



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA
PROGRAM KOORDİNATÖRÜ, OKUTMAN VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ**

Selcen Aslı Tiryaki

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE
HAZIRLIK ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA PROGRAM KOORDİNATÖRÜ,
OKUTMAN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Selcen Aslı Tiryaki

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2009

KABUL VE ONAY

Selcen Aslı Tiryaki tarafından hazırlanan “Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı Hakkında Program Koordinatörü, Okutman ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 14.09.09 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Özcan Demirel (Başkan)

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu

Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel

Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan Çakın

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.09.2009

Selcen Aslı Tiryaki

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, her seferinde güzel bir ürün ortaya çıkaracağımız inancını aşılayan, bilgi ve deneyimiyle araştırmama ışık tutan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı'ya;

Yardıma ihtiyacım olduğu anlarda benden yardım ve desteklerini esirgemeyen, yılların birikimi ve deneyimiyle çalışmamda büyük emekleri olan değerli hocalarım Prof. Dr. Özcan Demirel ve Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na;

Deneyimleriyle çalışmamın şekillenmesinde büyük emeği olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel'e; çalışmamın savunma aşamasındaki katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır'a;

Verilerin çözümlenmesinde ihtiyaç duyduğum her an yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Dr. Nuri Doğana,

Bu çalışmanın gerçekleşmesine izin vererek bana her türlü desteği sağlayan Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdür Yardımcıları Ruhiser Mergenci ve Fatma Gürer'e;

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin toplanma aşamasında yardımlarını esirgemeyen, bana değerli zamanlarını ayıran Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu koordinatörleri ve değerli meslektaşlarıma, veri toplama araçlarının oluşturulmasında fikirleriyle bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Şermin Vardal Ocaklı'ya, ve tabi ki araştırmanın büyük bir bölümünde yer alan sevgili öğrencilerime;

Araştırmamın her aşamasında yanımda olan, desteklerini her an yanımda hissettiğim biricik aileme;

Ve çalışmamın her aşamasında yanımda olan, sevgisini ve desteğini her an yanımda hissettiğim sevgili eşim Tümer Tiryaki'ye;

gönülden teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

ÖZET

TİRYAKİ, Selcen Aslı. *Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı Hakkında Program Koordinatörü, Okutman ve Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.

Bu araştırmanın amacı Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı hakkında program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli okutmanlar, koordinatörler ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada okutmanların tümüne (65) ve 300 öğrenciye anket uygulanırken, görüşme formu ise tüm koordinatörlere (6) ve rastgele seçilen 15 okutmana uygulanmıştır. Ankette ilk olarak kişisel bilgiler formu yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan 68 madde İngilizce hazırlık programının dil betimleyicileri, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumlarına ilişkin okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşme formunda ise öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okutman ve koordinatör görüşlerinin saptanması amacıyla hazırlanmış altı soru yer almaktadır.

Araştırmada nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Anketten elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde farklı analiz yöntemlerinden, görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, okutmanların mezun oldukları bölüm, cinsiyetleri, iş deneyimleri ile hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında, öğrencilerin ise ÖSS puanları, puan türleri ile program hakkındaki görüşleri arasında

anlamalı bir fark bulunamazken, cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamalı fark bulunmuştur. Anketten elde edilen bulgulara göre genel olarak okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamalı bir fark bulunamamıştır. Anketlerden elde edilen verilerden konuşma ve dinleme becerilerinin programda geri planda kaldığı, sene sonunda da yeterince geliştirilemediği ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarından ise program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında bazı eksiklikler olduğu gözlenmiş, araştırma sonuçlarına dayanılarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: İngilizce Okutmanı, İngilizce Öğretim Programı, Koordinatör, Program Değerlendirme, Program Geliştirme

ABSTRACT

TİRYAKİ, Selcen Aşlı. *The perceptions of the program coordinators, instructors and the students on the present curriculum of Ankara University School of Foreign Languages English Language Preparatory Program, Master's Thesis, Ankara 2009.*

The purpose of this research is to determine the perceptions of the program coordinators, instructors and the students on the present curriculum of Ankara University School of Foreign Languages English Language Preparatory Program.

The population of this research is composed of instructors working at Ankara University School of Foreign Languages Department in the academic year 2008-2009, programme coordinators and students. In order to discover the existing situation in the evaluation of the curriculum, the descriptive method has been used.

The data of the research has been gathered through interviews and questionnaires. The questionnaires were conducted to all 65 instructors and 300 students. The interviews were administered to all 6 coordinators and 15 randomly selected instructors. The first part of the questionnaire includes the personal information. The second part of the questionnaire consists of 68 questions to determine the opinions of the instructors and the students on the language descriptors, content, teaching-learning activities and evaluation techniques. The interview form includes six questions which question the planning, application, evaluation and development of the curriculum.

At the end of the research both qualitative and quantitative data have been gathered. Various analysis techniques have been used to evaluate the quantitative data. The interviews were analyzed through descriptive analysis technique.

According to the general results, there is no significant difference among the departments the instructors have graduated from, their gender, their work experience and their perceptions towards the prep school programme. The same insignificance is

true among students' university entrance scores, the type of the entrance scores and their perceptions towards the prep school programme, whereas there is significant difference between students' gender and their perceptions. The results of the questionnaire also show no significant difference between the perceptions of the instructors and students towards the programme. The results of the research show that speaking and listening skills are not emphasized as much as they should be and hence these two skills are not well developed by the end of the programme. The interview results showed that there are some points to be improved in the area of curriculum development, measurement and evaluation. Therefore, several recommendations were made as a result of the research conducted.

Key words: English Instructor, English Curriculum, Coordinator, Curriculum Evaluation, Curriculum Development.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
BİLDİRİM	II
TEŞEKKÜR	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
ÇİZELGELER DİZİNİ	X
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	1
1.1. Eğitim Programı ve Öğeleri	2
1.1.1 Hedefler	2
1.1.2.İçerik	4
1.1.3.Eğitim Durumları	4
1.1.4.Sınama Durumları	5
1.2. Eğitimde Program Değerlendirme	5
1.3. Farklı Program Yaklaşımlarının Değerlendirmeye Bakışı	8
1.3.1. Hümanist Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı	8
1.3.2. Davranışçı Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı	8
1.3.3. Yönetimsel Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı	9
1.3.4. Akademik Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı	9
1.4. Değerlendirme Çeşitleri	10
1.4.1. Tanımaya-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme	11
1.4.2. Biçimlendirmeye Dönük Değerlendirme	11
1.4.3. Düzey Belirlemeye Dönük Değerlendirme	12
1.5. Değerlendirme Modelleri	12
1.5.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	12
1.5.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	14
1.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	15
1.5.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli	17

1.5.5. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	18
1.5.6. Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli	19
1.5.7. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli	20
1.5.8. Stufflebeam'in Makro (Toplam) Değerlendirme Modeli	22
1.5.9. UCLA Değerlendirme Modeli	23
1.5.10. Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli	23
1.5.11. Parlett ve Hamilton'ın Aydınlatıcı Modeli	24
1.5.12. Kemmis'in Vekil Deneyim Modeli	26
1.5.13. Ertürk'e Göre Program Değerlendirme Yaklaşımları	27
1.5.14. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli	27
1.6. Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretimi	28
1.6.1. Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi	32
1.7. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı	35
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	37
3. PROBLEM.CÜMLESİ	38
3.1. Alt Problemler	39
4. SAYILTIKLAR	39
5. SINIRLILIKLAR	39
6. TANIMLAR	40
7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40
BÖLÜM II	51
YÖNTEM	51
1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	51
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	51
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ	52
4. VERİLERİN TOPLANMASI	54
5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	54
BÖLÜM III	57
BULGULAR VE YORUM	57
1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	57
1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	57

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	93
1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	93
1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	100
1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	104
1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	106
2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	108
2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	108
BÖLÜM IV	138
SONUÇ VE ÖNERİLER	138
1. SONUÇLAR	138
1.1. Nicel Verilere Ait Sonuçlar	138
1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	138
1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	140
1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	140
1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	141
1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	141
1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	142
1.2. Nitel Verilere Ait Sonuçlar	142
1.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	142
2. ÖNERİLER	143
2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	143
2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	147
KAYNAKÇA	148
EKLER	155
EK 1: Okutman Anket Formu	155
EK 2: Öğrenci Anket Formu	168
EK 3: Koordinatör Görüşme Formu	176
EK 4: Okutman Görüşme Formu	179
ÖZGEÇMİŞ	182

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1: Değerlendirme Çeşitleri	10
Tablo 2: Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları	16
Tablo 3: Ankete Katılan Öğrenci Sayısı	52
Tablo 4: Ankete Katılan Okutman Sayısı	52
Tablo 5: Görüşme Yapılan Koordinatör ve Okutman Sayıları	52
Tablo 6: Konuşma Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular	57
Tablo 7: Konuşma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	59
Tablo 8: Dinleme Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular	68
Tablo 9: Dinleme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	69
Tablo 10: Okuma Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular	77
Tablo 11: Okuma becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	78
Tablo 12: Yazma Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular	85
Tablo 13: Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci görüşlerine Ait Bulgular	86
Tablo 14: Okutman ve Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	93
Tablo 15: A kurunda Görev Yapan Okutmanların Hazırlık Programının Dört Temel Beceriye Geliştirmesine İlişkin Görüşleri İle Aynı Kurda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki İlişki	93
Tablo 16: B Kurunda Görev Yapan Okutmanların İngilizce Hazırlık Programının Dört Temel Beceriye Geliştirmesine İlişkin Görüşleri İle Aynı Kurda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki İlişki	96
Tablo 17: C kurunda Görev Yapan Okutmanların İngilizce Hazırlık Programının Dört Temel Beceriye Geliştirmesine İlişkin Görüşleri İle Aynı Kurda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki İlişki	98
Tablo 18: Okutmanların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Hazırlık Programına İlişkin Görüşlerinin Ortalama İstatistikleri	100
Tablo 19: Okutmanların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Görüşleri Arasındaki İlişki	101

Tablo 20: Bayan okutmanların İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşleri İle Erkek Okutmanların İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşlerinin Ortalama İstatistikleri	102
Tablo 21: Bayan Okutmanların Hazırlık Programına İlişkin Görüşleri ile Erkek Okutmanların İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	102
Tablo 22: Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Görev Alan Okutmanların İş Deneyimlerine Göre Hazırlık Programına İlişkin Görüşlerinin Ortalama İstatistikleri	103
Tablo 23: Okutmanların İş Deneyimlerine Göre Görüşleri Arasındaki İlişki	104
Tablo 24: Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo	105
Tablo 25: Öğrencilerin ÖSS Puan Türlerine Göre Görüşlerinin Ortalaması	105
Tablo 26: Öğrencilerin ÖSS Puan Türleriyle Görüşlerinin Ortalaması Arasındaki İlişki	106
Tablo 27: Öğrencilerin Her Bir Beceri Puanıyla Giriş Puanları Arasındaki İlişki	106
Tablo 28: Tüm Becerilerden Elde Edilen Puanların Toplamıyla Giriş Puanları Arasındaki İlişki	107

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojiye her gün yeni bir gelişme yaşanmakta olup, kimi zaman bu gelişmelere ayak uydurabilmek çok zor görünmektedir. Modern toplumlardaki yenilikleri yakından takip edip, uygulayabilmek için toplumların bilinçlenmesi, kendilerini her açıdan geliştirmesi gerekir. Çağın gerisinde kalmamak, kültürel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek için bir toplumda yaşayan bireylerin farkındalık düzeylerin arttırılması ve kendilerini her gün yenilemeleri gerekir. Yeniliklere açık olmak, içinde bulunduğumuz toplumu daima ileriye taşımak ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir. Peki, hayatımızın her alanında bu denli öneme sahip olan eğitim nedir?

Bugüne kadar her alanda olduğu gibi eğitim kavramının da farklı tanımları yapılmış ancak çoğu kişinin birleştiği nokta eğitim sonucunda bir davranış değişikliğinin meydana gelmesi olmuştur. Tyler (1949) da eğitimin en yalın tanımıyla bir davranış değiştirme süreci olduğunu belirtirken, Fidan (1985) ise eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlayarak, davranış biçimlerinin amaçlara göre değiştirilmesini vurgulamıştır.

Alan yazında sıklıkla karşımıza çıkan bir diğer tanım ise Ertürk (1972) tarafından yapılmış ve eğitimin bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olduğu vurgulanmıştır.

Bu güne kadar eğitim kurumlarının en büyük uğraşlarından biri eğitimde niteliğin geliştirilmesi olmuştur. Kurumda, bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan

programa bağılıdır (Erden, 1998). Eğitim sistemleri eğitim programlarıyla işlerlik kazanmaktadır. Eğitimin kalitesi büyük ölçüde iyi yapılandırılmış bir eğitim programının oluşturulmasına ve uygulanmasına bağlıdır.

1.1.Eğitim Programı ve Öğeleri

Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olmasından dolayı bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır. Tanımlardaki farklılıklar “eğitim kuram ve tekniğinin farklı boyutlarını temsil etmektedir”(Varış,1978). Ertürk (1972), eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir.

“Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel,2005).

Eğitim programı kavramıyla çok fazla karıştırılan öğretim programı kavramını da Demirel (2005) şöyle açıklamaktadır:

“Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.”

İnsanoğlunun ihtiyaçları değişken olduğu için eğitim programlarının da bu ihtiyaca en iyi şekilde cevap verebilmek üzere sürekli bir gelişme ve değişme halinde olması beklenir. Günümüz teknolojisi her geçen gün gelişmekte ve her gün yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Bütün bu ihtiyaçların en iyi şekilde karşılanması için ilk olarak eğitim programını oluşturan öğelerin incelenmesi gerekir. Bu noktada eğitim programlarının değerlendirilmesi ve ihtiyaca göre geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

1.1.1. Hedefler

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkili bir program hazırlamanın ilk basamağı hedefleri iyi belirleyebilmektir.Bunun için de ilk olarak eğitim programının ilk ögesi

olan hedeflerin tanımının net bir biçimde yapılmış olması ve hedef yazma ilkelerinin anlaşılmış olması gerekir.

“Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir”(Ertürk,1972). Öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, açık-seçiklik, muhteva ile kenetlilik hedefler belirlenirken dikkat edilmesi gereken niteliklerdir (Ertürk,1972).

Demirel (2005) ise hedefleri “öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikler” olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedefler uzak hedef, uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtanlar genel hedef, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de özel hedefler olarak tanımlanır (Demirel, 2005).

Hedeflerin saptanmaya temel oluşturan davranış bakımından aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom ve arkadaşlarının örgütledikleri ve Bloom taksonomisi olarak adlandırılan sınıflamadır. Hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır. Bu alanlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardır.

Hedefler tek bir özellik ifade edecek şekilde ifade edilmelidir. Hedeflerin daha işlevsel olması ve amacımıza hizmet etmesi için davranışsal tanımlarının da oluşturulması gerekmektedir. Hedef davranışlar, tek başına gözlenmesi sonucu, hedefe ulaşıldığının sınırlı bir kanıtı olan kritik davranışlardır.

Hedef davranışların, davranış cinsinden ifade edilebilmesi için üç koşula bakılmalıdır. Buna göre davranış ifadelerinin eğitim açısından davranış olabilmesi için; gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması gerekmektedir (Demirel, 2005).

1.1.2. İçerik

Hedefler belirlendikten sonra karar verilecek ikinci önemli nokta içeriğin belirlenmesidir. Demirel (2005) içerik boyutunda “ne öğretilim?” sorusuna yanıt arandığını belirtmektedir.

İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. Her şeyden önemlisi içerik hedeflerde tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Ancak içerik düzenlenirken farklı yaklaşımların ele alındığı görülmektedir (Demirel,2005).

Bu yaklaşımlar;

- Doğrusal Programlama Yaklaşımı
- Sarmal Programlama Yaklaşımı
- Modüler Programlama Yaklaşımı
- Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımı
- Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı
- Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı'dır (Demirel,2005).

1.1.3. Eğitim Durumları

Programın süreç boyutunda ise, "içeriğin öğrenciye nasıl aktarılacağı" belirlenir. Yani, "öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve kaynaklar neler olacaktır?" sorusu cevaplandırılır. Eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz. Öğrenciyi programın merkezinde tutabilmek için hedeflerle tutarlı öğretme etkinliklerinin neler olacağı iyi bir şekilde düşünülmeli ve programda buna uygun öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir (Demirel, 2005).

Ertürk (1972)’e göre ise “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” olarak tanımlanabilen eğitim durumları hedefe görelilik, öğrenene görelilik ve ekonomiklik, kaynaşıklık özelliklerine sahip olmalıdır.

1.1.4. Sınama Durumları

Eğitim programının son ögesi sınama durumları, diğer bir deyişle değerlendirmedir. İlk aşamada hedefler belirlenip, içerik ve eğitim durumları belirlenen hedefler doğrultusunda düzenlendikten sonra sıra uygulanan programın etkililiğinin ölçülmesine gelir. Uygun ölçme araçları geliştirildikten sonra, uygulanan eğitim programının hedeflere ne oranda ulaşılmasını sağladığı saptanmaya çalışılır. Çıkan sonuçlara göre program değerlendirilip, geliştirme yoluna gidilir.

Demirel (2005) sınama durumlarını, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işi olarak tanımlar. Sınama durumları düzenlenirken “her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak olası görülmektedir”(Demirel, 2005).

Sınama durumları sonucu elde edilen bulgular programın hangi ögesinde sorun olduğunu göstererek, program geliştirme çalışmalarına ışık tutar. Öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden,1995).

Eğitim programlarının son ögesi olan sınama durumlarından elde edilen sonuçlara bakılarak programın değerlendirilmesi yoluna gidilir. Değerlendirme sonucunda program yeni ihtiyaçlara göre yeniden uyarlanabilir.

1.2.Eğitimde Program Değerlendirme

Değerlendirme, program geliştirme uzmanlarının program hakkında veriler toplayarak programın etkiliği hakkında yargılara varma sürecidir. Değerlendirme yapan kişiler içerik, program boyunca kullanılan araç-gereç ve öğretim yöntemlerini değerlendirmek isterler. Öğrencilerin neler öğrendiğini, hangi becerileri geliştirdiğini bilmek isterler.

Bütün bu değerlendirmelerin başarıyla yapılabilmesi, etkili bir değerlendirme ve raporlama aşamalarını içerir. Bunun için de eğitimcilerin değerlendirmenin konusu ve amacı hakkında derin bir bilgiye sahip olmaları gerekir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Değerlendirme dendiğinde akla programda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldıysa ne oranda ulaşıldığı ve de öğrencilerin ne kadarının ulaştığı soruları da gelir. İyi bir programdan öğrencileri belirlenen hedeflere en üst düzeyde ulaştırması beklenir. Eğitimciler programda belirlenen hedeflere ulaşılmasının yanında, öğrenci başarısını arttırmak ve programı daha iyi bir hale getirecek seçenekleri araştırmak ile de yakından ilgilidirler (Ornstein & Hunkins, 1988).

Değerlendirme konusuyla ilgili bugüne kadar farklı tanımlar yapılmıştır. Sanders (1994) değerlendirmenin bir nesnenin değerini sistematik bir şekilde sorgulamak olduğunu belirtirken, Kelly (1999) ise program değerlendirmenin bir eğitim etkinliğinin herhangi bir bölümünü ölçmeye yönelik bir süreç olduğunu vurgular.

Değerlendirme, bir eğitim programının etkililiği hakkında kararlar almak için gerekli bilgi toplama ve kullanma süreci olarak tanımlanabilir (Stufflebeam,1971,akt: Stenhouse, 1975). Eğitimde değerlendirme bir ölçütün tanımlanıp, uygulanması ve bu ölçüt çerçevesinde değerlendirmenin kalitesine, faydasına ve önemine karar verilmesidir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997).

Tuckman (1979) ise değerlendirmeyi eğitim programının önceden belirlenen hedeflerine ulaşıp ulaşamadığı hakkında karar verme süreci olarak tanımlar (Akt: Ornstein & Hunkins, 1988). Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları kullanarak eğitim programları hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğini gösteren ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karara varma sürecidir (Erden, 1995). Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk, değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 1972).

Program değerlendirme belirlenen hedeflere ulaşılıp, ulaşılamadığının; ulaşıldıysa ne oranda ulaşıldığının tespiti için gerekli verilerin toplanıp yorumlanmasıdır. Bloom ve arkadaşları değerlendirme olmadan ğretim durumu hakkında bir karara varılamayacağını belirtmiş ve değerlendirmenin eğitim sürecinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamışlardır (Bloom, 1971).

Değerlendirme yapılırken programın ögelerini oluşturan hedef, içerik, eğitim ve sınama durumlarının tek tek düşünülmesi, uygulama sonucunda eksikliklerin olup olmadığının tespit edilmesi, varsa düzeltme yoluna gidilmesi gerekir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında 1) veri toplama, 2) verileri ltlerle karşılaştırıp yorumlama, 3) etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir (Demirel,2005).

Değerlendirme, bir eğitim programının kabul, değiştirilmesi, ya da uygulanmasına son verilmesi yönünde karar verilmesini sağlayan kapsamlı bir süreçtir. Değerlendirmede amaç programın tasarlama, geliştirme ve uygulama aşamalarından önce belirlenen hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını belirlemektir. Program uygulanmadan önce yapılan değerlendirmede programın kuvvetli ve zayıf yönleri belirlenip, uygulanmasına ya da uygulanmamasına karar verilmeye çalışılır. Zayıf yönler üzerinde tekrar durulup, program uygulamaya hazır hale getirilmeye çalışılır. Uygulamadan sonra yapılan değerlendirmede ise sonuçlara bakılarak programın etkililiği hakkında bir karara varılıp, programın devamı ya da sonlandırılması hakkında bir karara varılır (Ornstein & Hunkins, 1988).

Bu tanımlardan yola çıkarak, değerlendirmenin eğitim programlarının etkililiğine karar vermede büyük önem taşıdığı ve program geliştirme aşamalarına ışık tutacağı açıkça görülmektedir. Değerlendirme kavramı hakkında yapılan tanımlara bakıldığında hepsinde ortak olan noktanın değerlendirmenin, program hakkında gerekli bilgilerin toplanıp, yorumlanması ve programın verimliliğine karar verilmesini içeren bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirme kavramı bugüne kadar farklı tanımlara yol açmasının yanında farklı bakış açılarıyla da ele alınmıştır. Her bir yaklaşımın savunucuları eğitim programının ögeleri konusunda farklı görüşlere sahiptirler.

Değerlendirme yaparken tek bir yaklaşımla sınırlı kalınmayıp, birden fazla değerlendirme yaklaşımının kullanılması değerlendirmenin geçerliğini artırır.

1.3. Farklı Program Yaklaşımlarının Değerlendirmeye Bakışı

Demirel (2005) eğitim programı değerlendirilirken programın tüm öğelerine tek tek bakılması gerektiğini ve bu görüş noktasından hareket edildiğinde program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımların ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlardan belli başlıları aşağıda kısaca verilmeye çalışılmıştır.

1.3.1. Hümanist Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı

Bu görüşü savunan program geliştiriciler sürece ve gelişime büyük önem verirler. Süreçte kullanılan etkinliklerin öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı düşünme, problem çözme yeteneklerini geliştirmesi ve öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağlanması gerektiği üzerinde dururlar. Seçilen etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşmesini ve hayata hazırlanmasını sağlaması gerektiğini vurgularlar. Hümanist yaklaşımı benimseyen değerlendirme uzmanına göre müzik, resim ve edebiyat matematik ve fen gibi diğer dersler kadar önemlidir. Program değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin fikirleri ve deneyimleri onlar için çok önemlidir. Aynı zamanda öğretim programının her öğrenci için bireysel tatmin edici olanaklar sağlaması gereğini vurgulamaktadırlar (Ornstein&Hunkins,1988).

1.3.2. Davranışçı Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı

Tyler ve Taba gibi program değerlendirme uzmanlarının da benimsediği bu yaklaşım en eski ve hala sıklıkla kullanılmakta olan değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım bilimsel ilkelere dayanır. Bu yaklaşımı benimseyen uzmanlar programın oluşturulmasında belirli modellerin ve yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunurlar. Bir plan dâhilinde önce hedef ve davranışların belirlenmesi gerektiğini, daha sonra içerik ve etkinliklerin belirlenen amaçlara uygun olarak düzenlenmesini ve

değerlendirmenin de yine belirlenen hedef ve davranışlarla tutarlı bir biçimde yapılması gerektiğini vurgularlar. Uzmanlar her öğrencinin kendi kültürel deneyimlerine ve önceki öğrenmelerine dayanarak programa farklı tepkiler vereceğini savunurlar. Her öğrenciden aynı tepkinin beklenmesinin yanlış olduğuna inanırlar (Ornstein&Hunkins,1988).

1.3.3. Yönetimsel Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı (Managerial Approach)

1950 ve 1960’larda baskın olan bu yaklaşım okulu içindeki bireylerle beraber herkesin belli normlara ve davranışlara göre hareket ettiği sosyal bir sistem olarak görür. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler değişime büyük önem verirler. Program değerlendirme uzmanlarının ve aynı zamanda yönetimin bu değişimleri nasıl yönlendireceğiyle ilgilidirler. Program değerlendirme uzmanı bir ajan gibi gerekli olan değişiklikleri yönetime bildirir ve gerektiğinde yönetimin taleplerine göre gerekli düzenlemeleri yapar (Ornstein&Hunkins,1988).

1.3.4. Akademik Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı

Akademik yaklaşım programla ilgili temel konuları ve kavramları analiz etmeyi amaçlar. Bu yaklaşım tarihsel ya da felsefi ve biraz da doğası gereği sosyal bir yapı taşır. Akademik yaklaşım özellikle 1930 ve 1950’li yıllarda öne çıkmış, savunucuları arasında John Dewey, Henry Morrison ve Boyd Bode önde gelmiştir. Bilgi nasıl oluşturulur, yapısal çözümlemesi nasıl yapılır ve tekrar nasıl yapılandırılır gibi konulara önem verilir. Programa tarihsel, felsefi, sosyal açıdan genel bir yaklaşım sergilerler. Bu yaklaşımı savunanlar değerlendirmenin öğretim hedeflerinin gerçekleşmesine zarar verebileceği ve öğretmen-öğrenci ilişkisini bozabileceği düşüncesiyle değerlendirmeye karşı kararsızlık sergilerler. Akademik yaklaşımı savunanlar uzun süreli değişimleri ya da gelişmeyi savunurlar. Kısa bir dönem yerine uzun bir dönemi ya da öğrencileri haftalık sınavlar için değil, hayat için değiştirmeyi arzu ederler. Öğretim programını disiplinlerin ve örgütlenmiş çalışma alanlarının öğrencilere tanıtıldığı bir araç gibi görürler (Ornstein&Hunkins,1988).

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997) ise program değerlendirme yaklaşımlarını altı başlıkta incelemişlerdir:

- Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Objectives-oriented approaches)
- Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Management-oriented approaches)
- Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Consumer-oriented approaches)
- Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Expertise-oriented approaches)
- Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Adversary-oriented approaches)
- Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Participant-oriented approaches)

Yukarıda farklı değerlendirme yaklaşımlarından bazıları kısaca özetlenmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda temel alınan yaklaşımlara paralel olarak yapılan değerlendirme de çeşitlilik gösterir. Aşağıda değerlendirme çeşitlerine kısaca değinilecektir.

1.4. Değerlendirme Çeşitleri

Değerlendirme, kullanılan kıyaslama esasına ya da yönelik olduğu amaca göre yapılabilir (Ertürk, 1979). Aşağıda kullanılan kıyaslama esasına ve yönelik olduğu amaca göre yapıldığında ortaya çıkan farklı değerlendirme çeşitleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Değerlendirme Çeşitleri

Kıyaslama Esasına Göre		Yönelik Olduğu Amaca Göre		
Norma Dayalı	Hedefe Dayalı	Tanımaya Dönük	Biçimlendirmeye Dönük	Düzeyle Belirlemeye Dönük

Norma dayalı değerlendirme bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme işlerinde önem kazanırken, hedefe dayalı değerlendirme bireylerin istedik davranışları kazanıp kazanmadıkları ile ilgili olduğundan program değerlendirmelerinde hedefe dayalı değerlendirmeler daha tutarlı olmaktadır (Ertürk, 1979).

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre yapıldığında ise üç çeşit değerlendirme türünden söz edilebilir. Bunlar programa girişte yapılan tanılayıcı değerlendirme, program sürecinde yapılan biçimlendirici değerlendirme ve program çıkışında yapılan düzey belirleyici değerlendirmedir (Ertürk, 1979).

1.4.1. Tanımaya-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)

Tanılayıcı değerlendirme, programa başlamadan önce öğrencilerin ön öğrenmelerini belirleme amacıyla ya da öğrenme güçlüğü hissedildiği durumlarda yapılır. Bu değerlendirme sayesinde öğrencilerde var olan beceriler saptanır ve kazandırılması istenen davranışları kazandırıcı öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmesi planlanır. Standartlaştırılmış tanıma, eriş testleri ile öğretmen yapısı ölçme aletleri ve gözlemden yararlanılarak, bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel beceriler belirlenebilir (Ertürk, 1979).

1.4.2. Biçimlendirmeye Dönük Değerlendirme (Formative Evaluation)

Programın kalitesine karar vermek için yapılan biçimlendirici değerlendirmede amaç programı geliştirmek, programda neler düzeltilebilir, nasıl geliştirilebilir gibi sorulara cevap bulmaktır. Genelde kurum içinden değerlendirmeciler tarafından yürütülür. Programın uygulama aşamasında varsa eksikliklerin belirlenmesi, gerekli düzeltmelerin yapılması gerekir. Bu da ancak program uygulayıcısı olan öğretmenlerden ve öğrencilerden dönüt alınarak gerçekleşebilir. Programın iyileştirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi için gerekli önlemler alınmalı ve bir kontrol sistemi oluşturulmalıdır. Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve programın etkililiğini arttırmak amacıyla yapılır (Ertürk, 1979).

1.4.3. Düzey Belirlemeye Dönük Değerlendirme (Summative Evaluation)

Düzey belirleyici değerlendirmede amaç programın devamına ya da durdurulmasına ilişkin kararlar almaktır. Genelde dışardan gözlemciler tarafından yürütülür, ancak kurum içinden de uzmanların görüşlerine başvurulur. Program sonunda öğrencilerin ulaşılması beklenen hedeflere ne derece ulaşmış olduklarını ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Daha çok başarı ya da yeterlilik testleri uygulanarak programın etkiliği hakkında bir yargıya varılabilir (Ertürk, 1979).

Ertürk (1979) bu üç değerlendirmenin bir bütün olduğunu, her birinin program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarında büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Bir programın etkililiği hakkında karara varmadan önce program uygulanmadan tanılayıcı değerlendirmenin yapılması ve uygulama sırasında ise eksikliklerin belirlenmesi amacıyla biçimlendirici değerlendirmenin sırasıyla yapılması gerekir.

Program değerlendirmedeki farklı yaklaşımların yanı sıra son yıllarda ortaya atılan farklı program değerlendirme modelleri de bulunmaktadır. Bu modellerden belli başlı olanları aşağıda kısaca açıklanmıştır (Demirel, 2005).

1.5. Değerlendirme Modelleri

Program geliştirme yaklaşımlarındaki farklılık farklı değerlendirme modellerinin ortaya çıkmasında büyük rol oynamaktadır. Program geliştirme çalışmalarındaki çeşitlilikten dolayı değerlendirme için de tek bir model önerilemez. Yapılan araştırmanın türüne ve amacına uygun olarak her modelden bir parça alınabilir. Erden (1995) araştırmacıların kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçip, bu modelden yararlanarak yeni bir model geliştirebileceklerini belirtmiştir.

1.5.1. Hedefe Dayalı (Sekiz Yıllık Çalışma) Değerlendirme Modeli (“The Eight-Year Study” Evaluation Model)

1930’lu yıllarda İlerlemeci Eğitim Derneği (Progressive Education Association) tarafından yürütülen Sekiz-Yıllık Çalışma (Eight-Year Study) isimli program

değerlendirme modeli Amerika’da yapılan en önemli ve en anlaşılır program deneyimidir (Tanner&Tanner, 1975). Çalışmada çeşitli veri toplama araçları kullanılmış, Tyler bu çalışmaya öncülük etmiştir. Ralph Tyler bu çalışmasıyla program değerlendirme çalışmalarının planlanmasını büyük ölçüde etkilemiştir (Ornstein&Hunkins, 1988).

Tyler’in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler’a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler’a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır (Erden, 1995).

Bu değerlendirme modelinde programda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılır. Tabi bunun için de ilk olarak hedeflerin açığa kavuşturulması gerekmektedir. (Tanner&Tanner, 1975) Araştırmada varılmak istenen nokta en açık biçimde tanımlanmadan doğru sonuca varmak mümkün değildir. Daha sonra araştırmacıyı sonuca götürecek en uygun veri toplama araçları geliştirilir ve ortaya çıkan sonuçlara bakılarak gerekli düzeltmeler yapılır. Elbette belirlenen hedeflere ulaşmada önemli olan noktalardan biri düzenlenen eğitim durumlarıdır. Hedeflerde bir hata olmadığına karar verilirse, amaca götürecek olan öğretme-öğrenme etkinliklerine yeniden göz atılması ve ihtiyaca göre yeniden düzenlenmesi gerekebilir.

Tyler hedefe dayalı değerlendirme sürecinde şu aşamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Programın hedeflerini belirlemek,
- Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflamak,
- Hedefleri davranış cinsinden ifade etmek,
- Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumları belirlemek,

- Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçmek,
- Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplamak,
- Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırmak.

Tyler'ın değerlendirme modelinde nicel verilerden yararlanılır. Öğrenci davranışları öğretimin başında ve sonunda kontrol edilerek hedefe ulaşma dereceleri ölçülür. Ayrıca Tyler davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesi gereğini vurgulamıştır. Tyler değerlendirmenin tekrarlanan bir işlem olduğunu ve elde edilen geri bildirimlerin hedefleri tekrar biçimlendirmek ve tanımlamak için kullanıldığını savunmaktadır (Ornstein&Hunkins, 1988).

Bu özelliğinden ötürü hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, devinişsel beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Demirel, 2007).

1.5.2.Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli (Metfessel-Michael Evaluation Model)

Metfessel ve Michael tarafından 1967 yılında önerilen bu model sekiz temel aşama içermektedir. Tyler'ın modelinden önemli ölçüde etkilenen Metfessel ve Michael değerlendirmede sekiz önemli basamağın olduğunu vurgulamışlardır. Bu modele göre değerlendirme uzmanları:

- Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler gibi eğitim dünyasını oluşturan kişilerin dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı,
- Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli,
- İkinci basamakta oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir şekle dönüştürmeli,
- Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli,

- Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı,
- Toplanan bilgileri analiz etmeli,
- Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılabilecek standartları ve değerleri açıklamalıdır. Buradan elde edilecek sonuçlar öğrencilerdeki gelişimleri ve programın tümünün etkililiğini değerlendirme fırsatı verecektir.
- Toplanan verilerle programın ileriye dönük uygulanabilirliği hakkında önerilerde bulunmalı ve programın genel-özel hedeflerini, öğrenme yaşantılarını ve araç-gereçlerini değerlendirmelidir (Ornstein & Hunkins,1988; Worthen, Sanders & Fitzpatrick,1997).

1.5.3.Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli (Provus's Discrepancy Evaluation Model)

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model değerlendirmeyi sistem yönetimi kuramıyla birleştirir. Bu model dört bileşen ve beş evreden oluşmaktadır (Ornstein, 1988). Bu dört bileşen aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Program standartlarını belirlemek,
- Program edimini (performans) belirlemek,
- Performansla standartları karşılaştırmak,
- Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemektir.

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

- Bir sonraki evreye gitmek,
- Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek,
- Programı yeniden başlatmak,
- Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmektir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Karar vericiyi bilgilendirmek, problemleri belirlemek ve mümkün olan düzeltici eylemleri önermek değerlendirme uzmanının işidir. Farklılıklar söz konusu olduğunda karar verici bu değerlendirme modelindeki anahtar kişidir (Ornstein & Hunkins,1988)

Provus'un modelinde beş evre bulunmaktadır. Her bir aşamada program performansı, daha önceden belirlenmiş olan program standartlarıyla karşılaştırılmaktadır. Aşağıda Tablo 2'de beş evre gösterilmektedir.

Tablo 2: Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları (Akt: Ornstein & Hunkins, 1988)

Aşamalar	Performans	Standart
1	Tasarım	Tasarım Ölçütleri
2	Oluşturma	Oluşturma Uygunluğu
3	Süreçler	Süreç Ayarlaması
4	Ürünler	Ürün Değerlendirmesi
5	Maliyet	Kıyaslama ve Maliyet-Fayda

Aşağıda bu beş evre kısaca açıklanacaktır.

- **Tasarım (Design):** Programın tasarımının daha önceden belirlenmiş standart ya da kriterlerle karşılaştırılmasını içermektedir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa programın reddine, değişimine ya da kabulüne karar verecek olan kişiye haber verilir.
- **Oluşturma (Installation):** Programın asıl uygulaması oluşum standartları ya da uygunluk ölçütleri ile karşılaştırılır. Programın özellikleri, olanaklar, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve çalışan kadronun nitelikleri değerlendirilir. Program oluşumu ile oluşum ölçütleri arasındaki farklar rapor edilir ve uygun harekete karar verilmek üzere karar vericiye bildirilir.

- **Süreçler (Processes):** Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevler, iletişimler gibi belirli program süreçleri değerlendirilir. Eğer bu süreçler yetersiz bulunursa, en uygun ayarlamaları yapacak olan karar vericiye bildirilmelidir.
- **Ürünler (Products):** Tüm programın etkisi esas hedefler açısından değerlendirilir. Değerlendirilecek ürünler öğrenci ve personelle ilgili olabileceği gibi, okul ya da toplumla ilgili de olabilir. Elde edilen bilgi karar vericilere programın devamı ya da kaldırılması ya da gereken değişikliklerin yapılması konusunda yardımcı olur.
- **Maliyet (Cost):** Programın ürünleri benzer programların ürünleriyle karşılaştırılmalıdır. Ayrıca maliyet-fayda bakımından da değerlendirilmelidir. Maliyet-fayda yöntemleri açıkça belirtilmemiştir. Fakat yine de elde edilen sonuçların sadece parasal açıdan değil aynı zamanda moral ve diğer görevlerden alınan zaman açısından da masrafa değer olup olmadığı sorgulanmalıdır. Bu soruya verilecek cevapların ekonomik, sosyal ve politik açıdan da anlamları vardır (Ornstein & Hunkins,1988).

Provus bu değerlendirme planının değerlendirme çalışmalarının her basamağında rahatlıkla kullanılabileceğini öne sürmektedir. Okul düzeyinde olduğu kadar bu değerlendirme planının aynı zamanda bölge, şehir ya da ülke düzeyinde de uygulanabileceğini savunmaktadır.

1.5.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli (Hammond's Evaluation Model)

Hammond eğitim programlarının bazı hedeflerine ulaşılırken diğerlerine ulaşamamasının nedenlerini araştırmış, eğitim etkinliklerinin neden başarısız olduğunu bulmaya çalışmıştır. Bütün bu amaçlarla “değerlendirme yapısı” adında üç boyutlu bir küp geliştirmiştir. Hammond tarafından geliştirilen küpün boyutları aşağıda sıralanmıştır (Worthern & Sanders,1987).

A.Öğretim: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin nitelikleri

- Organizasyon

- Kapsam
- Yöntem
- Hizmetler
- Maliyet

B.Kurum: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin içinde yer alan birey ve grupların nitelikleri

- Öğrenci (küpün birinci sütunu)
- Öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı (küpün ikinci, üçüncü ve dördüncü sütunları)
- Aile (küpün beşinci sütunu)
- Toplum (küpün altıncı sütunu)

C.Hedef Davranışlar: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedefleri

- Bilişsel hedefler
- Duyuşsal hedefler
- Psiko-motor hedefler

(Worthern & Sanders,1987)

Harrod'un küpünde 90 adet hücre bulunmaktadır. Bu modeli benimseyen değerlendirme uzmanı yöntem (öğretim boyutu), öğrenci (kurum boyutu) ve duyuşsal hedeflerin (duyuşsal hedefler boyutu) etkileşiminden oluşmuş bir hücreyi deneyebilir. Duyuşsal hedeflere ulaşmak için seçilen öğretim etkinlikleri (yöntem) hakkında öğrencilerin ne düşündükleri, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olup olmadığı gibi sorulara bu hücrelerden cevap arayabilir (Worthern & Sanders,1987).

1.5.5.Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli (Stake's Congruence-Contingency Model)

Robert Stake bu modelde ortaya çıkan sonuçtan çok program etkinlikleriyle ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenir. Stake çalışmasında resmi ve gayri-resmi değerlendirme yöntemleri arasındaki farklara değinmiştir. Bu modele göre eğitimciler daha resmi değerlendirme yöntemleri bulmalıdırlar. Resmi yöntemler daha nesnel veriler elde

edilmesini sağlar. Stake değerlendirme uzmanlarının verileri analiz etmenin de ötesinde, sonuçları yorumlamaları gerektiğini vurgulamıştır (Ornstein & Hunkins,1988). Stake, değerlendirmeye dayalı verilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir:

- **Girdi (Antecedent):** Öğretimden ve öğrenmeden önce var olan ve ortaya çıkacak olan ürünü etkileyebilecek her türlü durumdur. Girdiler öğrencilerin dersten önce sahip oldukları statü ve özellikleri, daha önce almış oldukları başarı notları, psikolojik profilleri, disiplin ve derse katılımları olabilir. Ayrıca girdiler öğretmenlerin deneyimleri, eğitim türü ve öğretmen davranışları gibi özellikler de olabilir.
- **Süreçler (Transactions):**Etkileşimler öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-kaynak kişiler arasında gerçekleşebilir. Etkileşimler öğrencilerin belli program materyalleri, zaman ve yer düzenlemeleri ya da iletişim akışı gibi sınıf ortamını oluşturan öğelerle karşılıklı ilişkileridir. Süreçler genel olarak öğretme ve öğretim süreci olarak adlandırılan unsurları içerir.
- **Ürünler (Outcomes):** Özellikle başarı, bazen yaklaşımlar ve devinimsel beceriler programın ürünleri olarak kabul edilebilir. Değerlendirme uzmanlarının aynı zamanda yeni bir programın öğretmen görüşleri üzerindeki etkisini ortaya çıkaracak ürünlere de dikkat etmeleri gerekmektedir. Uzmanlar alınacak sonuçların idarecilerin alacakları kararlar üzerindeki etkisini de değerlendirmelidirler (Ornstein & Hunkins,1988).

1.5.6. Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli (Stake's Responsive Evaluation Model)

Bu modeli benimsemiş bir değerlendirme uzmanı program etkinlikleri ve süreçle ilgilidir. Program etkinliği ve içeriği ile ilgili bir planın geliştirilip, programın oluşturulma hikayesinin, özelliklerinin sunulup, müşteriler ve personelin tanımlanıp, önemli noktaların, problemlerin belirtilmesi ve başarıların rapor edilmesi gerekir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Stake değerlendirme yapacak kişinin değerlendirme yaparken kullanılacak ölçütleri ve standartları bilip, tanımlama ve yargılama yapması gerektiğini, program hakkında gazeteci, psikolog gibi dışardan kişilerin de fikirlerinin alınması gerektiğini vurgulamıştır (Mc Neil, 1996).

1.5.7. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli (Stufflebeam's Context, Input, Process and Product Model)

Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model değerlendirmeyi sürekli bir süreç olarak kabul etmektedir. Bilgi, karar mekanizmasının yönetilmesi için sağlanır. Bu üç aşamalı bir süreçtir; toplanması gereken bilginin ana hatlarıyla belirlenmesi, bilginin toplanması ve bilginin ilgili taraflara sağlanması süreci. Her türlü değerlendirme sürecinin bu aşamalardan geçmesi gerekir. Bu karar türlerine bağlı olarak da dört değerlendirme türü vardır: bağlam, girdi, işlem ve süreç (Ornstein & Hunkins, 1988).

- **Bağlam Değerlendirmesi:** Bağlam değerlendirmesi, programın ortam (çevresel) olarak incelenmesidir. Amaç, ilgili çevrenin tanımlanması, o ortam ile ilgili istenen ve gerçek şartların tanımlanması, karşılanmamış ihtiyaçlara ve kaçırılmış fırsatlara odaklanılması ve karşılanmamış ihtiyaçların sebeplerinin teşhis edilmesidir. Bağlam değerlendirmesi gerçek bir durum analizidir - bireylerin kendilerini içinde buldukları gerçeğin yorumlanması ve bireylerin yapmak istediklerinin ışığında bu gerçeğin değerlendirilmesidir. Değerlendirmenin bu teşhis aşaması tek adımlık bir aktivite değildir. İşlemlerle ilgili temel bilgileri ve tüm sistemin başarılarını detaylandırmaya devam eder (Ornstein & Hunkins, 1988).
- **Girdi Değerlendirmesi:** Modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirmesi, bilgiyi sağlamak ve program hedeflerini karşılamak için kaynakların nasıl kullanılması gerektiğini belirlemek için tasarlanmıştır. Girdi değerlendirmesini yapanlar, değerlendirme işini yürütmek için okulun kabiliyetlerini değerlendirirler; programın hedeflerine ulaşılması için gerekli olan stratejileri belirlerler ve seçilmiş olan stratejinin hangi yöntemle uygulanacağını tanımlarlar. Bu aşamada alternatif tasarımların kaynaklar, zaman ve bütçe

bakımından hedeflerin kazanımına nasıl katkı sağlayacakları göz önünde bulundurulabilir. Burada neyin yapılabilir olduğu üzerine odaklanılmaktadır. Girdi, müfredat planının belirli yönlerini ya da belirli bileşenlerini değerlendirir. “Hedefler uygun bir şekilde belirtilmiş midir? Hedefler okulun amaçları ile uyumlu mudur? İçerik programın amaçları ile uyumlu mudur? Anlatım stratejileri uygun mudur? Hedefe ulaşmaya yardımcı olabilecek diğer stratejiler mevcut mudur? Bu içeriklerin ve anlatım stratejilerinin kullanılmasının öğretmenlerin hedeflerine başarıyla ulaşabilmelerini sağlayacağına inanmanın temeli nedir?” sorularına cevap aramaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988).

- **Süreç Değerlendirmesi:** Bu aşama programı kontrol eden ve yöneten program uygulama kararlarına değinir. Bu aşama, planlanan ve gerçek aktiviteler arasındaki uyumu belirlemek için kullanılır. Süreç değerlendirme üç aşamadan oluşmaktadır; ilki yöntemsel tasarımdaki aksaklıkları bulmak ya da tahmin etmek, ikincisi karar aşaması için bilgi temin etmek ve üçüncüsü prosedürlerin oluşukça kaydını tutmaktır. Program aksaklıkları ile ilgilenilirken ya da birinci stratejide eğitimcilerin projenin başarısız olmasındaki potansiyel kaynakları sürekli olarak belirlemesi ve izlemesi çok önemlidir. Bütün işlemin lojistiğine dikkat etmeleri ve etkilenmiş olan tüm tarafların arasında iletişim kanalları oluşturmaları gerekmektedir. İkinci strateji ise, bir projenin uygulanması sırasında proje yöneticileri tarafından alınması gereken kararlardan oluşmaktadır. Örneğin, bazı kararlar, programın gerçek uygulamasından önce belirli servis içi aktivitelerin planlanmasını ve prova edilmesini gerektirebilir. Üçüncü strateji ise, proje tasarımının temel özelliği ile ilgilidir, örneğin, seçilen belirli bir içerik yeni anlatım stratejileri ya da yenilikçi öğrenci-öğretmen planlama oturumları...gibi. Üç aşamadan oluşan süreç değerlendirme, program geliştirme uygulamasında meydana gelir. Programın yaygın uygulama aşamasından önce hatadan arındırılması için uygulanan pilot süreçtir. Bu tür bir değerlendirmeden, projenin karar mekanizmaları prosedürel zorlukları yorumlayıp, ortadan kaldırmak ve karar vermek için gereksinim duydukları bilgileri edinirler (Ornstein & Hunkins, 1988).

- **Ürün Değerlendirmesi:** Ürün değerlendirmesi yapan uzmanlar programın amacına ne derece ulaşmış olduğunu cevaplamaya çalışırlar. Elde edilen sonuçlara göre programın devamına, kaldırılmasına ya da yeniden düzenlenmesine karar verilir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Stufflebeam değerlendirme uzmanlarına aşağıdaki adımları izlemelerini önermiştir;

- Değerlendirmeye odaklanma,
- Bilginin toplanması,
- Bilginin örgütlenmesi,
- Bilginin analizi,
- Bilgiyi raporlama,
- Değerlendirme yönetimi (Wiles&Bondi, 2002; Stufflebeam, 1973, akt: Worthen, Sanders&Fitzpatrick, 1997).

1.5.8. Stufflebeam'in Makro (Toplam) Değerlendirme Modeli (Stufflebeam's Macro (Total) Evaluation Model)

Stufflebeam tarafından önerilen bu model sistematik bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeyi getirir. Modele göre bu dört değerlendirme sonunda dört farklı karar verme süreçleri bulunmaktadır. Bu karar verme aşamaları bağlam değerlendirmesinden sonra alınan planlama kararları, girdi değerlendirmesinden sonra alınan yapılandırma kararları, süreç değerlendirmesinden sonra alınan uygulama kararları ve ürün değerlendirmeden sonra yapılan yeniden düzenleme kararlarıdır.

Stufflebeam ve arkadaşlarına göre karar dört şekilde verilir ve kararların alındığı farklı oluşumlar farklı değişim etkinliklerini doğurur;

- Çok bilgi küçük değişim; durağan değişimdir. Eğitimde en sık kullanılan değişiklik türüdür.
- Az bilgi küçük değişim; çoğaltıcı değişimdir.
- Çok bilgi büyük değişim; Biçim değiştirici değişiklik.

- Az bilgi büyük değişim; hareketli değişimdir. Küçük kanıtlar üzerine kurulan yenileştirici çözümlerdir (Ornstein & Hunkins,1988).

1.5.9. UCLA Değerlendirme Modeli (The UCLA Evaluation Model)

Alkin (1969, akt. Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997) değerlendirmeyi uygun bilgiyi seçerek, analiz etme süreci olarak tanımlamaktadır. CIPP modeliyle bazı yönlerden paralellik gösteren bu model beş çeşit değerlendirmeyi kapsamaktadır;

- Sistem değerlendirmesi (Systems assessment)
- Program planlama (Program planning)
- Program uygulaması (Program implementation)
- Program geliştirme (Program improvement)
- Program onaylama (Program certification) (Worthen, Sanders&Fitzpatrick,1997)

1.5.10. Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli (Eisner's Connoisseurship Evaluation Model)

Eisner tarafından geliştirilen bu modelde değerlendirme uzmanları bir eğitim yılı boyunca bir programın nasıl yürüdüğüne dair veri toplamaya çalışırlar. Önceki modeller değerlendirmenin nicelik ve teknik yönleri üzerinde dururken, Elliot Eisner eğitimsel eleştiri ve uzmanlık adı verilen yeni bir süreç sunmaktadır, bu süreç tahmin edildiği gibi veri ve çıktılarından daha fazlasını üretecektir. Bu süreç, yeni programların bir sonucu olarak eğitim sürecinin zengin ve nitelikli bir tanımını detaylandıracaktır. Eisner'e göre eğitimsel eleştirinin prosedürlerinin yürütülebilmesi için değerlendirenlerin “yeni programın sonucu olarak belirli bir okul döneminde neler meydana geldi, kilit olaylar nelerdi, bu tür olaylar nasıl doğdu, öğretmenler ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldılar, katılımcıların bu olaylara tepkileri neler oldu, bu olaylar nasıl daha etkili kılınabilirdi, öğrenciler yeni programın uygulanması sonucunda neler öğrendiler?” gibi sorular sormaları gerekir. Bu sorular süreç, okul hayatı ve okul kalitesi üzerine

odaklanmaktadır. Bunlar nicelik üzerinde duran modellerdeki sorulardan farklıdır (Ornstein&Hunkins,1988).

Eisner'in eğitim eleştirisi ve uzmanlığı sanattan etkilenmiştir. Bir kişinin resim, opera, tiyatro, film ya da şarap konusunda bile eleştiri yapabilmesi için o kişinin öncelikle o konuda uzman olması gerekir-yani o kişinin eleştirmekte olduğu konunun türü hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olması beklenir (Ornstein&Hunkins,1988).

İyi bir eleştirmenin, durumun en ince niteliklerine kadar farkındalık ve bilgisi vardır; diğerlerini söz konusu olay hakkında daha fazla aydınlatabilmek için o belirli durumun her yönüyle ilgili araştırma yapabilir ve yazabilir. Eisner'e göre, eğitimsel uzmanlık "eğitimsel olarak önemli olanı takdir edebilme sanatıdır."Ancak takdir, durumun tanımlanması ve değerlendirilmesi yani eleştirilmesiyle yaygınlaştırılır. Eisner değerlendirme yaklaşımını tartışırken, bilimsel geçerlilik yerine kişisel gözlemler, uzman görüşleri ve grup desteklerine dayanır.

Eisner, bu tür nitelik faaliyetlerine katılan değerlendirmecileri katılımcı sınıf gözlemcileri olan ve okulun, programın kalitesi hakkında olabildiğince soru soran kişiler olarak ele alır. Eisner'in modelini izleyen bir değerlendirmeci aynı zamanda öğrenci çalışmalarının detaylı bir analizinde de bulunur. Filmler, videobantları, fotoğraflar kullanılarak sınıf ortamında gerçekleşen öğrenci çalışmalarının da detaylı bir şekilde incelemesi yapılır (Ornstein&Hunkins,1988).

1.5.11. Parlett ve Hamilton'ın Aydınlatıcı Modeli (Parlett and Hamilton's Illuminative Model)

Parlett ve Hamilton (1976) tarafından geliştirilen bu model, programın daha iyi anlaşılmasını amaçlamaktadır. Psikolojinin deneysel ölçme geleneklerinden ortaya çıkan geleneksel değerlendirmede programın etkililiği önceden belirlenmiş kriterlerle belirlenirken, Parlett ve Hamilton geliştirdikleri modelin geleneksel değerlendirmeden farklı olduğunu öne sürmüşlerdir. Üretilen sayısal veriler çeşitli istatistiksel analizlere

maruz kalır. Parlett ve Hamilton geleneksel modelin birçok eksiklikleri olduğunu savunmuştur. Bütün ilişkili değişkenlerin kontrolü, değerlendirmenin büyük ölçüde program uygulandıktan sonra yapılıyor olması, toplanacak verilerin daha çok sayısal olmasına çalışılması, araştırma planının değerlendirme sırasınca ortaya çıkabilecek değişiklikleri göz önüne almaması, deneysel metodun kısmi ve alışılmadık durumlara karşı duyarlı olamama ihtimali, zaman ve kaynak açısından maliyetinin yüksek olması ve deneysel yöntemin gerçek hayat koşullarına her zaman uygulanamaması geleneksel değerlendirme modelinin eksiklikleri olarak verilebilir.

Parlett ve Hamilton (1976) aydınlatıcı modelin geleneksel değerlendirmeye göre daha az kısıtlayıcı olduğunu, modellerinin ölçme ve tahminden çok tanımlama ve yorumlamayla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Modelin amacının program üzerindeki durumsal etkileri kontrol etmek, programın içinde yer alanların programın avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşlerini almak, öğrenci performansının nasıl etkilendiğini kontrol etmek, programın önemli özelliklerini, uygulamadaki önemli süreçleri ayırt etmek ve tartışmak, programın her türlü arzu edilen öğesini saptamak olduğunu iddia etmişlerdir.

Bütün bu amaçların gerçekleştirilmesi için değerlendirme uzmanının programla öğrenme ortamı arasındaki ilişkiyi iyi kavramış olması gerekir. Parlett ve Hamilton hiçbir programın ya da projenin öğrenme ortamından bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini savunur. Bu modelde birçok farklı teknik kullanılır. Değerlendirme uzmanının değerlendirilen ortama aşina olması önemlidir.

Aydınlatıcı model birbiriyle ilişkili ve iç içe olan üç basamaktan oluşur; gözlem, araştırma ve açıklama. İlk basamak olan gözlem basamağında değerlendirmeci programı tanımaya çalışır. Bu basamakta programın değerlendirileceği bağlam tanımlanır. Programı etkileyebilecek bütün etkenler göz önünde bulundurulur ve bu yüzden de veriler okul konularından, öğretim türleri ya da öğrenme stillerinden kullanılan materyallerden ve hatta öğretmen tarafından uygulanan değerlendirme yöntemlerinden bile toplanabilir (Ornstein & Hunkins,1988).

İkinci basamak olan araştırma basamağında değerlendirmeci ilk basamakta seçilen konular arasından önemliyle önemsizi birbirinden ayırır ve bu basamakta programı daha iyi anlayabilmek, sadece programın yürüyüp yürümediğini görmek için değil aynı zamanda neden işlediğini de bulmak için programdan etkilenen bireyleri inceler. Değerlendirmeci, bu aşamada okul belgelerini, öğrencilerin gelişim dosyalarını inceleyerek çalışanlarla ve ailelerle görüşmeler ya da anketler yaparak veri toplar (Ornstein & Hunkins,1988).

Son basamak olan açıklama aşamasında bulunan sonuçlar ilişkilendirilmeye çalışılır ve toplanan veriler ışığında yorumlarda bulunulur. Amaç bir yargıya varmak değil, programda ne olup bitiyor ya da neden oluyor sorularına yanıt bulmaktır. Değerlendirme yapan kişinin açıklamaları programdan etkilenenlere sunulur ve bu veriler doğrultusunda bu kişiler programla ilgili karara varabilirler. Kısacası bu model uygulanmakta olan program hakkında kaldırılсын, devam etsin gibi kesin bir yargıya varmaya değil, programın içinde yer alan kişileri, kurumları aydınlatmaya çalışır. Ortaya çıkan açıklamalar sayesinde en doğru karara programla ilgili kişiler varabilir.

1.5.12. Kemmis'in Vekil Deneyim Modeli (Kemmis's Surrogate-Experience Model)

Stake, Parlett ve Hamilton gibi Kemmis'de (1974) programın derinlemesine değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Programın birçok yönünün doğru ve öznel yollarla ölçülemeyeceğini ve önerdiği derinlemesine değerlendirmenin tek değişken üzerine odaklanmaktansa, birçok farklı değişkenin etkileşimi hakkında bilgi vereceğini belirtmektedir. Kemmis (1974) değerlendirme uzmanının görevinin programı olduğu gibi anlatmak olduğunu, bunun da ancak programı oluşturan belli başlı özelliklerin, programın doğasının, onu çevreleyen konuların ve uygulamada yer alan kişilerin incelenmesiyle olacağını vurgulamaktadır. Değerlendirme uzmanının yapacağı tasvirin başarısı, aynı zamanda değerlendirmecinin tasvir ve dili kullanma becerisine bağlıdır (Kemmis,1974).

1.5.13. Ertürk’e Göre Program Değerlendirme Yaklaşımları

Ertürk (1972) program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır:

- Yetişek tasarısına bakarak,
- Ortama bakarak,
- Başarıya bakarak,
- Erişkiye (girdiler ile çıktılar arasındaki program hedefleri ile tutarlı fark) bakarak,
- Öğrenmeye bakarak,
- Ürüne bakarak değerlendirmeler.

Yetişek tasarısına bakarak yapılan değerlendirme; uygulanan programın, program geliştirmenin temel öğelerine ve basamaklarına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını göstermekten öteye gidemez. Eğitim ortamına bakarak yapılan değerlendirmede ise sadece ortam değerlendirilir. Muhtemel uyarıcılarla gerçek uyarıcıların aynı olmayabileceği ve bireysel farkların da var olacağı gerçeği bu değerlendirmenin yetersiz kaldığını gösterir. Diğer bir değerlendirme türü olan öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kriter olan yıl sonu sınavındaki başarının yıl içindeki öğrenme yaşantılarıyla mı yoksa başka bir şekilde mi edinildiği belirlenemediği için bu ölçme sadece öğrenci başarılarını ölçmekle kalır. Erişkiye bakarak yapılan değerlendirme yöntemi ise program geliştirmeye katkı sağlamakta; ancak erişiyi yetişğin tamamını yansıtamayacağı için tam olarak bir değerlendirme sağlayamamaktadır. Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirme yönteminde istenilen öğrenmelerin yanında istenmeden gelen öğrenmeler de olabileceği için tam ve doğru bir değerlendirme yapılamaz. Son olarak ürüne bakarak yapılan değerlendirme türünün öğrenci-öğretmen davranışları ve hatta ortamdaki başka değişkenleri de hesaba kattığı için diğerlerine oranla daha mantıklı olduğu söylenebilir (Ertürk,1972).

1.5.14. Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Bu model program analizi ve paydaş görüşleri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut olan program analiz basamağında ilk olarak program tasarısı oluşturulmalı ve

programın dayandığı eğitim felsefesi, öğrenme kuramları ve programı oluşturan hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları incelenmelidir. Tasarının analizinden sonra mevcut durum analizinin SWOT analiziyle yapılması ve ihtiyaç analizinin değerlendirilmesi önerilmektedir. İkinci boyutta ise paydaş görüşlerinin alınması yer almaktadır. Görüş alınırken ilk olarak alan ve program geliştirme uzmanları, daha sonra programın uygulayıcısı öğretmenler ve sırasıyla öğrenciler, yöneticiler, veliler, sivil toplum örgütlerinin görüşlerinin alınması önerilmektedir. Veriler görüşme, anket, gözlem ya da testler aracılığıyla toplanabilir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bulgulara göre programın uygulanmasına ya da eksik yönler varsa tekrar gözden geçirilip, yeniden düzenlenmesine karar verilir (Demirel, 2007).

Buraya kadar program değerlendirme modellerinden kısaca söz edilmiştir. Hangi model kullanılırsa kullanılsın, öğretim programlarının alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmesi, ihtiyaca bağlı olarak gerekli düzeltmelerin yapılması gerekir. Bu araştırmada da yukarıda bahsedilen modeller göz önünde bulundurularak eklektik bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylece farklı bakış açılarından yararlanılarak araştırmanın daha sağlam temellere oturtulması sağlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde de program değerlendirme büyük önem taşımaktadır. Aşağıda Türkiye’de yabancı dil öğretiminin durumu, yaşanan sorunlar ve bazı çözüm önerilerine kısaca değinilecektir.

1.6. Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretimi

Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye’deki yabancı dil bilme oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. AB ülkelerinde öğrencilerin % 89'u İngilizce, % 32'si Fransızca, % 18'i Almanca ve %8'i de İspanyolca bilmektedir. Türkiye’de ise tam olarak rakam bilinmemektedir (Özbay, 2008). Yabancı dil öğretimi denildiğinde dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de akla ilk İngilizce’nin öğretimi gelir. Dünyanın pek çok yerinde konuşulan dilin İngilizce olması ve İngilizce’nin hayatımızın her alanında karşımıza çıkması İngilizce öğretimine duyulan ilgi ve ihtiyacı gün geçtikçe daha da arttırmaktadır. Crystal (1997)’e göre herhangi bir dilin küreselleşmesi o dili konuşanların sayısı ile orantılı değildir. Bir dilin dünya dili haline

gelmesinin başlıca iki sebebi vardır ki bunlardan ilki diğerinden daha önemlidir; bunlar politik ve dolayısıyla askeri güç ile ekonomik güçtür. İngilizcenin dünya dili olması da bu iki etkenle açıklanabilir; İngilizce uzun zamandır doğru yerde ve doğru zamanda sahneye çıkmaktadır.

Demirel (2005) yabancı dil öğretimi konusunda kendisiyle yapılan bir röportajda Türkiye’de genelde “nasıl etkili bir yabancı dil eğitimi yapabiliriz?” sorusuna cevap arandığını, ancak esas üzerinde durulması gereken sorunun “yabancı dili etkili bir şekilde nasıl öğretebiliriz?” sorusu olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dilin etkili bir şekilde öğretilmesi konusunda birçok farklı görüş bulunmaktadır.

Ülkemizde genellikle yabancı dil öğretimi denildiğinde akla gelen o dilin dilbilgisinin öğretilmesidir. Ancak, göz ardı edilen en önemli nokta dilin dört beceriden oluşan bir bütün olduğudur. İlkokuldan üniversiteye kadar İngilizce öğretimi alan öğrenciler ne yazık ki üniversiteden mezun olduktan sonra farklı yollardan yabancı dil öğrenme arayışına girerler. Sınav sisteminin genelde dilbilgisini ölçmeye yönelik hazırlanması da bunun bir sebebidir. Demirel (2005) yabancı dil öğretimi ile ilgili bir röportajda ölçme değerlendirme sisteminin değişmesi gerektiğini vurgulamış, sınavlarda dinleme ve konuşma becerisinin ölçülmediğini, yapılan tüm sınavların dilin yapısını, kurallarını ve kelime bilgisini test etmeyi amaçladığını belirtmiştir.

Demirel (2005) yapılan röportajda yabancı dil öğretimine dilin kurallarını değil, dilin kendisini öğretmekle işe başlanması gerektiğini vurgulamıştır. Dilin kendisi dendiğinde de dili konuşmak, dinlediğini, okuduğunu anlamak ve dili etkili bir şekilde yazabilmek kastedilmektedir. Demirel, dil öğretiminde önceliğin dört becerinin geliştirilmesine verilmesi gerektiğini belirtmiş, Türkiye’de dilin etkili bir şekilde öğretilmemesinin nedeninin çoğunlukla dilbilgisine ağırlık verilmesi olduğunu ifade etmiş, dil öğretiminde dilbilgisi öğretimini temel alan anlayıştan vazgeçilip, daha çok öğrencilerin konuşabilmesini, etkili bir şekilde yazılı iletişim kurabilmelerini sağlayan bir uygulamaya geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Demirel (2005) aynı röportajda yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler açısından yabancı dil derslerinin ancak yüzde 10’unun

uygulamaya ayrıldığını, zamanın yüzde 25-30'u dilbilgisine harcandığını belirtmiştir. Çocukların ana dillerinin kurallarını bilmeden konuşmaya başladığını vurgulayan Demirel dilin kurallarının da tabi ki öğretilmesi gerektiğini ancak bizde ki gibi önce dilbilgisinin değil, dört becerinin ön plana çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Röportajda aynı zamanda yabancı dil öğretiminde yalnızca sınıf içi etkinliklerin değil, aynı zamanda sınıf dışı etkinliklerin de öneminden bahsedilmiş, dil öğretiminin sınıf dışında da desteklenerek devam etmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Günümüzde teknolojiye yeterince yararlanarak yapılacak bir yabancı dil eğitimi hem öğrencilerin motivasyonunu arttıracak, hem de öğrenmeyi daha kalıcı ve gerçekçi hale getirecektir. Öğrendiklerini uygulayabildiklerini gören öğrenciler daha büyük bir istekle öğrenmeye sarılacaklardır.

Çelebi (2006) ise dil öğretiminde yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dilin yaşanılarak öğrenilen bir beceri olduğu unutulmamalı ve izlenceler bu ilkeye göre hazırlanmalıdır.
- Oluşturulan öğrenme yaşantıları yaşama ve öğrenci özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dil öğrenmenin iki yönlü (anlama ve anlatım) olduğu unutulmamalı ve bu becerilere derslerde yeterince yer verilmeli, “programın yetişmesi gerekir” kaygısı taşınmamalıdır.
- Öğrenciyi öğretilen dilde daha fazla meşgul etmek için okul dışı etkinliklere yer verilmelidir.
- Ders izlenceleri hazırlanırken mutlaka uyaran sayısını fazla tutmaya, pekiştireçleri artırmaya özen gösterilmelidir.
- Amaca uygun ölçme araçları hazırlamalı, özellikle dil öğretiminde test yoluyla ölçme tekniğine sık başvurulmamalıdır.
- Dil öğreticilerinin derse girmeden önce mutlaka ve mutlaka planlı olarak gitmesi gerekmektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin bir türlü istenilen düzeyde olamamasının birçok nedeni olabilir. Öğretimin genelde öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli

olması, sınıflarda yeterli araç ve gerecin bulunmaması, sınıf içi ve dışı öğretme-öğrenme etkinliklerinin yetersiz oluşu, öğretimde dört dil becerisinin gelişiminden çok dilin yapısına ve kurallarına ağırlığın verilmesi, yabancı dil öğretim programlarında belirlenen hedeflerin gerçekçi olmaması, sınıfların genelde kalabalık oluşundan dolayı her öğrencinin derse aktif bir şekilde katılamayışı, yabancı dil öğretmenlerinin yeniliklere açık olmayışları ile yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmayışı gibi pek çok neden Türkiye’de yabancı dil öğretiminin istenilen seviyede olmayışının kaynakları olabilir.

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri çoğu zaman öğrencilerin bir yabancı dil öğrenmenin önemini kavrayamamış olmalarıdır. Ancak iş hayatına adım atma zamanları geldiğinde yabancı bir dil bilmenin gerekliliğini kavramış olurlar. Bir de öğrenciler öğrenim hayatları boyunca öğretmenleri ve aileleri hatta arkadaşları tarafından dili kullanmaya teşvik edilmemiş, hata yaptıklarına sert ya da alaycı bir tepkiyle karşılaşmışlarsa dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler. Özellikle yabancı dil öğreniminde telaffuz büyük bir problemdir. Öğrenciler bir kelimeyi yanlış telaffuz ettikleri zaman ne öğretmenleri ne de arkadaşları tarafından alaycı bir tavırla karşılanmamalıdır. Yabancı dil öğreniminde hata yapmanın çok doğal olduğu öğrencilere aşılmalı, öğrenenler dili korkmadan kullanabilmelidirler.

Sözer (1974) ise yabancı dil öğretimindeki etkisizliğin nedenlerini kalabalık sınıflar, başarıya götürecek daha yeni ve iyi yöntemlerin bulunamaması, izlenen ders kitaplarının eski ve yetersiz olması, eğitim ve öğretim programlarının yetersizliği, haftalık ders saatlerinin azlığı olarak açıklamaktadır.

Soydan (2009) Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunlar başlıklı makalesinde yabancı dil öğretiminin beklentilere uygun olmayışının nedenlerini tartışmış, sağlıklı bir dil politikasının belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimde istediğimizi değil istenileni öğretmemiz gerekir derken öğretim programlarının planlanmasında ihtiyaç analizinin üzerinde durmaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin beklentilerinin, ihtiyaçlarının farklı oluşu nedeniyle öğretim programlarının hazırlanma aşamasında ilk olarak ne amaçla, ne düzeyde ve nasıl bir İngilizce öğretim sorusunun sorulması gerektiğini ifade etmiştir.

Yabancı dil öğrenmek, doğrudan doğruya yoğun ve ısrarlı çalışma ürünüdür ve belli bir süre gerektirir. Eğitim kurumlarında doğru yöntemleri kullandığımız söylenemez. Özellikle sınıflarımızda öğretmenlerimizden çok öğrencilerimiz konuşmalıdır. Yabancı dil dersinde ezberlenmesi gereken kalıplar olmakla birlikte, sınavlar çoğunlukla dil kullanımına yönelik olmayıp, gramer ağırlıklı yapılmaktadır. Ne var ki öğrenciler ezberlenen şablon kalıpları ve grameri sınavların dışında başka bir yerde kullanamamaktadır. Dilin pragmatik (söz-eylem) yönü ve gramer bilgilerinin dile kodlanması öğretilmediği için, öğrenilen bilgiler pasif kalmaktadır (Soydan,2009).

Soydan (2009) yabancı dil öğretiminde teori ile uygulama arasında büyük farklılıklar olup, kuramı olmayan bir uygulamanın söz konusu olduğunu yani her öğretmenin kendisine özgü uygulaması, tutumu ve davranışları olduğunu belirtmiştir. Yazar makalesinde yabancı dil öğretiminin standart hale getirilmesi gerektiğinden ve bunun için de hizmet içi seminerlerin büyük önem taşıdığından söz etmektedir.

Buraya kadar yabancı dil öğretiminin günümüzdeki önemi, dil öğretimindeki sorunlar ve nedenleri ile yabancı dil öğretiminin nasıl daha etkili hale getirilebileceği üzerinde kısaca durulmuştur. Aşağıda üniversitelerde yabancı dil öğretiminin nasıl olduğu ve öğretimin niteliğinin artırılması için neler yapılması gerektiği üzerinde kısaca durulacaktır.

1.6.1.Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye’de 97’si devlet üniversitesi ve 44’ü vakıf üniversitesi (özel üniversite) olmak üzere toplam 141 üniversite bulunmaktadır. Yüksek öğrenimde yabancı dil öğretimine baktığımızda belli başlı bazı dillerin öğretildiği görülmektedir. Şu anda resmi olarak bazı Türk üniversitelerinde öğretilen diller şunlardır: İngilizce, Almanca, Fransızca, Amerikan İngilizcesi, Arapça, Rusça, Bulgarca, Yunanca, Çince, Farsça, Hintçe, Macarca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Korece, Polyakça, Urduca. Ancak bu dillere bakıldığında bazı dillerin diğerlerine göre daha fazla öğretildiği görülmektedir. Bu gün öğretilen yabancı diller arasında ilk sırayı %85 oranla İngilizce, ikinci sırayı %7-8 oranla Almanca, üçüncü sırayı %4-5 oranla Fransızca almaktadır. Kalan yaklaşık %2-3 lük oranda ise diğer bütün diller öğretilmektedir (Akt: Özbay, 2008).

Türkiye’deki üniversitelerin bir kısmında öğretim dili Türkçe değil tamamen İngilizcedir (ODTU, Bilkent Üniversitesi, Bogaziçi Üniversitesi ve bazı özel üniversiteler). 1956 yılında Ankara’da açılan ODTU, Türkiye’nin İngilizce eğitim veren ilk üniversitesidir. İngilizce eğitim veren üniversitelerin sayısı zamanla artmıştır. Bazı devlet üniversitelerinde öğretim dili kısmen İngilizce, Fransızca veya Almanca’dır. Yani bazı fakültelerde (Tıp Fakültesi, Mühendislik Fakülteleri gibi) ve bölümlerde (Uluslararası İlişkiler, İşletme gibi) öğretim dili İngilizce, Fransızca veya Almanca’dır. Bu üniversiteleri kazanan öğrenciler kazandıkları bölümün gerektirdiği dile göre eğer İngilizce, Fransızca veya Almanca biliyorlarsa doğrudan 1. sınıfa başlarlar. Eğer bilmiyorlar veya seviyeleri yetersiz ise 1 yıl hazırlık sınıfına devam ederler. Bu 1 yıl içerisinde yoğunlaştırılmış yabancı dil dersleri alırlar. Hazırlık sınıfının sonunda yeterlilik sınavını başarıyla verenler öğrenimlerine devam ederler (Akt: Özbay,2008).

Yabancı dilde eğitim veren üniversitelerin hazırlık sınıflarından muaf olmak için girilen yabancı dil muafiyet sınavı bir anlamda Anadolu Liseleri, Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler ve özel okullar için yabancı dil öğretme seviyelerinin de denenmesi anlamına gelmektedir. Bu okullardan mezun olarak gelen öğrenciler yabancı dil muafiyet sınavında ilk ve ciddi yabancı dil seviye tesbit sınavına girmiş oluyorlar. Ancak, ne yazık ki, bu okullardan mezun öğrencilerin son yıllarda sınavda başarısız olma oranlarının arttığı görülmektedir. Bunda en büyük sebep ise daha önce değindiğimiz gibi, öğrencilerin üniversiteye girememe korkusu yüzünden 9. sınıftan itibaren yoğun bir şekilde üniversite sınavına hazırlanmaları ve yabancı dil derslerini ihmal etmeleridir (Özbay,2008).

Üniversitelerin hazırlık programlarında bir yıl boyunca yoğun bir şekilde İngilizce eğitimi verilmesine rağmen, öğrenciler birçok üniversitede sınıf tekrarı olmamasından dolayı hazırlığı bölümlerine gitmeden önce balayı olarak görmekte ve gereken önemi vermemektedirler. Yoğun bir sınav maratonunun ardından gelen hazırlık programı öğrenciler için bir rahatlama yılı olarak görülmekte ve doğal olarak bunun sonucunda da birçok öğrenci ileriki yıllarda kurslara giderek İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır.

Ülkemizde ilköğretim düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar yabancı dil öğretimi için sarf edilen zaman, emek ve maliyete bakıldığında hedeflenen sonuçlara ulaşılamadığı görülür. Bu olumsuzluğun nedenleri arasında ülkemizdeki yabancı dil edinimi için gerekli koşulların yeterli olmadığı ve yabancı dil edinim sürecini etkileyen olumsuzlukların varlığı öne sürülür. Bu olumsuzlukların iyi analiz edilmemesi ise ülkemizde yanlış çözüm önerilerinin ortaya atılmasına neden olmaktadır. Oysa çağdaş koşul ve olanaklardan en iyi şekilde yararlanmak bu sorunun çözülmesine katkıda bulunabilir (Aslan, 2003).

Üniversitelerde yabancı dil öğretimi amacının o dilde yazılmış bilimsel kaynakları takip etmek, bilimsel yazı yazabilmek ya da yabancı yayın izlemek olduğu bilinmektedir. Ancak üniversitelerde uygulanan bir yıl hazırlık programı ve lisans eğitimi boyunca uygulanan İngilizce derslerine rağmen üniversite sonrası öğrencilerin dil öğrenmek için farklı arayışlar içinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu saptama, akla, uygulanan programların yeterli olup olmadıkları konusunu getirmektedir (Karataş,2007). Oysaki üniversite hazırlık programları öğrencilerin bölümlerine geçmeden önce yabancı dili en iyi şekilde öğrenebilecekleri yerler olmalıdır.

Kocaman (1983) “Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar” adlı makalesinde üniversitelerde yabancı dil öğretiminin en az iki amacı olduğundan bahsetmektedir. Bu amaçlar aşağıda gösterilmektedir.

- Akademik amaçlar: Öğrenci okuduğunu anlayabilecek, bir kaynağa başvurup buradaki bilgilerden yararlanabilecek.
- Mesleki amaçlar: Meslekte işine yarayabilecek bilgi edinecek.(Akt: Birdal,2008)

Kocaman (1983) öğretimin işlevselliğini sağlayabilmesi için bu iki amacın birleştirilmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Öğretimde amacı belirlerken öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsedikten sonra güdülenmenin de bağlantılı olarak artacağından, seçilecek materyallerin, izlencenin düzenlenmesinin buna bağlantılı olarak öğrencinin seçimine dayalı olacağından bahsedilmektedir. Kazandırılacak beceriler de (okuma, dinleme, yazma, konuşma) öğretilecek konular da (hukuk, fizik,

tıp, vb.) buna yönelik olarak sınırlandırılacaktır denmektedir. Ayrıca üniversitelerde bilim dili öğretimi üzerinde durulmayan sorunların varlığından bahsedilmektedir. Bu sorunlar aşağıda gösterilmektedir,

- Okutulacak kitap ve metin seçiminin tutarlı bir biçimde yapılması, kitapların çok sık değiştirilmemesi, her kurumun kendi öğrencilerinin gereksinimlerine uygun kitap hazırlanmasının daha uygun olacağı ancak bu görevi uzman kişilerin üstlenmesi gereğine,
- Gerçeklik taşıyan (Authentic) materyallerin kullanımı, aynı zamanda materyalin öğrenciye ve amaca uygunluğuna dikkat edilmesi gereği,
- Çok yönlü, esnek öğretim yöntemi/yöntemleri uygulanmasına, gerçek yaşama dönük dil kullanımlarına ağırlık verilmesine, gereksinimlerin çeşitliliğinden dolayı uygulanacak tekniklerde de çeşitlilik sağlanması gereğine,
- Kalifiye öğretim elemanı yetiştirilmesi gereğine değinilmektedir.(Akt: Birdal,2008)

Yukarıda üniversitelerde yabancı dil öğretimi ve üniversitelerdeki yabancı dil öğretiminin niteliğinin artırılması için yapılması gerekenler üzerinde kısaca durulmuştur. Aşağıda ise araştırmanın gerçekleştirildiği Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan İngilizce Hazırlık Öğretim Programı hakkında bilgi verilecektir.

1.7. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, öğrencilerine bir yıllık yoğun İngilizce hazırlık programı sunmaktadır. Programın amacı öğrencilere dört dil becerisini kazanabilecekleri ortamları sunmak ve onları kendi alanlarına hazırlamaktır. Öğretim yılı başında Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri için açılan güz yeterlik sınavında 70 ve altı not alan öğrenciler düzey belirleme sınavına alınarak aldıkları notlara göre A, B, C kurlarından birine yerleştirilirler. İsteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencilerinin kayıtları yapılarak doğrudan

düzey belirleme sınavına alınarak ilgili kurlara yerleştirirler. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı öğretim programı içerisinde destekleyici çalışmalar yapılmakta ve görsel-ışitsel materyaller kullanılarak farklı düzeylerdeki öğrencilerin çeşitli okuma parçaları ve soru tipleri ile karşılaşmaları ve kelime dağarcıklarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Her akademik yılın başında öğrenciler düzey belirleme sınavına girerek aldıkları puanlara göre 3 farklı kura yerleştirilir. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için her bir kurdaki öğrenciler Hazırlık Sınıflarında bir akademik yıl boyunca öğrenim görmek zorundadırlar. Bu süre sonunda öğrenciler yeterlik sınavına girerler. A kurunda uygulanan program haftada 24 saati, B kurunda 22 saati ve C kurunda 20 saati kapsamaktadır (www.ankara.yabdil.edu.tr).

A kurunda temelden orta düzeye ulaşılması hedeflenmekte ve ana ders kitabı olarak Success (Elementary, Pre-intermediate ve Intermediate) , okuma kitabı olarak Introducing Reading Keys (ilk dönem) , Cover to Cover 2 (ikinci dönem); dinleme ve konuşma derslerinde bir yıl boyunca Real Listening & Speaking 2 ve yazma dersleri içinse koordinatörlece oluşturulmuş bir kitapçık yıl boyunca uygulanmaktadır. Sene sonunda A kurunu tamamlayan öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosunda yer alan dil standartlarına göre B1, B2 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

B kurunda ise, öğrencilerin orta seviyeden ileri seviyeye ulaşması hedeflenmektedir. Ana ders kitabı olarak Success (Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-intermediate, okuma becerisi için Developing Reading Keys (ilk dönem), Cover to Cover 3 (ikinci dönem), dinleme-konuşma becerisi için Real Listening & Speaking 3 (yıl boyu) ve yazma dersleri için yine bir yıl boyunca kullanılmak üzere geliştirilen derleme kitapçık kullanılmaktadır. Sene sonunda B kurunu tamamlayan öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosunda yer alan dil standartlarına göre B1, B2 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

C kurlarında ise orta düzeyden ileri seviyeye ulaşmak hedeflenirken, ana derslerde Success (Intermediate, Upper-intermediate), okuma derslerinde Extending Reading Keys (bir yıl boyunca), dinleme ve konuşma derslerinde Real Listening & Speaking 3 (bir yıl boyunca) ve yazma derslerinde ise yine iki dönem boyunca kur koordinatörlerince geliştirilen kitapçık kullanılmaktadır. Sene sonunda C kurunu tamamlayan öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosunda yer alan dil standartlarına göre B2, C1 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde uluslar arası bir dil olan İngilizcenin hayatımızdaki yeri ve önemi inkâr edilemez. Üniversiteye atılan ilk adım olan hazırlık sınıflarında İngilizce eğitiminin en iyi şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada yöneticilere, okutmanlara ve öğrencilere büyük görevler düşmektedir. Bu önemli noktanın farkında olan Ankara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerine bir yıl boyunca ileride ihtiyaç duyabilecekleri İngilizce bilgisini en iyi şekilde kazandırmayı amaçlamaktadır. Elbette belirlenen amaçlara ulaşmanın ilk yolu, İngilizce hazırlık programının en iyi şekilde düzenlenmiş ve uygulanıyor olmasıdır.

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık programının yeterlikleri ve yetersizliklerinin, bu programı hazırlayan koordinatörlerin, uygulayan okutmanların ve bu programa devam eden öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir. Bu araştırma ile uygulanan İngilizce öğretim programı değerlendirilerek, üniversitelerde daha etkili bir yabancı dil öğretim programının hazırlanmasına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

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

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

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

3. Problem Cümlesi

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık öğretim programı hakkında program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşleri nelerdir?

3.1. Alt Problemler

1. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutman ve öğrencilerin hazırlık öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretim Programına ilişkin okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ankara Üniversitesi İngilizce hazırlık öğretim programının;

3.1. konuşma,

3.2. dinleme,

3.3. okuma,

3.4. yazma

becerilerini geliştirmesine ilişkin;

A kurunda yer alan okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

B kurunda yer alan okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

C kurunda yer alan okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev alan okutmanların;

4.1. mezun olunan bölüme,

4.2. cinsiyete,

4.3. deneyime

göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

5. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin;

5.1. cinsiyete,

5.2. üniversite puan türüne

göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

6. Öğrencilerin ÖSS giriş puanları ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Programı hazırlayan koordinatörler ve uygulayan okutmanların öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilme sürecine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

4. Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki sayıltıya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

- Okutman ve öğrenciler kendilerine uygulanan anketi içtenlikle yanıtlamışlardır.
- Koordinatörler ve okutmanlar görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Ankara Üniversitesinde A, B ve C kurlarından toplam 300 hazırlık öğrencisine yönelik yapılmıştır. Ayrıca 65 okutman ve 6 koordinatör araştırmaya dâhil edilmiştir.

6. Tanımlar

İngilizce Okutmanı: Üniversitelerde uygulama çalışmaları, yabancı dil öğretimi vb. ile görevlendirilen öğretim üyesi yardımcısı.

Koordinatör: Üniversitelerde akademik veya idari işlerin yürütülmesinden sorumlu kişi.

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

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

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

7. İlgili Araştırmalar

Eğitimde değerlendirme büyük önem taşımaktadır. Alan yazında eğitim programlarındaki kaliteyi arttırmayı amaçlayan birçok değerlendirme çalışması bulunmaktadır.

7.1.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

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

Başka bir çalışmada Yılmaz (2005) Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin iletişimsel dil gereksinimlerinin ne derece karşılandığını araştırmıştır. Çalışmada adı geçen üniversitelerden 307 öğrenci ve 37 İngilizce öğretmeni araştırmaya katılmış, veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketler iki yıl boyunca uygulanmış ve veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan öğretmen ve öğrencilerin, programın daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklandığı, konuşma ve dinleme becerilerinin geri planda kaldığını düşündükleri görülmektedir. Bulgulardan ayrıca öğrencilerin ön bilgisinin yetersiz olduğu ve mesleki açıdan da ihtiyaçlarının programda göz önüne alınması gereği ortaya çıkmıştır.

Derya Gerede “İhtiyaç Analizi Yoluyla Program Değerlendirme” adlı 2005 yılında yaptığı çalışmasında Anadolu Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında başlatılan müfredat yenileme projesinin etkilerinin değerlendirmesini amaçlamıştır. Bu nedenle, Hazırlık Programının eski ve yeni müfredatı öğrencilerin algılamalarına dayanarak karşılaştırılmıştır. Değerlendirme için esas olarak kabul edilen ölçüt öğrencilerin Anadolu Üniversitesinde beş bölümde öğretim dili İngilizce olan dersleri takip edebilmek için gerekli olarak algılanan dil ihtiyaçlarıdır. İki müfredatı karşılaştırmak için önce öğretim dili İngilizce olan derslere devam eden öğrencilerin dil ihtiyaçları belirlenmiş, daha sonra iki müfredat arasında öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılama açısından bir fark olup olmadığını belirlemek için bir karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmaya 2004 yılında öğretim dili İngilizce olan beş bölüme devam eden 135 birinci sınıf öğrencisi ve 2005 yılında aynı bölümlere devam eden 129 on birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları iki müfredat arasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama açısından birkaç anlamlı fark olduğunu ortaya çıkartmıştır. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına dayanarak müfredat yenileme süreciyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Alıcı (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Genel tarama yöntemi kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini 259 hazırlık öğrencisi oluşturmuştur. Veriler hazırlık

programın genel özellikleri, belirlenen hedefler, içerik ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin 47 sorudan oluşan bir anketle toplanmıştır. Anket güvenilirliği Wilcoxon ve Kappa uyum testleri ve iç güvenirlik için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. SPSS programı kullanılarak yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini yeterli bulmadıkları, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminden memnun oldukları görülmüştür. Öğrenciler aynı zamanda etkili bir İngilizce öğretimi için devam zorunluluğunun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler derslerde kullanılan görsel ve işitsel materyalleri yeterli bulmazken, derste uygulanan etkinliklerin de pek etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Ölçme değerlendirme yönündense öğrenciler sınav sayılarını yeterli bulduklarını ancak sınavların bilgi düzeyini ölçmede yeterli olup olmadığı konusunda fikir ayrılıklarının olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara bakılarak, programın tekrar gözden geçirilerek, konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla zaman ayrılması ve dört beceriyi de içine alacak farklı etkinliklere yer verilmesi, bunun için de hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenip, öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği kanısına varılmıştır.

Vural (2004) tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce biriminde uygulanmakta olan ders programının yöneticiler, öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesini içeren bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya 95 öğrenci, 10 öğretim elemanı ve 17 yönetici (tamamı) katılmıştır. Öğrencilere dört açık uçlu sorudan oluşan bir anket, öğretim elemanları ve yöneticilere ise çoktan seçmeli bir anket uygulanmıştır. Sorular öğretim programının hedefine, içeriğine, yöntemine ve değerlendirme etkinliklerine yönelik hazırlanmış, elde edilen bulgular uygulanan programın hiçbir grubun beklentilerini tam olarak karşılayamadığını göstermiştir.

Mersinligil (2002) başka bir çalışmada Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Eğitimi ile ilgili yasa çerçevesinde 4.ve 5. sınıfların İngilizce programı hakkında yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Araştırmada veriler anket, soru formları, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmış, çalışma çoklu değerlendirme modeli temel alınarak yürütülmüştür. Adana araştırmanın evrenini, Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki okullar ise

örnekleme oluşturmuşlardır. Örnek okullardaki 16 yöneticiyle görüşülmüş, tesadüfi seçilen 705 öğrenciye ise soru formları uygulanmıştır. Çalışmada hem nicel hem nitel veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ihtiyaçları, istekleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak programda düzeltmeler yapılması, öğretmen sayı ve niteliğinin yükseltilmesi, araç-gereç ve şartların iyileştirilmesi, çocuklar ve velilerinin yabancı dil eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri gereği ortaya çıkmıştır.

Uzel (2002) bir başka çalışmada Bilkent Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi İngilizce Birimi öğretim programının değişim sürecini değerlendirmiş, bu sürecin öğretmenler ve yöneticilerce nasıl karşılandığını ortaya koyup, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşmeler tercih edilmiş, örneklem olarak ise 15 İngilizce öğretmeni ve 8 yönetici seçilmiştir. Betimsel veri analizi yönteminin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak programda yapılan değişikliklerden memnun oldukları; ancak bazı konularda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. İş yükünün artması, zamanın yetersiz oluşu, kaynak ve araç-gereç değişim aşamalarının yeterince açıklanmaması ve değişim süreci boyunca sağlanan mesleki desteğin yeterli olmayışı gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yapılan değişikliklere uyum sağlayabilmek için ihtiyaçları olan bilgi ve beceriler kurs geliştirme, öğretim yöntemleri, araştırma teknikleri ve iletişim becerileri başlıkları altında değerlendirilmiştir. Sonuçlar aynı zamanda öğretmenlerin faydalı buldukları ve birimlerinde uygulanmasını istedikleri mesleki gelişim etkinliklerini de aktivitelerin özellikleri, tipleri ve diğer alanlar başlıkları altında toplamıştır.

İğrek (2001) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 4.ve 5.sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma evrenini Kırşehir ili merkezi ve ilçelerindeki M.E. B.'ye bağlı devlet okullarında görev yapan 78 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşıldığından örneklem seçilmemiştir. Betimsel nitelikteki bu çalışmadaki veriler anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış, çıkan sonuçlardan programın hedef, içerik, eğitim ve sınav durumlarına ilişkin sorularda öğretmenlerin çoğunlukla kararsız kaldıkları gözlenmiş, öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Büyükduman (2001) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programı öğretmen görüşleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada programın genel özellikleri, belirlenen amaçlar, seçilen içerik, işleyiş ve değerlendirme öğeleri üzerinde durulmuştur. İstanbul ilinde 2000-2001 öğretim yılında ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenleri araştırmanın evrenini oluştururken, örnekleme ise kura yoluyla belirlenen 50 okuldan yine kura yoluyla seçilen 55 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veriler anket yoluyla toplanmış, araştırma sonucunda programın duyuşsal yönü olumlu görülmüş, belirlenen hedefler açık ve öğrencilerin seviyesine uygun bulunmuştur. Programın içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri genelde olumlu bulunurken, işleyiş boyutunda önerilen öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yaş grubuna uygun olmadığı belirtilmiştir. Değerlendirme boyutunda ise programda dört dil becerisinin de yeterince değerlendirildiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Mirici (2000) ise araştırmasında ders kitapları, kullanılan metot, hedefler, öğrenciler, programın uygulanması hakkında öğretmenlerin görüşlerini alarak dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Türkiye'nin yedi bölgesinden rastgele seçilen 14 ildeki 1998-1999 akademik yılında dördüncü ve beşinci sınıfta İngilizce dersi veren 605 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca idarecilerin ve bazı üniversitelerin yabancı diller bölümlerindeki öğretmenlerin de görüşlerine başvurulmuştur. Veriler İngilizce öğretmenleri tarafından doldurulan anketler ve diğer öğretmenler ile idarecilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin programın hedeflerinin öğrencilere uygun olduğu konusunda aynı fikirde olduklarını göstermiştir.

Erdem (1999) Ballen ve Handler program değerlendirme modelinden esinlenerek yaptığı çalışmada Orta Doğu Teknik Üniversitesi Geliştirme Kuruluşu'na ait Ankara ilindeki özel bir okulun İngilizce programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenler, öğrenciler, okul idarecileri ve yöneticiler yer almış; veriler öğretmenler ve öğrenciler için soru formları, öğretmenler, idareciler, yöneticilerle yapılan görüşmeler, sınıf gözlemleri ve İngilizce programı ile ilgili sınavlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden İngilizce programında bazı değişikliklerin

yapılması gereği ortaya çıkmıştır. Programın öğrenci merkezli hale getirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi ve düzenli bir program değerlendirme sisteminin uygulanma ihtiyacı saptanmıştır.

Bir başka araştırmada Şahinel (1998) Ankara ilinde ilköğretimin ikinci kademesindeki devlet okullarında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce ders kitaplarının niteliklerini betimsel yöntem kullanarak araştırmıştır. Veriler öğretmen ve öğrencilerden anket yoluyla toplanmış, frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; M. E. B. İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve seviyesine tamamen uygun olmadığı, ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Kitaplarda yer alan alıştırmaların çoğunlukla mekanik alıştırmalar olması, öğrencileri düşünmeye, yorum yapmaya yönleltmemesi, metinlerin öğrencilerin yaş, bilgi ve gelişim düzeylerine kısmen uygun olması, yönergelerin açık ve net olmaması ve kitapların aynı zamanda fiziksel yapı olarak da yetersiz oluşu ortaya çıkan sorunlar arasındadır.

Başka bir araştırma Daloğlu (1996) tarafından gerçekleştirilmiş, araştırmada Bilkent Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenlerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Veriler 1994-95 akademik yılında düzenlenen programın katılımcılarından, öğretmenlerden, önceki beş yılı bitirenler ve bu kişilerin öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmış, soru formları, görüşmeler ve gözlemden yararlanılmıştır. Çıkan sonuçlar, uygulanan hizmet içi eğitim programının katılımcıların ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını göstermiş, ancak bazı düzeltmelerin yapılması gerektiği de belirtilmiştir.

Kanatlar (1996) Bilkent Üniversitesi “Yabancı Dil Olarak İngilizce” adlı yüksek lisans programını değerlendirmiş; verileri belge analizi, görüşmeler ve soru formları kullanarak toplamıştır. Elde edilen verilerden yüksek lisans öğrencilerinin yabancı dil öğretmenleri olarak kişisel ve mesleki gelişimleri açısından gerekli olan amaçları ve hedefleri başarmış oldukları, ancak mezunların mesleki anlamda bazı sorunlar yaşadıkları ve pozisyonlarını yükseltemedikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi öğretim yöntem ve tekniklerini, eleştirel düşünce becerilerini geliştirdikleri, kendi öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını da önemsedikleri gözlemlenmiştir. Sonuçlara

bakılarak programın tasarımında bazı değişiklikler yapılması önerilmiş; öğrencilerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini daha etkili hale getirmek için programda görev alacak daha nitelikli öğretmenlerin seçimi ve öğretmen geliştirme fırsatlarının arttırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Yukarıda Türkiye’de program değerlendirme alanında yapılmış araştırmalardan bir kaçına kısaca değinilmiştir. Örneklerde de görüldüğü gibi Türkiye’de birçok araştırmacı uygulanan öğretim programlarını öğretmen, öğrenci, yönetici görüşlerinden yararlanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmalarda genellikle anket ya da görüşme tekniklerinden yararlanılarak veriler elde edilmiş, çıkan sonuçlara bakılarak programların geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

7.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde ise, yurtdışında yapılmış olan program değerlendirme çalışmaları kısaca özetlenmiştir.

Moulden (2005) Japonya’da birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar öğrencilere hizmet eden çift dille öğretim yapan bir okulun yabancı dil politikasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada okulun amacının Japonca ve İngilizce gibi iki ana dili konuşan öğrencilerin akademik ve dilbilim ihtiyaçlarını karşılamak ve onları 21.yüzyıla en iyi şekilde hazırlamak olduğu belirtilmiştir. 100 öğrenci, 21 öğretmen ve 67 velinin görüşlerine başvurulmuş bu araştırmada çift dilli eğitim alanındaki son gelişmelere değinildikten sonra, ülkedeki ailelerin eğitim tercihlerinden söz edilmiş ve okulun dil politikasıyla ilgili bilgiler sunulmuştur. Daha sonra öğrencilerin ihtiyaçlarına, programın hedeflerine, materyallerin ve öğrenme etkinliklerinin seçimine, personele ve değerlendirmeye odaklanan bir programın bakış açısından okulun geçmişi, eğitim hedefleri, öğrenci sayıları, lise programları tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma becerileri üzerinde yoğunlaşılmasının onların İngilizce yeterlilik seviyelerini arttırdığı gözlenirken, öğrenciler arasındaki akademik gelişimin arzu edilenden daha düşük olduğu görülmüştür. Gözden geçirilmemiş, okulun politikasını yansıtan materyallerin kullanımı, eğitimcilerin ve idarecilerin deneyimsiz oluşu bu durumun nedenleri olarak gösterilmiştir. İyi yapılandırılmış İngilizce programının

eksikliği, liselerdeki Japonca ağırlıklı program ve okulda daha çok Japon öğrencilerin bulunuşu diğer faktörler olarak gösterilmiştir. Sonuç olarak araştırmacı tarafından elde edilen verilere dayanılarak, daha iyi yapılandırılmış bir İngilizce programı ve daha çok İngilizce odaklı bir öğretimin gereği vurgulanmış; materyallerin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin gelişimine de önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Rivera (2005) tarafından yapılan bir araştırmada “Meksika’nın İlköğretim Sistemi”adlı lisans programının Fen Bilimleri ve Öğretimi adlı dersin öğretim tasarımı değerlendirilmiştir. Eisner’in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli ve Provus’un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modelinin temel alındığı araştırmada örneklem olarak 30 öğrenci seçilmiştir. Verilerin toplanmasında sınıf gözlem kılavuzları, öğretmenler için soru formları, öğrencilerle görüşmeler, öğrencilerin başarı profilini belirlemede dersin katkısını değerlendirme ölçeği, ders günlükleri ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Nitel veriler Nvivo yazılım programı, nicel veriler ise SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, programın bazı yönlerinin tekrar gözden geçirilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Nam (2005), Güney Kore’de üniversite düzeyinde bir İngilizce programındaki öğrenci ve öğretmenlerinin iletişim temelli yeni İngilizce programı hakkındaki görüşlerini almıştır. Bu araştırmada ayrıca Güney Kore bağlamında program geliştirmenin ve gelecekteki kolej İngilizce programının düzenlenmesi yönündeki ihtiyaçları belirlemeyi amaçlamaktadır. Özellikle bu araştırmanın amacı bir Kore Üniversitesi bağlamında iletişim temelli İngilizce programının gelişimini Pusan Ulusal Üniversitesindeki (PNU) İngilizce programını eleştirerek/değerlendirerek, uygulanan program hakkında Kore’deki üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini tasvir ederek ve ihtiyaç analizi yoluyla İngilizce öğretim programının zayıflıklarını ve güçlü noktalarını belirleyerek araştırmaktır. Araştırmada veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve istatistiksel işlemler ise Tukey HSD testi, dizi t-testi ve tek yönlü ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler kategorilere ayrılmış ve ortaya çıkan tema ve kategorilere göre analiz edilmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında genel olarak öğrenciler olumsuz görüşlerde bulunurken, öğretmenler program hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırma

daha etkin bir uygulama ve yeni programın değerlendirmesi için ihtiyaç analizinin önemine ışık tutmuştur.

Myint (2001) başka bir çalışmada eklektik ve çok boyutlu bir program değerlendirme modelinin etkililiğini incelemiştir. Program evresi, program alanı ve program işlevi gibi üç değerlendirme boyutunu kapsayan bu model üç bileşene ve altı değerlendirme prensibine bağlıdır. Çalışmada 30 ğretmen görüşü alınmış, deneme aşamasında olan bir ilköğretim okul programının bir nitesi bu model temel alınarak değerlendirilmiştir. İki adımdan oluşan değerlendirmede modelin  boyutunu ve prensiplerini işaret eden araçların ve analitik süreçlerin başarısı ve modelin örnek değerlendirme vakasının uygulanışındaki başarısı ve verimliliği araştırılmış, program değerlendirme modelinin tasarımına bakarak karar varılmıştır. Araştırma sonucunda, yeni değerlendirme modeli birçok açıdan pratik ve başarılı bulunmuştur.

Griffie (1999), Japonya’da bulunan özel bir niversitenin Akademik İngilizce ğretim programının beş bölümünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce konuşma becerilerini ölçmek için seçilen 64 öğrenciye ntest ve sontest olmak üzere soru formları uygulanmıştır. Yine ntest ve sontest olmak üzere öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için ölçüt referans testleri uygulanmıştır. Son olarak da, bir kez olmak üzere programın hedeflerini değerlendirmek üzere öğrencilere kapalı uçlu sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Nicel yöntem olarak, bir kez açık uçlu sorulardan oluşan bir test verilmiş ve çoklu ğretmen ve ğrenci görüşmelerinden faydalanılmıştır. Nicel ölçümlerin sonucu öğrencilerin konuşma becerisinde zayıf bir ilerleme, dinleme becerilerinde güçlü bir ilerleme olduğunu ve öğrencilerin programın hedeflerini onayladığını göstermiştir. Bir başka bulguya göre ise, öğretmenler ders kitabı hakkında bütün programın kitap odaklı olmasından kitabı reddetmeye kadar farklı görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğrenciler, öğretmenlerin çok anlayışlı ve samimi olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Nitel ölçümlerin sonuçları ise açık uçlu soru formlarının kapalı uçlu soru formlarının sonuçlarını onaylama eğiliminde olduğunu, fakat daha fazla konuşma ile ilgili etkinliklerin olması gerektiğini göstermiştir.

Tung (1996), Tayvan’da bulunan niversite ve kolejlerdeki İngilizce ğretiminin etkililiğini araştırmayı ve otoritelere kullanılmakta olan ğretim yöntem ve tekniklerinin

geliştirilmesi konusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen görüşleri temel alınmıştır. Öte yandan öğrencilerin görüş ve tutumlarına da eşit derece de önem verilmiştir. 720 öğrenci ve 72 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretim verimliliğinin değerlendirilmesinin üniversite ya da kolej düzeyinde uygulanan İngilizce programlarında büyük öneme sahip olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Bir başka önemli bulgu ise, öğrencilerin İngilizce derslerinde aldıkları puanlardan çok, ne kadar öğrendikleriyle ilgili olduklarının belirlenmesidir. Bu tezde üniversite ve kolejlerdeki İngilizce öğretiminin değerlendirilmesiyle ilgili çıkan sonuçlara ve önerilere bakarak, öğretmenler kendi öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirebilir, öğrenciler İngilizce öğretimine karşı tutumlarını değiştirebilir ve otoriteler öğretim hedeflerinin gerçekleşmesini sağlayacak olan bir İngilizce öğretim planını uygulamaya koyabilir.

Chao (1994) tarafından Amerika’da yapılan bir çalışmada Colombia Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin orta seviye İngilizce Akademik Programının önemi ve etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada kurum ve yabancı öğrenciler arasındaki görüş farklılıkları incelenmiş, veri toplama araçları olarak soru formları, sınavlar, görüşmeler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı öğrenciler için İngilizceyi ve İngiliz kültürünü öğrenmenin büyük bir ihtiyaç olduğu ve programın bu ihtiyacı önemli derecede karşıladığı ortaya çıkmıştır.

Sharp (1990) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise Brunei Üniversitesi ya da yurtdışında eğitim almak isteyen İngilizce düzeyi yüksek olan öğrencilerin dört dil becerisini daha da geliştirip, onlara akademik çalışmalarında yardımcı olmak için açılan bir kurs değerlendirilmiştir. Araştırmanın başında yapılan değerlendirmede özel hedefleri belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmış, veriler öğrencilerle ve yönetimle yapılan görüşmeler, uygulanan ön sınav ve çeşitli materyal toplanarak elde edilmiştir. Biçimlendirici değerlendirme aşamasında ise toplantılar yapılmış, öğretmenler ve öğrenciler kendilerini rapor etmişlerdir. Aynı zamanda gözlemler ve resmi olmayan görüşmeler yapılmıştır. Kurs bitiminde ve dersler başladıktan altı ay sonra iki kez toplam değerlendirme uygulanmıştır. Kursta ders veren öğretmenlerin görüş ve

gözlemleri yazılı olarak alınmış, öğrencilere İngilizce bilgi ve becerileri ile kursun etkiliği hakkında soruları içeren anket uygulanmıştır. Kurs bitiminden sonra da öğrenciler izlenmeye devam edilmiştir, üniversitede görevli öğretim elemanları öğrencilere durumları hakkında bilgi vermiş, kursa katılanlarla katılmayanları karşılaştırmışlardır. Değerlendirme sonucunda dili etkili kullanma, öğrencilerin bölümlerinde ihtiyaç duydukları İngilizceyi edinme, dinleme ve not alma becerilerinin gelişmesi üniversitede en zor konular olarak belirlenmiştir.

Al-Thuwaini (1986) tarafından Suudi Arabistan’da yapılan bir araştırmada ise ilkokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı hakkında danışman ve öğretmenlerin tutumları araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketler uygulanmış, 40 danışman ve Suudi Arabistan’da beş farklı ilden seçilen 300 öğretmene anket uygulanmıştır. Verilerin yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış, t-testi ile görüşler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarından görüşler arasında fark olmadığı, her iki grubun da programla ilgili endişelerinin olduğu gözlenmiştir. Gruplar programda yer alan kitapların öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun olmadığını, sınıflarda öğretim yöntem ve tekniklerinden yeterince yararlanılmadığını, öğretmenlerin yüksek okul diploması alması ve mesleki gelişim seminerlerine katılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda yurt dışında program değerlendirme alanında yapılan çalışmalara kısaca değinilmiş, yapılan çalışmalarda genellikle İngilizce öğretim programlarının etkililiğinin araştırıldığı görülmüştür. Çıkan sonuçlara dayanılarak programların geliştirilmesine yönelik araştırmacılar tarafından önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 2008-2009 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurularak var olan bir durum betimlenmeye çalışılmıştır. Karasar (1999) betimsel model temel alınarak yapılan araştırmaların var olan bir durumu olduğu gibi açıklamaya çalıştığını belirtmiştir.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev alan okutmanlar, öğrenim gören öğrenciler ve koordinatörler oluşturmaktadır. Araştırmada hazırlık biriminde yer alan tüm okutmanlar ankete katılmış (65 kişi), 600 kişilik öğrenci grubunun A, B ve C kurlarının her birinden 100 öğrenciye anket uygulanarak çalışma evreninin % 50'sine ulaşılmıştır. Örneklem üzerinde çalışmak, araştırmacıya büyük zaman, enerji ve para tasarrufu sağlar. Araştırmada amaç çok veri toplamak değil, sağlam yani geçerli ve güvenilir veriler toplamaktır (Karasar,2006). Aşağıda Tablo 3'de ankete katılan öğrenci sayısı gösterilmektedir.

Tablo 3: Ankete Katılan Öğrenci Sayısı

A KURU	B KURU	C KURU
100 ÖĞRENCİ	100 ÖĞRENCİ	100 ÖĞRENCİ

Anketler toplam 65 okutmana uygulanmış, böylece çalışma okutmanların tamamına ulaşıldığından evren üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tablo 4’de ankete katılan okutman sayısı gösterilmektedir.

Tablo 4: Ankete Katılan Okutman Sayısı

A KURU	B KURU	C KURU
28 OKUTMAN	23 OKUTMAN	14 OKUTMAN

Yapılacak görüşmeler için koordinatörlerin tümüne ulaşılmıştır. Ayrıca her kurdan 5 kişi olmak üzere toplam 15 okutman ile görüşülmüştür. Tablo 5’de görüşme yapılan koordinatör ve okutman sayıları gösterilmektedir.

Tablo 5: Görüşme Yapılan Koordinatör ve Okutman Sayıları

KOORDİNATÖR	OKUTMAN
6 KOORDİNATÖR	15 OKUTMAN

Sayılar hakkında karara varıldıktan sonra veri toplama araçlarının geliştirilmesine geçilmiştir.

3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma için gerekli veriler, okutman ve öğrencilerin Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla dört temel beceri temel alınarak hazırlanmış anket ve öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okutman ve

koordinatör görüşlerinin saptanması için hazırlanmış görüşme sorularından elde edilmiştir.

Okutman ve öğrencilere uygulanacak anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen ya da öğrenciler ile ilgili kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmen ve öğrencilerin değerlendirilen öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik toplam 68 madde yer almıştır. İkinci bölümde yer alan maddeler uygulanan İngilizce hazırlık programının dil betimleyicileri, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumlarına ilişkin okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Anket oluşturulurken, dört dil becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ayrı ayrı ele alınmıştır. Ankette yer alan 1-19 arası sorular konuşma becerisini, 20-35 arası sorular dinleme becerisini, 36-52 arası sorular okuma becerisini ve 53-68 arası sorular hazırlık programının yazma becerisini geliştirmesine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Hazırlanan maddelere verilecek yanıtlar, hiç yansıtmıyor, az yansıtıyor, biraz yansıtıyor, çok yansıtıyor, tam yansıtıyor şeklinde 5'li likert tipinde düzenlenmiştir.

Taslak anketin hazırlanması ve geliştirilmesi aşamasında ilk olarak alanyazın taranmış, hazırlanan 109 maddelik taslak anket 7 program geliştirme uzmanı, 4 ölçme değerlendirme uzmanı, 10 okutman olmak üzere 21 uzman görüşüne sunulurken anketin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca her kurdan (A,B,C) 5'er öğrenci seçilerek sesli okuma yaptırılmıştır. Yapılan eleştiriler ve öneriler doğrultusunda anket maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve madde sayısı 68'e indirilmiştir.

Ön uygulama olarak, anket tüm okutmanlara ve her kurdan 25 olmak üzere toplam 75 öğrenciye uygulanmış ve anketin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1999). Okutman anket sonuçlarına göre Cronbach Alfa güvenirlik

katsayısı 0.98 çıkmıştır. Öğrenci anket sonuçlarına göre ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.98 olarak saptanmıştır. Alanyazında kabul edilebilir güvenirlik katsayısı 0.70'in üzeri olduğu için anketlerin güvenirlik katsayıları oldukça yüksektir.

Görüşme formunda ise öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okutman ve koordinatör görüşlerinin saptanması amacıyla on soru belirlenmiştir. Soruların oluşturulma aşamasında öncelikle uzman görüşlerine başvurulmuş, daha sonra da okutmanlardan bir bölümüne sesli okuma yaptırılarak anlaşılmayan bölüm olup olmadığı yoklanmıştır. İlk aşamada on sorudan oluşan görüşme formu, uzman görüşlerinden sonra yeniden düzenlenerek soru sayısının altıya indirilmesine karar verilmiştir. Veri toplama araçları geliştirildikten sonra ise verilerin toplanmasına başlanmıştır.

4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için ilk olarak Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra anketlerin uygulanabilmesi için en uygun zaman saptanmıştır. Anketin son hafta uygulanması planlanırken, son haftanın final haftası olması ve öğrencilerin devamsızlık yapma olasılığı düşünülerek anketler araştırmacı tarafından tüm okutmanlara ve örnekleme oluşturan 300 öğrenciye Mayıs ayının son haftası uygulanmıştır. Görüşmeler ise aynı şekilde Mayıs ayında koordinatörler ve okutmanlardan randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından veriler çeşitli analiz yöntemlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir.

5.Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada hem nicel hem nitel veriler elde edilmiş, nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenirken, nicel analizler için aşağıda belirtilen çeşitli analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Nitel verilere ulaşabilmek için okutman ve koordinatörlerle görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler nitel araştırma teknikleri kapsamında betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılacak görüşme formu için açık uçlu altı soru hazırlanmış, görüşmelerden sonra veriler düz yazıya dönüştürülmüştür. Görüşme yapılan okutman ve koordinatörlere numaralar verilerek, görüşleri desteklemek üzere alıntılar yapılmıştır.

Nicel verileri elde etmek için araştırmada kullanılan anketler beşli likert ölçeği şeklinde düzenlenmiş, veri çözümlemesinin yapılabilmesi için her cevaba bir sayı değeri verilmiştir. Buna göre seçenekler için kullanılacak sayı değerleri “tam yansıtıyor” seçeneği için ‘5’, çok yansıtıyor seçeneği için ‘4’, “biraz yansıtıyor” seçeneği için ‘3’, “az yansıtıyor” seçeneği için ‘2’ ve “hiç yansıtıyor” seçeneği için ‘1’ olarak belirlenmiştir. Anketler uygulandıktan sonra SPSS programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır.

A, B, C kurundaki okutmanlarla öğrencilerin programın geneline yönelik görüşleri SPSS paket programı kullanılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu frekans ve yüzdelere tablolara aktarılmış ve verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Programın geneline ilişkin görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir.

A, B ve C kurunda görev alan okutmanların hazırlık programının dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin geliştirmesine ilişkin görüşleri ile aynı kurlarda öğrenim gören öğrencilerin hazırlık programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir.

Okutmanların mezun oldukları bölüme göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis ile okutmanların cinsiyetlerine göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U ile okutmanların iş deneyimlerine göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis ile test edilmiştir.

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin üniversiteye giriş puan türleri ile konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin üniversiteye giriş puanları ile hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında ilişkinin var olup olmadığı ise spearman korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilerden istatistiksel işlemler sonucu ulaşılan (nicel ve nitel) bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan anket ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara ve bunların yorumuna yer verilmektedir.

1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problemde Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutman ve öğrencilerinin hazırlık öğretim programının geneline ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Dört beceriye ilişkin okutman ve öğrenci görüşleri dil betimleyicileri, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınama durumları temel alınarak incelenmiştir.

Tablo 6’da okutmanların konuşma becerisine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır:

Tablo 6: Konuşma Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrenciler yaşadıkları yeri ve tanıdıkları insanları hedef dili kullanarak betimleyebilir.	0	%0,0	3	%4,6	15	%23,1	27	%41,5	20	%30,8
2.Karşılarındaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirler.	0	%0,0	8	%12,3	11	%16,9	33	%50,8	13	%20,0
3.Basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarır, izlenimlerini belirtebilirler.	0	%0,0	10	%15,4	19	%29,2	25	%38,5	11	%16,9
4.Hedef dilin (İngilizce) konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirler.	4	%6,2	19	%29,2	26	%40,0	14	%21,5	2	%3,1

Tablo 6'nın Devamı:										
5.Hedef dili (İngilizce),toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirler.	10	%15,4	24	%36,9	22	%33,8	9	%13,8	0	%0,0
6.Öğrendikleri dili ana dili olarak konuşan kişilerle akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilirler.	12	%18,5	22	%33,8	25	%38,5	6	%9,2	0	%0,0
7.Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmalarını tamamlayabilirler.	23	%35,4	20	%30,8	18	%27,7	4	%6,2	0	%0,0
8.Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	2	%3,1	9	%13,8	20	%30,8	24	%36,9	10	%15,4
9.İngilizce hazırlık programı bana kendi alanları için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce bilgisini kazandırmaktadır.	6	%9,2	11	%16,9	20	%30,8	22	%33,8	6	%9,2
10.Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	2	%3,1	9	%13,8	19	%29,2	25	%38,5	10	%15,4
11.Kitaptaki konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	2	%3,1	6	%9,4	15	%23,4	27	%42,2	14	%21,9
12.Kitapta yer alan konular öğrencilerin karmaşık konularda konuşmalarına rehberlik edecek niteliktedir.	3	%4,6	15	%23,1	22	%33,8	19	%29,2	6	%9,2
13.Programda konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	3	%4,6	5	%7,7	11	%16,9	25	%38,5	21	%32,3
14.Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	4	%6,2	5	%7,7	18	%27,7	23	%35,4	15	%23,1
15.Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.(tartışma, drama, tiyatro.)	7	%10,8	14	%21,5	20	%30,8	20	%30,8	4	%6,2
16.Uygulanan sınavlar öğrencilerin konuşma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	12	%18,5	22	%33,8	12	%18,5	14	%21,5	5	%7,7
17.Uygulanan konuşma sınavı derslerdeki etkinliklerden farklı olmaktadır.	12	%18,5	17	%26,2	16	%24,6	13	%20,0	7	%10,8
18.Program süresince konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	18	%27,7	20	%30,8	9	%13,8	7	%10,8	11	%16,9
19.Sınıf içi sunumlar öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini tamamiyle yansıtmaktadır.	8	%12,3	15	%23,1	22	%33,8	15	%23,1	5	%7,7

Aşağıda Tablo 7’de ise öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 7: Konuşma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtmıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimleyebilirim.	4	%1,3	16	%5,4	66	%22,1	127	%42,5	86	%28,8
2. Karşımdaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirim.	4	%1,3	28	%9,4	95	%31,8	107	%35,8	65	%21,7
3. Basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerimi belirtebilirim.	8	%2,7	46	%15,3	94	%31,3	111	%37,0	41	%13,7
4. Hedef dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim.	8	%2,7	80	%26,7	119	%39,7	79	%26,3	14	%4,7
5.Hedef dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim.	34	%11,3	119	%39,7	107	%35,7	32	%10,7	8	%2,7
6. Öğrendiğim dili ana dili olarak konuşan kişilerle akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilirim.	58	%19,5	92	%30,9	116	%38,9	28	%9,4	4	%1,3
7.Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	61	%20,5	115	%38,7	87	%29,3	29	%9,8	5	%1,7
8.Programda kullanılan ders kitabı düzeyime ve ilgilerime uygundur.	15	%5,0	36	%12,0	93	%31,0	102	%34,0	54	%18,0
9.İngilizce hazırlık programı bana kendi alanım için ihtiyaç duyduğum yeterli İngilizce bilgisini kazandırmaktadır.	55	%18,3	63	%21,0	84	%28,0	72	%24,0	26	%8,7
10.Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.	21	%7,0	47	%15,7	106	%35,5	94	%31,4	31	%10,4
11. Kitapta yer alan konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşıma çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	5	%1,7	25	%8,3	72	%24,0	131	%43,7	67	%22,3
12. Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmama rehberlik edecek niteliktedir.	15	%5,0	64	%21,5	125	%41,9	70	%23,5	24	%8,1
13.Programda konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	38	%12,7	83	%27,7	88	%29,3	67	%22,3	24	%8,0

Tablo 7'nin Devamı:										
14.Derslerde konuşma becerimi geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-ışitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	36	%12,1	61	%20,5	78	%26,3	81	%27,3	41	%13,8
15.Derslerde konuşma becerimi geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmamı sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir. (tartışma, drama, tiyatro.)	32	%10,7	75	%25,1	97	%32,4	66	%22,1	29	%9,7
16. Uygulanan sınavlar konuşma becerimi ölçebilecek niteliktedir.	59	%19,7	96	%32,1	69	%23,1	57	%19,1	18	%6,0
17. Uygulanan konuşma sınavı derslerdeki etkinliklerden farklı olmaktadır.	82	%27,6	79	%26,6	82	%27,6	34	%11,4	20	%6,7
18. Program süresince konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	88	%29,3	64	%21,3	56	%18,7	49	%16,3	43	%14,3
19. Değerlendirme amaçlı yapılan sınıf içi sunumlar konuşma becerimin gelişimini tamamiyle yansıtmaktadır.	29	%9,8	61	%20,6	94	%31,8	72	%24,3	40	%13,5

Ankette yer alan ilk yedi madde konuşma becerisine ilişkin dil betimleyicileriyle ilgilidir. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının konuşma becerisine ilişkin dil betimleyicileriyle ilgili olarak “hedef dili kullanarak yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimleyebilirim” maddesine öğrencilerin %28,8'i tam yansıtıyor, % 42,5'i çok yansıtıyor, %22,1'i biraz yansıtıyor, %5,4'ü az yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, “öğrenciler yaşadıkları yeri ve tanıdıkları insanları hedef dili (İngilizce) kullanarak betimleyebilir” maddesine okutmanların %30,8'i tam yansıtıyor, %41,5', çok yansıtıyor,%23,1'i biraz yansıtıyor, %4,6'sı az yansıtıyor,%1,3'ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmektedirler. Madde 1'e okutman ve öğrencilerde hiç yansıtmıyor diyen çıkmamıştır. Dil betimleyicileriyle ilgili olarak “öğrenciler karşılarındaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirler” maddesine okutmanların %20'si tam yansıtıyor,%50,8'i çok yansıtıyor,%16,9'u biraz yansıtıyor,%12,3'ü az yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş, ikinci maddenin görüşünü hiç yansıtmadığını bildiren okutman olmamıştır. Öğrencilerden ise “karşımdaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirim” maddesine %21,7'si tam yansıtıyor, %35,8'i çok yansıtıyor, %31,8'i biraz yansıtıyor,%9,4'ü az yansıtıyor ve %1,3'ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş

bildirmişlerdir. İkinci maddede de okutmanların konuşma becerisinin dil betimleyicilerine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Üçüncü olarak“ öğrenciler hedef dili kullanarak basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilir” maddesine okutmanlardan %16,9’u tam yansıtıyor, %38,5’i çok yansıtıyor, %29,2’si biraz yansıtıyor, %15,4’ü az yansıtıyor diye görüşlerini bildirirken, bu madde benim görüşlerimi hiç yansıtmıyor diyen okutman çıkmamıştır. Bu maddeden de okutmanların daha olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. “Hedef dili kullanarak basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilirim” maddesine öğrencilerin ise %13,7’si bu maddenin görüşlerini tam yansıttığını, %37’si çok yansıttığını, %31,3’ü biraz yansıttığını, %15,3’ü az yansıttığını ve %2,7’si hiç yansıtmadığını belirtmiştir.

Dördüncü maddede okutmanlardan öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkıp çıkamayacaklarına dair görüş bildirmeleri istenmiştir. Okutmanların %3,1’i bu maddenin görüşlerini tam yansıttığını, %21,5’i çok yansıttığını, %40’ı biraz yansıttığını, %29,2’si az yansıttığını ve % 6,2’si hiç yansıtmadığını bildirmiştir. Öğrencilerden ise “hedef dilin (İngilizce) konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim” maddesine %4,7’si tam yansıtıyor, %26,3’ü çok yansıtıyor, %39,7’si biraz yansıtıyor, %26,7’si az yansıtıyor,% 2,7’si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri okutmanlarınkine oranla biraz daha olumludur. Bunun nedeni öğrencilerin gelişimlerinden memnunken, okutmanların daha fazla beklenti içinde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Dil betimleyicileriyle ilgili olan diğer bir madde beşinci maddedir. “Öğrenciler hedef dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir” maddesine okutmanların %13,8’i çok yansıtıyor, %33,8’i biraz yansıtıyor, %36,9’u az yansıtıyor ve %15,4’ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanlardan bu madde görüşümü tam yansıtıyor diyen olmamıştır. Çıkan bu sonuç okutmanların uygulanan öğretim programının mesleki açıdan öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine katkısını eksik buluyor olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim okutmanlar yapılan görüşmelerde de programın öğrencileri bölümlerine hazırlama açısından eksik olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden ise “hedef dili toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim”

maddesinin görüşlerini tam yansıttığını belirtenler %2,7'dir. Öğrencilerden %10,7'si beşinci maddenin görüşlerini çok yansıttığı, %35,7'si biraz yansıttığı, %39,7'si az yansıttığı ve % 11,3'ü hiç yansıtmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Öğrenciler öğrendikleri dili anadili olarak konuşan kişilerle akıcı ve doğal bir iletişim kurabilirler” maddesine okutmanlardan %9,2 ‘si çok yansıtıyor, %38,5'i biraz yansıtıyor, %33,8'i az yansıtıyor ve %18,5'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin görüşünü tam yansıttığını ifade eden okutman olmamıştır. Öğrencilerden ise % 1,3'ü tam yansıtıyor, %9,4'ü çok yansıtıyor, % 38,9'u biraz yansıtıyor, % 30,9'u az yansıtıyor ve % 19,5'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Burada da öğrencilerin biraz daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Dil betimleyicileriyle ilgili olan “ öğrenciler karmaşık konuları alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir şekilde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmalarını tamamlayabilirler” şeklindeki son madde için okutmanlardan % 6,2'si bu madde görüşlerini çok yansıtıyor, % 27,7'si biraz yansıtıyor, % 30,8'i az yansıtıyor ve %35,4'ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden ise “karmaşık konuları alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir şekilde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim” maddesi için % 1,7'si tam yansıtıyor, % 9,8'i çok yansıtıyor, % 29,3'ü biraz yansıtıyor, %38,7'si az yansıtıyor ve % 20,5'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim programının konuşma becerisine ilişkin dil betimleyicileriyle ilgili olarak bazı maddelerde okutmanlar daha olumlu bir görüş sergilerken, bazılarında öğrenciler daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğrencilerden beklenen yeterliklerin onlara dönemin başında açık bir şekilde anlatılmıyor olmasından kaynaklanabilir. Ancak genel olarak bakıldığında okutman ve öğrenci görüşleri arasında büyük bir fark göze çarpmamaktadır.

Madde 8, 9, 10, 11 ve 12 konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik seçilen içerikle ilgilidir. Madde 8 için programda kullanılan ders kitabının öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygunluğu konusunda okutmanların %15,4'ü tam yansıtıyor, %36,9'u çok yansıtıyor, %30,8'i biraz yansıtıyor, %13,8'i az yansıtıyor ve % 3,1'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, konuşma kitabının düzeylerine ve ilgilerine uygunluğu konusunda öğrencilerden % 18'i tam yansıtıyor, %34'ü çok yansıtıyor, %31'i biraz

yansıtıyor, % 12'si az yansıtıyor ve % 5'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çıkan sonuçlardan konuşma kitabı hakkında okutman ve öğrenci görüşleri birbirine oldukça yakın görünmektedir. Yüzdelere bakıldığında her iki grupta da kitaptan memnun olanların yanında kitabın uygunluğu konusunda kararsız olanların ve hiç uygun olmadığını düşünenlerin de olduğu göze çarpmaktadır. Oysaki bir öğretim programında en önemli öğelerden biri içerik ve içerik düzenlemesidir. İçerik düzenlemesi yapılırken de ilk yapılması gereken şey öğrenci düzey ve ilgilerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Kullanılan kitabın öğrenci düzeyinin üstünde veya altında olması, kitabın içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi okutmanlarla yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ihtiyaç analizi eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Şahinel (1998) tarafından Ankara ilinde ilköğretimin ikinci kademesindeki devlet okullarında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce ders kitaplarının niteliklerinin incelendiği bir araştırmada da M. E. B. İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve seviyesine tamamen uygun olmadığı, ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Madde 9 için programın öğrencilere kendi alanları için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce bilgisini kazandırması konusunda okutmanların % 9,2'si tam yansıtıyor, %33,8'i çok yansıtıyor, %30,8'i biraz yansıtıyor, %16,9'u az yansıtıyor ve % 9,2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden %8,7'si tam yansıtıyor, %24'ü çok yansıtıyor, %28'i biraz yansıtıyor, %21'i az yansıtıyor ve % 18,3'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında okutmanların öğrencilere oranla daha olumlu görüşe sahip oldukları ancak onların da konuşma kitabının mesleki açıdan öğrencilerin gelişimine katkısı hakkında farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin de büyük bir kısmının konuşma kitabının bölümlerine geçtiklerinde kendilerine faydalı olacağını düşünmedikleri görülmektedir. Oysaki Kocaman (1983) bir makalesinde üniversitelerde yabancı dil öğretiminin en az iki amacının olduğundan bahsetmektedir. Birincisi akademik amaçlar, yani öğrencinin okuduğunu anlayıp, bir kaynağa başvurup buradaki bilgilerden yararlanabilmesi ve ikinci olarak mesleki amaçlar. Öğrencilerin meslek hayatlarında işlerine yarayabilecek bilgi edinmeleri. Madde 10 için ünitelerde yer alan konuşma etkinliklerinin hedef dili öğrenmede öğrencilere yardımcı olması konusunda okutmanların % 15,4'ü tam yansıtıyor, %38,5'i çok yansıtıyor, %29,2'si biraz

yansıtıyor, %13,8'i az yansıtıyor ve % 3,1'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin % 10,4'ü tam yansıtıyor, %31,4'ü çok yansıtıyor, %35,5'i biraz yansıtıyor, % 15,7'si az yansıtıyor,% 7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmektedir. Görüşler arasında büyük bir fark görülmemektedir. İçerikle ilgili diğer bir madde olan madde 11 için kitaptaki etkinliklerin günlük hayattaki kalıp ve ifadeleri içermesi konusunda okutmanların % 21,9'u tam yansıtıyor, % 42,2'si çok yansıtıyor, %23,4'ü biraz yansıtıyor, %9,4'ü az yansıtıyor,%3,1'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin % 22,3' ü tam yansıtıyor, % 43,7'si çok yansıtıyor, %24'ü biraz yansıtıyor, %8,3'ü az yansıtıyor ve % 1,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Genel olarak okutman ve öğrencilerinin konuşma kitabındaki kalıp ve ifadelerin günlük hayatta kullanılabilir olduğunu düşündükleri görülmektedir. Elbette ki, öğrenilen her yeni şeyin uygulanabilir, işe yarar olması, öğrenene bir fayda sağlaması hem motivasyonu hem de dolayısıyla başarıyı artırır. İçerikle ilgili son madde olan madde 12 için kitapta yer alan konuların öğrencilerin karmaşık konularda konuşmasına rehberlik etmesi konusunda okutmanların % 9,2's, tam yansıtıyor,% 29,2'si çok yansıtıyor, %33,8'i biraz yansıtıyor, %23,1'i az yansıtıyor, % 4,6'sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, aynı soruya öğrencilerin % 8,1'i tam yansıtıyor, %23,5'i çok yansıtıyor, %41,9'u biraz yansıtıyor, %21,5'i az yansıtıyor ve % 5'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Çıkan sonuçlardan öğrencilerin çoğunluğunun kitapta yer alan konuların karmaşık konularda görüş bildirmelerine yardımcı olmadığı konusunda birleştiği görülmektedir. Oysaki kitaplarda yer alan konuların öğrencileri yönlendirici, motive edici olarak düzenlenmiş olması gerekmektedir. Burada da içerik düzenlemesinin eksikliği göze çarpmaktadır. Okutmanlar da aynı şekilde öğrenci görüşlerine yakın görüşler bildirmişlerdir. İçerik düzenlemesinde programın uygulayıcıları olan okutmanların da yer alması, öğrencileri en iyi tanıyan okutmanların da fikirlerine başvurulması programın daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Madde 13, 14, 15 programda konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanan öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilgilidir. Madde 13 için programda konuşma becerisine yeterince zaman ayrılması konusunda okutmanların % 32,3'ü görüşlerimi tam yansıtıyor, %38,5'i çok yansıtıyor, %16,9'u biraz yansıtıyor, %7,7'si az yansıtıyor,

%4,6'sı hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, aynı maddeye öğrencilerden % 8'i tam yansıtıyor, %22,3'ü çok yansıtıyor, %29,3'ü biraz yansıtıyor, % 27,7'si az yansıtıyor,% 12,7Si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Konuşma becerisine ayrılan zamanı okutmanların çoğu yeterli bulurken, öğrenciler aynı fikirde değildir. Görüşmelerde okutmanların da belirttiği gibi zaman darlığından dolayı genelde konuşma becerisine yönelik etkinliklerin uygulanmadan geçilmesi bu sorunun bir nedeni olabilir. Aynı şekilde koordinatörlerin de görüşmelerde belirttiği gibi sene sonunda özellikle A ve B kurlarında üretime yönelik becerilerin tam olarak gelişmemesinin nedeni bu becerilere programda yeterince zaman ayrılmamış olması olabilir. Madde 14 için “derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik teknolojinin (görsel-işitsel materyallerin) etkili bir biçimde kullanılmasına yönelik görüşleri için okutmanlardan %23,1'i tam yansıtıyor, %35,4'ü çok yansıtıyor, %27,7'si biraz yansıtıyor, %7,7'si az yansıtıyor, %6,2'si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden yüzde 13,8'i tam yansıtıyor, %27,3'ü çok yansıtıyor, %26,3 biraz yansıtıyor, %20,5'i az yansıtıyor, % 12,1'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Derslerde teknolojiden yararlanılması konusunda okutmanların öğrencilere göre görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Oysaki oranlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun görsel işitsel materyallerin eksik olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez öğelerinden biri de günümüz teknolojisinden yararlanılarak hazırlanmış materyallerdir. Bu sayede dersler hem daha eğlenceli hale gelir, hem de öğrencilerin motivasyonu artar. Ancak yapılan görüşmelerde okutmanlar teknolojiden yeterince yararlanamadıklarını, çünkü sınıflarda var olan araç gereçlerin kullanımına ilişkin yeterince bilgilendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. İnsanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlayabilmektedir. Bu yüzdeler de görsel – işitsel araçların önemini açıkça göstermektedir. Madde 15 için “derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmesi konusunda okutmanlardan % 6,2'si tam yansıtıyor, %30,8'i çok yansıtıyor, %30,8'i biraz yansıtıyor, %21,5'i az yansıtıyor, %10,8'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden % 9,7'si tam

yansıtıyor, %22,1'i çok yansıtıyor, %32,4'ü biraz yansıtıyor, %25,1'i az yansıtıyor ve %10,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeden de okutman ve öğrencilerin derslerde konuşma becerisinin gelişimine yönelik tartışma, drama, tiyatro gibi etkinlikleri yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Oysaki öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilecek en iyi yöntem, onların da aktif olarak görev alacağı etkinlikler düzenlenmesi ve öğrencilerin katılım konusunda teşvik edilmesidir. Ancak genelde A ve B kuru okutmanlarının görüşmelerde de belirttiği gibi programda genelde dilbilgisine daha çok zaman ayrılması ve okutmanların her Cuma uygulanan mini sınav için programı yetiştirmeye çalışmaları ve bu nedenle genellikle konuşma becerisine yönelik etkinliklerin atlanması bu görüşün bir nedeni olabilir. Soydan (2009) Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tam anlamıyla başarılı olamamasının nedeninin geleneksel eğitimin gramer öğretimine dayanması olduğunu belirtmektedir. Sınavlarımızın konuşma becerisini değil de grameri ölçmesi nedeniyle öğrencinin neyi, ne kadar anladığı tespit edilemiyor. Biz ana dilimizi konuşurken, gramer kurallarını hatırlayarak konuşmuyoruz. Bir cümleyi kurarken bu tür matematiksel formüllere başvurarak yapmıyoruz. Böylece gramer, bir iletişim aracı olan dinleme ve konuşmanın içinde tabii bir unsur olarak yer almamaktadır. Konuşmayı bilmeyen küçük bir çocuk önce dinleyerek anlar. Sonra öğrendiği kelimeleri taklit ederek cevap vermeyi öğrenir. Sonra da okumayı ve en son yazmayı öğrenir. Geleneksel dil eğitiminde bu sıralama tam tersinedir. Başarısızlığın ana nedeni budur. Genel olarak konuşma becerisinin gelişimine yönelik uygulanan öğretme-öğrenme etkinliklerine bakıldığında okutman ve öğrencilerin konuşma becerisine ayrılan zaman, kullanılan görsel ve işitsel materyaller, uygulanan etkinlikler konusunda bazı eksiklikler olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Son olarak madde 16, 17, 18, 19 konuşma becerisinin ölçülmesiyle ilgilidir. Madde 16 için uygulanan sınavların konuşma becerisini ölçebilecek nitelikte oluşu konusunda okutmanlardan %7,7'si tam yansıtıyor, %21,5'i çok yansıtıyor, %18,5'i biraz yansıtıyor, %33,8'i az yansıtıyor, %18,5'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden %6'sı tam yansıtıyor, %19,1'i çok yansıtıyor, %32,1'i biraz yansıtıyor, %32,1'i az yansıtıyor ve % 19,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeden okutman ve öğrencilerin uygulanan sınavların konuşma becerisini tam olarak ölçtüğünü

düşünmedikleri görülmektedir. Okutmanlardan bazıları görüşmelerde konuşma sınavlarının sayı olarak yetersiz oluşundan ve aynı zamanda kesin bir formatının olmamasından dolayı her okutmanın dönem sonlarında uygulanan konuşma sınavlarını farklı bir biçimde uygulayabildiğinden söz etmişlerdir. Madde 17 “uygulanan konuşma sınavı derslerdeki etkinliklerden farklı olmaktadır” maddesi için okutmanlardan %7’si tam yansıtıyor, % 20’si çok yansıtıyor, %24,6’sı biraz yansıtıyor, %26,2’si az yansıtıyor, % 18,5’i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden % 6,7’si tam yansıtıyor, %11,4’ü çok yansıtıyor, %27,6’sı biraz yansıtıyor, %26,6’sı az yansıtıyor, %27,6’sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmektedirler. Öğrencilere oranla okutmanların çoğunluğu konuşma sınavının formatının dersteki etkinliklerden farklı olduğunu düşünmektedir. Oysaki bu durum öğretim programlarında ne öğrettiyse onu ölçmeliyiz ilkesiyle ters düşmektedir. Madde 18 “program süresince konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir” için okutmanların %16,9’u tam yansıtıyor, %10,8’i çok yansıtıyor, %13,8’i biraz yansıtıyor, %30,8’i az yansıtıyor, %27,7’si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden % 14,3’ü tam yansıtıyor, %16,3’ü çok yansıtıyor, % 18,7’si biraz yansıtıyor, %21,3’ü az yansıtıyor, %29,3’ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Oranlara bakıldığında okutmanların ve öğrencilerin büyük bir kısmı sınav sayısının yeterli olmadığını düşünmektedir. Nitekim okutmanlar da yapılan görüşmelerde yıl içinde dönüşümlü olarak becerilerin ölçülmeye çalışıldığını, ancak konuşma becerisinin sadece dönem sonlarında ve her dönem yapılan sunumlarla ölçüldüğünü ve bu sayının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma becerisiyle ilgili son madde olan madde 19 “değerlendirme amaçlı yapılan sınıf içi sunumlar öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini tamamiyle yansıtmaktadır” için okutmanlardan % 7,7’si tam yansıtıyor, %23,1’i çok yansıtıyor, %33,8’i biraz yansıtıyor, %23,1’i az yansıtıyor, %12,3’ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden % 13,5’i tam yansıtıyor, %24,3’ü çok yansıtıyor, %31,8’i biraz yansıtıyor, %20,6’sı az yansıtıyor, %9,8’i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutman ve öğrencilerde yarısına yakın bir kısmı dönem içinde bir kez yapılan sunumların öğrencilerin gelişimlerini tamamiyle yansıtmadığını düşünmektedir. Zira bir yıl boyunca öğrencilerin göstermiş oldukları gelişimin sadece bir sunumla ölçülmesi zor

bir ihtimal olarak gözükmetedir. Ayrıca öğrenciler okutman ve koordinatörlerin de görüşmelerde belirttiği gibi sunum konularını önceden öğrenmekte, sunum günü hazırlık yaparak gelmektedir. Ancak bir öğrencinin konuşma becerisinin gelişmesi demek, ezbere planlanmış bir şekilde yapılacak bir sunum değil, anlık durumlarda karşılarındaki kişiyle kurabilecekleri iletişimidir.

Okutman ve öğrencilerin dinleme becerisine yönelik görüşleri de öğretim programının öğeleri olan dil betimleyicileri, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumlarına göre incelenmiştir. Tablo 8’de okutmanların dinleme becerisine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 8: Dinleme Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtmıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20.Öğrenciler kendileriyle ya da yakın çevreleriyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilir.	0	%0,0	2	%3,1	9	%14,1	19	%29,7	34	%53,1
21.Öğrenciler ilgilerini çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilir.	1	%1,6	2	%3,2	5	%7,9	39	%61,9	16	%25,4
22.Öğrenciler güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve açık olduğunda anlayabilir.	0	%0,0	3	%4,7	23	%35,9	29	%45,3	9	%14,1
23.Öğrenciler güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir.	4	%6,3	19	%29,7	26	%40,6	13	%20,3	2	%3,1
24.Öğrenciler televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir.	5	%7,8	24	%37,5	24	%37,5	10	%15,6	1	%1,6
25.Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine uygundur.	4	%6,3	12	%18,8	23	%35,9	17	%26,6	8	%12,5
26.Öğrencileri okuyacakları bölüme hazırlayıcı niteliktedir.	20	%31,3	22	%34,4	14	%21,9	5	%7,8	3	%4,7
27.Hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	2	%3,1	9	%13,8	21	%32,3	22	%33,8	11	%16,9
28.Günlük yaşamda kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	1	%1,5	3	%4,6	22	%33,8	22	%33,8	17	%26,2

Tablo 8'in Devamı:											
29.Programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	0	%0,0	6	%9,2	10	%15,4	26	%40,0	23	%35,4	
30.Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	2	%3,1	5	%7,7	6	%9,2	29	%44,6	23	%35,4	
31.Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.(şarkı, oyun...)	5	%7,8	9	%14,1	28	%43,8	15	%23,4	7	%10,9	
32.Programda öğrencilerin dinleme dersinde öğrendikleri kalıpları pekiştirmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	11	%17,5	22	%34,9	16	%25,4	11	%17,5	3	%4,8	
33.Uygulanan sınavlardaki sorular dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.	0	%0,0	10	%15,4	20	%30,8	26	%40,0	9	%13,8	
34.Program süresince dinleme becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	0	%0,0	9	%13,8	18	%27,7	21	%32,3	17	%26,2	
35.Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenilenden daha zor niteliktedir.	10	%15,4	14	%21,5	15	%23,1	18	%27,7	8	%12,3	

Aşağıda Tablo 9'da ise öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 9: Dinleme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20.Benimle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilirim.	2	%0,7	19	%6,3	39	%13,0	96	%32,0	144	%48,0
21.İlgimi çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilirim.	1	%0,3	19	%6,3	66	%22,0	120	%40,0	94	%31,3
22.Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve açık olduğunda anlayabilirim.	6	%2,0	19	%6,4	84	%28,1	123	%41,1	67	%22,4
23.Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim.	29	%9,7	82	%27,4	119	%39,8	59	%19,7	10	%3,3
24.Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	24	%8,1	78	%26,4	119	%40,3	65	%22,0	9	%3,1

Tablo 9'un Devamı:										
25.Kitapta yer alan dinleme parçaları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	23	%7,7	54	%18,1	106	%35,6	88	%29,5	27	%9,1
26.Beni okuyacağım bölüme/kendi alanıma hazırlayıcı niteliktedir.	111	%37,1	82	%27,4	68	%22,7	27	%9,0	11	%3,7
27.Hedef dilin kültürünü öğrenmemde bana yardımcı olmaktadır.	18	%6,1	77	%25,9	106	%35,7	81	%27,3	15	%5,1
28. Günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	6	%2,0	35	%11,9	83	%28,3	114	%38,9	55	%18,8
29.Programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	13	%4,3	47	%15,7	80	%26,8	108	%36,1	51	%17,1
30.Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	17	%5,7	52	%17,4	79	%26,4	101	%33,8	50	%16,7
31.Dinleme becerimi geliştirebilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.(şarkı, oyun...)	51	%17,1	88	%29,5	89	%29,9	50	%16,8	20	%6,7
32.Programda dinleme dersinde öğrendiğimiz kalıpları pekiştirmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.	62	%20,8	77	%25,8	78	%26,2	53	%17,8	28	%9,4
33.Uygulanan sınavlardaki sorular dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.	14	%4,7	43	%14,4	99	%33,1	98	%32,8	45	%15,1
34.Program süresince dinleme becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	12	%4,0	39	%13,0	65	%21,7	106	%35,5	77	%25,8
35.Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlediğimizden daha zor niteliktedir.	37	%12,5	48	%16,2	86	%29,0	81	%27,3	45	%15,2

Ankette yer alan madde 20-35 dinleme becerisinin programda geliştirilmesine yönelik görüşleri elde etmek amacıyla okutman ve öğrencilere sorulmuştur. Madde 20, 21, 22, 23, 24 dinleme becerisinin dil betimleyicileriyle ilgilidir. Madde 20 “öğrenciler kendileriyle ya da yakın çevreleriyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilir” için okutmanların % 53,1’i tam yansıtıyor, %29,7’si çok yansıtıyor,%14,1’, biraz yansıtıyor, %3,1’i az yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %48’i tam yansıtıyor, %32’si çok yansıtıyor, %13’ü biraz yansıtıyor, %6,3’ü az yansıtıyor, %0,7’si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 21 “Öğrenciler ilgilerini çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilir” için okutmanların % 25,4’ü tam yansıtıyor, %61,9’u çok yansıtıyor, % 7,9’u biraz yansıtıyor, %3,2’si az yansıtıyor, % 1,6’sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden ise “İlgimi çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilirim.”

maddesine % 31,3'ü tam yansıtıyor, %40'ı çok yansıtıyor, %22'si biraz yansıtıyor, %6,3'ü az yansıtıyor, %0,3'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Oranlara bakıldığında okutman ve öğrencilerin çoğunluğunun bu madde için olumlu görüş bildirdiği görülmüştür, buradan kişilerin ilgi alanlarına giren, içerik hakkında bilgi sahibi oldukları konuşmaları daha iyi anlayabildikleri görülmektedir. Dinleme becerisini ölçen birçok soru da zaten, konu hakkında daha önceki bilgiler kullanılarak çözülebilir. Önemli olan öğrencilere dinleme becerisi ile ilgili stratejilerin kavratılmasıdır. Madde 22 öğrencilerin güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve anlaşılır olduğunda anlayabilmesi konusunda okutmanların % 14,1'i tam yansıtıyor, %45,3'ü çok yansıtıyor, %35,9'u biraz yansıtıyor, %4,7'si az yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, okutmanlardan bu maddenin görüşünü hiç yansıtmadığını düşünen çıkmamıştır. Öğrencilerden ise “güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve açık olduğunda anlayabilirim.” maddesi için % 22,4'ü tam yansıtıyor, % 41,1'i çok yansıtıyor, %28,1'i biraz yansıtıyor, %6,4'ü az yansıtıyor, %2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin ve okutmanların birçoğu bu madde için olumlu görüş bildirmişlerdir. Okutmanlarda hiç yansıtıyor görüşü çıkmazken, öğrencilerin % 2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Madde 23 öğrencilerin güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayıp, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilmeleri konusunda okutmanlardan % 3,1'i tam yansıtıyor, %20,3'ü çok yansıtıyor, %40,6'sı biraz yansıtıyor, %29,7'si az yansıtıyor, %6,3'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde konusunda okutmanların birçoğunun biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerden ise aynı madde için % 3,3'ü tam yansıtıyor, %19,7'si çok yansıtıyor, %39,8'i biraz yansıtıyor, %27,4'ü az yansıtıyor, %9,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerde de çoğunluk bu maddenin görüşlerini biraz yansıttığını ifade etmiştir. Bu maddeden öğrencilerin çoğunun uzun konuşma ve sunumları anlamakta güçlük çektikleri, karmaşık yapıların kullanıldığı tartışmaları takip edemedikleri anlaşılmaktadır. Oysaki bu dil betimleyicisi ileri seviyedeki öğrencilerin sahip olması gereken bir yeterlidir. A kuru öğrencilerinin sene sonunda orta seviyeye ulaşmaları

hedeflendiği için bu maddeye A kuru öğrencilerince olumsuz görüş bildirilmiş olması doğaldır, ancak oranlara bakıldığında diğer kurlardan öğrencilerin de bu madde için olumsuz görüş bildirmiş olabilecekleri tahmin edilmektedir. Son madde olan öğrencilerin televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilmeleri konusunda okutmanlardan % 1,6'sı tam yansıtıyor, %15,6'sı çok yansıtıyor, %37,5'i biraz yansıtıyor, %37,5'i az yansıtıyor, %7,8'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden ise % 3,1'i tam yansıtıyor, %22'si çok yansıtıyor, %40,3'ü biraz yansıtıyor, %26,4'ü az yansıtıyor ve %8,1'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Son madde de ileri seviyede bir öğrenciden beklenen bir dil betimleyicisidir. Oranlara bakıldığında bu maddenin görüşünü tam yansıttığını ifade eden okutman ve öğrenci sayısı çok azdır. Genelde biraz ve az yanıtlarının verildiği görülmektedir. Genel olarak dinleme becerisine ait dil betimleyicileriyle ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin yüzde ve frekans oranlarına bakıldığında okutman ve koordinatörlerin de yapılan görüşmelerde belirttikleri gibi dinleme becerisine yönelik Avrupa Dil Portfolyosu kriterlerine göre belirlenen dil betimleyicilerinin sene sonunda istenilen seviyeye ulaşmadığı açıkça görülmektedir. Bunun nedeni, okutmanların görüşmelerde belirttiği gibi, programı yetiştirmek için kitapta bazı bölümlerin, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin geri plana atılması olabilir.

Madde 25-28 dinleme becerisine yönelik programda yer alan içerikle ilgilidir. Madde 25 kitapta yer alan dinleme parçalarının öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygunluğu konusunda okutmanların % 12,5'i tam yansıtıyor, % 26,6'sı çok yansıtıyor, %35,9'u biraz yansıtıyor, %18,8'i az yansıtıyor, % 6,3'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların çoğunluğunun dinleme becerisine yönelik seçilen içeriğin öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine tam olarak uygun olmadığını düşündüğü görülmektedir. Oysaki seçilen içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, düzeylerini tam olarak yansıtması gerekir. Senemoğlu (2007) öğretimin içeriğinin öğrencinin beklentilerine, amaçlarına uygun olması halinde öğrencinin etkin katılımı dolayısıyla da öğrenme düzeyinin yükseleceğini, öğretimin içeriği, öğrencilerin beklentilerine cevap vermiyor ve amaçlarını gerçekleştiriyorsa öğrenme düzeyinin düşeceğini belirtmektedir. Öğrencilerden ise aynı maddeye % 9,1'i tam yansıtıyor, %29,5'i çok yansıtıyor, %35,6'sı biraz yansıtıyor, %18,1'i az yansıtıyor, %7,7'si hiç

yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşleri de okutman görüşlerine benzer görülmektedir. Madde 26 “kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencileri okuyacakları bölüme/kendi alanlarına hazırlayıcı niteliktedir.” için okutmanların % 4,7’si tam yansıtıyor, %7,8’i çok yansıtıyor, %21,9’u biraz yansıtıyor, %34,3’ü az yansıtıyor, %31,3’ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden ise % 3,7’si tam yansıtıyor, %9’u çok yansıtıyor,%22,7’si biraz yansıtıyor,%27,4’ü az yansıtıyor,%37,1’i, hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Oranlar incelendiğinde okutman ve öğrencilerin çoğunun kitapta yer alan dinleme parçalarını öğrencileri kendi bölümlerine hazırlama konusunda yeterli bulmadığı görülmektedir. Oysa ki seçilen içeriğin öğrencilerin beklentilerine uygun olması motivasyonlarını ve başarıyı arttıracaktır. Ve bilinmektedir ki hazırlığa gelen çoğu öğrencinin aklı bir an önce hazırlığı atlayıp bölümüne gidebilmektedir. Dolayısıyla da hazırlıkta bölümlerine yönelik hazırlanacak her türlü materyal öğrenciler için daha anlamlı hale gelecek ve derse aktif olarak katılımlarını sağlayacaktır. Öğrendikleri bilgi ve becerileri kendi bölümlerinde kullanabileceklerini bilmeleri, derse olan ilgilerini de arttıracaktır. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrenme düzeyi yükselir. Bu nedenle öğretim sırasında öğrencinin öğrenme için ihtiyaç duyması, başarabileceğine inanması, öğrendiklerini nerede nasıl kullanabileceğini görmesinin sağlanması gerekir (Senemoğlu,2007). Madde 27 kitapta yer alan dinleme parçalarının hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olması konusunda okutmanların % 16,9’u tam yansıtıyor, % 33,8’i çok yansıtıyor, % 32,3’i biraz yansıtıyor, %13,8 az yansıtıyor, % 3,1’i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Sonuçlardan okutmanların çoğunun dinleme parçalarının hedef dilin kültürünü yansıttığını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerden ise % 5,1’i tam yansıtıyor, % 27,3’ü çok yansıtıyor, % 35,7’si biraz yansıtıyor, % 25,9’u az yansıtıyor, % 6,1’i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerde ise çoğunluk biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bir dili öğrenirken sadece o dilin yapısını, kurallarını öğrenmek yeterli değildir, o dili konuşanların kültürünü, gelenek ve göreneklerini de öğrenmek gerekir. Dilin kullanılışı kültürden kültüre farklılık

göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde de hedef dilin kültürünün de öğrencilere tanıtılması, farklı durumlarda kullanılabilecek ifadelerin, davranış biçimlerinin öğretilmesi gerekir. Son madde olan madde 28 dinleme parçalarının günlük hayatta kullanılabilecek kalıp ve ifadeleri içermesi, yani uygulanabilir, gerçek hayata dönük olması konusunda okutmanların % 26,2'si tam yansıtıyor, %33,8'i çok yansıtıyor, %33,8'i biraz yansıtıyor, %4,6'sı az yansıtıyor, %1,5'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden % 18,8'i tam yansıtıyor, %38,9'u çok yansıtıyor, %28,3'ü biraz yansıtıyor, %11,9'u az yansıtıyor, % 2'si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Oranlara bakıldığında okutman ve öğrencilerin çoğunun dinleme parçalarında geçen kalıp ve ifadeleri günlük hayata uyarlanabilir buldukları görülmektedir. Nitekim dinleme kitabı incelendiğinde her ünitenin günlük hayatta karşımıza çıkabilecek durum ve mekânlara uygun olarak hazırlandığı göze çarpmaktadır.

Madde 29-32 dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik düzenlenen ve uygulanan öğretme-öğrenme etkinlikleriyle ilgilidir. Madde 29 programda dinleme becerisine ayrılan zaman konusunda okutmanların % 35,4'ü tam yansıtıyor, %40'ı çok yansıtıyor, %15,4'ü biraz yansıtıyor, %9,2'si az yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, hiç yansıtmıyor diye okutman olmamıştır. Okutmanların çoğu dinleme becerisine ayrılan zamanı yeterli bulmaktadır. Öğrencilerden ise % 17,1'i tam yansıtıyor, %36,1'i çok yansıtıyor, %26,8'i biraz yansıtıyor, %15,7'si az yansıtıyor ve %4,3'ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutmanların bu maddeye ilişkin görüşleri öğrencilerinkine oranla daha olumludur. Okutmanlar dinleme becerisine ayrılan zamanı yeterli bulurken, öğrenciler kendi gelişimlerinin farkında oldukları için zamanı az buluyor olabilirler. Ya da görüşmelerde okutmanların da belirttiği gibi çoğu okutmanın programdaki konuları yetiştirebilmek için bazı becerileri geri plana attıklarını belirtmeleri öğrencilerin bu durumdan rahatsız olmalarına neden olabilir. Oysaki yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin birbirine paralel olarak öğretilmesi, hiçbir becerinin geri plana atılmaması gerekir. Ayrıca okutmanların kendi hızlarına göre bazı becerilere yeterince zaman ayırmamaları konusuna bir çözüm getirilmeli, sınıflar arası standart sağlanmaya çalışılmalıdır. Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknolojinin (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmasına yönelik

madde 30'a okutmanların % 35,4'ü tam yansıtıyor, %44,6'sı çok yansıtıyor, %9,2'si biraz yansıtıyor, %7,7'si az yansıtıyor, %3,1'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden %16,7'si tam yansıtıyor, %33,8'i çok yansıtıyor, %26,4'ü biraz yansıtıyor, %17,4'ü az yansıtıyor ve %5,7'si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutman ve öğrencilerin çoğu dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan görsel ve işitsel materyalleri yeterli bulmaktadır, ancak çıkan sonuçlardan okutmanların görüşlerinin öğrencilere oranla daha olumlu olduğu da görülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu için bazı öğrenciler materyalleri yeterli bulurken, bazıları daha fazla geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor olabilir. Aynı zamanda sınıflardaki teknolojik araç gereç ya da materyaller yeterli olsa da her sınıfta okutmandan kaynaklanan farklı bir uygulama söz konusu olduğu için öğrenciler arası görüşler de farklılık gösterebilir. Nitekim okutmanlarla yapılan görüşmelerde de okutmanların çoğu sınıflarda dinleme becerisine yönelik araç gerecin bulunduğunu belirtmiş, ancak çoğu okutman kendilerine bilgisayar sağlanmamasından dolayı teknolojiden yeterinde yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir. Madde 31 öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecek nitelikte şarkı, oyun gibi öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmesi konusunda okutmanların % 10,9'u tam yansıtıyor, %23,4'ü çok yansıtıyor, %43,8'i biraz yansıtıyor, %14,1'i az yansıtıyor, %7,8'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların çoğu dinleme becerisine yönelik şarkı, oyun gibi etkinlikleri tam olarak yeterli bulmamaktadır. Oysaki yabancı dil öğretiminde bu tür etkinliklerin önemi büyüktür. Aynı madde ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında %6,7'si bu maddenin görüşlerini tam yansıttığını, %16,8'i çok yansıttığını, %29,9'u biraz yansıttığını, %29,5'u az yansıttığını ve %17,1'i hiç yansıtmadığını bildirmiştir. Öğrenciler de okutmanlar gibi dinleme becerisine yönelik şarkı, oyun gibi sınıf içi etkinlikleri yeterli bulmamaktadır. Öğretme-öğrenme etkinliklerine yönelik son madde 32 programda dinleme dersinde öğrenilen kalıpları öğrencilerin pekiştirmelerini sağlayacak ödevler verilmesi konusundaki görüşleri için okutmanlardan %4,8'i tam yansıtıyor, %17,5'i çok yansıtıyor, %25,4'ü biraz yansıtıyor, %34,9'u az yansıtıyor, %17,5'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutmanların çoğu dinleme becerisini geliştirmeye yönelik verilen ödevleri yeterli bulmamaktadır. Programda yer alan alıştırma kitabı workbook içindeki dinleme

becerisine yönelik ödevlerin çoğu sınıfta kontrol edilmemekte, dinleme becerisine yönelik ödevler programa dâhil edilmemektedir. Doğal olarak da workbook da yer alan dinleme becerisine ait ödevlerin yapılıp yapılmaması öğrenciye bırakılmakta, ancak öğrencilerin çoğu bu ödevler değerlendirmeye katılmadığı için bu kısımları atlamaktadır.

Madde 33-35 dinleme becerisinin programda ölçülmesiyle ilgilidir. Madde 33 “uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir” için okutmanların %13,82, tam yansıtıyor, %40’ı çok yansıtıyor, %30,8’i biraz yansıtıyor, %15,4’ü az yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde görüşümü hiç yansıtmıyor diyen okutman olmamıştır. Okutmanların çoğu sınavlardaki soruların dinleme becerisini ölçebilecek nitelikte olduğunu düşünmektedir, ancak tam yansıtıyor diyenlerin oranı %13’te kalmış, çoğunluk çok ya da biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum okutmanların sınavların niteliği hakkında net bir karara sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerden ise aynı maddeye % 15,1’i tam yansıtıyor, %32,8’i çok yansıtıyor, %33,1’i biraz yansıtıyor, %14,4’ü az yansıtıyor, %4,7’si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutman görüşlerinin öğrenci görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Madde 34 program süresince dinleme becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısının yeterli oluşu konusunda okutmanların % 26,2’si tam yansıtıyor, %32,3’ü çok yansıtıyor, %27,7’si biraz yansıtıyor, %13,8’i az yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş, bu madde görüşümü hiç yansıtmıyor diyen okutman çıkmamıştır. Okutmanların farklı görüşe sahip oldukları ancak çoğunun sınav sayısını yeterli buldukları söylenebilir. Öğrencilerden ise %25,8’i tam yansıtıyor, %35,5’i çok yansıtıyor, %21,7’si biraz yansıtıyor, %13’ü az yansıtıyor ve %4’ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Görüşler nerdeyse birbirine çok yakındır. Çoğunluk bu maddenin görüşlerini çok yansıttığını bildirmiş, okutmanlara kıyasla öğrencilerde hiç yansıtmıyor diyen de olmuştur. Ancak genel olarak sınav sayısı yeterli görülmektedir. Son madde 35 “dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenilenden daha zor niteliktedir ”maddesi için okutmanların % 12,3’ü tam yansıtıyor, %27,7’si çok yansıtıyor, %23,1’, biraz yansıtıyor, %21,5’i az yansıtıyor ve %15,4’ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin % 15,2’si tam

yansıtıyor, %27,3'ü çok yansıtıyor, %29'u biraz yansıtıyor, %16,2'si az yansıtıyor ve %12,5'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutman ve öğrenci görüşleri birbirine yakın görünmektedir. Sınavlardaki soruların derste işlenilenden zor olması ne öğrettiyse onu sorulm ilkesine ters düşmektedir. Bu durum sınavların programda yer alan içeriğe paralel hazırlanmadığını göstermektedir. Bunun nedeni okutman ve koordinatörlerin görüşmelerde belirttiği gibi belirtke tablosu hazırlanmıyor olması olabilir.

Okutman ve öğrencilerin okuma becerisine yönelik görüşleri de öğretim programının öğeleri olan dil betimleyicileri, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumlarına göre incelenmiştir. Tablo 10'da okutmanların okuma becerisine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo10: Okuma Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
36.Öğrenciler hedef dilde yazılan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir.	1	%1,5	2	%3,1	5	%7,7	19	%29,2	38	%58,5
37.Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.	2	%3,1	2	%3,1	9	%13,8	28	%43,1	24	%36,9
38.Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup kavrayabilir.	1	%1,5	10	%15,4	24	%36,9	25	%38,5	5	%7,7
39.Uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilir.	18	%27,7	28	%43,1	11	%16,9	7	%10,8	1	%1,5
40.Programda yer alan okuma parçaları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	3	%4,7	6	%9,4	25	%39,1	18	%28,1	12	%18,8
41.Okuma parçaları öğrencileri okuyacakları bölüme hazırlayıcı niteliktedir.	14	%22,2	26	%41,3	16	%25,4	4	%6,3	3	%4,8
42.Okuma parçaları hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	2	%3,1	8	%12,5	18	%28,1	23	%35,9	13	%20,3
43.Okuma parçaları günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	2	%3,1	4	%6,3	23	%35,9	18	%28,1	17	%26,6
44.Programda okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	1	%1,6	4	%6,3	12	%18,8	24	%37,5	23	%35,9
Tablo 10'nun Devamı:	5	%7,8	5	%7,8	17	%26,6	20	%31,3	17	%26,6

45.Derslerde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.										
46.Programda okuma becerisine yönelik yeterli alıştırmalar bulunmaktadır.	3	%4,7	3	%4,7	20	%31,3	19	%29,7	19	%29,7
47.Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.	3	%4,6	5	%7,7	21	%32,3	22	%33,8	14	%21,5
48. Programda okuma dersinde işlenen konuları öğrencilerin tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	5	%7,8	11	%17,2	24	%37,5	17	%26,6	7	%10,9
49.Uygulanan sınavlardaki sorular okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	3	%4,6	5	%7,7	19	%29,2	19	%29,2	19	%29,2
50.Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenilenden daha zor niteliktedir.	11	%16,9	11	%16,9	14	%21,5	19	%29,2	10	%15,4
51.Program süresince okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	1	%1,6	3	%4,7	12	%18,8	18	%28,1	30	%46,9
52.Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tam olarak yansıtmaktadır.	11	%17,2	14	%21,9	23	%35,9	12	%18,8	4	%6,3

Aşağıda Tablo 11’de ise okuma becerisine ilişkin öğrenci görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 11: Okuma becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtmıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
36.Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	6	%2,0	15	%5,0	31	%10,4	89	%29,8	158	%52,8
37.Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilirim.	6	%2,0	28	%9,4	56	%18,7	101	%33,8	108	%36,1
38.Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup kavrayabilirim.	16	%5,4	57	%19,1	113	%37,8	94	%31,4	19	%6,4
39.Uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	76	%25,6	110	37,0%	86	%29,0	18	%6,1%	7	%2,4

Tablo 11'in Devamı:										
40.Programda yer alan okuma parçaları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	17	%5,7	52	17,3%	93	%31,0	90	%30,0	48	%16,0
41.Beni okuyacağım bölüme/kendi alanıma hazırlayıcı niteliktedir.	118	%39,5	76	25,4%	65	%21,7	34	%11,4	6	%2,0
42.Hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.	18	%6,0	75	25,0%	106	%35,3	77	%25,7	24	%8,0
43.Günlük yaşamda karşıma çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	4	%1,3	32	10,7%	81	%27,1	126	%42,1	56	%18,7
44. Programda okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	10	%3,3	38	12,7%	71	%23,7	119	%39,7	62	%20,7
45.Derslerde okuma becerimin geliştirilmesine yönelik teknolojiyen (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.	28	%9,3	61	%20,3	91	%30,3	77	%25,7	43	%14,3
46.Programda okuma becerisine yönelik yeterli alıştırmalar bulunmaktadır.	9	%3,0	43	%14,4	75	%25,2	128	%43,0	43	%14,4
47.Okuma becerimi geliştirebileceğim nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.	7	%2,3	45	%15,0	97	%32,3	114	%38,0	37	%12,3
48.Okuma dersinde işlenen konuları tekrar etmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.	19	%6,4	67	%22,4	84	%28,1	89	%29,8	40	%13,4
49.Uygulanan sınavlardaki sorular okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	18	%6,0	39	%13,0	82	%27,4	107	%35,8	53	%17,7
50.Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlediğimizden daha zor niteliktedir.	17	%5,7	53	%17,8	65	%21,8	72	%24,2	91	%30,5
51.Program süresince okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	13	%4,3	24	%8,0	72	%24,1	110	%36,8	80	%26,8
52.Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) okuduğumu anlama düzeyimi tam olarak yansıtmaktadır.	40	%13,4	45	%15,1	90	%30,2	84	%28,2	39	%13,1

Ankette yer alan madde 36-52 okuma becerisinin programda geliştirilmesine yönelik görüşleri elde etmek amacıyla okutman ve öğrencilere sorulmuştur. Madde 36,37,38,39 okuma becerisinin dil betimleyicileriyle ilgilidir. “Öğrenciler hedef dilde yazılan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir.”maddesi için okutmanların %58,5’i tam yansıtıyor, %29,2’si çok

yansıtıyor, % 7,7'si biraz yansıtıyor, %3,1'i az yansıtıyor, %1,5'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin ise “katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim” maddesine %52,8'i tam yansıtıyor, %29,8'i çok yansıtıyor, %10,4'ü biraz yansıtıyor, %5'i az yansıtıyor, %2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutman ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ilk madde için olumlu görüş bildirmiştir. Madde 37 “öğrenciler meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir” için okutmanların %36,9'sı tam yansıtıyor, %43,1'i çok yansıtıyor, %13,8'i biraz yansıtıyor, %3,1'i az yansıtıyor, %3,1'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, “meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilirim”maddesi için öğrencilerin %36,1'i tam yansıtıyor, %33,8'i çok yansıtıyor,%18,7'si biraz yansıtıyor, %9,4'ü az yansıtıyor, %2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların görüşü az farkla öğrencilerinkinden daha olumludur. Madde 38 “öğrenciler güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup anlayabilir” için okutmanların %7,7'si tam yansıtıyor, %38,5'i çok yansıtıyor, %36,9'u biraz yansıtıyor, %15,4'ü az yansıtıyor, %1,5'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların çoğunluğu öğrencilerde bu yeterliğin yeterince gelişmediğine inanıyor olabilir. Bunun nedeni programın içeriğinin bu dil betimleyicisinin kazanımına yönelik hazırlanmayışı olabilir. Okuma derslerinde günlük makaleler seçilebilir, öğrencilerin tartışıp, konu hakkında yorum yapmalarına fırsat verilebilir. “Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup kavrayabilirim” maddesine öğrencilerin %6,4'ü tam yansıtıyor, %31,4'ü çok yansıtıyor, %37,8'i biraz yansıtıyor, %19,1'i az yansıtıyor,%5,4'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenciler de kendilerinde bu dil betimleyicisinin gelişimini yeterli görmüyor olabilirler. Madde 39 “öğrenciler uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirler” maddesine okutmanların %1,5'i tam yansıtıyor, %10,8'i çok yansıtıyor, %16,9'u biraz yansıtıyor, %43,1'i az yansıtıyor, %27,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, “uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim” maddesine öğrencilerin %2,4'ü tam yansıtıyor, %6,1'i çok yansıtıyor, %29'u biraz yansıtıyor,

%37'si az yansıtıyor ve % 25,6'sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde için okutmanların ve öğrencilerin çoğunluğu az yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bu dil betimleyicisinin ileri seviye yani özellikle B ve C kuru öğrencilerinin kazanması hedeflenirken, A kuru okutman ve öğrencilerinin olumsuz görüş bildirmiş olmaları olası gözükmemektedir. Hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirenlerin A kurunda yer alması muhtemel ve doğal bir sonuçtur.

Madde 40-43 arası okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik seçilen içerikle ilgilidir. Madde 40 programda yer alan okuma parçalarının öğrencilerin düzeyine ve ilgisine uygunluğu konusunda okutmanların %18,8'i tam yansıtıyor, %28,1'i çok yansıtıyor, %39,1'i biraz yansıtıyor, %9,4'ü az yansıtıyor ve % 4,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı madde için öğrencilerden ise %16'sı tam yansıtıyor, %30'u çok yansıtıyor, %31'i biraz yansıtıyor, %17,3'ü az yansıtıyor, %5,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Oranlara bakıldığında okutman ve öğrencilerin genelde bu maddenin görüşlerini biraz yansıttığını düşündükleri görünmektedir. Yapılan görüşmelerde özellikle C kuru okutmanlarının okuma kitabının öğrencilerin seviyesinin çok altında kaldığını, sınavların dersteki içerikle paralel olmadığını belirtmeleri bu görüşleri desteklemektedir. İçerik düzenlemesi yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta seçilecek kitap ve yardımcı materyallerde yer alan parçaların öğrencilerin seviyesine ve ilgi alanlarına uygun olmasıdır. Kitap seçimi yapılırken, programın uygulayıcısı olan okutmanlarında fikirleri alınmalı, ortak kararlar alınmalıdır. Ancak görüşmelerde çoğu okutman seçim yapılırken kendilerine fikirlerinin sorulmadığını, kitapları dersler başlamadan çok kısa zaman önce gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kitabın ön denemesinin yapılmaması da yaşanan sorunların nedenlerinden biri olabilir. Madde 41 programda yer alan okuma parçalarının öğrencileri okuyacakları bölüme/kendi alanlarına hazırlayıcı nitelikte oluşu konusunda okutmanların %4,8'i tam yansıtıyor, %6,3'ü çok yansıtıyor, %25,4'ü biraz yansıtıyor, %41,3'ü az yansıtıyor, %22,2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %2'si tam yansıtıyor, %11,4'ü çok yansıtıyor, %21,7'si biraz yansıtıyor, %25,4'ü az yansıtıyor ve %39,5'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutman ve öğrencilerin çoğunluğu okuma parçalarının öğrencileri bölümlerine hazırlayıcı nitelikte olmadığını düşünmektedir.

Madde 42 okuma parçalarının hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olması konusunda okutmanların %20,3'ü tam yansıtıyor, %35,9'u çok yansıtıyor, %28,1'i biraz yansıtıyor, %12,5'i az yansıtıyor, %3,1'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden %8'i tam yansıtıyor, %25,7'si çok yansıtıyor, %35,3'ü biraz yansıtıyor, %25'i az yansıtıyor ve %6'sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede okutmanların görüşü öğrencilere göre daha olumludur. İçerikle ilgili son madde olan madde 43 okuma parçalarının günlük yaşamda sık karşılaşılan kalıp ve ifadeleri içermesi konusunda okutmanların % 26,6'sı tam yansıtıyor, %28,1'i çok yansıtıyor, %35,9'u biraz yansıtıyor, %35,9'u biraz yansıtıyor, %6,3'ü az yansıtıyor, %3,1'i hiç yansıtıyor şeklinde, öğrencilerden ise %18,7'si tam yansıtıyor, %42,1'i çok yansıtıyor, %27,1'i biraz yansıtıyor, %10,7'si az yansıtıyor ve %1,3'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde için öğrencilerin çoğunluğu çok yansıtıyor, okutmanlarınsa biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri okutmanlara göre biraz daha olumlu gözükmektedir. Okutman ve öğrencilerin çoğunluğu okuma kitabının günlük hayatta kullanılabilecek, uygulanabilir kalıp ve ifadeler içerdiğini düşünmektedir.

Madde 44-48 arası okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle ilgilidir. Madde 44 okuma becerisine programda ayrılan zamanın yeterli oluşu hakkındadır. Okutmanların % 35,9'u bu maddenin görüşlerini tam yansıttığı, %37,5'i çok yansıttığı, %18,8'i biraz yansıttığı, %6,3'ü az yansıttığı, %1,6'sı hiç yansıtmadığı, öğrencilerden ise %20,7'si tam yansıttığı, %39,7'si çok yansıttığı, %23,7'si biraz yansıttığı, %12,7'si az yansıttığı ve %3,3'ü hiç yansıtmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutmanların ve öğrencilerin çoğunluğu okuma becerisine ayrılan zamanı yeterli bulmaktadır. Madde 45 okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik teknolojiden etkili bir biçimde kullanılmasına yöneliktir. Okutmanlardan %26,6'sı bu maddenin görüşlerini tam yansıttığı, %31,3'ü çok yansıttığı, %26,6'sı biraz yansıttığı, %7,8'i az yansıttığı ve 7,8'i hiç yansıtmadığı şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden bu madde için %14,3'ü tam yansıtıyor, %25,7'si çok yansıtıyor, %30,3'ü biraz yansıtıyor, %20,3'ü az yansıtıyor, %9,3'ü ise hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutmanların görüşü daha olumlu gözükmektedir. Bunun nedeni

okutmanların kullanılan görsel ve işitsel materyalleri yeterli görürken, öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarından dolayı kullanılan materyallerin ilgilerini çekmemesi olabilir. Ya da görüşmelerden de anlaşıldığı gibi, okutmanlar özellikle A ve B kurlarında programın yoğunluğundan dolayı teknoloji ağırlıklı yardımcı materyallerden çok fazla yararlanamıyor olabilirler. Başka bir neden de okutmanların dışarıdan materyal desteği almayıp, kullanmak istedikleri yardımcı materyalleri kendilerinin sağlaması gerektiği için kitaplarla yetiniyor, yeni materyal arayışına girmiyor olmaları olabilir. Yine görüşmelerde ortaya çıkan başka bir neden de okutmanlarda bilgisayar bulunmayışından dolayı sınıflarda var olan teknolojiden yeterince yararlanamıyor olmaları olabilir. Madde 46 “programda okuma becerisine yönelik yeterince alıştırmalar bulunmaktadır” için okutmanların %29,7’si tam yansıtıyor, %29,7’si çok yansıtıyor, %31,3’ü biraz yansıtıyor, %4,7’si az yansıtıyor, %4,7’si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %14,4’ü tam yansıtıyor, %43’ü çok yansıtıyor, %25,2’si biraz yansıtıyor, %14,4’ü az yansıtıyor ve %3’ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Genel olarak okutman ve öğrenciler alıştırmaları yeterli bulmaktadırlar. Madde 47 “öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme stratejilerine yeterince yer verilmektedir” okutmanların % 21,5’i tam yansıtıyor, %33,8’i çok yansıtıyor, %32,3’ü biraz yansıtıyor, %7,7’i az yansıtıyor, %4,6’sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %12,3’ü tam yansıtıyor, %38’i çok yansıtıyor, %32,3’ü biraz yansıtıyor, %15’i az yansıtıyor ve %2,3’ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutman görüşleri öğrenci görüşlerine göre yine daha olumludur. Bunun nedeni okutmanların öğretme-öğrenme stratejilerini yeterli görürken, öğrencilerin yetersiz bulmaları olabilir. Yabancı dil öğretiminde de öğrencilerde belli okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu beceriler, başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme (predicting), okunan metne uygun başlık önerme (generalizing), okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme (guessing the meaning), okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma (surveying), okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme (scanning), okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma (finding the main idea and supporting ideas), okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme (transferring the ideas), okunan metnin özetini çıkarmadır (summarizing) (Demirel, 2004). Madde 48 “programda okuma dersinde işlenen konuları

öğrencilerin tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir” maddesi için okutmanların %10,9’u tam yansıtıyor, %26,6’sı çok yansıtıyor, %37,5’i biraz yansıtıyor, %17,2’si az yansıtıyor, %7,8’i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı madde için öğrencilerin ise % 13,4’ü tam yansıtıyor, %29,8’i çok yansıtıyor, %28,1’i biraz yansıtıyor, %22,4’ü az yansıtıyor, %6,4’ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Oranlar dikkatlice incelendiğinde okutman ve öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik verilen ödevleri tam olarak yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Madde 49-52 okuma becerisinin ölçülmesiyle ilgilidir. Madde 49 uygulanan sınavların okuma becerisini ölçebilecek nitelikte oluşu hakkında okutmanların %29,2’si tam yansıtıyor, %29,2’si çok yansıtıyor, %29,2’si biraz yansıtıyor, %7,7’si az yansıtıyor, %4,6’sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %17,7’si tam yansıtıyor, %35,8’i çok yansıtıyor, %24,7’si biraz yansıtıyor, %13’ü az yansıtıyor, %6’sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 50 okuma becerisini ölçmek üzere sınavlarda sorulan soruların derste işlenilenden zor olması konusunda okutmanların %15,4’ü tam yansıtıyor, %29,2’si çok yansıtıyor, %21,5’i biraz yansıtıyor, %16,9’u az yansıtıyor, % 16,9’u hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %30,5’i tam yansıtıyor, %24,2’si çok yansıtıyor, %21,8’i biraz yansıtıyor, %17,8’i az yansıtıyor ve %5,7’si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu okuma sınavlarının derste işlenilenden daha zor olduğunu düşünmektedir. Bunun nedeni okuma kitabının seviyenin altında kalması olabilir. Okutmanlara yardımcı materyal desteği de yeterince yapılmadığı için bu becerini gelişmesi eksik kalmış olabilir. Madde 51 program süresince okuma becerisini ölçmek üzere uygulanan sınav sayısının yeterli oluşu konusunda okutmanların %46,9’u tam yansıtıyor, %28,1’i çok yansıtıyor, %18,8’i biraz yansıtıyor, %4,7’si az yansıtıyor, %1,6’sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %26,8’i tam yansıtıyor, %36,8’i çok yansıtıyor, %24,1’i biraz yansıtıyor, %8’i az yansıtıyor, %4,3’ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutman ve öğrencilerin çoğu sınav sayısının yeterli olduğunu düşünmektedir. Son madde 52 değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyasının (Portfolio) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tam olarak yansıtması

konusunda okutmanların %6,3'ü tam yansıtıyor, %18,8'i çok yansıtıyor, %35,9'u biraz yansıtıyor, %21,9'u az yansıtıyor, %17,2'si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %13,1'i tam yansıtıyor, %28,2'si çok yansıtıyor, %30,2'si biraz yansıtıyor, %15,1'i az yansıtıyor ve %13,4'ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okutman ve öğrencilerin gelişim dosyasının okuduğunu anlama düzeyini tam olarak yansıtmadığını düşünüyor olabilir, çünkü her iki grupta da çoğunluk bu maddenin görüşlerini biraz yansıttığını bildirmiştir. Genel olarak bakıldığında okutman ve öğrencilerin okuma becerisine yönelik sınav sayısını yeterli buldukları, ancak soruların derste işlenilenden biraz daha zor olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Okutman ve öğrencilerin yazma becerisine yönelik görüşleri de öğretim programının öğeleri olan dil betimleyicileri, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınama durumlarına göre incelenmiştir. Tablo 12'de okutmanların yazma becerisine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 12: Yazma Becerisine İlişkin Okutman Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtmıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
53.Öğrenciler hedef dili (İngilizce) kullanarak kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilir.	0	%0,0	1	%1,5	6	%9,2	20	%30,8	38	%58,5
54.Öğrenciler ilgi alanlarına giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir.	1	%1,5	13	%20,0	25	%38,5	21	%32,3	5	%7,7
55.Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir.	5	%7,7	15	%23,1	23	%35,4	21	%32,3	1	%1,5
56.Fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabilecekleri metinler yazabilir.	7	%10,8	25	%38,5	24	%36,9	8	%12,3	1	%1,5
57.Okuduğum bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazabilirler.	5	%7,7	18	%27,7	27	%41,5	12	%18,5	3	%4,6
58.Kullanılan materyaller öğrencilerin düzeyine uygundur.	2	%3,1	6	%9,2	19	%29,2	22	%33,8	16	%24,6
59.Materyaller öğrencileri kendi alanlarına hazırlayıcı niteliktedir.	13	%20,0	17	%26,2	23	%35,4	8	%12,3	4	%6,2
60.Materyaller günlük yaşamda kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	3	%4,6	9	%13,8	24	%36,9	18	%27,7	11	%16,9
61.Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	3	%4,6	9	%13,8	17	%26,2	17	%26,2	19	%29,2

Tablo 12'nin Devamı:										
62.Derslerde yazma becerisini geliştirebilecekleri çeşitli öğretme-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)	6	%9,2	11	%16,9	17	%26,2	21	%32,3	10	%15,4
63.Derslerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	7	%10,8	21	%32,3	12	%18,5	14	%21,5	11	%16,9
64.Yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	6	%9,2	5	%7,7	13	%20,0	27	%41,5	14	%21,5
65.Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	2	%3,1	3	%4,6	16	%24,6	24	%36,9	20	%30,8
66.Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmaktadır.	30	%46,9	15	%23,4	9	%14,1	7	%10,9	3	%4,7
67.Program süresince yazma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	4	%6,2	7	%10,8	16	%24,6	16	%24,6	22	%33,8
68.Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) öğrencilerin yazma becerisinin gelişimini tamamiyle yansıtmaktadır.	9	%13,8	11	%16,9	21	%32,3	17	%26,2	7	%10,8

Aşağıda Tablo 13'de ise yazma becerisine ilişkin öğrenci görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 13:Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Madde No	Hiç yansıtmıyor		Az yansıtıyor		Biraz yansıtıyor		Çok yansıtıyor		Tam yansıtıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
53.Hedef dili (İngilizce) kullanarak kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilirim.	4	%1,3	26	%8,7	53	%17,7	86	%28,7	131	%43,7
54.İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim.	16	%5,4	65	%21,7	89	%29,8	85	%28,4	44	%14,7
55.Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim.	24	%8,0	69	%23,0	103	%34,3	75	%25,0	29	%9,7
56.Fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabileceğim metinler yazabilirim.	50	%16,7	78	%26,1	104	%34,8	57	%19,1	10	%3,3
57.Okuduğum bir metni kendi ifadelerimle yazabilirim.	15	%5,0	52	%17,4	100	%33,4	85	%28,4	47	%15,7
58.Kullanılan materyaller düzeyime uygundur.	12	%4,0	44	%14,7	88	%29,4	98	%32,8	57	%19,1

Tablo 13'ün Devamı:										
59.Beni kendi alanıma hazırlayıcı niteliktedir.	95	%31,9	87	%29,2	67	%22,5	40	%13,4	9	%3,0
60.Günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	19	%6,4	29	%9,7	87	%29,1	110	%36,8	54	%18,1
61.Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	13	%4,4	48	%16,1	78	%26,2	89	%29,9	70	%23,5
62.Derslerde yazma becerimi geliştirebileceğim çeşitli öğretme-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)	16	%5,4	45	%15,1	69	%23,2	97	%32,6	71	%23,8
63.Derslerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-ışitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	46	%15,4	81	%27,1	86	%28,8	58	%19,4	28	%9,4
64.Yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.	14	%4,7	52	%17,3	69	%23,0	90	%30,0	75	%25,0
65.Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	12	%4,0	39	%13,1	72	%24,2	107	%35,9	68	%22,8
66.Yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmaktadır.	105	%35,0	87	%29,0	55	%18,3	33	%11,0	20	%6,7
67.Program süresince yazma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	11	%3,7	35	%11,7	64	%21,4	99	%33,1	90	%30,1
68.Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) yazma becerimin gelişimini tamamiyle yansıtmaktadır.	34	%11,3	39	%13,0	63	%21,0	92	%30,7	72	%24,0

Ankette yer alan madde 53-68 yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri elde etmek amacıyla okutman ve öğrencilere sorulmuştur. Madde 53-57 yazma becerisine ait dil betimleyicileriyle ilgilidir. Madde 53 “öğrenciler hedef dili kullanarak, kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilir” için okutmanların %58,5’i tam yansıtıyor, %30,8’i çok yansıtıyor, %9,2’si biraz yansıtıyor, %1,5’i az yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, bu madde görüşümü hiç yansıtmıyor diyen okutman olmamıştır. Öğrencilerden ise “hedef dili (İngilizce) kullanarak kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilirim” maddesine %43,7’si tam yansıtıyor, %28,7’si çok yansıtıyor, %17,7’si biraz yansıtıyor, %8,7’si az yansıtıyor ve %1,3’ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Oranlara bakıldığında okutman

ve öğrencilerin çoğunluğunun bu madde için olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Madde 54 “öğrenciler ilgi alanlarına giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir” için okutmanların %7,7’si tam yansıtıyor, %32,3’ü çok yansıtıyor, %38,5’i biraz yansıtıyor, %20’si az yansıtıyor, %1,5’i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden ise “ilgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim” maddesi için %14,7’si tam yansıtıyor, %28,4’ü çok yansıtıyor, %29,8’i biraz yansıtıyor, %21,7’si az yansıtıyor, %5,4’ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Madde 55 “öğrenciler bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir” için okutmanların % 1,5’i tam yansıtıyor, %32,3’ü çok yansıtıyor, %35,4’ü biraz yansıtıyor, % 23,1’i az yansıtıyor, %7,7’si hiç yansıtmıyor şeklinde, öğrencilerden ise %9,7’si tam yansıtıyor, %25’i çok yansıtıyor, %34,3’ü biraz yansıtıyor, %23’ü az yansıtıyor ve %8’i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde görüşümü tam yansıtıyor diyen okutmanların oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Çıkan sonuçlardan okutmanların öğrencilerin bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilme yeterliğinin yeterince geliştiğini düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerde de görüşlerin farklılaştığı, bu gelişimi yeterli görmedikleri söylenebilir. Madde 56 “öğrenciler fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabilecekleri metinler yazabilir” için okutmanların %1,5’i tam yansıtıyor, %12,3’ü çok yansıtıyor, %36,9’u biraz yansıtıyor, %38,5’i az yansıtıyor, %10,8’i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden ise “fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabilecekleri metinler yazabilirim maddesine % 3,3’ü tam yansıtıyor, %19,1’i çok yansıtıyor, %34,8’i biraz yansıtıyor, %26,1’i az yansıtıyor, %16,7’si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların ve öğrencilerin bu yeterliğin de tam olarak gelişmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun nedeni programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıyor olması olabilir. Madde 57 öğrencilerin okudukları bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazabilmeleri konusunda okutmanların %4,6’sı tam yansıtıyor, %18,5’i çok yansıtıyor, %41,5’i biraz yansıtıyor, %27,7’si az yansıtıyor, %7,7’si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %15,7’si tam yansıtıyor, %28,4’ü çok yansıtıyor, %33,4’ü biraz yansıtıyor, %17,4’ü az yansıtıyor, %5’i hiç yansıtmıyor

şeklinde görüş bildirmiştir. Okutman ve öğrencilerin çoğu bu maddenin görüşlerini biraz yansıttığını ifade etmişlerdir. Oysaki yazılı anlatımda öğrencilerin okudukları bir parçayı yorumlayıp, kendi ifadeleriyle tekrar yazabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Yorum yapamayan, okuduğunu kendi cümleleriyle özetleyemeyen, herhangi bir konu hakkındaki fikirlerini parçaya bağlı kalmadan ifade edemeyen bir kişinin yazma becerisinin geliştiği söylenemez. Yazma becerisinin gelişiminde okutmanlara da büyük rol düşmektedir. Öğrencilerin genellikle yazma dersini sevmemelerinin nedeni, yanlış öğretim tekniklerinden kaynaklanıyor olabilir. Oysaki doğru öğretme-öğrenme etkinlikleriyle yazma becerisi anlamlı bir hale getirilebilir.

Madde 58,59,60 yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan içerik hakkındaki görüşlere yöneliktir. Madde 58 öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için kullanılan materyallerin öğrencilerin düzeyine uygunluğu hakkında okutmanların %24,6'sı tam yansıtıyor, %33,8'i çok yansıtıyor, %29,2'si biraz yansıtıyor, %9,2'si az yansıtıyor, %3,1'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden %19,1'i tam yansıtıyor, %32,8'i çok yansıtıyor, %29,4'ü biraz yansıtıyor, %14,7'si az yansıtıyor, %4'ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Materyallerin düzeye uygunluğu konusunda okutman görüşleri öğrencilere oranla biraz daha olumludur. Okutman ve öğrencilerin çoğu bu maddenin görüşlerini çok yansıttığını belirtmiştir. Genel olarak materyallerin düzeye uygun bulunduğu söylenebilir. Madde 59 kullanılan ders materyallerinin öğrencileri kendi alanlarına hazırlayıcı nitelikte oluşu konusundaki görüşleri için okutmanların %6,2'si tam yansıtıyor, %12,3'ü çok yansıtıyor %35,4'ü biraz yansıtıyor, %26,2'si az yansıtıyor,%20'si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %3'ü tam yansıtıyor,%13,4'ü çok yansıtıyor,%22,5'i biraz yansıtıyor, %29,2'si az yansıtıyor, %31,9'u hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çıkan sonuçlardan okutman ve öğrencilerin çoğunun yazma dersinde kullanılan materyallerin öğrencileri bölümlerine hazırlayıcı nitelikte olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Madde 60 yazma dersinde kullanılan materyallerin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermesi konusunda okutmanların %16,9'u tam yansıtıyor, %27,7'si çok yansıtıyor, %36,9'u biraz yansıtıyor, %13,8'i az yansıtıyor,%4,6'sı hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %18,1'i tam yansıtıyor, %36,8'i

çok yansıtıyor, %29,1'i biraz yansıtıyor, %9,7'si az yansıtıyor, %6,4'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların çoğu bu maddenin görüşlerini biraz yansıtıldığını, öğrencilerin ise çoğu çok yansıtıldığını ifade etmiştir. Okutmanlar materyallerde geçen ifade ve kalıpları uygulanabilir, gerçekçi bulmuyor olabilirler.

Madde 61-64 programda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle ilgilidir. Madde 61 programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılması konusunda okutmanların %29,2'si tam yansıtıyor, %26,2'si çok yansıtıyor, %26,2'si biraz yansıtıyor, %13,8'i az yansıtıyor, %4,6'sı hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden ise %23,5'i tam yansıtıyor, %29,9'u çok yansıtıyor, %26,2'si biraz yansıtıyor, %16,1'i az yansıtıyor, %4,4'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazma becerisine ayrılan zaman konusunda okutman ve öğrenci görüşleri birbirine çok yakın gözükmektedir. Her iki grupta da bu maddenin görüşünü tam olarak yansıtıldığını düşünenlerle biraz yansıtıldığını düşünenlerin oranları birbirine çok yakındır. Madde 62 derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecekleri çeşitli öğretme-öğrenme etkinliklerinin kullanılması konusunda okutmanların %15,4'ü tam yansıtıyor, %32,3'ü çok yansıtıyor, %26,2'si biraz yansıtıyor, %16,9'u az yansıtıyor, %9,2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden %23,8'i tam yansıtıyor, %32,6'sı çok yansıtıyor, %23,2'si biraz yansıtıyor, %15,1'i az yansıtıyor, %5,4'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri okutmanlara göre az farkla daha olumludur. Bunun nedeni de okutmanların özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma gibi etkinliklere fazla zaman ayırmadıklarını düşünürken, öğrencilerin etkinlikleri yeterli bulmaları olabilir. Madde 63 derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik teknolojinin (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılması konusunda okutmanların %16,9'u tam yansıtıyor, %21,5'i çok yansıtıyor, %18,5'i biraz yansıtıyor, %32,3'ü az yansıtıyor, %10,8'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %9,4'ü tam yansıtıyor, %19,4'ü çok yansıtıyor, %28,8'i biraz yansıtıyor, %27,1'i az yansıtıyor ve %15,4'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Oranlar incelendiğinde okutman ve öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan görsel ve işitsel materyalleri yeterli bulmadıkları

anlaşılmaktadır. Bunun nedeni okutmanların görüşmelerde belirttiği gibi sınıflarda bilgisayar olmamasından dolayı sıkıntı yaşamaları olabilir. Programda da teknoloji ağırlıklı materyal kullanımını öngören bir madde olmadığına göre, materyal geliştirme işi okutmanlara bırakılmıştır. Ancak standart bir uygulama, bir materyal geliştirme ofisi bulunmadığı için kimi sınıflarda teknoloji ağırlıklı materyaller kullanılabilirken, kimilerinde ya okutmanın tercihten ya da bilgisayar eksikliği sebebiyle materyal sıkıntısı yaşanıyor olabilir. Madde 64 yazma dersinde işlenen konuların öğrencilerce pekiştirilip, tekrar edilmesini sağlayacak ödevler verilmesi konusunda okutmanların % 21,5'i tam yansıtıyor, %41,5'i çok yansıtıyor, %20'si biraz yansıtıyor, %7,7'si az yansıtıyor, %9,2'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin %25'i tam yansıtıyor, %30'u çok yansıtıyor, %23'ü biraz yansıtıyor, %17,3'ü az yansıtıyor, %4,7'si hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların çoğu yazma dersinde konuların tekrar edilmesini sağlayacak ödevler verildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin de birçoğu bu görüştedir. Yazma dersinde verilecek ödevlere çoğu zaman okutmanların kendisi karar verdiği için, her sınıfta verilen ödevler sayı ve nitelik olarak aynı olmayabilir. Bundan dolayı öğrenci görüşlerinde farklılık olması beklenen bir sonuçtur. Kimi okutmanlar çok ödev veriyorken, kimi hiç vermemeyi tercih ediyor olabilir.

Madde 65-68 yazma becerisinin ölçülmesine yönelik görüşlere yöneliktir. Madde 65 uygulanan sınavlardaki soruların öğrencilerin yazma becerisini ölçebilecek nitelikte oluşu konusunda okutmanların %30,8'i tam yansıtıyor, %36,9'u çok yansıtıyor, %24,6'sı biraz yansıtıyor, %4,6'sı az yansıtıyor, %3,1'i hiç yansıtıyor şeklinde, öğrencilerinse %22,8'i tam yansıtıyor, %35,9'u çok yansıtıyor, %24,2'si biraz yansıtıyor, %13,1'i az yansıtıyor, %4'ü hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak okutman ve öğrenciler sınavların niteliğinden memnun görünmektedirler. Madde 66 “sınavlarda öğrencilerin yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmaktadır” için okutmanların %4,7'si tam yansıtıyor, %10,9'u çok yansıtıyor, %14,1'i biraz yansıtıyor, %23,4'ü az yansıtıyor, %46,9'u hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum okutmanların çoğunun sınavların derste öğretileni ölçtüğünü düşündüklerini göstermektedir. Aynı madde için öğrencilerden ise %6,7'si tam yansıtıyor, %11'i çok yansıtıyor, %18,3'ü biraz yansıtıyor, %29'u az yansıtıyor, %35'i hiç yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutmanların bu maddeye ilişkin

görüşünün öğrencilerin görüşünden biraz daha olumlu olmasına rağmen, öğrencilerde de çoğunluk sınavlarla dersteki içeriğin paralel olduğunu düşünmektedir. Madde 67 yazma becerisini ölçmeye yönelik sınav sayısının yeterli oluşu konusunda okutmanların %33,8'i tam yansıtıyor, %24,6'sı çok yansıtıyor, %24,6'sı biraz yansıtıyor, %10,8'i az yansıtıyor, %6,2'si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerden ise %30,1'i tam yansıtıyor, %33,1'i çok yansıtıyor, %21,4'ü biraz yansıtıyor, %11,7'si az yansıtıyor, %3,7'si hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Okutman ve öğrencilerin çoğunluğu sınav sayısını yeterli bulmaktadır. Yazma becerisinin ölçülmesine yönelik son madde olan anketin son sorusu madde 68 değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini tamamıyla yansıtması hakkında okutmanların % 10,8'i tam yansıtıyor, %26,2'si çok yansıtıyor, %32,3'ü biraz yansıtıyor, %16,9'u az yansıtıyor, %13,8'i hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerinse %24'ü tam yansıtıyor, %30,7'si çok yansıtıyor, %21'i biraz yansıtıyor, %13'ü az yansıtıyor, %11,3'ü hiç yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin yıl boyunca kendi gelişimlerini takip edebildikleri gelişim dosyalarına ilişkin görüşlere bakıldığında öğrencilerin daha olumlu görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni bazı okutmanların dosyayı okuyup, değerlendirmeyi uzun ve zahmetli bir iş olarak görüyor olmaları olabileceği gibi, öğrencilerin dosyaya yeterince önem vermediğini düşünüyor olmaları da olabilir. Öğrencilerin çoğunun ise olumlu görüş bildirmeleri gelişim dosyası fikrinden memnun olduklarını göstermektedir. Öğrenciler bir yıl boyunca sakladıkları bu dosyaları sene içinde belli aralıklarla kontrol amaçlı, sene sonunda ise değerlendirmeye katılmak üzere okutmanlara teslim etmektedirler. Okutmanlardan istenen belirlenen süre içinde dosyaları kontrol edip, geri vermeleridir. Sene sonuna gelindiğinde öğrencilerin ellerinde yıllar boyu saklayıp, daha da geliştirebilecekleri ve hazırlık sınıfı boyunca kat ettikleri mesafeyi görmelerini sağlayacak bir hazine bulunmaktadır. Bu sayede öğrencilerin başarabileceklerine olan inancı daha da artmakta, kendilerine yabancı dil öğrenme konusunda güven gelmektedir. Okutmanlarınsa öğrencilerin gelişimlerini takip etmeleri kolaylaşmaktadır.

1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problemde programın geneline ilişkin okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olup, olmadığı araştırılmış ve görüşler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni okutman ve öğrencilerin genel olarak yakın görüşlere sahip olmaları olabilir. Aynı zamanda bu durum programın uygulayıcısı olan okutmanların öğrencilerinin gelişimlerini yakından takip ediyor olmalarının da bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu sonuç okutman ve öğrencilerin programdan beklentilerinin birbirine yakın olabileceğinin de göstergesi olabilir. Aşağıda Tablo 14’de okutman ve öğrencilerin programın geneline ilişkin görüşleri arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Tablo 14:Okutman ve Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	T	Sd	P
Programın Geneli (Konuşma+Dinleme+Okuma+Yazma)	Okutman	65	3,29	0,54	1,243	363	0,215
	Öğrenci	300	3,20	0,53			

P<0.05

1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problemde ilk olarak Ankara Üniversitesi İngilizce hazırlık öğretim programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisini geliştirmesine ilişkin A kurunda yer alan okutman ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. A kurunda görev yapan okutmanların hazırlık programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirmesine ilişkin görüşleri ile aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin hazırlık programının dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin geliştirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: A Kurunda Görev Yapan Okutmanların Hazırlık Programının Dört Temel Beceriye Geliştirmesine İlişkin Görüşleri ile Aynı Kurda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki İlişki

A kuru		N	Ortalama	Std. Sapma	T	Sd	P
Konuşma	Okutman	28	3,09	0,63	1,323	126	0,188
	Öğrenci	100	2,92	0,60			
Dinleme	Okutman	28	3,40	0,54	2,203	126	0,029
	Öğrenci	100	3,12	0,61			
Okuma	Okutman	28	3,46	0,55	1,502	126	0,136
	Öğrenci	100	3,26	0,65			
Yazma	Okutman	28	3,17	0,73	0,070	126	0,944
	Öğrenci	100	3,16	0,67			

P<0.05

A kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “konuşma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,09$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 2,92$) daha olumludur. Ancak istatistiksel olarak okutmanların “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$).

A kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “dinleme” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,40$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3,12$) daha olumludur. İstatistiksel olarak da okutmanların “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P<0.05$). Dinleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşler açısından A kuru okutmanlarıyla A kuru öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunması

ve okutmanların daha olumlu görüşe sahip olmaları, öğrencilerin gelişimlerini tatmin edici bulmuyor olmalarından kaynaklanabilir.

A kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “okuma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,46$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3,26$) daha olumludur. Ancak istatistiksel olarak okutmanların “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$).

A kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “yazma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,17$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3,16$) çok az farkla biraz daha olumludur. Ancak istatistiksel olarak okutmanların “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$).

A kuru okutman ve öğrenci görüşlerine bakıldığında ortalama olarak okutmanların görüşlerinin öğrencilerinkinden daha olumlu olması ve dinleme becerisine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farkın olması, öğrencilerin en düşük kurda olmalarından dolayı kendilerinde eksikler görüyor olmalarından ya da ulaşmaları gereken noktayı tam olarak bilemediklerinden gelişimlerinin farkında olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Yazma becerisine ilişkin görüşlerde ortalamalara bakıldığında okutman ve öğrenci görüşleri arasında çok az bir fark vardır. Burada okutman ve öğrencilerin neredeyse aynı görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt problemin altında ikinci olarak Ankara Üniversitesi İngilizce hazırlık öğretim programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisini geliştirmesine ilişkin B kurunda yer alan okutman ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

B kurunda görev yapan okutmanların hazırlık programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirmesine ilişkin görüşleri ile aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin hazırlık programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin

geliştirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: B Kurunda Görev Yapan Okutmanların İngilizce Hazırlık Programının Dört Temel Beceriyi Geliştirmesine İlişkin Görüşleri İle Aynı Kurda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki İlişki

B kuru		N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	P
Konuşma	Okutman	23	3,24	0,52	3,756	121	0,000
	Öğrenci	100	2,81	0,50			
Dinleme	Okutman	23	3,53	0,60	3,533	121	0,001
	Öğrenci	100	3,09	0,51			
Okuma	Okutman	23	3,61	0,71	2,952	121	0,004
	Öğrenci	100	3,25	0,47			
Yazma	Okutman	23	3,42	0,59	2,806	121	0,006
	Öğrenci	100	3,04	0,57			

P<0.05

B kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “konuşma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,24$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 2,81$) daha olumludur. İstatistiksel olarak da okutmanların “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P<0.05$).

B kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “dinleme” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,53$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3,09$) daha olumludur. İstatistiksel olarak da okutmanların “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin

“dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < 0.05$).

B kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “okuma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,61$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3,25$) daha olumludur. İstatistiksel olarak da okutmanların “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < 0.05$).

B kurunda görev yapan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programının “yazma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,42$), aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3,04$) daha olumludur. Ancak istatistiksel olarak okutmanların “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < 0.05$).

B kurunda okutman ve öğrenci görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında okutmanların öğrencilerde dört becerinin gelişimine yönelik görüşlerinin öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin kendilerinden beklenen yeterliklerin ne olduğunu tam olarak bilmemeleri olabilir. Buradan öğrencilere programda dört dil becerisinin gelişimine yönelik belirlenen hedeflerin açık bir şekilde açıklanmadığı sonucu çıkabilir. İstatistiksel olarak görüşler incelendiğinde dört beceri için de okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da okutman ve öğrencilerin becerilere ilişkin farklı yeterlikler beklentisi içinde olduklarının bir göstergesi olabilir. Eğer dönemin başında okutman ve öğrencilere programın hedefleri açık bir şekilde belirtilmiş olsa, her iki grup da yaklaşık aynı görüşlere sahip olabilirdi. Ancak okutmanlar başka, öğrenciler başka hedefler belirlediklerinde doğal olarak görüşler arasında fark ortaya çıkacaktır. Aynı şekilde her iki grubun beklentilerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının da farklı olması görüş farklılıklarına yol açabilir. Programın hazırlanma aşamasında yapılması gereken kapsamlı bir ihtiyaç analizinin eksikliği, programın öğrencilerin beklentilerine tam olarak cevap

verememesine neden olabilir. Okutmanlar öğrencilerin becerilerine ilişkin gelişimlerinden, ya da uygulanan programdan memnunken, öğrenciler programın ilgi ve ihtiyaçlarına tam olarak cevap vermediğini düşünüyor olabilirler.

Son olarak üçüncü alt problemde Ankara Üniversitesi İngilizce hazırlık öğretim programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisini geliştirmesine ilişkin C kurunda yer alan okutman ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. C kurunda görev yapan okutmanların hazırlık programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirmesine ilişkin görüşleri ile aynı kurda öğrenim gören öğrencilerin hazırlık programının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: C kurunda Görev Yapan Okutmanların İngilizce Hazırlık Programının Dört Temel Beceriye Geliştirmesine İlişkin Görüşleri İle Aynı Kurda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki İlişki

C kuru		N	Ortalama	Std. Sapma	T	Sd	P
Konuşma	Okutman	14	3,02	0,50	-1,965	112	0,052
	Öğrenci	100	3,31	0,53			
Dinleme	Okutman	14	3,00	0,60	-3,203	112	0,002
	Öğrenci	100	3,46	0,49			
Okuma	Okutman	14	3,07	0,51	-2,290	112	0,024
	Öğrenci	100	3,43	0,57			
Yazma	Okutman	14	3,09	0,41	-2,643	112	0,009
	Öğrenci	100	3,53	0,60			

P<0.05

C kurunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce hazırlık öğretim programının “konuşma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,31$), aynı kurda görev

yapan okutmanların görüşlerinden ($\bar{X} = 2,02$) daha olumludur. Ancak istatistiksel açıdan okutmanların “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$).

C kurunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce hazırlık öğretim programının “dinleme” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,46$), aynı kurda görev yapan okutmanların görüşlerinden ($\bar{X} = 3,00$) daha olumludur. İstatistiksel olarak da okutmanların “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P<0.05$).

C kurunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce hazırlık öğretim programının “okuma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,43$), aynı kurda görev yapan okutmanların görüşlerinden ($\bar{X} = 3,07$) daha olumludur. İstatistiksel olarak da okutmanların “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P<0.05$).

C kurunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce hazırlık öğretim programının “yazma” becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3,53$), aynı kurda görev yapan okutmanların görüşlerinden ($\bar{X} = 3,09$) daha olumludur. Ancak istatistiksel olarak okutmanların “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P<0.05$).

C kurunda A ve B kurlarının tersine bir sonuç ortaya çıkmıştır. A ve B kurlarında uygulanan programla ilgili okutmanlar daha olumlu görüşe sahipken, C kurunda ise tam tersine öğrencilerin uygulanan programa ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında öğrencilerin görüşleri dört beceri için de okutmanların görüşlerinden daha olumludur. İstatistiksel olarak ise konuşma becerisi dışında diğer üç becerinin programda geliştirilmesine ilişkin görüşler arasında anlamlı

fark bulunmuştur. Bunun nedeni yeterlikler düşünüldüğünde öğrencilerin en üst seviyeye sahip grup olmalarından dolayı kendilerini becerilere ait yeterliklere sahip görüyor olmaları, ancak okutmanların öğrencilerden daha çok şey bekliyor olmaları olabilir. İçerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve sınama durumları olarak düşünüldüğünde okutmanların programdan daha fazla beklenti içinde oldukları söylenebilir. Görüşler arasında konuşma becerisi dışında anlamlı farkın olması yine hedeflerin net bir biçimde belirtilmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problemde Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev alan okutmanların mezun oldukları bölüme göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup, olmadığı araştırılmıştır. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev alan okutmanların mezun oldukları bölümlere göre hazırlık programına ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 18' de gösterilmiştir.

Tablo 18: Okutmanların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Hazırlık Programına İlişkin Görüşlerinin Ortalama İstatistikleri

Programın Geneli (Konuşma+Dinleme+Okuma+Yazma)	N	Ortalama	Std. Sapma
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	3	3,13	0,48
İngiliz Dili ve Edebiyatı	34	3,37	0,49
İngiliz Dilbilimi	7	2,96	0,46
İngilizce Öğretmenliği	16	3,27	0,64
Mütercim Tercümanlık	5	3,38	0,68

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan Mütercim tercümanlık alanından mezun olan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programına

ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=3,38$), diğer fakültelerden mezun olan okutmanların görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bunun nedeni tercümanlık bölümünden mezun olan okutmanların dil öğretimine diğer bölümlere oranla daha genel bakıyor olmaları olabilir. Öte yandan dilbilim, öğretmenlik, edebiyat mezunları ayrıntıya daha çok önem veriyor olabilir. Aynı zamanda bu bölümlerden mezun olanların programdan beklentileri tercümanlık mezunlarına oranla daha fazla olabilir.

Okutmanların mezun oldukları bölümlere göre görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Walls analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Okutmanların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Görüşleri Arasındaki İlişki

	Mezun Olunan Program	N	Sıra Ortalaması	Ki kare istatistiği	Sd	P
Programın Geneli (Konuşma+Dinleme+ Okuma+Yazma)	Amerikan kültür ve edebiyatı	3	26,67	2,936	4	0,569
	İngiliz dili ve edebiyatı	34	35,13			
	İngiliz dil bilimi	7	22,86			
	İngilizce öğretmenliği	16	33,06			
	Mütercim tercümanlık	5	36,30			
	Toplam	65				

Kruskal Walls analizi sonuçlarına göre okutmanların mezun oldukları bölümlere göre İngilizce hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu durumda okutmanların mezun oldukları bölümle öğretim programının geneline ilişkileri görüşleri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Dördüncü alt problemin altında ayrıca Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev alan okutmanların cinsiyetlerine göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki de incelenmiş, görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup, olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Bayan okutmanların hazırlık programına ilişkin görüşleri ile erkek okutmanların İngilizce hazırlık programına ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Bayan okutmanların İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşleri İle Erkek Okutmanların İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşlerinin Ortalama İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma
Programın Geneli (Konuşma+Dinleme+Okuma+Yazma)	Kız	49	3,23	0,55
	Erkek	16	3,47	0,47

Erkek okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programına ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3,47$), bayan okutmanların görüşlerinden ($\bar{X}=3,23$) daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ortalama olarak erkek okutmanların görüşlerinin bayan okutmanlardan daha olumlu olmasının nedeni bayan okutmanların programdan daha çok beklenti içinde olmalarından kaynaklanabilir. Ancak bayan okutmanların hazırlık programına ilişkin görüşleri ile erkek okutmanların İngilizce hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Bayan Okutmanların Hazırlık Programına İlişkin Görüşleri ile Erkek Okutmanların İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralarının Toplamı	Mann Whitney U istatistiği	P
Programın Geneli Konuşma+Dinleme+Okuma+Yazma	Kız	49	31,00	1.519,00	294,000	0,136
	Erkek	16	39,13	626,00		
	Toplam	65				

Mann Whitney U testi sonucuna göre bayan okutmanların programa ilişkin görüşleri ile erkek okutmanların ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bu durumda okutmanların cinsiyetleri ile programa ilişkin görüşleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenemez.

Dördüncü alt problemin altında son olarak Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev alan okutmanların iş deneyimlerine göre hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup, olmadığı araştırılmıştır. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev alan okutmanların iş deneyimlerine göre hazırlık programına ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 22' de gösterilmiştir.

Tablo 22: Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Görev Alan Okutmanların İş Deneyimlerine Göre Hazırlık Programına İlişkin Görüşlerinin Ortalama İstatistikleri

Programın Geneli (Konuşma+Dinleme+Okuma+Yazma)	N	Ortalama	Std. Sapma
5 yıl ve daha az	20	3,32	0,55
6-10 yıl	15	3,00	0,43
11-15 yıl	22	3,37	0,47
16 yıl ve üzeri	8	3,52	0,75

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 16 yıl ve üzerinde iş deneyimine sahip olan okutmanların İngilizce hazırlık öğretim programına ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.52$), daha az iş deneyimine sahip okutmanların görüşlerine göre daha olumludur. Bunun nedeni yeni mezun olan okutmanların programdan beklentilerinin daha fazla olması olabilir. Oysaki iş deneyimi daha fazla olan okutmanlar programda var olan öğelerle yetiniyor ve daha fazlasını beklemiyor olabilir. Örneğin, programda teknoloji ağırlıklı materyallerin kullanılması yeni mezun olmuş okutmanlar için bir fırsat olarak

görülürken, 16 yıl ve üzeri iş deneyimine sahip okutmanlar için iş yükü olarak görülebilir. Okutmanların iş deneyimlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskall Walls analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23: Okutmanların İş Deneyimlerine Göre Görüşleri Arasındaki İlişki

	İş Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Ki kare istatistiği	Sd	P
Programın Geneli (Konuşma+Dinleme+Okuma +Yazma)	5 yıl ve daha az	20	33,33	6,522	3	0,089
	6-10 yıl	15	23,10			
	11-15 yıl	22	36,23			
	16 yıl ve üzeri	8	41,88			
	Toplam	65				

Kruskall Walls analizi sonuçlarına göre okutmanların iş deneyimlerine göre İngilizce hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problemde öğrencilerin programa ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri ve ÖSS puan türleri arasındaki ilişki incelenmiş, öğrencilerin görüşlerinin cinsiyete göre değiştiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı fark olduğunu, kızların ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bugüne kadar yapılmış birçok araştırmada genelde kız öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirdiği ve üniversitelerde yabancı dil bölümlerini genelde kızların tercih ettiği görülmektedir. Burada da yabancı dile karşı kız öğrencilerin daha olumlu bir tutum sergiliyor olmaları, uygulanan programa karşı da daha olumlu bir görüş içinde olmalarının nedeni olabilir. Ya da uygulanan program içerik, öğretme-öğrenme süreci olarak ele alındığında kız öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla cevap veriyor olabilir. Burada da program uygulamaya konulmadan önce yapılması gereken ihtiyaç analizi çalışmalarının eksikliği göze çarpmaktadır. Dört dil becerisinin

geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim programı kız öğrencilerin beklentilerini karşılarken, uygulanan etkinlikler, kitapların içeriği her iki gruba eşit derecede hitap etmiyor olabilir. Aşağıda öğrencilerin programa ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo: $p<0.05$

Grup		Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	T	Sd	P
Öğrenci	Programın Geneli	Kız	155	3,27	0,50	2,479	298	0,014
	Konuşma+Dinleme+Okuma+Yazma	Erkek	145	3,12	0,54			

Beşinci alt problemin altında öğrencilerin ÖSS puan türleri ve görüşleri arasındaki ilişki de incelenmiş, anlamlı fark bulunamamıştır. Genelde sözel bölümü tercih eden öğrencilerin yabancı dil ve yabancı dil öğretim programlarına olumlu görüş bildirmesi beklenirken, sözel bölümde okuyan öğrencilerin sayı olarak az oluşu araştırma sonucunu etkilemiş olabilir. Çıkan sonuçlar öğrencilerin uygulanan yabancı dil programına ilişkin görüşlerinin ortalaması ile ÖSS puan türleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Aşağıda Tablo 25 ve 26’da öğrencilerin ÖSS puan türlerine göre görüşlerinin ortalaması ve görüşleriyle puan türleri arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Tablo 25: Öğrencilerin ÖSS Puan Türlerine Göre Görüşlerinin Ortalaması

Grup		Sayı	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenci	EA	109	3,26	0,51
	Sayısal	150	3,17	0,50

	Sözel	41	3,12	0,65
	Toplam	300	3,20	0,53

Tablo 26:Öğrencilerin ÖSS Puan Türleriyle Görüşlerinin Ortalaması Arasındaki İlişki

Grup		Karelerinin Toplamı	sd	Karelerinin Toplamı	F	P
Öğrenci	Gruplar arası	0,699	2	0,349	1,255	0,287
	Gruplar içi	82,700	297	0,278		
	Toplam	83,399	299			

1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problemde öğrencilerin ÖSS giriş puanlarıyla hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır. İlk olarak tüm becerilerden elde edilen puanların toplamıyla giriş puanları arasındaki ilişki, ikinci olarak ise her bir beceri puanıyla giriş puanları arasında ilişki incelenmiştir. Aşağıda Tablo 27’de öğrencilerin puanlarıyla görüşleri arasındaki ilişki dört beceri ayrı ayrı ele alınarak gösterilmektedir.

Tablo 27: Öğrencilerin Her Bir Beceri Puanıyla Giriş Puanları Arasındaki İlişki

			ÖSS giriş puanı	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma
Spermanın sıra farkları korelasyonu	ÖSS giriş puanı	Korelasyon Katsayısı	1,000	0,098	0,101	0,088	,148(*)
	Konuşma	Korelasyon Katsayısı	0,098	1,000	,719(**)	,625(**)	,674(**)
	Dinleme	Korelasyon Katsayısı	0,101	,719(**)	1,000	,765(**)	,702(**)
	Okuma	Korelasyon Katsayısı	0,088	,625(**)	,765(**)	1,000	,760(**)
	Yazma	Korelasyon Katsayısı	,148(*)	,674(**)	,702(**)	,760(**)	1,000

* p < 0,05 ** p < 0,01

ÖSS giriş puanlarıyla sadece yazma puanları arasında istatistiksel olarak önemli fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Konuşma becerileri ile dinleme, okuma ve

yazma puanları arasında istatistiksel olarak önemli ve yüksek sayılabilecek ilişkiler vardır. En yüksek ilişki ise dinleme ile konuşma becerileri arasındadır. Dinleme becerileri ile konuşma, okuma ve yazma puanları arasında istatistiksel olarak önemli ve yüksek sayılabilecek ilişkiler vardır. En yüksek ilişki okuma ile dinleme becerileri arasındadır. Okuma becerileri ile konuşma, dinleme ve yazma puanları arasında istatistiksel olarak önemli ve yüksek sayılabilecek ilişkiler vardır. En yüksek ilişki ise dinleme ile okuma becerileri arasındadır.

Öğrencilerin programın geneline ilişkin görüşleri ile ÖSS puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına baktığımızda ise öğrencilerin görüşleri ile giriş puanları arasındaki ilişki -0.095 çıkmıştır. Çıkan bu sonuç öğrenci görüşleri ile ÖSS puanları arasında neredeyse ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu durumda giriş puanlarının öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Aşağıda Tablo 28’de öğrencilerin programın geneline ilişkin görüşleri ile ÖSS puanları arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Tablo 28: Tüm Becerilerden Elde Edilen Puanların Toplamıyla Giriş Puanları Arasındaki İlişki

		Programın Geneli (Konuşma+Dinleme+Okuma+Yazma)	Giriş Puanı
Programın Geneli (Konuşma+Yazma+Okuma+Dinleme)	Korelasyon	1	-,095
Giriş Puanı	Korelasyon	-,095	1

2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan görüşme formları ile elde edilen koordinatör ve okutman görüşlerine yer verilmiştir.

2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problemde koordinatör ve okutmanlara öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini öğrenmek amacıyla altı soru yöneltilmiş ve aşağıda yapılan görüşmeler betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Analizlerde görüşleri desteklemek üzere sık sık alıntılara yer verilmiştir.

Birinci Soruya İlişkin A,B,C Grubu Koordinatörlerinin Görüşleri

Araştırmada koordinatörlere ilk olarak programın planlanmasına yönelik fikir edinebilmek amacıyla Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının amacı ve program hazırlanırken ihtiyaç analizinin yapılıp yapılmadığı sorulmuş, koordinatörlerden programın belirlenen hedefleri ne derece gerçekleştirebildiğini kısaca değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda ilk olarak koordinatörlerin hedefler konusundaki görüşlerine değinilmiştir.

Yapılan görüşmelerde A kurunda görev alan koordinatörler hazırlık programının hedefinin öğrencilere dört temel beceriyi kapsayacak şekilde temel İngilizce bilgisinin verilip, hem bölümlerinde hem de günlük yaşamlarında onlara yardımcı olacak yabancı dil eğitiminin sağlanması olduğunu belirtmişlerdir.

“...bütün becerileri kapsayacak şekilde hem bölümdeki derslerini takip edebilecekleri hem de gündelik hayatta kendileri için gerekli olan çağdaş bir yabancı dil eğitimi verilmektedir.”(K1)

B kuru koordinatörleri ise yapılan görüşmelerde hazırlık programının hedefinin öğrencilere çağdaş bir yabancı dil eğitimi vererek, onlara hem akademik hem günlük hayatlarında yardımcı olacak İngilizce bilgi ve becerisini kazandırıp, yabancı medyayı takip etmelerini kolaylaştırmak olduğunu belirtmişlerdir. Koordinatörler ayrıca hedefin öğrencileri orta seviyeden ileri seviyeye ulaştırmak olduğunu da ifade etmişlerdir.

Koordinatörler bir yıl boyunca öğrencilerde gelişmesi hedeflenen becerilerden dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini, öte yandan konuşma becerisinin ise hedeflenen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

“Ancak konuşma becerileri hedeflenen ölçüde olamamaktadır. Öğrenciler üretim gerektiren becerilerde daha az başarılı olabilmektedir. Dinleme ve konuşma becerileri zaman içerisinde kendi çaba ve çalışmalarıyla gelişmektedir.”(K1)

C kuru koordinatörleri ise hazırlık programında öğrencilere yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu kavrayabilme, yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebilme, kültürel ve sosyal hayatta gerekli olan dil iletişimini sağlayabilme yeterliğini kazandırmanın hedeflendiğini belirtmişlerdir. C kurunda belirlenen hedeflere nispeten ulaşılrken, özellikle A kurunda sene sonunda istenilen seviyeye ulaşamadığı da belirtilmiştir.

“Bu programın amacına tamamen ulaşıldığını söylemek maalesef mümkün değildir çünkü özellikle A seviyesindeki öğrencilerin sene sonunda intermediate seviyeye ulaşması amaçlanırken bu seviyedeki öğrenciler okuduğunu anlama, kendini ifade edebilme, dinlediğini anlamada çok büyük zorluklar çekmektedirler. Diğer seviyelerde ise nispeten bu amaca ulaşmaktadır.”(K1)

A, B ve C kuru koordinatörleriyle yapılan görüşmelerde hazırlık programının hedefinin öğrencilere bir yıl boyunca dört dil becerisinin kazandırılıp, onları ileriki hayatlarına hazırlamak olduğu anlaşılmaktadır. Ancak görüşmelerden kimi zaman dört dil becerisinin gelişimine eşit oranda yer verilmediği de anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere bakıldığında genelde üretime yönelik becerilerin geri planda kaldığı görülmektedir. Aynı zamanda bir yıl boyunca uygulanan hazırlık programında üç kur için de benzer hedeflerin belirlenmesi ve benzer programın uygulanması sene sonunda istenilen sonuca tam olarak ulaşılmasında pek fayda sağlamamaktadır.

İhtiyaç analizi çalışmalarıyla ilgili ise A kuru koordinatörleri öğrencilere hem bölümlerinde hem günlük hayatlarında ihtiyaç duyabilecekleri çağdaş bir yabancı dil eğitimi verildiğini ifade etmişlerdir. İhtiyaç analiz çalışmalarının nasıl yapıldığına dair net bir açıklama yapmamışlardır.

“Okulumuzda zorunlu ve isteğe bağlı olarak İngilizce öğrenen öğrencilerimize bütün becerileri kapsayacak şekilde hem bölümdeki derslerini takip edebilecekleri

hem de gündelik hayatta kendileri için gerekli olan çağdaş bir yabancı dil eğitimi verilmektedir. Okulda işlenen müfredat bu doğrultuda hazırlanmıştır.”(K1)

B kuru koordinatörleri ise dönem sonlarında uygulanan anketler ve öğretmenlerden alınan dönütlerle ihtiyacın saptanmaya çalışıldığını, uygulanan programla öğrencilere çağdaş bir yabancı dil eğitimi vermenin hedeflendiğini belirtmişlerdir.

“Öğrencilere uygulanan (her dönem sonunda) anketlerle ve sınıf hocalarından alınan dönütler doğrultusunda ihtiyaç analizi yapılmaktadır(K2)”

C kuru koordinatörleriyle yapılan görüşmelerde ise hedeflerin sistematik olarak düzenlenemediği ve hedeflerin belirlenmesinde detaylı bir ihtiyaç analizinin yapılmadığı, bunun da dönem içinde bazı sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Görüşmelerde ayrıca öğrencilere anket uygulanıp, fakültelerle görüşülerek ihtiyaç belirlenmeye çalışıldığı da ifade edilmiştir.

“...Fakat bu yönde hazırlanmış ve verilerin önceden dikkatlice incelendiği bir “ihtiyaç analizi” bulunmamaktadır.”(K1)

“Hedeflerin sistemli olarak belirlenmemesi, okutman ve öğrencilerin de yeterli bilgisi olmaması nedeniyle dönem içinde sapmalar ve düzensizlikler meydana gelmektedir. Maalesef bu neden düşük bir verime ve belirsizliğe doğru gitme ihtimaline neden olmaktadır.”(K1)

İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Program hazırlanırken bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanabilmesi için de gerçek ihtiyacın saptanması gerekir. İhtiyacın saptanması seçilecek içeriğin, uygulanacak etkinliklerin belirlenmesinde büyük rol oynamaktadır. Hedeflerin belirlenirken önce gerçekte neye ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi ve daha sonra o hedeflere en iyi şekilde ulaşabilmek için gerekli yöntem ve öğretim-öğrenme etkinliklerine karar verilmesi gerekir. Programın her ögesi birbirini tamamlar ve birinin eksikliği diğerinin de tam olarak istenilen sonucu vermemesine neden olur. İhtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. Bu yolla ihtiyaç saptama çalışmaları program hedeflerinin yerindeliğini ortaya koymada yardımcı olur (Demirel,2005).

Koordinatörlerle yapılan görüşme verilerinden dönem sonlarında öğrencilere anketler uygulandığı, ancak bunun çok kapsamlı bir çalışma olmadığı anlaşılmaktadır. Oysaki ihtiyaç analizi planlı ve kapsamlı bir çalışmaya gerektirir.

Birinci Soruya İlişkin A,B,C Grubu Okutmanlarının Görüşleri

A kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerde çoğu okutman hazırlık programının hedefinin öğrencileri orta (intermediate) seviyeye ulaştırmak ya da sene sonunda yapılan yeterlilik sınavından geçer not almalarını sağlamak olduğunu belirtirken, bazıları belirlenen hedefin öğrencilerin İngilizceyi iyi derecede anlayıp, konuşmalarını ve akademik düzeydeki metinleri inceleyebilmelerini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Okutmanlardan bazıları programın hedeflerinin belirlenmesi konusunda herhangi bir çalışma yapıp yapılmadığından haberleri olmadığını, aynı zamanda da belirlenmiş somut amaç ve hedeflerden haberleri olmadığını ifade etmişlerdir.

“Bildiğim kadarıyla hazırlık programı için amaç ve hedeflerin belirlenmesi konusunda yapılmış bir çalışma yok. Somut amaç ve hedeflerden haberdar olmadığım için sene sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını da bilmiyorum.”(OKA1)

“Amaç öğrencileri en az Intermediate seviyeye ulaştırmak, bu gerçekleştiriliyor ancak her öğrencide tabi aynı derecede olamayabiliyor. Diğer amaç proficiency sınavına öğrenci hazırlamak.” (OKA3)

“Belirlenmiş kesin hedefler olduğunu sanmıyorum, ancak bizlerden beklenen öğrencileri sene sonundaki sınava en iyi derecede hazırlamak.”(OKA5)

B kuru okutmanlarının çoğu yapılan görüşmelerde hazırlık programının hedefinin öğrencilere dört dil becerisinin ve kendi bölümlerinde ihtiyaç duyabilecekleri mesleki İngilizce bilgi ve becerisinin kazandırılması olduğunu belirtmiş, bazı okutmanlar ise hedefin aynı zamanda yeterlilik sınavından geçer not almak olduğunu ifade ederken, genel olarak programın dilbilgisi ağırlıklı olduğunu ve dolayısıyla ana becerilerin geri planda kaldığına değinmişlerdir.

“Amaçlara ulaşıp ulaşmadığımız sene sonu yeterlilik sınavı sonucunda daha net ortaya çıkacaktır. Tam olarak hazırlanmış bir hedef listesi var mı bilemiyorum. Ama genel olarak öğrencilerde bir yıl boyunca yoğun bir şekilde devam eden hazırlık programıyla dört dil becerisinin gelişimine çalışılır. Amaç yeterlilik

sınavından geçer not almalarını sağlamaktır. Ancak dönem içinde konuşma becerisi biraz geri planda kalmaktadır. Dilbilgisi çok yer kaplamaktadır.”(OKB3)

C kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerde ise okutmanların çoğu hazırlık okulunun hedefinin öğrencilere orta (intermediate) seviyede İngilizce bilgisi kazandırmak ve onları gelecekteki hayatlarına hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Dört dil becerisinin gelişimi de hedef olarak belirtilmiş, bir okutman ise hedeflerden haberdar olmadığını ifade etmiştir.

“Programın amacı öğrencilere intermediate seviyede İngilizce öğretmek ve konuşma, yazma, dinleme, okuma becerilerini geliştirmektir.”(OKC3)

“Belirlenen hedefler varsa ben bunlardan haberdar değilim” (OKC2)

Hedeflerle ilgili görüşlerin yanı sıra koordinatör ve okutmanlardan program hazırlama aşamasında yapılması gereken ihtiyaç analizi ile ilgili görüşlerini de bildirmeleri istenmiştir. Aşağıda her kurdan okutmanın ihtiyaç analizine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

A kuru okutmanları yapılan görüşmelerde programın hedefleri belirlenirken herhangi bir çalışma yapılmadığını, dolayısıyla da ihtiyaç analizinin de yapılmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

“Bildiğim kadarıyla hazırlık programı için amaç ve hedeflerin belirlenmesi konusunda yapılmış bir çalışma yok. Dolayısıyla ihtiyaç analizi de yapılmış değil.”(OKA1)

B kuru okutmanları ise görüşmelerde ihtiyaç analizinin yapılıp yapılmadığından emin olmadıklarını, dönem içinde kendilerinden programla ilgili dönütler alındığını, ayrıca dönem sonlarında öğrencilere birer anket uygulandığını ancak bu anketin ihtiyaç analizinden çok okutman değerlendirme anketi olduğunu belirtmişlerdir. Okutmanlardan bazıları ihtiyaç analizi yapılmadığını ve dolayısıyla seçilen kitap ve materyallerin de öğrencilere bölümlerinde ihtiyaç duyacakları İngilizce bilgi ve becerisini edindirmeye yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

“Hedefler belirlenirken ihtiyaç analizi yapıldığını zannetmiyorum ama dönem içinde hocalardan dönütler alınmaktadır.”(OKB5)

“İhtiyaç analizi yapıldığını sanmıyorum hatta o yüzden de maalesef seçilen kitaplar ya da kullanılan materyaller onları meslek hayatlarına hazırlayıcı nitelikte değil. Bu da tabi büyük bir eksik. Oysa bir yıl boyunca hazırlık eğitimi alan öğrencilerin bölümlerine gittiklerinde onlara yardımcı olacak İngilizce bilgisine sahip olmaları beklenir. Ancak durum hiç de öyle değil. Bir yıl boyunca genel İngilizce bilgisi alan öğrenciler ilerde büyük sorunlar yaşayabiliyorlar.”(OKB1)

C kurunda ise okutmanlardan bazıları yapılan görüşmelerde dönem içinde ve sonunda öğrencilere anketler uygulandığını, ancak bunların ihtiyaç analizine yönelik olduğunu zannetmediklerini belirtmiş, bazıları ihtiyaç analizinin yapılmadığını ifade etmişlerdir.

“Dönem sonunda öğrencilere eğitim&öğretimi değerlendirme anketleri yapılıyor, bu anketlerin sonuçları okutmanlara veriliyor ama bu daha çok okutman değerlendirme gibi oluyor. İhtiyaç analizine yönelik olduğunu zannetmiyorum.”(OKC1)

“Öğrencilere uygulanan herhangi bir ihtiyaç analizi olmadı.”(OKC4)

Yeni bir program hazırlanırken önce o programa ihtiyaç duyulması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanabilmesi için temel ihtiyacın ne olduğunun bulunması gerekir. İhtiyaç analizi program geliştirme uzmanlarına hedeflerin ve içeriğin belirlenmesinde, eğitim durumlarının düzenlenmesinde ve sınama durumlarına karar verilmesinde ışık tutar. İhtiyaç analizinin amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenip, yeni gelişme ve bilgilerin programlara dâhil edilmesidir (MEB, 2006. http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf).

A, B ve C kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerde programın hazırlanması aşamasında ihtiyaç saptamaya yönelik çalışmaların yapılmadığı, yapılıyorsa da okutmanların bu durumdan haberdar olmadığı, hatta okutmanlar arasında ihtiyaç analizinin tam olarak ne olduğuna dair soru işaretleri olduğu, ancak okutmanlardan ve öğrencilerden belirli aralıklarla program hakkında dönütler alındığı anlaşılmaktadır. Oysaki ihtiyaç analizi önce var olan genel durumun saptanıp, öğrencilerle ilgili verilerin

ve daha sonra ders kitaplarının içeriğinin belirlenmesi gibi adımları içine alan bir süreçtir (Demirel, 2005).

Birinci Soruya İlişkin Koordinatör ve Okutmanların Görüşlerinin Karşılaştırılması

Koordinatörler programın hedeflerinin genel olarak dört dil becerisinin kazandırılıp, öğrencileri kendi bölümlerine hazırlamak olduğunu belirtirken, okutmanların hedefler konusunda kararsız kaldıkları ve bazı okutmanların hedefin sadece öğrencileri sene sonu yeterlik sınavına hazırlamak olduğunu düşündükleri görülmüştür. Veriler incelendiğinde okutmanların programın hazırlanma sürecinden haberdar olmadıkları ve hedefler konusunda kararsız oldukları söylenebilir. Oysaki bir eğitim programı hazırlanırken ilk yapılması gereken şey hedeflerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi ve uygulayıcıların belirlenen hedeflerden haberdar edilmeleridir. Hiçbir zaman bir eğitim programında hedef öğrencileri sadece bir sınava hazırlamak olmamalıdır.

Elde edilen veriler dört temel becerinin uygulanan öğretim programı sayesinde gelişimi açısından incelendiğinde, koordinatörler genelde üretime yönelik becerilerin geri planda kaldığını, aynı zamanda bir yıl boyunca uygulanan hazırlık programında üç kur için de benzer hedeflerin belirlenmesinin ve benzer programın uygulanmasının sene sonunda istenilen sonuca tam olarak ulaşılmasında pek fayda sağlamadığını belirtmişlerdir. Okutmanlar da programın daha çok dilbilgisi ağırlıklı olmasından dolayı konuşma ve dinleme becerilerinin geri planda kalabildiğinden söz etmişlerdir.

İhtiyaç analizi konusunda ise genelde koordinatör ve okutmanlar büyük bir eksiklik olduğunu belirtmiş ve kapsamlı bir çalışma yapılmadığından söz etmişlerdir. Okutmanlar kendilerine ve öğrencilere dönem sonlarında anketler uygulandığını, ancak bunun ne amaçla yapıldığını bilmediklerini de eklemişlerdir. Koordinatörler ise uygulanan anketlerin ihtiyaç saptamaya yönelik olduğunu, ancak kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışmasının yapılmadığını belirtmişlerdir.

Nam (2005), Güney Kore’de üniversite düzeyinde bir İngilizce programındaki öğrenci ve öğretmenlerin iletişim temelli yeni İngilizce programı hakkındaki görüşlerini

almıştır. Bu araştırmada da daha etkin bir uygulama ve yeni programın değerlendirmesi için ihtiyaç analizinin önemi vurgulanmıştır.

İkinci soruya İlişkin A,B,C Grubu Koordinatörlerinin Görüşleri

Görüşmelerde ikinci olarak koordinatör ve okutmanlara kitap seçiminde kimlerin rol aldığı, kriterlerin neler olduğu ve ön denemenin yapılıp yapılmadığı sorulmuştur. Aşağıda kur koordinatörlerinin verdiği cevaplar analiz edilmiştir.

A kuru koordinatörleri kitap seçiminde tüm okutmanların görev aldığını, okutmanlarca incelenen kitapların daha sonra koordinatörler ve müdür yardımcıları tarafından tekrar incelendiğini ve daha sonra öğrencilerin seviyelerine uygun, renkli, ilgi çekici kitapların seçilmesine dikkat edildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kitapların güncel konuları içermesine de özen gösterildiği, programda yeterince yardımcı materyal sağlandığı fakat kitapların ön denemesinin yapılmadığı da ifade edilmiştir.

“ Tüm okutmanlar kitap seçiminde rol aldı, kitapların öğrenci seviyelerine tamamen uygun, güncel, günlük kullanıma hitap eden, renkli, ilgi çekici olmasına dikkat edildi. Ön deneme yapılmadı. Kitaplar seviyeye ve öğrencilerin beklentilerine uygun. Yardımcı materyaller de müfredata göre belirleniyor. Yeterince materyal sağlanıyor.” (K2)

B kuru koordinatörleri ise yapılan görüşmelerde kitap seçiminin koordinatörler ve okutmanların ortak çalışması sonucu yapıldığını belirtmişler, kitap seçiminde içeriğin güncel ve ilgi çekici olup, kitapların günümüz koşullarına uygun hazırlanmış, kolay temin edilebilir, öğrencilerin yaş, ilgi alanı ve kültürüne uygun olmasına ve belirlenen hedeflere uygunluğuna dikkat edildiği de ifade edilmiştir. Ayrıca okutmanlardan seçilen kitaplar hakkında yazılı dönüt alındıktan sonra kitapların bir iki ünitesinin birkaç okutman tarafından denendiğini de eklemişlerdir. Koordinatörler yardımcı materyallerin ihtiyaç duyulması halinde okutmanlarca verilebildiğini ya da koordinatörlerce ortak ihtiyaca yönelik materyal hazırlandığını, aynı zamanda daha önce kullanılan alıştırma kitapçıklarının da programa dâhil edildiğini belirtmişlerdir.

“Buna karar verirken öncelikle göz önünde bulundurduğumuz kriterlerden bazıları kitabın güncel ve ilgi çekici konularla hazırlanmış olması, İngilizce öğretiminde kullanılan ve geçerliği kabul edilmiş yöntem ve tekniklerle hazırlanmış olması, müfredatımızla paralellik göstermesi, çağdaş teknoloji ile uyumlu görsel ve işitsel yan materyallerinin olması ve kolay temin edilebilir olmasıydı.”(K2)

“Kitap dışında kullanılan materyal kitapları da daha önce uygulanıp işleyen alıştırmaların derlendiği kitaplar. Bunun dışında her okutman öğrenci ihtiyacına göre extra alıştırma hazırlayıp, bir örneğini kur koordinatörüne bırakarak, sınıfta kullanabilmekte.”(K1)

C kuru koordinatörleri ise yapılan görüşmelerde kitap seçiminde dikkat ettikleri noktaların programda kullanılacak kitabın içerdiği konuların güncel, ilgi çekici, öğrencilerin seviyelerine ve hazırlık okulunun hedefine uygun olması olduğunu, kitap seçimi yapıldıktan sonra ön denemenin yapılmadığını belirtmişlerdir.

“Kitap seçiminde dikkat edilen noktalar, kitabın piyasaya çıkış tarihi (güncel olması açısından), amacımıza, öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı, öğrencinin ilgisini çekebilecek güncel konuları içermesi, değişik becerileri öğretip öğretilmesidir.”(K1)

“Kitap seçildikten sonra ön deneme süresi yoktur.”(K1)

C kuru koordinatörleri ayrıca bu sene uygulanan okuma kitabının öğrencinin seviyesinin altında kaldığını, materyal seçiminde ise seviyeye uygunluk konusunda zorluk çektiklerini ve yardımcı materyallerin genelde okutmanlar tarafından kendi sınıflarının ihtiyacına göre karşılandığını, ancak okutmanlar arasında paylaşım sağlanamadığını belirtmişlerdir.

“Kitaplardan coursebook öğrencilerin seviyesine uygun fakat okuma kitabı (Extending Reading Keys) C seviyesindeki öğrencilerin seviyesinin altında kalmıştır. Bu yüzden birçok okutmanımız kitabı takip etseler bile kısa sürede bitirilmesi gereken bölümü tamamlayıp ekstra materyaller kullanmaktadırlar.”(K1)

“Her okutman, sınıfının ihtiyacına göre materyal hazırlamaktadır. Fakat okutmanlarımızdan kullandıkları materyallerin bir örneğini koordinatörlere bırakmaları rica edilmektedir. Bunun nedeni, kullanılan materyallerden iyi, her sınıfa uygun olanlarının materyal paylaşımında kullanılması amaçlanmaktadır. Ne yazık ki bu paylaşım sağlanamamıştır.”(K1)

Yapılan görüşmelerde kitap seçiminde kitabın öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığına dikkat edildiği belirtilmiş, ancak seçilen okuma kitabı ihtiyacı karşılayamamıştır. Bunun nedeni programın hazırlama aşamasında yapılması gereken ihtiyaç analiz çalışmalarının eksikliğinden ve hedef belirlemedeki tutarsızlıklardan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca okuma kitabının ön denemesinin yapılmamış olması, programın uygulanması sırasında sorunlara yol açmış ve gerekli düzeltme yıl içinde yapılmamıştır.

Koordinatörlerle yapılan görüşmelerde program geliştirme çalışmalarında eksiklik olduğu, ihtiyaca bağlı olarak programda gerekli düzeltmelerin belirli bir plan dâhilinde yapılmadığı söylenebilir. Program geliştirme hazırlık aşamasından uygulama sürecine ve değerlendirme aşamasına kadar birbiriyle bağlantılı, birbirini tamamlayan bir çalışmadır. Programın uygulama aşamasında oluşabilecek sorunlar aslında öncesinin tam anlamıyla planlanmamış olmasından kaynaklanır. Planlı bir şekilde yapılmış ihtiyaç analizi, hedef belirleme gibi çalışmalar daha sonradan ortaya çıkabilecek sorunları büyük ölçüde azaltır. Bu nedenle program uygulanmaya geçilmeden önce var olan durumun saptanması, eksikliklerin, ihtiyacın ve ulaşılmak istenen noktanın ana hatlarıyla belirlenmesi gerekir. Eğer sene başında ve sonunda belirlenen hedefler birbiriyle tutarlı olmazsa, içerik de buna bağlı olarak ihtiyaca cevap vermemiş olacaktır. Dönem içinde hedeflerde ihtiyaca bağlı olarak herhangi bir değişiklik varsa, içeriğin de aynı şekilde tekrar düzenlenip, gerekli ekleme ve çıkarmaların yapılması gerekir. Aksi takdirde uygulanan programdan tam bir başarı beklenemez.

İkinci Soruya İlişkin A, B,C Grubu Okutmanlarının Görüşleri

Yapılan görüşmelerde A kuru okutmanları daha önceki senelerde fikirlerinin alınmasına rağmen bu sene kitap seçiminde fikirlerinin alınmadığını, dolayısıyla da kriterler konusunda net bir bilgiye sahip olmadıklarını, ders için gerekli yardımcı materyali genelde kendilerinin sağladıklarını, kitapları seviye açısından biraz zorlayıcı bulduklarını ve seviyeye uygun olarak bazı değişiklikler yaptıklarını, kitapların çok yoğun konular içerdiğini ancak çoğu zaman birçok aktivite için zaman bulamadıklarını

ve kitapların ön denemesinin yapılmadığını ancak tanıtıcı seminerler düzenlendiğini belirttiler.

“Elementary kitabı önceden hiç İngilizce görmemiş temel seviye öğrencileri için biraz zorlayıcı, çünkü çok fazla bilgi yüklü ve konular fazla tekrar etmiyor (recycle yok yani) Ayrıca students book için tapescript eksiği var, workbook pek başarılı değil bence. Kitap dışında materyal yok.”(OKA1)

“Hocalar olarak bize kitap ile ilgili tanıtıcı workshoplar düzenlendi. Bu sene okutmanlara seçimde sorulmadı, koordinatörler seçim yaptılar. Ön deneme ise yapılmadı. Bu seneki öğrenciler için kitap biraz ağır geliyor. Tamamen kitabı takip ediyoruz çünkü sınavlar kitaba paralel hazırlanıyor. Ancak extra konular da işleniyor. Ek materyaller de kullanılıyor, ama genelde materyali hoca kendisi sağlıyor.”(OKA2)

“Derslerimiz kitap ağırlıklı gidiyor zaten hatta tamamen kitabı yetiştirmeye uğraşıyoruz.seviye olarak...öğrenciler çoğu zaman takip edemeyebiliyor açıkçası kitapları.bölümlerine çok hazırlayıcı değil açıkçası.az çok ilgi çekici..kitaplar iyi gibi görünüyor.ama biraz ağır olduğunu düşünüyorum açıkçası.seviye olarak ağır.”(OKA5)

Görüşmelerde B kuru okutmanları ise kitap seçiminde rol almadıklarını, kitapların önce koordinatörlerce belirlenip sonra bazı okutmanların fikirlerinin alındığını, ön denemenin ise yapılmadığını, kitabı hemen uygulamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlardan bazıları kitapları seviye olarak yüksek bulurken, bazıları yapılabilecek en iyi seçimin yapılmış olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak kitaplar seviye olarak uygun bulunurken, bazı okutmanlar kitapların öğrencileri bölümlerine hazırlayıcı olmadığını belirtmiştir. Genelde okutmanlar haftalık programların yoğunluğundan bahsederek, her beceriye yeterince zaman ayıramadıklarını, bazı yerleri atladıklarını eklemişlerdir. Okutmanlar yardımcı materyallerin okutmanlarca karşılandığını, ancak bunun sınıflar arasındaki dengeyi bozduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda işlenecek konuların programda tam olarak belirtilmediği de okutmanlarca ifade edilmiştir.

“Kitaplar seviye olarak biraz yüksek. Beklentilere gelince, biraz öncede söylediğim gibi öğrencileri meslek hayatlarına, bölümlerine hazırlayıcı bir çalışma olmadığı için kitapların bu yönde başarılı olduğunu söyleyemem. Ama herkesin farklı materyal kullanmaması tabi eğitimde farklılıklar doğurabilir. Ayrıca programda işlenecek konuların tam olarak belirtilmemesi de herkesin farklı bir yönü vermesine neden olabilir. Kitabı tam olarak takip ediyorum, çünkü sınavlar kitaba göre hazırlanıyor. Ancak süre açısından uygun gördüğüm yerleri çıkarabiliyorum.”(OKB1)

“Sanırım en iyi seçim yapılmış. Kriterler nelerdi bilemiyorum. Ön deneme bildiğim kadarıyla yapılmadı, yani bizler denemedik. Yardımcı materyal istenirse hocalar kendisi koordinatörlere onaylatıp, kullanabiliyorlar. Ancak bazen yeterince kaynağa ulaşamadığımız olabiliyor, o yüzden belki dışarıdan materyal desteği düzenli olarak sağlansa daha iyi olabilirdi. Kitaplar öğrenci seviye ve beklentilerine uygun, sınavlar kitaba paralel hazırlandığı için kitabı programa uygun olarak takip ediyorum.”(OKB3)

C kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerden diğer kurlarda da olduğu gibi okutmanların kitapların nasıl ve kimler tarafından seçildiği konusunda net bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüş, kimi okutman sadece koordinatörlerin kitapları belirlediğini, kimisi ise önce koordinatörlerin sonra bazı okutmanların kitap seçimine katıldığını belirtmiştir. Ancak seçimler yapılırken, okutmanların yeterince bilgilendirilmediği, kitapların bir hafta içinde incelenip okutmanlarca yazılı olarak dönüt verildiği ifade edilmiştir. Genelde okutmanlar ön denemenin yapılmadığını, kitapların kendilerine dersler başlamadan kısa bir süre önce verildiğini belirtmişlerdir. Okutmanlar çoğunlukla ana ders kitabı olan Success’in öğrenci seviyesine ve ilgilerine uygun olduğunu, ancak öğrencileri okuyacakları bölümlere hazırlamada eksik kaldığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okuma kitabının seviyenin çok altında kaldığını ve ihtiyacı karşılamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı okutmanlar Cuma günleri uygulanan mini sınavlara konuları yetiştirebilmek için kitabın dışında farklı bir aktivite yapamadıklarını, materyal konusunda da sıkıntı yaşadıklarını eklemişlerdir.

“Ön deneme yapıldığını zannetmiyorum. Bence kitaplar öğrencilerin seviyelerine göre yüksek, bu yüzden beklentileri karşılamıyor. Program sıkışık olduğu için atlamak zorunda kaldığımız bölümler var.”(OKC3)

“Koordinatörler rol aldı. Bazı okutmanlardan görüş alındı ancak ben onlardan biri değildim. Ancak duyduğum kadarıyla belirlenen bazı kitaplar vardı ve okutmanlar da bu kitaplar için ikna edilmeye çalışıldı. Ön deneme yapılmadı. Coursebook fena bir kitap değil, öğrenciler seviyor ancak listening ve reading kitapları çok sıkıcı özellikle reading aşırı kolay. Kitap dışında materyal sağlanmıyor. Bu özellikle readingde sorun yaratıyor, çünkü sınavda sorulan sorular destekilerle pek örtüşmüyor. Kitaptaki alıştırmalar çok basit olduğu için ekstra materyal gerekiyor.”(OKC4)

A, B ve C kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerden çıkan ortak noktalar kitap seçiminin önce koordinatörler sonra bazı okutmanlar tarafından yazılı dönüt alınması şeklinde yapıldığı, kitapların ön denemelerinin ise yapılmadığı, materyal sağlanması

açısından sıkıntı yaşandığı, aynı zamanda okutmanların her Cuma uygulanan mini sınava öğrencileri yetiştirmek dışında dört dil becerisinin kazandırılıp, geliştirilmesine yeterince zaman ayıramadıklarıdır. Kitaplar konusunda farklı görüşler belirtilmiş, ancak genelde okutmanlar gerek duydukları yerde ekleme ve çıkarmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda göze çarpan diğer bir ortak nokta ise, okutmanların her sınıfta farklı materyal kullanılmasının sınıflar arasındaki dengeyi bozacağını düşünüyor olmalarıdır.

İkinci Soruya İlişkin Koordinatör ve Okutman Görüşlerinin Karşılaştırılması

Koordinatörler genelde kitap seçiminde tüm okutmanların fikrinin alındığını belirtirken, okutmanlar kitapların önce müdür muavinleri ve koordinatörlerce belirlendiğini ve daha sonra birkaç okutmanın yazılı olarak fikrinin alındığını belirtmişlerdir. Koordinatörler genelde seçilen kitapların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiğini belirtirken, okutmanlar ise kitapların öğrencilerin ilgi ve beklentilerini tam olarak karşılamadığını, seviye olarak da bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Al-Thuwaini (1986) tarafından Suudi Arabistan’da yapılan bir araştırmada da ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı hakkında danışman ve öğretmenlerin tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarından biri grupların programda yer alan kitapların öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun olmadığını, sınıflarda öğretim yöntem ve tekniklerinden yeterince yararlanılmadığını düşündüklerinin ortaya çıkması olmuştur.

Okutmanlar genelde kitapların öğrencileri bölümlerine hazırlayıcı nitelikte olmadığı, dolayısıyla da öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı üzerinde durmuşlardır. Aynı zamanda okutmanlar programın kitap ağırlıklı olmasından memnun olmadıklarını da bildirmişlerdir. Griffie (1999) de çalışmasında Japonya’da bulunan özel bir üniversitenin Akademik İngilizce öğretim programının beş bölümünü değerlendirmeyi amaçlamış ve araştırma sonuçlarından birinde öğretmenlerin ders kitabı hakkında bütün programın kitap odaklı olmasından kitabı reddetmeye kadar farklı görüş belirttiklerini ifade etmiştir. Özellikle C kurunda koordinatör ve okutmanların okuma kitabının beklentilere hiçbir şekilde cevap vermemesi konusunda aynı fikirde oldukları anlaşılmaktadır.

Kitapların ön denemesinin yapılıp, yapılmaması konusunda ise koordinatör ve okutmanlar yapılmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. A ve B kuru koordinatörleri yardımcı materyal konusunda sıkıntı yaşanmadığını belirtirken, C kuru koordinatörleri seviyeye uygun materyal bulmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlarda materyal sıkıntısı yaşandığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Üçüncü Soruya İlişkin A,B,C Grubu Koordinatörlerinin Görüşleri

Üçüncü soruda okutmanların programın uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar saptanmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde üç grubun koordinatörlerine programın uygulayıcısı olan okutmanların karşılaştıkları problemler ve çözümleri konusunda neler yapıldığı sorulmuş ve aşağıdaki cevaplar alınmıştır.

A kuru koordinatörleri programın yoğun olması nedeniyle bazı haftalar okutmanlardan gelen dönütler çerçevesinde programda esneklik sağlandığını, program değerlendirmesi amacıyla düzenli olarak kur toplantıları yapıldığını, bu toplantılarda program, kitap ve sınavlar hakkında okutmanlardan dönüt alındığını belirtmişlerdir.

“Çok sık olmasa da bazı haftalar konu yoğunluğu ya da ağırlığı yüzünden birkaç saatlik aksamalar olsa da onu takip eden hafta esneklik bırakılarak bu telafi edilmektedir. Düzenli olarak yapılan kur toplantılarında program, sınav ve kitap değerlendirmeleri yapılıyor ve okutmanların görüşü alınıp bu doğrultuda gereken düzenlemeler yapılıyor.”(K1)

B kuru koordinatörleri de uygulanan programın çok yoğun olduğunu, uygulama sürecinde bazen öğrenci bazense mesleğe yeni başlayan okutmanlardan kaynaklanan sebeplerden dolayı geri kalılabildiğini, ancak yapılan toplantılarda alınan dönütlerle gerekli düzeltmelerin yapıldığını belirtmişlerdir.

“Hazırlık programı çok yoğun bir program. Bu programı takip etmede bazen zorluklar yaşıyor. İşlenen konu çok zor olduğunda, öğrencinin ilgisini çekmediğinde, öğrenci Türkçe’de aynı dilbilgisi kurallarını yabancı dilde kıyaslayamadığında ve derse uzun süre devamsızlık yaptığında okutmanlar programda geri kalmakta. Bazen de okutman bir konuyu çok detaylı vereceğim diye ana konudan uzaklaşıp dersi komplike hale getiriyor ve işin içinden çıkamıyor. Bu daha çok yeni mesleğe başlayan okutmanlarda olmakta.”(K1)

C kuru koordinatörleri sınıflar arasında bile seviye farkı olabildiğini, bu farkın da bazı sınıfların programın gerisinde kalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu durumun koordinatörlüğe bildirilmediği ve bunun bazen programda yapılacak düzeltmeleri engellediği ifade edilmiştir. Programın gerisinde kalan sınıflarda konuların üzerinde gerektiği kadar durulmadığı, hızlı bir şekilde geçildiği de eklenmiş, aynı zamanda koordinatörlerden biri C kurunda uygulanan programın süre olarak uygun olduğunu, ancak sorunun içerik düzenlemesinde olduğunu belirtmiş, programın hazırlama aşamasında eksik kalan ihtiyaç analizi ve hedef belirleme çalışmalarının eksikliğinden yakınmıştır. Ayrıca okutmanların hedeflerden haberdar edilmemeleri de ayrı bir problem oluşturmaktadır.

“...Fakat bu sorunlar koordinatörlere iletilmediğinden dolayı bazen programın ayarlanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sınıflarda programı yakalayabilmek için konular yüzeysel işlenip çabuk geçilmek zorunda kalınmaktadır.”(K1)

“Program genel anlamda süre olarak uygun olmakla birlikte sorun var olması gereken hedefleri o program içerisine en etkili şekilde (zaman ve önem sırasına göre) yerleştirebilmekte. Bu konuda ihtiyaç ve hedef analizleri eksikliği (ve okutmanların bunları görememesi) nedeniyle geri kaldığımızı düşünüyorum.”(K2)

A, B ve C kuru koordinatörleriyle yapılan görüşmelerde ortak noktalar genelde A ve B kurları arasında görülmüş, iki kurun koordinatörleri de programın öğrenci seviyesine göre yoğun olmasından dolayı okutmanların programın gerisinde kalabildiklerini ancak bu durumun düzenli yapılan toplantılarda alınan dönütler ışığında düzeltildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda içerik düzenlemesinde yaşanan sorunlar, mesleğe yeni başlayan okutmanlara yönelik alıştırmaya programı da üzerinde durulan konulardır.

Üçüncü Soruya İlişkin A,B,C Grubu Okutmanlarının Görüşleri

Yapılan görüşmelerde A kurunda görev alan okutmanlardan bazıları programı konuların yoğunluğu ve sürenin azlığı nedeniyle takip etmelerinin zor olduğunu belirtirken, bazıları programı takip etmenin kendileri için kolay ancak öğrenciler için zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı okutmanlar materyal sıkıntısı çektiklerini, materyalin bir birim tarafından sağlanması gerektiğini, programı değerlendirme amaçlı toplantılar yapıldığını ancak bu toplantıların sonunda birkaç sadeleştirmenin dışında pek bir değişiklik

yapılmadığını da eklemişlerdir. Aynı zamanda programın değerlendirilmesi amacıyla dönem sonlarında anketler uygulandığı da belirtilmiştir. Okutmanlardan biri sınavların geçerlilik veya güvenilirlik testinin yapılmadığını da ifade etmiştir.

“Kısa zamanda çok fazla grammar konusu öğretilmesi amaçlandığı için programı rahatlıkla takip etmek güç oluyor. Bu konuda toplantılar yapılıyor, bu toplantılarda görüşler açıklanıyor ama çoğu zaman sonuçta öğretmenlerin daha fazla çalışması gerektiği açıklanıyor. Sınavların geçerlilik veya güvenilirlik testi yapılmıyor.”(OKA1)

“Materyal konusunda çok eksiklik olduğunu düşünüyorum. Materyal kesinlikle bir birim tarafından sağlanmalı. Süre konusunda sıkıntılıyız. Açıkçası yetiştiremiyoruz konuları. Amacımız bir şekilde kitabı yetiştirmek olduğu için konu sıkıntısı çekiyoruz ama geride kalıyoruz geride kalınca bu sefer birden hızlanıp öğrencinin ihtiyacı göz ardı edilmiş oluyor.” (OKA5)

Yapılan görüşmelerde B kuru okutmanları ise konuları her Cuma uygulanan mini sınava yetiştirmek zorunda oldukları için genellikle konuşma becerisine ya da kitabın bazı bölümlerine yeterince zaman ayıramadıklarını, kimi zaman konuları pekiştirmeden hızlı bir şekilde geçmek zorunda kaldıklarını, programda dilbilgisine çok fazla yer verildiğini ve bazı konuların ise B kuru öğrencilerinin seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Okutmanlar program değerlendirmesi amacıyla haftalık toplantıların yapılıp, fikirlerinin alındığını, geride kaldıkları haftalarda programda esneklik sağlandığını da ifade etmişlerdir. Bazı okutmanlar bu toplantıları faydalı bulduklarını, bazıları ise yapılan toplantılar sonucunda bir değişiklik göremediklerini belirtmişlerdir.

“Programı uygularken en büyük sorun konuşma becerisine çok fazla zaman ayıramamak. Her Cuma quiz olduğu için hızlı gitmemiz gerekiyor. Bazen yeni ve zor olan bir konu tam pekiştirilmeden geçilebiliyor.”(OKA1)

“Sınıf içinde oluşabilecek durumlar ve ekstra çalışmalar göz ardı ediliyor. Sadece kitaba bağımlı ilerlemek durumunda kalınıyor. Bu yüzden genellikle rahatlıkla takip edememekteyim. Toplantılarda fikir alışverişi yapılıyor. Değerlendirme sonucuna göre bir değişiklik gözlemlemedim.”(OKA5)

Yapılan görüşmelerde C kuru okutmanlarından çoğu uygulanan programı diğer kurlara kıyasla daha esnek ve rahat bulduğunu belirtirken, bazıları sık sık geride kaldığını belirtmişlerdir. Okutmanlar genelde en büyük sıkıntının materyal eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda programda konuların çok genel olarak ifade

edilmesinin sınıflar arasında konuların farklı işlenmesine neden olabildiğini de eklemiştirler. Program değerlendirmesi amacıyla kur toplantılarının yapıldığı, alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzeltmelerin yapıldığı da belirtilmiştir. Ancak bazı okutmanlar yapılan düzeltmelerin genelde programın gerisinde kalan sınıflar için esneklik sağlanması yönünde olduğunu, ya da toplantıların gelişmeler hakkında bilgilendirme amaçlı yapıldığını belirtmişlerdir.

“Dediğim gibi yardımcı materyal konusunda sıkıntı yaşıyorum. Programın süresi genelde uygun fakat zaman zaman geride kaldığımız, dolayısıyla hızlı geçmek sorunda kalıp konu ya da kitap bölümleri atladığımız oluyor. Ayrıca programda işlenecek konuların genel olarak belirtilmesi soruna neden oluyor. Örneğin reported speech dediğinde tam olarak neyi işleyeceği hocaya kalmış gibi oluyor, bu da her sınıfın farklı öğretim almasına neden olabiliyor..”(OKC2)

“Materyali eksik görüyorum. Kitap bağımlı olarak gidiyoruz aslında çünkü ekstra materyal sıkıntısı çekiyoruz ve bu tamamen hocaların üzerine binen bir yük oluyor ek materyal getirmek onun dışında zaten testing direkt kitaba bağlı olduğu için biz de kitabı kullanmak zorunda kalıyoruz.”(OKC5)

A, B ve C kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerde genel olarak üzerinde durulan problemler uygulanan programın yoğunluğu, yardımcı materyallerin eksikliği ve dört dil becerisine yeterince zaman ayıramaması olmuştur. Programın yoğunluğu genelde A ve B kurlarında sorun olarak yorumlanırken, materyal eksikliği genelde üç kurdaki göze çarpmaktadır.

Üçüncü Soruya İlişkin Koordinatör ve Okutman Görüşlerinin Karşılaştırılması

Genelde A ve B kurları koordinatör ve okutmanlarının üzerinde durdukları ortak nokta hazırlık programının yoğun oluşu nedeniyle okutmanların bazı haftalar programın gerisinde kalmalarıdır. Koordinatörler bu sorunun haftalık yapılan toplantılarda tartışıldığını ve programda esneklik sağlanarak, sorunun çözülmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca okutmanlar programı yetiştirememelerinden dolayı programda dört dil becerisine eşit yer veremediklerini, genellikle konuşma ve dinleme becerilerinin geri planda kaldığını belirtmişlerdir. Yılmaz (2005) ‘da Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin iletişimsel dil gereksinimlerinin ne derece karşılandığını araştırdığı çalışmasının

sonucunda öğretmen ve öğrencilerin, programın daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklandığı, konuşma ve dinleme becerilerinin geri planda kaldığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Bir diğer sorun da üç kurda da okutmanların yaşadığı materyal sıkıntısıdır. Okutmanlar materyali kendilerinin sağlamalarının gerektiğini, dışarıdan yeterince destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan toplantılar okutmanların bazıları tarafından pek faydalı bulunmazken, okutmanlar toplantıların sadece bilgilendirme ya da programda esneklik sağlanması amacıyla yapıldığını, kapsamlı bir şekilde yapılan bir değerlendirme çalışması olmadığını belirtmişlerdir. Koordinatörlerse yapılan toplantıları verimli bulduklarını ifade etmişlerdir. B kurunda okutmanların üstünde durduğu bir diğer nokta da programda dilbilgisine çok fazla yer verilmesi, dört becerinin yeterince geliştirilememesi olmuştur. Koordinatörlerse sadece programın yoğun oluşundan bahsetmiş, programda geri kalınmasının nedeninin bazen mesleğe yeni başlayan okutmanların tecrübesizliğinden bazense öğrencilerden kaynaklanabildiğinin üzerinde durmuşlardır. C kurunda okutmanların bahsettiği bir diğer problemse programda konuların çok genel olarak ifade edilmesinin sınıflar arasında konuların farklı işlenmesine neden olabildiği ve bunun da ölçme değerlendirmede sorunlara yol açabildiğidir. Koordinatörler ise bu konuda görüş bildirmemiştir.

Dördüncü Soruya İlişkin A,B,C Grubu Koordinatörlerinin Görüşleri

Dördüncü soruda öğretme-öğrenme süreci hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda ilk olarak koordinatör görüşlerine yer verilmiştir.

A kuru koordinatörleri öğretme-öğrenme sürecinde uygulanan etkinliklerin dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olduğunu, etkinliklerin teknolojiden, görsel ve işitsel materyallerden yararlanılarak düzenlendiğini de ifade etmişlerdir.

“Okulumuzda uygulanan programda tüm becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Tüm derslerimizde ayrıca görsel ve işitsel materyaller kullanılmaktadır. Öğrencilerimizin hazırladığı sunumlarda da teknolojiden yararlanmaları özellikle teşvik edilmektedir.”(K1)

Yapılan görüşmelerde B kuru koordinatörleri da uygulanan öğretim programının teknoloji ağırlıklı olduğunu, etkinliklerin hedefe yönelik, ikili ve grup çalışmalarını içerecek şekilde düzenlendiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda okutmanlara yıl boyunca hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek, modern öğretmen-öğrenme etkinliklerinin tanıtıldığını da ifade etmişlerdir.

“Seçmiş olduğumuz ana ders kitapları dört beceriyi birleştirilmiş olarak vermektedir. Ancak ayrıca ders olarak okuttuğumuz intergrated skills saatlerinde de özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaktayız. Kullandığımız tüm ders materyallerinde en azından işitsel ve görsel destek malzemelerini sınıflarda bulunan DVD oynatıcıları veri projektörleri ve ses sistemleri aracılığıyla kullanmaya çalışmaktayız. Öğrenciler için öğrenme etkinlikleri olarak sınıf içinde yapılan ikili ve grup çalışmalarının yanı sıra onların zaman zaman bilgisayar laboratuvarlarımızı ve öğrenci erişim merkezimizi kullanmalarını teşvik ederek kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktayız. Okutmanlarımız için ise öğretme-öğrenme etkinlikleri konusunda değişen, gelişen ve yeni alan yaklaşımlarına aşina olmalarını sağlayacak hizmet içi eğitim seminerlerini yıl boyunca çeşitli zamanlarda gerçekleştirmeye gayret etmekteyiz.”(K2)

C kuru koordinatörleri ise sınıflarda teknolojik araç ve gereçlerin yeterli olduğunu, okutman ve öğrencilerin sınıf içinde yapılan etkinliklerde teknolojiden yararlandıklarını, dört becerinin geliştirilmesine yönelik kitaplar seçildiğini, ancak teknoloji ağırlıklı etkinliklerin genelde dinleme becerisine yönelik olduğunu, etkinlikler planlanırken kaynak sorunu yaşanabildiğini ve de sınıflar arasında standart bir kullanımın sağlanamadığını belirtmişlerdir.

“Dört beceri dersleri genel olarak “main course” programının yanı sıra “integrated skills” programıyla verilmektedir. Yapılan alıştırmalar ve etkinliklerin yeterli olmasına rağmen ortada olan sorun kaynak çeşitliliğinin az olması ve bunun okutman ve öğrencinin motivasyonunu ve hareket kabiliyetini kısıtlamasıdır. Bu yüzden var olması gereken hedefe yönelik programlı ve somut adımlar atmakta zorluk çekmekteyiz. Yabancı Diller Yüksekokulu teknoloji kullanımı açısından zengindir ve bunu mümkün olduğunca programımıza seçtiğimiz kaynaklarla entegre etmeye çalışmaktayız. Kaynaklarımız elektronik ortam desteklidir ve aynı zamanda okutmanlarımızın bireysel olarak uyguladıkları kaynaklar da projektör, bilgisayar, DVD oynatıcı ve CD çalar aracılığıyla derslere katılmaktadır. Fakat burada karşılaştığımız bir sorun yine teknoloji kullanımı ve paralel program ile ilgili okul geneli standart bir kullanım çerçevesinin olmamasıdır.”(K2)

A, B ve C kuru koordinatörleriyle yapılan görüşmelerde genel olarak programda uygulanan etkinliklerin teknoloji temel alınarak düzenlendiği, seçilen kitapların da

teknoloji ağırlıklı olduğu ve dört becerinin geliştirilmesine yönelik kitaplar olduğu belirtilmektedir

Dördüncü Soruya İlişkin A,B,C Grubu Okutmanlarının Görüşleri

Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili soru okutmanlara da yöneltilmiştir. Aşağıda her kurdan okutmanın görüşü yer almaktadır.

A kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerde öğretme öğrenme etkinlikleri konusunda okutmanlar arasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Okutmanlardan çoğu programda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek öğretme öğrenme etkinliklerin bulunmadığını belirtirken, bazıları belki de kitapları kastederek dört becerinin geliştirilmesine yönelik yeterince alıştırma bulunduğunu ancak dilbilgine ağırlık verilmesinden dolayı iletişime yönelik becerilerin geri planda kaldığını belirtmiştir. Bazı okutmanlar ise konuşma ve yazma yani üretime yönelik etkinlikler uyguladıklarını ancak dilbilgisinin geliştirilmesine yönelik materyal ve zaman sıkıntısı çektiklerini ifade etmişlerdir. Okutmanlar aynı zamanda teknolojiden yararlanma imkânlarının sınıflarda mevcut olduğunu ancak her okutmanda bilgisayar bulunmadığı için etkinliklerde teknolojiden tam anlamıyla yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Hedefler belli olmadığı için öğretme etkinlikleri düzenlendiğini söylemek çok zor. Dinleme-anlama, konuşma ve yazma becerilerinin yeterince geliştirildiğini düşünmüyorum.”(OKA1)

“Program daha çok dilbilgisinin gelişimine yönelik... Sınıflarda teknolojiden yararlanma imkânları var ancak hocalarda ve öğrencilerde bilgisayar olmadığından bu durum sorun yaratabiliyor.”(OKA2)

“Teknolojiden yararlanma imkânımız var, dinleme aktiviteleri yapabiliyoruz. Konuşma, yazma etkinliklerine yer veriyoruz ancak dilbilgisini yeterince geliştiremiyoruz gerek vakit gerekse materyal konusundan sıkıntı yaşıyoruz.”(OKA5)

B kuru okutmanları ise programda uygulanması önerilen öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer almadığını, her okutmanın uygulanacak etkinliklere kendisinin karar verdiğini, konuşma ve dinleme becerilerinin kimi zaman geri planda kaldığını, bazı okutmanlar ise okutulan kitapların dört beceriye yönelik etkinlikler içerdiğini ancak

zaman sorunu nedeniyle her etkinliği uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Okutmanlar aynı zamanda teknolojiden tam olarak yararlanamamalarının sebebinin sınıflardaki araç gereç kullanımının kendilerine açıklanmamış olması olduğunu belirtmiş, ayrıca okutmanlarda ve öğrencilerde bilgisayarın olmayışının bazı etkinliklerin uygulanmasına engel oluşturduğunu eklemişlerdir.

“Dediğim gibi konuşma ve dinleme becerisine yeterince yer verildiğini söyleyemem. Programda becerilere yönelik herhangi bir etkinlik önerilmiyor, bu tamamen hocaya kalmış bir şey.”(OKB1)

“Akademik yıl başında projeksiyon, bilgisayar, internet bağlantısı okutmanlara gösterilmediği için sınıfta bilgisayar kullanamıyorum.”(OKB2)

“Ancak her okutmanda bilgisayar olmadığı ve internete bağlanmada sınıflarda sorunlar yaşandığı için çoğu okutmanımız bu imkânlardan yeterince yararlanamamaktadır.”(OKB3)

“Dört beceriye yönelik kitaplar kullanılıyor ancak zaman darlığı olduğu için öğretilenler pratiğe dökülemiyor. Teknoloji araçlarından yararlanmak tamamen okutmana kalmış bir şey çünkü programda bunu öngören bir şey yok.”(OKB5)

C kuru okutmanlarının uygulanan etkinliklere yönelik görüşleri farklılık göstermektedir. Okutmanlardan bazıları program kitaba yönelik olduğu için kitapta yeterince etkinliklerin bulunduğunu, kitapların gerektirdiği ölçüde teknolojiden yararlanıldığını ancak yine de teknoloji kullanımının yetersiz olduğunu, bazı okutmanlar ise kitaplardaki etkinlikleri yetersiz bulduklarını, teknolojik sorunlar nedeniyle sınıflarda bazı etkinliklerin uygulanmadığını, bazıları konuşma ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu, bazı okutmanlar ise sınıflardaki teknolojik yapının her türlü etkinliğe uygun olduğunu, ancak bilgisayar eksikliğinin bir sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

“Becerileri geliştirmeye yönelik yeterli alıştırma ve etkinlik yok. Teknolojiden faydalanma düzeyi minimum. Sadece kitap cd lerini dinletmekle sınırlı.”(OKC2)

“Alıştırmaların birçoğunu kitaplar sağlıyor, her sınıfta internete ulaşma zor olduğu için bu sene bu etkinlik kullanılamadı.”(OKC3)

“Speaking geri planda kalıyor. Reading için sağlanan materyaller de dediğim gibi yetmiyor.(coursebook ve reading kitabı)Kitabın cdlerinin dışında programda yer

alan herhangi bir teknoloji tabanlı öğretim yok. Speaking ve reading yetersiz yani.”(OKC4)

“Programda dört beceriyi geliştirmeye yönelik yeterli alıştırma ve etkinlik yer alıyor. Sınıfımızın teknolojik alt yapısı programda öngörülen birçok aktiviteyi rahatlıkla gerçekleştirebilmemize olanak sağlıyor. Yalnız bilgisayar problemimiz var onu hoca karşıladığı takdirde iyi bir şekilde kullanabiliyoruz. Programda teknoloji kullanımına yönelik bir şey yok, tamamen hocaya kalmış kullanıp kullanmamak.”(OKC5)

A, B ve C kuru okutmanlarının birleştiği ortak nokta okutmanlarda bilgisayar eksikliğinin sınıflarda var olan teknolojik araç gereçlerin kullanımını etkilediği, bunun da uygulanacak etkinliklerin teknoloji ağırlıklı olmasına engel oluşturduğu yönündedir.

Dördüncü Soruya İlişkin Koordinatör ve Okutman Görüşlerinin Karşılaştırılması

Koordinatörler programda yer alan etkinliklerin teknoloji ağırlıklı olduğunu, seçilen kitapların da teknoloji ağırlıklı kitaplar olmasına dikkat ettiklerini belirtirken, okutmanlar sınıflarda bilgisayar bulunmayışının sınıflarda var olan araç gereçten yararlanmalarına engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Programda yer alan etkinlikler konusunda okutmanlar arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmış, kimi programda yer alan etkinlikleri yeterli bulurken, kimi görsel ve işitsel materyalleri ve etkinlikleri yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Alıcı (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde kullanılan görsel ve işitsel materyalleri yeterli bulmadıkları, derste uygulanan etkinliklerin de pek etkili olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Beşinci Soruya İlişkin A,B,C Grubu Koordinatörlerinin Görüşleri

Beşinci soruda sınama durumları hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmış, sınavların hazırlanma süreci hakkında koordinatör görüşleri aşağıda verilmiştir.

A kuru koordinatörleri sınavlarda farklı soru tiplerinden yararlanılarak, dört becerinin dönüşümlü olarak ölçüldüğünü, öğrencilere bir hafta öncesinden sorulacak konu ve soru

tiplerinin duyurulduğunu ancak sınavlar hazırlanırken belirtke tablosu hazırlamadıklarını belirtmişlerdir.

“Sınavlar hazırlanırken programda işlenen bütün konular dönüşümlü olarak 4 beceriyi de kapsayacak şekilde sorulmaktadır. Soru tiplerinin çeşitlilik gösterdiği sınavlarımız öğrencilerimiz her tür soru çeşidine hazırlamaktadır. Sınavda çıkacak konular ve soru türleri de 1 hafta önceden panolara asılarak öğrenci ve okutmanlarımıza duyurulmaktadır.”(K1)

“Sınavlar kitap içeriklerinde ve müfredatta öğretilen bilgileri ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik. Belirtke tablosu yapılmıyor.”(K2)

B kuru koordinatörleri de yapılan görüşmelerde sınavların dört beceriyi dönüşümlü olarak ölçecek şekilde farklı soru tiplerinden yararlanılarak hazırlandığını, öğrencilerin sınav türü hakkında bir hafta önceden bilgilendirildiğini belirtmişlerdir.

“Sınavlar öğrencilerin öğrendikleri konuları farklı beceriler kullanarak, ölçecek şekilde hazırlanmaktadır. Bir hafta dinleme –anlama, diğer hafta gramer-kelime bilgisi, daha sonra okuma-anlama - yazma... Yazılı sınavların en az 1 hafta önce panolarda konu içeriği öğrencilere duyurulmaktadır... Ayrıca bir belirtke tablosu yapılmamaktadır.”(K1)

C kuru koordinatörleri ise sınavları hazırlarken farklı soru tiplerinden yararlanmaya çalıştıklarını, dört beceriyi ve aynı zamanda dilbilgisi ile kelime bilgisini eşit derecede ölçmeye önem verdiklerini, soruların seviyeye uygun ve öğrenilenleri içermesine dikkat ettiklerini, ancak belirtke tablosu hazırlanmadığını ve testlerin geçerlik güvenirlik çalışmalarında eksiklik olduğunu belirtmişlerdir.

“Sınavlar hazırlanırken kaynak kitapta işlenen bütün konuların dâhil edilmesine dikkat ediliyor. Soru tipleri açısından eklektik bir yaklaşım sergilemeye dikkat ediyoruz. Fakat soruların geçerliğini denetleyecek yeterli zaman olmaması yine pek çok soru işareti taşımamıza neden olmaktadır. Hedef ve davranışlara dikkat edilerek hazırlanan bir belirtke tablosu mevcut değil. Bu nedenle kaynak kitap üniteleri ile hedef davranışları paralel hale getirememekteyiz. Bu durumun da etkisi sınav hazırlarken de hissediyoruz çünkü testte bulunacak maddelerin her bir alana (Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor) göre olan sayısı ve konu öncelik sırası da düzenli ve amaca yönelik olamamaktadır. Testin kapsam geçerliliği ve işlevselliği böylelikle büyük zarar görebilmekte.”(K2)

A, B ve C kuru koordinatörleriyle yapılan görüşmelerde ortak olan nokta her üç kurda da dört becerinin eşit derecede farklı soru tipleri kullanılarak ölçülmeye çalışılması ancak sinama durumları düzenlenirken belirtke tablosunun oluşturulmamasıdır.

Bir eğitim programında yer alan hedef ve davranışlarla, program içeriğinin iki boyutlu bir çizelge üzerinde gösterilmesine belirtke tablosu, diğer bir tanımla hedef-içerik çizelgesi denilmektedir. Sinama durumları düzenlenirken ilk yapılması gereken nokta belirtke tablosunun düzenlenip, bu tabloda bir ders ya da kursun hedeflerinin, hedef davranışların ünitelerle yani içerikle birlikte verilmesidir. Belirtke tablosu ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi sağlar, uygun test aracının geliştirilmesinde yardımcı olur. Belirtke tablosu düzenlenirken izlenecek adımlar öğretim hedeflerinin belirlendikten sonra ders içeriğinin belirlenmesi ve iki boyutlu çizelgenin hazırlanmasıdır (Demirel,2004).

Beşinci Soruya İlişkin A,B,C Grubu Okutmanlarının Görüşleri

A kuru okutmanlarının çoğu sınavlarda öğretmedikleri yerlerden soru çıkmadığını, farklı soru tipleriyle sınavların hazırlandığını ve sınavların gayet nitelikli olduğunu belirtirken, bir okutman özellikle dinleme becerisi olmak üzere dört becerinin doğru bir şekilde ölçülüp ölçülmediğinden emin olmadığını ifade etmiştir.

“Dinleme becerisiyle ilgili olarak sınıfta kitap aracılığıyla farklı dinleme çalışmaları yapılıyor. Ancak sınavlarda TOEFL tarzı ve Amerikan aksanı kullanılan kısa karşılıklı konuşmalardan yararlanılıyor. Bu tarz dinleme çalışmaları sınıfta yaptırılmıyor. Diğer becerilerin de doğru olarak ölçüldüğünden emin değilim.”(OKA1)

B kuru okutmanlarının çoğu sınavlarda dört dil becerisinin dönüşümlü olarak ölçülmeye çalışıldığını, ancak bunun bir standardının olmadığını belirtmişlerdir. Okutmanlardan bazıları yazma becerisinin daha çok ölçülüp, konuşma becerisinin geri planda kaldığını ifade etmiştir. Aynı zamanda yeterlilik sınavında uygulanan konuşma sınavına benzer etkinliklerin sınıfta yapılmadığını ve bu sınavın tam bir formatının olmadığını da eklemişlerdir. Okutmanlardan bazıları puan dağılımında sorunlar yaşanabildiğini, genelde öğretmedikleri yerlerden soru çıkmadığını ancak kelime bilgisinde zaman zaman öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin ölçülmeye çalışıldığını belirtmişlerdir.

“Konuşma becerisi dönem içinde yapılan sunumlar ve yılda iki kez yapılan sınavlarla ölçülmeye çalışılıyor ama bunların yeterli olduğunu sanmıyorum. Dönem sonlarında yapılan konuşma sınavlarının da tam bir formatı yok. Her hoca farklı bir şekilde uygulayabiliyor. Bu da sınavlarda geçerlik, güvenilirliği olumsuz yönde etkiliyor bence. Diğer beceriler ise aralıklarla ölçülmeye çalışılıyor. Bir hafta dinleme sorulduysa, öbür hafta okuma soruluyor ama bunlarda nasıl bir sıra izleniyor bilemiyorum.”(OKB1)

“Sınavlarda yazma becerisine daha çok önem verildiğini düşünüyorum. Aynı önem maalesef konuşma becerisine verilmiyor çünkü sınav sayısını yetersiz buluyorum bu açıdan.” (OKB2)

“Zaman zaman ölçme-değerlendirme sorunları yaşıyoruz. Bu daha çok soru seçimi ve not dağılımından kaynaklanıyor. Bazı bölümlere fazla puan verilmiş olabiliyor, yani dengesiz puan dağılımı olabiliyor. Ya da soru tipleri farklı tarzda karşılırlarına çıkabiliyor öğrencilerin.”(OKB3)

“Zaman zaman sınavlarda tanımadıkları kelimeler çıktığı oldu.”(OKB4)

C kuru okutmanları ise sınavlarda dört dil becerisinin de ölçülmeye çalışıldığını belirtmiş ancak bazı okutmanlar konuşma becerisinin tam olarak ölçülemediğini ifade etmiştir. Okutmanların çoğu okuma sınavının derste uygulanan etkinliklerden, yapılan alıştırmalardan farklı ve daha zor olduğunu, bazıları ise genel olarak mini sınavların bazen seviyenin üstünde olabildiğini, dilbilgisinde konu kapsamı net olmadığında anlatılmayan yerden soru çıkabildiğini, bazıları ise düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ölçme değerlendirmenin paralellik göstermediğini ifade etmiştir.

“Reading sınavları çocukların seviyesinin üstünde olabiliyor. Derste yaptığımız alıştırmalar yani kitap çok basit ve sıkıcı olduğu için sınavlarla zaman zaman örtüşmeyebiliyor. Sınıfta yaptıkları alıştırmalar daha yüzeysel ve basit kalıyor.”(OKC1)

“Sınavın kapsamı tam belli olmadığında, özellikle gramerde öğretilmeyen yerden konu çıkabiliyor. Okuma ve dinleme sınavları öğrenci kapasitesinin üstünde olabiliyor yani.”(OKC3)

“Genelde öğretilmeyen yerden soru çıkmıyor ama kullanılan soru tarzları ile sınıf içerisindeki alıştırmalar bazen birbirine uymuyor.”(OKC4)

“Sınavların zaman zaman dil ölçme becerisinden uzaklaştığını düşünüyorum. Özellikle her Cuma düzenli olarak uygulanan kısa sınavlarda (quiz) öğrencileri oldukça zorlayan ayrıntılı sorulara yer veriliyor.”(OKC5)

A, B ve C kuru okutmanlarıyla yapılan görüşmelerde genel olarak okutmanlar dört dil becerisinin dönüşümlü olarak ölçülmeye çalışıldığını, ancak genelde dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin sağlıklı bir şekilde ölçülemediğini belirtmişlerdir. A kurunda dinleme, B kurunda konuşma, C kurunda okuma ve konuşma becerilerinin ölçülmesinde sorunlar yaşandığı görülmektedir.

Beşinci Soruya İlişkin Koordinatör ve Okutman Görüşlerinin Karşılaştırılması

Koordinatörler sınavlarda farklı soru tiplerinden yararlanılarak dört becerinin dönüşümlü olarak ölçülmeye çalışıldığını ancak bunun bir standartının olmadığını belirtmişler, sınav hazırlarken belirtke tablosu düzenlemediklerini ifade etmişlerdir. Sınama durumları öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencilerin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumlarını düzenleyebiliriz. Bu amaçla her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak olası görülmektedir. Bunun için de ilk olarak sınama durumları düzenlenirken yapılacak şey bir belirtke tablosu düzenlemektir (Demirel,2004).

Okutmanlar da sınavlarda dört dil becerisinin bir standarta bağlı olmaksızın farklı soru tiplerinden yararlanılarak, dönüşümlü bir biçimde ölçülmeye çalışıldığını, ancak konuşma becerisinin yeterince ölçülmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. A kurunda dinleme, B kurunda konuşma ve C kurunda okuma ve konuşma becerilerinin ölçülmesine dair okutmanların akıllarında soru işaretlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Alıcı (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ölçme değerlendirme yönünden sınav sayılarını yeterli buldukları ancak sınavların bilgi düzeyini ölçmede yeterli olup olmadığı konusunda fikir ayrılıklarının olduğu gözlenmiştir. Ancak koordinatörler bu tür ölçme hata ya da düzensizliklerinden söz etmemişlerdir. Bunun nedeni, okutmanların koordinatörlere sağlıklı bir şekilde dönüt vermiyor olmalarından kaynaklanabilir.

Altıncı Soruya İlişkin A,B,C Grubu Koordinatörlerinin Görüşleri

Altıncı soruda koordinatör ve okutmanların öğretim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerileri saptanmaya çalışılmıştır. Aşağıda koordinatör görüşlerine yer verilmiştir.

A kuru koordinatörleri ölçme değerlendirme ve materyal geliştirme için ayrı birimler oluşturulması ve hazırlıkta sınıf tekrarının olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Şu anda sınav hazırlama ve materyal geliştirme koordinatörler tarafından yapılmaktadır. Ayrı bir birim olarak kurulacaksa dersin işleyişini iyi bilen bir ekip tarafından yürütülmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda ek materyaller hazırlanması gerekmektedir.”(K1)

“Testing Office ve materyal geliştirme birimlerinin olması gerektiğini düşünüyorum, ayrıca hazırlıkta sınıf tekrarının uygulanmasının yararlı olacağını düşünüyorum.”(K2)

B kuru koordinatörleri de hazırlık biriminde mutlaka okutmanlarla ortaklaşa çalışacak program geliştirme ve ölçme değerlendirme birimlerinin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuşma becerisinin gelişimi için de yabancı okutman alınması önerilmiştir.

“Program geliştirme ve materyal hazırlama birimleri kurulması daha özgün ve kurumun doğrudan ihtiyacı olan materyalleri hazırlama açısından yararlı olabilir. Ancak, ölçme değerlendirme birimi oluşturulacaksa bu birimin derslere giren ve program hazırlayan okutmanlarla çok iyi bir diyalogunun olması şarttır. Hazırlık programı, gelen öğrencilerin özenle seviye gruplarına ayrılması, bu gruplarda ihtiyaca en iyi cevap verecek materyallerin belirlenmesi ve derslerin mutlaka güncel teknolojiden yararlanılarak ilgi çekici hale getirilmesiyle ulaşılabilir kılınabilir.”(K2)

C kuru koordinatörleri de program geliştirme ve materyal geliştirme birimlerinin oluşturulması gerektiğini, bu görevleri var olan diğer görevlerine ek olarak koordinatörlerin yapmasının iş yükünden dolayı bazı önemli noktaların gözden kaçmasına neden olduğunu belirtmektedirler. Koordinatörler var olan programın tüm öğeleriyle yeniden değerlendirilip, gerekli düzeltmelerin yapılması gerektiğini düşünmektedir.

“Öğretim programının hazırlanması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi için farklı birimlerin oluşturulması gerekmektedir. Bütün bunların tek elden çıkmasında bazı problemler yaşanmaktadır. Hazırlık programın geliştirilmesi için ilk önce farklı birimlerin oluşturup bu yönde çalışmaların yapılması, kitapların tekrar gözden geçirilip işlemeyenleri amaçlara ve hedeflere en uygun olanının seçilmesi, ek materyallerin tekrar gözden geçirilip seviyeye uygun olanları seçilip ve bazıları üzerinde düzeltmeler yapılarak uygulanması, öğrenci seviyelerinin tam olarak düzenlenmesi (programın takip edilebilmesi, sınavların daha sağlıklı çıkartılabilmesi, kullanılan materyal ve kitaplardan daha fazla verim alınabilmesi için), ihtiyaç analizinin daha sağlıklı yapılıp ona göre bir program çıkartılması gerekmektedir.”(K1)

“Hazırlık öğretiminin geliştirilmesi için her şeyden önce dönem başında hedeflerin ve kaynak kitapların belirtke tablosunda somut olarak gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim programının hazırlanması-geliştirilmesi, ölçme-değerlendirme ve materyal geliştirme amaçlı ayrı birimlerin oluşturulması gerekmektedir. Tüm bu etkinliklerin aynı birimde (koordinatörlük) toplanması uzmanlaşmayı, etkinliği ve hazırlanan ürünlerin doğruluğunu engellemektedir. Kurulan birimlerin dersi verecek okutmanlarla sürekli bir iletişim (aylık-haftalık dönemlerle) halinde olup gelen öğrenci topluluğun seviyesi ve yapılan etkinliklere uyumluluğu tartışılmalıdır.”(K2)

A, B ve C kuru koordinatörlerinin programın geleceğine yönelik yaptıkları ortak öneri ölçme değerlendirme ve program geliştirme birimlerinin oluşturulup, buralarda alanında uzman kişilerin görev almasıdır. Ancak bu şekilde programın kalitesi ve etkiliği artırılabilir.

Altıncı Soruya İlişkin A,B,C Grubu Okutmanlarının Görüşleri

A kuru okutmanlarının çoğu program geliştirme ve ölçme değerlendirme birimlerinin oluşturulup, bu alanda yüksek lisans yapmış okutmanların buralarda görevlendirilmesi gerektiğini, oluşturulacak birimlerin ders materyallerini ve sınavları yeniden incelemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Kesinlikle bu konuda bir eksiklik olduğunu düşünüyorum, program geliştirme materyal geliştirme birimlerinin oluşturulması gerektiğini düşünüyorum.”(OKA5)

B kuru okutmanlarının da neredeyse tamamı yardımcı materyal geliştirmek ve programı yeniden yapılandırmak üzere yeni birimlerin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Okutmanlar aynı zamanda öğretme öğrenme etkinliklerinin de yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okutmanlara göre programda dilbilgisi yerine iletişime

yönelik becerilere daha çok yer verilmelidir. Okutmanlar aynı zamanda fikir alışverişine daha çok başvurulması gerektiğini eklemişlerdir.

“Bence kesinlikle materyal ofis ve testing ofis gibi birimlerin oluşturulup, kitabın yanında hem mesleki İngilizceye yönelik hem de kitaba yardımcı materyallerin hazırlanması gerekir. Program sadece kitaba bağımlı olmamalı, derslerin daha eğlenceli ve verimli geçmesini sağlayacak etkinlikleri de içermeli. Oyun, şarkı gibi etkinliklere daha çok yer verilmeli. Sadece dilbilgisine yönelik bir öğretim verilmemeli. Konuşma becerisinin gelişimi ön plana çıkarılmalı.”(OKB1)

“Var olan birimlerde hocaların fikirleri daha fazla dikkate alınarak daha gerçekçi programlar hazırlanmalı. Ayrıca sadece dilbilgisini değil, günlük dil kullanımını artıracak bir program hazırlamayı hedeflemeliyiz. Bunun için belki gerekli birimler kurulabilir ve var olan eksikler belirlenerek düzeltme yoluna gidilebilir.”(OKB5)

B kuru okutmanlarına göre sene sonu uygulanan yeterlilik sınavının içeriği de oluşturulacak birimlerce yeniden gözden geçirilmelidir.

“Sene sonu yapılan proficiency testinin kapsamı dilbilgisi yapıları açısından yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.”(OKB2)

B kuru okutmanları ölçme değerlendirmede bazı sorunlar yaşandığını, bunun da oluşturulacak yeni birimlerin programın uygulayıcıları ve birimlerin kendi içlerinde yapacakları ortaklaşa çalışmalarla çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Elbette meydana gelen sorunlar koordinatörlüğün üzerinde başka görev ve sorumlulukların da olmasından kaynaklanıyor olabilir. Oysaki görevi sadece programın üzerine yoğunlaşmak ya da ölçme araçlarını geliştirmek olan birimlerin varlığı bu yükü ve meydana gelebilecek sorunları ortadan kaldıracaktır.

“Her kurda iki koordinatör bulunmasına rağmen, kur koordinatörlüğünün verimli ve etkili çalışmasında özellikle ölçme değerlendirme sorunlarının yaşanması koordinatörlük yapısının yeniden değerlendirilmesi ve derse giren okutmanların daha iyi hizmet verebilmeleri açısından farklı birimlerin oluşturulması düşünülebilir.”(OKB3)

C kuru okutmanlarının da çoğu ölçme değerlendirme ve program geliştirme için ayrı birimler oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Okutmanlara göre bu birimlerde görev alanlar derslere girmeyip, sadece kendi görevlerini yerine getirmeliler.

“Bence hazırlık biriminde ayrı sınav grubu, ölçme –değerlendirme grubu, materyal grubu ve bunların dışında koordinatörler olmalı. Sınavları hazırlayan grubun

derslere girmeyip, sadece yıl içinde çıkacak ve sene sonunda yapılacak proficiency'e odaklanmaları gerekiyor. Bunun dışında materyal grubu kitabın eksiklerini ciddi hazırlanmış materyallerle kapatabilir.”(OKC1)

“Program geliştirme ofisi, materyal ofisi ve teknoloji birimi. Bu birimler oluşturulmadığı sürece istenilen hedeflere ulaşılması güç görünüyor. Bence hazırlık programı daha profesyonel hale getirilebilir.”(OKC4)

A, B ve C kuru okutmanlarının programın geleceğine yönelik yaptıkları önerilerin başında ölçme değerlendirme ve program geliştirme birimlerinin oluşturulup, bu birimlerde görev alacak kişilerin alanlarında uzman olmaları ve aynı zamanda birimlerin okutmanların da fikirlerine başvurarak birbirleriyle ortaklaşa çalışmalar yürütüp, programı ve onu oluşturan hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları gibi öğelerini yeniden gözden geçirmeleridir.

Altıncı Soruya İlişkin Koordinatör ve Okutman Görüşlerinin Karşılaştırılması

Koordinatörler hem kendi iş yüklerinin azaltılıp daha sağlıklı programlar oluşturulabilmesi, hem de okutmanlara düzenli olarak materyal desteği sağlanabilmesi için alanında uzman kişilerin yer alacağı ölçme değerlendirme ve program geliştirme ofislerinin kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. A kuru koordinatörleri hazırlıkta sınıf tekrarı olması gereğinden, B kuru koordinatörleri ise konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunmak üzere yabancı okutman alınması gereğinden bahsetmişlerdir.

Okutmanlarsa yine koordinatörler gibi programı ve sınavları yeniden gözden geçirmek üzere program geliştirme ve ölçme değerlendirme ofislerinin kurulup, bu alanlarda yüksek lisans yapmış kişilerin bu ofislerde görevlendirilmelerini önermişlerdir. Okutmanlara göre programda birçok öğe bu kişilerce yeniden düzenlenmeli ve dilbilgisi yerine iletişimsel becerilere daha çok yer verilmelidir. Yurt dışında Rivera (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da “Meksika’nın İlköğretim Sistemi” adlı lisans programının Fen Bilimleri ve Öğretimi adlı dersin öğretim tasarımı değerlendirilmiş, araştırma sonucunda programın bazı yönlerinin tekrar gözden geçirilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Okutmanlar aynı zamanda kurumda daha çok fikir alışverişinde bulunulması gereğini de vurgulamışlardır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

1. Sonuçlar

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programına ilişkin program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, 65 okutman ve 300 öğrenciye uygulanan anket ile 6 koordinatör ve 15 okutmanla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir;

1.1.Nicel Verilere Ait Sonuçlar

1.1.1.Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Okutman ve öğrenciler dört beceriye yönelik ileri seviyedeki dil betimleyicilerinin tam olarak gelişmediğini düşünmektedirler.
- Programda dört becerinin gelişimine yönelik seçilen kitaplar okutman ve öğrenciler tarafından öğrencileri bölümlerine hazırlamada yetersiz bulunmuştur.
- Konuşma becerisine ait öğretme öğrenme etkinlikleri okutman ve öğrenciler tarafından yetersiz bulunmaktadır. Okutman ve öğrencilerin konuşma becerisine ayrılan zaman, kullanılan görsel ve işitsel materyaller, uygulanan etkinlikler konusunda bazı eksiklikler olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Okutmanların sene sonu yapılan konuşma sınavının içeriği ve formatından tam olarak tatmin olmadıkları görülmektedir. Okutman ve öğrenciler konuşma becerisinin gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla yapılan sunumları da öğrencilerin gelişimlerini yansıtmaması açısından tam olarak yeterli

bulmamaktadır. Okutman ve öğrencilerin çoğu konuşma sınavının da sayısını yeterli bulmamaktadır.

- Dinleme kitabının hedef dilin kültürünü yansıttığı, günlük kullanıma yönelik kalıp ve ifadeler içerdiği ortaya çıkmıştır. Okutman ve öğrenciler genelde dinleme becerisinin gelişimine yönelik etkinlikleri, materyalleri yeterli görmekte ancak her iki grup da şarkı, oyun gibi etkinlikleri yeterli bulmamaktadır. Okutmanlar ayrıca dinleme becerisinin gelişimine yönelik verilen ödevleri yeterli bulmamaktadır. Dinleme becerisine yönelik uygulanan sınav sayısı yeterli görülmektedir, ancak sınavların dersteki içerikten daha zor olduğu düşünülmektedir. Okutmanlar dinleme becerisine ayrılan zamanı yeterli görürken, öğrenciler ise tam olarak yeterli görmemektedir.
- Okuma becerisine ayrılan zaman yeterli görülmekte, okutmanlar okuma becerisine yönelik uygulanan etkinlikleri yeterli bulurken, öğrenciler bulmamaktadır. Okuma becerisine ait ödevler de yeterli bulunmamaktadır. Öğrenciler sınavların derstekinden zor olduğunu düşünmektedirler. Sınav sayısı her iki grup tarafından da yeterli bulunmamaktadır. Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyasının ise okuma becerisini tam olarak yansıtmadığı düşünülmektedir.
- Yazma materyallerinin düzeye uygun olduğu, ancak öğrencileri bölüme hazırlayıcı nitelikte olmadığı anlaşılmıştır. Okutman ve öğrenciler yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan görsel ve işitsel materyalleri yeterli bulmamaktadırlar. Ödevler ise yeterli bulunmamaktadır. Yazma sınavı nitelik olarak istenileni ölçmektedir. Sınavlar ise derste işlenen konularla paralellik göstermektedir. Öğrenciler gelişim dosyası hakkında okutmanlara oranla daha olumlu düşünmektedir.

1.1.2.İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

- İkinci alt problemde programın geneline ilişkin okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olup, olmadığı araştırılmış ve görüşler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

1.1.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

- A kuru okutmanlarının “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile A kuru öğrencilerinin “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- A kuru okutmanlarının “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile A kuru öğrencilerinin “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- A kuru okutmanlarının “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile A kuru öğrencilerinin “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- A kuru okutmanlarının “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile A kuru öğrencilerinin “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- B kuru okutmanlarının “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile B kuru öğrencilerinin “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- B kuru okutmanlarının “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile B kuru öğrencilerinin “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- B kuru okutmanlarının “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile B kuru öğrencilerinin “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

- B kuru okutmanlarının “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile B kuru öğrencilerinin “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- C kuru okutmanlarının “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile C kuru öğrencilerinin “konuşma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- C kuru okutmanlarının “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile C kuru öğrencilerinin “dinleme” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- C kuru okutmanlarının okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile C kuru öğrencilerinin “okuma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- C kuru okutmanlarının “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile C kuru öğrencilerinin “yazma” becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

1.1.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Okutmanların mezun oldukları bölümlere göre İngilizce hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Bayan okutmanların programa ilişkin görüşleri ile erkek okutmanların ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Okutmanların iş deneyimlerine göre İngilizce hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

1.1.5.Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Öğrencilerin cinsiyetleri ile programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

- Öğrencilerin ÖSS puan türleri ve görüşleri arasındaki ilişki de incelenmiş, anlamlı fark bulunamamıştır.

1.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Öğrencilerin üniversiteye giriş puanları ve görüşleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

1.2. Nitel Verilere Ait Sonuçlar

Aşağıdaki bölümde yedinci alt probleme ilişkin sonuçlara değinilecektir.

1.2.1.Yedinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Araştırma sonucunda program geliştirme alanında bazı eksiklikler olduğu anlaşılmış, okutman ve öğrencilerin belirlenen hedeflerden tam olarak haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır.
- Program hazırlanırken kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışmasının yapılmadığı ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilere dönem sonlarında uygulanan anketlerin ihtiyaç analizinden çok okutman değerlendirmeye yönelik olduğu, ancak bu soruların içinde programın da değerlendirildiği gözükmemektedir.
- İçerik seçiminde bütün okutmanların yer almadığı, koordinatör ve müdür yardımcılarının kitaplara karar verdiği, seçilen kitapların ön denemelerinin yapılmadığı anlaşılmıştır.
- Programda yer alan ders kitapları ve yardımcı materyallerin öğrencileri bölümlerine (kendi alanlarına) hazırlamada yeterli olmadığı anlaşılmıştır.
- C kurunda kullanılan “Extending Reading Keys” okuma kitabının öğrencilerin seviyesinin çok altında kaldığı, ilgi ve beklentilerine uymadığı ortaya çıkmıştır.
- Programın genelde dilbilgisi ağırlıklı olduğu, dört temel becerinin eşit şekilde işlenmediği ortaya çıkmıştır.

- Programda konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yeterince yer ayrılmadığı ortaya çıkmıştır.
- Sene sonunda A ve B kurlarının istenilen seviyeye tam olarak ulaşamadığı anlaşılmıştır.
- Okutmanların bilgisayar eksikliğinden dolayı sınıflarda var olan araç gereçten yeterince yararlanamadıkları anlaşılmıştır.
- Okutmanların yardımcı materyal sıkıntısı çektikleri belirlenmiştir.
- Sınavlar hazırlanırken belirtke tablosu hazırlanmamaktadır, bu da zaman zaman içerikle öğretilenin birbiriyle örtüşmemesine neden olmaktadır.
- Dört beceri dönüşümlü olarak ölçülmeye çalışılmakta ancak konuşma becerisi yeterince ölçülmemektedir. Aynı zamanda becerilerin sırayla ölçülmesinde bir standart oluşturulmamıştır.
- Sene sonu uygulanan konuşma sınavının tam bir formatının olmaması uygulamada farklılıklara dolayısıyla da ölçmede haksızlıklara yol açabilmektedir.
- Birbiriyle ortaklaşa çalışacak ölçme değerlendirme ve program geliştirme ofislerinin acilen kurulmasına ihtiyaç vardır.

2. Öneriler

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

2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programına yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırmada program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında bazı sorunlar yaşandığı, bu görevleri yerine getirecek ayrı birimlerin ise olmadığı, koordinatörlerin hem derse girip, hem de program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Koordinatörlerin iş yükünün azaltılıp, bu alanlarda daha sağlıklı çalışmalar yapılabilmesi için ölçme değerlendirme ve program geliştirme birimleri oluşturulup, buralarda alanlarında uzman kişiler görevlendirilebilir. Tüm hazırlık programları ve sınavları TÖMER tarafından merkezi olarak hazırlanabilir.
- Araştırmada A, B ve C kurları için belirlenmiş kesin hedeflerin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Avrupa Dil Portfolyosu temel alınarak programın standartları belirlenip, kurlardan vazgeçilebilir. Sınıflar A1,A2,B1,B2,C1,C2 olmak üzere Avrupa Dil Portfolyosu'nda yer alan altı dil düzeyi temel alınarak oluşturulabilir.
- Araştırmada programın hazırlama aşamasında hedef belirleme, ihtiyaç analizi çalışmaları açısından sorun yaşandığı ortaya çıkmıştır. Oluşturulacak birimler hedef belirleme ve ihtiyaç analizi çalışmalarını kapsamlı bir şekilde yapabilir. Bu çalışmalar yapılırken birimlerde görev alan uzman kişiler okutmanlarla işbirliği yapıp, fikirlerini alabilir.
- Araştırmada öğrencilere uygulanan anketlerdeki soruların hem program hem okutman değerlendirmeye yönelik olduğu, ancak genel olarak çıkan sonuçların okutmanlara not verme amaçlı kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Anketler birimlerce yeniden düzenlenip, programa ve okutmanlara yönelik sorular ayrılabilir.
- Araştırmada okutmanların materyal sıkıntısı çektikleri ortaya çıkmıştır. Oluşturulacak birimler ihtiyaca bağlı olarak dışarıdan düzenli olarak materyal desteği sağlayabilir. Her seviyeden bir okutman (ders saati azaltılarak) materyal geliştirme biriminde çalışabilir. Bir aktivite havuzu oluşturularak her seviyeden öğretmenlerin isteklerine göre materyaller hazırlanıp, bu havuzda biriktirilebilir.

Böylece zamanla zenginleşecek olan havuzdaki aktiviteler yeri geldiğinde her okutman için kolaylıkla ulaşılabilecek bir banka niteliği taşıyacaktır. Ders saati azaltılmış okutmanlar bu birimde zevkle çalışabilecek, bu da ürettikleri materyallerin kalitesini arttıracaktır.

- Araştırmada ders sunumlarında teknolojiye yeterince yararlanılmadığı, sınıflar arasında konuların sunumları açısından bir standartın olmadığı ortaya çıkmıştır. Oluşturulacak program geliştirme ofisinde görev alacak kişiler okutmanlarla ortaklaşa çalışarak, programda yer alan her konuya yönelik power point sunumları hazırlayabilir, hazırlanan materyaller okutmanlar arasında ortak kullanıma açılabilir.
- Araştırmada okutmanların sınıflarda var olan teknolojik alt yapıdan tam olarak yararlanamadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıflarda bilgisayar bulunmaması okutmanların teknolojiyi sınıf ortamına taşımasına engel olmaktadır. Günümüz teknolojisinde olmazsa olmaz olan bilgisayarların sınıflara modern bir tarz getireceğine inanılmaktadır. Acil önlem olarak her okutmana bir dizüstü bilgisayarı verilebilir. Bu sayede ders saatleri dışında da farklı ortamlarda çalışmalarına devam edebilecek olan okutmanlar daha verimli çalışabilir. Ayrıca, düzenli olarak yıl içerisinde hizmet-içi eğitimlerin bir parçası olarak teknolojik destek sağlanabilir.
- Araştırmada kitapların öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılayamadığı, öğrencileri kendi bölümlerine hazırlamada eksik kaldığı ortaya çıkmıştır. Mesleki İngilizceye yönelik materyaller, bölümlere yönelik hazırlanmış bir kitapçık program geliştirme birimi tarafından hazırlanabilir.
- Araştırmada A ve B kurlarında programın yoğun olduğu, zamanın daha çok dilbilgisine ayrıldığı ve genelde dinleme ve konuşma becerilerinin geri planda kaldığı ortaya çıkmıştır. Programda yapılacak düzenlemelerle dilbilgisine verilen ağırlık azaltılabilir, iletişime dönük becerilere daha çok yer verilebilir. Dilbilgisi

bir araç olarak değerlendirildiğinde beş becerinin geliştirilmesi için kullanılabilecektir. Dilbilgisinin bir amaç olarak değerlendirildiği programlarda öğrencilerin düzgün dilbilgisi kurallarını bildikleri ancak bunları hangi ortamda kullanacakları konusunda fikirleri olmadığı görülmüştür. Bu yüzden hazırlanacak programda dilbilgisini araç olarak değerlendirerek beş becerinin geliştirilmesine yönelik programlar oluşturulmalıdır. Dinleme becerisinin gelişimine yönelik programlardan dil laboratuvarlarında yararlanılabilir, programa laboratuvar dersleri eklenebilir. Konuşma becerisinin gelişimi için ise programda nitelikli yabancı okutmanlar alınabilir, karşılıklı konuşma becerisinin gelişimine de özen gösterilebilir. Farklı kurumlarla işbirliği yapılarak öğrencilerin yabancı okullardaki öğrencilerle kendi mesleklerine yönelik ortak projelerde telekonferans ve diğer iletişim kanalları sayesinde canlı olarak konuşma ortamları yaratılabilir. Böylece öğrenciler gerçek ortamda iletişim becerilerini geliştirme imkânı bulurlar.

- Araştırmada konuşma becerisinin yeterince ölçülmediği ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisine yönelik sınav sayısı ve kalitesi artırılabilir, dönüşümlü olarak sorulan dört beceri için eşitliği sağlayacak standart bir uygulama sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre ölçme değerlendirmede zaman zaman sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun için ölçme değerlendirme ofisi oluşturulup, alanında uzman kişilerce sınavlardan önce belirtke tablosunun düzenlenmesine, test araçlarının geçerlik, güvenirlik çalışmalarının kapsamlı bir şekilde yapılmasına çalışılabilir. Ayrıca, sınavlardaki soru tarzının ders işleyiş tarzıyla paralel olması gerekmektedir.
- Araştırmada uygulanan programda dört becerinin gelişimine yönelik sınıf dışı etkinliklerin yeterince yer almadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler hedef dili kullanarak yer alacakları tiyatro, drama gibi sınıf dışı etkinliklere katılmaya teşvik edilebilir. Ayrıca, danışmanlık firmalarının ayarlayacağı farklı meslek

gruplarından yabancı konuklar okula yapacakları ziyaretlerle öğrencilere konuşma becerilerini zenginleştirecek ortamlar yaratılmasına yardımcı olacaktır.

- Araştırmada uygulanan öğretme-öğrenme etkinliklerinin tam olarak yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Düzenlenecek hizmet içi eğitim seminerleriyle okutmanlara yabancı dil öğretimindeki yeni yaklaşımlar, yeni yöntemler uygulamalı olarak tanıtılabilir. Okutmanların yurt dışında düzenlenen seminerlere, yabancı dil alanındaki kurslara katılımları teşvik edilebilir. Okutmanların kendilerini sürekli yenilemeleri, alanlarındaki yenilikleri takip etmeleri yönünde yeni fırsatlar yaratılabilir.

2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, yapılacak yeni araştırmalar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Üniversitelerdeki Yabancı Dil Hazırlık Programlarının öğrencilerin bölümlerindeki yabancı dil başarılarına etkisi üzerine deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programının öğrencilerin yabancı dil bilgi ve becerilerini geliştirme derecesi deneysel bir çalışmayla araştırılıp, elde edilen sonuçlar doğrultusunda ihtiyaca yönelik yeni bir program modeli önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alıcı, S. S. (2004). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kendilerine Sağlanan Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Thuwaini, S. I. (1986). *Attitudes of Supervisors and Teachers Toward The Social Studies Curriculum in Saudi Arabian Elementary Schools*. Dissertation Abstracts International, 47 (08) 2989.
- Aslan, O. (2003). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenmede Karşılaşılan Sorunları Çözümlemeye Yönelik Bir Öneri: Yabancı Dil Öğretimi ve Öğreniminde İnternet Kullanımı*. Akademik Bilişim Konferansı, Çukurova Üniversitesi
- Birdal, A. (2008). “*Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Yazılmış İki Makalenin Değerlendirilmesi*” Erişim: 10 Ağustos 2009, <http://www.ingilish.com/makalekarsilastirma.htm>
- Bloom, B.S. Hastings, J.T.& Maduas, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mc Graw Hill Book Co.
- Büyükduman N, F. İ. (2001). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı İkinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chao, S. (1994). *An Evaluation of the Intermediate Academic Program for International Students at Columbia College*. A dissertation for the degree of the Doctor, Saint Louis University, Missouri.

- Crystal, D.(1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press
- Lowenberg, P.H.Testing English as a World Language. TESOL Quartely;109,114
- Çelebi, M.D. (2006). *Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 21.
- Daloğlu, A. (1996). *Bilkent Üniversitesi’nde Verilen İngilizce Öğretmenleri İçin Hizmetiçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi Çalışması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004a). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004b). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Yabancı Dil Eğitimi*. Erişim: 28 Aralık 2008, <http://www.ntvmsnbc.com/news/326482,asp>.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Er, K.O. (2006). *Devlet Okullarında 4.ve 5. Sınıf İngilizce Programının Değerlendirilmesi*. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, year: 2006, vol: 39, no: 2, 1-25
- Erdem, E.(1999). *Evaluating the English Language Curriculum At A Private School in Ankara: A Case Study*. Doktora tezi. METU. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fidan, N. (1985). *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi, 1985.
- Gerede, D. (2005). *A Curriculum Evaluation Through Needs Analysis: Perceptions of Intensive English Program Graduates At Anadolu University*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Griffe, D. T. (1999). *Course Evaluation By Quantitative and Qualitative Methods*. A dissertation for the degree of the Doctor of Education. Curriculum Instruction and Technology in Education, Temple University, USA.
- İğrek, G. (2001). *Öğretmenlerin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanatlar, A. Z. (1996). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Yüksek Lisans Programının Bir Değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi-Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
- Kelly, A. V. (1999). *The Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Limited.

- Kemmis, S. (1974). *Telling It Like It Is: The Problem of Making a Portrayal of an Educational Program in Rubin. L.J.(ed.), Handbook of Curriculum, Allyn and Bacon, Boston, Mass.*
- Kemmis, S. (1980). *Program Evaluation in Distance Education: Against the Technologisation of Reason.* address to the National Workshop on Distance Teaching, Townsville.
- Kemmis, S. (1982). *Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation.* Journal of Curriculum Studies,14,3,pp,221-40.
- Kemmis, S and Robottom, I.(1981). *Principles of Procedure in Curriculum Evaluation.* Journal of Curriculum Studies, 13,2,pp.151-5
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği).* Doktora Tezi Çalışması, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Mirici, İ.H. (2000). *A Research on Foreign Language (English) Curriculum of Primary School 4th and 5th Graders in Our Country.* G.Ü. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:20/1.P.107--118
- Moulden, G. A. (2005). *An Evaluation of Language Policy in a Bilingual School in Japan.* A dissertation for the degree of the Doctor of Education, Temple University, USA.
- Myint, T. (2001). *Revisiting Curriculum Evaluation: Formative Exploration of a New Model.* A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University, USA.

- Nam, J. M. (2005). *Perceptions of Korean College Students and Teachers About Communication-Based English Instruction: Evaluation of a College EFL Curriculum in South Korea*. A dissertation for the degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Özbay, F. (2008). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Geçmişi ve Türkiye’nin Günümüzdeki Yabancı dil Politikası*. Erişim:10 Ağustos 2009, <http://www.dilforum.com/.../dil.../24538-iste-universitelerdeki-dil-ogretim-tablosu.htm>.
- Parlett, M and Hamilton, D.(1976). *Evaluation as Illumination*. Trends in Education.
- Rivera, E. C. (2005). *Affixes as a Strategy for Vocabulary Acquisition in a First Year ESL College Reading Course*. A dissertation for the degree of Doctor in Education, University of Puerto Rico, Puerto Rico.
- Sanders, J. R. (1994). *The Program Evaluation Standarts*. California: SAGE Publications, Inc.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sharp, A. (1990). *Staff/Student Participation in Course Evaluations: A Procedure for Improving Course Design*. ELT Journal, 44 (2), 132-137.
- Soydan, H. (2009). *Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunlar*. Erişim: 10 Ağustos 2009 <http://www.ogretmenlerburada.com/yazar.asp?yaziID=759>
- Sözer, E. (1974). *Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Bir Takım Sorunlar*. Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Şahinel, M. G. (1998). *İlköğretim Okullarının İkinci Kademe Sınıflarında Okutulan Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Ders Kitaplarının Niteliklerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanner, D. and Tanner L. (1975). *Curriculum Development – Theory into Practice-*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

tr.wikipedia.org/wiki/Türkiye'deki_üniversiteler_listesi

Tung,, C. (1996). *An Evaluation of English Language Instruction in Colleges/Universities in Taiwan*. A dissertation for the degree of Doctor, Florida International University, Miami-Florida.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Press.

Uzel, F. E. (2002). *Bilkent Üniversitesi İngilizce Birimi Öğretim Programındaki Değişim Sürecinin Değerlendirilmesi ve Mesleki Gelişim Önerileri*. Doktora Tezi Çalışması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vural, T. (2004). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Birimi hazırlık programının öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Walberg, H.J.(1970). *A Model for Research on Instruction*. School Review,78, pp.185-

- Walberg, H.J.(1971). *Models for Optimising and Individualising School Learning*. Interchange,2,pp.15-27
- Walberg, H.J.(1974). *Educational Process Evaluation*. in Apple, M.W. Subkoviak, M.J. and Lufner, H.H.(eds),*Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, McCutchan, Berkeley, CA.
- Worthern, B. R. and Sanders J. R. (1987). *Educational evaluation – Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman, Inc.
- Worthern, B. R. Sanders J. R. and Fitzpatrick J. L. (1997). *Program Evaluation – Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman, Inc.
- Yılmaz, C. (2005). *İngilizce Öğretmenliği Bölümlerindeki Öğrencilerin İletişimsel Dil Gereksinimleri Ne Ölçüde Karşılıyor?* Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 92-103.

EK-1: OKUTMAN ANKET FORMU

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI OKUTMAN ANKETİ

Değerli arkadaşlarım,

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

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Selcen Aslı Tiryaki

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Okutmanı

tiryakiasli@gmail.com

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

A- Cinsiyetiniz:

1. () Kadın
2. () Erkek

C- İş Deneyiminiz: _

B- Girdiğiniz Kur: _____

D- Mezun Olduğunuz Program Adı

- 1.() İngilizce Öğretmenliği
- 2.() İngiliz Dili ve Edebiyatı
- 3.() Mütercim Tercümanlık
- 4.() İngiliz Dil Bilimi
- 5.() Diğer...

(Lütfen yazınız)

EK-3: KOORDİNATÖR GÖRÜŞME FORMU***Araştırma Sorusu:***

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan İngilizce hazırlık programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin program koordinatörlerinin görüşleri nelerdir?

Okul: Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Tarih ve Saat:

Görüşmeci: Aslı Tiryaki

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aslı Tiryaki ve Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okutmanım. Yüksek lisans tez çalışmam olan AÜ. Hazırlık programının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmede amacım programın oluşturulma aşaması hakkında genel bir bilgi edinip, programın uygulanması, değerlendirilip, geliştirilmesi hakkında görüş ve önerilerinizi belirlemektir. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonraki program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağına ve programın kalitesinin böylece arttırılacağına inanıyorum. Bu nedenle sizin hazırlık programı ile ilgili görüş ve önerilerinizi öğrenmek istiyorum.

*Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

*Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

*Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının amacı nedir?

- Sizce uygulanan öğretim programı bu amaçları ne derece gerçekleştirebiliyor?
- Dönem sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler belirlenirken İhtiyaç analizi yapılıyor mu? (öğrencilere anket uygulama... vb)
- Belirlenen hedeflerden okutman ve öğrenciler nasıl haberdar ediliyor?

2. Kitap seçimi nasıl yapıldı?

- Kriterler nelerdi, kitap seçiminde kimler görev aldı?
- Ön deneme ne kadar süre yapıldı?
- Kitap dışında kullanılan diğer materyaller neye göre belirleniyor?

3. Programı uygularken okutmanların karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

- Programın süresi uygun mu? Okutmanlar programı rahatlıkla takip edebiliyorlar mı? Geride kaldıkları oluyor mu?
- Dönem içinde program ve başarı değerlendirmesi amacıyla neler yapılıyor? Program hakkında okutmanların fikirleri alınıyor mu? Değerlendirme sonucuna göre programda ne tür düzeltmeler yapılıyor?

4. Programda dört beceriyi geliştirmeye yönelik yeterli alıştırmaya ve etkinlik yer alıyor mu?

- Teknolojiden ne kadar yararlanılıyor?
- Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedefleri gerçekleştirecek nitelikte düzenleniyor mu?

5. Sınavlar hazırlanırken nelere dikkat ediliyor?

- Belirtke tablosu hazırlanıyor mu?

6. Sizce öğretim programının hazırlanması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi için ne gibi birimler oluşturulmalı?

- Ölçme-değerlendirme ve program geliştirme birimlerinin oluşturulması hakkında görüşleriniz nelerdir?
- Sizce hazırlık programının geliştirilmesi için neler yapılması gerekir, önerileriniz nelerdir?

EK-4: OKUTMAN GÖRÜŞME FORMU***Araştırma Sorusu:***

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan İngilizce hazırlık programının planlanması, uygulanması, değerlendirilip, geliştirilmesine ilişkin okutman görüş ve önerileri nelerdir?

Okul: Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Tarih ve Saat:

Görüşmeci: Aslı Tiryaki

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aslı Tiryaki ve Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda okutmanım. Yüksek lisans tez çalışmam olan AÜ. Hazırlık programının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmede amacım, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev alan okutmanların uygulanmakta olan hazırlık programı hakkındaki görüşlerini belirlemek, karşılaştıkları güçlükleri öğrenmektir. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonraki program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağına ve programın kalitesinin böylece arttırılacağına inanıyorum. Bu nedenle programın uygulayıcıları olarak sizin hazırlık programı ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

*Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

*Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

*Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

*Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

OKUTMAN GÖRÜŞME SORULARI

1. Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının amacı nedir?
 - Sizce uygulanan öğretim programı bu amaçları ne derece gerçekleştirebiliyor?
 - Dönem sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler belirlenirken İhtiyaç analizi yapılıyor mu? (öğrencilere anket uygulama... vb)
 - Belirlenen hedeflerden okutman ve öğrenciler nasıl haberdar ediliyor?
2. Kitap seçimi nasıl yapıldı?
 - Kimler rol aldı? Sizin de fikriniz alındı mı?
 - Kriterler nelerdi?
 - Ön deneme yapıldı mı, yapıldıysa ne kadar süre yapıldı? Kitabı ne derece takip ediyorsunuz? Kitap dışında yeterince yardımcı materyal sağlanıyor mu?
3. Programı uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
 - Programın süresi uygun mu? Programı rahatlıkla takip edebiliyor musunuz? Geride kaldığınız oluyor mu?
 - Dönem içinde program ve başarı değerlendirmesi amacıyla neler yapılıyor? Program hakkında sizin fikirleriniz alınıyor mu? Değerlendirme sonucuna göre programda ne tür düzeltmeler yapılıyor?
4. Programda dört beceriyi geliştirmeye yönelik yeterli alıştırma ve etkinlik yer alıyor mu?
 - Teknolojiden ne kadar yararlanılıyor?
 - Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedefleri gerçekleştirecek nitelikte düzenleniyor mu?

5. Sizce sınavlar dört dil becerisini ne derece ölçüyor?
 - Sınavlarda öğretilmediğiniz yerlerden soru çıkıyor mu?
6. Sizce öğretim programının hazırlanması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi için ne gibi birimler oluşturulmalı?
 - Ölçme-değerlendirme ve program geliştirme birimlerinin oluşturulmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - Sizce hazırlık programının geliştirilmesi için neler yapılması gerekir, önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Selcen Aslı Tiryaki

Doğum Yeri ve Tarihi : 14.09.1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dil Bilimi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (İleri Düzey)

İş Deneyimi

Stajlar : Avni Akyol İlköğretim Okulu (İng. Öğretmenliği)

Çalıştığı Kurumlar : TÖMER – İngilizce Okutmanı

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu- İngilizce Okutmanı

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi-İngilizce Okutmanı

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu-İngilizce Okutmanı

İletişim

E-posta Adresi : tiryakiasli@gmail.com

Tarih : 14.09.09

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMINA İLİŞKİN OKUTMAN GÖRÜŞLERİ**

Aşağıda verilen davranış ifadelerinin öğrencilerinizin durumunu/davranışlarını ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

Konuşma Becerisi

Dil Betimleyicileri:

(1) Hiç yansıtmıyor.
(2) Az yansıtıyor.
(3) Biraz yansıtıyor
(4) Çok yansıtıyor.
(5) Tam yansıtıyor.

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Öğrenciler yaşadıkları yeri ve tanıdıkları insanları hedef dili (İngilizce) kullanarak betimleyebilir. | () | () | () | () | () |
| 2. Karşılarındaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilir. | () | () | () | () | () |
| 3. Basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilir. | () | () | () | () | () |
| 4. Hedef dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilir. | () | () | () | () | () |
| 5. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. | () | () | () | () | () |
| 6. Öğrendikleri dili anadili olarak konuşan kişilerle akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilir. | () | () | () | () | () |
| 7. Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmalarını tamamlayabilir. | () | () | () | () | () |

Aşağıda İngilizce hazırlık programının içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınama durumları (değerlendirme) öğeleriyle ilgili verilen ifadelerin sizin görüşünüzü ne derece yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

(1) Hiç yansıtmıyor.
(2) Az yansıtıyor.
(3) Biraz yansıtıyor
(4) Çok yansıtıyor.
(5) Tam yansıtıyor.

İçerik Özellikleri:

8. Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.

() () () () ()

9. Program öğrencilere kendi alanları için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce bilgisini kazandırmaktadır.

() () () () ()

10. Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.

() () () () ()

11. Kitapta yer alan konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.

() () () () ()

12. Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmalarına rehberlik edecek niteliktedir.

() () () () ()

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

13. Programda okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.

() () () () ()

14.Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

() () () () ()

15.Derslerde konuşma becerilerini geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.(tartışma, drama, tiyatro.)

() () () () ()

(1) Hiç yansıtmıyor.
 (2) Az yansıtıyor.
 (3) Biraz yansıtıyor
 (4) Çok yansıtıyor.
 (5) Tam yansıtıyor.

Sınama Durumları:

- 16.Uygulanan sınavlar öğrencilerin konuşma becerisini ölçebilecek niteliktedir. () () () () ()
- 17.Uygulanan konuşma sınavı derslerdeki etkinliklerden farklı olmaktadır. () () () () ()
- 18.Program süresince konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir. () () () () ()
- 19.Değerlendirme amaçlı yapılan sınıf içi sunumlar öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini tamamıyla yansıtmaktadır. () () () () ()

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMINA İLİŞKİN OKUTMAN
GÖRÜŞLERİ**

Aşağıda verilen davranış ifadelerinin öğrencilerinizin durumunu/davranışlarını ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

(1)Hiç yansıtmıyor.
(2)Az yansıtıyor.
(3)Biraz yansıtıyor
(4)Çok yansıtıyor.
(5) Tam yansıtıyor.

Dinleme Becerisi

Dil Betimleyicileri:

20.Öğrenciler kendileriyle ya da yakın çevreleriyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilir.

() () () () ()

21.Öğrenciler ilgilerini çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilir.

() () () () ()

22.Öğrenciler güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve anlaşılır olduğunda anlayabilir.

() () () () ()

23.Öğrenciler güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir.

() () () () ()

24.Öğrenciler televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir.

() () () () ()

Aşağıda İngilizce hazırlık programının içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınama durumları (değerlendirme) öğeleriyle ilgili verilen ifadelerin sizin görüşünüzü ne derece yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

İçerik Özellikleri:

Kitapta yer alan dinleme parçaları;

25. Öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.

(1)Hiç yansıtmıyor.
(2)Az yansıtmıyor.
(3)Biraz yansıtmıyor
(4)Çok yansıtmıyor.
(5) Tam yansıtmıyor.

() () () () ()

26. Öğrencileri okuyacakları bölüme/kendi alanlarına hazırlayıcı niteliktedir.

() () () () ()

27. Hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.

() () () () ()

28.Günlük yaşamda kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.

() () () () ()

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

29. Programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.

() () () () ()

30.Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

() () () () ()

31.Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.(şarkı, oyun...)

() () () () ()

(1)Hiç yansıtıyor.
 (2)Az yansıtıyor.
 (3)Biraz yansıtıyor
 (4)Çok yansıtıyor.
 (5) Tam yansıtıyor.

32.Programda öğrencilerin dinleme dersinde öğrendikleri kalıpları pekiştirmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.

() () () () ()

Sınama Durumları:

33.Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.

() () () () ()

34.Program süresince dinleme becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.

() () () () ()

35.Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenilenden daha zor niteliktedir.

() () () () ()

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMINA İLİŞKİN OKUTMAN GÖRÜŞLERİ**

Aşağıda verilen davranış ifadelerinin öğrencilerinizin durumunu/davranışlarını ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

Okuma Becerisi

Dil Betimleyicileri:

- (1) Hiç yansıtmıyor.
(2) Az yansıtıyor.
(3) Biraz yansıtıyor
(4) Çok yansıtıyor.
(5) Tam yansıtıyor.

36. Öğrenciler hedef dilde yazılan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir.

() () () () ()

37. Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.

() () () () ()

38. Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup anlayabilir.

() () () () ()

39. Uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilir.

() () () () ()

Aşağıda İngilizce hazırlık programının içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumları (değerlendirme) öğeleriyle ilgili verilen ifadelerin sizin görüşünüzü ne derece yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

(1)Hiç yansıtmıyor.
(2)Az yansıtıyor.
(3)Biraz yansıtıyor
(4)Çok yansıtıyor.
(5) Tam yansıtıyor.

İçerik Özellikleri:

Programda yer alan okuma parçaları:

40.Öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.

() () () () ()

41.Öğrencileri okuyacakları bölüme/kendi alanlarına hazırlayıcı niteliktedir.

() () () () ()

42.Hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.

() () () () ()

43.Günlük yaşamda sık karşılaşılan kalıpları ve ifadeleri içermektedir.

() () () () ()

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

44. okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.

() () () () ()

45.Derslerde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.

() () () () ()

46.Programda okuma becerisine yönelik yeterli alıştırma bulunmaktadır.

() () () () ()

	(1)Hiç yansıtmıyor.	(2)Az yansıtıyor.	(3)Biraz yansıtıyor	(4)Çok yansıtıyor.	(5) Tam yansıtıyor.
47.Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme stratejilerine yeterince yer verilmektedir.	()	()	()	()	()
48.Programda okuma dersinde işlenen konuları öğrencilerin tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	()	()	()	()	()
Sınama Durumları:					
49.Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
50.Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenilenden daha zor niteliktedir.	()	()	()	()	()
51.Program süresince öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	()	()	()	()	()
52.Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tam olarak yansıtmaktadır.	()	()	()	()	()

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMINA İLİŞKİN OKUTMAN GÖRÜŞLERİ**

Yazma Becerisi

Aşağıda verilen davranış ifadelerinin öğrencilerinizin durumunu/davranışlarını ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

Dil Betimleyicileri:

(1) Hiç yansıtmıyor.
(2) Az yansıtıyor.
(3) Biraz yansıtıyor
(4) Çok yansıtıyor.
(5) Tam yansıtıyor.

53.Öğrenciler hedef dili kullanarak, kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilir.

() () () () ()

54.İlgi alanlarına giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir.

() () () () ()

55.Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir.

() () () () ()

56.Fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabilecekleri metinler yazabilir.

() () () () ()

57.Okudukları bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazabilirler.

() () () () ()

Aşağıda İngilizce hazırlık programının içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumları (değerlendirme) öğeleriyle ilgili verilen ifadelerin sizin görüşünüzü ne derece yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

(1) Hiç yansıtmıyor.
(2) Az yansıtıyor.
(3) Biraz yansıtıyor
(4) Çok yansıtıyor.
(5) Tam yansıtıyor.

İçerik Özellikleri:

Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller:

58.Öğrencilerin düzeylerine uygundur.

() () () () ()

59.Kendi alanlarına hazırlayıcı niteliktedir.

() () () () ()

60.Günlük yaşamda kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.

() () () () ()

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

61.Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.

() () () () ()

62.Derslerde yazma becerilerini geliştirebilecekleri çeşitli öğretme-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)

() () () () ()

63.Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

() () () () ()

64.Yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.

() () () () ()

- (1) Hiç yansıtmıyor.
 (2) Az yansıtıyor.
 (3) Biraz yansıtıyor
 (4)Çok yansıtıyor.
 (5) Tam yansıtıyor.

Sınama Durumları:

65. Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 66.Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmaktadır. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
67. Program süresince yazma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 68.Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) öğrencilerin yazma becerisinin gelişimini tamamıyla yansıtmaktadır. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

EK-2: ÖĞRENCİ ANKETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRENCİ ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

1. Bu anketle, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce dersi öğretim programının dört beceriyi temel alarak dil betimleyicileri, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınama durumları açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.
2. Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi ve programla ilgili olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.
3. Anket kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
4. Anketin birinci bölümündeki sorularda ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı **(X)** işareti ile belirtiniz ve üniversiteye giriş puanınızı ve türünü uygun alana yazınız. Anketin ikinci bölümünde, sol tarafta programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafta ise beş adet seçenek bulunmaktadır. İngilizce hazırlık programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı **(X)** şeklinde işaretleyerek değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Selcen Aslı Tiryaki

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Okutmanı

tiryakiasli@gmail.com

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

A- Cinsiyet

1. () Kadın 2. () Erkek

B. Kurunuz: 1. () A kuru 2.() B kuru 3.() C kuru

C. Üniversiteye Giriş Puanınız: _____

Puan türü: _____

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE
HAZIRLIK ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Aşağıda verilen davranış ifadelerinin sizin durumunuzu/davranışınızı ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz.

KONUŞMA BECERİSİ Dil Betimleyicileri: Hedef dili (İngilizce) kullanarak;	(1) Hiç yansıtmıyor.	(2) Az yansıtıyor.	(3) Biraz yansıtıyor.	(4) Çok yansıtıyor.	(5) Tam yansıtıyor.
1.Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimleyebilirim.					
2.Karşımdaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirim.					
3.Basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerimi belirtebilirim.					
4.Hedef dilin (İngilizce) konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim.					
5.Hedef dili (İngilizce),toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim.					
6.Öğrendiğim dili ana dili olarak konuşan kişilerle akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilirim.					
7.Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.					
Aşağıda İngilizce hazırlık programının içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumları (değerlendirme) öğeleriyle ilgili verilen ifadelerin sizin görüşünüzü ne derece yansıttığını sütunda işaretleyerek belirtiniz.					
8.Programda kullanılan ders kitabı düzeyime ve ilgilerime uygundur.					
9.İngilizce hazırlık programı bana kendi alanım için ihtiyaç duyduğum yeterli İngilizce bilgisini kazandırmaktadır.					

	(1) Hiç yansıtmıyor	(2) Az yansıtıyor.	(3) Biraz yansıtıyor.	(4) Çok yansıtıyor.	(5) Tam yansıtıyor.
10. Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.					
11. Kitapta yer alan konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşıma çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.					
12. Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmama rehberlik edecek niteliktedir.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:					
13. Programda konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.					
14. Derslerde konuşma becerimi geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-ışitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.					
15. Derslerde konuşma becerimi geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmamı sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir. (tartışma, drama, tiyatro.)					
Sınama Durumları:					
16. Uygulanan sınavlar konuşma becerimi ölçebilecek niteliktedir.					
17. Uygulanan konuşma sınavı derslerdeki etkinliklerden farklı olmaktadır.					
18. Program süresince konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					
19. Değerlendirme amaçlı yapılan sınıf içi sunumlar konuşma becerimin gelişimini tamamıyla yansıtmaktadır.					
DİNLEME BECERİSİ					
Dil Betimleyicileri:					
20. Benimle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilirim.					
21. İlgimi çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilirim.					

DİNLEME BECERİSİ	(1) Hiç yansıtmıyor.	(2) Az yansıtmıyor.	(3) Biraz yansıtmıyor.	(4) Çok yansıtmıyor.	(5) Tam yansıtmıyor.
22. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve açık olduğunda anlayabilirim.					
23. Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim.					
24. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.					
İçerik Özellikleri: Kitapta yer alan dinleme parçaları;					
25. Düzeyime ve ilgilerime uygundur.					
26. Beni okuyacağım bölüme/kendi alanıma hazırlayıcı niteliktedir.					
27. Hedef dilin kültürünü öğrenmemde bana yardımcı olmaktadır.					
28. Günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.					
Öğrenme-Öğrenme Etkinlikleri:					
29. Programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.					
30. Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.					
31. Dinleme becerimi geliştirebilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.(şarkı, oyun...)					
32. Programda dinleme dersinde öğrendiğimiz kalıpları pekiştirmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.					
Sınama Durumları:					
33. Uygulanan sınavlardaki sorular dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.					
34. Program süresince dinleme becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					

DİNLEME BECERİSİ	(1) Hiç yansıtmıyor.	(2) Az yansıtıyor.	(3) Biraz yansıtıyor.	(4) Çok yansıtıyor.	(5) Tam yansıtıyor.
35. Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlediğimizden daha zor niteliktedir.					
OKUMA BECERİSİ Dil Betimleyicileri:					
36. Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.					
37. Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilirim.					
38. Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup kavrayabilirim.					
39. Uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.					
İçerik Özellikleri:					
Programda yer alan okuma parçaları:					
40. Düzeyime ve ilgilerime uygundur.					
41. Beni okuyacağım bölüme/kendi alanıma hazırlayıcı niteliktedir.					
42. Hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.					
43. Günlük yaşamda karşıma çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:					
44. Programda okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.					
45. Derslerde okuma becerimin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.					

OKUMA BECERİSİ	(1) Hiç yansıtmıyor	(2) Az yansıtıyor.	(3) Biraz yansıtıyor.	(4) Çok yansıtıyor.	(5) Tam yansıtıyor.
46. Programda okuma becerisine yönelik yeterli alıştırma bulunmaktadır.					
47. Okuma becerimi geliştirebileceğim nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.					
48. Programda okuma dersinde işlenen konuları tekrar etmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.					
Sınama Durumları:					
49. Uygulanan sınavlardaki sorular okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.					
50. Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlediğimizden daha zor niteliktedir.					
51. Program süresince okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					
52. Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) okuduğumu anlama düzeyimi tam olarak yansıtmaktadır.					
YAZMA BECERİSİ					
Dil Betimleyicileri:					
53. Hedef dili (İngilizce) kullanarak kişisel bilgi içeren formlar doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilirim.					
54. İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim.					
55. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim.					

	(1) Hiç yansıtmıyor	(2) Az yansıtıyor.	(3) Biraz yansıtıyor.	(4) Çok yansıtıyor.	(5) Tam yansıtıyor.
56. Fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabileceğim metinler yazabilirim.					
57. Okuduğum bir metni kendi ifadelerimle yazabilirim.					
İçerik Özellikleri: Yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller:					
58. Düzeyime uygundur.					
59. Beni kendi alanıma hazırlayıcı niteliktedir.					
60. Günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.					
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:					
61. Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.					
62. Derslerde yazma becerimi geliştirebileceğim çeşitli öğretme-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)					
63. Derslerde yazma becerisinin geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.					
64. Yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.					

Sınama Durumları:	(1) Hiç yansıtıyor	(2) Az yansıtıyor.	(3) Biraz yansıtıyor.	(4) Çok yansıtıyor.	(5) Tam yansıtıyor.
65. Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir.					
66. Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmaktadır.					
67. Program süresince yazma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					
68. Değerlendirme amaçlı kullanılan gelişim dosyası (Portfolio) yazma becerimin gelişimini tamamıyla yansıtmaktadır.					