

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BAŞLANGIÇ SEVİYESİ İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-
OLASILIK MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**SEDEF NUR YAMAN
15706009**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. BANU YÜCEL TOY**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BAŞLANGIÇ SEVİYESİ İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-
OLASILIK MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**SEDEF NUR YAMAN
15706009**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. BANU YÜCEL TOY**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAŞLANGIÇ SEVİYESİ İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-
OLASILIK MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

SEDEF NUR YAMAN
15706009

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:10.05.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 31.05.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Tez Danışmanı	Unvan Ad Soyad	İmza
	: Doç. Dr. Banu Yücel Toy	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet Gürol	
	Dr. Öğr. Üyesi Lili Hurioglu	

İSTANBUL
MAYIS 2019

ÖZ

BAŞLANGIÇ SEVİYESİ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-OLASILIK MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Sedef Nur Yaman

Mayıs, 2019

Bu çalışmanın amacı, bir İngilizce Hazırlık Başlangıç Seviyesi programının etkililiğini Stake' in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda; programın girdileri, süreci ve çıktıları bu modeldeki uygunluk analizine göre değerlendirilmiştir. Araştırma, bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada nitel veriler yazılı belgeler, görüş formları, odak grup görüşmeleri ve Üniversite Bilgi Sistemi'yle; nicel veriler ise anketler ve Üniversite Bilgi Sistemi aracılığıyla edinilmiştir.

Araştırmanın verileri iki kaynaktan toplamıştır: çalışma grubu ve ikincil kaynaklar. Araştırmanın çalışma grubunu 368 öğrenci ve 28 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna anketler uygulanmış, görüş formları veya odak grup görüşmeleriyle görüşlerine başvurulmuştur. İkincil kaynakları ise yazılı dokümanlar ve üniversite veri tabanından edinilen demografik bilgi, öğretmen gözlem sonuçları ve başarı testleri oluşturmaktadır.

Araştırmada toplanan verilerden anketlerin SPSS 22 paket programı kullanılarak frekans, yüzde, ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yazılı belgeler, görüş formları ve odak grup görüşmeleri betimsel analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara programın *girdi değerlendirmesinde* öğrenci özellikleri ve öğretim görevlisi özellikleri açısından uygunluk sağlanmıştır. Öğretim görevlileri sahip olunması istenen mesleki niteliklere büyük oranda sahip olduklarını belirtmişlerdir. Programda hedeflenen öğretim programı ve takip edilen öğretim programı arasında ise öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmesi dışında uygunluk sağlanmıştır.

Programın *süreç değerlendirmesinde* uygulanan anketlerde öğrenciler ve öğretim görevlileri program sürecine yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Görüş formuyla görüşlerine başvurulmuş öğretim görevlileri programda içerik yükünün azaltılmasının öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmen gözlem sonuçlarına göre öğretim görevlilerinin derste olumlu bir sınıf ortamı oluşturma gibi güçlü yanları olmakla birlikte, öğretmen konuşma zamanını azaltma gibi geliştirilmesi gereken noktalar da vardır. Ara sınav ortalamalarında da öğrencilerin dinleme, dil ve okuma becerilerinde genel anlamda başarılı, yazmada ise daha zayıf oldukları görülmüştür.

Programın *çıktı değerlendirilmesinde* ise öğrenciler programda en çok dil bilgisi ve yazma becerilerinin, en az ise konuşma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Görüşme ve formlarda öğrenciler ve öğretim görevlileri tarafından programın öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı unsurlara ilişkin olumlu görüşler belirtilmekle birlikte, daha fazla konuşma ve yaratma/oluşturma etkinliklerine yer verilmesi gibi geliştirilmesi gereken noktaları da dile getirmişlerdir. Son sınav ortalamalarına göre öğrencilerin en başarılı oldukları beceriler okuma ve dinleme, daha az başarılı oldukları beceriler ise dil ve yazma kısımlarıdır. Kur başarı kriterlerine göre kur sonunda kura devam eden 343 öğrenciden 237'si kuru başarıyla tamamlamıştır.



Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, İngilizce Hazırlık Okulu, Yabancı Dil Eğitimi

ABSTRACT

EVALUATION OF AN ENGLISH PREPARATORY ELEMENTARY PROGRAMME USING STAKE'S CONGRUENCE-CONTINGENCY MODEL

Sedef Nur Yaman

May, 2019

The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of an English Preparatory School's Elementary Level English program. This evaluation was carried out according to the Stake's Congruence-Contingency model. The program's antecedents, transactions and outcomes were evaluated using the congruence analysis in the model.

The research is a case study and both qualitative and quantitative data were collected. The qualitative data was collected through documents, opinion forms, focus-group meetings and university's database/information system. The quantitative data was collected through questionnaires and university's database/information system.

The data in the research came from two sources: participants and secondary data resource. The participants of the research were 368 students and 28 instructors to whom questionnaires and opinion forms were given and/or with whom focus-group meetings were held. The secondary data resources were written documents and demographic information, instructor observation results and achievement tests obtained through the university's database/information system.

In the data analysis, all the questionnaires were analyzed using descriptive statistics such as means, frequencies, median, mode and standard deviation with the SPSS 22 package program. The written documents, opinion forms and focus-group meetings were analyzed descriptively.

The findings for the evaluation of the antecedents of the program were that the expected student and instructor features were congruent. The instructors stated that they had most of the expected professional features. In the documentation analysis for the intended syllabus characteristics and the existing ones, they were congruent except providing no information about the teaching methods and techniques used.

For the evaluation of the transactions of the program, it was found in the questionnaires that the students and the instructors viewed student progress mainly positively and acknowledged the program's contributions to it. In the opinion forms, some instructors underlined some revisions in terms of content and objectives could contribute to student progress more. In the instructor observation results, although the instructors had many strong areas in classroom practices like establishing a positive learning environment, there were also some areas to work on such as decreasing the teacher talk time. The midterm test results showed that the students were stronger in listening, language and reading skills, but weaker in writing.

In the evaluation of the outcomes of the program, it was seen in the student questionnaires that their grammar and writing skills developed the most, and their speaking skills the least. In the opinion forms and focus-group meetings, the students and instructors expressed the elements contributing to student language progress; however, they also stated there were certain areas to be revised and improved. such as allocating more time for speaking and designing production activities. The final test results showed that the students were stronger in reading and listening, but weaker in language and writing. The final level success rate of the course is that 237 out of 368 students passed the level.



Key Words: Program Evaluation, English Preparatory School, English Language Education

ÖN SÖZ

Öncelikle bu araştırmanın en başından sonuna kadar her aşamasında sonsuz desteğini ve yardımını hissettiğim çok değerli hocam Doç. Dr. Banu Yücel Toy'a teşekkürlerimi sunmak isterim. Onun yol göstericiliği, ilgi ve yardımı sayesinde bu araştırma yolculuğu benim için keyifli hale gelmiştir.

Ayrıca, bu çalışma boyunca destek ve anlayışını her zaman hissettiğim Hazırlık Okulu müdürüm Nergis Uyan'a ve takım liderim Özlem Kaplan'a teşekkür etmek isterim. Anketlerin hazırlanması ve verilerin toplanması aşamasına katkı sağlayarak yardımını esirgemeyen tüm öğretim görevlisi arkadaşlarıma ve araştırmaya katılarak görüş belirten tüm öğrencilere de teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışmaya ayırdığım zamanın buluşmalarımıza engel olduğu sevgili arkadaşım Serpil Gögebakan'a ve akademik alanda desteğini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşım Zeynep Gökçe Yıldız'a da teşekkür etmek isterim. Ayrıca, yaptığım her işte bana her zaman destek olan sevgili babam Bilal Yaman, annem Müzeyyen Yaman ve kardeşim Yusuf İsmail Yaman'a teşekkürü borç bilirim.

İstanbul; Nisan, 2019

Sedef Nur Yaman

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırma Soruları	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Program Değerlendirme	7
2.1.1. Değerlendirmenin Tanımı	7
2.1.2. Program Değerlendirmenin Tanımı	9
2.1.3. Temel Değerlendirme Türleri: Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici (Toplam) Değerlendirme	11
2.1.4. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	13
2.1.4.1. Tyler’ in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	14
2.1.4.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	15
2.1.4.3. Provus ‘un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	17
2.1.4.4. Stufflebeam’ in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli (BGSÜ)	18
2.1.4.5. Stake’ in Uygunluk-Olasılık Modeli	20
2.1.4.6. Stake’ in İhtiyaca Cevap Verici (Yanıtlayıcı) Değerlendirme Modeli	25
2.1.4.7. Eisner’ in Usta olma veya Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli	26
2.1.4.8. Michael Scriven’ in Tüketici-Odaklı (Hedefsiz) Değerlendirme Modeli	27

2.1.4.9. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli.....	28
2.2. İngilizce Dil Öğretimi	30
2.2.1. Türkiye'de İngilizce Dil Eğitimi.....	30
2.2.2. Üniversite İngilizce Hazırlık Programları.....	31
2.2.3. Dil Programlarının Değerlendirilmesi	32
2.3. İlgili Araştırmalar	33
2.3.1. Yurtiçi Program Değerlendirme Araştırmaları	33
2.3.2. Yurtdışı Program Değerlendirme Araştırmaları	37
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Deseni	40
3.2. Stake' in Uygunluk-Olasılık Modeline göre Değerlendirme Planı	41
3.2.1. Durum: Bir Vakıf Üniversitesi	42
3.3. Veri Kaynakları	45
3.3.1. Çalışma Grubu	45
3.3.2. İkincil Veri Kaynakları	47
3.4. Veri Toplama Araçları.....	49
3.4.1. Anketler	51
3.4.2. Görüş Formu	52
3.4.3. Odak Grup Görüşmesi (OGG).....	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
3.6. İç Geçerlik	55
4. BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1. Program Girdilerinin Değerlendirilmesi	56
4.1.1. Öğrenci Özellikleri Açısından Uygunluk Analizi	56
4.1.2. Öğretim Görevlileri Açısından Uygunluk Analizi.....	57
4.1.3. Program Açısından Uygunluk Analizi.....	61
4.1.4. Girdi Uygunluk Değerlendirmesi	63
4.2. Program Sürecinin Değerlendirilmesi	63
4.2.1. Uygulanan Öğretim Programının Uygunluk Analizi.....	63
4.2.1.1. Süreç Değerlendirme Anketleri.....	63
4.2.1.2. Görüş Formu	71
4.2.1.3. Öğretmen Gözlem Sonuçları.....	75
4.2.1.4. Ara Sınav Testi.....	77
4.2.2. Süreç Uygunluk Değerlendirmesi.....	77
4.3. Program Çıktılarının Değerlendirilmesi.....	79
4.3.1. Öğrenci Yeterlikleri Açısından Durum Analizi.....	79
4.3.1.1. Öğrenci Anketi.....	79

4.3.1.2. Odak Grup Görüşmesi ve Görüş Formu	82
4.3.1.3. Final Sınavı Sonuçları	88
4.3.2. Çıktı Uygunluk Değerlendirmesi.....	89
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	91
5.1. Sonuç ve Tartışma	91
5.1.1. Girdi Değerlendirmesi	91
5.1.2. Süreç Değerlendirmesi.....	92
5.1.3. Çıktı Değerlendirmesi.....	94
5.2. Öneriler.....	96
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	96
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	106
Ek 1. Öğretmen Nitelikleri Anketi	106
Ek 2. Süreç Değerlendirme Anketi- Öğrenci	109
Ek 3. Süreç Değerlendirme Anketi- Öğretmen	111
Ek 4. Öğretmen Görüş Formu-Süreç Değerlendirme.....	113
Ek 5. Dil Yeterlikleri Anketi	114
Ek 6. Öğretmen Görüş Formu- Çıktı Değerlendirme.....	117
Ek 7. Odak Grup Görüşmesi Formu.....	119
Ek 8. Örnek Haftalık Program.....	121
Ek 9. Etkili Öğretim Kriterleri	123
Ek 10. Konuşma Testi Değerlendirme Kriteri.....	125
Ek.11. Etik Kurul İzni	126
ÖZ GEÇMİŞ.....	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmenin Temel Özellikleri	12
Tablo 2: Değerlendirme Boyutları ve Karar Verme Süreçleri	18
Tablo 3: Çalışma Grubu	46
Tablo 4: Veri Toplama Araçları	50
Tablo 5: Anketlerin Güvenirlilik Değerleri	52
Tablo 6: Doküman Analizi Matrisi	54
Tablo 7: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	56
Tablo 8: Örneklemi Oluşturan Öğretim Görevlilerinin Demografik Özellikleri	57
Tablo 9: Öğretmen Nitelikleri Anketi	58
Tablo 10: Öğrencilerin Sürece İlişkin Görüşleri	64
Tablo 11: Öğretim Görevlilerinin Sürece İlişkin Görüşleri	67
Tablo 12: Öğrenci ve Öğretim Görevlilerinin Sürece İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırması	70
Tablo 13: Öğretim Görevlisi Gözlem Sonuçları	75
Tablo 14: Ara Sınav Ortalamaları	77
Tablo 15: Öğrenci Yeterlik Anketi	79
Tablo 16: Final Sınavı Ortalamaları	88
Tablo 17: Kur Başarı Sonuçları	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici (Toplam) Değerlendirme Arasındaki İlişki	13
Şekil 2: Bağlam-Girdi- Süreç-Ürün Modelinin Temel Öğeleri ve Aralarındaki İlişkiler	20
Şekil 3: Veri Matrisi	21
Şekil 4: Betimsel Veri İşleme	24
Şekil 5: Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)	29
Şekil 6: Stake' in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirme Unsurları	42

KISALTMALAR

SPSS : Statistical Package for the Social Science
TDK :Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küresel dünyadaki değişimleri yakalayabilecek fertlerin yetişmesinde eğitim sistemleri önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği, o kurumlarda yetişecek bireylerin sahip olacakları vasıfları belirleyen temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Yüksel, Sağlam, 2012, 3-4). Bu da demektir ki eğitim programlarının niteliği ne kadar çağı yakalan özellikte olursa, bu programlardan çıkacak öğrenciler de o kadar nitelikli olacaktır. Eğitim programlarının bu niteliği kazanmasının yolu da eğitimde geliştirme ve düzenleme çalışmalarıyla mümkündür. Eğitim sistemleri, açık sistemlerdir ve kendini yenileme bu sistemler için de geçerlidir. Dolayısıyla, eğitim kurumlarının da başlıca uğraşlarından birini programlarda sunulan eğitim ve öğretimin niteliğini geliştirmek teşkil etmektedir. Eğitim programları paydaşlardan ve uzmanlardan görüş alınarak gerekli görüldüğü durumlarda yeniden gözden geçirilip, bu görüşler ve değerlendirmeler sonucunda gerekli görülen boyutlarda değişikliklere gidilmektedir. Çünkü uygulamada olan programlarda yetersiz veya işe yaramayan noktalar gözden geçirilip yeniden düzenlenmedikçe ve var olan programlar geliştirilmedikçe eğitimdeki niteliğin artırılmasından söz edilemez.

Eğitim programlarının kalitesinin artırılması ise program değerlendirme çalışmalarıyla mümkündür. Cronbach (1963)'ın "program geliştirmenin bir eki ve uzantısı olarak değil, temel bir parçası" olduğunu belirttiği değerlendirme, Ertürk (1972, 107) tarafından eğitimde program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak nitelendirilmiş ve "eğitim hedeflerini gerçekleştirme derecesinin tayin olarak" tanımlamıştır. Ayrıca, Ertürk eğitimde değerlendirme yapılmasını fabrikalarda "kalite kontrolü" yapılmasına benzetmektedir: "bir fabrikanın işleyişini değerlendirmede üretilen ürünün kalitesine bakıldığı gibi bir eğitim programının amacına hizmet edip etmediğini belirlemek için yine ürüne bakmak gerekir" (Ertürk, 1972, 108-109). İster program geliştirmenin ayrılmaz bir parçası ister tamamlayıcı halkası olarak görülsün, program değerlendirme eğitim ve öğretim programlarının var olan niteliklerinin

belirlenmesi, niteliklerinin geliştirilmesi ve dolayısıyla kalitelerinin arttırılmasının yoludur.

Küreselleşmenin toplumların dinamiğini oluşturduğu günümüzde hiç kuşku yok ki İngilizce tüm dünyada en çok kabul gören dildir. İngilizce yalnızca iş dünyasının, ticaretin, uluslararası ilişkilerin dili olarak değil aynı zamanda eğitim dünyasının dili olarak da karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de uzun zamandır anaokulundan üniversiteye öğretim dilinin İngilizce olduğu eğitim kurumları bulunmaktadır. Tüm derslerin İngilizce olarak verildiği üniversitelerin yanında sadece bazı derslerin veya programların öğretim dilinin İngilizce olduğu üniversiteler de vardır. Buna ilaveten, devlet ya da vakıf üniversitesi farkı olmaksızın birçok üniversite İngilizce Hazırlık programları sunmaktadır. İngilizce Hazırlık programlarının genel amacı, öğrencilere genel ve akademik İngilizce bilgisi kazandırmak ve öğrencileri bölüm derslerine hazırlamaktır. Günümüzdeki uygulamalarda zorunlu İngilizce Hazırlık programları olmakla birlikte, isteğe bağlı bir şekilde İngilizce Hazırlık programında öğretim de görülebilir.

Eğitim kurumlarındaki programların o kurumdaki eğitimin niteliğinin de göstergeleri olduğu aşıkardır (Erden, 1998, 2). İngilizce Hazırlık programları için de bu durum geçerlidir ki nitelikli İngilizce Hazırlık programı sunan eğitim kurumları ayrıışmaktadır. Bu nitelikli eğitimin sunulabilmesi için İngilizce Hazırlık Eğitim programlarında değerlendirme çalışmaları önem teşkil etmektedir. İngilizce Öğretim Programı değerlendirme çalışmalarında, programın öğrencileri İngilizce yeterlik anlamında hedeflediklerine ne kadar ulaştırıp ulaştıramadığı, yani programın hedefledikleri gerçekleştirme anlamında ne kadar etkili olup olmadığı temel soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Program değerlendirme belli bir sistematığe dayandırılarak yapılması gereken bir iştir. Program değerlendirmenin belirli standartlara göre yapılmasının altını çizen Yüksel ve Sağlam (2012, 5) da program değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlardan birinin değerlendirmeye başlamadan önce amacın, yöntemin ve sürecin tasarlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Değerlendirmede sistemli bir çalışma yapmak ve yol haritası belirlemek için alanyazındaki yaklaşım ve modellerden yararlanmak uygun olacaktır.

İlk program değerlendirme yaklaşımı sonraki birçok model için de esas teşkil eden Tyler'ın Hedefe-Dayalı değerlendirme modelidir. Hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğine odaklanan bu modelin, daha çok sonuç değerlendirme şeklinde olduğu söylenebilir. Hedefe dayalı bir diğer model, Metseffel ve Michael modelidir. Deneysel-pozitivist olarak adlandırılabilen bir model olarak Provus'un Farklar Yaklaşımı modeli karşımıza çıkmaktadır. Stufflebeam ise değerlendirme sürecinde dört boyuta odaklanarak Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modelini geliştirmiştir. Eisner tarafından ise hümanistik bir yaklaşım olan ve programda eğitsel yaşantılara odaklanan "Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli" geliştirilmiştir (Özdemir, 2009). Stake' in Uygunluk-Olasılık Modeli ise süreç ve katılımcı odaklı bir modeldir. Değerlendirmenin programın girdilerine, sürecine ve çıktılarına yönelik yapıldığı bu modelde "tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğu" değerlendirilir (Özdemir, 2009).

Türkiye'de yapılan Hazırlık Okulu İngilizce programlarını değerlendirme çalışmalarının temel aldığı modellere baktığımızda ise genellikle Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeline göre yapıldıklarını görmekteyiz (Karataş, 2007; Tunç F., 2010; Akpur ve diğ., 2016). Bunun yanında ihtiyaç analizi odaklı yapılan İngilizce Hazırlık programı değerlendirmeye yönelik birçok çalışma da alanyazında yer almaktadır (Gerede, 2005; Coşaner, 2013). Bu çalışmada ise bir İngilizce Hazırlık programı farklı bir modele- Stake' in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirilecek olup, bu anlamda yapılan bu değerlendirme çalışması alanyazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, Stake 'in Uygunluk-Olasılık modelinin "süreç" odaklı bir değerlendirme modeli olması dolayısıyla bir programın "ilerlerken" değerlendirmesi, Hazırlık Okulu program değerlendirme çalışmalarında farklı boyutların görülmesine hizmet edecektir. Bu anlamda, bu modelde değerlendirme farklı değerlendirme unsurlarından yararlanılarak programın başlangıcından sonlanmasına kadar olan süreye yayılarak yapılmaktadır. Bu çalışmada da bir İngilizce Hazırlık programının değerlendirilmesi, programın başından sonuna bir süreç içinde programın girdileri, süreci ve çıktıları için modeldeki uygunluk analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmelerde, her bir boyut için belirlenen standartlara göre hedeflenenler ile gerçekte var olan ve gerçekleşen uygulamalar arasında uygunluğa bakılmış ve tüm bunlar programın güçlü ve eksik yönlerinin ortaya çıkarılmasına ve dolayısıyla

programda gerekli düzenlemelerin yapılması ve programın iyileştirmesine hizmet etmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bir İngilizce Hazırlık Başlangıç Seviyesi programının etkililiğini Stake’ in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirmektir.

1.3. Araştırma Soruları

Scriven (1967), değerlendirmenin belli birimler hakkında belli soruları yanıtlamaya çalıştığını belirtir. Bu çalışmada yanıt aranan temel soru, “Bir üniversite İngilizce Hazırlık Başlangıç seviyesi programının etkililiği nedir?” Değerlendirmenin yapıldığı birimler olan programın girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin yanıt aranan beş adet alt problem ise şöyle belirlenmiştir:

Girdi

1. Beklenen öğrenci özellikleri ile var olan öğrenci özellikleri arasındaki uygunluk nedir?
2. Beklenen öğretmen özellikleri ile var olan öğretmen özellikleri arasındaki uygunluk nedir?
3. Hedeflenen öğretim programı ile mevcut öğretim programı arasındaki uygunluk nedir?

Süreç

1. Hedeflenen öğretim programı ile uygulanan öğretim programı arasındaki uygunluk nedir?

Çıktı

1. Program sonunda, öğrencilerin sahip olmaları hedeflenen dil yeterlikleri ve sahip oldukları dil yeterlikleri arasındaki uygunluk nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın yapıldığı üniversite, on yılı aşkın süredir İngilizce Hazırlık programı sunmaktadır ve belli yollardan programa ilişkin dönütler toplanmaktadır. Bu çalışmayla da İngilizce Hazırlık Okulu’ndaki kurlardan Başlangıç seviyesi İngilizce

programının değerlendirilmesinin alanyazından süreç ve katılımcı odaklı bir çerçeveye oturtularak hem öğrenci hem öğretmenlerden programın farklı aşamalarında nitel ve nicel veriler toplanarak kapsamlı bir şekilde yürütülmesi planlanmıştır. Araştırma sonuçları programın güçlü yanlarının ve geliştirilmesi gereken noktalarının ortaya çıkmasında ve bu sonuçlar doğrultusunda programın gözden geçirilmesi, düzenleme ve değişikliklere gidilmesi ve dolayısıyla programın etkililiğinin artırılması açısından önemlidir.

Bu çalışma, araştırmanın yapıldığı kurum için önem teşkil etmektedir. Öncelikle, programın paydaşları olan Hazırlık Okulu öğrencileri, öğretim görevlileri, yöneticileri ve program geliştiricileri için önemlidir. Ayrıca, bu program değerlendirme çalışması Türkiye’de tüm İngilizce Hazırlık Okulları için de önem teşkil etmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarının bir parçası olacağı için Eğitim Fakülteleri’nde görev yapan eğitim bilimi uzmanları ve program değerlendirme ve geliştirme uzmanları için de önemlidir. Program değerlendirme çalışmalarının bir parçası olarak alana katılacağı için bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma bir özel üniversitenin Hazırlık Okulu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi Başlangıç İngilizce programı öğrencileri ve öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırma veri toplama araçları anket, görüşme ve içerik analizi tekniğiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. (Demirel, 2015, 6)

Değerlendirme: Ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında bir karara varma işlemidir. (Özçelik, 1981, 221)

Hedef: Öğrenenin öğretim sonunda ulaşması beklenen nitelikler ve özellikler toplamıdır. (Fer, 2015, 191)

Standart: Belli bir amaca ulaşmada uygun ve yeterli nitelik düzeyidir (Richardson, 1994'ten aktaran Yüksel ve Sağlam, 2012, 5)



2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Program Değerlendirme

2.1.1. Değerlendirmenin Tanımı

Değerlendirmenin İngilizce karşılığı olan “evaluation” kelimesinin kökünde “değer (value) kelimesi vardır ve dolayısıyla değerlendirmenin birincil tanımının değer yargılarında bulunmak olduğu söylenebilir. Değerlendirmenin yapılacağı bu değerler etkililiğe, etkinliğe, kullanılabilirliğe, maliyete ve güvenliğe ilişkin olabilir (Stufflebeam, Coryn, 2014, 8). İngilizce sözlüklerde değerlendirme (evaluation) “bir şeyin ne kadar iyi, kullanışlı veya başarılı olduğu konusunda varılan yargı, bir şeyin değerini belirleme” şeklinde tanımlanmıştır (Merriam-Webster; Longman). Türkçede de değerlendirmenin sözlük anlamı “değerlendirmek işi, kıymetlendirme” şeklinde yer almaktadır (TDK). Bu sözlük tanımlarında ortak olduğu üzere, değerlendirmek “herhangi bir şeye değer biçme işidir” denilebilir.

Scriven (1991, 1’den aktaran Stufflebeam, Coryn, 2014, 343) tarafından yapılan değerlendirme tanımı değerlendirmenin sözlük anlamlarına paraleldir: değerlendirme “bir şeyin değerini (value), kıymetini (worth) ve iyi yönlerini (merit) belirleme süreci”dir. Ona göre değerlendirme sadece bir şeyleri ölçmek ya da hedeflere varılıp varılmadığına bakılması için yapılmaktan ziyade değer yargılarına varmak için yapılmalıdır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2012, 7) ise değerlendirme tanımına, değer yargılarına varmadan önce yapılması gereken iki aşama eklemişler ve daha kapsamlı bir değerlendirme tanımı ortaya koymuşlardır. Değerlendirmeyi “(1) niteliğe ilişkin yargıda bulunmak için ölçüt ve standartların saptanması ve bunların göreceli mi mutlak mı olacağının belirlenmesi (2) ilgili bilgilerin toplanması (3) değer, kalite, işe yararlık, etkililik ve önem değerlendirilmesini yapmak için standartlara başvurulması gibi yöntemlerden oluşan araştırma ve yargılama süreci” olarak tanımlamıştır.

Ertürk (1972, 11), değerlendirmenin 1950’lere kadar dar bir kapsamda ele alındığını belirtir. Değerlendirmenin bu tanımlarından birkaçı “değerlendirme, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye eş değerdir” ve “değerlendirme, uzman/profesyonel yargılamalar

(judgement) yapmaktır (Worthen, Sanders, 1973, 20). Değerlendirmenin ilk ve günümüzde de ön plana çıkan tanımlarından biri ise hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesidir; lakin sadece sonuçlara bakılması, değerlendirmenin kapsamını daraltmaktadır. Değerlendirmenin programın gelişimine hizmet etmesi isteniyorsa, değerlendirmeler daha geniş çerçevede yapılmalı ve programın hedefleri yanında programın yapısı ve süreçleri de incelenmelidir (Stufflebeam, Coryn, 2014, 6-7).

1950’lerden sonra değerlendirme daha kapsamlı bir şekilde tanımlanmıştır. Örneğin, Bloom ve arkadaşları değerlendirmeye geniş bir bakış açısı getirmiş ve onlara göre değerlendirme “(1) öğrencilerin öğrenmesi ve öğrenmeyi ıslaha yarayacak kanıtların elde edilip işlenmesi yöntemidir (2) alışlageldik kağıt ve kalem sınavı ötesinde yollarla elde edilmiş büyük bir kanıt çeşitliliğini içine alır (3) eğitim hedeflerinin açığa kavuşturmaya ve öğrencilerin bu yöndeki gelişme derecelerini tayin etmeye yardımcı olur (4) öğretme ve öğrenmeyi etkili olup olmadığı ile etkili olmaması halinde ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiğini belirli kılan bir kalite kontrolü sistemidir (5) seçenekli yolların belli bir hedefler takımına ulaştırma bakımından etkililik derecelerini karşılaştırma aletidir” (Bloom, Hastings, Madaus, 1971, 7-8’den aktaran Ertürk, 1972, 111).

1970’lerde değerlendirmeye ilişkin ortaya atılan birçok farklı yaklaşımla birlikte değerlendirmenin amacının, “karşılaştırma” ve “karar verme”den “programın değerine ve geliştirilmesine” kaydığı söylenebilir. Bu değişimde, Worthen ve Sanders tarafından yapılan değerlendirme tanımında “değer” vurgusu önemli olmuştur (Kiely, Rea-Dickens, 2005, 26). Değerlendirmenin geniş bir tanımını yapan Stufflebeam (2001, 10) ise değerlendirmenin hedeflere ulaşmak için yapılan herhangi bir koordineli etkinliğin değerlendirilmesini kapsadığını ifade eder (Stufflebeam, 2001, 11).

Stufflebeam ve Coryn (2014, 14) tarafından yapılan bir diğer değerlendirme tanımı ise “karar alternatiflerini değerlendirmek için bilgilerin tanımlanması, toplanması ve sağlanması”dır. Değerlendirmenin karar vermede kullanılma özelliği üzerinde duran bir diğer isim de Cronbach’tır. Değerlendirmenin tüm işlevleri kapsayacak şekilde geniş kapsamlı tanımını yapan Cronbach (1963), değerlendirmenin “bir eğitim programı hakkında kararlar verebilmek için bilgilerin toplanması ve kullanılması” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, değerlendirmenin kullanılacağı üç tür karar verme durumlarını da belirtmiştir: geliştirme, bireyler hakkında kararlar ve yönetsel düzenlemeler. Ders geliştirme, öğretim yöntem ve tekniklerinin tatmin edici olup

olmadığına karar vermedir. Bireyler hakkında kararlar, öğrencilerin ihtiyaçlarının tespiti ve onları kendi gelişimlerinden haberdar etme gibi durumları içerir. Yönetimsel düzenlemeler ise okuldaki sistemin ve öğretmenlerin ne kadar iyi olduğu gibi konularda kararlar alınmasına ilişkindir.

Uşun (2012, 5-6)' un değerlendirme tanımında da değerlendirme sürecinin son aşaması karar vermedir. Ayrıca, Uşun değerlendirmenin üç basamakta gerçekleştiği belirtir: yöntemin belirlendiği planlama aşaması, değerlendirmenin gerçekleşmesi ve sonuçlara göre karar alma. Bu değerlendirme sürecini var eden üç temel unsur ise “ölçüt, ölçme sonuçları ve karar”dır. Ölçme sonuçlarının herhangi bir ölçütle karşılaştırılmadan anlamlı hale gelmesinden bahsedilemez. Ölçme sonuçlarının ölçütlerle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan kararlar da programın geleceğinin şekillenmesinde rol oynayacaktır.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2012, 5-6), değerlendirmenin temel insan davranışlarından biri olduğunu ve doğal bir şekilde birçok durumda herkesin bir şekilde değerlendirme içinde bulunduğunu ifade etmiştir. Bu değerlendirmelerin, iki türü olduğunu söylemişlerdir: resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) değerlendirmeler. Öğretmenin bir duruma ilişkin fikrini sormak ve rastgele gözlemler şeklinde resmi olmayan (informal) şekilde gerçekleştirilebilen değerlendirmenin, resmi (formal) hali kontrol listeleri, yapılandırılmış gözlemler ve standart test araçlarıyla yapılabilir (Stake, 1967). Resmi değerlendirmelerin özellikleri, derin, sistemli ve yapılandırılmış olmaları iken; resmi olmayan değerlendirmeler ise sistemli yöntemleri takip etmeyen ve resmi şekilde verilerin toplanmadan yapılan yargılamalardır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 5-6).

2.1.2. Program Değerlendirmenin Tanımı

Sistemli bir araştırma alanı olarak ilk program değerlendirme çalışması, Amerika’da 1932’de 8-yıllık çalışma (the 8-year-study) olarak bilinen iş bulamadıkları için sınıf tekrarı yapan lise öğrencileri için program geliştirilmesi çalışmaları sırasında başlamıştır. Geliştirilen bu programın etkililiğinin ölçülmesinde standart testlerin kullanılması öğretmenler arasında endişelere sebep olmuştur çünkü bilginin ezberlenmesi ve hatırlanmasından daha fazlasını başarmaya çalıştıkları bu öğretim süreci sonunda çabalarının sadece testlerle ölçülmesini yeterli bulmamışlardır. Bu projeyi yürütmek için Ralph Tyler görevlendirilmiştir. Kendisi de değerlendirmenin

okul ve öğretmenler tarafından belirlenen öğrenme sonuçlarına dayandırılması gerektiğini düşündüğünden projede hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek için öğretmenler ve değerlendirme uzmanları tarafından yeni yöntemler geliştirilmiştir. Belirlenen kriterlerle değerlendirilen hedef performanslar müfredatın gözden geçirilmesi ve gerekli yerlerde değişiklik yapılmasında kullanılmıştır. Kısacası, bu çalışma ilk kapsamlı değerlendirme çalışmasıdır ve bu çalışmayla görülmüştür ki programın etkililiğinin değerlendirilmesi öğrenci başarılarının takdir edilmesinden daha farklı bir alandır (Gredler, 1996, 4-5). Bu çalışmayla Tyler, müfredat değerlendirmeye ilişkin üç temel prensip ortaya koymuştur: (1) Değerlendirme ve ölçme birbirinden farklıdır; değerlendirme ölçmeyi kapsar çünkü bir müfredata ilişkin önemli bilgiler toplamada kullanılan tüm aktiviteleri içerir (2) İnsan davranışları o kadar karmaşıktır ki sadece kağıt ve kalemle ölçülmesi o davranışı tüm boyutlarıyla yansıtamaz. Gözlemler ve görüşmeler gibi diğer metotlardan da yararlanılmalıdır (3) Program geliştirme ve değerlendirme arasındaki ilişki için ikisinin birbirini tamamlayan ve zenginleştiren süreçler olduğu görülmüştür (Gredler, 1996, 5-6).

Kaya (2017, 59) ise program değerlendirmeyi “bir programdaki bütün boyutların ya da bir veya bir kaç boyutun etkisinin, etkinliğinin ve sahip olabileceği tüm çıktılarının yargılanması için bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumu” olarak tanımlamaktadır. Program değerlendirmede sistematik bir sürece uymak gerektiğini belirten Kaya, değerlendirme basamaklarını şöyle sıralamıştır:

1. Anlamanın kesinleştirilmesi
2. Amacın belirlenmesi
3. Anahtar tarafların belirlenmesi
4. Olanakların ve engellerin belirlenmesi
5. Yanıt aranacak soruların belirlenmesi
6. Tasarının kesinleştirilmesi
7. Verilerin toplanması
8. Verilerin çözümlenmesi
9. Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi

Program değerlendirme, programın uygulanmasından sonra programda yetersiz ve eksik olan ya da ters giden yönlerin olup olmadığının tespiti, bunların programdaki hangi unsurlardan dolayı ortaya çıktığının bulunması ve düzeltilmesi amacına hizmet

etmektedir. Bu anlamda, program değerlendirmenin üç basamağından söz edilebilir: “eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştıırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme.” Ayrıca, bu değerlendirme yapılırken programdaki her bir ögenin de incelenmesi gerekmektedir (Demirel, 2015, 172).

2.1.3. Temel Değerlendirme Türleri: Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici (Toplam) Değerlendirme

2.1.3.1. Biçimlendirici Değerlendirme

Programı geliştirmek için dönüt sağlama amacıyla yapılan değerlendirmelerdir ve bu amacı gerçekleştirmek için program ilerlerken yapılırlar. Bu değerlendirmeler, programın katılımcılarının ihtiyaçlarını dikkate alması gereken ve programın kalitesinin iyileştirilmesinden ve sağlanmasından sorumlu insanlara yol gösterecektir. Buradaki amaç halihazırdaki programı iyileştirmek olduğu için yapılacak değerlendirmeler karşılaştırmalı bir çalışmadan ziyade durum araştırmasına benzemelidir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, 21-22).

Bu değerlendirme kapsamında yanıtlanabilecek bazı sorular şöyledir (Richards, 2009, 288):

1. Hedeflere yeterince zaman ayırılıyor mu?
2. Ders kitabı hakkında ne düşünülüyor?
3. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler uygun mudur?
4. Öğrenci ve öğretmenler programın hangi noktalarında zorluk yaşıyorlar?
5. Öğrenciler programdan keyif alıyor mu? Almıyorlarsa isteklerini arttırmak için ne yapılmalı?

2.1.3.2. Düzey Belirleyici (Toplam) Değerlendirme

Düzey belirleyici (toplam) değerlendirme, belli kıstaslar karşında programın toplam değerini belirlemeye yöneliktir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 21). Bu tür değerlendirmeler programın başarı ve başarısızlıkların tespiti gibi programın hesap verme sorumluluğu (accountability) gereği yapılır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, 22). Program sona erdikten sonra yapılan düzey belirleyici değerlendirmede ise yanıt aranan sorulardan birkaçı şöyledir (Richards, 2009, 292):

1. Program ne kadar etkiliydi?

2. Öğrenciler ne öğrendi?
3. Kaynaklar ve materyaller işe yaradı mı?
4. Her üniteye ayrılan zaman yeterli miydi?
5. Belirlenen hedefler yeterli ve uygun mu?

2.1.3.3. Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici (Toplam) Değerlendirme Arasındaki İlişki

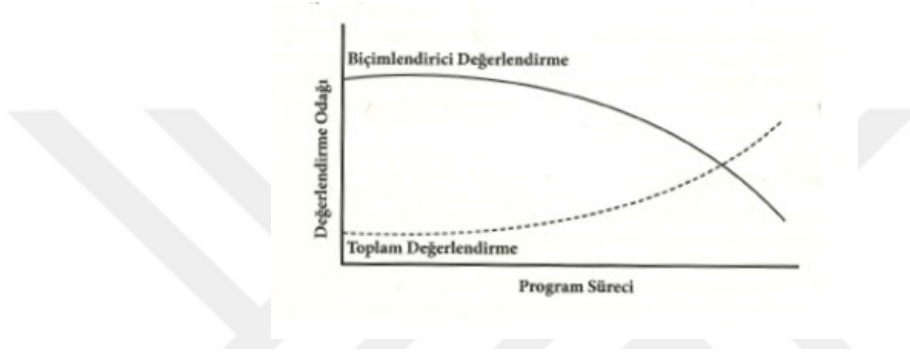
Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmenin temel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmenin Temel Özellikleri

	Biçimlendirici Değerlendirme	Düzey Belirleyici Değerlendirme
Amaç	Kalite teminatı geliştirme	Değerlendirilen unsurlara ilişkin kapsamlı bir şekilde yargıya varılmasını sağlama
Kullanım yeri	Karar vermeye rehberlik etme	Başarı ve başarısızlıklara ilişkin hesap verme sorumluluğunu ortaya çıkarma
Yön	İleriye yönelik	Geriye dönük
Kullanıldığı zaman	Geliştirme çalışmaları ve süregelen işlemler esnasında	Geliştirmenin tamamlanmasından sonra
Odak	Hedefler, alternatifler, planlar, planların uygulanması, ara sonuçlar	Tamamlanmış projeler, belirlenmiş programlar, nihai sonuçlar, maliyetler, yan etkiler
Değişkenler	Programın tüm değişen ve gelişen yönleri	Değer, güvenlik, önem gibi boyutlara ilişkin programın kapsamlı yönleri
Yapısı	Esnek, zamanla gelişen, ihtiyaca yanıt veren, etkileşimli	Oldukça sabit ve durağan
Başvurulan yöntemler	Durum araştırmaları, gözlem, görüşme	Durum araştırması ve deneysel araştırma gibi birçok çeşit araştırma yöntemi
Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme arasındaki ilişki	Düzey belirleyici (toplam) değerlendirmenin temelini oluşturur.	Biçimlendirici değerlendirmede toplanan bilgilerin derlenmesi, değerlendirilmesi ve üzerine inşasından oluşur.

Kaynak: Stufflebeam ve Coryn, 2014, 23’ten uyarlanmıştır.

Bir programın geliştirilmesi için her iki türlü değerlendirmeye de yer verilmelidir; fakat program süresince biçimlendirici ve düzey belirleyici (toplam) değerlendirmelerden yararlanılması değişiklik göstermektedir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 23- 24). Şekil 1’de gösterildiği haliyle biçimlendirici değerlendirme daha çok programın başlangıç aşamalarında yapılırken, programın sonlarına doğru ve program bittikten sonra düzey belirleyici değerlendirmelere başvurulur. En başlarda yapılan biçimlendirici değerlendirmeyle programdaki problemler tespit edilip, gerekli değişikliklere gidilebilir (Stufflebeam, Coryn, 2014, 23-24; Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 23).



Şekil 1: Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici (Toplam) Değerlendirme Arasındaki İlişki

Kaynak: Stufflebeam ve Coryn, 2014, 24

Stake (1969) ise biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme arasındaki bağlantıyı şöyle açıklamıştır: biçimlendirici değerlendirme, daha çok programın “içindekileri” ilgilendirirken; düzey belirleyici değerlendirmeler ise “dışındakileri” ilgilendirmektedir. Programın içindekiler, programı geliştirmekten sorumlu kişilerdir ve biçimlendirici değerlendirme sonuçlarına göre programı geliştirebilirler. Düzey belirleyici (toplam) değerlendirme sonuçları ise, öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler gibi programın müşterilerine hitap etmektedir ve programın “müşterileri” bu sonuçlara göre programa dahil olup olmamaya karar vermektedirler (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 22).

2.1.4. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Program değerlendirme hedef yönelimli yaklaşımlar, değerlendirmede öncelikle hedeflerin belirlendiği, sonra ise belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve ulaşıldı ise hangi derecede ulaşıldığının değerlendirilmesine dayanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 154). Yönetime dayalı yaklaşımlar, değerlendirmenin karar

vermeye ve dolayısıyla yöneticilere ve programa ilişkin kararlar alan kişilere hizmet etmesi gerektiği görüşünden hareketle şekillenmiştir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 172). Katılımcı yönelimli yaklaşımların odak noktasında, değerlendirmenin programdaki tüm paydaşlarının katılımıyla gerçekleşmesi yer almaktadır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 189). Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı, bir kurumun veya programın niteliğinin belirlenmesinde uzman bilgisini kıstas almaktadır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 127). Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımında odaklanılan temel soru “ürünün ne kadar iyi olduğu”dur ve ürünün ne kadar iyi olduğunu belirlemek için de nesnel ve açık bir şekilde belirtilmiş kriterlere göre bir değerlendirme yapılmalıdır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 145).

Bu kısımda, Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımlarından Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli ve Provus’ un Farklar Yaklaşımı; Sisteme Dayalı (Yönetim Yönelimli ya da Karar-Odaklı) Değerlendirme Yaklaşımlarından Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli; Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımlarından Stake’ in Uygunluk-Olasılık Modeli ve Stake’ in İhtiyaca Cevap Verici (Yanıtlayıcı) Değerlendirme Modeli; Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımlarından Eisner’in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli ve Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı olan Scriven’ in Hedefsiz Değerlendirme Modeli ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

2.1.4.1. Tyler’ in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

1933-1941 yılları arasında, eğitimsel değerlendirmenin (educational evaluation) “babası” olarak görülen Tyler’ın geliştirdiği ve kendinden sonra gelen birçok değerlendirme modelleri için de temel kabul edilen modeldir (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1983, 8). Bu modelde, değerlendirme Tyler’ın program geliştirme modeline dayalı olarak ele alınır. Hedefler, öğrenme yaşantısı ve değerlendirmeyi programın üç temel unsuru olarak belirleyen Tyler, değerlendirmede hedefler ve öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılması gerektiğini belirtir. Hedeflere dayalı gerçekleştirilen bu değerlendirmede, ilk önce hedeflere ulaşıp ulaşılamadığına, ulaşılmayan hedeflerin neler olduğuna ve niçin bu hedeflere ulaşılmadığına bakılır. Bu sorulara verilen yanıtlarla ya hedefler gözden geçirilip yeniden düzenlenir ya da hedeflerde bir hatanın olmadığı görülüp öğrenme yaşantılarını değerlendirmekle değerlendirme sürecine devam edilir. (Demirel, 2015, 174-175).

Tyler’a modelinde değerlendirmede yedi aşama takip edilir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 155):

1. Kapsamlı amaçlar ve hedefler belirlemek
2. Amaçları ve hedefleri sınıflandırmak
3. Hedefleri davranış ıktıları şeklinde tanımlamak
4. Hedeflere ulaşmanın gerçekleşeceği durumları belirlemek
5. lme yöntemlerini geliştirmek
6. Performans verilerini toplamak
7. Performans verilerini davranış hedefleriyle karşılaştırmak

Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modelinde hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının tespiti için başarı testleri, gözlem formları ve tutum ölçekleri gibi niceliksel verilerden daha çok yararlanıldığı için bu model deneysel araştırma yöntemleri için uygundur. Tyler, hedeflere ulaşılma değerlendirilmelerinin program süresince en az iki defa yapılmasını vurgularken, kazanımların kalıcılığını görmek için program sona erdikten sonra da takip çalışmaları yapılması gerektiğini belirtmiştir (Erden, 1998, 12).

2.1.4.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Hedef odaklı bir diğer model olan bu model, Tyler’ın modelinden ilham alan Metfessel ve Michael tarafından 1967’de geliştirilmiştir. Okul programlarını değerlendirmek temel hedefiyle ortaya çıkmış bu modelde sekiz basamakta değerlendirme yapılır (Uşun, 2012, 84; Yüksel, Sağlam, 2012, 43).

Bu modelin sekiz aşaması şunlardır (Nyre, Clare, 1979, 189-190):

1. Topluluğun tüm üyelerinin dolaylı ya da doğrudan değerlendirmeye katılmaları sağlanmalı
2. Hem bilişsel hem de bilişsel olmayan genel hedefler ve özel işlemsel hedefler geliştirilmeli
3. Hedefler ğrenmeye yardımcı olacak şekilde iletilebilir ve uygulanabilir şekle dönüştürülmeli
4. Programın hedeflere ulaşıp ulaşmadığına karar vermek için kıstas alınacak ölçütler ve araçlar geliştirilmeli

5. Programın hedeflerin kazandırılması yönündeki ilerleme durumu ve son adım olarak da hedefleri kazandırıp kazandırmadığı ölçülmeli

6. Bilgiler analiz edilmeli

7. Var olan standartlar ve değerler ışığında veriler yorumlanmalı

8. Amaçların ve hedeflerin yeniden gözden geçirilmesinin yanında programın iyileştirilmesi için de önerilerde bulunulmalı

Hedefe dayalı modellerin birçok avantajının yanında, bu modellere bazı eleştirilerde de bulunulmuştur. Scriven, hedeflerin kalitesini değerlendirmeden gelişigüzel hedefe dayalı değerlendirmeye karşı dikkatli olunması gerektiğini ilk ortaya atan isimdir. (Nyre, Clare, 1979, 191) Scriven (1966), bu noktada değerlendirmedeki sloganın “Program ne kadar iyi?” yerine “Program ne kadar iyi hedeflerine ulaşıyor?” olduğunu; fakat bu durumun hedeflerin ulaşılmaya değer olmadığı durumda onlara ne kadar iyi ulaşıldığının bir öneminin de olmayacağı noktasında geçerlilik kazanmayacağını belirtmiştir. Örneğin, isimlerin ve tarihlerin ezberlenmesinin hedef olarak belirlendiği Amerikan tarihi derslerinde, bu hedeflere ne kadar iyi ulaşılsa ulaşılsın o müfredatın iyi bir müfredat olduğunun söylenemeyeceği aşikardır (Scriven, 1966).

Bu modellerde görülebilecek bir diğer önemli problem de hedeflerin yeterince açık ve özel (specific) olarak belirtilmemiş olabileceğidir. Programda yazıldığı haliyle genel hedefler nerdeyse hiç tartışmaya açık olmamakla birlikte bu hedeflere ulaşıldığını anlamak için gösterilmesi gereken davranışlar ve tutumların ne olması gerektiği konusunda farklı görüşler mümkündür. Örneğin, programdaki bir hedefin “öğrencilerin öz güvenini arttırmak” şeklinde belirtilmiş olmasında bir problem yoktur ama bu hedefin ölçülebilir ve gözlemlenebilir bir şekilde tanımlanabileceği tartışmaya açıktır. Üçüncü eleştiri ise programın değerlendirilmesinde yalnızca amaçlanan hedeflere odaklanarak değerlendirmenin kapsamının daraltılmasıdır. Bu durumda hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemlerin ve bunların programın sonucuna etkisi göz önünde bulundurulmamaktadır. Program değerlendirme sadece hedef odaklı şekilde değil; aynı zamanda programa ihtiyaç olup olmadığı, programa devam edilip edilmeyeceği ve programda nelerin geliştirilmesine gerek olduğu gibi kararlar vermeye yönelik de gerçekleştirilmelidir (Nyre, Clare, 1979, 191).

2.1.4.3. Provus' un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin programları değerlendirme ve geliştirme sürecine geniş ölçekte katılımlarıyla programların gelişeceğine inanan Malcolm Provus, bu modeli 1960'larda geliştirmiştir (Provus, 1969, 1; Yüksel, Sağlam, 2012, 45). Provus, değerlendirmeyi “değer biçmenin yanında, program geliştirme ve istikrar sağlama süreci” olarak ele almaktadır; dolayısıyla bu model değerlendirmeyi program geliştirmenin bir parçası olarak gören Tyler görüşüne bu anlamda benzerdir (Provus, 1969, 9; Gredler, 1996, 42).

İsmi edinim (performans) ve standartlar arasındaki farklardan alan Provus'un Farklar Yaklaşımı modelinde değerlendirme, en yalın haliyle “edinimlerin (performans) standartlarla kıyaslanması”dır (Provus, 1969, 9). Bu modelde, beş evre bulunmakta ve her bir evrede programın üç ögesi- girdi, süreç ve çıktı için edinimler (performanslar) standartlarla karşılaştırılır ve farklar belirlenir (Nyre, Clare, 1979, 192). Bu noktada Uşun (2012, 85), modelin dört ögesini şöyle belirtmiştir:

1. Standartların saptanması
2. Edinimin (performans) saptanması
3. Edinim (performans) ile standartları kıyaslama
4. Edinim (performans) ile standartlar arasında fark olup olmadığını, var ise farkların ne olduğunu saptama

Provus, bir programın değerlendirilmesinin beş evrede gerçekleştiğini belirtir. İlk evre tanımlama ya da tasarım evresidir ve bu evrede hedefler, öğrenciler, öğretmenler, program kaynakları ve hedeflere ulaşmak için tasarlanan etkinlikler gibi programın yapıtaşları belirlenir. Programa ilişkin bütün bu tasarlananlar diğer evrelerde yapılacak kıyaslamalar için standartları teşkil edecektir. İkinci evre kurma evresidir ve bu noktada uygulanan programın uygulanma planına uygun olup olmadığına bakılır. Hedeflenen ve gerçekleşen uygulama arasındaki farklar tespit edilmeye çalışılır ve gerekirse program öğelerinde değişikliğe gidilir. Programın üçüncü evresi süreç evresidir. Süreç evresinde hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına odaklanarak standartlarla performansın karşılaştırılması yapılarak değerlendirme yapılır. Bir sonraki aşama, üründür ve bu aşamada gerçek edinimler (performans), birinci aşama olan tasarım aşamasında belirlenen standartlarla karşılaştırılır ve farklar ortaya çıkarılır. Beşinci ve son evre ise maliyete ilişkindir. İsteğe bağlı olarak gerçekleştirilen bu evrede, sona

eren programın maliyet-kazanç analizi yapılır ve diğer benzer programla bu anlamda kıyaslanması yapılır (Nyre, Clare, 1979, 192-193; Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 156-157).

Bu modele göre yapılan değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre dört farklı karara varılabilir ve bunlar: (1) programın sonlandırılması (2) programda değişiklik yapılması (3) programa olduğu haliyle devam edilmesi (4) standartların değiştirilmesidir (Nyre, Clare, 1979, 192).

2.1.4.4. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli (BGSÜ)

Bu model, 1960'ların sonlarında Amerika'da devlet okullarında öğretim ve öğrenmeyi geliştirmeye odaklanan okul projelerinin değerlendirilmesinde kullanılmak için oluşturulmuştur. Yıllar içinde geliştirilen bu model, Amerika'nın yanında birçok ülkede adapte edilerek çeşitli alanlarda kullanılmıştır. Klasik deneysel değerlendirme yaklaşımlarının, hedefe-dayalı değerlendirmenin ve standart başarı testleriyle yapılan değerlendirmelerin yetersiz kalmasından dolayı bu modeli geliştirmeye ihtiyaç duyulmuştur. (Stufflebeam, Coryn, 2014, 310). Değerlendirmelerin “cadı avı” şeklinde olmasına karşı çıkan bu modelde değerlendirmenin en önemli amacı, “kanıtlamak” değil, “geliştirmek”tir. Bu nedenden dolayı değerlendirmeler, hizmet ettiği kişiler için programları daha iyi işler hale getirmek için bir araç olarak görülmeli; kararların alınmasının ve geriye yönelik bilgiye ulaşmanın yolu olarak ele alınmalıdır (Stufflebeam, 1983, 118; Yüksel, Sağlam, 2012, 58)

Stufflebeam'e (Stufflebeam, Coryn, 2014, 14) göre değerlendirme karar alternatiflerini değerlendirmek amacını taşımaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi dört değerlendirme boyutu bulunan bu modelde, her biri bir karar verme sürecine de eşlik etmektedir. Değerlendirmeler, boyutlar için ayrı ayrı yapılabileceği gibi arka arkaya yapılarak bütünlük de sağlanabilir (Gredler, 1996, 46-47).

Tablo 2: Değerlendirme Boyutları ve Karar Verme Süreçleri

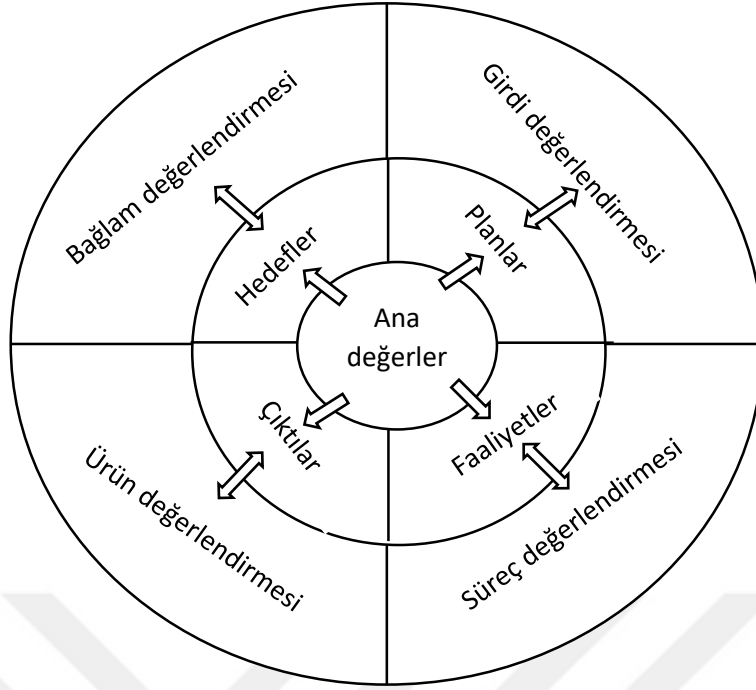
Planlama kararları	-	Durum değerlendirmesi
Yapılandırma kararları	-	Girdi değerlendirmesi
Uygulama kararları	-	Süreç değerlendirmesi
Yeniden değerlendirme kararları	-	Ürün değerlendirmesi

Kaynak: Gredler, 1996, 47

Stufflebeam' in modelinde programın dört başlıkta değerlendirilmesi söz konusudur: bağlam, girdi, süreç ve ürün. Bağlam değerlendirilmesi, “program hedeflerini tanımlamak, öncelikleri belirlemek ve bu hedeflerin önemli ihtiyaçlara yönelik olduğundan emin olmak” amacına hizmet etmektedir. Bağlam değerlendirmesi kapsamında “Programın hedefleri uygun mu?” ya da “Programın çıktıları hedeflenen ihtiyaçlara karşılık gelecek şekilde belirlenmiş mi?” sorularına yanıt aranır. Giriş değerlendirmesi ise hedeflere ulaşmada farklı yaklaşımların belirlenmesi ve seçilmesi; personel, bütçe ve maliyet verimliliği gibi kaynaklara ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı aşamadır (Stufflebeam, Coryn, 2014, 312).

Süreç değerlendirmeleri programın uygulanmasına ilişkin belli aralıklarla dönüt sağlamaya yöneliktir. Süreç değerlendirmelerinde elde edilen bilgiler, uygulamada yaşanan problemlerin ortaya çıkarılması ve planlamaların değiştirilebilmesine olanak sağlar. Ayrıca, yapılan bu süreç değerlendirme sonuçlara ve ileride bu programı uygulayacaklara da yol gösterici olur. Ürün değerlendirmesinde programın hedeflenen ve hedeflenmeyen çıktıları ile uzun süreli ve kısa süreli çıktıları ve maliyetler değerlendirilir. Bu değerlendirme, programın sonuçlarının tüm kapsamıyla ortaya çıkarılmasını ve değerlendirilmesini gerektirir. Bu amaç için bu kapsamda yanıt aranacak sorular şöyledir: “Program amaçlarına ulaştı mı?, Program başarılı bir şekilde ihtiyaçlara cevap verebildi mi?, Programda olumsuz sonuçlar da var mıydı? Programla ulaşılan sonuçlar maliyete değdi mi? (Stufflebeam, Coryn, 2014, 312-313).

Şekil 2, Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modelinin temel ögeleri ve aralarındaki ilişkileri özetlemektedir. Şekilde görüldüğü üzere, bu modelin temel ögesi, “değerler”dir ve bu değerler değerlendirme için kıstas teşkil etmektedir (Yüksel, Sağlam, 2012, 57). İkinci halkadakiler -amaçlar, planlar, faaliyetler, çıktılar- değerlendirilmesi şart olan unsurlardır. En dıştaki halka bu unsurların değerlendirileceği boyutları göstermektedir.



Şekil 2: Bağlam-Girdi- Süreç-Ürün Modelinin Temel Öğeleri ve Aralarındaki İlişkiler

Kaynak: Stufflebeam ve Coryn, 2014, 318

Son olarak Stufflebeam, bu modele dört aşamanın başına ve sonuna olmak üzere iki aşama daha ilave etmiştir. Modelin en başına ilave edilen aşama, yani bağlam değerlendirmesinden önce yapılacak “sözleşme biçimindeki anlaşmalar” ve ürün değerlendirmesinden sonra gelen “değerlendirmenin değerlendirilmesi” dir (Uşun, 2012, 94).

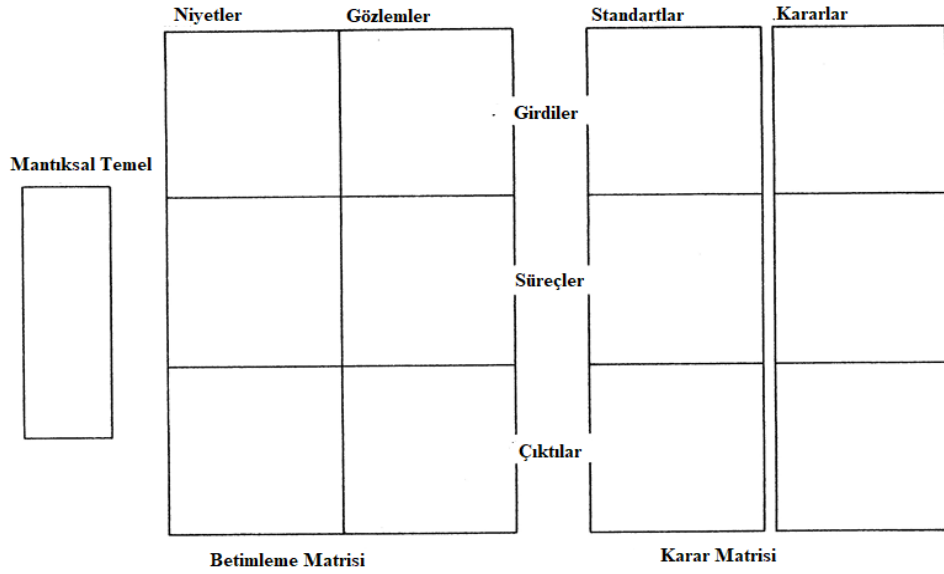
2.1.4.5. Stake’ in Uygunluk-Olasılık Modeli

Eğitim dinamik ve karmaşık yapısına uygun bir model geliştirme amacını güden Stake, 1967 yılında “The Countenance of Educational Evaluation” isimli makalesinde eğitimde değerlendirmenin “çehre” sinin ne olması gerektiğini anlatmış ve bu değerlendirme modelini tanıtmıştır (Worthen, Sanders, 1973, 108; Uşun, 2012, 111). Çehreyle kastedilen, değerlendirmenin bütün resmidir ve bütün ve tam bir değerlendirmede olması gerekenler şöyledir (Stufflebeam, Coryn, 2014, 375-376):

- (1) Bir programın tanımlanması ve yargılanması
- (2) Programın hedeflenen ve gözlenen girdileri, süreçleri ve çıktılarına ilişkin veriler
- (3) Programın mantıksal temeli

- (4) Uygunluk ve olasılık çözümlmeleri
- (5) Uygun olan ve olmayan standartlar ve yargılamaların belirlenmesi
- (6) Çeşitli değerlendirme işlemleri ve yöntemleri
- (7) Bulguların biçimlendirici ve düzey belirleyici sonuçları

Değerlendirmenin iki önemli işleminin tanımlama (description) ve yargılama/karar verme (judgment) olduğunu belirten Stake; eğitimde tutumların, ortamın ve başarının önce tanımlanması ve sonra var olan durumlara ilişkin standart ve kriterlere göre yargılamada bulunulmasının gerekliliğini ifade etmiştir (Stake, 1967). Stake' e göre yargılama yapılana kadar herhangi bir değerlendirmeden söz edilemez (Stake, 1967). Bu yargılamalarda yanıt aran sorular temel sorular “Tasarlananla gözlenen uyumlu mu? Tasarlanan gerçekleşti mi?” gibi sorulardır (Uşun, 2012, 111).



Şekil 3: Veri Matrisi

Kaynak: Stake, 1967

Şekil 3'te görüldüğü gibi, değerlendiricinin görevi, farklı yollardan ve farklı kaynaklardan belirli verileri toplamaktır. Veriler üç ana bilgi koluna ait olacaktır: girdi (antecedent), süreç (transaction) ve çıktı (outcome). Veri toplamamanın amacı ise betimleme (description) ya da yargılama/karar verme (judgment) olabilir. Dolayısıyla değerlendirmeyi yapan kişi, verileri niyetler (intent), gözlemler (observations), standartlar (standards) ve kararlar (judgements) kategorilerinde giriş, süreç ve ürün için ayrı ayrı kaydetmelidir. Tüm bu farklı kaynaklardan bilgiler toplanır ve devamında

analizi yapılırsa ancak o zaman değerlendirmenin bütün çehresi görülmeye yaklaşılr (Stake, 1967).

Bu modelde yer alan bir diğer ifade ise mantıksal temel (rationale) ifadesidir. Şekil 3'te görülebileceği gibi bu ifadeye ayrı bir şekilde yer verilmelidir. Mantıksal temel programın felsefi altyapısını ve temel amacını gösterir ve niyetleri değerlendirmede kıstas teşkil eder. Değerlendirmede, bu anlamda geliştirilen programın bu mantıksal temele göre uygulamada uygun olup olmayacağına da bakılır (Stake, 1967).

2.1.4.5.1. Niyetler

Niyetler (intents), eğitimcilerin amaladıklarıdır (Stake, 1967). Bir programın başlangıç noktasını oluşturan niyetlerin, programın her bir boyutu için tanımlanması gerekmektedir. Giriş niyetleri (antecedent intents) program başlamadan önce öğrencilerin ve öğretmenlere ilişkin ilgileri, tutumları gibi tüm durumlardır. Süreç niyetleri (transaction intents) programın ğretim sürecinde olması beklenen yöntemler ve uygulamalardır. ıktı niyetleri (outcome intents), başarı anlamında öğrencilerden beklenen sonuçlar ve bunların öğrenmen, yönetici ve diğer üçüncü şahıslar üzerinde n görülen etkilerdir. Değerlendirmeye başlamadan önce, değerlendirme yapacaklar bu üç sete ilişkin dayanak olarak alabilecekleri genel bir ereve izmelilerdir (Woods, 1988, 5-6).

2.1.4.5.2. Gözlemler

Gözlemler gerçekte ortaya çıkan durumlardır. Bu modelde gözlemler, direk olarak değerlendirici tarafından yapılabileceği gibi kontrol listeleri, anket ve test benzeri araçlar kullanılarak da yapılabilir. Stake' e göre, deneyimli bir değerlendirici öğrenciye ilişkin çıktıların ortaya çıkarılmasına özellikle önem gösterir; fakat aynı zamanda diğer çıktıların, giriş durumlarının ve eğitimsel sürece ilişkin de gözlemde bulunmaya zen göstermelidir (Stake, 1967).

2.1.4.5.3. Girdiler

Girdiler, sonuçlara etki edebilecek, öğrenme ve öğretme durumlarından önce var olan tüm durumlardır. Örneğin; ğrencinin genel yeteneği, önceki deneyimi, ilgisi ve istekli olma durumu girdi durumlarıdır. (Stake, 1967). Stake, bir programın ve öğrenme deneyimin tam anlamıyla tanımlanması ve hakkında yargıya varılması için,

değerlendiricilerin ilgili girdi durumlarını belirlemesi ve analiz etmesi gerektiğini belirtmiştir (Stufflebeam, Coryn, 2014, 377).

2.1.4.5.4.Süreçler

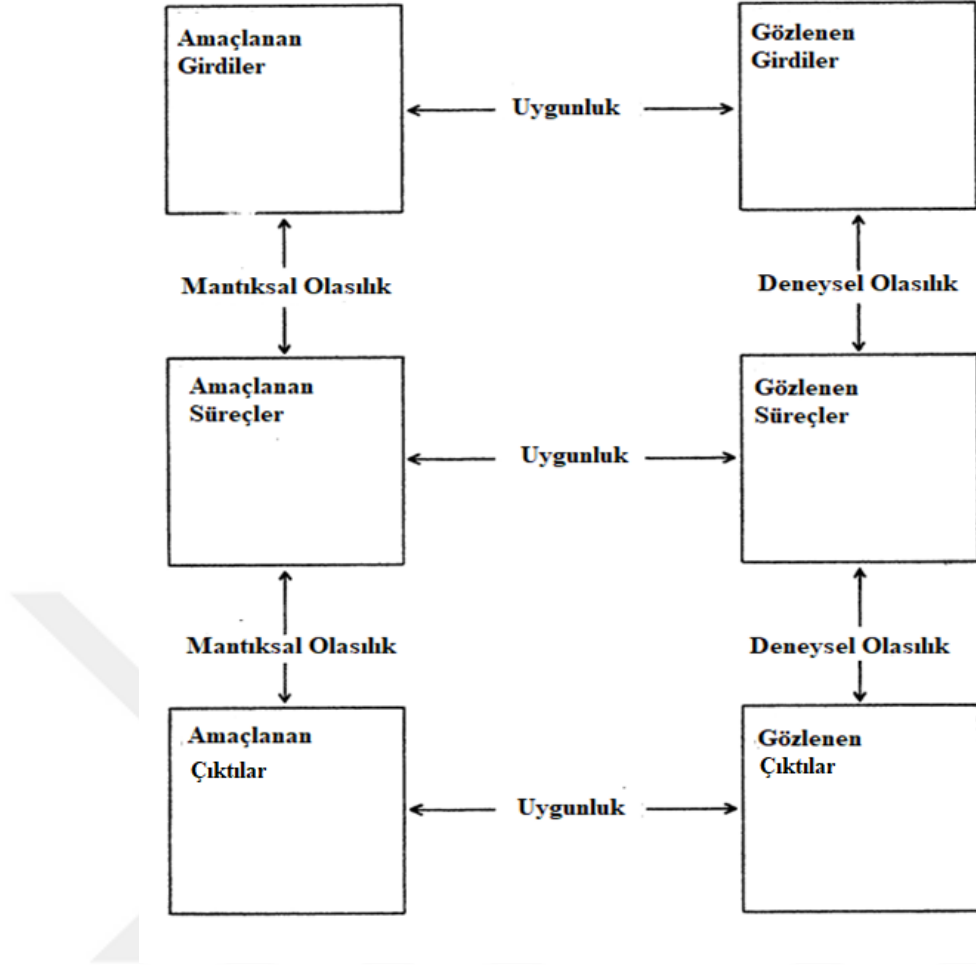
Süreçler, öğretim sürecinde yaşanan öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenle, aileyle ve danışman gibi diğer kişilerle olan tüm etkileşimlerdir (Stake, 1967). Süreç, etkileşim biçimlerinin yanında, sınıf ortamı, zaman, kaynaklar gibi durumları da içerir (Demirel, 2015, 177). Gidilerin aksine oldukça dinamik olan etkileşimlere örnek olarak film sunumları, sınıf içi tartışmalar ve sınav uygulamaları gösterilebilir (Stake, 1967).

2.1.4.5.5.Çıktılar

Çıktıları “eğitimin sonuçları” olarak tanımlayan Stake, bu sonuçların hemen ya da uzun vadede kendini gösterebileceğini, kişisel ya da tüm grubu ilgilendiren ölçekte olabileceğini belirtmiştir. Çıktılar, yetenek, başarı, tutum ve ya istek olabileceği gibi ayrıca öğrenimin öğrenci, öğretmen veli, yönetici ve danışman gibi tüm katılımcılar üzerinde bıraktığı izlenimleri de kapsar (Stake, 1967).

2.1.4.5.6. Uygunluk ve Olasılık

Stake’ in modeline göre değerlendirmeler iki şekilde yapılır: uygunluk değerlendirmesi ve olasılık değerlendirmesi. Niyetler ve gözlemler arasındaki uygunluğa bakılırken; girdiler, süreçler ve çıktılar arasındaki olasılıklar değerlendirilir (Stake, 196).



Şekil 4: Betimsel Veri İşleme

Kaynak: Stake, 1967

Şekil 4’te görülebileceği gibi uygunluk değerlendirmesinde, istenen ve hedeflenenle gerçekleşenin uygunluğuna bakılır. Bu değerlendirme kapsamında, Şekil 4’te görüldüğü gibi her bir hücre için niyetler ve gözlemler karşılaştırılıp, uygunluklar belirlenmekte ve farklar ortaya çıkarılmaktadır. Diğer yandan, olasılık değerlendirmesinde ise “Süreçler ve çıktılar için istenen ve gözlenen durumların kendinden önceki var olan durumların devamında gerçekleşmesi olasılığı nedir?” sorusunun yanıtını aranmaktadır. (Stake, 1967).

Brown (1995, 222) bu modelin temel unsurlarını şöyle özetlemektedir: (1) bir rasyonelle başla (2) tanımlayıcı operasyonlar ile amaçları/hedefleri ve gözlemleri belirle (3) üç farklı seviyede yargılayıcı operasyonlara ulaş: girdiler, süreçler ve çıktılar.

Bu modelin güçlü yanları, program için kavramsal bir çerçeve sunması ve çıktılarla öğretim etkililikleri arasında neden-sonuç ilişkileri kurmasıdır. Bir diğer güçlü yanı ise, programın çıktılarının öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar gibi diğer kişiler üzerinde etkilerini içermesidir. Bu modelin zayıf yanları ise, Stake tarafından verilen gözleme ilişkin örneklerinin sınıfta geçen günlük olaylar olmaları ve uygunluk ve olasılık değerlendirmeleri yapmak için yol gösterecek kılavuzun olmamasıdır (Gredler, 1996, 52-53).

2.1.4.6. Stake’ in İhtiyaca Cevap Verici (Yanıtlayıcı) Değerlendirme Modeli

Stake’ in, Uygunluk-Olasılık modelinde çok üzerinde durmadığı katılımcıların değerlendirme sürecinde rollerini dikkate alan bu değerlendirmede modeli; değerlendirilen programın “hareketliliği, tekliği ve sosyal çoğulluğuna” yönelik bir görüş getirmiştir (Stake, 1990, 75’ten aktaran Gredler, 1996, 71). Sosyal çoğulluk, farklı amaçlara göre, farklı insanlar için farklı değerler olduğu görüşüdür ve tıpkı nasıl bir sanat eserinin tek bir gerçek değeri yoksa bir programın da tek bir değeri yoktur (Stake, 1975). Bu anlamda “Farklı bireylere program nasıl görünüyor?” sorusunun da yanıtı aranır (House, 1978). Değerlendirme raporlarında da eğitimsel deneyimlerin “çoğul gerçekliğinin” yansıtılması gerekmektedir (Stake, 1975).

Stake (1975), değerlendirme hedeflerden çok programdaki faaliyetlere yönelikse, hitap ettiği kişilerin ihtiyaçlarına yanıt veriyorsa ve ya programın başarı ve başarısızlığının raporlamada kişilerin farklı bakış açılarına yer veriliyorsa o zaman bir değerlendirmenin ihtiyaca cevap verici olabileceğini söylemiştir. İhtiyaca cevap verici değerlendirmede temel amaç programın ilgilendirdiği kişiler için değerlendirmenin işe yararlılığını arttırmaktır.

İhtiyaca cevap verici modelde, üç temel aşamada değerlendirme faaliyetleri yürütülmektedir: gözlem planı oluşturma ve değerlendirmenin odak noktasını tespit etme 2. gözlemler yapma 3. düzenleme ve raporlama (Stake, 1975). Değerlendirmeyi yapan kişi ilk olarak öğrenci, ebeveyn, program personeli gibi paydaşlarla konuşarak programa aşinalık kazanmakla değerlendirmeye başlar. Bundan sonraki noktada, değerlendirici farklı katılımcı gruplarından temsilcilerle konuşarak ve de sistemli gözlemler ve görüşmeler ve anketler aracılığıyla değerlendirmeyi odaklayacağı konu veya konuları tespit eder. Bu konulara örnek olarak şu sorular verilebilir: “Öğretmenler çok mu hoşgörülü? Yönetim politikası tatmin edici mi? Daha genç öğretmenleri

eğitme fırsatı iyi değerlendirildi mi?” (Stake, 1973). Konulara karar verildikten sonra, veri toplama aşamasıyla devam edilir. Veri toplama görüşmelerden kesitler, sanatsal ürünler, tutum testleri gibi nitel ya da nicel olarak toplanabilir. Raporlama da benzer şekilde günlükler, kayıtlar, hikayeler ve fotoğraflar betimsel tasvirlerin yapılmasında yer alabilir (Stake, 1975).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2012, 193), bu modelin diğer modellerden ayrıldığı yönlerini sıralamıştır: (1) Açık bir model olduğu için esnektir ve değerlendirmede benimsenen yaklaşım zaman içinde değişebilir. (2) Çoğulluk kabul edilir ve değer görür. (3) Durum araştırması ve nitel çalışmalar önemlidir. (4) Değerlendirmeler bütüncül olmayı amaçlamalıdır. (5) Değerlendiricinin üzerine düşen, herkesin kendi yargılamasını yapmasını sağlamak; bir diğer deyişle “kolaylaştırıcı” (facilitator) görevi görmektir.

2.1.4.7. Eisner’in Usta Olma veya Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Eisner’in ortaya attığı bu yaklaşımda, sanat eleştirilerinde olduğu gibi bir durumu farklı yönlerden görmeye ve değerlendirmeye önem verilmektedir. Bu yaklaşımda, bir duruma ilişkin tüm özelliklerin ortaya çıkarılması için nicel araştırmadan ziyade nitel özellikte çalışmalar yapılmalıdır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 140) Bu yaklaşımda program değerlendirme, “program eleştirisi” olarak düşünülebilir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 141).

Sınıftaki etkileşimin çeşitliliğinin, zenginliğinin ve karmaşıklığının ölçme araçlarıyla anlaşılabilceğinden daha fazla olduğunu savunan Elliot Eisner’in modeli de sınıf içindeki etkileşimlere odaklanmaktır (Gredler, 1996, 68). Programın iyileştirilmesinin, sınıf içinde yaşananlarla alakalı olduğunu belirten Eisner’e göre değerlendiriciler dikkatlice ders gözleminde bulunmalıdırlar. Gözlemlerde, öğretmen-öğrenci ilişkileri, dersin işlenişi, öğrencilerin ortaya çıkardığı işlerin kalitesi gibi noktalara odaklanabilirler. Bu gözlemlerde yanıt aranabilecek bazı sorular ise şöyledir: “Öğrenciler derse nasıl katılıyor? Öğrendikleri zamana ve çabaya değer şeyler mi? Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiler işbirlikçi mi, rekabetçi mi? Dersler nasıl işleniyor? Kaynaklar ne öğretiyor?” Bir sonraki adımda, eleştirmenin görevi ise bulgularını ve yorumlarını eğitim durumlarının yapısına ve iyileştirilmesine ilişkin sonuçlara varmak için kullanmaktır (Eisner, 1976).

Bu modelin üç boyutu vardır: betimleme, yorumlama ve değerlendirme. Betimleme boyutunda, program sonunda okulda ne tür değişiklikler olacağının tanımlanması gibi eğitim içeriğine ilişkin özellikler belirlenir. Yorumlamada, program sonucunda oluşacak değişikliklerin veya ortaya çıkacak olayların olası sonuçları öngörülür ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlamada ulaşılan sonuçlara göre programa ilişkin yargıda bulunulur (Erden, 1998, 14).

Diğer değerlendirme modellerinde göz ardı edilen sınıf içi etkinliklerine ve deneyimlerin anlatılması ve yorumlanmasıyla değerlendirmeye farklı bir bakış açısı getiren bu modelin zayıf yönü ise değerlendiricinin değerlendirmeyi yapacağı kriterlerin belirlenmemiş olmasıdır. Bu modele getirilen eleştirilerden bir diğeri de tek bir gözün gözlemlerine dayalı eleştirel yargıların haksız ve adil olmayan değerlendirmelere yol açabileceğidir (House, 1980, 235-236'dan aktaran Gredler, 1976, s.70).

2.1.4.8. Michael Scriven' in Tüketici-Odaklı (Hedefsiz) Değerlendirme Modeli

Bu modelin bütünüyle geliştirilmiş bir model olmadığını belirten Stecher (1990'dan aktaran Gredler, 1996, 53), modelin değerlendirmede ön yargıları gidermede bir bakış açısı getirdiğini belirtir. Scriven (1972 aktaran Gredler, 1996, 53), programda belirtilen hedeflere odaklanmanın araştırmayı daralttığını düşünmektedir ve de hedefler değerlendirmede temel alındığında, değerlendirmenin amacı başarı delilleri aramaya dönüşmektedir. Bu görüşleri savunan Scriven'in bu modelinin bir ismi bu yüzden hedefsiz değerlendirme modelidir. Hedefsiz değerlendirme modelinin önemli özelliklerinden biri, önceden belirlenmiş hedeflerin değerlendirmenin kapsamını daraltmasının önüne geçilmesidir. Bir diğer önemli özelliği, sadece hedeflenen çıktılara bakılmasının yanında var olan bütün çıktıların ve ayrıca beklenmeyen başka sonuçların da dikkate alınmasına fırsat sağlamasıdır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 168).

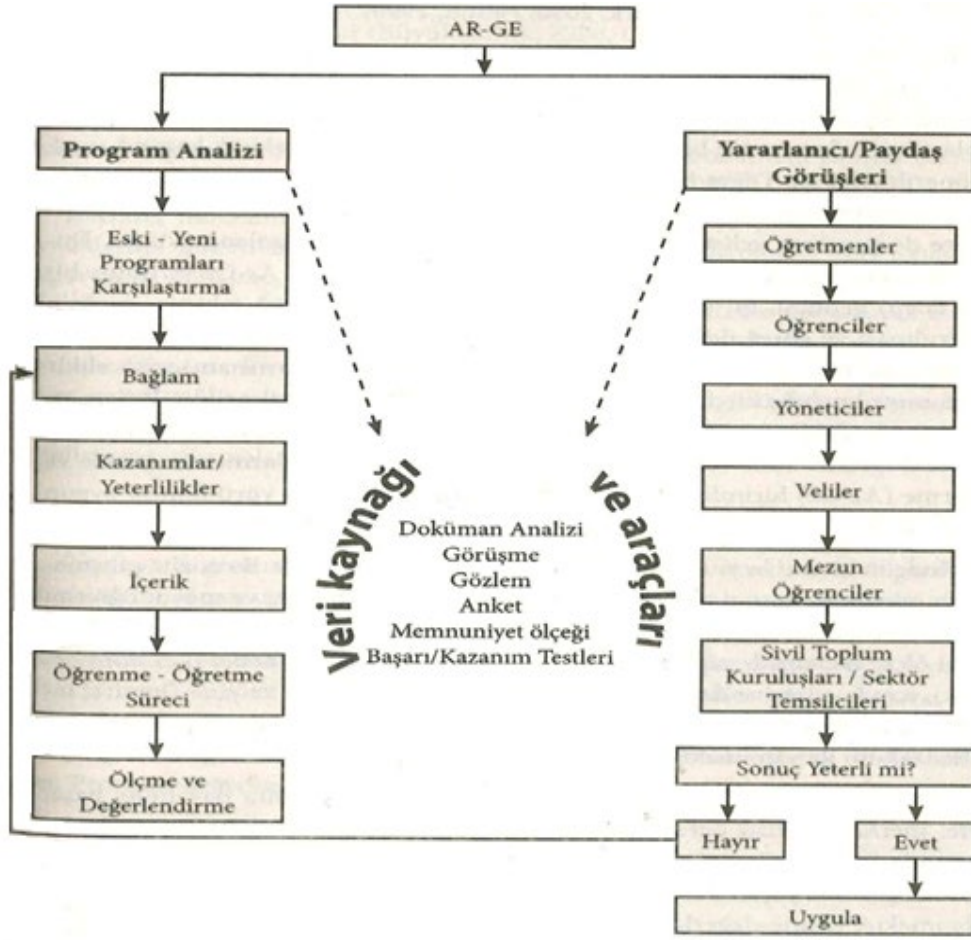
Scriven (1973'ten aktaran Gredler, 1996, 53) tüketici-odaklı model olarak da adlandırılan bu modelde tüketiciyi (consumer) değerlendirme sonuçlarının ana muhatabı olarak görmektedir. Bu modelde değerlendirme, tüketici ürünlerinin test edilmesine benzemektedir ve bir programın değeri tüketicilerin belli kriterlere verdiği puanlarla belirlenir. Amacın “tüketiciye ürünün niteliği konusunda bilgi vermek için bir ürünü diğerinden ayırt etmek” olduğu bu değerlendirmede kullanılacak bu kriterler

de ürünü rakipleriyle karşılaştırırken oluşturulmaktadır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2012, 146)

Scriven, değerlendiriciye iki önemli görev yükler: programın bütün etkilerine ilişkin verileri toplamak ve programdaki nedensel ilişkileri belirlemek için deneysel bir yoldan farklı metotları kullanmak (Gredler, 1996, 53). Belirtildiği gibi değerlendiricinin önemli bir görevi programın olumlu ve olumsuz olmak üzere tüm etkilerinin ortaya çıkarmaktır. Scriven, özellikle yan etkilerin ortaya çıkarılmasıyla programın tüm çıktılarının da tam anlamıyla ortaya çıkarılacağını belirtir (Scriven, 1973, 321'den aktaran Gredler, 1996, 54). Scriven'in bu bakış açısının program değerlendirmeye katkıları ise şöyledir: (1) programın çok çeşitli etkilerinin dikkate alınmasının önemi (2) değerlendirmede uygun olabilecek başka yöntemlerin dile getirilmesi (Gredler, 1996, 55).

2.1.4.9. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Demirel tarafından 2006'da geliştirilen bu modelde değerlendirme Ar-Ge (Araştırma-Geliştirme) çalışmaları kapsamındadır. Demirel'in karma desende araştırma yapılmasını uygun gördüğü bu modelde iki temel unsur vardır: programın analizi ve yararlanıcı/paydaş görüşleri.



Şekil 5: Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)

Kaynak: Demirel, 2015, s.181

Şekil 5'te görüleceği gibi programın birinci boyutunda programın analizi yer almaktadır. Programın analizi, eski ve yeni programların Demirel tarafından hazırlanmış “Öğretim Programlarını Değerlendirme Ölçeği”nde belirtilmiş kıstaslara göre bağlam, hedefler, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında doküman incelemesi yoluyla karşılaştırılmasıdır. Modeldeki ikinci boyutta ise yararlanıcı/paydaş görüşlerinin alınması yer almaktadır. Programın yararlanıcı ve paydaşları, öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve sivil toplum örgütleri olabilir. Demirel bu aşamada programın uygulanmasına yönelik görüşlerin alınması için tarama çalışması veya durum çalışması yapılmasını önermektedir. Bu modelde yararlanılması uygun görülen veri toplama araçları ise, görüşme, gözlem, anket, ölçek ve testlerdir. Demirel (2015, 181-183) ayrıca bu modelde program değerlendirmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için değerlendirmenin tüm değerlendirme boyutlarında ele alınması ve

ayrıca analiz sonuçları ile paydaş görüşleri karşılaştırılarak aralarındaki bağlantıların ortaya çıkarılması gerekliliğini de belirtmiştir.

2.2. İngilizce Dil Öğretimi

2.2.1. Türkiye’de İngilizce Dil Eğitimi

Türkiye’de İngilizce dil eğitimin tarihi Cumhuriyet öncesi döneme uzanmaktadır. Cumhuriyet’ten önce kurulan Robert Koleji ve Üsküdar Amerikan Lisesi gibi okullarda İngilizce öğretim yapılmaktaydı (Demirel, 2014, 7-8). Cumhuriyet’in ilk yıllarında İngilizce öğretiminin yabancı okullar dışında ilk yapılmaya başlandığı okul, Türk Eğitim Derneği tarafından 1932 yılında açılan Yenişehir Lisesi (bugünkü TED Ankara Koleji)’dir (Demircan, 1988, 96-97). Açılan bu okulun ardından, takviyeli İngilizce dil öğretimi İstanbul, Ankara, İzmir ve Adana gibi şehirlerde de yeni özel okulların açılmasıyla yaygınlaşmıştır (Demirel, 2014, 10).

1955 yılında ‘Maarif Okulları’nın açılmasıyla hazırlık olarak İngilizce programları başladı. İlkokuldan sonra sınavla öğrenci alan bu okullarda öğrenciler bir yıl İngilizce hazırlık eğitiminden sonra ortaokula başlıyor ve lise eğitimlerini de yine bu okullarda tamamlıyorlardı. 1975 yılında bu kolejlerin ismi, Anadolu Lisesi olarak değiştirildi. 1997 yılında sekiz yıl zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte ortaokullar kapandığından, Anadolu Liselerinde yabancı dil hazırlık eğitimi de öğrenciler için lise eğitimlerinin başında bir yıl İngilizce hazırlık olarak verilmeye başlandı (Çakır A., 2017). Ayrıca, 1997 yılında yabancı dil dersleri ilkokul dördüncü sınıftan başlayarak zorunlu hale geldi (Demirpolat, 2015).

2005-2006 yılında ise liseler hazırlık sınıfı olmaksızın dört yıla çıkarıldı ve birkaç Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi hariç İngilizce Hazırlık eğitimi liselerden kaldırıldı. Ayrıca, bu yıl yabancı dil müfredatında içerik olarak da değişiklik yapılmış olup yabancı dil eğitimi yapılandırmacı ve iletişime yönelik yaklaşımlara dayandırılmıştır. 2012-2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle yabancı dil eğitimi 2. sınıftan itibaren verilmeye başlandı (Demirpolat, 2015). 2017 yılında ise ilkokul beşinci sınıf programlarında yoğun İngilizce eğitimi pilot uygulamaları yapılmaya başlandı (Çakır A., 2017).

Tüm bunlara baktığımızda, Türk Eğitim sisteminde İngilizce dil öğretimi yüzyılı aşkın bir süredir birçok türde öğretim programı uygulamalarıyla var olmuştur. Bugün yabancı dil olarak İngilizce öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunludur. Yüksek öğretim kurumlarında dil öğretimi ise kurumların dil eğitimi politikaları doğrultusundaki kararlarına tabidir (Demirel, 2014, 11-13).

2.2.2. Üniversite İngilizce Hazırlık Programları

Üniversitelerde İngilizce eğitimine baktığımızda ise Türkiye’de eğitimin İngilizce verildiği ilk okul 1863’te açılan Robert Koleji’dir. Robert Koleji’ni 1956’da açılan Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve 1984’te Türkiye’nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi takip etmiştir (British Council, 56). Tüm akademik programların İngilizce sunulduğu bu üniversitelerde İngilizce Hazırlık eğitimi programları da başlatılmıştır. Bu anlamda ilk İngilizce Hazırlık eğitimi 1958’de şimdiki adıyla Boğaziçi Üniversitesi’nde (o zamanki adıyla Robert Koleji) verilmeye başlanmıştır. 1960’ların başlarında da Ortadoğu Teknik Üniversitesi İngilizce Hazırlık programları sunmaya başlamıştır. 1996 yılında İngilizce eğitim dili olan programların olduğu her üniversite için bir yıllık İngilizce Hazırlık eğitimi sunma zorunluluğu getirilmiştir. Şu anki uygulama ise derslerin en az %30’unun İngilizce olduğu bölümler için zorunlu İngilizce Hazırlık programı olmasıdır. Eğitim dilinin Türkçe olduğu programlar için ise öğrencinin isteğe bağlı olarak İngilizce Hazırlık eğitimi alabilir (British Council, 69).

Günümüzde Türkiye’de üniversiteler eğitim dili anlamında üçe ayrılmaktadırlar: eğitim dili Türkçe olanlar, İngilizce olanlar ve hem Türkçe hem İngilizce olanlar. Eğitim dili sadece İngilizce veya sadece Türkçe olan az sayıda devlet üniversitesi olmakla birlikte, devlet üniversitelerinin eğitim dili genelde hem Türkçe hem İngilizce’dir. Bu üniversitelerde programlardaki derslerin %30’u İngilizce olarak verilmektedir ve bu programlar için İngilizce Hazırlık okuma zorunluluğu vardır. Vakıf üniversitelerinin büyük çoğunluğunun eğitim dili ise ya sadece İngilizce ya da hem İngilizce hem Türkçedir (British Council, 55).

Eğitim dilinin İngilizce veya hem Türkçe hem İngilizce olduğu tüm üniversiteler öğrencilerine İngilizce Hazırlık eğitimi sunmaktadır. Eğer bu öğrenciler uluslararası kabul görmüş bir sınavdan veya üniversitenin yeterli sınavından yeterli puan aldıkları takdirde ise bu eğitimden muaf tutulabilmektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu

İngilizce Hazırlık eğitimi alırken, bu sınavlardan geçerli not alıp direk bölümlerine başlayan öğrencilerin oranı ise %5 ile %25 arasında değişmektedir. Üniversitelerin çoğunda öğrenciler ilk dönemin sonunda Hazırlık eğitimini tamamlayabilmekte ve bölümlerine başlayabilmektedirler Ayrıca, birçok üniversitede öğrencilerin, belli bir dönemde başarısız olup kur tekrarı yaptığı durumlarda Hazırlık eğitimini 2 yıl ve daha fazla zamanda tamamlamaları da mümkündür (British Council, 69).

2.2.3. Dil Programlarının Değerlendirilmesi

Dil eğitiminde program geliştirme, ders programlarının tasarlanmasıyla başlar. Program geliştirmenin ders programı tasarlanmasıyla aynı olduğu düşünülebilir. Fakat ders programlarının tasarlanması program geliştirmenin bir parçası olabilir çünkü program geliştirme daha kapsamlıdır. Program geliştirme, bir öğrenen grubunun ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlara cevap verecek hedeflerin ve amaçların saptanması, uygun ders programına, öğretim metotlarına ve kaynaklara karar verilmesi ve de bütün bu unsurların ve süreçlerin oluşturduğu programın değerlendirilmesini içermektedir (Richards, 2009, 2).

Dil programlarında değerlendirmenin birçok anlama gelebileceğini belirten Kiely ve Rea-Dickens (2005, 5) değerlendirmenin öğretmenler veya dış değerlendiriciler tarafından öğrenciler hakkında; kurumlar, program yöneticileri ve öğrenciler tarafından öğretmenler hakkında ve dış ve iç denetleyiciler tarafından bölümler, programlar ve kurumlar hakkında yargıya varmak için yapılabileceğini söylemiştir. Ayrıca, değerlendirme programdaki tüm bileşenler, süreçler, yöntemler ve ürünler arasındaki ilişkileri ilgilendirir ve programın değerini yani hesap verilebilirliğini (accountability) gösterir ve programın geliştirilerek bu değer artırılmasını sağlar (Kiely, Rea-Dickens, 2005, 5).

Dil programları değerlendirmelerindeki gelişmeler, program değerlendirme alanındaki genel gelişmelerle beş yönden paralellik göstermektedir: (1) sadece çıktıların ölçülmesinden uzaklaşılması (2) ders içi uygulamalara olan ilginin artması (3) uzmanlık alanı olarak değerlendirmenin söz konusu olması (4) öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi (5) biçimlendirici değerlendirmenin önem kazanması (Kiely, Rea-Dickens, 2005, 56).

Sadece program çıktılarının ölçülmesinden uzaklaşılmasıyla gerçek müfredat deneyiminin değerlendirilmesi söz konusu olmuştur. Dil programlarının hesap verilebilirliğini belirlemede etkili olan testlerin yazımı dil yeterliklerine ve müfredattaki tanımlamalara göre yapılmaktadır; fakat buna göre yapılan değerlendirmenin program geliştirmede her zaman etkili olmayabileceği görüşü gündeme gelmiştir. Çıktıların ölçülmesinden ve dolayısıyla testlerle değerlendirmenin yapılmasının önemini yitirmesiyle, ders içi uygulamaları önem kazanmıştır. Öğretim uygulamalarının etkililiği ve programın uygulamada ne anlam ifade ettiği konularına ilgi artmıştır (Kiely, Rea-Dickens, 2005, 57).

Dil programları değerlendirmede görülen bir diğer gelişme, eğitimsel değerlendirmelerin programın içerik olarak geliştirilmesine kaydığı durumda uzman bir dış değerlendirici görevinin gündeme gelmesi olmuştur. Bununla birlikte, değerlendirme danışmanı veya eğitmeni rolleri de tanımlanmıştır (Kiely, Rea-Dickens, 2005, 56- 57). Değerlendirmedeki program geliştirme vurgusuyla birlikte, değerlendirmenin yürütülmesinde programı uygulayan kişilerle iş birliği yapılması önem kazanmıştır. Çünkü çoğunlukla değerlendirmeyi yapan kişiler programın da uygulayıcılarıdır. Bu kişilerin becerilerinin geliştirilmesiyle programın etkililiğini arttırması ve geliştirilmesi mümkün olmaktadır (Kiely, Rea-Dickens, 2005, 57). Program değerlendirmenin yapıldığı “zaman” değişen bir diğer durum olmuştur. Düzey belirleyici değerlendirmeye, biçimlendirici değerlendirme ve aralıklı değerlendirme eşlik etmeye başlamıştır (Kiely, Rea-Dickens, 2005, 57-58).

Richards (2009, 286)’a göre herhangi bir dil programının değerlendirilmesinde şu soruların yanıtlanması gerekmektedir: (1) Program hedeflerine ulaşıyor mu? (2) Programın uygulandığı okullarda ve sınıflarda neler oluyor? (3) Programdan etkilenenler (öğrenci, öğretmen, yöneticiler, aileler) programdan memnunlar mı? (4) Dil programını geliştirme ve öğretmede yer alanlar iyi bir iş ortaya çıkardılar mı? (5) Benzerlerine kıyasla bu program daha mı iyi?

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurtiçi Program Değerlendirme Araştırmaları

Alanyazını taramalarında yurt içinde birçok program değerlendirme çalışması yapılmış olduğu görülmüştür. İngilizce Hazırlık programlarını değerlendirmede ise

daha çok paydaş görüşlerine göre, ihtiyaca dayalı ve Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeline göre değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Stake' in Uygunluk-Olasılık modeline göre bir İngilizce Hazırlık program değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Cüma (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, İlköğretim okullarındaki Teknoloji ve Tasarım Dersi 6.sınıf programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Program kazanımlarına, genel amaçlarına, etkinliklere ve değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin maddelerden oluşan bir anketle değerlendirilmiş ve bu görüşlerde önceki branş, mesleki kıdem ve cinsiyet faktörüne göre fark olup olmadığına bakılmıştır. Programda genel amaçlar, kazanımlar, etkinlikler ve değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu olumlu görüşler belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin önceki branş, mesleki kıdem ve cinsiyet faktörüne göre kıyaslamalar yapıldığında ise, programın alt boyutlarında kıdem faktörüne göre anlamlı bir fark olmamak da, fakat önceki branş ve cinsiyete göre ise bazı farkların olduğu görülmüştür.

İlkokul okuma yazma programını Stake' in modeline göre değerlendiren Bayat (2012) çalışmasını 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 5 ayrı okulun birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileriyle yürütmüştür. Araştırmada ölçekler, test, öğretmen gözlem formları ve açık uçlu anket ölçekleri yoluyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Programın “girdi” değerlendirmesinde öğrenci okuma yazma olgunluğu, “süreç” değerlendirmesinde öğretmenlerin okuma-yazma kazanımlarının öğretmedeki performansları, “ürün” değerlendirmede de öğrenci başarısı ve öğretmenlerin program süresince karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri değerlendirme unsurlarıdır. Araştırma sonuçlarında, programın girdilerinde öğrenci okuma-yazma olgunluk düzeyinin büyük oranda yeterli; kazanımların öğretiminde öğretmen performans düzeyinin istenen düzeyde ve program sonunda öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin hedeflendiği düzeyde yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin programı uygulamada bazı güçlüklerle karşılaştıkları sonucunu da ulaşılmıştır.

Dinçer'in (2013) Aydın ilinde ortaokul 7. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin araştırmanın evrenini oluşturduğu çalışmasında, doküman analizi, anket, gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler Stufflebeam'in CIPP modelindeki Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün boyutları kapsamında değerlendirilmiştir. Bağlam boyutunda program dil bilgisi becerilerini karşılarken konuşma ve dinleme becerilerinin karşılanmasında

istenilen düzeyde değildir. Ayrıca, girdi değerlendirme kapsamında, programdaki kaynakların ve materyallerin de yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlarda sürecin yoğunluk ve fiziksel koşullar gibi sebeplerden dolayı arzu edilen düzeyde gerçekleşmediği görülürken; ürün değerlendirmede programda performans ve proje ödevi gibi süreç değerlendirmenin yer almasının yanında büyük oranda sonuca dayalı değerlendirme araçlarının kullanıldığı ve programda öğrencilerin dil bilgisi becerilerinde iletişim becerilerine kıyasla daha çok gelişme görüldüğü saptanmıştır.

Bir yükseköğretim kurumunda Mesleki İngilizce Yabancı Dil programını değerlendirmek için öğrenci, mezun ve öğretim elemanlarıyla Altmışdört ve diğ. (2010) bir çalışma yapmıştır. Değerlendirmede araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen ve programın hazırlanmasından başlayarak programın bütün unsurlarını ele alan çok boyutlu ve döngüsel bir değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu değerlendirme modelinde; program tasarlama, uygulama ve sonuç basamaklarıyla bir bütün olarak düşünülerek değerlendirme her bir basamaktaki alt boyut için tek tek yapılmış ve değerlendirme her bir basamaktaki değerlendirmenin bir diğerini ilgilendirdiği bir süreç ve döngü halinde ele alınmıştır. Öğrenci ve mezunlara dil yeterliliklerine ve okuldaki İngilizce öğretim sistemine ilişkin sorulardan oluşan anketler; öğretim elemanlarına ise öğretim programıyla ilgili tutumlarını belirttikleri açık-uçlu anketler verilmiştir. Araştırma sonucunda programda geliştirilmesi gereken yönlerin; ihtiyaçların tespiti, hedefler ve hedeflere göre öğretim sürecinin yeniden planlanması, kaynaklar ve öğrencinin etkin katılımının sağlanması olduğu belirlenmiştir.

Karataş (2007) tarafından yapılan bir çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü'nde okutulan bir İngilizce dersi Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmada betimsel model kullanılmış olup, 35 öğretmen ve 415 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler, bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin sorulardan oluşan 46 maddelik bir anketin, iki örneklem grubuna uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre programdaki materyallerin çeşitlendirilmesi ve bu materyallerden daha verimli bir şekilde yararlanılması, konuşma ve dinleme çalışma etkinlikleriyle grup çalışmalarına daha fazla önem verilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre ise programın hedefleri, bölüm dersleri ve

mesleklerinde gerekli İngilizce bilgi ve becerileri düşünülerek yeniden şekillendirilmelidir.

Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Programını Stufflebeam'in CIPP modeline göre değerlendiren Tunç F.'nin (2010) çalışmasında programın “bağlamı” kapsamında ele alınan öğrenme olanakları ve kaynaklar programın amacına kısmen hizmet etmekte, dolayısıyla yeniden gözden geçirilmelidir. “Girdi” kapsamında değerlendirilen hedeflere ve içeriğe ilişkin sonuçlar ise şöyledir: programın amaç ve hedeflerinin öğretime yol göstermesi amacıyla daha açık ve detaylı bir şekilde ifade edilmesi gerekmekte ve programda dil bilgisine çok ağırlık verilmekle birlikte dinleme ve konuşma becerilerine yeterince ağırlık verilmemektedir. Programın “süreç” ögesine ilişkin, öğretim metotları, kaynaklar, değerlendirme ve iletişim alt başlıklarına bakılmış ve öğretmen ve öğrenciler tarafından bazı kaynakların yetersiz bulunması dışında diğer başlıklara ilişkin olumlu görüş belirtilmiştir. “Çıktı” ögesine ilişkin ise, öğrenciler dinleme ve konuşma becerilerinde kendilerini diğer becerilere kıyasla daha az yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.

Tunç Y.'nin (2009) Atılım Üniversitesi, Hazırlık okulu İngiliz Dili eğitimi programının verimliliğinin değerlendirilmesini amaçladığı tez çalışmasında paydaşların- öğretmen, program yöneticileri ve öğrencilerin programın amaç/hedefler, kaynak/materyaller, öğretim süreci ve değerlendirme alt başlıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda, programın amaç/hedefler, kaynak/materyaller, öğretim süreci ve değerlendirme öğeleri yeniden değerlendirilip, diğer süreç ve bileşenlerle uyumlu hale getirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Özel bir üniversitenin İngilizce Hazırlık programında A1 Başlangıç düzeyi kurunu tekrar alan öğrenciler için hazırlanan programa ilişkin dört paydaşın- öğrenci, öğretmen, seviye koordinatörü ve yönetici- algılarını belirlemek amacıyla Öner'in (2015) yaptığı çalışmada anket ve görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada, programa ilişkin tüm paydaşlar programın içeriğini genel anlamda etkili bulmuşlar. Programdaki eksik ve geliştirilmesi gerekenler noktasında ise konuşma becerisine yönelik çalışmalara daha fazla önem verilmesi ve etkinliklerin daha eğlenceli hale getirilmesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'nda ihtiyaca dayalı değerlendirme modeline göre Coşaner (2013) tarafından 256 öğrenci ve 2 öğretim görevlisiyle bir tez çalışması yürütülmüştür. Katılımcı gruptaki öğrenciler Hazırlık Okulunu bitirip birinci

sınıfa geçmiş olan ve kısmi İngilizce bölümlerde eğitim gören öğrencilerdir. Araştırma sonucunda İngilizce Hazırlık Programının öğrencilerin bölüm İngilizce derslerinde ihtiyaç duydukları dil becerilerini kısmen karşıladığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin özellikle, kelime bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerinde zorluklar yaşadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda, programın içeriği, kaynaklar ve değerlendirme öğelerinde bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılması gerekliliği ortaya konmuştur.

Gerede (2005) tarafından Anadolu Üniversitesi'nde yapılan araştırmada da öğretim dili İngilizce olan bölümlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, Hazırlık Okulu'ndaki eski ve yeni müfredatları karşılaştırarak yenilenen müfredatın etkililiği değerlendirmek amaçlanmıştır. 2004 ve 2005 yıllarında iki farklı katılımcı grubundan toplanan veriler karşılaştırıldığında, eski ve yeni müfredat arasında öğrencilerin dinleme ihtiyaçlarını karşılamada anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin bazı alt becerileri kazandırmada yeni müfredat öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaktadır.

Yurtiçinde program değerlendirme çalışmaları göstermiştir ki bir İngilizce Hazırlık programının Stake' in Uygunluk-Olasılık modeline göre değerlendirmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

2.3.2. Yurtdışı Program Değerlendirme Araştırmaları

Alanyazında yurtdışında da programların etkililiğini değerlendirmeye yönelik yapılan birçok çalışmayla karşılaşmıştır. Bunlardan çeşitli İngilizce programlarını değerlendirmeye yönelik birkaçı aşağıda verilmiştir:

Nam'ın (2005) Güney Kore'de bir üniversitede iletişim odaklı yeni İngilizce müfredatını değerlendirmek için 504 öğrenci ve 18 öğretmenle yaptığı çalışmada, programa ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak ve öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek amacı güdülmüştür. Araştırmada nicel veriler anket, nitel veriler görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, programın etkililiğine ilişkin genel anlamda öğrencilerin olumsuz görüş belirttiği; öğretmenlerin ise olumlu görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, hem öğrenciler hem de öğretmenler programın iletişimsel dil becerisini geliştirmede yeterli olmadığı ve öğrencilerin özel ders alması gerektiği konusunda hem fikirdirler. Cinsiyet, okudukları bölüm ve

İngilizce yeterlik düzeylerine göre öğrencilerin programın etkililiğe ilişkin görüşleri arasında genel anlamda bir farklılık görülmemiştir. Öğretim yöntemlerine ilişkin hem öğrenci hem de öğretmen grubu tarafından en önemli yaklaşım, iletişimsel dil öğretimi görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise derslerde kullanılan yöntemlere ilişkindir. Koreli öğretmenlerin daha çok geleneksel metotları kullandığı, anadili İngilizce olan öğretmenlerin ise daha çok iletişimsel dil öğretim yöntemlerinden faydalandığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, programın güçlü yanlarının iletişimsel dil becerisini vurgulaması ve ana dili İngilizce olan öğretmenlerle ders fırsatı sunması; zayıf yanlarının ise sunum tekniğiyle tek taraflı ders anlatımı, sınıfların kalabalık olması ve farklı İngilizce yeterliğine sahip öğrencilerin aynı sınıfta yer alması olduğu görülmüştür.

Mohamadi (2013) tarafından Tebriz Üniversitesi'nde Genel İngilizce programını değerlendirmek amacıyla, ihtiyaç analizi ve kaynak ve yöntem değerlendirmesiyle yürütülen bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, programda kullanılan kaynakların ve öğretmenlerin başvurduğu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Üç anket aracılığıyla nicel ve nitel verilerin toplandığı çalışma, farklı bölümlerde okuyan 536 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. İlk araştırma sorusu için öğrencilerin genel ihtiyaçlarının konuşma ve sözlü iletişim kurma olduğu ortaya çıkarken, programın bunları karşılamadığı görülmüştür. Programın okuma ve yazma becerilerine odaklandığı, buna rağmen konuşma ve dinleme becerilerini yeterince geliştirmediği belirlenmiştir. Ayrıca, programda kullanılan kaynakların, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği ortaya çıkmıştır. Kitaplardaki etkinlikler ve çalışmalar da öğrenciler tarafından tercih edilmeyen bireysel çalışmaları içermektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yapılan değerlendirmede de öğretmenlerin öğrenciler tarafından arzu edilen işbirlikçi öğrenme uygulamalarından çok az faydalandığı görülmüştür.

Chen' in (2009) Tayvan'da bir üniversitede Uygulamalı İngilizce Bölümü'nde sunulan 20 dersin değerlendirilmesi çalışması Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeline göre yapılmıştır. Değerlendirme, derslerin “dersin amaçları ve hedefleri”, “ders içeriği ve kaynaklar”, “ders işleniş ve öğretme-öğrenme süreci” ve “değerlendirme ve öğrenci performansı” boyutlarına yönelik yapılmıştır. Araştırmada veriler; anketler, görüşmeler ve doküman incelemeleriyle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise

mevcut öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, eski öğrenciler ve eski öğrencilerin yöneticilerdir. Araştırma sonucunda, sunulan derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına çok uygun olmadığına ulaşılmıştır. Bu anlamda, bu bölümde sunulan derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilmesi gerektiği görülmüştür. Ayrıca, tek tip ders tasarımı ve sunumu, öğrencilerin öğretmene verdikleri dönütler ve derslerin içeriği, öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçları gibi unsurların yeniden gözden geçirilmesinin programa sağlayacağı katkının altı çizilmiştir.

Stufflebeam'ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeline göre bir diğer program değerlendirme çalışması, Karimnia ve Kay (2015) tarafından İran'da bir İngilizce' nin yabancı dil olarak öğretilmesi lisans düzeyi programına yönelik yapılmıştır. Anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle verilerin toplandığı bu çalışmada, 100 öğrenciye anket uygulanmış ve 5 öğretim görevlisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçlarında programdaki kaynakların gözden geçirilmesi, öğrenme stratejilerine daha çok odaklanması ve öğretim görevlilerinin sadece belli dersleri vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Görüş alınan öğretim görevlileri ise öğretim yöntemleri ve programdaki derslerin yeniden düzenlenmesi gibi büyük çaplı değişiklikler ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ahmed ve Uzzaman (2018) tarafından bir bilim ve teknoloji üniversitesinde fakülte öğrencilerine sunulan temel İngilizce müfredatının etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlerden oluşan katılımcı grubuyla yürütülen bir diğer çalışmada, doküman analizi ve görüşmelerle nicel veriler toplanmıştır. Dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan müfredatta, yapılan doküman analizi sonucunda hedeflerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve ölçme-değerlendirme araçlarının belirtilmediği görülmüştür. Sınıf çalışmalarının, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik az çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Süreç ve son değerlendirme aracının yer aldığı bu müfredatta bu becerilerin nasıl ölçüleceğine ilişkin bilginin yer almadığı da görülmüştür.

Bütün bu çalışmalarda görüldüğü üzere, alanyazında çok çeşitli programların etkililiğinin değerlendirildiği birçok değerlendirme çalışması yer almakta olup, bu çalışmalar sayesinde programdaki güçlü ve eksik yanlar ortaya koyulmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma karma yöntemlerin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, “bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etme” amacıyla yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.79).

Yıldırım ve Şimşek (2011, s.281), durum çalışmasında izlenebilecek aşamaları ise şöyle belirtmiştir:

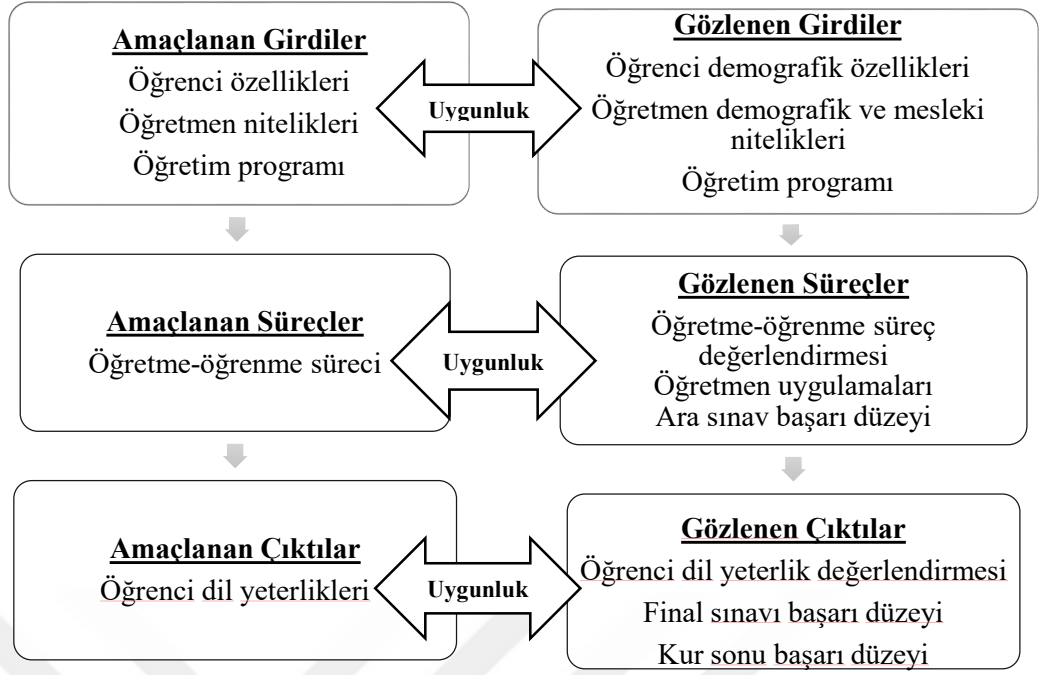
- 1) Araştırma sorularının geliştirilmesi
- 2) Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi
- 3) Analiz biriminin saptanması
- 4) Çalışılacak durumun belirlenmesi
- 5) Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
- 6) Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
- 7) Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması
- 8) Durum çalışmasının raporlaştırılması

Yıldırım ve Şimşek (2011, 282-287), bir durum çalışmasının, “nasıl”, “niçin” ve/ya “ne” soruları ekseninde araştırma sorusunu belirlemekle başlaması gerektiğini ifade etmiştir. İkinci aşama olan alt soruların belirlenmesi aşaması her çalışmada zorunlu olmamakla birlikte, uygun olduğu durumlarda genel sorunun alt boyutlarına ilişkin alt problemler de geliştirilebilir. Üçüncü aşamada ise analiz yapılacak konu alanı yani “durum” tanımlanır. Analiz birimini belirleyen araştırmacı ise, araştırma sorusu ve alt soruları ekseninde araştırmayı en iyi yürütüleceği çalışma durumunu şekillendirir ve araştırmanın katılımcı grubunu belirler. Altıncı aşamada, araştırma sorularına göre belirlenen yöntemler doğrultusunda mümkün olduğunca fazla kaynaktan veriler toplanır ve toplanan veriler alt problemlerle bağlantılı hale getirilir. Bir sonraki aşamada ise toplanan veriler alt problemlere göre analiz edilir ve yorumlanır. Durum çalışmalarının son aşamasında ise araştırmanın belli bir düzende, içerik olarak yoğun ve net bir şekilde raporlaştırması yer almaktadır.

Durum çalışmalarında genellikle zengin veri çeşitliliği sağlamak için birden çok veri kaynağından yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 77). Bu durum çalışmada da hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Uşun' un (2012, 32) belirttiği üzere karma araştırmaların en önemli avantajlarından biri daha etkili araştırma sonuçlarına erişilmesinde nicel ve nitel verilerin birbirini tamamlama özelliğinden yararlanılabilmesidir. Ayrıca, program değerlendirme araştırmalarında değerlendirmenin daha etkili olabilmesi açısından karma yöntemlerin kullanılması daha uygundur. Çünkü hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılan karma araştırmalarda, daha “bütünsel, derin ve objektif” verilere ulaşılabilir (Uşun, 2012, 43). Bu çalışmada nitel veriler yazılı belgeler, görüş formları, odak grup görüşmeleri ve Üniversite Bilgi Sistemiyle; nicel veriler ise anketler ve Üniversite Bilgi Sistemi aracılığıyla toplanmıştır.

3.2. Stake' in Uygunluk-Olasılık Modeline göre Değerlendirme Planı

Stufflebeam (1968), bir değerlendiricinin değerlendirme yaklaşımına karar verdikten sonra, değerlendirme planını geliştirmesi gerektiğini ve genellenebilir çok az değerlendirme planı olduğu için, çoğunlukla eğitimcilerin değerlendirme planlarını sil baştan oluşturmak durumunda olduklarını belirtir. Bu çalışmada, Stake 'in Uygunluk-Olasılık değerlendirme modeline göre bir değerlendirme planı Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6: Stake' in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirme Unsurları

Bu değerlendirme planına göre, programın girdi değerlendirmesinde amaçlanan ve gözlenen öğrenci özellikleri ve öğretmen nitelikleri arasındaki uygunluğun değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca amaçlanan öğretim programı ve var olan haftalık ders programları arasındaki uygunluk da değerlendirmeye dahil edilmiştir. Süreç değerlendirmesinde, amaçlanan öğrenci gelişimi ile gözlenen öğrenci gelişim düzeyleri ve ara sınav başarı düzeyi arasındaki uygunluk değerlendirmiştir. Süreçte ayrıca amaçlanan öğretim durumları ile gözlenen öğretmen uygulamaları değerlendirmeye alınmıştır. Programın çıktı değerlendirmesinde ise öğrencilerin kazanması amaçlanan dil yeterlikleri ile gözlenen dil yeterlikleri, final sınavı ve kur sonu başarı düzeyleri arasındaki uygunluk değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.1. Durum: Bir Vakıf Üniversitesi

3.2.1.1. Üniversite İngilizce Hazırlık Okulu

Araştırma İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde yürütülmüştür. Üniversitede Hukuk, Mimarlık, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Sosyal Bilimler, Mühendislik ve İşletme Fakülteleri ve Uygulamalı Bilimler ve Yabancı Diller Yüksekokulu bulunmaktadır. Bu fakültelerde iki program hariç diğer tüm programlar İngilizce sunulmaktadır. Üniversite İngilizce Hazırlık Okulu'nun misyonu şu şekilde belirtilmiştir: (1) öğrencilerin yazılı ve sözlü İngilizce bilgisine iyi bir şekilde hakim olmalarını

sağlamak, (2) öğrencilere bölümlerinde ve sonrasındaki çalışmalarında başarılı olmalarını sağlayacak gerekli akademik becerileri ve çalışma becerilerini kazandırmak, (3) öğrencilere eleştirel düşünme ve hem tek başına hem de başkalarıyla işbirliği halinde sürekli öğrenme alışkanlıkları kazandırmak, (4) bilgi teknolojisi araçlarını etkili bir şekilde kullanabilen ve iş ve özel hayatlarında etik kararlar alabilen bireyler olarak gelişimlerine katkı sağlamak. Richards (2009, 203), misyon ifadesinin belli bir sürede ulaşılması hedeflenen kurumun vizyonunun özel hedefler şeklinde ifade edilmiş hali olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, misyon ifadesinin programın değerlendirilmesinde “referans noktası” olarak alınabileceğini ifade etmiştir (Richards, 2009, 202).

Araştırmanın yapıldığı üniversitede İngilizce Hazırlık eğitimi üç düzeyde sunulmaktadır: A2-Başlangıç Düzeyi, B1-Orta Düzey ve B2-Orta Üstü/İleri Düzey. Her bir kur 14-16 hafta sürmekte olup, bir kuru başarılı bir şekilde bitirmek için asgari ortalama not 65’tir. B2 kuru sonunda gerekli yeterliliklere ulaşan öğrenciler, Akademik İngilizce Yeterlik Sınavı’na girmeye hak kazanırlar ve bu sınavı başarılı bir şekilde geçen öğrenciler bölümlerine başlarlar.

Kurların genel içeriği ise şöyledir: Başlangıç seviyesinin odağında Genel İngilizce bulunmaktadır. İkinci seviyede Genel İngilizce’ den Akademik İngilizce’ ye geçiş hedeflenmekte olup, son seviyede ise Akademik İngilizce içeriği ağırlık kazanmaktadır. Öğrenciler orta düzeyde İngilizce dil yeterliliğine sahip olduklarında ise dil öğretiminin *tematik odaklı bütüncül yaklaşım* ve *metin odaklı öğretim yaklaşımına* göre gerçekleşmesine ağırlık verilmektedir. *Tematik dil öğretim yaklaşımı*, dil derslerinin temalar etrafında şekillendiği yaklaşımdır. Bu temalardan yola çıkarak dil hedefleri gerçekleştirilir (Met, 1999). *Metin odaklı dil öğretiminde* ise öğrenme hedefleri doğrultusunda metinler seçilir ve öğrenenlerin anlam çıkarma ve metindeki fikirleri tartışma gibi yollardan metinlere karşılık vermeleri istenir (Mickan, 2011, 18). Tematik ve metin odaklı yaklaşımlarla, öğrencilerin bölüm derslerinde ihtiyaç duyacakları Akademik İngilizce becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir. Üçüncü seviye olan çıkış seviyesi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Sınıflandırmasına (CEFR) göre B2’ye karşılık gelmektedir.

İngilizce Hazırlık programı, dil öğretim yöntemi olarak iletişimsel yaklaşım odaklıdır. İletişimsel dil öğretim yaklaşımı, 1960’ların sonu ve 1970’lerde dil bilgisi odaklı öğretim metotlarına alternatif olarak ortaya çıkmıştır ve bu yaklaşımla dil öğretiminde

odak nokta, dil bilgisini dil becerilerinin merkezine koyan anlayıştan dilin farklı ortamlarda iletişim amaçları için nasıl kullanıldığına kaymıştır. Bu yaklaşımda, dil öğretiminde öğrencileri iletişimsel olarak yeterli bireyler yapmak önemlidir (Richards, 2009, 36) ve öğrencilerin kendi hayatlarında önemli olan ihtiyaçlarını ifade edebilmeleri esastır. Bundan dolayı, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri iletişimsel dil öğretimi yaklaşıma göre öğretilmesi vurgulanmaktadır (Brown, 1995, 6).

3.2.1.2. Başlangıç Seviyesi İngilizce Programı

Araştırma durumu başlangıç düzeyi İngilizce Hazırlık kurudur. Bu kur, programda ilk basamak olduğu ve dolayısıyla diğer kurlar için de önem teşkil eden temellerin atıldığı düzey olduğu için seçilmiştir. Ayrıca bu kur yeni eğitim-öğretim yılında üniversiteye başlayan ve İngilizce Hazırlık Okulu'na devam etmesi gerektiği için düzeylere yerleştirilenler arasında en kalabalık öğrenci grubunun olduğu seviyedir.

Brown (1995, s.71-72) bir programın amaçlarının, daha açık ve gözlenebilir hedeflerin yazımı için temel oluşturduğunu ve bir program amaçlar etrafında şekillendiğinden, amaçları belirlemede “Öğrenciler programı bitirdiğinde ne yapabiliyor olmalı?” sorusunun yanıtının kıstas alınabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada değerlendiren Başlangıç Seviyesi programının genel hedefleri şöyle belirlenmiştir: (1) genel ve bilindik konularda sık karşılaşılan kelimeler ve gündelik ifadeler kullanılan yazılı veya sözlü kısa metinleri anlamak, (2) aşina olunan konularda yazılı ve ya sözlü basit metinler üretmek, (3) bilindik ve rutin konularda basit ve direkt bilgi alışverişini gerektiren aktivitelerde karşılıklı iletişim kurmak.

Başlangıç Seviyesi programı her bir beceri-okuma, dinleme, yazma, konuşma ve ayrıca dil bilgisi ve kelime bilgisi için ayrı ayrı belirlenen hedefler doğrultusunda şekillenmiş olup Brown (1995, 73)' un belirttiği üzere, hedefler özel ifadelerdir ve bundan dolayı program sonunda öğrencilerin bilmesi ya da göstermesi gereken belli bir bilgi, davranış ya da becerileri tanımlayan ifadeler şeklinde belirtilirler.

Başlangıç kuru 15 haftalık bir sürede haftalık ders saati 20 saat şeklinde sunulmuştur. Ayrıca, takviye ders olarak haftalık 2 saat ek ders öğrencilere sunulmaktadır. Kurdaki ölçme değerlendirme sisteminin öğeleri ve toplam not içindeki yüzdeleri ise şöyledir: ara sınav (%20), final sınavı (%60), kurs günlüğü (%15) ve derse katılım notu (%5). Ara sınav ve final sınavı okuma (%20), dinleme (%20), dil (%30) ve yazma (%30)

bölümlerinden oluşmaktadır. Kur sonunda öğrencilerin başarılı sayılabilmeleri için en az 65 toplam puana ulaşmaları gerekmektedir. Ayrıca, kur boyunca derslerin en az %80'ine katılma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu koşulu gerçekleştiremeyen öğrenciler not ortalamasına bakılmaksızın kuru tekrar ederler.

Kurs günlüğünü oluşturan çalışmalar, öğrencilerin dil becerilerinin yanında çalışma becerilerini ve kendi kendini öğrenme becerilerini de geliştirmeyi hedefleyen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar, her biri sınıf içinde yapılan beş adet yazma çalışmasını, üç adet dil (dil bilgisi ve kelime bilgisi) ve bir adet konuşma testini içermektedir. Bunların ders günlüğü içindeki yüzdeleri ise yazma çalışmaları %45, dil testi %40 ve konuşma testi %15'tir. Yazma çalışmalarından dördü “süreç odaklı yazma çalışması (process writing)” ve biri ise “süreli yazma çalışması (timed writing)” şeklinde yapılmaktadır. Süreç odaklı yazma çalışmaları, derste ayrılan sürede öğrencilerin kaynaklardan da yararlanarak taslaklar şeklinde yazdıkları ve öğretmenlerden geri bildirim alarak gerekli düzenlemeleri yapıp son taslak üzerinden not aldıkları bir süreçtir. Süreli yazma çalışmaları ise öğrencilerin verilen süre içinde herhangi bir kaynak kullanmadan yazdıkları ve not aldıkları çalışmalardır.

Başlangıç kurunda öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan kaynaklar ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, kelime defteri, yazma kitapçığı, e-kitap ve ek materyallerdir. Öğrenciye ders dışı destek veren birimler ise yazma merkezi, etüt merkezi ve İngilizce kulüpleridir.

3.3. Veri Kaynakları

3.3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmanın yapıldığı vakıf üniversitenin 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde İngilizce Hazırlık Okulu Başlangıç Seviyesi programına devam eden 368 öğrenci ve programın uygulayıcıları olan 28 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Ancak değerlendirmenin girdi, süreç ve çıktı aşamalarında veri toplama sürecinde yer alan öğrenci ve öğretmen sayıları farklılık göstermiş olup ilgili çalışma grupları ve örnekleme yöntemleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubu

	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Sayı	Örnekleme Yöntemi
Girdi	Öğretmen Nitelikleri Anketi	Öğretmen	22	Tümü
Süreç	Süreç Değerlendirme Anketi-Öğrenci	Öğrenci	285	Tümü
	Süreç Değerlendirme Anketi-Öğretmen	Öğretmen	21	Tümü
	Görüş Formu	Öğretmen	6	Maksimum çeşitlilik
Çıktı	Dil Yeterlikleri Anketi	Öğrenci	299	Tümü
	Odak Grup Görüşmesi	Öğrenci	10	Maksimum çeşitlilik
	Görüş Formu	Öğretmen	6	Maksimum çeşitlilik

Girdi Değerlendirmesinde; Başlangıç Seviyesi programındaki tüm öğretmenlerle çalışmak hedeflenmiş olup, öğretmen nitelikleri anketi ders veren öğretim görevlilerinden 22’si tarafından yanıtlanmıştır.

Süreç Değerlendirmesinde; ‘Süreç Değerlendirme Anketi’ için öğrenci ve öğretmen grubunun hepsine ulaşmak amaçlanmıştır. Buna karşılık, anketler derslere devam eden 348 öğrenciye ulaştırılmış ve 285 öğrenci anketlere geri dönmüştür. Öğretim görevlilerinden ise 21’i ‘Süreç Değerlendirme Anketi’ni yanıtlanmıştır. Ayrıca süreç değerlendirmesinde öğretim görevlilerinin altısının sürece ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla görüş alınacak öğretim görevlileri maksimum çeşitlilik göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Öğretim görevlilerinin sonuçları üzerine etki edecek unsurlar olarak cinsiyet, uyruk ve tecrübe dikkate alınmıştır. Büyük çoğunlukla ders veren öğretim görevlileri kadın olmakla birlikte, cinsiyet eşitliği sağlamak için erkek öğretim görevlilerinden de görüş alınmıştır. Öğretim görevlilerinin öğretmenlik tecrübelerinin programa bakış açılarını etkileyebileceğinden tecrübe süreleri dikkate

alınmıştır. Ayrıca öğretim görevlilerinin uyruğu da ortaya koyulan görüşlerde farklılık oluşturacak bir unsur olabileceğinden göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler doğrultusunda belirlenen ve gönüllü katılımlarıyla görüşleri alınan öğretim görevlilerinin dördü kadın ikisi erkektir. Beşi Türk ve biri ise yabancı uyrukludur. Bir öğretim görevlisi 16 yıl ve üstü, ikisi 11-15 yıl, üçü ise 6-10 yıl arasında tecrübeye sahiptir.

Programın *Çıktı Değerlendirmesi* için, uygulanan ‘Dil Yeterlikleri Anketi’ için çalışma grubu tüm öğrenciler olarak belirlenmiş olup, anket 348 öğrenciye ulaştırılmış ve bu ankete öğrencilerin 299 öğrenci yanıt vermiştir. Programda çıktı değerlendirmesinde ayrıca öğrencilerin görüşüne başvurulmuştur. Odak grup görüşmesi yapılacak 10 öğrenci maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Görüşmeye öğrenciler, cinsiyet, şube ve İngilizce başarıları düzeyleri faktörlerine göre seçilmiştir. Sınıf içi uygulamalardaki farklılıklar öğrenci görüşlerine etki edebileceğinden görüşme için öğrenciler farklı şubelerden seçilmiştir. Cinsiyet, öğrencilerin programa bakış açılarına ve uygulamalara bakış açılarını farklılaştırabilecek bir diğer unsur olabileceği ve ayrıca cinsiyet eşitliğini de sağlamak için göz önünde bulundurulmuştur. Başarı düzeylerine göre odak grup görüşmesine öğrenciler zayıf, orta başarı düzeyi ve güçlü öğrencilere eşit şans verecek şekilde belirlenerek çağrılmıştır. Bu kriterler doğrultusunda belirlenen ve gönüllü katılımlarıyla görüşmeye katılan öğrencilerin dördü kadın, altısı erkektir. Bu öğrenciler sekiz farklı şubede ders görmekte olup, üçünün mevcut İngilizce başarı düzeyi zayıf, üçünün iyi ve dördünün ise orta düzeydedir. Çıktı değerlendirmede görüş formuyla görüşleri alınan öğretim görevlileri ise süreç değerlendirme aşamasında görüşlerine başvuru alan aynı altı öğretim görevlisidir.

3.3.2. İkincil Veri Kaynakları

3.3.2.1. Yazılı Dokümanlar

Uşun (2012, 36) doküman incelemesini “özel ve resmi belgelerden tarafsız ve mantıklı bilgi edinilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Bu kapsamda incelenebilecek dosyalar; müfredat, ders kitapları, kaynaklar, öğrenci ders ödevleri ve sınavlardır (Uşun, 2012, 41). Bu araştırmada üniversitedeki İngilizce Hazırlık Okulu öğretmen ve öğrenci el

kitapçıkları, Hazırlık Okulu akreditasyon dokümanı, öğretim programı kitapçığı, test yönergesi dokümanı ve haftalık ders programı incelenmiştir.

3.3.2.1. Üniversite Veri Tabanı

3.3.2.1.1. Demografik Bilgi

Üniversite Hazırlık Okulu Öğrenci ve Öğretmen Bilgi Sistemleri'nden öğrenci ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler edinilmiştir. 2018-2019 Güz döneminde Başlangıç kuruna kayıtlı öğrencilerin cinsiyet Öğrenci Bilgi Sistemi'nden, yaş ve mezun oldukları okul türü bilgileri alınmıştır. Öğretim görevlileri için ise Öğretim Görevlisi Bilgi Sistemi'nden cinsiyet, yaş, mezun oldukları üniversite ve mesleki deneyim bilgilerine yer verilmiştir.

3.3.2.1.2. Öğretmen Gözlem Sonuçları

Ders gözlemi, öğretim esnasında herhangi bir amaç için öğretmenin gözlemlendiği durumlardır. Gözlemler, öğretmenlerin gelişimine yardımcı olmak, ihtiyaç analizi, araştırmaların bir parçası olarak ya da öğretmen performans değerlendirmesi gibi amaçlar için yapılabilir (Brown, 1995, 193) Ders gözlem formları, birkaç farklı düzende olabilir. “Olumlu yanlar” ve “Öneriler/Fikirler” şeklinde hazırlanan formlar, dönüt vermenin olumlu bir şekle bürünmesini, dolayısıyla gözlem sürecinin de olumlu bir hale dönüşmesini sağlayabilir. (Brown, 1995, 195). Bu araştırmada üniversitede var olan öğretmen gözlem sistemine göre ders gözlemi yapılmış olan, bu kurda ders veren 14 öğretim görevlisinin gözlem sonuçlarına toplu ve isimsiz olarak yer verilmiştir. Bu gözlemler kur süresince hat yöneticileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlem sonuçları, kurumda belirlenen Etkili Öğretim Kriterlerine (Ek 9) göre gözlenen ders için “Güçlü Yönler” ve “Geliştirilmesi Gereken Yönler” başlıkları altında verilmektedir.

3.3.2.1.3. Başarı testleri

Öğrenci başarısına ilişkin programda halihazırda yer alan ara sınav ve final sınavı sonuçlarına yer verilmiştir. Brown (1995, 111-112), programda istenen hedeflere ne kadar iyi ulaşıldığının görülmesi anlamında başarı testlerinin dil programlarının merkezinde yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca, bu tarz testler genellikle programın

sonunda yapılırken program süresince aralıklarla uygulandıkları durumda başarıya ilişkin daha etkili ve doğru kararlar alınmasını sağlamaktadırlar.

3.4. Veri Toplama Araçları

Brown (1995, 232)'a göre iyi değerlendirme çalışmaları, tüm bakış açılarına dayandırılmalı ve değerlendirme sürecini güçlendirmek ve sonucunda alınan kararların mümkün olduğunca doğru ve yararlı olacağını garantilemek için çok farklı türde veri toplanmalıdır. Hem nitel hem de nicel değerlendirmelerde toplanan verilerle değerli sonuçlara ulaşılması sağlanabilir. Aynı bağlamda, Kaya (2017, 66) da değerlendirmede birden fazla ve farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı değerlendirmelerin daha başarılı kabul edildiğinin altını çizmiştir. Richards (2009, 297) dil programlarının değerlendirilmesinde de nitel ve nicel veri toplama araçlarına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Çünkü farklı amaçlara hizmet ederler ve dolayısıyla birbirini tamamlarlar.

Nicel ölçümler, sayısal olarak ifade edilebilecek şeylerin ölçümleridir. Bu tarz veriler, genellikle büyük bir katılımcı grubundan belli bir konuda veriler toplanarak elde edilir ve elde edile veriler objektif olarak analiz edilebilir (Richards, 2009, 296). Nitel ölçümler sayısal olarak ifade edilemeyecek ve daha çok kişisel yargılama ve gözleme dayanan ölçümlerdir. Bu tarz veriler küçük bir katılımcı gruptan toplanır. Açık uçlu olduğu için verilerin kodlanması ve sonra yorumlanması gerektiğinden verilerin analizlerinin yapılması daha zordur (Richards, 2009, 297). Nitel araştırmada veriler sözel şekilde toplanır. Bazı nitel araştırmalarda sözel veriler yazılı belgelerden de edinilebilmektedir (Gredler, 1996, 189).

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılarak çeşitleme (triangulation) sağlanmaya çalışılmış ve bu verilerin birbirini tamamlama özelliğinden yararlanılmıştır. Çeşitleme, “tek bir yöntem yerine birbirini destekleyen, entegre olan iki ya da daha çok yöntemin birlikte kullanılmasını, böylece yöntemde zenginleşmeyi amaçlayan bir uygulamadır.” (Demirel, 2015, s.258). Tablo 4'te programın girdi, süreç ve çıktı aşamaları için araştırma sorularına yönelik kullanılan veri toplama araçları verilmiştir. Anketler ve başarı sınavları sonuçları nicel veri toplama kaynaklarını oluşturmakta olup öğretim görevlisi görüş formu, öğrencilerle odak grup görüşme ve doküman analizi ile nitel veriler toplanmıştır. Bu

çalışmada anketler, öğretim görevlisi görüş formu ve öğrenci odak grup görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Tablo 4: Veri Toplama Araçları

Aşama	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Kaynakları
GİRDİ	1. Beklenen öğrenci özellikleri ve var olan öğrenci özellikleri arasındaki uygunluk nedir?	Üniversite Kayıt Evrakı	Üniversite Bilgi Sistemi
	2. Beklenen öğretmen özellikleri ve var olan öğretmen özellikleri arasındaki uygunluk nedir?	İş Başvuru Evrakı	Üniversite Bilgi Sistemi
		Öğretmen Nitelikleri Anketi	Öğretmen
	3. Hedeflenen öğretim programı ile mevcut öğretim programı arasındaki uygunluk nedir?	Doküman	Program el kitapçığı, Hazırlık Okulu öğretim programı, Haftalık program
SÜREÇ	1. Hedeflenen öğretim programı ve uygulanan öğretim programı arasındaki uygunluk nedir?	Süreç Değerlendirme Anketi-Öğrenci	Öğrenci
		Süreç Değerlendirme Anketi- Öğretmen	Öğretmen
		Görüş formu	Öğretmen
		Öğretmen gözlem sonuçları	Üniversite Bilgi Sistemi
		Ara sınav sonuçları	Üniversite Bilgi Sistemi
ÇIKTI	1. Kur sonunda, öğrencilerin sahip olmaları hedeflenen dil yeterlikleri ve sahip oldukları dil yeterlikleri arasındaki uygunluk nedir?	Dil Yeterlikleri Anketi	Öğrenci
		Odak grup görüşmesi	Öğrenci
		Görüş formu	Öğretmen
		Final sınavı sonuçları Kur sonu başarı düzeyi	Üniversite Bilgi Sistemi

Geçerlik, “amaçlanan ölçmenin gerçekleşme derecesini” ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2016, s.116). Bir diğer ifadeyle, geçerlik ölçme araçlarıyla ölçülmek istenenin ne kadar yeterli ölçülebildiğidir. Kapsam geçerliği, ölçme aracındaki maddelerin ölçme amacına hizmet etmede yeterli olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016, 117). Anketler ve görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmış ve bir önceki eğitim-öğretim döneminde aynı kurda eğitim gören 20 öğrenciye verilerek pilot uygulaması yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulamalar sonucunda gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır.

3.4.1. Anketler

Anketler, bir konu üzerinde kişilerin düşünce ve tutumlarını öğrenmek için belli bir düzende hazırlanmış soru dizilerdir (Uşun, 2012, 35). Anketlerin avantajları uygulanmasının kolay olması ve çok geniş kitlelerden verilerin toplanabilmesidir. Anketlerde dikkat edilmesi gereken noktalar ise hazırlanırken yanlı cevaplara sebep olabilecek maddelerin yer almaması ve de anketlerden toplanan verilen yorumlanmasında nedenlere ulaşmak gibi daha fazla detaya ihtiyaç duyulabilmesidir (Richards, 2009, 301). Brown’ın (1995, 50) belirttiği gibi anketlerde katılımcılardan programın çeşitli boyutlarına ilişkin değerlendirmede bulundukları derecelendirme ölçeği kullanılabilir. Derecelendirmeli soru anketleriyle katılımcıların belli bir davranışı sergileme sıklığı veya belli bir düşünceye katılma dereceleri tayin edilir (Erden, 1998, 70).

Bu araştırmada, derecelendirmeli sorulardan oluşan dört tane anket hazırlanmıştır. Bunlar “Öğretmen Nitelikleri Anketi (Ek 1),” “Süreç Değerlendirme Anketi-Öğrenci (Ek 2),” “Süreç Değerlendirme Anketi-Öğretmen (Ek 3)” ve “Dil Yeterlikleri Anketi (Ek 5)”dir. Anketler hazırlanırken yazılı belgeler ve standartlar kıstas alınmıştır. “Öğretmen Nitelikleri Anketi” iki kısımdan oluşmaktadır. “Genel Özellikler” kısmı, öğretim görevlilerinin sahip olması beklenen genel profesyonel özelliklerden oluşmaktadır. Bunlar İkinci kısım ise İngilizce öğretimine yönelik kurumda belirlenen Etkili Öğretim Kriterlerinin sadeleştirilerek anket maddelerine dönüştürülmüş şeklidir. “Süreç Değerlendirme- Öğrenci ve Öğretmen” anketleri ise üç başlık altında hazırlanmıştır: kazanımlar, ders işleniş ve ölçme-değerlendirme. “Dil Yeterlikleri Anketi” öğretim programında kurda öğrencilerin kazanması hedeflenen dört dil becerisi için belirlenen başlıca yeterliklerden oluşmaktadır. Anketlerin geliştirilmesi

için eğitim bilimi uzmanı iki öğretim üyesi ve Hazırlık Okulu'nda ders veren üç öğretim görevlisinden görüşler alınmış ve bir önceki öğretim döneminde küçük bir grupta anketlerin ön uygulaması yapılmıştır. Bunların sonucunda anketlerde gerekli değişiklikler yapıp, anketlere son şekilleri verilmiştir.

Anketlerin iç güvenirliği için Cronbach-Alpha değerleri hesaplanmıştır. Anketlerin güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Anketlerin Güvenirlik Değerleri

Anket	Cronbach-Alpha katsayısı
1. Öğretmen nitelikleri anketi	0.968
2. Öğretmen süreç anketi	0.959
3. Öğrenci süreç anketi	0.956
4. Öğrenci çıktı anketi	0.949

3.4.2. Görüş Formu

Programın sürecinin ve çıktılarının değerlendirilmesi için öğretmen grubuna uygulanacak iki farklı görüş formu hazırlanmıştır. Görüş formları açık uçlu anket şeklinde alt sorular da oluşturularak hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurarak net olmayan ifadeler revize edilmiş ve formlara son halleri verilmiştir. Öğretmen Görüş Formu- Süreç Değerlendirme (Ek 4); öğrenci dil gelişimi, kaynaklar, yöntem-teknikler ve ölçme ve değerlendirme üst başlıkları üzerinden hazırlanmıştır. Örneğin, öğrenci gelişimine ilişkin “Programda, her bir dil becerisini düşündüğümüzde öğrencilerin gelişimi hedeflendiği şekilde gerçekleştirmekte midir?” sorusuyla birlikte, gelişmekte olduğu düşünülüyorsa programda hangi olanakların bunu sağladığı; gelişmediği düşünülüyorsa program sürecinde hangi değişikliklerin yapılmasının bu engelleyici unsurları yok edebileceği görüşlerine de ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen Görüş Formu- Çıktı Değerlendirme (Ek 6) ise içerik, dil becerilerinin gelişimi, ders işlenişi, ölçme-değerlendirme ve programın güçlü-eksik yanlarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Örneğin, ders işlenişe yönelik sorular; derste kullanılan öğretim stratejileri/yöntemleri ve tekniklerine, ders içinde oluşturulan etkileşim biçimlerine ve kullanılan materyaller ve kaynaklara ilişkin alt soruları barındırmaktadır.

Öğretim görevlilerinden görüş alınırken gönüllü katılımları esas alınmıştır. Gönüllü olan altı öğretim görevlisi ile yüz yüze görüşmenin gerçekleştirilmesi planlanmış olmakla birlikte beş öğretim görevlisi görüşlerini yazılı olarak belirtmek istemişlerdir. Yalnız bir öğretim görevlisiyle ise yüz yüze görüşme yapılarak görüş alınmıştır.

3.4.3. Odak Grup Görüşmesi (OGG)

Brown (1995, 200) programın “müşterileri” olan öğrencilerin, öğretimin kalitesini ve programın etkililiğini değerlendirmede görüşleri ve tutumlarının dikkate alınması gerektiğini belirtir. Öğrencilerden görüş alma üç şekilde yapılabilir: ders değerlendirme formları, bireysel görüşmeler ve sınıf temsilcileriyle görüşmeler.

Bu araştırmada, odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, konunun muhatabı 10-12 kişinin daha derinlemesine görüşlerini almak için önceden hazırlanmış belirli sorular çerçevesinde yapılan görüşmelerdir (Uşun, 2012, 36). Cinsiyet, şube ve İngilizce başarı düzeyi faktörleri göz önünde bulundurularak belirlenen 20 öğrenciye mail yoluyla görüşmeye katılma daveti gönderilmiştir. Olumlu dönüş yapan 10 öğrenciyle iki farklı odak grup oluşturularak görüşme yapılmıştır. İlk oturuma üç öğrenci, ikinci oturuma ise yedi öğrenci katılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğrencilere “Öğretmen Görüş Formu- Çıktı Değerlendirmesi” formu uyarlanarak hazırlanmış “Odak Grup Görüşmesi Formu” (Ek 7) aracılığıyla sorular yöneltilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Programın girdi, süreç ve çıktı öğeleri için standartları belirlemek için yazılı belgeler analiz edilmiştir. Bu bağlamda Tablo 6’da standartların yer aldığı doküman kaynakları verilmiştir. Programın girdilerinden öğrenci için üniversite bilgi sisteminde belirtilmiş olan üniversite giriş sınavı başarı kriteri ve yerleştirme sınavı sonucu standart olarak alınmıştır. Öğretmen için Hazırlık Okulu el kitapçığı ve akreditasyon dokümanlarında yer alan öğretim görevlilerinin sahip olması gereken mesleki nitelikler kıstas alınmıştır. Program için Hazırlık Okulu el kitapçığı, öğretim programı kitapçığı ve test yönergesi dokümanında belirtilen hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme unsurlarına standartlar olarak yer verilmiştir. Programın süreç aşamasında öğrenci gelişimine yönelik Hazırlık Okulu el kitapçığı, öğretim programı kitapçığı ve programda belirtilen dil becerilerine ve öğretme durumlarına ilişkin standartlar kıstas alınmıştır. Öğretme durumlarına ilişkin standartları ise programda

yer alan öğretim görevlileri için etkili öğretim kriterleri oluşturmaktadır. Programın çıktı aşamasında öğrenciler için öğretim programı kitapçığı ve programda belirlenen dil yeterlikleri ve seviye başarı kriteri standartlar olarak kıstas alınmıştır. Bu matris değerlendirme uygunluk analizinin yapılmasında kullanılmıştır.

Tablo 6: Doküman Analizi Matrisi

		Standartlar	Doküman Kaynağı
Girdi	Öğrenci	-Üniversite Giriş Sınavı başarı kriteri -Yerleştirme Sınavı sonucu	Üniversite Bilgi Sistemi
	Öğretmen	-Mesleki nitelikler	Hazırlık Okulu el kitapçığı Hazırlık Okulu Akreditasyon dokümanı
	Program	-Hedefler -İçerik -Eğitim durumları -Ölçme ve değerlendirme	Hazırlık Öğretim Programı Test Yönergesi Dokümanı
Süreç	Öğretme-Öğrenme süreci	-Dil becerileri gelişimi -Eğitim durumları -Etkili Öğretim Kriterleri	Hazırlık Öğretim Programı Hazırlık Okulu el kitapçığı
Çıktı	Öğrenci	-Dil yeterlikleri -Seviye başarı kriteri	Hazırlık Öğretim Programı

Görüş formları ve odak grup görüşmesi sonuçları betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Öğretim görevlilerinin süreç değerlendirmede görüş formuna verdiği yanıtlar; öğrenci gelişimi, kaynaklar, öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme boyutları olarak alt başlıklarda analiz edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde alınan görüşler ve öğretim görevlisi çıktı değerlendirme görüş formuna verilen yanıtlar ise içerik, dil becerileri gelişimi, ders işleniş, kaynaklar ve ölçme-değerlendirme alt başlıkları altında verilmiştir. Alıntılar verilirken kodlar verilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öğretim görevlilerine uygulanan anketler için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, mod,

medyan ve toplam istatistikleri hesaplanmıştır. Öğrencilere uygulanan anketler için ise yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, mod ve medyan değerleri verilmiştir. Anket sonuçlarının yorumlanmasında esas alınan aritmetik ortalama aralıkları ise şöyledir: “1.00-1.80=Kesinlikle Katılmıyorum”, “1.81-2.60=Katılmıyorum”, “2.61-3.40=Kararsızım”, “3.41- 4.20=Katılıyorum” ve “4.21-5.00=Kesinlikle Katılıyorum”

3.6. İç Geçerlik

İç geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin ulaşılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 255). Diğer bir deyişle ise araştırılan duruma ilişkin yorumların ve ulaşılan sonuçların gerçek durumu ne kadar yansıttığına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 257). Araştırmada iç geçerliği sağlamak için farklı veri kaynakları ve veri toplama yöntemleri kullanılarak bulguların birbirini tamamlama ve teyit etme özelliklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, görüşme analiz sonuçları katılımcı öğretim görevlileriyle paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Program Girdilerinin Değerlendirilmesi

4.1.1. Öğrenci Özellikleri Açısından Uygunluk Analizi

Öğrenci özellikleri açısından uygunluk analizinde, Başlangıç kurunda ders gören öğrencilerin Başlangıç kuruna yerleştirilme kriteri ile var olan durumda hangi kriterlere göre yerleştirildikleri arasındaki uygunluk değerlendirilmiştir. Brown (1995, 110), bir programda benzer yetenek ve becerilere sahip öğrencilerin aynı seviyede olması arzu edilen bir durum olduğundan yerleştirme kararlarının alınmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu amaçla, programın başlangıcında yerleştirme testleri uygulanmaktadır. Başlangıç kuru için öğrencilerin dil yeterliliklerinin az olması beklenmektedir. Araştırmanın yapıldığı kurumda da eğitim-öğretim dönemi başında üniversite giriş sınav sonuçlarına göre üniversitedeki bölümlere yerleşen öğrencilere Seviye Belirleme sınavı yapılmaktadır. Bu yerleştirme sınav sonuçlarına göre Başlangıç seviyesine yerleştirme kriteri olarak sınavdan 0-39 aralığında puan alması belirlenmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı başında bu sınav uygulanmış ve bu belirlenen kriterlere göre 372 öğrenci Başlangıç kuruna yerleştirilmiştir. Kur devam ederken 4 öğrenci ise okul kaydını sildirmiştir.

Tablo 7: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Düzy	Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	143	39
	Erkek	225	61
Yaş	18-21	349	94.9
	22-25	12	3.2
	26 ve üstü	7	1.9
Mezun Olunan Lise Türü	Fen Lisesi	18	4.9
	Anadolu Lisesi	77	21
	Temel Lise	15	4
	Özel Fen Lisesi	11	3
	Özel Anadolu Lisesi	139	37.7
	Özel Temel Lise	73	19.9
	Teknik ve Meslek Lisesi	14	3.8
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	0.2
	İmam Hatip Lisesi	7	2
	Diğer	13	3.5

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi programda ders gören 368 öğrencinin %61'i 225 öğrenciyle erkek, %39'u ise 143 öğrenciyle kadındır. Grubun çok büyük çoğunluğu (%94.9) 18-21yaş aralığındadır. Öğrencilerin mezun oldukları okul türlerine gelince ise, grubun büyük çoğunluğu Özel Anadolu Lisesi (%37.7), Anadolu Lisesi (%21) ve Özel Temel Liseden (%19.9) mezun olmuşlardır. İmam Hatip Lisesi'nden 7 öğrenci (%2) ve Güzel Sanatlar Lisesi'nden ise 1 öğrenci (%0.2) mezun olmuştur.

4.1.2. Öğretim Görevlileri Açısından Uygunluk Analizi

Hazırlık Okulu'nda öğretim görevlilerinin sahip olması beklenen özellikler ve yeterlikler ile Başlangıç kurunda ders veren öğretim görevlilerinin sahip oldukları özellikler arasındaki uygunluk değerlendirilmiştir. Tablo 8'de bu kurda ders veren öğretim görevlilerinin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 8: Örneklemi Oluşturan Öğretim Görevlilerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Düzy	Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	23	82.1
	Erkek	5	17.9
Yaş	25-35	16	57.1
	36-45	12	42.9
	45 ve üstü	0	0
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	13	46.4
	Fen ve Edebiyat Fakültesi	15	53.6
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	0	0
	6-10 yıl	17	60.7
	11-15 yıl	8	28.6
	16 ve üstü	3	10.7

Tablo 8'de görüldüğü üzere, kurda ders veren öğretim görevlisi örneklem grubunun büyük çoğunluğunu 23 kişiyle (%82.1) kadın öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Erkek öğretim görevlilerinin sayısı ise 5'tir ve grubun %17.9'unu oluşturmaktadır. Öğretim görevlilerinin yarısından fazlasının yaş aralığı 25-35 yaştır. Hiçbir öğretim görevlisi 45 yaşından büyük değildir. Öğretim görevlilerinin mezun oldukları fakültelere baktığımızda ise öğretim görevlilerinin yarıdan fazlası (%53.6) Fen ve Edebiyat Fakültelerinden mezun olmuşlardır. Öğretim görevlileri mesleklerinde büyük çoğunlukla (%60.7) 6- 10 yıl arasında tecrübeye sahiptir. Ders veren öğretim görevlilerinin %28.6'sı 11-15 yıl arasında tecrübelidir. Az tecrübeli (0-5 yıl) herhangi

bir öğretim görevlisi bulunmamakla birlikte 16 ve üstü yıl tecrübesi olan öğretim görevlilerinin sayısı da 3 (%10.7)'tür.

Başlangıç kurunda ders veren öğretim görevlilerine, programda belirlenen öğretim görevlilerinin sahip olması gereken standartlara göre hazırlanan anketler verilmiştir. İngilizce Hazırlık Okulu'ndaki öğretim görevlerinin sahip olması beklenen standartlar için Üniversite Akreditasyon belgesinden ve Üniversite Hazırlık Okulu el kitapçığından yararlanılmıştır. Akreditasyon belgesinde yer alan genel yeterlikler özgün haliyle izin alınmadığı için verilememiştir. Bu belgede belirlenen yeterliklerden yola çıkarak anketin "Genel Özellikler" kısmı hazırlanmış olup, anketin ikinci kısmı- "Öğretim Yöntemleri ve Beceriler" ise öğretim uygulamaları yeterlikleri standartları için el kitapçığında yer alan standartlardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu standartlara ilişkin öğretmenlerin yeterlik algıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Nitelikleri Anketi

	Frekans						Ortalama	Medyan	Mod	Standard Sapma
	Yeterli değil	Az yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Çok yeterli					
GENEL YETERLİKLER										
1. Alanda bilgili olma	0	0	1	13	8	22	4,32	4,00	4,00	0,57
2. Büyük ölçüde düzenli olma	0	1	3	13	5	22	4,00	4,00	4,00	0,76
3. Okuldaki öğretim programlarını uygulama	0	0	0	11	11	22	4,50	4,50	4 ^a	0,51
4. Öğrencileri akademik becerilere sahip olmada eğitme ve rehberlik etme	0	0	2	15	5	22	4,14	4,00	4,00	0,56
5. Öğrencilere ders çalışma becerisi, bilgi teknolojileri becerisi ve eleştirel düşünme becerisi kazandırma	0	0	1	11	10	22	4,41	4,00	4,00	0,59
6. İş günlerini ve haftalarını etkili planlama	0	0	5	11	6	22	4,05	4,00	4,00	0,72
7. İş arkadaşlarımla etkili iletişim kurma	0	0	4	8	10	22	4,27	4,00	5,00	0,77
8. Öğrencilerle ders içinde ve ders dışında etkili iletişim kurma	0	0	1	10	11	22	4,45	4,50	5,00	0,60
9. Bilgisayar okuryazarı olma	0	0	5	11	6	22	4,05	4,00	4,00	0,72
10. Teknolojiyi ders içinde ve dışında aktif ve etkili kullanma	0	0	3	12	7	22	4,18	4,00	4,00	0,66
11. Yansıtma ve dönüt üzerine öğretme becerilerini geliştirme	0	0	1	12	9	22	4,36	4,00	4,00	0,58
12. Sürekli profesyonel gelişimi sürdürme	0	0	5	9	8	22	4,14	4,00	4,00	0,77

Tablo 9 – devam

ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE BECERİLER										
1. Program ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersleri mantıklı bir şekilde sıralayarak planlama yapma	0	0	5	8	9	22	4,18	4,00	5,00	0,80
2. Program hedeflerini analiz ederek farklı seviyelerde ve ihtiyaçlardaki öğrenenler için uygun ders planları hazırlama	0	1	5	7	9	22	4,09	4,00	5,00	0,92
3. Dersin ana hedefleri ve alt hedeflerini başarılı bir şekilde dengeleme	0	1	2	14	5	22	4,05	4,00	4,00	0,72
4. Dil hedefleriyle, tematik içeriği ve dersin konularını eşleştirme	0	0	5	9	8	22	4,14	4,00	4,00	0,77
5. Ders esnasında süreçsel, duyuşsal, dil öğrenme problemlerini ön görme ve uygun çözümler getirme	1	0	4	10	7	22	4,00	4,00	4,00	0,98
6. Dil becerilerinin gelişimini gerçek yaşam ihtiyaçlarıyla ilişkilendirme	0	1	5	8	8	22	4,05	4,00	4 ^a	0,90
7. Çeşitli öğretim durumları için öğretim-öğrenme kaynaklarını seçme, uyarlama ve tasarlama	0	0	5	9	8	22	4,27	4,00	5	0,77
8. Aktivite ve çalışmaların uygun sıralamasına ve sürelerine karar verme	0	2	2	9	9	22	4,14	4,00	4 ^a	0,94
9. Öğrenen özerkliğinin gelişimini desteklemek için aktiviteler planlama	0	0	4	12	6	22	4,09	4,00	4,00	0,68
10. Farklı dil becerilerinin kullanımını bir araya getiren aktiviteler düzenleme	0	2	2	8	10	22	4,18	4,00	5,00	0,96
11. Öğrencilerin akademik becerileri yanında dil becerilerini de geliştirmek için çeşitli öğretim yaklaşımları ve tekniklerini etkili ve eklektik şekilde kullanma	0	1	3	14	4	22	3,95	4,00	4,00	0,72
12. Öğrenmeye yardımcı olacak ve öğrenme ürünlerini en iyi ortaya çıkaracak şekilde çeşitli kaynaklardan (ders kitabı, materyaller, teknoloji, tahta, vücut dili vs.) etkili şekilde faydalanma	0	0	3	6	13	22	4,45	5,00	5,00	0,74
13. Birçok çeşitli aktivite için açık ve konuyla ilgili yönerge sağlama (iyi aşamalandırılmış yönergeler ve anlamlı yönerge kontrol soruları)	0	1	4	6	11	22	4,23	4,50	5,00	0,92
14. Öğrencileri konuya hazırlamak için ön bilgilerini ortaya çıkarma	0	0	5	5	12	22	4,32	5,00	5,00	0,84
15. Öğrenenleri derse katılmaya motive edecek ve öğrenenler arasında etkileşimi ve iletişimi teşvik edecek şekilde birçok aktiviteyi yönetme (örneğin: söz verme, etkili gözlemlleme, yardım etme vb.)	0	2	0	11	9	22	4,23	4,00	4,00	0,87
16. Gereksiz öğretmen konuşmasından ve öğrencilerin söylediklerini tekrar etmekten kaçınma	1	1	4	11	5	22	3,82	4,00	4,00	1,01
17. Öğrenenlerin duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlarına göre tempoyu, öğretmen rolünü ve dönüt vermeyi ayarlayarak dersi planlandığı şekilde yürütme	0	2	0	12	8	22	4,18	4,00	4,00	0,85

Tablo 9 - devam

18. Farklı seviyelerde, öğrencilerin ders boyunca etkinliklere ilgili kalmalarını sağlama	0	2	3	11	6	22	3,95	4,00	4,00	0,90
19. Kavramanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin etkili bir şekilde kontrolünü yapma	0	2	1	10	9	22	4,18	4,00	4,00	0,91
20. Açık, yararlı ve teşvik edici dönüt verme	0	0	4	6	12	22	4,36	5,00	5,00	0,79

Anketlere yanıt veren 22 öğretim görevlisi, “Genel Özellikler” alt başlığı altında bir anket maddesi hariç diğer tüm sorulara “Oldukça yeterli”, “Yeterli” veya “Çok yeterli” yanıtlarını vermişlerdir. Hiçbir öğretim görevlisi belirlenen herhangi bir standartta kendilerini “Yetersiz” bulmamaktadırlar. Bu bölümdeki her bir anket maddesi için öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu “Yeterli” veya “Çok yeterli” olduklarını belirtmişlerdir. “Okuldaki öğretim programlarını uygulama” $\bar{X}= 4.50$ ortalama değeriyle öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri anket maddesi olmuştur. Madde 2 “büyük ölçüde düzenli olma (being highly organized)” ise bu kısımda en az ortalama değere ($\bar{X}= 4.00$) sahip madde olmuştur.

Etkili Öğretim Kriterlerine göre belirlenen öğretim yöntem ve becerilerine ilişkin öğretim görevlilerin değerlendirmelerine baktığımızda her bir madde için öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğunun “Çok yeterli” veya “Yeterli” yanıtlarını verdiğini görmekteyiz. Üç madde (11, 16 ve 18) dışında diğer tüm maddelerin ortalamaları 4.00’ın üzerindedir. Bu üç madde, “gereksiz öğretmen konuşmasından ve öğrencilerin söylediklerini tekrar etmekten kaçınma ($\bar{X}= 3.82$), “öğrencilerin akademik becerileri yanında dil becerilerini de geliştirmek için çeşitli öğretim yaklaşımları ve tekniklerini etkili ve eklektik şekilde kullanma ($\bar{X}= 3.95$)” ve “farklı seviyelerde öğrencilerin ders boyunca etkinliklere ilgili kalmalarını sağlama ($\bar{X}=3.95$)”dır. Ankete yanıt veren öğretim görevlilerinin yarısından fazlasının “Çok yeterli” olarak algıladıkları ve de en yüksek aritmetik ortalamaya sahip anket maddeleri ise 13 öğretim görevlisinin kendilerini “Çok yeterli” olarak nitelendirdikleri “(12) Öğrenmeye yardımcı olacak ve öğrenme ürünlerini en iyi ortaya çıkaracak şekilde çeşitli kaynaklardan (ders kitabı, materyaller, teknoloji, tahta, vücut dili vs.) etkili şekilde faydalanma ($\bar{X}= 4.45$)”dır. Ardından, 12 öğretim görevlisinin kendilerini “Çok yeterli” olarak nitelendirdikleri “(20) açık, yararlı ve destekleyici geri dönüt verme ($\bar{X}= 4.36$)” ve (14) öğrencileri

konuya hazırlamak için ön bilgilerini ortaya çıkarma ($\bar{X}= 4.32$)” olarak görülmektedir. En az ortalama değere ($\bar{X}= 3.82$) sahip yeterlik algısı ise “gereksiz öğretmen konuşmasından ve öğrencilerin söylediklerini tekrar etmekten kaçınma”dır. Standartlara dayalı olarak hazırlanmış olan bu anket sonuçları incelendiğinde, öğretim elemanı niteliklerinin standartlara ortalama olarak uygun olduğu söylenebilir.

4.1.3. Program Açısından Uygunluk Analizi

Başlangıç Seviyesi için planlanmış olan öğretim program ile mevcut öğretim programı arasındaki uygunluk doküman analizleriyle değerlendirilmiştir. Programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin programda hedeflenenler ve mevcut öğretim programı olarak takip edilen haftalık program üzerinden incelenmiştir.

Hedeflenen öğretim programında, tüm öğretim programlarının dayandığı felsefe belirtilmektedir. Genel öğretme ve öğrenme felsefesi, öğrencilerin öğretme-öğrenme aktivitelerinin merkezine alarak tek bir en iyi öğretim yöntemi olmadığına inanan ve dolayısıyla çeşitli yöntem ve tekniklerin bir araya getirilmesidir. Bunun yanında, çoğu öğretim uygulama pratikleri “iletişimsel dil öğretimi” yöntemlerine dayandırılmaktadır. Hedeflenen öğretim programında her bir dil becerisi için hedefler ayrı olarak belirtilmiş olup, tüm beceriler-okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve kelime bilgisi- arasında birbirine bağlı ve birbirini etkileyen bir ilişki olduğu var sayılmaktadır. Dil bilgisi hedeflerinin ise dört dil becerisi aracılığıyla pratik yapılması ön görülmektedir.

Hedeflenen program için amaçlar şöyle belirtmiştir: (1) genel ve bilindik konularda sık karşılaşılan kelimeler ve gündelik ifadeler kullanılan yazılı veya sözlü kısa metinleri anlamak, (2) aşına olunan konularda yazılı ve ya sözlü basit metinler üretmek, (3) bilindik ve rutin konularda basit ve direk bilgi alışverişini gerektiren aktivitelerde karşılıklı iletişim kurmak. Programın amaçları ile mevcut öğretim programında yer alan hedeflerin tutarlı olduğu görülmüştür. Takip edilen haftalık program, dil bilgisi hedefleriyle başlayarak her bir dil becerisi için hedefler ve onlara eşlik eden kaynaklar belirtilerek oluşturulmuştur.

Programın içeriğine ilişkin, mevcut öğretim programının içeriğinin hedeflere ve kazanımlara uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca, programda hedeflenen içeriği düzenleme ilkesi olarak işe yararlık (öğrenci ihtiyaçları) ve zorluk

(öğretilbilirlik) kıstas olarak alınmıştır. Mevcut öğretim programında da hedeflerin ve kazanımların genel olarak işe yararlık ve zorluk derecelerine göre sıralandığı görülmektedir. Bunun yanında, mevcut öğretim programında, hedef-kazanım-içerik ve zamanlama tabloları haftalık program şeklinde hazırlanmıştır. Bu tablolar ile hedef, kazanım ve içerik tutarlılığı sağlanmıştır.

Hedeflenen öğretim programında eğitim durumlarının, öğrencilerin ihtiyaçları ve uygulamadaki sınırlılıklar arasındaki uygunluğa göre öğretmenler tarafından belirlenmesi uygun görülmüştür. Kullanılması hedeflenen yöntem ve teknikler için de öğrencileri öğrenme ve öğretme etkinliklerinin merkezine koyan, tek bir etkili öğretim yöntemi olmadığına inanan ve dolayısıyla birçok yöntem ve teknikten faydalanılmasını uygun gören görüş benimsenmektedir. Ayrıca, öğretmen uygulamaları için hedeflenen öğretim stratejileri ve öğretim yöntem ve teknikleri hazırlanan Etkili Öğretim Kriterleri'nde (Ek 9) belirtilmiştir. Ancak, bu genel öğretim yaklaşımları dışında kazanımlara yönelik kullanılacak öğretim yöntem-teknik ve etkinliklere ilişkin bilgiye rastlanmamıştır. Bu durum programda öğretme-öğrenme sürecini belirleme hakkını öğretim görevlilerine bırakılmasından kaynaklı olabilir. Kaynaklara gelince, mevcut öğretim programında hedeflere uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer verilmiştir.

Programda hedeflenen ürün ve sürece yönelik sınav durumları ise ara sınav (%20), final sınavı (%60), kurs günlüğü (%15) ve derse katılım notu (%5) olarak belirlenmiştir. Ders günlüğü, dil bilgisi ve kelime bilgisine yönelik iki dil testi ve konuşma testinden oluşmaktadır. Ara sınav ve final sınavı okuma, dinleme, yazma, dil bilgisi ve kelime bilgisi becerilerine yönelik soruların olduğu kısımlardan oluşmaktadır. Kurs günlüğü; beş adet yazma çalışmasını, üç adet dil (dil bilgisi ve kelime bilgisi) ve bir adet konuşma testini içermektedir. Mevcut öğretim programında, ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bu bilgiler yer almakla birlikte, her bir becerinin ölçülmesinde kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri ise şöyledir: dinleme becerisi için monolog ve diyaloglardaki ana fikri bulma ve anahtar bilgiyi bulma; okuma becerisi için parçadaki ana fikri ve anahtar bilgiyi bulma; konuşma becerisi için resim tarif etme ve açık uçlu bir soruya yanıt verme ve yazma becerisi için yaklaşık 150 kelimelik bir paragraf yazmadır.

4.1.4. Girdi Uygunluk Değerlendirmesi

Programın *girdi değerlendirilmesinde*, üniversite giriş sınav sonuçlarına göre üniversitede bölümlere yerleştirilen öğrenciler Seviye Belirleme sınavı sonuçlarına göre 0-39 aralığında puan alarak Başlangıç kuruna yerleştirilmişlerdir. Başlangıç programında ders gören öğrencilerin Başlangıç kuruna yerleştirilme kriteri ile yerleştirdikleri kriter arasında uygunluk görülmektedir. Kursa devam eden 368 öğrencinin, büyük çoğunluğu erkek, 18-21 yaş aralığında ve Anadolu Lisesi, Özel Anadolu Lisesi ve Özel Temel Lise mezunudur.

Başlangıç kurunda ders veren öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu kadın, yarısından fazlası Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu, 25-35 yaş aralığında ve 6-10 yıl arasında tecrübeye sahiptirler. Ayrıca, öğretim görevlileri beklenen mesleki niteliklere büyük oranda sahip olduklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla, öğretim görevlilerinin sahip olması beklenen özellikler ve yeterlikler ile sahip oldukları özellikler arasında ortalama olarak uygunluk görülmektedir.

Hedeflenen öğretim programı ve mevcut öğretim programı arasında büyük oranda uygunluk görülmekle birlikte mevcut öğretim programında yöntem ve tekniklere yer verilmemesi uygunluk sağlanmayan noktalardır.

4.2. Program Sürecinin Değerlendirilmesi

4.2.1. Uygulanan Öğretim Programının Uygunluk Analizi

Kurda hedeflenen program ve uygulanan program arasındaki uygunluk anketler, görüş formları, öğretmen gözlem sonuçları ve başarı testi sonuçları ile değerlendirilmiştir.

Var olan ve uygulanan programın değerlendirmesini yapmaları için aynı anket hem öğretim görevlilerine hem de öğrencilere uygulanmış ve altı öğretim görevlisinin açık uçlu sorulardan oluşan görüş formlarıyla görüşleri alınmıştır. Ayrıca, Öğrenci Bilgi Sistemi'nden edinilen öğretmen gözlem sonuçları ve öğrencilerin ara sınav sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1.1. Süreç Değerlendirme Anketleri

Programın uygulanma sürecini değerlendirmek için, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin anket uygulanmıştır. Ankette 1-12. maddeler kazanımlara, 13-22. maddeler ders işlenişine, 23-25. maddeler ise ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olup

bulgular Tablo 10’da verilmiştir. Bulgulara göre öğrenci görüşleri anket maddelerinin büyük çoğunluğu için “Katılıyorum” veya “Kesinlikle katılıyorum” yönündedir.

Tablo 10: Öğrencilerin Sürece İlişkin Görüşleri

	Yüzde					Sayı	Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum					
1. Program beklentilerimi ve ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.	3	3	16	47	31	285	4,01	4,00	4	0,91
2. Program içeriği benim seviyeme (ön bilgilerime, bireysel ihtiyaçlarıma) uygundur.	3	7	11	45	34	285	4,00	4,00	4	0,99
3. Programda becerilere ilişkin hedeflenen kazanımlar benim için ulaşılabilir niteliktedir.	1	3	10	50	36	285	4,15	4,00	4	0,82
4. Program dil becerilerimi dengeli bir şekilde geliştirmektedir.	2	5	19	46	29	285	3,95	4,00	4	0,92
5. Program sayesinde iletişimsel dil becerim gelişmektedir.	3	9	16	45	27	285	3,85	4,00	4	1,02
6. Program sayesinde dil bilgisi bilgim gelişmektedir.	2	2	10	46	40	285	4,20	4,00	4	0,83
7. Program sayesinde kelime bilgim gelişmektedir.	1	2	11	49	37	285	4,17	4,00	4	0,81
8. Program sayesinde okuma becerim gelişmektedir.	3	5	15	44	33	285	3,99	4,00	4	0,99
9. Program sayesinde dinleme becerim gelişmektedir.	3	4	16	41	36	285	4,05	4,00	4	0,95
10. Program sayesinde konuşma becerim gelişmektedir.	6	7	24	42	21	285	3,65	4,00	4	1,07
11. Program sayesinde yazma becerim gelişmektedir.	3	3	12	41	41	285	4,14	4,00	5	0,95
12. Program ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmemim sorumluluğunu alma fırsatları sunmaktadır.	3	4	12	40	41	285	3,95	4,00	4	0,99
13. Derste her bir dil becerimin (gramer, kelime bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme) gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.	1	3	8	38	50	285	4,31	4,00	5	0,85

Tablo 10 - devam

14. Dersler benim ihtiyaçlarıma ve ilgi alanlarıma uygun işlenmektedir.	4	3	20	44	29	285	3,90	4,00	4	0,99
15. Derste sınıf arkadaşlarımla etkileşim ve işbirliği teşvik edilmektedir.	3	1	6	39	51	285	4,34	5,00	5	0,88
16. Derste bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	7	7	25	37	24	285	3,62	4,00	4	1,14
17. Derste, ders boyunca ilgili kalmamı sağlayacak aktivite ve etkinlikler yapılmaktadır.	8	5	21	39	27	285	3,70	4,00	4	1,16
18. Derse katılımım teşvik edilmektedir.	3	4	9	44	40	285	4,14	4,00	4	0,95
19. Derste teknoloji etkin olarak kullanılmaktadır.	4	1	7	37	51	285	4,29	5,00	5	0,95
20. Ders kitabı, kelime defteri ve ek materyaller dil becerimin gelişmesinde yararlı olmaktadır.	6	4	16	40	34	285	3,91	4,00	4	1,10
21. Dersin online kaynakları (BLC- Karma öğrenme araçları ve e-kitap) dil gelişimime yardımcı olmaktadır.	10	12	20	32	26	285	3,51	4,00	4	1,28
22. Derste dil öğrenmeye ilişkin açık, yararlı ve destekleyici geri dönütler almaktayım.	3	3	12	40	42	285	4,13	4,00	5	0,98
23. Dil becerimi ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.	3	4	23	38	32	285	3,91	4,00	4	1,01
24. Programdaki ölçme ve değerlendirme araçları dil gelişimime ilişkin bana gerekli geribildirim sağlamaktadır.	2	4	15	41	38	285	4,10	4,00	4	0,90
25. Adil ve tarafsız değerlendirme yapılmaktadır.	5	3	12	30	50	285	4,17	5,00	5	1,08

Öğrencilerin yaklaşık %90'ı, programdaki kazanımların kendileri için ulaşılabilir nitelikte olduğu ($\bar{X}=4.15$), program sayesinde kelime ($\bar{X}=4.2$) ve dil bilgisi bilgilerinin ($\bar{X}= 4.17$) geliştiği, derslerde her bir dil becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapıldığı ($\bar{X}=4.31$), derste sınıf arkadaşlarıyla etkileşim ve işbirliğinin teşvik edildiği ($\bar{X}=4.34$) ve teknolojinin etkin olarak kullanıldığı ($\bar{X}=4.29$) yönünde görüş ifade etmişlerdir.

Kazanımlara ilişkin verilen yanıtlara baktığımızda ise, en yüksek ortalama değerlerle öğrenciler program sayesinde dil bilgisi bilgilerinin geliştiğini ($\bar{X}=4.20$), kelime bilgilerinin geliştiğini ($\bar{X}=4.17$) ve yazma becerilerinin geliştiğini ($\bar{X}=4.14$) belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından en az geliştiği düşünülen beceri ise konuşma becerisi olmuştur. Kazanımlardan en düşük ortalama değere sahip anket maddesi olarak da görülen bu maddeye ($\bar{X}=3.65$) öğrencilerin %6'sı kesinlikle katılmamakta, %7'si katılmamakta ve %24'ü ise bu gelişime ilişkin kararsız yönde fikir belirtmiştir.

Ders işlenişine ilişkin ise öğrencilerin “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri ve dolayısıyla en yüksek olumlu görüş bildirilen maddeler derste sınıf arkadaşlarıyla etkileşim ve işbirliğinin teşvik edilmesi ($\bar{X}=4.34$), derslerde her bir dil becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılması ($\bar{X}=4.31$) ve teknolojinin etkin olarak kullanılmasıdır ($\bar{X}=4.29$). Derste bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılmasını ($\bar{X}=3.62$), öğrencilerin %25'i “Kararsız”, %7'si “Katılmıyorum” ve %7'si “Kesinlikle katılmıyorum” diye cevaplandırmış. Dolayısıyla bunun öğrenciler tarafından derste az gerçekleştiği düşünülen bir durum olduğu söylenebilir. Ders boyunca ilgili kalmalarını sağlayacak aktivite ve etkinlikler yapılması ($\bar{X}=3.70$) ise bir diğer daha az olumlu görüş belirtilen madde olmuştur. Öğrencilerin %8'i “Kesinlikle katılmıyorum”, %5'i “Katılmıyorum” ve %21 ise “Kararsızım” şeklinde cevaplamışlardır.

Programdaki kaynaklara ilişkin ders kitabı, kelime defteri ve ek materyaller gibi basılı kaynaklar ($\bar{X}=3.91$) öğrencilerin %74'i tarafından yararlı bulunmaktadır. Basılı kaynaklara ilişkin öğrencilerin %16'sı ise “Kararsız” görüş belirtmiş, %10'u ise yararlı bulmamaktadır. Online kaynaklara ilişkin, öğrencilerin %58'i dil gelişimleri için online kaynakları ($\bar{X}=3.51$) faydalı bulurken, %20'si kararsız kalmış ve %22'si (%10 “Kesinlikle katılmıyorum” ve %12 “Katılmıyorum”) ise faydalı olmadığını belirtmişlerdir.

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin yaklaşık %80'i adil değerlendirme yapıldığını (25, $\bar{X}= 4.17$) ve programdaki ölçme ve değerlendirme araçlarının dil gelişimlerine ilişkin gerekli geribildirim sağladığını (24, $\bar{X}= 4.10$) düşünmektedir. Öğrencilerin %70'i uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanıldığını (23, $\bar{X}=$

3.91) belirtmiş, % 23'ü "Kararsız" olarak yanıt vermiştir. % 7'si ise kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının uygun bulmamaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretim görevlilerinin görüşlerine ilişkin bulgular ise Tablo 11'de verilmiştir. Tabloda görülebileceği gibi öğretim görevlilerinin çoğunluğu tarafından tüm maddelere olumlu görüş beyan edilmiştir.

Tablo 11: Öğretim Görevlilerinin Sürece İlişkin Görüşleri

	Frekans					Sayı	Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum					
1. Program öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	2	1	3	13	2	21	3,57	4,00	4	1,08
2. Program içeriği öğrencilerin ön bilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygundur.	1	3	3	11	3	21	3,57	4,00	4	1,08
3. Programda becerilere ilişkin hedeflenen kazanımlar öğrenciler için ulaşılabilir niteliktedir.	1	2	6	8	4	21	3,57	4,00	4	1,08
4. Program öğrencilerin dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmektedir.	0	4	6	8	3	21	3,48	4,00	4	0,98
5. Program sayesinde öğrencilerin iletişimsel dil becerileri gelişmektedir.	1	2	7	8	3	21	3,48	4,00	4	1,03
6. Program sayesinde öğrencilerin dil bilgisi gelişmektedir.	0	0	3	14	4	21	4,05	4,00	4	0,59
7. Program sayesinde öğrencilerin kelime bilgisi gelişmektedir.	0	1	3	12	5	21	4,00	4,00	4	0,77
8. Program sayesinde öğrencilerin okuma becerileri gelişmektedir.	0	3	1	14	3	21	3,81	4,00	4	0,87
9. Program sayesinde öğrencilerin dinleme becerileri gelişmektedir.	0	2	4	11	4	21	3,81	4,00	4	0,87
10. Program sayesinde öğrencilerin konuşma becerileri gelişmektedir.	1	3	7	8	2	21	3,33	3,00	4	1,02
11. Program sayesinde öğrencilerin yazma becerileri gelişmektedir.	1	3	0	14	3	21	3,71	4,00	4	1,06
12. Program öğrencilere ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatları sunmaktadır.	2	1	9	6	3	21	3,33	3,00	3	1,11
13. Derste öğrencilerin her bir dil becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.	0	2	7	9	3	21	3,62	4,00	4	0,86
14. Dersler öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun işlenmektedir.	1	2	7	10	1	21	3,38	4,00	4	0,92

Tablo 11 - devam

15. Derste öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi ve işbirliği teşvik edilmektedir.	0	2	1	13	5	21	4,00	4,00	4	0,84
16. Derste öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	3	0	6	11	1	21	3,33	4,00	4	1,11
17. Derste, öğrencilerin ders boyunca ilgili kalmasını sağlayacak aktivite ve etkinlikler yapılmaktadır.	1	1	2	13	4	21	3,86	4,00	4	0,96
18. Derste öğrencilerin katılımı teşvik edilmektedir.	0	0	1	14	6	21	4,24	4,00	4	0,54
19. Derste teknoloji etkin olarak kullanılmaktadır.	0	1	2	10	8	21	4,19	4,00	4	0,81
20. Ders kitabı, kelime defteri ve ek materyaller öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde yararlı olmaktadır.	1	1	4	12	3	21	3,71	4,00	4	0,96
21. Dersin online kaynakları (BLC-Karma öğrenme araçları ve e-kitap) öğrencilerin dil gelişimine yardımcı olmaktadır.	1	2	11	5	2	21	3,24	3,00	3	0,94
22. Derste öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin açık, yararlı ve destekleyici dönütler verilmektedir.	0	0	2	12	7	21	4,24	4,00	4	0,62
23. Öğrencilerin dil becerilerini ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.	2	2	4	10	3	21	3,48	4,00	4	1,17
24. Programdaki ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilere dil gelişimlerine ilişkin gerekli geribildirim sağlamaktadır.	1	1	1	14	4	21	3,90	4,00	4	0,94
25. Adil ve tarafsız değerlendirme yapılmaktadır.	1	0	4	6	10	21	4,14	4,00	5	1,06

Tablo 11’de görülebileceği gibi öğretim görevlilerinin ankete verdikleri yanıtların ortalama değerlerine baktığımızda “Kesinlikle katılıyorum” yanıtı verdikleri iki anket maddesi vardı. Bu maddeler $\bar{X}= 4.24$ ortalama değerle, “(18) Derste öğrencilerin katılımı teşvik edilmektedir” ve “(22) Derste öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin açık, yararlı ve destekleyici dönütler verilmektedir” olarak görülmektedir. $\bar{X}= 3.24$ ortalama değeriyle süreçte öğretim görevlilerinin öğrenci gelişimine faydalı olma konusunda anket maddeleri arasında en az yararlı bulunan unsur ise programdaki e-kitap ve karma öğrenme araçlarından oluşan online kaynaklardır. Öğretim görevlilerinin “Kararsız” görüş belirttikleri diğer anket maddeleri ise program sayesinde öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi ($\bar{X}= 3.33$), programın öğrencilere ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatları sunması ($\bar{X}= 3.33$), derste öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler

kullanılması ($\bar{X}= 3.33$) ve derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun işlenmesi ($\bar{X}= 3.38$) görüşleridir.

Hedeflenen kazanımlara ilişkin öğretim görevlilerine göre öğrencilerin en çok gelişim gösterdikleri beceriler, dil bilgisi becerileri ($\bar{X}=4.05$) ve kelime bilgisi becerileri ($\bar{X}=4.00$) olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca kazanımlardan, program sayesinde öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi ($\bar{X}=3.33$) ve ders çalışma becerisi ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma becerilerinin geliştirilmesi ($\bar{X}=3.33$) en az ortalama değere sahip anket maddesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dersin işlenişine ilişkin öğretim görevlilerinin 9'u programın öğrencilere ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatları sunduğunu (12, $\bar{X}=3.33$) düşünmektedir. Diğer maddelere kıyasla daha az olumlu görüş belirtilen diğer maddeler ise derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun işlenmesi (14, $\bar{X}=3.38$), derste öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılması (15, $\bar{X}=3.33$) ve derste öğrencilerin her bir dil becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmasıdır (13, $\bar{X}=3.62$).

Programdaki ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin ise 16 öğretim görevlisinin olumlu yönde görüş ifade ettiği “25. Adil ve tarafsız değerlendirme yapılmaktadır ($\bar{X}=4.14$)” maddesi en yüksek ortalama değere sahiptir. Bu boyutta daha az olumlu görüş beyan edilen madde ise öğrencilerin dil becerilerini ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmakta olduğu ($\bar{X}=3.48$)” ifadesi olup bunu ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin gerekli geribildirim sağlamakta olduğu maddesi takip etmektedir.

Öğretim görevlileri ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri ise Tablo 12’de kıyaslanmıştır.

Tablo 12: Öğrenci ve Öğretim Görevlilerinin Sürece İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırması

	Öğrenci		Öğretim Görevlisi	
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
1. Program beklentilerimi ve ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.	4,01	0,91	3,57	1,08
2. Program içeriği benim seviyeme (ön bilgilerime, bireysel ihtiyaçlarıma) uygundur.	4,00	0,99	3,57	1,08
3. Programda becerilere ilişkin hedeflenen kazanımlar benim için ulaşılabilir niteliktedir.	4,15	0,82	3,57	1,08
4. Program dil becerilerimi dengeli bir şekilde geliştirmektedir.	3,95	0,92	3,48	0,98
5. Program sayesinde iletişimsel dil becerim gelişmektedir.	3,85	1,02	3,48	1,03
6. Program sayesinde dil bilgisi bilgim gelişmektedir.	4,20	0,83	4,05	0,59
7. Program sayesinde kelime bilgim gelişmektedir.	4,17	0,81	4,00	0,77
8. Program sayesinde okuma becerim gelişmektedir.	3,99	0,99	3,81	0,87
9. Program sayesinde dinleme becerim gelişmektedir.	4,05	0,95	3,81	0,87
10. Program sayesinde konuşma becerim gelişmektedir.	3,65	1,07	3,33	1,02
11. Program sayesinde yazma becerim gelişmektedir.	4,14	0,95	3,71	1,06
12. Program ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmemim sorumluluğunu alma fırsatları sunmaktadır.	3,95	0,99	3,33	1,11
13. Derste her bir dil becerimin (gramer, kelime bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme) gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.	4,31	0,85	3,62	0,86
14. Dersler benim ihtiyaçlarıma ve ilgi alanlarıma uygun işlenmektedir.	3,90	0,99	3,38	0,92
15. Derste sınıf arkadaşlarımla etkileşim ve işbirliği teşvik edilmektedir.	4,34	0,88	4,00	1,11
16. Derste bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	3,62	1,14	3,33	0,96
17. Derste, ders boyunca ilgili kalmamı sağlayacak aktivite ve etkinlikler yapılmaktadır.	3,70	1,16	3,86	0,84
18. Derse katılımım teşvik edilmektedir.	4,14	0,95	4,24	0,54
19. Derste teknoloji etkin olarak kullanılmaktadır.	4,29	0,95	4,19	0,81
20. Ders kitabı, kelime defteri ve ek materyaller dil becerimin gelişmesinde yararlı olmaktadır.	3,91	1,10	3,71	0,96

Tablo 12 - devam

21. Dersin online kaynakları (BLC- Karma öğrenme araçları ve e-kitap) dil gelişimine yardımcı olmaktadır.	3,51	1,28	3,24	0,94
22. Derste dil öğrenmeme ilişkin açık, yararlı ve destekleyici geri dönütler almaktayım.	4,13	0,98	4,24	0,62
23. Dil becerimi ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.	3,91	1,01	3,48	1,17
24. Programdaki ölçme ve değerlendirme araçları dil gelişimine ilişkin bana gerekli geribildirim sağlamaktadır.	4,10	0,90	3,90	0,94
25. Adil ve tarafsız değerlendirme yapılmaktadır.	4,17	1,08	4,14	1,06

Bu görüşler arasında ise temel bir farklılık olarak şu göze çarpmaktadır: ders işlenişine ilişkin üç madde dışında öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalamaları, öğretim görevlilerinin ortalamalarından yüksektir. Bu üç madde, “(17) Derste, ders boyunca ilgili kalmamı sağlayacak aktivite ve etkinlikler yapılmaktadır”, “(18) Derse katılımım teşvik edilmektedir.” ve “(22) Derste dil öğrenmeme ilişkin açık, yararlı ve destekleyici geri dönütler almaktayım.” maddeleridir. Bunun dışında öğrenci ve öğretim görevlileri görüşlerinde göze çarpan bir diğer farklılık ise öğrencilerin “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtladığı, fakat öğretim görevlilerinin ise “Katılıyorum” diye yanıt verdiği üç maddedir: (13) derste her bir dil becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılması, (15) derste etkileşim ve işbirliğinin teşvik edilmesi ve (19) derste teknolojinin etkin olarak kullanılması. Ayrıca, (10) program sayesinde konuşma becerilerinin gelişmesi, (12) programın ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatları sunması, (14) derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun işlenmesi, (16) derste bireysel farklılıkların dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılması ve (21) dersin online kaynaklarının (BLC- Karma öğrenme araçları ve e-kitap) öğrencilerin dil gelişimine yardımcı olması görüşlerine ilişkin öğrenciler öğretim görevlilerine göre daha olumlu fikirdedirler. Bu dört maddeye de öğretim görevlileri “Kararsızım” şeklinde yanıt verirken öğrenciler “Katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

4.2.1.2. Görüş Formu

Programın uygulayıcısı olan altı öğretim görevlisinin sürece ilişkin belirttikleri açık uçlu anket formları aracılığıyla belirttikleri görüşler ana başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

4.2.1.2.1. Öğrenci Gelişimine İlişkin Görüşler

Açık uçlu anketlere görüş bildiren öğretim görevlilerinin 4'ü öğrencilerin büyük çoğunluğunda gelişim gözlemlendiğini ifade etmiştir. Ö3, bu gelişimin en başta “uluslararası standartlarda bir sistem ve donanımlı eğitmenlerin olması”yla gerçekleştiğini belirtmiştir. Ö4, programda hedeflerin seviyeye uygun olarak yer aldığını ve her bir dil becerisine ilişkin yeterli çalışmalar yapılmasının bu gelişimin gerçekleşmesinde büyük önem arz ettiğini belirtmiştir. Ö3 ve Ö5 ise programda öğrenci gelişimini sağlayan olanakların, çok çeşitli yazılı ve online kaynakların ve kulüpler, ofis saati, ek ders saati gibi ek destek unsurlarının olması olduğunu söylemiştir.

İki öğretim görevlisi bazı öğrencilerde gelişimin yavaş ya da hedeflenenin çok altında olduğunu söylerken bunun nedeninin ise öğrencilerin motivasyon düşüklüğünden veya düzenli tekrar etme alışkanlığının olmamasından kaynaklandığını dile getirmiştir. Ö1, yazma ve konuşma becerilerinin dil öğreniminde en zor gelişen beceriler olduğundan hedeflenenden biraz az geliştiğini belirtmiştir.

Ö3 ve Ö5 program sürecinde bazı noktalarda hedeflenen gelişimin yakalanmasının önündeki engelleyici unsurun programdaki içerik yükünün olduğunu belirtmişlerdir. Ö3, Ö4 ve Ö5 programda yeterince “oluşturma/yaratma (production)”ya yönelik çalışmalara yer veremediklerini dile getirmişler ve daha fazla “yaratma” ve görev odaklı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö2 ve Ö6 ise öğrencilerin gelişimi hedeflendiği şekilde gelişmemektedir yanıtını vermişlerdir. Bunun sebebi olarak da Ö6 programın hedefler anlamında çok yoğun olduğunu söylemiştir. Ö2 ise hedeflerin ulaşılabilir nitelikte olmadığını “*Öğrencilerin yapabileceği şeylerin üstünde hedefler beklemektedir. Örneğin, 3. haftada çocuklar yeni İngilizce öğreniyor iken birden akademik paragraf konusuna geçilmektedir.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Ö2 gelişimin hedeflenen şekilde gerçekleşmesi için programda “*öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi ve öğrenmeyi öğrenme konularında öğrencilerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu*” dile getirmiştir.

4.2.1.2.2. Kaynaklara İlişkin Görüşler

Öğretmenler programdaki mevcut basılı ve online kaynaklardan olabildiğince en iyi şekilde faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 bu kaynakların dili öğretme, öğrenme ve pratik etme anlamında yeterli, faydalı ve etkili olduğu görüşünde hem fıkirdirler. Ö3 bu fikrini *“Konuları daha yoğun pratik edebilme yönünden ve çeşitli bilgilerini tamamlama anlamında gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.”* diyerek ifade etmiştir.

Ö2 ise kaynaklardan üçünü etkili ve uygun bulmamaktadır ve bu görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *“Dil bilgisi kitabı konuları ve anlatım olarak öğrencilerin seviyesinin biraz üstündedir. Yazma kitapçığı da aslında bir üst seviyede kullanılması gerekirken bu seviyesinde kullanılıyor.”* Ayrıca Ö2, kelime defterinden her öğrencinin aynı şekilde yararlanmasının istenmesinin etkili bir yöntem olmadığını söylemiştir: *“Kelime defteri öğrencilerin her birinin kelime çalışma stiline uymayabiliyor. Bu anlamda bunun herkes için mecburi tutulmaması gerektiğini düşünüyorum.”*

4.2.1.2.3. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler

Ö1 ve Ö4 ağırlıklı olarak iletişimsel dil öğretimi yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ö4, bu görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“İletişimsel dil öğretimi yöntemlerini uygulamaya çalışıyorum. Genelde öğrencilerin üretebileceği etkinlikler gerçekleştiriyorum. Çünkü bu yöntemin, öğrencileri dili daha etkili kullanmaya yönlendirdiğini düşünüyorum.”* Ö1 tümden varım yöntemine başvurduğunu dile getirmiştir.

Ö5 de farklı yöntem ve tekniklerden yararlandığını belirtmiştir ki bunlar harmanlanmış öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve grup ve ikili projelerdir. Ö5, bu tekniklerden yararlanmasının şu anlamda etkili olduğunu belirtmiştir: *“Öğrenci merkezli çeşitli yöntem ve teknikler kullanmak çok önemlidir çünkü bu durum öğretmenin konuşma zamanını (teacher talk time) ve dolayısıyla dersteki iş yükünü azaltır ve öğrencileri dil kurallarını kendileri keşfetmelerine teşvik etmektedir.”*

Ö3, sunum ve devamında öğrenilenleri test etme tekniğiyle ders işlediğini belirtmiştir. Ö3, bu teknikleri etkili bulmakla birlikte *“sunum tekniğindense konu anlatımında daha fazla etkinlik odaklı ve sonrasında da bol bol test içeren teknikler kullanabiliriz.”* görüşünü de ifade etmiştir.

Ö6, derste yapılandırmacı yaklaşımı esas aldığını belirtmiştir. Ayrıca, Ö6 programdaki hedefleri Bloom'un taksonomisini ve Gagne'nin öğretim durumları modelini kıstas olarak düzenleyip, ders içi etkinliklerini belirlediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin tek bir yöntemle öğrenemeyeceğine inanan Ö2 ise, eklektik bir yaklaşımı yöntemsel olarak benimsediğini söylemiştir. Ö2'nin derste kullandığı başlıca yöntemler ise çoklu zeka kuramı, iletişimsel dil öğretimi, dil bilgisi çeviri yöntemidir.

4.2.1.2.4. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Ö1 ve Ö4, ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterli ve uygun olduğunu dile getirmiştir. Ö4, ölçme ve değerlendirme aracı olarak yapılan çalışmalar düzenli aralıklarla uygulandığı için öğrenciye geriye ve ileriye yönelik bildirim verdiği için etkili bulmaktadır. Ö5 de programdaki ölçme ve değerlendirme araçlarının oldukça kapsamlı olduğu görüşünü belirtmiştir: *“Öğrenci gelişimini sağlamak için öğrenciler dönem boyunca belli aralıklarla değerlendirilmektedirler.”*

Ö1, öğrenci gelişiminin daha kolay takip edilebilmesi ve öğrencilerin sistemde tutulabilmesi için programda test ve ara sınav gibi merkezi ölçme araçlarının bulunduğunu söylemiştir. Programın daha fazla sınav odaklı olmaması için de bu değerlendirme araçlarının ideal sayıda tutulmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden, ara sınavların sadece dil bilgisi, kelime bilgisi ve konuşmaya yönelik olduğunu, bunlara dinleme ve okuma ara sınavlarının ve bir tane daha konuşma testinin eklenmesinin programı fazla sınav odaklı yapacağını söylemiştir.

Ö2 yazma ve okuma becerisinin ölçülmesi gerektiği gibi ölçüldüğüne inanmamaktadır. Bu görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Dil Bilgisi, kelime ve dinleme dışındaki becerilerin doğru biçimde ölçüldüğüne inanmıyorum. Yazma sınavı paragraf yazmak yerine bir takım anahtar kelimeler verilerek cümleler yazdırmak şeklinde daha yararlı olacağını düşünüyorum. Okuma için de metinler öğrencilerin seviyesine daha uygun olabilir ve soru tipleri kademe kademe zorlaşabilir.”* Ö6 da yazma becerisinin yeterince ölçülemediğini düşünmektedir ve durumun yetersiz kalmasını şöyle ifade etmiştir: *“Yazma becerileri için olan kaynak, öğrencileri yönlendirmede yetersiz kalmaktadır.”*

Ö3 ise konuşma ve dinleme becerilerinin yeterince ölçülmediğini düşünmektedir ve bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Bu ölçümün yeterli yapılmamasının programda ister istemez diğer becerilerin ağırlığının artmasına sebep olduğunu söyleyebilirim.”*

Özellikle bu kurda öğretilenlerin konuşma ve dinleme alanlarında da yoğun pratik edilmesi kalıcılığını yükseltecektir.”

4.2.1.3. Öğretmen Gözlem Sonuçları

Öğretim uygulamalarındaki uygunluk analizinde, öğretim görevlilerinden beklenen öğretim uygulamaları ve gözlenen öğretim uygulamaları arasındaki uygunluk öğretmen gözlem sonuçları üzerinden değerlendirilmiştir. Programda hedeflenen öğretim uygulamaları Etkili Öğretim Kriterlerinde belirlenmiş olup, öğretim görevlilerinin ders gözlem raporları da bu kriterlere göre “Güçlü Yönler” ve “Geliştirilmesi Gereken Yönler” başlıkları altında oluşturulmaktadır. Başlangıç kurunda ders veren öğretim görevlilerinden dönem süresince ders gözlemi gerçekleşen 14 öğretim görevlisinin Üniversite Bilgi Sistemi’nden edilen gözlem sonuçları Tablo 13’te “Güçlü Yönler” ve “Geliştirilmesi Gereken Yönler” başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 13: Öğretim Görevlisi Gözlem Sonuçları

Güçlü Yönler		Geliştirilmesi Gereken Yönler	
Yön	Sayı	Yön	Sayı
Öğrencilerle güçlü bağ kurma	14	Gereksiz öğretmen konuşmasından ve öğrencilerin söylediklerini tekrar etmekten kaçınma	9
Öğrenenleri derse katılmaya motive edecek ve öğrenenler arasında etkileşimi ve iletişimi teşvik edecek şekilde birçok aktiviteyi yönetme	10	Aktivite ve çalışmaların uygun sıralamasına karar verme	6
Öğrencileri konuya hazırlamak için ön bilgilerini ortaya çıkarma	6	Öğrencilerin ihtiyaçları ve dersin hedeflerine uygun şekilde materyalleri değerlendirme ve uyarlama	5
Öğrenmeye yardımcı olacak çeşitli kaynaklardan etkili şekilde yararlanma	5	Dersleri öğrenci merkezli hale getirme	5
Bağlam içinde öğretme	4	Kavramanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin etkili bir şekilde kontrolünü yapma	4
Hatalara ve dönüt vermeye ilişkin farklı teknikler kullanma (öz-dönüt ve akran dönüt)	4	Hedef-etkinlik uyumu	3

Tablo 13 - devam

Gereksiz öğretmen konuşmasından kaçınma	4	Öğrenenleri derse katılmaya motive edecek ve öğrenenler arasında etkileşimi ve iletişimi teşvik edecek şekilde birçok aktiviteyi yönetme	2
Kavramanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin etkili bir şekilde kontrolünü yapma	3	Dil becerilerinin gelişimini gerçek yaşam ihtiyaçlarıyla ilişkilendirme	1
Açık ve konuyla ilgili yönerge verme	3	Bağlam içinde öğretme	1
Öğretmen rolünü ve dönüt vermeyi ayarlayarak dersi planlandığı şekilde yürütme	2	Yönerge verme	1
Açık ve yararlı dönüt verme	2		
Farklı dil becerilerinin kullanımını bir araya getiren aktiviteler düzenleme	2		
Farklı seviyelerde, öğrenenlerin dersle ilgili kalmalarını sağlamaya çalışma	1		
Öğrenen özerkliğinin gelişimini destekleyecek etkinlikler planlama	1		
Dersin hedeflerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde materyalleri değerlendirme ve uyarlama	1		
Dersleri öğrenci merkezli hale getirme	1		

Bu sonuçlara göre, ders gözlemi yapılan öğretim görevlilerinin hepsinin en güçlü yanı, öğrencilerle güçlü bir bağ kurmalarıdır. Büyük çoğunluğunun güçlü olduğu alan ise öğrenci etkileşimi artırma, öğrenciyi katılıma teşvik etme ve öğrenciyi gözlemlemedir. Öğretim görevlilerinin güçlü oldukları diğer alanlar ise öğrencileri etkinliklere hazırlamak ve anladıklarını kontrol etme için ön bilgilerini ortaya çıkarma ve öğrenme yardımcı olacak çeşitli kaynakları etkili kullanmadır.

Öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu için geliştirilmesi gereken noktalar ise gereksiz öğretmen konuşmasından ve öğrencilerin söylediklerini tekrar etmekten kaçınmadır. Diğer geliştirilmesi gereken noktalar ise etkinliklerin doğru sıralamasına

karar verme, öğrenci ihtiyaçlarına ve dersin hedeflerine uygun şekilde materyalleri değerlendirme ve uyarlama ve dersleri daha fazla öğrenci merkezli hale getirmedir.

4.2.1.4. Ara Sınav Testi

Öğrencilerin ara sınav sonuçlarına baktığımızda (Tablo 14) ise dört dil becerisi için aldıkları ortalama puanlar, yazma için 30 üzerinden 16.50, okuma için 20 üzerinden 14.24, dinleme için 20 üzerinden 15.43 ve dil bilgisi ve kelime bilgisi sorularının olduğu dil bölümü için 22.26'dır. Sınav ortalaması ise 68.40'tır. Bu ortalamalara baktığımızda genel anlamda öğrencilerin en başarılı oldukları alan dinlemedir. Dil ve okuma becerileri öğrencilerin başarılı oldukları diğer iki alandır. Yazmanın ise ara sınav sonuçlarına göre öğrencilerin zayıf olduğu bir alan olduğunu söyleyebiliriz. Kur ortasında konuşma becerisinin gelişimine ilişkin herhangi bir değerlendirme ise yapılmamıştır.

Tablo 14: Ara Sınav Ortalamaları

Yazma (30 puan)	Okuma (20puan)	Dinleme (20 puan)	Dil (30 puan)	Toplam (100 puan)
16,50	14,24	15,43	22,26	68,40
100lük Sisteme Karşılık Gelen Puan Ortalamaları				
54,90	71,18	77,13	74,20	100

4.2.2. Süreç Uygunluk Değerlendirmesi

Programın *süreç değerlendirme*sinde öğrenci ve öğretim görevlisi görüşlerine göre, hedeflenen öğretim program ve uygulanan öğretim programı arasında genel anlamda uygunluk sağlanmaktadır. Öğrenci ve öğretim görevlileri, ders içinde katılımın teşvik edilmesi, teknolojinin etkin şekilde kullanılması, öğrencilere destekleyici dönütler verilmesi ve dil becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapılması gibi yollarla oluşturulan öğrenme ortamına ilişkin olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Derste öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılması ve derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun işlenmesi ise uygunluğun daha az sağlandığı durumlar olarak ifade edilmiştir.

Programın hedeflediği kazanımları gerçekleştirme noktasında, öğrenci ve öğretim görevlilerinin görüşleri programdaki birçok olanağın bunu sağladığı yönündedir. Diğer taraftan, program sayesinde öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi bilgilerinin en çok geliştiği belirtilirken, konuşma becerilerinin ise en az geliştiğini düşündüklerini

ifade etmişlerdir. Bu anlamda, programın hedeflediği “iletişimsel dil öğretimi”ni gerçekleştirme noktasında uygunluğun daha az sağlandığı söylenebilir. Kur ortasında gerçekleştirilen ara testte öğrencilerin en iyi oldukları dil becerilerinin dil bilgisi ve dinleme, en zayıf oldukları becerinin ise yazma olduğu görülmektedir. Dil gelişimine ilişkin programın içerik yükünün fazla olması, tüm hedeflerin ulaşılabilir görünmemesi ve programda “yaratma” etkinliklerine yeterince yer verilememesi kazanımlar anlamında öğretim görevlilerince dile getirilen bazı eleştiriler olmuştur.

Programda yararlanan kaynaklara ilişkin öğretim görevlileri görüş formlarında kaynaklardan yeterince yararlanıldığını belirtmişlerdir. Hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerinin anketlerde verdiği yanıtlar, yazılı kaynaklar için bu görüşü destekler şekildedir. Ancak, anket sonuçlarında diğerleriyle kıyaslandığında e-kaynak şeklinde sunulan karma öğrenme araçları ve e-kitabın faydalı bulunması konusunda daha az olumlu görüş belirtilmiştir.

Programdaki ölçme ve değerlendirme unsurlarına ilişkin öğrenci ve öğretim görevlisi görüşleri olumlu olurken, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde kullanılan tekniklerde geliştirilmesi gereken noktalar da dile getirilmiştir.

Programı uygularken yararlanan öğretim ve yöntem teknikleri anlamında, gözlem sonuçlarına göre öğretim görevlilerince çok farklı yöntem ve tekniklerden yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim görevlileri; sunum, buluş yoluyla öğrenme, harmanlanmış öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım, eklettik yaklaşım, çoklu zeka kuramı, iletişimsel dil öğretimi, dil bilgisi çeviri yöntemi gibi yöntem ve tekniklerinden yararlanmaktadırlar. Ayrıca, programı uygulamada öğretim görevlilerinden beklenen öğretim uygulamaları ve gözlenen öğretim uygulamaları arasında da genel anlamda uygunluk sağlandığını söyleyebiliriz. Öğrencilerle güçlü bağ kurarak ve öğrenenleri derse katılmaya teşvik edecek şekilde birçok etkinlik yaparak sınıfta olumlu bir ders ortamı oluşturma öğretim görevlilerinin çoğunun güçlü yanı olarak göze çarpmaktadır. Öğretim uygulamalarında geliştirilmesi gereken yönler ise, çok fazla öğretmen konuşmasından kaçınma, aktivite ve çalışmaların uygun sıralamasına karar verme, öğrencilerin ihtiyaçları ve dersin hedeflerine uygun şekilde materyalleri değerlendirme ve uyarlama ve dersleri daha fazla öğrenci merkezli hale getirmedir.

4.3. Program Çıktılarının Değerlendirilmesi

4.3.1. Öğrenci Yeterlikleri Açısından Durum Analizi

4.3.1.1. Öğrenci Anketi

Kur sonunda, öğrencilerin sahip olmaları hedeflenen dil yeterlikleri ile var olan dil yeterlikleri arasındaki uygunluk anket, odak grup görüşmesi, açık uçlu anket formu ve final sınavı başarı testiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kendi dil yeterliklerine ilişkin algıları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Öğrenci Yeterlik Anketi

1. Bu programda dil becerilerinizin ne ölçüde geliştiğini düşünüyorsunuz?										
	Yüzde					Sayı	Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma
	Hiç	Biraz	Kısmen	Oldukça	Çok					
Okuma	4	11	31	42	12	299	3,47	4,00	4	0,99
Dinleme	4	9	32	44	11	299	3,48	4,00	4	0,95
Konuşma	5	18	36	27	14	299	3,27	3,00	3	1,07
Yazma	2	11	22	36	29	299	3,77	4,00	4	1,06
Dil Bilgisi	2	8	18	44	28	299	3,87	4,00	4	0,99
Kelime Bilgisi	3	13	30	36	18	299	3,54	4,00	4	1,02
2. Sizce aşağıdaki dil becerilerine bu programda ne ölçüde önem verildi?										
Okuma	4	15	22	41	18	299	3,55	4,00	4	1,07
Dinleme	3	12	24	37	24	299	3,67	4,00	4	1,06
Konuşma	6	15	25	32	22	299	3,47	4,00	4	1,16
Yazma	1	4	8	34	53	299	4,33	5,00	5	0,86
Dil Bilgisi	1	2	7	40	50	299	4,36	5,00	5	0,78
Kelime Bilgisi	2	8	18	37	35	299	3,97	4,00	4	1,00
3. Her bir beceri için aşağıdakileri ne ölçüde yapabilmektesiniz?										
	Hiç	Biraz	Kısmen	İyi	Çok iyi	Sayı	Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma
OKUMA										
Bir okuma metninde kelimeleri ve gramer yapılarını tanıyabilirim.	1	6	21	51	21	299	3,87	4,00	4	0,83
Bir okuma metninin ana fikrini bulabilirim.	1	5	17	50	27	299	4,00	4,00	4	0,82

Tablo 15 - devam

Bir okuma metnine ilişkin detay bilgilerini bulabilirim.	0	9	30	46	15	299	3,67	4,00	4	0,84
Zamir gibi başka bir ismin yerine kullanılan isimlerin neyin yerine kullanıldığını bulabilirim.	5	12	24	35	24	299	3,60	4,00	4	1,12
Bir okuma metninde anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim.	2	10	38	37	13	299	3,50	4,00	3	0,91
DİNLEME										
Bir dinleme metninde kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını ayırt edebilirim.	3	16	31	39	11	299	3,38	3,00	4	1,00
Bir dinleme metnin ana fikrini anlayabilirim.	3	6	24	46	21	299	3,75	4,00	4	0,96
Bir dinleme metnindeki detayları anlayabilirim.	4	13	39	33	11	299	3,34	3,00	3	0,98
Bir dinleme metnindeki anahtar kelimeleri not edebilirim.	4	13	29	40	14	299	3,49	4,00	4	1,01
KONUŞMA										
Basit ve kısa tarifler ve tanımlamalar yapabilirim.	1	8	20	46	25	299	3,85	4,00	4	0,94
Doğru kelime ve dil bilgisi(gramer) yapılarıyla 3 dakikaya kadar güncel konularda konuşabilirim.	14	26	29	23	8	299	2,86	3,00	3	1,16
Doğru kelime ve dil bilgisi (gramer) yapılarıyla yaklaşık 3 dakikalık bir diyalogu sürdürebilirim.	10	25	31	25	9	299	2,99	3,00	3	1,14
Telaffuz, vurgu, tonlama ve diğer ses özelliklerine uygun bir şekilde konuşabilirim.	8	20	31	31	10	299	3,17	3,00	4	1,10
YAZMA										
Kelimeleri ve dil bilgisi (gramer) yapılarını doğru kullanarak anlamlı cümleler yazabilirim.	2	11	25	40	22	299	3,69	4,00	4	1,01
Güncel bir konuda fikirler geliştirerek 150 kelimelik bir paragraf yazabilirim.	2	11	29	39	19	299	3,62	4,00	4	0,99
Geliştirdiğim fikirleri, alt fikirler ve detaylar şeklinde organize ederek 150 kelimelik bir paragraf yazabilirim.	3	13	28	36	20	299	3,58	4,00	4	1,03
Bağlaçları doğru kullanabilirim.	2	10	21	43	24	299	3,75	4,00	4	1,00
Temel yazım kurallarına uyabilirim.	3	9	18	45	25	299	3,81	4,00	4	0,99

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğrenciler ortalama olarak en çok dil bilgisi ($\bar{X}= 3.87$) ve yazma ($\bar{X}= 3.77$) becerilerinin, en az ise konuşma becerilerinin ($\bar{X}= 3.27$) geliştiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin %72’si dil bilgisi ve %65’i yazma becerilerinin oldukça veya çok geliştiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %14’ü konuşma becerisinin çok, %27’si oldukça, %5’i hiç, %18’i biraz, %36’sı kısmen geliştiğini belirtmiştir. Programda en çok üzerinde durulan ve önem verilen beceriler de dil bilgisi ($\bar{X}= 4.36$) ve yazmadır ($\bar{X}= 4.33$). En az önem verilen beceri ise konuşma becerisidir ($\bar{X}= 3.47$). Öğrencilerin %90’ı dil bilgisine ve %87’si de yazma becerisine çok ve oldukça önem verildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı ise programda konuşma becerisine çok ve oldukça önem verildiğini düşünmektedir (%54)’dür.

Öğrencilerin alt becerileri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin anket maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde; doğru kelime ve dil bilgisi yapılarıyla 3 dakikaya kadar güncel konularda konuşabilme ($\bar{X}= 2.86$), doğru kelime ve dil bilgisi yapılarıyla yaklaşık 3 dakikalık bir diyalogu sürdürebilme ($\bar{X}=2.99$) ve telaffuz, vurgu, tonlama ve diğer ses özelliklerine uygun bir şekilde konuşabilme ($\bar{X}= 3.17$)) diğerleri ile kıyaslandığında en düşük ortalama değerlerle öğrencilerin en az yapabildiklerini düşündükleri becerilerdir. Buna karşılık, öğrencilerin %31’i güncel konularda doğru kelime ve dil bilgisi yapılarıyla 3 dakikaya kadar konuşabilmede iyi veya çok iyi olduğunu, %34’ü güncel konularda doğru kelime ve dil bilgisi yapılarıyla yaklaşık 3 dakikalık karşılıklı bir diyalogu iyi veya çok iyi sürdürebildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %41’i u telaffuz, vurgu, tonlama ve diğer ses özelliklerine uygun şekilde konuşabilmede iyi veya çok iyi olduğu şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin %71’i ise basit ve kısa tanımlamaları ($\bar{X}= 3.85$) iyi veya çok iyi yapabildiğini düşünmektedir. Okuma alt becerilerinden metnin ana fikrini bulma öğrencilerin en iyi yaptıklarını düşündükleri beceridir ($\bar{X}= 4.00$). Bu beceriyi öğrencilerin %72’si iyi veya çok iyi derecede yapabildiklerini belirtirmiştir. Öğrencilerin diğer okuma alt becerilerine kıyasla daha az iyi yaptıklarını düşündükleri beceriler ise bir okuma metninde anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilme ($\bar{X}= 3.50$) ve zamir gibi başka bir ismin yerine kullanılan isimlerin neyin yerine kullanıldığını bulabilmedir ($\bar{X}= 3.60$).

Dinleme alt becerilerine baktığımızda da öğrencilerin en iyi yaptıklarını düşündükleri alt beceri dinleme metninin ana fikrini bulmadır ($\bar{X}= 3.75$). Öğrencilerin %3’ü hiç yapamadığını söylemiş, %6’sı biraz, %24’ü kısmen, %46’sı iyi ve %21’i çok iyi

yapabildiğini belirtmiştir. Dinleme alt becerilerinden diğerlerine göre en düşük ortalama değerlerin ortaya çıktığı beceriler ise bir dinleme metnindeki detayları anlayabilme ($\bar{X}= 3.34$) ve bir dinleme metninde kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını ayırt edebilmedir ($\bar{X}= 3.38$).

Yazma alt becerilerine baktığımızda öğrenciler en iyi temel yazım kurallarına uymayı ($\bar{X}= 3.81$) ve bağlaçları doğru kullanmayı ($\bar{X}= 3.75$) yapabildiklerini düşünmektedirler. Öğrenciler geliştirdikleri fikirleri, alt fikirler ve detaylar şeklinde organize ederek 150 kelimelik bir paragraf yazabilmeyi ise en az ortalama değerle ($\bar{X}= 3.58$) diğer maddelere kıyasla daha az yapabildiklerini düşünmektedirler.

4.3.1.2. Odak Grup Görüşmesi ve Görüş Formu

Öğrencilerin odak grup görüşmelerinde dile getirdiği ve öğretmenlerin yazılı veya sözlü olarak ifade ettiği görüşler 6 alt başlıklar üzerinden verilmiştir: program içeriği, dil becerilerinin gelişimi, ders işleniş, ölçme ve değerlendirme ve programın güçlü ve eksik yanlarıdır.

4.3.1.2.1. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan tüm öğrenciler programın içeriğinin basitten zora gidecek şekilde düzenlendiği konusunda hem fikirdirler. Sadece bir öğrenci programı zor bulmuştur. Diğerleri ise programın orta zorluk derecesinde olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler ayrıca öğretilen konuları işe yarar bulmaktadırlar.

Öğretim görevlilerinin verdiği yanıtlarda ise program genel anlamda işe yarar bulunmuştur. Programda genel itibariyle ilgi çekici, günlük hayatla örtüşen yararlı konuların yer aldığını belirtmişlerdir. Ö4 programdaki konuların “genellikle okul hayatı, hobiler, alışkanlıklar, arkadaş ve aile bireyleri, hafta sonu etkinlikleri gibi işlenebilecek konular” olduğunu ifade etmiştir. Ö1 de “*Program genel İngilizce olduğu için, tüm konular aslında her zaman kullanılacak şeyler. Örneğin, kelime seçimleri en sık karşılaşılan kelimeler ve dil bilgisi yapıları en çok kullanılan yapılar.*” şeklinde fikir belirtmiştir. Ö2 ise genel anlamda yararlı bulmakla birlikte işe yarar bulmadığı iki noktaya örnek vermiştir: “*Bir resmi bize tarif edip bundan not alacaksın dediğimizde veya akademik paragraf kısmına geçtiğimizde işe yararlılık bağlamında öğrencilerin yararlı hissetmediğini düşünmekteyim.*”

Öğretmen grubu da konuların genelinin basitten zora giden bir sıralamaya sahip olduğunu düşünmektedir. Ö1, konuların ayrıca birbirlerini takip eder şekilde ilerlediğini söylemiştir: *“Konular hep üzerine eklenir şekilde ilerliyor.”* Ö5 de programın temel dil yapılarıyla başladığını ve aşamalı olarak dönemin sonlarına doğru daha karmaşık yapılara evrildiğini belirtmiştir.

4.3.1.2.2. Dil Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşler

Görüşmeye katılan öğrenciler ders içi ve ders dışında onlara sağlanan okuma çalışmalarının okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. A öğrencisi bu görüşünü *“Öğretmenimiz okuma parçaları verdi ve eksik olduğumuz noktaların üzerinde durdu.”* şeklinde dile getirmiştir.

Görüş bildiren öğretim görevlileri programın öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkı sağladığı genel görüşüne sahiptirler. Ö3, bu görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Kaynaklarda ve ödev egzersizlerinde hatta ders dışı çalışma saatlerinde genel olarak bolca pratik edildiğini düşünüyorum.”* Ayrıca, Ö2 *“özel olarak hazırlanan ve genel ve özel fikri ayırt etme konusunda eğiten, basitten zora giden materyallerin bu noktada destek olduğu”* yanıtını vermiştir. Ö5 de öğrencilere okuma stratejileri kazandırmaya yönelik çalışmaların öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan başka bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler genellikle ders içinde kullanılan kaynaklardaki dinleme çalışmalarıyla dinleme becerilerinin geliştiği görüşünde hemfikirdirler. Buna karşın, C ve D öğrencileri dinleme becerisine yönelik biraz daha az çalışma yapıldığını düşünmektedirler. D öğrencisi *“Dinleme becerisinin çok üzerinde durulmadı ama becerim gelişti elbette.”* şeklinde ifadede bulunmuştur. C öğrencisi bu görüşünü *“Ek derslerde genellikle dil bilgisi ağırlıklı çalışmalar yaptık. İçerik biraz değiştirilerek daha fazla dinleme yapılabilir.”* diye belirtmiştir.

Programın öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlanmasına ilişkin öğretim görevlileri genel anlamda olumlu görüş belirtmişlerdir. Kitaptaki dinleme kısımları, ek dinleme materyalleri ve online kaynaklardaki dinleme aktiviteleriyle ders içinde ve ders dışında yeterli fırsatlar yaratıldığını ifade etmişlerdir. Ö6, buna ilişkin görüşünü şöyle dile getirmiştir: *“Müfredattaki dinleme hedefleri doğrultusunda tüm derslerde en az bir kez dinleme dersi yapıldı. Dinleme yetenekleri sınavlarda ölçüldü.”* Ö2 dinleme çalışmalarında *“öğrencilerin kelime öğrenme açısından hazır*

bulunuşlarının olmadığı anlarda zorluklar yaşandığı” belirtmiştir. Ayrıca telaffuz ve fonoloji üzerinde ayrıca duracak vaktin az olduğuna da değinmiştir.

Yazma becerisine ilişkin öğrencilerin birkaçı yapılan çalışmaları yeterli bulurken, bazıları ise yeterli olmadığını düşünmektedir. İ öğrencisi yazma becerisinin gelişiminin diğer dil becerilerinin gelişime paralel gerçekleştiğini belirtmiştir: *“Dil bilgisi ve kelime bilimiz geliştikten sonra yazma becerimiz de gelişti.”* C ve F öğrencileri de yazma becerisine yönelik çalışmaların çoğunlukla süreç odaklı yazma çalışması adı altındaki çalışmalar kapsamında yapıldığını belirtmiştir. E öğrencisi, *“Yazma konusunda çok fazla alıştırma yapıldığını düşünmüyorum.”* demiştir. F öğrencisi, bu fikrini *“Süreç odaklı yazma çalışmaları yaklaşıncaya yazma çalışıyoruz. Onun dışında çok üstüne düşülmüyor. Ama yine de geliştiğini düşünüyorum.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. C öğrencisi de bu görüşüne ilişkin şu ifadede bulunmuştur: *“Bir tane taslağı yazıyoruz. Sonra yaklaşık on gün sonra ikinci taslağı yazıyoruz. Aradaki süre uzun. Yazma çalışmalıyız, taslaklar sınav gibi verilmeli.”*

Öğretim görevlilerinin beşi programın öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Programda bu gelişime katkı sağlayan noktaların, yazma becerisine dair içeriğin yer aldığı yazma kitapçığının katkısıyla yapılan sınıf içi pratiklerin ve ders içinde yapılan süreç odaklı yazma çalışmalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Ö2 öğretim görevlisi ise yazma becerilerinin gelişmediğini *“Akademik yazma becerisi öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine gerçek anlamda ket vurdu. Dili bir organizasyona geçmeden ifade etmeden öğrenciye organizasyon öğrettik.”* şeklinde dile getirmiştir.

Konuşma becerilerinin gelişimine ilişkin A ve B öğrencileri, konuşmaya yönelik yapılan çalışmaların konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını dile getirmiştir. A öğrencisi bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Konuşma anlamında yeterli fırsatlar vardı. Derste zorlandığımız yerlerde Türkçe’ye dönmemize rağmen kendimizi genellikle İngilizce ifade ediyorduk.”* C ve G öğrencileri ise konuşma anlamında yeterince destekleyici unsurun ders ortamında bulunmadığını düşünmektedir. Bu görüşünü G öğrencisi *“Kağıt üzerinde iyiyiz ama konuşmaya gelince ne kadar iyiyiz bilemiyorum. Sınıf ortamında çok İngilizce konuşulmuyor. Hocalar derslerde İngilizce konuşuyor ama biz nedense konuşmuyoruz. Herkes Türkçe konuşuyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. G ve C öğrencileri İngilizce kulüplerinin bu anlamda İngilizce

konusulması için harika bir ortam sunduğunu ilave etmiştir. C öğrencisi ayrıca derslerde günlük konuşma diline yönelik az çalışma yapıldığını da ilave etmiştir.

Görüş formuyla görüşlerine başvurulun öğretim görevlilerinin dördü, programdaki her derse ilişkin resim tasvir etme aktiviteleri gibi ders içinde yapılan çalışmaların veya dinleme ve okuma etkinlikleri gibi anlamaya yönelik becerileri takip eden konuşma çalışmalarının öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlayan unsurlar olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen ise bu gelişimi olumsuz etkileyen iki durumdan bahsetmiştir. Biri, kısıtlı zamanda öğrencilere çok fazla konu yüklenip onlardan hemen dili kullanıp üretmelerinin beklenmesi, diğeri ise dil bilgisi konularının fazlalığı sebebiyle konuşmaya yönelik daha az ders planı yapılmasıdır.

4.3.1.2.3. Ders İşlenişine İlişkin Görüşler

Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin iki öğrenci, derslerin öğrenci merkezli gerçekleştiğini belirtmiştir. H öğrencisi bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Derslerde öğrenci merkezli bir anlatım vardı. Konu bize verildi, biz de gruplarda konuyu kendi aramızda anlamlandırmaya çalıştık.”* A öğrencisi ise *“Hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli bir anlatım söz konusuydu. İkisinden de faydalandım.”* şeklinde dile getirmiştir. Diğer öğrenciler ise derslerin öğretmen merkezli gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Öğretim görevlilerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerine baktığımızda ise, Ö1 ve Ö2 eklektik bir yaklaşımla ders anlattıklarını belirtmiştir. Ayrıca her bir öğretim görevlisi büyük oranda öğrenci merkezli yöntemden faydalandığını ifade etmiştir. Ö6 bu soruyu, *“Okuldaki sistem öğrenci merkezli öğretim yöntemini benimsiyor ve biz çoğu öğretmen de yapılandırmacı felsefeye inandığımız için öğrenci merkezli öğretim yöntemini uyguluyoruz.”* şeklinde yanıtlamıştır. Ö4 ise *“Genellikle öğrenci merkezli ders anlatımı uygulanmakta fakat özellikle gramer konuları işlenirken öğretmen merkezli dil öğretimi metotlarına başvurulmuştur.”* cevabını vermiştir. Ö5 de iletişimsel bir yaklaşımı benimsediği yanıtını vermiştir. Ö5, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Benim konuşmam ve her şeyi açıklamamdansa öğrencilere daha çok konuşma ve dili kullanma fırsatı verildiği iletişimsel yöntemi tercih ediyorum.”*

Öğrencilerin derslerde oluşturulan etkileşim biçimlerine ilişkin görüşleri, genellikle hem bireysel çalışmalardan hem de grup ve ikili çalışmalardan yararlandığı

yönündedir. Öğrenciler genellikle konuşma aktivitelerinin grup ve ikili şekilde, yazma ve çalışma kağıdı üzerinden yapılan çalışmaların ise bireysel yapıldığını belirtmişlerdir. I öğrencisi bu soruya *“Bir çalışma kağıdı ve etkinlik veriliyor, önce herkes tek başına yapıyor, sonra yanındakilerle karşılaştırıyor. En son hoca cevapları veriyor, kontrol ediyoruz.”* cevabını vermiştir. B öğrenci ise sınıfın tercihi üzerine bireysel çalışıldığını şöyle dile getirmiştir: *“Sınıfımız bireysel çalışmaları daha faydalı buluyordu. Sınıfın talebi üzerine daha çok bireysel çalışmalar oluyordu.”*

Öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu derslerde grup ve ikili çalışmalardan faydalandıklarını vurgulamışlardır. Ö1, *“Hepsini dengeli yapmaya çalışıyorum. Bireysel aktiviteler var yerine göre, ikili çalışmalar da yapıyorlar, grup çalışması biraz daha az oluyor.”* demiştir. Ö4, bireysel çalışmalara ilişkin görüşünü *“Bireysel çalışmalar gramer ve yazma derslerinde daha yoğun yapıldı.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise *“Öğrenci bilinci olduğu durumlarda grup ve ikili çalışmalar oldukça yararlı ve etkili geçiyordu”* diyerek bazı noktalarda bu etkileşim yönteminin işe yaramadığını belirtmiştir.

Programda yer alan kaynaklar -ders kitabı, kelime defteri, ek materyaller, dil bilgisi kitabı ve online kaynaklara ilişkin görüşlerine baktığımızda ise öğrenciler genel anlamda çoğundan faydalandığını düşünmektedirler. B ve İ öğrencisi online olarak sunulan e-kitaptan çok faydalanamadıklarını dile getirmiştir. Öğretim görevlileri de kaynaklara ilişkin büyük çoğunlukla olumlu görüş belirtmişlerdir. Ö3, modül ana kaynak kitabının genele odaklanabilen ve ilgi çekici bir dizayna sahip olduğunu düşünmektedir. Ö3’ün en yararlı bulduğu kaynaklar ise kelime defteri ve ek materyallerdir. Ö6 da kaynak sıkıntısı olmadığını ve materyallerin sürekli güncellenip görüşleri doğrultusunda iyileştirdiğini altını çizmiştir.

4.3.1.2.4. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Öğrenciler ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin genellikle olumlu görüşler dile getirmişlerdir. A öğrencisi bu duruma ilişkin görüşünü *“Sınıfta gördüklerimize uygun şekilde testler yapıyor.”* şeklinde belirtmiştir. B öğrencisi *“Bu ölçme ve değerlendirme araçlarıyla kendimizi görebiliyoruz süreç içinde.”* diye ifadeye bulunmuştur. Fakat öğrencilerin birkaçı konuşma testinde çoğu öğrencinin stresli hissettiği için normalde olduklarından daha kötü bir performans gösterdiklerini düşünmektedirler. G öğrencisi *“normalde herkes daha iyi konuşuyordu ama orda iki kelimeyi bir araya getiremedi.”*

demıştır. I öğrencisi konuşma testine ilişkin görüşünü *“Anlık oldu. Çünkü sadece bir kerelik bir testti.”* B öğrencisi ise bu testin sayısının arttırılması gerektiğini düşünmektedir: *“Sadece bir konuşma sınavı var, diğerlerinden 3-4 test oluyoruz, bence konuşma testlerinin artırılması gerekiyor.”*

Öğretim görevlilerinin ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri de büyük oranda olumludur. Ö1 ve Ö3, *“Öğrenme Günlüğüm”* adı altında yer alan test ve çalışmaların faydalı olduğunu ve ara sınav ve final sınavının da kazanımları iyi ölçtüğünü belirtmişlerdir. Ö6 da benzer şekilde, *“Hedefler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yapıyor.”* demıştır. Ö5 de öğrenci gelişimini denetleyen birçok ölçme aracı olduğunu ve bunların oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö2 ise *“Gramer ve kelimeye yönelik ölçme araçlarını yararlı buldum. Ancak okuma veya dinleme veya diğer becerilerde bunu çok net göremedim.”* demıştır. Buna ilişkin farklı ön çalışmalar yapılmadan geçilen akademik paragraf yazmayı ve resim tarif etme şeklinde konuşmayı test etmeye yönelik yapılan uygulamaların tam anlamıyla doğru olmadığına inanmaktadır.

4.3.1.2.5. Programın Güçlü ve Eksik Yanlarına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından program etkili olarak nitelendirilmiştir. Programın güçlü yanlarına ilişkin öğrencilerden şu görüşler gelmiştir. A öğrencisi *“Temel seviyede eksiklerimin kapandığı düşünüyorum. Dinleme ve konuşma açısından geliştiğimi düşünüyorum. Özellikle dinleme becerimin iyi geliştiğini düşünüyorum.”* diye ifade etmiştir. B öğrencisi, *“İçerik olarak etkiliydi.”* demıştır. E öğrencisi buna ilişkin görüşünü *“Sistematik olması büyük bir avantaj. Her şey bir düzen içinde.”* şeklinde belirtmiştir. İ öğrencisi, *“Dil bilgisi konularını çok iyi öğreniyoruz.”* demıştır. G ve I öğrencileri, *“konuşma kulübü imkanının sunulması güzel bir şey.”* diye görüşlerini dile getirmişlerdir.

Programda öğrenciler tarafından eksik olduğu düşünülen noktalara ilişkin bir öğrenci öğretmenlerden ders dışında dil gelişimlerini destekleyecek daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyulduğunu şu sözlerle ifade etmiştir *“Ders dışında yeterince ödevlendirme yapılmadı, daha fazla kaynak takviyesi sunulabilirdi.”* I öğrencisi ise *“Daha fazla günlük dil kullanımına ilişkin pratikler yapılabilir.”* diye belirtmiştir. C öğrencisi, *“Dersler daha farklı bizim daha aktif olabileceğimiz şekilde işlenebilir.”* demıştır. G öğrencisi ise *“Kelimeler üzerinde daha çok durulabilir.”* diye yanıt vermiştir.

Öğretim görevlilerinin değerlendirmelerinde programın güçlü yanlarının; programın kapsamlı ve sistemli bir içeriğe sahip olması, hem öğrenciler hem de öğretim görevlileri için takip edilmesi açısından her şeyin net ve belli olması, programda sunulan kaynakların çeşitliliği, öğretmene sınıf profiline göre içeriği özelleştirme anlamında esneklik sağlaması ve öğretmenlerin aktif bir şekilde öğrenci gelişimini takip etmesi ve dönüt vermesi olarak görülmüştür. Öğretim görevlileri, programın eksik yanlarına ilişkin görüşlerinde ise çok fazla kazanımın olduğunu ve zaman kısıtlılığı nedeniyle bazı kazanımların tam anlamıyla sindirilememesini, oluşturma/yaratmaya (production) yönelik çalışmalara çok zaman kalmamasını, hedefler anlamında öğrencilerin yapabileceğinden çok daha fazlasının beklenmesini ve dinleme ve konuşma becerilerine daha az vakit ayrılmasını belirtmişlerdir.

4.3.1.3. Final Sınavı Sonuçları

Kur sonunda kurumda uygulanan final sınavına 340 öğrenci girmiştir. Öğrencilerin aldıkları not ortalamaları Tablo 16’da verilmiştir. Tabloda da görülebileceği gibi sınava giren öğrencilerin aldıkları notların ortalaması 66,79’dur. Öğrencilerin bu sınavda en başarılı oldukları becerilerin okuma ve dinleme becerileridir. Daha az başarılı oldukları beceriler ise dil ve yazma kısımlarıdır. Konuşma testi final sınavının bir parçası olmamakla birlikte, kurun son haftalarında derste yapılmıştır. 345 öğrenci konuşma testine katılmış, bu öğrencilerin aldıkları puan ortalaması ise 5 üzerinden 3.71’dir. İçerik, dil bilgisi, kelime bilgisi, akıcılık ve telaffuz boyutlarına göre bütünsel rubriğe göre puan verilen bu testte öğrencilerin ortalama puanı 3 bandına düşmektedir. Bu bantta öğrenciler, verilen konuda fikir geliştirebiliyorlar, fakat daha fazla detay ve örnek vermeleri ve açıklama yapmaları eksik olan alanlarıdır. Dil bilgisi ve kelime bilgisinde seviyeye uygun orta derecede doğru kullanım ve çeşitlilik söz konusu ve akıcılık ve telaffuz anlamında da orta düzeyde yeterliğe sahiptirler.

Tablo 16: Final Sınavı Ortalamaları

Yazma (30 puan)	Okuma (20 puan)	Dinleme (20 puan)	Dil (30 puan)	Toplam (100 puan)
18,60	15,20	14,18	18,81	66,79
100lük Sisteme Karşılık Gelen Puan Ortalamaları				
62,00	76,02	70,88	62,70	

Tablo 17’de ise öğrencilerin farklı ölçme ve değerlendirme araçlarından almış oldukları notların toplamına göre kuru başarıyla tamamlayan ve kurda başarısız olan öğrenci sayıları ve başarı yüzdesi verilmiştir. Kur sonunda 25 öğrenci devam koşulunu sağlayamamıştır. Devam şartını yerine getiren 343 öğrencinin %69’u kuru başarıyla tamamlamış, buna karşılık %31’i ise kuru geçememiştir.

Tablo 17: Kur Başarı Sonuçları

	Başarılı	Başarısız	Toplam
Sayı	237	106	343
Yüzde	69	31	100

4.3.2. Çıktı Uygunluk Değerlendirmesi

Programın *çıktı değerlendirme* amacıyla öğrencilerden ve öğretim elemanlarından elde edilen görüşler, programda her bir beceriye önem verilip geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığı yönündedir. Öğrenciler ise program süresince dil bilgisi ve yazma becerilerini geliştirmeye daha fazla önem verildiği ve en çok bu becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Programda diğer dil becerilerine kıyasla daha az önem verilip daha az geliştiği düşünülen beceri ise konuşma becerisidir. Öğrencilerin en az yapabildiklerini düşündükleri üç alt beceri de konuşma becerisi ile ilgilidir: Doğru kelime ve dil bilgisi yapılarıyla üç dakikaya kadar güncel konularda konuşabilme, yaklaşık üç dakikalık bir diyalogu sürdürme ve telaffuz, vurgu gibi ses özelliklerine uygun konuşabilmedir. Dinleme ve okuma becerileri açısından, programda sunulan olanakların katkısının olumlu olduğu düşünülürken yazma ve konuşma becerisi açısından, birtakım unsurların bu becerilerin gelişimini engellediği belirtilmiştir. Bu unsurlar; yazma hedefinin belli bir akademik düzen çerçevesinde yazmayı gerektirmesi, dersteki yazma çalışmalarının genellikle sadece süreç odaklı yazma çalışmalarına yönelik olması, ders içinde İngilizce konuşmanın yeterince teşvik edilmemesi ve kısıtlı zaman sebebiyle konuşma aktivitelerine daha az zaman ayrılmasıdır. Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin yanı sıra, dil ve kelime bilgisinin, okuma, yazma ve dinleme becerilerinin ölçüldüğü final sınavı sonuçları dikkate alındığında, görüşlerle doğru orantılı olarak öğrencilerin güçlü olduğu beceriler okuma ve dinleme becerileridir. Az başarılı oldukları beceriler ise dil ve yazma kısımlarıdır. Yapılan konuşma testlerine göre ortalama olarak öğrenciler konuşma yeterliliği orta düzeydedir.

Programın içeriği ğretim görevlileri ve öğretmenler tarafından genel anlamda iŖe yarar ve basitten zora giden bir içerik sunduğu yönündedir. Ancak programda iŖe yararlılık açısından gözden geçirilebilecek noktalar olarak akademik paragraf yazma ve resim tarif etme konularına da deđinilmiŖtir.

Öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili olarak, ğretim görevlileri derslerin daha çok ğrenci merkezli, öğrenciler bir kısmı ise daha çok ğretmen merkezli iŖlendiđini dŖnmektedir. Derste oluŖturulan etkileŖim biçimlerine iliŖkin hem bireysel alıŖmalar, hem de ikili ve grup alıŖmalarından yararlanıldığı görülmektedir. Programda kullanılan kaynakların çoğu, ğrenci ve ğretim görevlileri tarafından faydalı ve etkili bulunmaktadır.

Programdaki lme ve değerlendirme unsurları, kazanımları ölçmede genel anlamda uygun bulunmaktadır. Buna karŖın, konuŖma ve yazma becerilerinin llmesine iliŖkin bazı eleŖtiriler de dile getirilmiŖtir.

Programın içerik olarak etkili ve sistemli olması en önemli güçlü yanı olarak göze çarparken; daha fazla ders dıŖı kaynak sunulması, konuŖma ve kelime bilgisine derste daha fazla zaman ayrılması, öğrencinin daha aktif kılınması, kazanım hedeflerinin azaltılması ve yaratma/oluŖturma aktivitelerine fazla zaman ayrılması geliŖtirilebilecek noktalar olarak görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, bir Üniversite Hazırlık Başlangıç Seviyesi İngilizce programının etkililiğini değerlendirilmeye yönelik durum çalışmasıdır. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Değerlendirme; programın girdi, süreç ve çıktı öğeleri için Stake'in Uygunluk-Olasılık modeline göre yapılmıştır.

5.1.1. Girdi Değerlendirmesi

Programın girdi değerlendirmesinde öğrenciler Başlangıç kuruna yerleştirme kriterine göre yerleştirilmiş olup, öğrencilerin çoğunluğu erkek, 18-21 yaş aralığında ve Anadolu Lisesi, Özel Anadolu Lisesi ve Özel Temel Lise mezunudur. Bu kurda ders veren öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu kadın, yarısından fazlası Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu ve 6-10 yıl arasında tecrübeye sahiptirler. Ayrıca, öğretim görevlilerinin mesleki yeterlik algıları oldukça yüksek olup, sahip olmaları beklenen mesleki niteliklere büyük oranda sahip olduklarını düşünmektedirler. Programda hedeflenen öğretim programı ve takip edilen öğretim programı arasındaki doküman analizlerinde genel anlamda uygunluk görülmekle birlikte, öğretim yöntem ve tekniklerine yer verme açısından uygunluk sağlanmamıştır.

Öğretmenlerin yeterlilik algıları üzerine Yavuz'un (2005), üniversitenin hazırlık okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik algıları üzerine yaptığı araştırmasında ulaştığı bulgulara da öğretmenler kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Bu çalışmada ise öğretmenler, en çok sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri ve teknikleri konusunda yeterli olduklarını düşünürken, öğrencileri öğrenmeye motive etme ve öğrenmeye değer vermelerini sağlama konusunda daha az yeterli olduklarını belirtmişlerdir. İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin alan yeterliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için Kararmaz ve Arslan (2014) 195 ilköğretim İngilizce öğretmeniyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin yeterlik algılarının tüm alt boyutlarda- “planlama ve düzenleme”, “dil becerilerini geliştirme”, “dil gelişimini izleme ve değerlendirme”, “okul, aile eve

toplumla iş birliği yapma” ve “İngilizce alanında mesleki gelişini sağlama”- yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Devlet okullarının farklı kademelerinde ders veren İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algıları üzerine bir diğer çalışma da Kaygısız, Şengül ve Karahan (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma bulgularında da öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri oldukça yüksek olup, en yüksek yeterlik algısı da “ölçme ve değerlendirme” ve “materyal seçimi” alt boyutlarındadır.

5.1.2. Süreç Değerlendirmesi

Programın süreç değerlendirmesinde öğretmen ve öğrenciler verilen süreç değerlendirme anketlerine göre, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin süreçte algıladıkları gelişim süreci ve programın buna katkılarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Uygulanan anketlerde, program sayesinde öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi bilgilerinin en çok, konuşma becerilerinin ise en az geliştiği görüşleri belirtilmiştir. Görüş formuyla görüşlerine başvurulmuş öğretim görevlileri programda içerik ve hedeflere yönelik bazı değişikliklerinin öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ara sınav ortalamalarında öğrenciler dinleme, dil ve okuma becerilerinde genel anlamda başarıyla, en zayıf oldukları beceri ise yazmadır.

Üniversite Bilgi Sisteminden alınan öğretmen gözlem sonuçlarına göre öğretim görevlileri güçlü olduğu öğrencilerle güçlü bağ kurma gibi noktalar olmakla birlikte, derste gereksiz öğretmen konuşması ve öğrencilerin söylediklerini tekrardan kaçınma ve dersi daha fazla öğrenen-odaklı hale getirme gibi geliştirmesi gereken noktalar da vardır. Programın girdi değerlendirmesinde öğretim görevlilerine uygulanan “Öğretmen Nitelikleri” anketinde öğretim görevlilerinin öğretim yöntemleri ve becerilerine yönelik ortalama yeterlik algıları “çok yeterli” ve “yeterli” şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlem sonuçlarında ise öğretim görevlilerinin yeterliklerinin bazı noktalarda algıladıkları düzeyde gerçekleşmediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere ne derece sahip olduklarını ortaya çıkarmaya yönelik Fidan ve Duman’ın (2014) yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlarda kendilerini planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı yaklaşıma sahip olarak niteledikleri ve yapılan ders gözlemlerinde yapılandırmacı sınıf içi aktivitelerinin bazılarında bir miktar yararlanmalarına rağmen, bazılarında az yararlandıkları görülmüştür. Fakat anket yanıtları ve gözlem sonuçları arasında tutarlılığa bakıldığında ise anketlere verilen

yanıtlarla gözlem sonuçlarının tutarlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani, öğretmenler kendilerini yapılandırmacı olarak nitelendirirken, gözlem sonuçları bunu yansıtmamaktadır.

Gözlem sonuçlarında öğretim görevlilerinin geliştirmesi gereken noktalardan biri olan “derste gereksiz öğretmen konuşması ve tekrardan kaçınma” programın girdi değerlendirmesinde öğretim görevlilerinin kendilerini “yeterli” fakat tüm maddeler içinde en az yeterli algıladıkları anket maddesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Shamsipour ve Allami’nin (2012) öğretmen konuşması üzerinde yaptığı araştırmada “öğrencilerin söylediklerini tekrar etme”, sınıf içindeki iletişim üzerinde olumsuz etkiye sahip bir öğretmen konuşma özelliği olarak görülmüş ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok başvurdukları olumsuz özellikteki öğretmen konuşma özelliği olduğu ortaya çıkmış ve daha az başvurulduğu durumda öğrenmenin olumlu etkileneceğinin altı çizilmiştir. Lindstromberg (1988) derste öğrencilerin söylediğini tekrar etmenin kullanılmasını destekleyen görüşler olarak öğrenilenin pekiştirilmesinin sağlanması, öğrencilerin sessizce söylediklerini herkesin duyacağı şekilde tekrar etme ve yanlış telaffuzlar gibi düzeltme amaçlarına hizmet etmesi olduğunu belirtmiştir. Ancak, Lindstromberg öğrencilerin söylediğini tekrar etmenin etkili bir yöntem olmadığı dolayısıyla kaçınılması gerektiğini ise şu nedenleri ifade ederek savunmuştur: doğal bir yanıt verme şekli olmaması, öğrencilerin birbirlerini dinlemeye teşvik etmemesi, öğretmenlerin öğrencilerde iletişim anlamında oluşturduğu izlenimin “benim aracılığım”la iletişim kurabilirsiniz olması, öğrenmenin gerçekleştiğini garantilemediği ve içeriğe odaklanmanın daha öğretici olması, öğrenenlerin hatanın nerede olduğunu ve söylediklerinin neden tekrar edildiğini bilemeyecek olmaları, öğrencilerin tüm bunlara alışması durumunda konuşmaktan daha da çekinebilecek olmaları ve bütün bunların öğretmenin konuşma zamanını arttırmasıdır. Cullen (1998) de iletişimsel dil derslerinin en önemli özelliğinin “gerçek” iletişim özelliklerinin görüldüğü sınıflar olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin söylediklerini tekrar etmenin iletişimsel bir özelliğe sahip olamayacağını belirten Cullen, iletişimsel olarak nitelendirilen öğretmen konuşması özelliklerinin ise açık uçlu sorular sorma, kelime ve dil bilgisi yapılarının doğruluğuna değil de söylenenin içeriğine yönelik dönütler verme ve söyleneni farklı bir şekilde ifade etme gibi daha “gerçek” iletişim yollarından yararlanma olduğudur.

5.1.3. Çıktı Değerlendirmesi

Programın çıktı değerlendirilmesinde ise görüşme ve görüş formlarında öğrenciler ve öğretim görevlileri; içerik ve kaynaklar gibi dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan unsurlara ilişkin görüşler belirtilmekle birlikte, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yapılması, “yaratma/oluşturma” gibi sentez basamağında daha fazla etkinliğe yer verilmesi ve daha fazla öğrenci merkezli ders anlatımıyla öğrenenin aktif kılınması gibi geliştirilebilecek noktaları da dile getirmişlerdir.

Kur sonunda algıladıkları dil yeterliklerine ilişkin ise öğrenciler, programda en çok dil bilgisi ve yazma becerilerine; en az ise konuşma becerisine önem verildiğini ve bu becerilerinin bu doğrultuda geliştiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Programın hem süreç hem de çıktı değerlendirmesinde öğretim görevlileri ve öğrenciler tarafından en az vurgulandığı ve geliştiği düşünülen beceri konuşma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan, final sınavı ortalamalarına göre öğrencilerin en başarılı oldukları beceriler okuma ve dinleme iken, programda daha çok yer verilmesine rağmen daha az başarılı oldukları beceriler dil ve yazma becerileridir. Konuşma testinde öğrencilerin aldıkları genel puan ortalamasına göre yeterlikleri ise orta düzeydedir. Sonuç olarak, kur sonu genel başarı düzeyi açısından devam koşulunu sağlayan 343 öğrenciden 237’si kuru başarıyla tamamlamıştır.

Özellikle konuşma becerisi açısından, iletişimsel ağırlıklı dil öğretimi gerçekleştirme hedefine sahip olarak planlanan bu öğretim programı için uygulamalarda bunun hedeflenen düzeyde kısmi olarak gerçekleşmediği söylenebilir. Tunç Y. (2009) tarafından yapılan bir üniversite İngilizce Hazırlık programının etkililiğini paydaşlardan görüş olarak değerlendirme çalışmasında da programda diğer dil becerilerine kıyasla konuşma becerisinin göz ardı edildiği ve hem konuşma ve hem de dinleme becerileri geri plana atılarak programının içeriğinin yeterince iletişim odaklı olmadığı ortaya çıkmıştır. Öner’in (2015) yürüttüğü Başlangıç seviyesi İngilizce Hazırlık programını değerlendirmeye yönelik yapılan bir diğer çalışmada da programda konuşma becerisine yeterince önem verilmediği ortaya çıkmış ve konuşma becerisinin geliştirilmesinin takviye kaynaklar ve farklı etkinliklerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Akpur’ un (2017) bir İngilizce Hazırlık öğretimi değerlendirme çalışmasında değerlendirme sonucunda programın öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede yeterli, fakat dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir özelliklere sahip olmadığı görülmüştür.

Programda dil becerilerinin gelişimine ilişkin öğrenciler konuşma alt becerilerinden basit ve kısa tarifler ve tanımlamaları iyi yapabildiklerini düşünürken, doğru kelime ve dil bilgisi yapılarıyla üç dakikaya kadar güncel konularda konuşma ve diyalog sürdürmeyi ise kısmen iyi yapabildiklerini belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Özkaya (2012) tarafından Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilere sunulan konuşma dersine devam eden öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik görüşlerinin alındığı araştırmasında öğrencilerin sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin alt becerilerin çoğunu biraz düzeyinde yapabildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yer, kişiler gibi betimsel tarifleri çok iyi düzeyde yaptıklarını düşündükleri, fakat bilgi alışverişini gerektirdiği durumlarda iletişim kurabilme ve iletişimi sürdürebilme gibi karşılıklı iletişim becerilerini ise yeterince gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Bir diğer üniversite İngilizce Hazırlık konuşma programının değerlendirildiği çalışmada, konuşma programının yazılı olduğu gibi uygulanamadığı ve bazı noktalarının geliştirilmesi gerektiği görülmüştür (Virlan, 2014). Sonuç olarak, bu çalışmada konuşmaya diğer becerilerle eşit şekilde önem verilmediği ve gerçek hayatta iletişim kurma becerilerinin geliştirilmediği gibi noktalarda değişiklik ve düzenlemelere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Programda oldukça önem verilip, geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen süreç ve çıktı aşamalarında uygulanan başarı testlerinde öğrencilerin en düşük ortalama puana sahip oldukları beceri ise yazmadır. İngilizce Hazırlık öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için Çakır İ.'nin (2010) araştırmasında öğrenciler İngilizce yazma becerisi edinmenin konuşma becerisinin gelişimden daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yazma becerisini zor yapan nedenler olarak “düşünceleri yazılı olarak anlatmanın zor olması, öğrenilen dilin çok iyi bilinmesinin gerekliliği ve yazmanın kendine özgü kurallarının olması” dile getirilmiştir. Ana dilde yazma alışkanlıklarına ilişkin de öğrencilerin büyük çoğunluğu ana dilde yazma etkinliklerini de sevmediklerini veya zor bulduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğrencilerin yazma etkinliklerinde sıkıldıkları ve yardıma gereksinim duyduklarıdır. Bu çalışmada elde edilen bu bulgular da düşünüldüğünde yazma becerilerinin gelişiminin bir yabancı dili yeni öğrenenler için oldukça zorlu bir süreç olduğu ve bu becerinin gelişiminin diğer becerilere kıyasla daha yavaş olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Programdaki hedefler yeniden gözden geçirilerek düzenlenebilir. Örneğin, akademik bir paragraf yazma şeklinde olan yazma becerisi hedefi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Sınıflandırmasında (CEFR) A2 seviyesi için “Acil ihtiyaç alanları ile ilgili konularda kısa, basit formül notları yazabilirim” ve “Basit ifadeler ve “ve/ama/çünkü” gibi basit bağlaçlarla bağlı cümle serileri yazabilirim” (Council of Europe) şeklinde belirtilmiş düzey tanımlayıcıları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir.
2. İçeriği takip etmek için hazırlanan haftalık program, öğretmenlere fikir verecek ve yardımcı olacak etkinlik örnekleri ve yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler de yer alacak şekilde düzenlenebilir. Bu durum, iyi uygulamaların kayıt altına alınması ve devam ettirilmesi açısından da programa katkı sağlayacaktır.
3. Haftalık program görünüm olarak dil bilgisi hedefleriyle başlamaktadır. Bu da programın odak noktasının dil bilgisi olduğu izlenimini uyandırmaktadır. En başta dil bilgisinin yerine örneğin konuşma becerisi hedeflerinin yer alması, programın iletişimsel dil odaklı bir görünüm kazanmasına katkı sağlayabilir.
4. İletişimsel dil becerilerini daha fazla desteklemek için ders içinde “yapılandırılmış” konuşma çalışmalarından yararlanılabilir. Ders kitabındaki konuşma becerilerine yönelik içerik genişletilerek giriş, geliştirme ve sonuç etkinliklerinin yer aldığı kaynak materyaller hazırlanabilir. Bu kaynaklar; öğrencileri konuya hazırlayacak, kelime bilgilerini aktive edecek başlangıç aktivitesinin; durum, problem, roller ve anahtar kelimelerle konuşma pratiğine yön veren geliştirme etkinliğinin ve konuya yönelik bir sonuç aktivitesinin yer alacağı şekilde planlanabilir. Geliştirme etkinlikleri; problem çözme, tartışma ve rol yapma gibi aktiviteler şeklinde tasarlanabilir.
5. Haftalık programda öğrencilerin ders içi veya ders dışında yapabilecekleri “oluşturma/yaratma” etkinlikleri gibi sentez basamağında örneklere yer verilebilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin işbirliği halinde yapabilecekleri proje bazlı ya da görev-temelli çalışmalar olabilir. Ayrıca bu çalışmalar, farklılaştırılmış öğretim yöntemleri göz önünde bulundurularak hazırlanabilir.
6. Karma öğrenme araçları olarak programda yer alan ve haftalık ödevlendirmeler şeklinde yararlanılan bu çalışmalar proje bazlı ya da görev-temelli hale getirilebilir

veya bu çalışmalar öğrencilerin seviyelerine uygun çeşitli dil kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı ilgi çekici videolar ve bunlara ilişkin alıştırma ve alıştırmaların yer aldığı çalışmalar şeklinde olabilir. Örneğin, öğrencilerin QR kodlarla çeşitli web sitelerindeki içeriğe erişimleri ve ilgili çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Böylelikle, çeşitli web araçlarıyla zenginleştirilmiş bir içerik sunulabilir.

7. Ders içinde öğrencilerin İngilizce konuşmasını teşvik edici ve özendirici olmaya özen gösterilebilir. Kısıtlı zaman sebebiyle konuşma aktivitelerinin ikinci plana atılması veya konuşma çalışmalarına daha az zaman ayrılması ihtimaline karşı iletişimsel dil becerisini geliştirmenin programın temel yaklaşımı olduğu unutulmadan diğer dil becerilerinden geri kalmayacak şekilde geliştirilmesine özellikle önem verilebilir.

8. Kur boyunca süreç odaklı yazma çalışmalarına yönelik çalışmalara ilave olarak öğrencilere daha farklı yazma pratikleri sunacak çalışmalara da yer verilebilir. Böylelikle, süreç odaklı yazma çalışmalarına odaklanılmasının yanında genel anlamda yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların da yer aldığı bir program süreci şekillenebilir.

9. Öğrencilerin yeterince faydalanmadıklarını düşündükleri e-kitap ödevlendirmeleri noktasında seçici olarak örneğin önemli kısımları ödev olarak vererek, öğrencilerin bu kaynaktan da fayda sağlamaları konusunda teşvik edici olunabilir.

10. Mevcut konuşma testine kurda hedeflenen konuşma hedefi olan “bilindik ve rutin konularda basit ve direk bilgi alışverişini gerektiren aktivitelerde karşılıklı iletişim kurmak” hedefini ölçmek için uygun olabilecek, öğrencilerin karşılıklı diyalog kurma performanslarının da değerlendirildikleri konuşma kısmı eklenebilir.

11. Uygulanan konuşma testine alternatif konuşma becerisini değerlendirme yolları kullanılabilir. Öğrencilere bir kereye mahsus olan ve bu performans üzerinden değerlendirildikleri konuşma testi yerine sınıf içinde “yapılandırılmış” konuşma çalışmalarına katılımları ve bunlarda gösterdikleri genel performansa göre not verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Başlangıç kurundan bir üst seviyeye geçen öğrencilerden ve o kurda ders veren öğretim görevlilerinden bir üst kurun başında görüş alınabilir. Bu anlamda, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin, bir önceki kurda kazanmış olması beklenen

öğrencilerin dil yeterliklerine ve bu kurda sahip oldukları gözlenen dil yeterliklerine ilişkin görüşleri ayrıca bir değerlendirme unsuru olarak araştırmaya eklenebilir.

2. Bu çalışma Stake' in Uygunluk-Olasılık modelinden uygunluk analizleri şeklinde yürütülmüştür. Yapılacak bu tür çalışmalara ayrıca bu modeldeki “Olasılık Değerlendirmesi” boyutunun da eklenmesi araştırmada farklı noktaların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir.

3. Bu çalışma Başlangıç kuru için yürütülmüştür. Kurumda Orta seviye ve Orta Üstü-İleri seviye için de böyle bir çalışmanın yapılması Hazırlık Okulu programının kapsamlı değerlendirilmesine fayda sağlayabilir.

4. Farklı üniversitelerde de bu değerlendirme modeline göre yapılacak çalışmalarla, hazırlık programlarının karşılaştırılması imkanı yaratılabilir. Bu yolla, Hazırlık programlarının değerlendirilmesi için ortak bir model geliştirilir.

5. Stake 'in Uygunluk-Olasılık modeli bir öğretim programını tüm boyutlarıyla süreç halinde değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Bu model ayrıca farklı öğretim programlarının değerlendirilmesinde de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, Iftakhar, Ashraf Uzzaman. 2018. English Language Syllabus of MBSTU: An Evaluative Study. **Phoenix**. c.1. s.1.
- Akpur, Uğur, Bülent Alcı, Hakan Karataş. 2016. Evaluation of the Curriculum of English Preparatory Classes at Yıldız Technical University Using CIPP model. **Educational Research and Review**. 11(7), 466-473. <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Akpur, Uğur. 2017. Yıldız Teknik Üniversitesi Hazırlık Öğretim Programının Değerlendirilmesi. **Cumhuriyet International Journal of Education**, 6(4), 441–457.
- Altmışdört, Gonca, Ali Işık, Aytekin Yamaç. 2010. “Yeni” bir Program Değerlendirme Modeline göre bir Yabancı Dil Programının Değerlendirilmesi. **KHO Bilim Dergisi**. c. 20-2: 108-141
- Bayat, Seher. 2012. Stake ’in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- British Council. 2015. **The State Of English in Higher Education in Turkey**. A Baseline Study http://www.urapcenter.org/2016/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf
- Bloom, Benjamin S., Thomas J. Hastings, George F. Madaus. 1971. **Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York: McGraw-Hill Book Company (Aktaran: Ertürk, Selahattin. 1972. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi).
- Brown, James D. 1995. **The Elements of Language Learning: A Systematic Approach to Program Development**. Boston, Massachusetts: Heinle Cengage Learning.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru K. Çakmak, Özkan E Akgün, Şirin Karadeniz, Funda DEMİREL. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 21.bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Chun-Fu. 2009. A Case Study in the Evaluation of English Training Courses Using a Version of the CIPP Model as an Evaluative Tool. Durham Theses, Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/2912/> [20.03.2019].
- Coşaner, Aynur. 2013. A Need-based Evaluation of a Preparatory School Program: Experience and Reflections of Freshman Students. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Council of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf> [10.06.2019]

Cronbach, Lee J. 1963. Course Improvement through Evaluation. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation.** ed: George F., Madaus, Michael S., Scriven, Daniel L. Stufflebeam. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing: 101-116.

Cullen, Richard. 1998. Teacher Talk and Classroom Context. **ELT Journal.** Vol. 52/3: 179–187. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/52/3/179/385441> [16.04. 2019]

Cüma, Sinan. 2008. İlköğretim Okullarındaki Teknoloji Ve Tasarım Dersi 6.Sınıf Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çakır, Abdulvahit. 2017. Türkiye’de YÖK Öncesi ve Sonrası Yabancı Dil Eğitimi. **Journal of Language Research (JLR)**, 1(1), 1-18.

Çakır, İsmail. 2010. Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** Sayı: 28 yıl: 2010/1 (165-176 s.)

Demircan, Ömer. 1988. **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Özcan. 2014. **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası.** 8. bs. Ankara: Pegem Akademi.

_____. 2015. **Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya.** 24. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Demirpolat, Başak Coşkun. 2015. **Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri.** SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Sayı: 131. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf [15.04.2019]

Dinçer, Beste. 2013. 7. Sınıf İngilizce Programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eisner, Eliot W. 1976. Educational Connoisseurship and Criticism. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation.** ed. George F. Madaus, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam) Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing: 335-348.

Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme.** 3.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, Salahattin. 1972. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Fer, Seval. 2015. **Öğretim Tasarımı**. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, Nuray Kurtde, Tayyip Duman. 2014. Classroom Teachers' Possession Level of Characteristics Required by the Constructivist Approach. **Education and Science**. Vol 39 No 174: 143-159. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/2027/747> [16.04.2019]

Fitzpatrick, John. L., James R. Sanders, Blaine R. Worthen. 2012. **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guideline**. 4. bs. Boston: Pearson.

Gerede, Derya. 2005. A Curriculum Evaluation through Needs Analysis: Perceptions of Intensive English Program Graduates at Anadolu University. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gömlüksiz, Mehmet Nuri, Özlem Miraç Özkaya. 2012. Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. **Turkish Studies**. Volume 7/2 p. 495-513 <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=3128&Detay=Ozet> [20.04.2019]

Gredler, Margaret E. 1996. **Program Evaluation**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

House, Ernest R. 1978. Assumptions Underlying Evaluation Model. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. ed. George F. Madaus, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing: 45-64.

House. Ernest. R. 1980. **Evaluating with validity**. Beverly Hills, CA: Sage. (Aktaran: Gredler, Margaret E. 1996. Program Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall).

Kararmaz, Sema, Ali Arslan. 2014. İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7/4.

Karataş, Hakan. 2007. Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karimnia, Amin, Elham Kay. 2015. An Evaluation of the Undergraduate TEFL Program in Iran: A Multicase Study. **International Journal of Instruction** Vol.8, No.2 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085279> [19.04.2019]

Kaya, Zeki. 1997. Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri. **Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, c: 5, 0-0. <http://dergipark.gov.tr/esef/issue/28819/308332> [10.08.2018]

- Kaygısız, Semih, Sengul S. Anagun, Engin Karahan. 2018. The Predictive Relationship between Self-Efficacy Levels of English Teachers and Language Teaching Methods. **Eurasian Journal of Educational Research**: 78, 183-202.
- Kiely, Richard, Pauline Rea-Dickens. 2005. **Program Evaluation in Language Education**. Graduate School of Education, University of Bristol New York: Palgrave MacMillan.
- Lindstromberg, Seth. 1988. Teacher Echoing. **The Teacher Trainer – Back Articles** <http://www.tttjournal.co.uk> [15.04.2019]
- Longman Dictionary. 2018. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/evaluation> [20.09.2018]
- Öner, Gamze. 2015. Evaluation of A1 Level Program at an English Preparatory School in a Turkish University: A Case Study. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Madaus, George F., Daniel L. Stufflebeam, Michael S. Scriven. 1983. Program Evaluation: a Historical Overview. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. ed. George F. Madaus, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing: 3-22.
- Merriam-Webster Dictionary. 2018. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/evaluate> [29.09.2018]
- Met, Myriam. 1999. **Content-based instruction: Defining terms, making decision**. NFLC Report. Washington, DC: The National Foreign Language Center. <http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/principles/decisions.html> [18.11.2018]
- Mickan, Peter. 2011. Text-based teaching: Theory and practice. **Monograph on foreign language education**. Tokushima: Tokushima University Institutional Repository, 15-24. <https://repo.lib.tokushima-u.ac.jp/ja/82217> [22.12.2018]
- Mohamadi, Zohre. 2013. Program Evaluation on General English Course: A Case Study at Tabriz University. **Journal of Language Teaching and Research**, Vol 4, No. 6, pp.1285-1297. <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/06/18.pdf> [09.12.2018]
- Nam, Jung M. 2005. Perceptions of Korean College Students and Teachers about Communication-Based English Instruction: Evaluation of a College EFL Curriculum in South Korea. Doktora Tezi. Ohio State University
- Nyre, Glenn F., Clare Rose. 1979. The Practice of Evaluation. **POD Quarterly: The Journal of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education** Vol.1 No. 3. <http://digitalcommons.unl.edu/podqtrly/20> [18.10.2018]
- Özçelik, Durmuş A. 2011. **Ölçme ve Değerlendirme**. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi

- Özdemir, Soner Mehmet. 2009. Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: VI, Sayı:II,126-149 <http://Efdergi.Yyu.Edu.Tr> [19.04.2019]
- Provus, Malcolm M. 1969. The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development. Pittsburgh Public Schools <https://eric.ed.gov/?id=ED030957> [04.11.2018]
- Richards, Jack C. 2009. **Curriculum Development in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press
- Richardson, V. 1994. Standards and Assessments: What is Their Educative Potential. **Setting Standards and Educating Teachers**. ed.: M. Diez, V. Richardson, P. Pierson: Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education (Aktaran: Yüksel, İsmail, Mustafa Sağlam. 2012. Eğitimde Program Değerlendirme: Yaklaşımlar, Modeller, Standartlar. Ankara: Pegem Akademi)
- Scriven, Michael. 1966. The Methodology of Evaluation. **Social Science Education Consortium**. Publication 110. <https://eric.ed.gov/?id=ED014001> [04.11.2018]
- _____. 1972. Pros and cons about goal-free evaluation. *The Evaluation Comment*, C.3, 4, 1-4. (Aktaran: Gredler, Margaret E. 1996. Program Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall)
- _____. 1973. Goal-free Evaluation. **School evaluation: The politics and process**. ed. Ernest R. House. Berkeley, CA: McCutchan: 319-328. (Aktaran: Gredler, Margaret E. 1996. Program Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall).
- _____. 1991. *Evaluation Thesaurus*, 4. bs., Thousand Oaks, CA: Sage. (Aktaran: Stufflebeam, Daniel, Chris Coryn. 2014. Evaluation Theory, Models and Applications. 2. bs. San Francisco: Jossey- Bass).
- Shamsipour, Anahita, Hamid Allami. 2012. Teacher Talk and Learner Involvement in EFL Classroom: The Case of Iranian Setting. **Theory and Practice in Language Studies**, Vol. 2, No. 11, pp. 2262-2268.
- Stake, Robert E. 1967. The Countenance of Educational Evaluation. **University of Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation**. <https://pdfs.semanticscholar.org/b07e/5b61cde550bfb0b64e895674a236c9003335.pdf> [12.08.2018]
- _____. 1969. Evaluation Design, Instrumentation, Data Collection, and Analysis of Data. **Educational Evaluation: Theory and Practice**. ed. Blaine R. Worthen, James, R. Sanders. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company: s.303-316.
- _____. 1973. Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. ed. George F. Madaus, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing: 287-310.

- _____. 1975. To Evaluate an Arts Program. **The Journal of Aesthetic Education**. V. 10, 3/4, Bicentennial Issue (Jul. - Oct., 1976): 115-133 https://www.jstor.org/stable/3332066?seq=1#page_scan_tab_contents [29.11.2018]
- _____. 1990. Responsive Evaluation. **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. ed. Herbert J. Walberg, Geneva D. Haertel. Oxford: Pergamon Press: 75-77. (Aktaran: Gredler, Margaret E. 1996. Program Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall).
- Stecher, Brian. 1990. Goal-free Evaluation. **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. ed. Herbert J. Walberg, Geneva D. Haertel. Oxford: Pergamon Press: 41-42. (Aktaran: Gredler, Margaret E. 1996. Program Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall).
- Stufflebeam, Daniel L. 1968. Evaluation As Enlightenment For Decision-Making. Ohio, Columbus: Ohio State University Evaluation Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048333.pdf> [30.11.2018]
- _____. 1983. The CIPP Model for Program Evaluation. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. ed. George F. Madaus, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing: 117-141.
- _____. 2001. **Evaluation Models New Directions for Evaluation**. San-Francisco: Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley & Sons Inc.
- Stufflebeam, Daniel L., Chris L. Coryn. 2014. **Evaluation Theory, Models and Application** 2. bs. San Francisco: Jossey- Bass.
- TDK (Türk Dil Kurumu). 2018. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=86155 [18.09.2018]
- Tunç, Ferda. 2010. Evaluation of an English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunç, Yasin. 2009. An Evaluation of the English Language Teaching Program at Atılım University Based On Stakeholders' Perceptions: A Case Study. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uşun, Salih. 2012. **Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Virvan, Ayşe Yılmaz. 2014. A Case Study: Evaluation of an English Speaking Skills Course in a Public University Preparatory School Program via CIPP Model. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Woods, John D. 1988. Curriculum Evaluation Models: Practical Implications for Teacher. **Australian Journal of Teacher Education.** c.13 s.1. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol13/iss1/1/> [15.08.2018]

Worthen, Blaine R., James R. Sanders. 1973. **Educational Evaluation: Theory and Practice.** Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company.

Yavuz, Şenay. 2005. İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarındaki Değişimleri Öngören Sosyo-Demografik ve Kurumsal Etkenler. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 8. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İsmail, Mustafa Sağlam. 2012. **Eğitimde Program Değerlendirme: Yaklaşımlar, Modeller, Standartlar.** Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

Ek 1. Öğretmen Nitelikleri Anketi

Dear Colleague,

This questionnaire was prepared to collect data for my thesis and it aims to elicit responses about your qualities as a teacher and your teacher competences. For the 32 items in total under two sections, please indicate (✓) the option (Very competent / Competent / Somewhat competent / Slightly competent / Not competent) which will show **how competent you are**.

The questionnaire will take about 10 minute
Your responses to the questionnaire will be kept totally confidential and used only for this research purpose.

Thank you for your contribution in advance.
Sedef N. Yaman

PART A. PERSONAL INFORMATION

Please indicate (✓) the choice that applies to you.

1. Gender: Male ☐ Female ☐
2. Age: 25-35 ☐ 36-45 ☐ 46+ ☐
3. Faculty of Graduation: Education ☐ Arts and Sciences ☐ Others ☐
4. Experience in teaching: 0-5 years ☐ 6-10 years ☐ 11-15 years ☐ 16+ years ☐

PART B. GENERAL QUALITIES

Please indicate the option (✓) which will show **how competent you are**.

	Not competent	Slightly competent	Somewhat	Competent	Very competent
1. Being knowledgeable in my field					
2. Being highly organized					

3. Delivering the school's curriculum					
4. Training and guiding students in pursuing academic skills					
5. Delivering study skills, IT skills and critical thinking skills					
6. Planning my working days and weeks effectively					
7. Communicating effectively with the colleagues					
8. Communicating effectively with the students inside and outside class					
9. Being computer literate					
10. Using technology inside and outside class actively and effectively					
11. Improving teaching skills further upon reflection and feedback					
12. Pursuing continuous professional development					

PART C. TEACHING METHODOLOGY AND SKILLS

Please indicate the option (✓) which will show **how competent you are**.

	Not competent	Slightly competent	Somewhat competent	Competent	Very competent
1. Planning a logical sequence of lessons (timetable) based on the program and learner needs					
2. Developing lesson plans properly for the learners with different levels and needs by analyzing syllabus objectives					
3. Successfully balancing between main and sub-aims of the lesson					
4. Matching thematic content and topics of lessons with linguistic aims					
5. Anticipating procedural, affective, linguistic learning problems and suggesting appropriate solutions to use during the lesson					

6. Linking language skills development to learners' real-life needs					
7. Selecting, adapting and designing teaching/learning materials for a range of teaching situations					
8. Deciding on appropriate sequences of activities/tasks and their timing					
9. Planning activities to support the development of learner autonomy					
10. Organizing activities that integrate the use of different language skills					
11. Using a range of teaching approaches and techniques effectively and eclectically to enable students to develop their language skills as well as academic skills					
12. Using various resources (e.g. course book and materials, technology, board and body language, etc.) effectively to aid learning and optimize learning outcomes					
13. Providing clear and relevant instructions for a variety of activity types (well-staged instructions & meaningful ICQs)					
14. Eliciting students' existing knowledge in order to prepare them for tasks					
15. Supervising a range of activities in order to motivate learners to participate, encourage interaction and communication among them (e.g. nominating, effective monitoring, scaffolding, etc.)					
16. Avoiding unnecessary teacher talk time and echoing					
17. Running the lesson as planned while adjusting pace, teacher role, and feedback according to learners' emerging affective and cognitive needs					
18. Keeping learners at different levels engaged in class activities throughout the lesson					
19. Checking comprehension effectively					
20. Giving clear, useful and encouraging feedback					

Ek 2. Süreç Değerlendirme Anketi- Öğrenci

Sevgili Öğrenciler,

Yürütmekte olduğum bir tez çalışmasının parçası olarak hazırlanmış olan bu anketle, Başlangıç İngilizce programına ilişkin görüşlerinizi almak hedeflenmektedir.

Anketi yanıtlamanız yaklaşık 10 dakika sürecektir. Yanıtlarınız sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği (✓) şeklinde işaretleyiniz.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sedef N. Yaman

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Yaş: 18-21 ☐ 22-25 ☐ 26+ ☐
3. Mezun olduğunuz okul türü: Fen Lisesi ☐ Özel Lise ☐
Anadolu Lisesi ☐ Özel Anadolu Lisesi ☐
Temel Lise ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐
Teknik ve Meslek Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi ☐
Diğer ☐
4. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz? 0-1 yıl ☐ 2-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11 + yıl ☐

B. PROGRAMA İLİŞKİN SORULAR

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Kazanımlar:					
Program beklentilerimi ve ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.					
Program içeriği benim seviyeme (ön bilgilerime, bireysel ihtiyaçlarıma) uygundur.					
Programda becerilere ilişkin hedeflenen kazanımlar benim için ulaşılabilir niteliktedir.					
Program dil becerilerimi dengeli bir şekilde geliştirmektedir.					
Program sayesinde iletişimsel dil becerim gelişmektedir.					
Program sayesinde dil bilgisi bilgim gelişmektedir.					
Program sayesinde kelime bilgim gelişmektedir.					
Program sayesinde okuma becerim gelişmektedir.					

Program sayesinde dinleme becerim gelişmektedir.					
Program sayesinde konuşma becerim gelişmektedir.					
Program sayesinde yazma becerim gelişmektedir.					
Program ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmemim sorumluluğunu alma fırsatları sunmaktadır.					
Ders işlenişi:					
Derste her bir dil becerimin (gramer, kelime bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme) gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.					
Dersler benim ihtiyaçlarıma ve ilgi alanlarıma uygun işlenmektedir.					
Derste sınıf arkadaşlarımla etkileşim ve işbirliği teşvik edilmektedir.					
Derste bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.					
Derste, ders boyunca ilgili kalmamı sağlayacak aktivite ve etkinlikler yapılmaktadır.					
Derse katılımım teşvik edilmektedir.					
Derste teknoloji etkin olarak kullanılmaktadır.					
Ders kitabı, kelime defteri ve ek materyaller dil becerimin gelişmesinde yararlı olmaktadır.					
Dersin online kaynakları (BLC- Karma öğrenme araçları ve e-kitap) dil gelişimime yardımcı olmaktadır.					
Derste dil öğrenmeme ilişkin açık, yararlı ve destekleyici geri dönütler almaktayım.					
Ölçme ve değerlendirme:					
Dil becerimi ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.					
Programdaki ölçme ve değerlendirme araçları dil gelişimime ilişkin bana gerekli geribildirim sağlanmaktadır.					
Adil ve tarafsız değerlendirme yapılmaktadır.					

Ek 3. Süreç Değerlendirme Anketi- Öğretmen

Sevgili Meslektaşım,

Yürütmekte olduğum bir tez çalışmanın parçası olarak hazırlanmış olan bu anketle, Başlangıç İngilizce programına ilişkin görüşlerinizi almak hedeflenmektedir.

Anketi yanıtlamanız yaklaşık 10 dakika sürecektir. Yanıtlarınız sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği (✓) şeklinde işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Sedef N. Yaman

A. KİŞİSEL BİLGİLER:

1. Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Yaş: 25-35 ☐ 36-45 ☐ 46+ ☐
3. Mezun olunan fakülte: Eğitim ☐ Fen ve Edebiyat ☐ Diğer ☐
4. Öğretmenlik deneyimi: 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 + yıl ☐

B. PROGRAMA İLİŞKİN SORULAR

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Kazanımlar:					
Program öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır.					
Program içeriği öğrencilerin ön bilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygundur.					
Programda becerilere ilişkin hedeflenen kazanımlar öğrenciler için ulaşılabilir niteliktedir.					
Program öğrencilerin dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmektedir.					
Program sayesinde öğrencilerin iletişimsel dil becerileri gelişmektedir.					
Program sayesinde öğrencilerin dil bilgisi gelişmektedir.					
Program sayesinde öğrencilerin kelime bilgisi gelişmektedir.					
Program sayesinde öğrencilerin okuma becerileri gelişmektedir.					
Program sayesinde öğrencilerin dinleme becerileri gelişmektedir.					

Program sayesinde öğrencilerin konuşma becerileri gelişmektedir.					
Program sayesinde öğrencilerin yazma becerileri gelişmektedir.					
Program öğrencilere ders çalışma becerisi geliştirme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatları sunmaktadır.					
Ders işlenişi:					
Derste öğrencilerin her bir dil becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.					
Dersler öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun işlenmektedir.					
Derste öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi ve işbirliği teşvik edilmektedir.					
Derste öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.					
Derste, öğrencilerin ders boyunca ilgili kalmasını sağlayacak aktivite ve etkinlikler yapılmaktadır.					
Derste öğrencilerin katılımı teşvik edilmektedir.					
Derste teknoloji etkin olarak kullanılmaktadır.					
Ders kitabı, kelime defteri ve ek materyaller öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde yararlı olmaktadır.					
Dersin online kaynakları (BLC-Karma öğrenme araçları ve e-kitap) öğrencilerin dil gelişimine yardımcı olmaktadır.					
Derste öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin açık, yararlı ve destekleyici geri dönütler verilmektedir.					
Ölçme ve değerlendirme:					
Öğrencilerin dil becerilerini ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.					
Programdaki ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilere dil gelişimlerine ilişkin gerekli geribildirim sağlamaktadır.					
Adil ve tarafsız değerlendirme yapılmaktadır.					

Ek 4. Öğretmen Görüş Formu-Süreç Değerlendirme

GİRİŞ

Merhaba,

Başlangıç programına ilişkin bir tez çalışması yürütmekteyim ve bu programın yürütülmesine ilişkin programın uygulayıcısı olan sizlerin görüşlerini almak istiyorum. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bilgilerin programdaki varsa eksikliklerin tespit edilmesi ve dolayısıyla programın geliştirilmesine ve etkililiğinin artırılmasına yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu sebeplerden dolayı, sizin görüşlerinizin hem benim çalışmama hem de okula katkı sağlaması anlamında çok değerlidir.

- Bu formda belirttiğiniz görüşler gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseye iletilmeyecektir ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde isimleriniz belirtilmeyecektir.
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Hangi fakülteden mezun oldunuz?
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
3. Kaç yıldır hazırlıkta okutman olarak çalışıyorsunuz?
4. Bu kurumda kaç yıldır çalışıyorsunuz?
5. Daha önce hangi kurları öğrettiniz? Bu kurda ne kadar deneyiminiz var?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Programda, her bir dil becerisini düşündüğümüzde öğrencilerin gelişimi hedeflendiği şekilde gerçekleştirmekte midir?
 - 1.a. Evetse buna katkı sağlayan şeylerin neler olduğunu düşünüyorsanız?
 - 1.a.1. Program içindeki hangi olanaklar bunu sağlanmaktadır?
 - 1.b. Gelişmiyorsa sizce nedenleri nelerdir?
 - 1.b.1. Program sürecinde hangi değişikliklerin yapılması bu engelleyici unsurları ortadan kaldırabilir?
2. Programı öğretirken hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?
 - 2.a. Sizce bu kaynaklar öğrenci gelişimini sağlamada etkili midir?
 - 2.a.1. Evetse hangi yönlerden etkilidir?
 - 2.a.2. Hayırsa niçin etkili değildir?
3. Programı uygulamada hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz?
 - 3.a. Sizce bu yöntem ve teknikler öğrenmeyi sağlamada etkili olmakta mıdır?
 - 3.a.1. Evetse hangi yönlerden etkilidir?
 - 3.a.2. Hayırsa niçin etkili değildir?
4. Becerilerin gelişimini ölçmede kullanılan ölçme araçları uygun ve yeterli midir?
 - 4.a. Her beceri uygun şekilde ölçülmekte midir?
 - 4.b. Ölçme ve değerlendirme araçları uygun veya yeterli değilse sizce ne gibi değişiklikler yapılabilir?

Katılımınız için tekrar teşekkür ederim.

Sedef N. Yaman

Ek 5. Dil Yeterlikleri Anketi

Sevgili Öğrenciler,

Yürütmekte olduğum bir tez çalışmanın parçası olarak hazırlanmış olan bu anketle, Başlangıç İngilizce programına ilişkin görüşlerinizi almak hedeflenmektedir.

Anketi yanıtlamanız yaklaşık 5 dakika sürecektir. Yanıtlarınız sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sedef N. Yaman

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Yaş: 18-21 ☐ 22-25 ☐ 26+ ☐
3. Mezun olduğunuz okul türü: Fen Lisesi ☐ Özel Lise ☐
Anadolu Lisesi ☐ Özel Anadolu Lisesi ☐
Temel Lise ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐
Teknik ve Meslek Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi ☐
Diğer ☐

4. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz? 0-1 yıl ☐ 2-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11 + yıl ☐

B. PROGRAMA İLİŞKİN SORULARI

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği (✓) şeklinde işaretleyiniz.

1. Programda dil becerilerinizin ne ölçüde geliştiğini düşünüyorsunuz?

	Hiç	Biraz	Kısmen	Oldukça	Çok
Okuma					
Dinleme					
Konuşma					
Yazma					
Dil Bilgisi(Gramer)					
Kelime Bilgisi					

2. Sizce aşağıdaki dil becerilerine programda ne kadar önem verildi?

	Hiç	Biraz	Kısmen	Oldukça	Çok
Okuma					
Dinleme					
Konuşma					
Yazma					
Dil Bilgisi(Gramer)					
Kelime Bilgisi					

3. Her bir beceri için aşağıdakileri ne ölçüde yapabilmektesiniz?

Okuma	Hiç	Biraz	Kısmen	İyi	Çok iyi
Bir okuma metninde kelimeleri ve gramer yapılarını tanıyabilirim.					
Bir okuma metninin ana fikrini bulabilirim.					
Bir okuma metnine ilişkin detay bilgilerini bulabilirim.					
Zamir gibi başka bir ismin yerine kullanılan isimlerin neyin yerine kullanıldığını bulabilirim.					
Bir okuma metninde anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim.					

Dinleme	Hiç	Biraz	Kısmen	İyi	Çok iyi
Bir dinleme metninde kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını ayırt edebilirim.					
Bir dinleme metninin ana fikrini anlayabilirim.					
Bir dinleme metnindeki detayları anlayabilirim.					
Bir dinleme metnindeki anahtar kelimeleri not edebilirim.					

Konuşma	Hiç	Biraz	Kısmen	İyi	Çok iyi
Basit ve kısa tarifler ve tanımlamalar yapabilirim.					
Doğru kelime ve dil bilgisi(gramer) yapılarıyla 3 dakikaya kadar güncel konularda konuşabilirim.					
Doğru kelime ve dil bilgisi (gramer) yapılarıyla yaklaşık 3 dakikalık bir diyalogu sürdürebilirim.					
Telaffuz, vurgu, tonlama ve diğer ses özelliklerine uygun bir şekilde konuşabilirim.					

Yazma	Hiç	Biraz	Kısmen	İyi	Çok iyi
Kelimeleri ve dil bilgisi (gramer) yapılarını doğru kullanarak anlamlı cümleler yazabilirim.					
Güncel bir konuda fikirler geliştirerek 150 kelimelik bir paragraf yazabilirim.					

Geliştirdiğim fikirleri, alt fikirler ve detaylar şeklinde organize ederek 150 kelimelik bir paragraf yazabilirim.					
Bağlaçları doğru kullanabilirim.					
Temel yazım kurallarına uyabilirim.					



Ek 6. Öğretmen Görüş Formu- Çıktı Değerlendirme

Merhaba,

Başlangıç programına ilişkin bir tez çalışması yürütmekteyim ve bu programa ilişkin programın uygulayıcısı olan sizlerin görüşlerini almak istiyorum. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bilgilerin programdaki varsa eksikliklerin tespit edilmesi ve dolayısıyla programın geliştirilmesine ve etkililiğinin artırılmasına yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu sebeplerden dolayı, sizin görüşlerinizin hem benim çalışmama hem de okula katkı sağlaması anlamında çok değerlidir.

- Bu formda belirttiğiniz görüşler gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseye iletilmeyecektir ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde isimleriniz belirtilmeyecektir.
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Hangi fakülteden mezun oldunuz?
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
3. Kaç yıldır hazırlıkta okutman olarak çalışıyorsunuz?
4. Bu kurumda kaç yıldır çalışıyorsunuz?
5. Daha önce hangi kurları öğrettiniz? Bu kurda ne kadar deneyiminiz var?
6. Bu kurumdaki hazırlık eğitiminin öğrencileri bölüme hazırlamada etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

GÖRÜŞME SORULARI:

1. Bu program sizce etkili bir İngilizce Başlangıç seviyesi programı mıdır? Neden?
 - 1.a. Programın güçlü yanları nelerdir?
 - 1.b. Programın eksik yanları nelerdir?
2. Programın sunduğu içerik (öğretilen konular) nasıldı?
 - 2.a. Programın zorluk derecesi nasıldı? Basitten zor konulara giden bir sıralama söz konusu muydu?
 - 2.b. Programda öğretilen konular “işe yararlık” açısından nasıldı?
3. Program öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladı mı?
 3. a. Program öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladı mı?
 - 3.a.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?
 - 3.a.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?
 3. b. Program öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladı mı?
 - 3.b.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?
 - 3.b.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?
 3. c. Program öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağladı mı?
 - 3.c.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?

3.c.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?

3. d. Program öğrencilerin okuma becerinin becerilerinin gelişimine katkı sağladı mı?

3.d.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?

3.d.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?

4. Derslerin işlenişine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. a. Derste kullandığınız öğretim stratejileri/yöntemleri ve tekniklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Örneğin: öğretmen merkezli ders anlatımı ya da öğrenci merkezli ders anlatımı, rol yapma (role-play), tartışma vs.

4. b. Derste oluşturduğunuz etkileşim biçimlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Örneğin: bireysel çalışmalar, grup ve ikili çalışmalar vs.

4. c. Kullanılan materyaller, kaynaklar -ders kitabı, kelime defteri, ek materyaller ve online kaynaklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5. Programda dil becerilerini ölçmeye yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6. Bu programın daha etkili bir şekilde uygulanması için katkı sağlayacak görüş ve önerileriniz nelerdir?

Katılımınız için tekrardan teşekkür ederim.

Sedef N. Yaman

Ek 7. Odak Grup Görüşmesi Formu

GİRİŞ

Başlangıç programına ilişkin bir tez çalışması yürütmekteyim ve bu programa ilişkin programın merkezinde olan siz değerli öğrencilerin görüşlerini almak istiyorum. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bilgilerin programdaki varsa eksikliklerin tespit edilmesi ve dolayısıyla programın geliştirilmesine ve etkililiğinin artırılmasına yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu sebeplerden dolayı, sizin görüşlerinizin hem benim çalışmama hem de okula katkı sağlaması anlamında çok değerlidir.

Başlamadan önce, bazı noktalara açıklık getirmek istiyorum:

- Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakikanızı alacağını düşünüyorum.
- Bu görüşme boyunca söylediğiniz her şey gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseye iletilmeyecektir ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde isimleriniz belirtilmeyecektir.
- İzin verirsiniz görüşme sırasındaki konuşmaları kaydetmeyi istiyorum. Bu şekilde, hem zamanı daha etkili kullanabiliriz, hem de görüşmeden sonra cevaplarınızı daha detaylı analiz edebilirim. Sizce de uygun mudur?
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR:

1. Hangi liseden mezun oldunuz?
2. Okulu isteyerek mi tercih ettiniz?
3. Hangi bölümü kazandınız?
4. Bu bölümü isteyerek mi tercih ettiniz?
5. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz?
6. Aldığınız hazırlık eğitiminden memnun musunuz? Evet ya da hayır?

GÖRÜŞME SORULARI:

1. Bu program sizce etkili bir İngilizce Başlangıç seviyesi programı mıdır? Neden?
 - 1.a. Programın güçlü yanları nelerdir?
 - 1.b. Programın eksik yanları nelerdir?
2. Programın sunduğu içerik (öğretilen konular) nasıldı?
 - 2.a. Programın zorluk derecesi nasıldı? Basitten zor konulara giden bir sıralama söz konusu muydu?
 - 2.b. Programda öğretilen konular “işe yararlık” açısından nasıldı?
3. Program dil becerilerinizin gelişimine katkı sağladı mı?
 3. a. Program konuşma becerinizin gelişimine katkı sağladı mı?
 - 3.a.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?
 - 3.a.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?

3. b. Program yazma becerinizin gelişimine katkı sağladı mı?

3.b.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?

3.b.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?

3. c. Program dinleme becerinizin gelişimine katkı sağladı mı?

3.c.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?

3.c.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?

3. d. Program okuma becerinizin gelişimine katkı sağladı mı?

3.d.1. Evet ise nasıl katkı sağladı?

3.d.2. Hayır ise, neden sağlamadı sizce?

4. Derslerin işlenişine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. a. Derste kullanılan öğretim stratejileri/yöntemleri ve tekniklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Örneğin: öğretmen merkezli ders anlatımı ya da öğrenci merkezli ders anlatımı, rol yapma (role-play), tartışma v

4. b. Derste oluşturulan etkileşim biçimlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Örneğin: bireysel çalışmalar, grup ve ikili çalışmalar vs.

4. c. Kullanılan materyaller, kaynaklar -ders kitabı, kelime defteri, ek materyaller ve online kaynaklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5. Programda dil becerilerinizi ölçmeye yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6. Bu programın daha etkili bir şekilde uygulanması için katkı sağlayacak görüş ve önerileriniz nelerdir?

Katılımınız için tekrardan teşekkür ederim.

Sedef N. Yaman

Ek 8. Örnek Haftalık Program

	Grammar & Skills Objectives
"Food"	5.3. NOUNS: countable and uncountable nouns 5.4. 1. QUANTIFIERS: a/an/the; some, any, a little, a few, a lot of, many, much. 5.5. measure uncountable nouns (e.g. a slice of bread; a bottle of water) Present Continuous Tense to 11.1. talk/write about actions happening at present by using present continuous (e.g. She is playing the piano.) 30.4 talk/write about the time of events using before, after, when 30.3. talk/write about the sequence of events or ideas using first, firstly, second, secondly, then, next, later, afterwards, finally, lastly, 7.1. ADVERBS: use adverbs to talk/write about how something happens (manner, e.g. He drives carefully.) READING: Identify information by (1) recognizing a range of level words, phrases, and grammatical structures to comprehend information, (2) gist; (3) main idea(s); (4) specific information; (5) recognize text cohesion at individual word level (pronouns, nouns) by using contextual clues; (6) deduce meanings of words and phrases from context LISTENING: (1)Recognize a range of level words, phrases, and grammatical structures to identify information (2) Listen for gist/main idea (3) Listen for specific information and details (4) Decode information in a listening text by recognizing and differentiating appropriate phonological features* (see the syllabus for details) SPEAKING: Convey messages/ information in individual turns (monologues/ structured presentations) on familiar topics of up to 3 minutes to describe daily routines - describe (personal) experiences, situations, things/ people/ places/ processes - describe qualities - express preferences Convey messages/information in conversation/interaction of about 3 minutes in order to: - make and respond to requests - ask for/ give suggestions - ask for item prices (shopping) -ordering food - ask for help - express/ask for preferences/ interests Convey messages orally by producing intelligible English sounds (see the syllabus for details). Writing: WRITING: Use level words and phrases accurately to give short answers to the questions & complete missing information about the texts

	Write accurate and meaningful sentences using a range of level words, phrases, and grammatical structures Follow basic punctuation rules Convey messages on familiar topics by writing paragraphs of about 120 words by - developing relevant and focused ideas for the task; - organizing the information by following expected writing conventions - sustaining coherence and cohesion through using linkers and sequence markers - writing accurate and meaningful sentences using a range of level words, phrases, and grammatical structures to express opinions & descriptions VOCABULARY: Unit 5 Journal & Practice& Revision Vocabulary Training 2: Word families
--	---

Ek 9. Etkili Öğretim Kriterleri

Key areas	Descriptors
A. Curriculum and the program implementation	1. Helping learners understand the principles and aims of the institution's curriculum and program 2. Planning a logical sequence of lessons based on the program and learner needs (timetable fit)
B. Lesson aims and outcomes	1. Analysing the syllabus objectives properly and developing plans for teaching a range of language systems and skills to learners with different levels and needs (objective-task match) 2. Successfully balancing between main and sub-aims of the lesson 3. Matching thematic content and topics of lessons with linguistic aims (teaching through context) 4. Anticipating procedural, affective as well as linguistic learning problems, and suggesting appropriate solutions to use during the lesson (anticipated problems & suggested solutions) 5. Linking language skills development to learners' real-life needs 6. Reflecting on the extent to which learning outcomes reflect lesson aims
C. Lesson activities and materials	1. Evaluating, selecting, adapting and designing teaching/learning materials for a range of teaching situations and learner needs/styles/background to optimise learning outcomes 2. Deciding on appropriate sequences of activities and their timing and pace by matching these to learners' progress and needs 3. Planning activities to support the development of learner autonomy, considering individual learner needs 4. Reinforcing learning with activities aimed at ensuring that learners have opportunities to recycle and expand on language already encountered? 5. Organising activities that integrate the use of different language skills 6. Reflecting on and evaluating planning in the light of learners' progress, and identifying strengths and areas for further development
D. Teaching methodology	1. Using a range of teaching approaches and techniques effectively and eclectically to enable students to develop their language skills as well as academic skills
E. Teaching resources	1. Using various resources (e.g. coursebook and materials, Information & Communication Technology (ICT), board, body language, etc.) effectively to aid learning and optimise learning outcomes

F. Interaction with learners	1. Establishing a positive rapport conducive to effective learning 2. Providing clear and relevant instructions for a variety of activity types (well-staged instructions & meaningful ICQs) 3. Eliciting students' existing knowledge in order to prepare them for tasks, to check their understanding, and to find out the strategies they use to achieve those tasks 4. Supervising a range of activities, including motivating learners to participate, encouraging interaction and communication among them (e.g. engaging students, nominating, effective monitoring, scaffolding, etc.) 5. Avoiding unnecessary teacher talk time (TTT) and echoing
G. Lesson management	1. Running the lesson as planned while adjusting pace, teacher role, and feedback according to learners' emerging affective and cognitive needs 2. Keeping learners at different levels involved in class activities throughout the lesson (e.g. challenge level, etc)
H. Monitoring learning	1. Checking comprehension effectively (through meaningful comprehension/follow-up questions and CCQs) 2. Giving clear, useful and encouraging feedback 3. Using a range of techniques for dealing with learners' errors (e.g. self, peer or teacher correction, etc.) and matching interventions appropriately to the type of activity (e.g. fluency-based vs accuracy-based activity, immediate feedback vs delayed feedback, etc.)
I. Learner autonomy	1. Devising activities to develop learner autonomy and study skills for outside class use (e.g. training learners to use the student syllabus and the available self-assessment tools)

Ek 10. Konuşma Testi Değerlendirme Kriteri

Rating	Student ...
5	• Content: Responds to the prompt with relevant ideas and develops the response with details, examples, further explanation • Grammar: Shows a very good degree of accuracy and makes very few minor mistakes or slips throughout the task. Shows a very good range of grammar structures which are appropriate for the task. • Vocabulary: Shows a very good degree of accuracy and makes very few minor mistakes in word forms and word choice. Shows a very good range of appropriate level word • Fluency: Makes full and effective use of cohesive devices and maintains the communication with very little hesitation. • Pronunciation: Is almost always intelligible, and has good control of phonological features at both sentence and word levels.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>
3	• Content: Responds to the prompt with relevant ideas but the response lacks some details, examples, further explanation • Grammar: Shows an average degree of accuracy and makes some mistakes throughout the task. Shows an average range of grammar structures which are appropriate for the task. • Vocabulary: Shows an average degree of accuracy and makes some mistakes in word forms and word choice. Shows an average range of appropriate level word • Fluency: Makes somewhat effective use of cohesive devices and maintains the communication with some hesitation. • Pronunciation: Is somewhat intelligible, and has an average control of phonological features at both sentence and word levels.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>
1	• Content: Responds to the prompt with very basic and limited ideas and does not develop the response with details, examples, further explanation • Grammar: Shows a very limited degree of accuracy and makes very frequent mistakes throughout the task. Shows a very limited range of grammar structures which are appropriate for the task. • Vocabulary: Shows a very limited degree of accuracy and makes very frequent mistakes in word forms and word choice. Shows a very limited range of appropriate level word • Fluency: Makes very little use of cohesive devices and very frequent breakdowns in communication with very long pauses and very frequent hesitation. • Pronunciation: Has limited control of phonological features and is often unintelligible.
0	does not attend /does not attempt the task OR not enough of a sample to grade (Student doesn't respond at all).

Ek.11. Etik Kurul İzni

Yabancı Diller Okulu öğretim görevlisi *Sedef Nur Yaman*'nın yürütücülüğünü üstleneceği "*A2 Başlangıç İngilizce Programının Stake'in Değerlendirme Modeline göre Değerlendirilmesi*" başlıklı proje değerlendirilmiştir.

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.



Projenin etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.



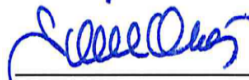
Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.



İmzalar:



Prof. Dr. Canan Ergin
Etik Kurul Başkanı



Dr. Sibel Oktar
Etik Kurulu Üyesi



Dr. Seçil Bayraktar
Etik Kurulu Üyesi

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sedef Nur Yaman
Doğum Yeri ve Tarihi: Tekirdağ- 18.09.1989

Eğitim Durumu

Lise: Tekirdağ Anadolu Öğretmen Lisesi (2003-2007)
Lisans: Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi (2007-2011)
Yüksek Lisans: Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim (2015-2019)

İş Deneyimi

2013-2015: Okutman- Okan Üniversitesi
2015-2017: Okutman- İstanbul Bilgi Üniversitesi
2017- : Öğretim Görevlisi- Özyeğin Üniversitesi

İletişim: sedefnyaman@gmail.com