

**T. C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**YABANCI DİLLER HAZIRLIK SINIFLARINDA İNGİLİZCE
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN YÜRÜTÜLEN
UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

388112

Hazırlayan

Beylü KARAYAZGAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul

İzmir 2010

YEMİN METNİ

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunduğum “Yabancı Diller Hazırlık Sınıflarında İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin Yürütülen Uygulamaların Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları metin içerisinde ve kaynakçada gösterdiğimi onurumla doğrularım.

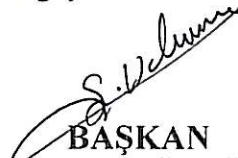
Beylü KARAYAZGAN



TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 22/09/2010 tarih ve 6611 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Beylü KARAYAZGAN'ın aşağıda (Türkçe / İngilizce) belirtilen tezini incelemiş ve adayı 01/10/2010 günü saat 14:00'da 60 dakika süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/başarısız/düzeltilmesi gerekli olduğuna oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar vermiştir.


BAŞKAN
Yrd.Doç.Dr. Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (Üç ay süreli) ☐


Yrd.Doç.Dr. Gülsen ÜNVER
ÜYE


Yrd.Doç.Dr. Bünyamin YURDAKUL
ÜYE

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (Üç ay süreli) ☐

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (Üç ay süreli) ☐

Tezin Türkçe Başlığı : Yabancı Diller Hazırlık Sınıflarında İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin Yürütülen Uygulamaların Değerlendirilmesi

Tezin İngilizce Başlığı : The Evaluation of the Practices Which are Implemented to Improve English Speaking Skill at Preparatory Classes

-
- * 1. Yüksek Lisans Tezi savunma süresi asgari 45 azami 90 dakikadır.
2. Tutanak (jürinin karar ve imzaları haricinde) bilgisayarda doldurulmalıdır.
3. Tez başlığı (İngilizce ve Türkçe) mutlaka belirtilmelidir.
4. Yüksek Lisans Tez savunmasında üyelerden en az birinin E.Ü.Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin 17(2) maddesi gereğince anabilim dışından olması zorunludur.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	i
Tutanak	ii
İçindekiler	iii
Çizelgeler Listesi	vi
Önsöz	vii

Bölüm I

Giriş	1
I.1 Problem Durumu	1
I.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
I.3 Problem Tümcəsi	7
I.4 Alt Problemler	7
I.5 Araştırmanın Sayıltıları	9
I.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	9

Bölüm II

Kuramsal Çerçeve	10
II.1 Dil	10
II.2 Öğrenme Kuramları Açısından Dil Gelişimi	10
II.3 Tümlüşik Dil Becerileri ve Öğretimi	11
II.3.1 Okuma	12
II.3.2 Yazma	14
II.3.3 Dinleme	17
II.3.4 Konuşma	19
II.3.5 Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi.....	19
II.4 Yabancı Dil Sınıflarında Anadilin Kullanımı.....	29
II.5 Program Değerlendirme	31
II.5.1 Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	34
II.5.2 Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli	34
II.5.3 Stake'in Cevap Verici Modeli	35

II.5.4 Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	35
II.5.5 Provous'un Farklar Yaklaşımıyla Değerlendirme Modeli	35
II.5.6 Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	36
II.5.7 Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli	36
İlgili Araştırmalar	38
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	38
Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	42

Bölüm III

Yöntem	50
3.1 Araştırmanın Modeli	50
3.2 Ege Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğretim Programı ve 'Video-Listening and Speaking' Dersi Program Uygulamaları	51
3.3 Evren ve Örneklem	54
3.4 Veri Toplama Araçları	55
3.5 Veri Toplama Süreci	58
3.6 Verilerin Analizi ve Yorumlanması	59

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum	60
"Video-Listening and Speaking" Dersinin Hedefleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri	60
"Video-Listening and Speaking" Dersinin İçeriğiyle İlgili Katılımcı Görüşleri	62
"Video-Listening and Speaking" Dersinin İşlenişyle (Öğrenme-Öğretme Süreçleriyle) İlgili Katılımcı Görüşleri	69
Uygulama Süreçlerindeki İletişim ve Etkileşimle İlgili Katılımcı Görüşleri	88
"Video-Listening and Speaking" Dersinin Fiziksel Ortamıyla İlgili Katılımcı Görüşleri.....	96
"Video-Listening and Speaking" Dersinin Kaynak Araç ve Gereçleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri	100
"Video-Listening and Speaking" Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri	105
"Video-Listening and Speaking" Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri	121

Bölüm V

Sonuç ve Öneriler	135
Sonuçlar	135
Öneriler	141
Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	141
Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	144
Kaynakça	146
Ekler	154
Ek 1	154
Ek 2	160
ÖZGEÇMİŞ	166
ÖZET	167
SUMMARY	170
ÖZ	173
ABSTRACT	175

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: “Video-Listening and Speaking” Dersinin Hedefleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri	60
Çizelge 2: “Video-Listening and Speaking” Dersinin İçeriğiyle İlgili Katılımcı Görüşleri	63
Çizelge 3: “Video-Listening and Speaking” Dersinin İşlenişiyle (Öğrenme-Öğretme Süreçleriyle) İlgili Katılımcı Görüşleri	70
Çizelge 4: “Video-Listening and Speaking” Dersinde Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamıyla İlgili Katılımcı Görüşleri	89
Çizelge 5: “Video-Listening and Speaking” Dersinin Yapıldığı Fiziksel Ortamla İlgili Katılımcı Görüşleri	97
Çizelge 6: “Video-Listening and Speaking” Dersinin İşlenişi Sırasında Kaynak Araç ve Gereçlerin Kullanılma Durumuyla İlgili Katılımcı Görüşleri	101
Çizelge 7: “Video Listening and Speaking” Dersinin Öğrenme Düzeylerini Belirlemek İçin Yapılan Etkinliklerle İlgili Katılımcı Görüşleri	106
Çizelge 8: “Video-Listening and Speaking” Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri	107
Çizelge 9: “Video-Listening and Speaking” Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri	121

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Sınıfları için tasarlanan Konuşma Dersi Programı, öğretim elemanları ve öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmeye çalışıldı. Araştırmaya emek veren ve manevi destekleriyle beni yüreklendiren herkese burada teşekkür etmeyi bir borç biliyorum.

Araştırmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamasında bilgisiyle ve hoşgörüsüyle beni yönlendiren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama araçlarını geliştirme ve veri analizi esnasında büyük desteğini gördüğüm değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Tuncay Öğretmen'e ve görüşleriyle katkı sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gülsen Ünver'e çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yürütülmesinde bana her türlü kolaylığı sağlayan Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdür Yardımcısı Mengü Çengel'e ve bu bölümde görev alan tüm öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sırasında görüş, eleştiri ve yardımlarıyla her zaman desteklerini hissettiğim aileme, sevgili arkadaşım Nuhkan Rüzgar'a ve değerli meslektaşlarım Aslı Özdemir, Hayat Albayrak, Hülya Ertürk ve Sedef Kabasakal'a çok teşekkür ediyorum.

Beylü KARAYAZGAN

İzmir, 2010

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; Problem Durumu, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Problem Tümcesi, Alt Problemler, Sayıtlar ve Sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

I.1 Problem Durumu

Günümüz değişen toplumuna bireyin uyumunun kolaylaştırılması ve küreselleşme süreciyle birlikte toplumların birbirine yakınlaşması sonucu farklılaşan istendik niteliklerin bireylere kazandırılması için eğitim sistemlerinin önemli girdilerinden olan eğitim programlarının önemli katkıları bulunmaktadır. Bu önemli katkıyı sağlayacak eğitim programlarının, Demirel'e (1999: 5-6) göre bilimsel yaklaşımla düzenlenmesi, uygulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde her bireyin gereksinim duyduğu olmazsa olmaz becerilerden olan yabancı dil becerilerinin de işlevsel bir biçimde hazırlanan, etkili biçimde uygulanan ve uygun biçimde değerlendirilen öğretim programları aracılığıyla bireylere kazandırılabilmesi ileri sürülebilir.

Günümüzde, İngilizce'yi ikinci dil olarak konuşanların sayısı anadil olarak konuşanların sayısından fazladır. İstatistiklere göre dünyada bilim dilinin %70'i, haberleşme dilinin %80'i ve internet dilinin %90'ı İngilizce olarak yapılmaktadır (Cibaroğulları, 2007). Bu durum, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. İngilizce dil becerilerini bireylere kazandıracak temel dil yapıları da öğretim programları olarak görülebilir. Doğumdan itibaren başlayan öğrenme süreciyle birlikte özel bir çaba göstermeden tamamen doğal bir şekilde ana dil öğrenilirken, yabancı dil öğrenmeye karar verildiğinde durum aynı olmamaktadır. Öğrenecek kişi yabancı dilin konuşulduğu

ülkede yaşarsa dilin temel sözcüklerini ve günlük konuşmayı kısa sürede öğrenebilmekte, ama gerçek anlamda dili öğrenmek için belli bir öğretim programına devam zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Demirel (2004), yabancı dil öğretiminin birikerek çoğalan bir süreç olduğunu, bu sürecin içinde bilişsel davranışların ve yeni devinişsel becerilerin bulunduğunu dile getirmektedir. Başka bir deyişle; yabancı dil öğrenme, bir dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olarak değerlendirilmektedir.

Hazırlanan programlarda; İngilizce'nin yabancı bir dil olarak öğrenilmesini kapsayan sürecin sonunda öğrencilerden belirlenen amaçlara uygunluk ve farklı düzeylere göre değişen alanlarda hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinmeleri beklenmektedir. Bireylerin, İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde de belli bir düzeye ulaşması; hedef dilin yapı, telaffuz ve sözcük bilgilerini de öğrenmiş olmaları gerekmektedir (Aydın, 2005). Bireysel açıdan dil öğrenmenin değişen özel amaçları bulunmaktadır. Bunlar: farklı kültürlere duyulan ilgi, içinde bulunulan toplumda sürekli ya da geçici olarak yaşamının doğurduğu gereklilikler, mesleki yaşamda ilerleme isteği ve eğitim alanında eğitim programlarına bağlı olarak ortaya çıkan öğrenme zorunluluğu olarak sıralanabilir (Harmer, 1991). Dili öğrenmede, her şeyden önce bireyin, hedeflerinin bilincine varması, geçmiş deneyimleri ile bugünkü öğrenme yaşantılarını birleştirerek düşünme basamaklarını geliştirmesi ve asıl olarak öğrenmenin içsel etkisinin önemini kavrayıp kendi iç disiplini ile öğrenme basamaklarını belli bir düzene göre oluşturması gerektiği düşünülmektedir (İlter, 2007). Ancak temel amaç, dilin asıl işlevi olan yabancı dilde iletişimin sağlanması olarak belirtilmektedir (Hymes, 1972).

Etkili bir dil eğitimi; konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinden oluşmaktadır ve bu becerilerden 'dinleme ve okuma' alıcı beceriler ya da anlamaya yönelik dil becerileri (receptive skills) olarak tanımlanırken; 'konuşma ve yazma' üretici beceriler ya da anlatmaya yönelik dil becerileri (productive/expressive skills) olarak bilinmektedir (Bygate, 1987; Doğan, 2008). Bir dili öğrenmek demek, hedef dili anlayabilmeyi, konuşabilmeyi, okuyabilmeyi ve yazabilmeyi gerektirmektedir. Söz

konusu beceriler birbirinden ayrı tutulamamakta ve tüm becerilere aynı oranda önem verilmektedir. Öğretim programlarında bu dört beceri birbirinden bağımsız gibi görünüp ayrı olarak öğretilse de; günlük yaşamda hepsi birbiriyle iç içe ve ayrılmaz bir bütün özelliği sergilemektedir.

Bu temel becerilerden konuşma, bireylerin ilişkilerinde en büyük alanı kapsamaktadır. İnsanlar arası etkileşimi sağlayan araçlardan biri olan konuşma, bireyin ilişkilerinde anadilden çok yabancı dilde iletişim açısından daha belirleyici rol oynamaktadır. Konuşma becerisi, sadece yabancı dil öğretiminin bir becerisi değil, insanların sosyalleşmesini sağlayan önemli bir iletişim aracı olarak da düşünülmektedir. Okuma ve yazma becerileri insanların bireysel olarak da yapabilecekleri faaliyetlerdir. Ancak konuşma becerisinde bir dinleyiciye gerek duyulmakta ve karşılıklı etkileşim söz konusu olmaktadır. Bu anlamda konuşma becerisi, amacı sözel iletişim olan ve bunun için bir konuşmacının ve bir dinleyicinin gerektiği; karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan bir aktivite olarak tanımlanabilir (Valette, 1977). Byrne (1986: 8), sözel iletişimin bir konuşmacı ve bir veya birden fazla dinleyici arasında iki taraflı bir süreç olduğunu ve konuşmada üretim becerisi tarafı ile anlayarak dinlemenin yani algılama becerisinin de yer aldığını belirtmektedir.

Yabancı dil öğretiminde genel hedeflerden biri de öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır biçimde konuşabilmelerini sağlamaktır. Bu nedenle, öğrenene konuşma becerisinin kazandırılması için, mümkün olduğunca uygun ortamlar hazırlanması ve dilin iletişimsel yöntemlerle öğretilmesi önem kazanmaktadır (Bright ve McGregor, 1983; Demirel, 1999; Florez, 1999; Littlewood, 1984, Murcia, 1991). Çünkü konuşma, bir dili tam olarak biliyor olmanın önemli göstergelerinden sayılmaktadır. Çoğu zaman bir dili bilmek o dili konuşmak anlamına gelmektedir. Öte yandan dünyada milyonlarca insan günlük gereksinimlerini konuşarak giderdikleri halde, okuma ve yazma bilmemektedir. Konuşmacı, söylemleriyle en azından karşı tarafı (dinleyiciyi) etkilemektedir. Zaten anadili öğrenme sürecinde de ilk önce anlamamanın yani dinlemenin; ardından da üretimin, diğer bir deyişle konuşmanın gelişmesi, insan beyninin işlevsel bir özelliğidir. Bu nedenle, dil öğretiminde bu sıranın bozulmaması önerilmektedir (Taşer, 1996).

Konuşma becerisi, kazandırılması en zor becerilerden biri olarak belirtilmektedir. Demirel (1993) konuşmanın, bilişsel becerilerin yanı sıra, devinışsel becerilerin de katkısıyla geliştiğini ifade etmektedir. Konuşma becerisinin kazanılması için dil kurallarının yani dilbilgisi, söyleme ve sözcük bilgisinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Bygate, 1987). İngilizce öğretiminde konuşma becerisini geliştirme hedeflendiğinde, dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri öğrencilere iletişimsel bir ortamın hazırlanmasıdır (Byrne, 1986; Murcia, 1991; Shaw ve McDonough, 1993). Öğretim süreçlerinde kullanılan birçok yöntem de aslında farklı zamanlarda, farklı etkenler sonucunda ortaya çıkmıştır. Dil değişen bir varlık olduğundan yöntemler de durmaksızın geliştirilmekte ve değiştirilmektedir. Öğrenme ve gelişim psikolojisi alanındaki yenilikler, eğitimbilim ve öğretim araştırmalarının sonuçları ve dilbilim anlayışındaki değişiklikler, yabancı dil yöntemlerinin değişmesinde ve geliştirilmesinde rol oynamaktadır. Dilin sürekli gelişmesi ve değişmesi nedeniyle oluşan yeni bakış açıları, yöntemlerin yeniden ele alınmasını, en azından gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Uslu, 2005).

Her konuda geniş araştırmaya, bilgi üretimine, kullanımına ve paylaşımına üniversite eğitimi sırasında görel olarak daha çok gereksinim duyulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin yabancı dil bilmeleri, alanıyla ilgili ulaşabileceği kaynak sayısını arttırmakta; alanyazın taramalarında, bilgiye ulaşmada, bilgiyi sınıflandırmada ve kullanmada onlara yardımcı olmaktadır. Yabancı bir dili etkili biçimde kullanma, ufku genişletmekte ve kendi kültüründe rastlamadığı kavramlarla bireylerin karşılaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca, içinde bulunduğumuz yüzyılda üniversitelerden, düşünen ve sorgulayabilen, bilgi üretilen uluslararası platformda rekabet edebilen insanların yetiştirilmesi beklenmektedir (Yücel, 2009). Bu nedenle, öğrencilerin bir veya daha fazla geçerli bir yabancı dil bilmeleri, bilimsel açıdan küreselleşen dünyada bilgi açısından yararlanabilmeleri için zorunluluk haline gelmektedir. Ancak her ne kadar emek verilse, zaman ve kaynak harcansa da yapılan çalışmalardan istenilen düzeyde verim alınamamaktadır (Demirel, 2007). Bu nedenle yabancı dil öğretim programlarının

bilimsel verilere dayandırılarak ve yabancı dil eğitimindeki gereklilikler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi ihtiyacı doğmaktadır.

Üniversitelerin yabancı dil hazırlık sınıflarında uygulanan programlar aracılığıyla veya üniversitelerin birinci sınıf programlarındaki genel kültür dersleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yabancı dil yeterliliği ile ilgili yapılan çalışmalar; öğrenci bakış açısından “alan ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce” yeterliliğinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Karataş ve Fer, 2009). Bu sonuç, bir anlamda üniversite öğrencilerinin yabancı dil programlarından beklentilerinin kapsamını çizmektedir. Diğer bir anlatımla, hazırlanan programlar, öğrencilere eğitim sürecinde ve sonrasında ise iş alanında kullanabilecekleri düzeyde bir İngilizce yeterliliğine sahip olmalarını sağlamalıdır. Ancak, Güllü’nün (2007) İngilizce öğretim programıyla ilgili üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin gereksinim ve beklentileriyle programın örtüşmediği ortaya çıkmış ve öğrencilerin gelecekteki gereksinimlerini karşılaması için programın geliştirilmesi ve uyarlanması önerilmiştir. Bunun yanında, Güllüoğlu (2004) tarafından yapılan çalışmada ise İngilizce hazırlık sınıflarında konuşma becerisinin geliştirilmesine yeteri kadar önem verilmediği, konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki araştırma sonucu, İngilizce öğretim programlarının hedef kitlenin gereksinimlerine göre hazırlanmasının ve uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır. Barın’ın (1997) yaptığı araştırma sonunda, dinleme ve konuşma becerilerinin önemi ortaya çıkmış ve bu becerilerin programa katılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu durum, öğrenci gereksinimleri kadar, alan gereği de dil becerilerinin tümleşik olarak ele alınması gereğini düşündürmektedir. Ancak yapılan çalışmalar, konuşma becerisinin geliştirilmesi için sürdürülen uygulamaların üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede başarısız olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Zeytin, 2007). Bu nedenle yapılan çalışmalar da göz önünde bulundurularak uygulanmakta olan konuşma dersi öğretim programlarının eğitim bilimleri ile ilişkili olan boyutunun araştırılması, yabancı dilde konuşma becerisini geliştirmedeki aksaklıkların neler olduğunun anlaşılmasında ve giderilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazında öğrenme-öğretme kuramlarının çeşitli doğurgularıyla desenlenen programların veya uygulama süreçlerinin (Finch, 2001; Florez, 1999; Atık, 2006; Kılıç, 2003; Saday, 2007; Kasap, 2005; Zeytin, 2007; Saraç, 2007) konuşma becerisini geliştirmede katkılarının olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, konuşma becerilerinin geliştirilmesine dönük hazırlanacak öğretim programlarının ilgili alanyazından güç alarak ve öğrenme-öğretme kuramlarıyla örtüşen bir biçimde hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Üniversitelerde yabancı dilde konuşma becerisinin gerekliliğinin gittikçe artması sonucu ve bölümlere geçen öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığına dair geribildirim alınmasıyla beraber Ege Üniversitesi Hazırlık sınıflarında ‘Speaking’ dersinin eksikliği hissedilmiş ve 2008-2009 öğretim yılında ilk kez ‘Speaking’ sınavı uygulanmıştır. 2009-2010 öğretim yılında ise mevcut ‘Video-Listening’ dersi ‘Video-Listening and Speaking’ dersi olarak değiştirilmiş, dersin öğretim programına konuşma becerisini geliştirmeye yönelik aktiviteler de eklenmiştir. Bu şekilde yeni bir yapı içinde düzenlenen ve uygulanan “Video-Listening and Speaking” dersi uygulamalarının, öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimine katkısı açısından program paydaşlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi, dil becerileri arasında önemli bir yere sahip konuşma becerisine dönük gelecekteki eylem planlarının şekillenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, Ege Üniversitesi hazırlık sınıflarındaki konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yürütülen ‘Video, Listening and Speaking’ dersi program uygulamalarının öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin araştırmasına gereksinim duyulmaktadır.

I.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Programa süreklilik kazandırılabilmesi, program uygulamalarının hatalı ve eksik kalan yönlerine ışık tutulabilmesi, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine ve saptanan gereksinimlerine göre programın geliştirilebilmesine kaynaklık edecek bulgulara ulaşabilmek üzere Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıflarında uygulanan Video-Listening and Speaking dersi öğretim programı uygulamalarını,

programın temel öğeleri açısından öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre katılımcı yönelik program değerlendirme yaklaşımının belli esaslarına göre değerlendirmek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu araştırma, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen uygulamalardaki verimliliğinin artırılması ve program gereksinimlerinin karşılaması için yapılması gereken değişikliklerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışmayla öğrenci ve öğretim elemanlarının konuşma becerisiyle ilgili yaklaşım, görüş, hedef ve varsa önyargılarını gözden geçirerek dersin etkililiğinin artmasına katkıda bulunacak bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonunda öğrenci ve öğretim elemanlarına sonuçlarla ilgili geri bildirimde bulunularak karşılıklı görüş ve beklentilerin irdelenebileceği; araştırmanın sonunda Ege Üniversitesi Hazırlık Programında uygulanan konuşma dersi öğretim programının daha verimli hale gelmesi için sunulan önerilerin ise program paydaşlarına ve karar vericilere rehberlik edebileceği beklenmektedir.

I.3 Problem Tümcəsi

Ege Üniversitesi hazırlık sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan ‘Video, Listening and Speaking’ dersi öğretim programı uygulamaları, öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından nasıl değerlendirilmektedir? Bu temel araştırma tümcesine yanıt verebilmek üzere aşağıda sunulan alt problemlere yanıt aranmıştır.

I.4 Alt Problemler

“Video, Listening and Speaking” dersinin;

1. *hedefleriyle ilgili*,
 - a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. ‘öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. *içeriğiyle ilgili*,

- a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3. *öğrenme-öğretme süreciyle ilgili,*
 - a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4. *uygulama süreçlerindeki iletişim ve etkileşimle ilgili,*
 - a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5. *fiziksel ortamıyla ilgili,*
 - a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6. *kaynak araç ve gereçleriyle ilgili,*
 - a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 7. *sınama durumlarıyla ilgili,*
 - a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8. *genel özellikleriyle ilgili,*
 - a. öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nedir?
 - b. öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5 Sayıtlar

Bu araştırma,

1. Anketin geliştirilmesi sırasında görüşlerine başvurulmuş uzmanların, anket maddelerini dikkatli bir biçimde inceledikten sonra öneriler getirdikleri,
2. Anketler aracılığıyla görüşlerini belirten öğrenciler ve öğretim elemanlarının samimi, istekli ve içten davrandıkları

temel sayıtlarından hareketle gerçekleştirilmiştir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. çalışma evreni olarak Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Okuluyla,
2. çalışma grubu olarak 2009-2010 öğretim yılı Basic ve Regular grup sınıflarındaki öğrenciler ve bu sınıflarda Video, Listening and Speaking dersini yürüten öğretim elemanlarıyla,
3. tümleşik dil becerilerinden konuşma becerisini geliştirmeye yönelik program uygulamalarıyla,
4. program değerlendirme yaklaşımı olarak katılımcı yönelimli özellikler gösteren öğelere dönük değerlendirme ile,
5. veri toplama aracı olarak Ünver ve arkadaşları (2008) tarafından hazırlanan ve araştırmacı tarafından alana uygun olacak biçimde düzenlenen anket formu ve katılımcıların verdikleri yanıtlarla

sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temel değişkenleriyle ilgili olduğu düşünülen alanyazın, okuyuculara bakış açısı kazandırabilmek üzere belli başlıklar altında incelenmiştir.

II.1 Dil

Sonlu uzunlukta ve sonlu üyelerin yer aldığı kümede oluşturulan (sonlu ya da sonsuz) cümleler bütünü olarak tanımlanan dil, insan topluluğunun ve kültürün oluşmasında yaratıcı bir etmendir (Chomsky, 1957; Porzig, 1990). Dilin ortaya çıkış nedeni, insanların bilgi ve kültür birikimlerini paylaşma gereksinimidir. Kullanılan dil, insan gibi yaşayan ve değişen bir yapıdır. Bu yapının bir anlamda gramer, iskelet sistemini; sözcük sistemi de kas ve sinirlerini oluşturur (Aykın, 2000). Dil, düşüncelerin ifade edilebilmesi ve özgürce açığa çıkarılabilmesi için en gerekli araçtır. Uluslar ve o ulusu oluşturan millet; sanatını, edebiyatını, kültürünü en önemlisi tarihini gelecek kuşaklara ancak dil sayesinde aktarabilmektedir (Özkan, 2003).

II.2 Öğrenme Kuramları Açısından Dil Gelişimi

Kültürel mirasın aktarılmasında önemli bir araç olan dil Chomsky'e göre ses, sıra ve anlam birimlerinden oluşan bir sistemattir. Chomsky, çocuğun dili öğrenirken kendine göre gramer yapısı kullanmasını kazanılmış ya da kalıtsal özellik olarak açıklamaktadır. Lenneberg, Chomsky'nin çalışmalarına paralel açıklamalarıyla; dili öğrenmenin daha önceden programlanmayla ilgisi olduğunu söylemiş ve bağlantının biyolojik olduğunu ileri sürmüştür. Piaget, dil öğrenmeyi düşünce sisteminin gelişmesine bağlamıştır. Piaget'ye göre duyu-hareket yoluyla gelişen konuşmaya yansıyan düşünceler, dil gelişiminin önemli parçasını oluşturmaktadır. Skinner ise çocuğun dili edimsel

koşullanma yoluyla yani çevre etkisinin yoğunluğuyla öğrendiğini savunmuştur. Skinner'a göre çocuğun konuşulan dile yakın çıkardığı ses ve sözcüklerin seçilerek pekiştirilmesi, istenen ses ve sözcüklerin çıkarılmasını güçlendirmektedir (Senemoğlu, 1989).

Doğumdan sonra ağlama tepkisiyle başlayan ve her gelişim evresinde önemi gittikçe artan dil becerilerinden konuşmanın, insan yaşamındaki önemi oldukça büyüktür. Yaşamının büyük bölümünü konuşarak geçiren insan için konuşabilme, temel bir gereksinimdir. Konuşabildiği ölçüde özgürleşen insanın ifade yeteneği, dilin doğru ve etkin kullanımıyla ve sözcük dağarcının zenginleştirilmesiyle geliştirilebilmektedir. Konuşma becerisi, insanın bilişsel gelişiminde, dilbilimsel açıdan olgunlaşmasında ve motor becerilerinde en karmaşık ancak en temel becerilerden kabul edilmektedir (Levelt, 1989).

II.3 Tümüleşik Dil Becerileri ve Öğretimi

Etkili bir dil eğitimi; konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinden oluşmaktadır ve bu becerilerden 'dinleme ve okuma' alıcı beceriler ya da anlamaya yönelik dil becerileri (receptive skills) olarak tanımlanırken; 'konuşma ve yazma' üretici beceriler ya da anlatmaya yönelik dil becerileri (productive/expressive skills) olarak bilinmektedir (Bygate, 1987; Doğan, 2008). Bir dili öğrenmek demek, hedef dili anlayabilmeyi, konuşabilmeyi, okuyabilmeyi ve yazabilmeyi gerektirmektedir. Söz konusu beceriler birbirinden ayrı tutulamamakta ve tüm becerilere aynı oranda önem verilmektedir. Öğretim programlarında bu dört beceri birbirinden bağımsız gibi görünüp ayrı olarak öğretilse de; günlük yaşamda hepsi birbiriyle iç içe ve ayrılmaz bir bütün özelliği sergilemektedir.

Dinleme ya da dinlediğini anlama ile söylenmek istenen; sesleri ayırt edebilme, sözcükleri algılama ve sözcüklere anlam yüklemektir. Konuşma ile ifade edilmek istenen bu özelliklerin yanı sıra sözlü iletişim kurabilme becerisidir. Burada kazanılması hedeflenen iki önemli özellikten biri doğru kullanım (accuracy), yani dilbilgisi

yapılarını amaca uygun kullanabilme, diğeri ise akıcılık (fluency), yani o dildeki iletişimi kesintisiz sağlamadır. Okuyucu ile metin arasında etkileşim kurularak okuma becerisinin geliştirilmesi mümkündür. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesindeki amaç, hedef dildeki dilbilgisi yapıları ve sözcükleri pekiştirmek ve buna bağlı olarak da o dilde belli bir amaç doğrultusunda yazmayı öğrenmektir. Öğrenen, sözcükleri doğru olarak yazarsa, noktalama işaretlerini doğru kullanırsa, doğru sözcükleri seçmeyi başarırsa görüş ve düşüncelerin organizasyonunu doğru yapmış olacaktır ki, bu durumda yazma becerisi söz konusu becerilere paralel oranda gelişecektir (Adıyaman, 2002).

Tümleşik dil becerileri aşağıda temel başlıklar altında ayrıntılarıyla incelenmiştir:

II.3.1 Okuma

Okuma; bilgiye, duyulara ve göz hareketlerine dayanan bir etkinlik olmakla birlikte dil kurallarına uyarak, yazılı iletişim öğelerini sözlü iletişim öğelerine çevirme etkinliği olarak tanımlanmakta, söz konusu “yazılı iletişim öğelerini kavramak, karşılaştırmalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek ve yargıda bulunmak” amacıyla zihnin tüm duyu organları ile ortaklaşa bir çalışma yapmaktadır (Özdemir, 1976; Akt.: Küçük, 2002: 37). Göçer (2007: 23) ise okumayı “Dil kurallarına uyularak yazılmış metinleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak düşünce yürütmek ve yargıya varmak” şeklinde tanımlamaktadır. Pang ve diğerleri de (2003) okumanın; sözcükleri tanıma ve metni anlama olarak iki süreçten oluştuğunu belirtmektedir (<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>).

Okuyucu okurken zihnini etkin bir biçimde kullandığı için etkin bilişsel bir süreç olarak değerlendirilen okuma; okurun, yazarın iletisini algılama, anlama ve yorumlama sürecidir. Bu anlam kurma süreci, birçok alt beceriden oluşmaktadır ve okurun, metni anlamak için bu alt becerileri de harekete geçirmesi gerekmektedir. Böylelikle metinden etkin bir şekilde anlam çıkarma ve metni yorumlama gerçekleşmektedir (Değer ve Fidan, 2004; Akyol, 2003). Bu süreç içerisinde kurallara uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri, duyu organları yoluyla algılayıp kavrama ve sonrasında da algılanarak belli bir

süreçten geçen bu iletileri anlamlandırma, basılı ve yazılı simgelerle oluşan iletişimsel bir etkinlik içerisine girme ile birtakım “algısal ve bilişsel işlemler”den oluşan bir “yorumlama ve tepki verme” evreleri yer almaktadır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yağcıoğlu ve Değer, 2002: 34).

Dilin anlama ve anlatma olarak iki boyutu vardır. Okuma dilin anlama boyutu içinde yer almakta ve öğrenmenin en güçlü araçlarından birini oluşturmaktadır (Sallabaş, 2008). Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuma olmadan anlama olmayacağı gibi anlamadan okumak da metni seslendirmekten başka bir şey değildir (Yılmaz, 2008).

İyi bir okumanın taşınması gereken özelliklerinden biri okumanın akıcı olması zorunluluğudur (Anderson ve diğerleri, 1985). Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır. Akıcı okumanın temelinde sözcük tanıma ve ayırt etme yeteneği yatmaktadır (Yüksek, 2010). Lesgold ve diğerlerine (1985) göre zayıf okuyucuların sözcük tanıma ve ayırt etme hızı oldukça yavaştır. Kapasitelerinin büyük bir kısmını sözcük tanıma ve ayırt etmeye ayırdıklarından, genel anlama yeteneklerini geliştirememektedirler. Okuyucular, sözcük ayırt etmeyi doğru ve çabuk yaptıklarında en az zaman ve dikkat harcamaktadırlar. Okuyucular bu durumu gerçekleştirdiklerinde dikkat ve zamanlarının çoğunu tek tek sözcükleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltmektedirler (Akt.: Akyol, 1997).

Anlamanın ön koşullarından biri ve yaşam boyu öğrenmede en önemli öğrenme araçlarından olan okumanın öğretilmesi, kolay bir süreç olarak görülmemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu süreçte öğrencileri olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri dikkatli bir şekilde araştırması ve incelemesi önerilmektedir (<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/349.pdf>). Okuma ve anlama becerilerine yönelik yapılan pek çok araştırma, öğrencilerin okurken neler yaptıklarına ilişkin önemli sonuçlar vermektedir. Araştırma sonuçları, okuma yapan öğrencilerde

farkındalık yaratmak ve kendi okuma süreçlerine ilişkin olarak onları bilinçlendirmek amacıyla, öğrencilere neyi, nasıl anladıklarına dair sorular sorup yanıtlar vermelerini istemenin öğrencilerde üst düzeyde bilişsel beceriler kazandırdığını ve bu sayede yetkin birer okur olmaya doğru ilerlediklerini göstermektedir (Yağcıoğlu ve Değer, 2002).

Öğretmenin amacı öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmektir (Yalçın, 2001). Öğretmen bunu yaparken öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmanın yanı sıra, onları öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama gibi konularda da yetkin olacak şekilde eğitmelidir. Ayrıca okuma süreçlerinde öğretmenin bir diğer amacı da öğrencileri; okudukları metnin sonuçlarını tahmin etme, araştırma yapma, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, karşılaştırma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşleri üretme konularında da değişik bakış açılarına sahip bireyler olarak yetiştirmek olmalıdır. Okuma ile öğrenciler; temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanır, keşfeder, parça-bütün ilişkisi kurar, neden-sonuç ilişkisi kurar, genellemeler yapar ve bütün bunların sonunda değerlendirmelerde bulunur. Bu sayede, öğrencilerin çok yönlü sonuçlar üretebilecek vizyona sahip kişiler olarak yetişmesi sağlanabilir (Yalçın, 2001). Sıralanan bu hedefleri geliştirmek üzere düzenlenen okuma dersi etkinlikleri okuma öncesi (pre-reading), okuma sırasında yapılan (while-reading) ve okuma sonrası (post-reading) etkinlikler şeklinde üçe ayrılmaktadır.

II.3.2 Yazma

Yazma, üstbilişsel karmaşık bir etkinlik olarak değerlendirilmekte ve bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme yeteneklerini içermektedir (Walker ve diğerleri, 2005). Yazma, öğrencilerin birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken ve ortaya bir anlamlar bütünü çıkarılması beklenen uzun süreli bir eylemdir. Yazma eyleminden, genel olarak öğrencilerin uzak durma eğiliminde oldukları gözlenmektedir. Bunun nedeni yazmanın, kendi içinde okuma, düşünme ve düşünceleri düzgün ifade edebilme gibi karmaşık sayılabilecek becerileri içermesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, yazma yetisinin gelişmesi için öğrencinin öncelikle dinleme, konuşma ve okuma

becerilerinin gelişmiş olması beklenir. İnsanların uzak durduğu, yapmaya korktuğu eylemlerde hata yapma oranları da yükselmektedir (Ungan, 2007).

Yazma, hafıza ile de doğrudan ilişkili olmakla beraber, bilgi edinmenin ve bilgiyi uzun sürede hafızada tutmanın en etkili yollarından biri olarak görülmektedir. Bilginin uygulanabilirliğini sağlayan yazma, bilginin kültüre dönüşmesinin ve insan hayatının bir parçası olmasının alt yapısını oluşturmaktadır. Yazma, dil gelişimine de katkıda bulunmakta; hız kazandırmakta ve kişilerin kendine olan güvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Yazma becerisinin gelişmesi bireye bilgiyi transfer etme yetisi kazandırmakta, kendi düşünceleri ile bilgi arasında bağlantı kurarak; metnin yapısında tutarlılık sağlama konusundaki olanakları artırmaktadır (Ungan, 2007).

Okulda, işyerinde ve toplumda yaşamın her alanında her zaman yazma becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Kişinin yazılı anlatım becerisinin okul ortamında gelişmiş olması, akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul ortamında yazmanın iki ana rolü bulunmaktadır: Bunlardan ilki, herhangi bir fikri kanıtlarıyla ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plan yapma ve değerlendirme; ikincisi ise öğrencinin bilgisini derinleştirmesinin ve detaya inmesinin ve sonuç olarak da ilerletmesinin bir yoludur. Aynı zamanda yazma, konu alanını ve bilgisini öğrenmek için de önemli bir araç olarak görülmektedir (Keys, 2000; Sperling ve Freedman, 2001; Shanahan, 2004).

Demirel (1999), yazma becerisinin diğer beceriler gibi mekanik bir süreç olmadığını, aksine eleştirel ve yaratıcı bir düşünce süreci olarak algılanması gerektiğini belirtmektedir. Bell ve Burnaby'ye atıf yapan Nunan'ın (1989: 36) da belirttiği gibi yazma "karmaşık bir süreç"tir. İçinde cümle düzeyi detayını, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamay, sözcüklerin doğru yazımını ve dolayısıyla, diğer becerilere göre daha az hatayı barındırmaktadır. Bazı hatalar konuşma becerisi süresince göz ardı edilebilmekle birlikte, yazma becerisi süresince hatalar göz ardı edilememektedir. Bu nedenle, yabancı dil eğitiminde yazma becerisi gelişimi oldukça büyük bir önem taşımaktadır (İlter, 2007).

Yazma, yazı ile anlatabilme becerisi olduğu için duyguların, duyulanların, düşüncelerin, tasarlananların ve yaşananların yazı ile anlatılması, yazmanın temel ilkeleridir. Yazma da konuşma gibi bir ifade yolu olmakla birlikte, ondan farklı bilgi ve beceriler gerektirmektedir. Yazma becerisi dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak değerlendirilmekte ve yazma öğretiminde, yazmayı gerektiren bütün çalışmaların özenilerek yapılması gerekmektedir. Yazma becerisi en iyi, yazı yazdırılarak kazandırılabilir. Dolayısıyla, çokça yazı yazdırmak yazma öğretiminin en önemli ilkesi olarak görülmektedir (Şenol, 1999). Ancak öğrenci yazarken içerik bilgisine, metni oluşturabilmek için kullanılabilecek geçmiş bilgilere, dilbilgisine, yazma sürecine ait bilgilere dikkat etmelidir. Bütün bu bilgilerle birlikte akıcı bir yazma, metni oluşturmada öğrenciye yardımcı olmaktadır (İlter, 2007).

Brillant (2005), yazma becerisi geliştirirken öğrencilerin karşılaştıkları en önemli sorunun, kendilerini yetersiz hissetmeleri olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, geçmiş dönemde yazma ile ilgili hata yaptıklarında eleştirildikleri ve gururları kırıldığı için kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu yüzden yazılı anlatım dersinin kişisel yetersizliklerini ortaya çıkaracağı endişesini taşıdıklarını söylemişlerdir. Yazılı anlatım dersinin öğrenciler tarafından bu şekilde algılanması, onların yaşam boyu etkili bir yazılı iletişim becerisi kazanmalarına engel olmakla kalmayıp; kişisel gelişimlerini ve ifade becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Myklebust (1973), yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin daha fazla dilbilgisi hatası yaptığını belirtmektedir. Genellikle karmaşık cümle kuran öğrenciler, doğal olarak daha fazla hata yapmaktadır. Öte yandan Graham ve Harris (1989), yazma becerisi tam gelişmemiş bireylerin yazmış oldukları cümlelerin daha kısa olmalarına rağmen yazım kuralları ve sözcüklerin doğru yazımı açısından daha fazla hatalı olduğunu belirtmektedirler. Sıralanan problemleri engellemek için Brilliant (2005) öğretmenlere öğrencileri neyi doğru yaptıkları konusunda bilgi vermelerini, yargılamaktansa onlarla iletişim kurmaya odaklanmalarını, öğrencilere açık ve net bir şekilde her bireye özel dönüt vermelerini, öğrencilerin yazdıkları ilk metni daha sonra yazacakları metinlerle karşılaştırabilmek amacıyla

saklamalarını ve öğrencilere çeşitli yazılı örnekleri sunarak farklı metinleri göstermelerini önermektedir.

Yazma becerisinin kazandırılması kadar öğrencilerin yazmış oldukları metinlerin değerlendirilmesine de gerekli özen gösterilmelidir. Öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri için o hatayı bilmeleri yani farkında olmaları ve doğrusunu öğrenmeleri gerekmektedir. Damashek (2003) iyi bir yazılı metin için öğrencilerin kendi hatalarını görerek düzeltmelerini önermektedir. Yazılı anlatım dersi, öğretmen değil öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenci derste işbirlikli bir tutum izler ve derse katılırsa bu durum yazma eğitimini desteklediği gibi dersi de daha zevkli bir hale getirecektir. Bu şekilde bir tutum öğrencinin yaratıcılığını artırmakla kalmayıp ufkunu da genişletecektir. Yazma sürecinde öğrencinin takıldığı noktada ona sorumluluk verilmesi, güven duygusunun oluşumunu da sağlayacaktır. Reboul’a (1999) göre, bir çocuğun elinden tutarak ona yazma öğretilmemektedir. Öğretmenler sadece rehber olmalı, öğrencileri etkili yazmak için teşvik etmelidir (Akt.: Ungan, 2007).

II.3.3 Dinleme

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan dil becerileri içerisinde ilk kullanılmaya başlanan ve en çok kullanılan beceri dinlemedir. Bu beceri bebeklerin anne karnında 5. aydan itibaren dışarıdaki sesleri duymalarıyla başlamakla beraber ölümden önce işlevini en son yitiren duyudur (Doğan, 2008).

Dinlemenin birçok tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- “Sözlü iletişimde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” Johnson (1951: 58)
- İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bir araya getirmeyi ve gerekirse yanıt vermeyi içeren etkin bir süreç (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols: 1983)
- “Mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirerek işitmeden çok daha öteye taşınan iş” (Jalongo, 1995: 13)

- “Seslerin ve varsa görüntülerinin farkına varmayla ve onlara dikkati vermekle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik süreç” (Ergin ve Birol 2000: 115)
- “İletişimde algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve yanıtlamanın aktif süreci” (DeVito, 1995).
- “Kişiler arası iletişimi gerçekten etkili kılan ve bu iletişime dahil olanları ödüllendiren, karşılıklı etkileşime dayanan bir süreç ve yetenek” (Myers ve Myers, 1988).

Dinlediğini anlamak ayrıca bir beceridir. Anderson ve Lynch (2004) dinleyicinin simultane olarak konuşmayı çevredeki diğer seslerden ayırt edebilmesi ve sözlerinin anlamını kavrayabilmesi, karşılıklı dinlemede uygun davranış şekillerini gösterebilmesi becerilerini birbiriyle birleştirebilmesi gerektiğine işaret ederek dinlediğini anlama becerisinin karmaşıklığının altını çizmişlerdir.

Etkili iletişim sürecinin başlangıç aşaması olarak kabul edilen dinleme, büyük oranda yaygın bir iletişim davranışıdır. İyi bir dinleyici zamanın %70’ini dinlemeye, sadece %30’unu konuşmaya ayırmaktadır (Beaverson, 1999). Hagevik (1999) ise insanın zamanının %40’ni dinlemeye, %35’ini konuşmaya, %16’sini okumaya, %9’unu yazmaya ayırdığını belirtmektedir.

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, gerçek hayatta karşılaşılan durumlarda doğru tepkiler vermeye dayanmalıdır. Bu yüzden Ur (1992:109), dinleme egzersizlerinin ‘gerçek hayattakilere en yakın’ olma ölçütlerinin göz önünde tutulması gerektiğini söylemektedir. Ur’un (1992) da belirttiği gibi sade bir metnin düz bir şekilde okunup öğrencilerin dinliyor olması ve sonrasında ilgili soruları cevaplamaları pek de gerçek hayatta görülen durumlar değildir. Gerçek hayattakine uygun olabilmesi için egzersizlerin günlük konuşmalara yakın olması gerekmektedir. Günlük konuşmalar konusunda Nunan’ın (1989) da saptamaları vardır. Richards’a (2003) göre günlük konuşmaları anlamak için kelimelerin vurgulanışını bilmek, anahtar kelimeleri bulabilmek, hedef dildeki cümle yapısını bilmek, sözlü söylemde bağlantı araçlarını

bulabilmek ve kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmek gerekmektedir. Bunun için yapılabilecek dinleme aktivitesi çeşitleri; tepki gerektirmeyen ve kısa/uzun/daha kapsamlı tepki verilen aktiviteler, kısa hikayeler, şarkılar, filmler, tiyatrolar, videoya dayalı aktiviteler, yönergelere uyma, maddeleri işaretleme, uzun boşlukları doldurma, hataları bulma, genel/detay bilgi bulma, tanımları tahmin etme, sorulara cevap verme, not alma, özetleme, problem çözme ve yorum yapma şeklinde sıralanabilir (Ur, 1992: 113-114).

II.3.4 Konuşma

Bu araştırmanın kapsamını oluşturan konuşma, insanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. Çünkü insanlar arasındaki iletişim çoğunlukla konuşma ile sağlanmaktadır (Özbay, 2005). Konuşma becerisi yabancı dil eğitiminde de önemli bir yere sahiptir. Bu beceriyle ilgili olarak çeşitli betimlemeler aşağıda verilmiştir..

- “Konuşmak; dinleyicilere karşı bir kimsenin belli bir konu üzerinde söylediği sözlere denir.” (Karaalioglu, 1987: 313).
- “Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır.” (Demirel, 1999: 40).
- “Konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır.” (Adalı, 2003: 27).
- “Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşındakine veya karşındaki kişilere iletebilmesidir.” (Çongur, 1995: 42).
- Konuşma; duygu, düşünce ve tasarıların sözle anlatılmasıdır (Özbay, 2005).

II.3.5 Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi

Hem çocuklar hem yetişkinler “konuşma” becerisini “yazma” becerisinden daha sık ve daha fazla kullanır. Günümüzde dünyada yaklaşık “3000 konuşma dili” varken bunların yaklaşık sadece “200’ünde yazı dili” bulunmaktadır (Tompkins, 1998: 304).

Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma becerisini kazandırmaktır (Özbay, 2005).

Konuşma öğretiminin temeline baktığımızda bilgi (knowledge) ile beceri (skill) unsurlarıyla karşılaşmaktadır. Bilgi ve beceri arasındaki fark, konuşma öğretiminin en önemli noktasıdır. Bir dili öğrenmek, beceri ile yakın ilişkisi olan diğer faaliyetleri öğrenmeye benzer. Örneğin, araba sürmek, bisiklete binmek, kayak yapmak ve yüzmek konuşma becerisini geliştirmekle birebir aynıdır. Bunların her birinde öğrenen önce kuramsal bilgileri öğrenir. Çok iyi öğrenmesine rağmen uygulamaya başladığı anda başarısız olabilir çünkü araba kullanmanın, kayak yapmanın, bisiklete binmenin ve yüzmenin kuralları bellidir. Fakat uygulama olmadığından öğrenci arabaya ilk bindiğinde arabayı süremez, kayak yapmaya başladığında düşer, bisiklete bindiğinde dengesini kaybeder, yüzmek istediğinde ilk önceleri su üzerinde durabilmeyi başaramaz. Bunun nedeni bilgi diğer bir deyişle teorik bilgi olmasına rağmen beceri kısmının sağlanamamış olmasındandır. Dil öğreniminde de dilin kuralları, yani dilbilgisi sözü edilen teorik bilgiyi oluşturur. Teorik bilginin uygulanması yani hedef dilin gerçek hayatta okuma, yazma, konuşma bakımından akıcı bir şekilde kullanılması beceriyi oluşturur. Beceriden söz ederken psikomotor beceriler denilen iletişimsel becerilerden söz edilmektedir. Psikomotor beceriler gelişmediğinden ya da geliştirilemediğinden, etkin araba kullanmak, yüzmek, bisiklete binmek nasıl mümkün olmuyorsa konuşma da başarıyla gerçekleşmemektedir. Bu bağlamda bir tanım yapılacak olursa dilbilgisi ve söyleme kuralları ile sözcük bilgisinin oluşturduğu kümeyi bilgi; sözcük bilgisi, söyleme ve dilbilgisi kurallarının kullanılarak bir dili konuşabilme yeteneği de beceri olarak tanımlanabilir. Beceri ile bilgi arasında belirgin bir ayrım vardır. Her iki unsur da ezberlenip anlaşılabilir olmasına karşın, beceri taklit edilebilir ve uygulanabilir (Bygate, 1987: 3-5). Bunun yanı sıra, dilbilgisi, ses bilgisi ve sözcük bilgisinin kazanılmasıyla, bir dili konuşabilme yeteneğinin gelişeceğini ve akıcı bir konuşmanın zamanla gerçekleşeceğini vurgulayanlar çoğunluktadır (Rivers ve Temperley, 1978, Akt.: Barın, 2002).

Bazı öğretim kurumlarında konuşma becerisine diğer dil becerilerine göre program içerisinde ayrıca yer verilmektedir. Bu durum hedef dilin kısıtlanmasına; istenilen düzeyde öğrenilememesine neden olmaktadır. Hedef dilin öğrenilememesinin diğer bir nedeni de Bygate'in ifadesiyle konuşmanın hazırlık gerektirmeyen, anında söylenen, kolay ve doğaçlamaya yatkın oluşundan kaynaklanmaktadır (Bygate, 1987).

Konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından dilbilgisi ve konuşma ayrı tutulmamalıdır. Bu yüzden konuşma dersinin programa alınmadığı, öğrencilerin konuşma dersinden sorumlu tutulmadığı bir ders programının konuşma becerisini geliştirdiği söylenemez. Anadil ediniminde, anadil öğrenilirken yaşanan süreçte olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de öğrenen önce duyduğunu anlama yoluyla hedef dili edinir. İnsan beyninin işlevsel özelliği gereği ilk olarak anlama sonrasında konuşma gerçekleşir. Teorik bilginin yeterince anlaşılabilmesi nedeniyle uygulamada başarısızlıklar olabilmektedir. Bu nedenle söz konusu sıralamanın dil öğretiminde bozulmaması gerekir (Holmes, 1988).

Konuşma, birçok becerinin bir araya gelmesiyle geliştirilen bir yetenektir. Bu beceriler arasında üretim, etkileşim ve uzlaşma becerileri yer almaktadır. Bu becerilerin kullanımı konuşma becerisinin etkin bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır (Bygate, 1987). Bunlardan üretim becerileri zaman yönetimiyle ilgili becerilerdir. Zaman sınırlamalarıyla anlamlı konuşma yapabilmeyi geliştirir. Etkileşim becerileri karar verme mekanizması ile ilgili becerilerdir. Konuşma sırasında neyi, ne zaman ve nasıl söylemeye karar verme konusunda öğreneni geliştirir. Uzlaşma becerileri karşılıklı iletişim kurulmasında yaşanabilecek sorunları giderme konusunda kullanılabilecek becerilerdir. Konuşma sırasında ortaya çıkabilecek iletişimsel sorunlar bu beceriler sayesinde rahatlıkla çözülebilir. Sözü edilen tüm beceriler konuşmanın daha kolay hale getirilmesinde ve doğaçlama yoluyla iletişimin kurulmasında etkindir. Ancak bu konuda konuşma becerisinin alt becerilerinden de söz etmek gerekir. Konuşma becerisinin alt becerileri (subskills); kolaylaştırma (facilitation), basitleştirme (simplification), eksilti (ellipsis), kalıplaşmış ifadeler (expressions), duraklama

sözcükleri (fillers) ve tereddüt ifadeleri (hesitation devices), tamamlama (compensation), kendi-kendine düzeltme (self-correction), hatalı başlama (false-start), yineleme (repetition) ve söz verme (turn-taking) olarak sıralanabilir. Alt beceriler ile birlikte; üretim, etkileşim ve uzlaş becerilerinin etkinliklerinden de yararlanmak gerekmektedir (Barın, 2002: 17-22).

Konuşma dilinde anlam (diğer kişilerin söylemek isteneni anlayabiliyor olması), akıcılık (uzun sessizlikler olmadan konuşmanın sürdürülebilmesi) ve basitlik (konuşmaya devam edip anlatmak istenenin aktarılabilmesi için cümlelerin basit tutulması) dikkat edilmesi gereken önemli noktalardır. Konuşma dilinde bu noktalara dikkat eden iyi bir konuşmacının ayrıca şu niteliklere sahip olması beklenir (Özkırmılı, 1994):

- Konuşmanın belli bir amacı olmalıdır.
- Konuşma dinleyenleri anlatılanlara inandırmalı, doğru ve güvenilir bilgilere dayanmalıdır.
- Konuşmayı dinleyecek olan topluluğun özellikleri, konuşmacı tarafından göz ardı edilmemeli; konuşma için seçilen kelimelerde bu özellik dikkate alınmalıdır.
- Konuşmada el, yüz ve vücut hareketlerinden de yararlanılmalıdır.
- Konuşmayla birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi yöntemlere başvurulmalıdır.

Bu niteliklerin kazandırılması için konuşma eğitiminde her şeyden önce öğretmenin “kendi anlatım gücüyle” öğrencilere örnek olması gerekir (Kavcar ve diğerleri, 1999: 58). Samimi, stressiz ve sakin, gürültüsüz ortamlar oluşturmak ve bu ortamlarda iletişim kurmak herkes için her anlamda kendini daha rahat ifade edebilmek demektir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için de bu tür ortamlar hedeflenmelidir. Dil öğretiminde bu sorumluluk da öğretmene düşmektedir. İletişimsel gerginliği azaltmak ve öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek için öğretmen, öğrencilerin kendilerini çok rahat ve güvende hissedebilecekleri sıcak ve samimi bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Konuşma eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve

diksiyonunun düzgün olması gerekir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili yollarından biri, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir (Uçgun, 2007: 59-67). Ayrıca konuşma becerisini geliştirmek ve konuşmada bulunan birtakım bozuklukları giderebilmek için öğretmenlerin öğrencilere her fırsatta uygulama yaptırması gerekir. Bu uygulamalarda sınıfı ve konuşanı gözlemlerken yanlışların düzeltilmesi konusunda çok dikkatli olmalı, gereksiz müdahalelerden kaçınmalıdır. Yanlışlar için yapılacak çok sayıda müdahale öğrenciyi yıldıracaktır ve cesareti azalan öğrenciler konuşma etkinliğine daha fazla katılmayacak, pasif duruma düşeceklerdir. Kendine güvenen ve etkileşim duygusu verilen öğrencilerin daha etkili, aktif ve konuşkan olduğu saptanmıştır (Barın, 2002: 17-22). Öğrencilerin konuşmalarındaki hataların düzeltilmesi için konuşmanın bitmesi beklenmelidir. Eğer konuşmanın bitmesi beklenmezse hem öğretmen tarafından yapılan düzeltme uyarıları çok etkili olmaz hem de bu durum, konuşan öğrencinin sıkılmasına ve daha sonraki derslerde yanlışının yüzüne vurulacağından çekinerek söz almak istememesine sebep olur (Uçgun, 2007).

Konuşma konusunda öğrenciler, genelde pasif ve isteksiz davranmaktadırlar. Yeterince pratik yapmama ya da uygulamaların gerçek hayata uygunsuzluğu öğrencileri katılım konusunda zorlamaktadır. Sınıfta katılımcı, paylaşımcı olmamak için direnen öğrenciler, pasif konuma düşmektedirler. Öğrenciye ait söz konusu durum 4 ana nedenle açıklanabilir: İlki, konuşma etkinliğinin üretken oluşudur. Öğrenenlerin hayal güçlerini hedef dilde kullanmaları kolay değildir. İkincisi, yeni öğrenilen bir dilde hata yapma korkusudur. Öğrenciler, hedef dili ana dili gibi akıcı konuşabilmeyi isterken, hata yapabilecekleri varsayımıyla, rahatsızlık duymaktadırlar. Üçüncü neden ikinci ile bağlantılı olarak hata yapıldığında sınıfın diğer üyeleri tarafından alaya alınacakları endişesidir. Son olarak yine üçüncü nedenle ilgili olarak alaya alınmaktan doğan korku ve baskı gelir. Konuşma becerisinin gelişmesinde istek birinci derecede önemlidir. Gerçekten konuşmak isteyen öğrenen için bu isteğin varlığını kabul ederken, konuşmalara karşı gösterilebilecek sosyal ve psikolojik tepkilerin de göz ardı edilmemelidir. Öğretmen konuşanı ve sınıfı aynı derecede önemle gözlemlemeli; öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesi için destek verip, öğrenciyi sürekli cesaretlendirmelidir (Chastain, 1976; Akt.: Barın, 2002: 17-22).

Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır (Richards, 2003). Buna bağlı olarak konuşma eğitimi planlanırken belli başlı ilkelerden yararlanılabilir. Öğretim ilkeleri arasında en temel olan kolaydan zora ilkesi konuşmaya yönelik çalışmalarda öncelikle göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin sınıf içerisinde öncelikle grup çalışması çerçevesinde konuşma egzersizi yapmaları, heyecanlarını kontrol etmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etme alışkanlığı kazanmalarına yönelik etkili bir çalışma ortamı sunmaktadır. Konu seçimi öğrencilere, grup üyeleri seçimi ise öğretmene bırakılmalıdır (Doğan, 2008).

Demirel ve diğerlerine (2005) göre bir öğretme (ve öğrenme) etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır. Konuşma becerisi, diğer becerilere göre hem öğretilmesi hem de değerlendirilmesi zor bir beceri olduğu için öğrenme ortamlarının verimli öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerekmektedir. Ancak Wright'ın (1986) da belirttiği gibi; eğer görsel materyal kullanılacak ise resimde bir şekilde şaşırtıcı bilgi bulunmalıdır. Ayrıca, tüm öğrenmelerde anlamlı ve kalıcı izli öğrenme söz konusu olduğu için, öğrencilere çağrışım yaptıracak kodlamaya yardımcı stratejilerin verilmesi gerekmektedir. Bellek destekleyici stratejiler bilginin başka bilgilerle işlenmesi sırasında gerekli ipuçlarını sağlayarak, öğrenme sürecinin etkililiğini arttırmaktadırlar (Açıkgöz, 2005).

Konuşma becerisini geliştirmede kullanılabilecek pek çok materyal bulunmaktadır. Eğitim süreçlerinden söz ederken materyal konusunda da yapılan saptamalara bakmak gerekir. Eğitim ortamına taşınan öğretim materyallerinin amacı genel olarak çoklu öğrenme ortamı sağlamak, dikkat çekmek, öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırmaktır. Bu materyaller kullanılarak sağlanan faydalar öğrenciyi güdülemek, zamandan tasarruf etmek ve kalıcı izli öğrenme sağlamak gibi işlevleri de beraberinde

getirir (Demirel ve diğeri, 2005; Koşar ve diğeri, 2003; Ülgen, 2004, Yalın, 2001). Özellikle iletişimsel yöntemin ön plana çıktığı, bu yüzden de sınıf ortamının bir yandan eğlenceli bir yandan da öğretici olmasının sağlanması, belki de en önemlisi doğal ortam oluşturulması amacı ile yabancı dil öğretiminde görsel öğretim materyalleri önemli rol oynamaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin ve öğrenme çevresinin düzenlenmesinin önemi büyüktür. Konuşma becerisinin kazandırılması ile etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, uygulanan öğretim yöntem-tekniklerin bireyin becerileri ve öğrenme kapasitesine göre biçimlendirilmesi önemlidir. Ayrıca; dersin hedefleri doğrultusunda ve eğitsel açıdan doğru seçilen materyaller dersin içeriği ile örtüşerek etkin bir ders yapılmasını sağlamaktadır (Ertürk ve Üstündağ, 1988).

Resim, fotoğraf ve posterler; eğitim ortamını tekdüzelikten kurtarmak adına da öğretmenlere yardımcı olurlar. Ayrıca öğrencilerin dersten keyif almalarını sağlamak, onların öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini uyandırmak, hayal güçlerini zenginleştirmek, sözel ve soyut iletileri somutlaştırıp anlamlı kılmak, öğrenenlerin katılımını sağlamak gibi kullanım amaçları da bulunmaktadır (Şahin ve Yıldırım, 2001; Wright, 1986). Sıralanan bu amaçları gerçekleştirmede, görsel materyaller kelimeler, gramer yapıları ve cümlelerle bir araya getirilerek hedef dildeki öğrenme etkili kılınmış olur. Sözcükler, sözcük öbeği ya da tümcelerın eklenmesi materyal kullanımında etkili sonuçlar verebilir. Yabancı dil öğreniminde hafızanın önemi büyüktür. Çağrışımlar yaptırılarak, belli stratejiler kullanılarak hatırlamanın uzun süreli olması sağlanır (Erden ve Akman, 2001; Ülgen, 2004). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde çeşitli resim ve fotoğraflardan yararlanılması, öğrencilerin, bu konuda yapacakları konuşmalarda hayal güçlerini de geniş ölçüde kullanmalarını sağlar. Bu tarzdaki materyallerde öğrencilerin resimde ya da fotoğrafta gördüklerini anlatmaları, gördükleriyle ilgili hikâye oluşturmaları istenebilir. Bunlara ek olarak; becerinin geliştirilebilmesi için öğrencilere ders saatinde veya ders dışı zamanlarda bazı eğitsel oyunlar da oynatılabilir. Bu oyunlar sayesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi daha zevkli hâle getirilebilir (Uçgun, 2007).

Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan veya gözlemlerinden de yararlanılabilir. Bunları sınıfta arkadaşlarına anlatmalarının sağlanması, hem onların topluluk önünde heyecanlanmadan konuşabilmelerini sağlar hem de konuşmalarındaki hataların öğretmen tarafından kolaylıkla tespit edilip giderilmesine yardımcı olur. Derste araç olarak okunan bir öykü, şiir ya da masalın öğrencilere anlatılması, konuşma eğitimini destekler (Uçgun, 2007). Ayrıca, dramatizasyon tekniği de konuşma eğitiminin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Dramatizasyon çalışmaları, hayattan seçilecek sahnelerin, yazılarda anlatılanların veya öğrencilerin izledikleri bir tiyatronun beğenilen sahnelerinin canlandırılması şeklinde olabilir (Öz, 2001). Konuşma sınıflarında iletişimsel etkinliklerin (doğal konuşma etkinlikleri, rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme vb.) yanı sıra gerçek yaşamda kullanılacak diyalogların geçtiği ortamlar yaratılmalıdır. Bu ortamlar öğrenenin hedef dili hiç zorluk çekmeden kullanabilmesini sağlar. Öğreten için de güncel konulardan oluşan ortamlar yaratmak, materyaller kullanmak hem daha kolay hem de daha tatmin edicidir (Barın, 2002). Çeşitli diyaloglar yardımıyla konuşma eğitiminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Bu diyaloglarda öğrenciler, öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri, yüz yüze veya telefonla konuşan iki arkadaş, anne-çocuk, baba-çocuk vs. arasında geçebilecek konuşmaları hazırlıksız olarak yaparlar. Diyalog çalışmalarında, öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapabilme alışkanlığını kazanmalarını sağlamanın yanı sıra, onların topluluk karşısında rahat bir şekilde konuşabilmeleri de sağlanır (Uçgun, 2007).

Öğrenenler, uygulama olanağı buldukları bilgi ve becerileri kolay kolay unutmazlar. Kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için amaçlara uygun bir ders programı, gereksinimlere uygun bir ders işleyişi ve öğrenilenlerin hemen uygulandığı bir ortam yaratmak şarttır. Teknoloji yaşamın her basamağında bireylerin işlerini kolaylaştırmakta; zamandan tasarruf edilmesine yardımcı olmaktadır. Fakat eğitim, teknolojinin neler başarabildiğinin en çok görüldüğü alandır. Öyle ki, dil ile ilgili gerek görsellere gerekse sayısız örneğe bilgisayarın bir tuşuyla ulaşılabilir. Öte yandan eğitimde teknolojiyi kullanmak neredeyse bir zorunluluktur. Dil yaşayan ve sürekli gelişen bir varlık olduğu için yabancı dil eğitiminde bu zorunluluk en üst noktaya

ulaşır. Teknoloji de dil gibi sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu durumda kullanılan geleneksel ders araç-gerecinin modern teknolojinin olanaklarıyla desteklenmesi sayesinde verimliliğin artacağı kesindir. Bu nedenle, yabancı dil eğiminde materyal desteği şarttır. En iyi tarafı ise yararlanılabilecek birçok ders araç-gereci bulunmasıdır. Yabancı dil dersleri hazırlanırken öğrencilerin seviyeleri, dili ğrenmelerindeki amaç düşünülerek plan yapılmalıdır. Bu yüzden materyallerden de yararlanılırken öğrencilerin gereksinimleri, amaçları ve özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekir. Dil ğretiminde ğrenci odaklı bir ders planı hazırlamak çok önemlidir. Materyallerin de ğrenci odaklı olması vazgeçilmez bir önkoşuldur. ğrenme koşullarının ve amaçlarının önceden belirlenmesi gerekmektedir. ğrenme koşulları, deneyim, bilgi, ilgi, kültürel özellikler, öğrenme gelenekleri gibi öğrencinin öğrenme sürecine nasıl katkıda bulunduğunu; öğrenme amaçları ise öğrencinin yabancı dilde etkin ve yetkin olabilmesi için veya bildirişim becerisini elde edebilmesi için neler gerektiğini araştırır (Tapan, 1995: 149-167). ğrenme koşulları ve öğrenme amaçları belirlenip ders planı yapıldıktan sonra, bu doğrultuda seçilecek materyal ile derslerin uygunluğu kontrol edilir. Yabancı dil derslerinin verimliliğini artırmanın yolu hedefleri doğru saptanmış bir ders planı ve ona uygun materyallerle olacaktır.

Yabancı dil eğitiminde görsel materyallerin işlevi oldukça önemlidir. Bunlardan biri de videodur. Video kullanımı, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde iletişim becerilerinin artmasına önemli katkılarda bulunmaktadır. Dil dışı ve görsel unsurların iletişimdeki etkisi göz önüne alındığında, videonun görsel-işitsel özelliği dil öğrenimini son derece kolaylaştırır. Günlük yaşamdan kesitler, kültürel öğeler öğrenilen yabancı dilin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu öğeler ders ortamına video yardımıyla taşınabilir ve yabancı dil ğretiminde yaygın bir biçimde kullanılabilir (Aydın, 2005). Video metni, ses ve resmin birlikte yer aldığı bir metindir. Heaton'ın (2003: 38) da belirttiği üzere video bu yönüyle diğer ğretim araçlarından farklı olarak “ruh bilimsel etki” yaratmaktadır. Görsel ve işitsel olarak öğrenenin bilinçaltına yer edebilme ve bu şekilde de kalıcı olabilme unsurlarını gerçekleştiren videonun görsel üstünlüğü, öğrenciyi dil öğrenimi ortamında her yönden geliştirerek etkili bir öğrenme süreci yaratır. Öğrenen, dilin fiziksel ve psikososyal yönleriyle video sayesinde tanışır. Bu şekilde kendine güven kazanır çünkü

sınıfa gerçek yaşamdan alıntılar getirilerek ders işlenmektedir. Öğrenciler öğrendiklerini anlama sürecinde tüm bunları duyumsar ve gerçek dil öğelerini gerçek bir sahnede görerek, öğrenilen konuları belli bir kapsam içinde oturarak, dilin doğasından gelen her türlü güçlüğün üstesinden gelirler. Zaman zaman öğrenenler anadilden kaynaklanan eksiklikler nedeniyle hedef dili öğrenmekte güçlük çekebilirler. Videonun bu konuda da konuların içerik içinde öğretilmesi nedeniyle desteği vardır. Anadilden işe karışarak öğrenciyi olumsuz etkileyen nedenleri görsel öğelerle gidererek öncelikle bu hataları çözer; sonradan hedef dilin öğretilmesi sağlam bir zemine oturtulmuş olur. Böylece video, görsel etkinlik niteliğiyle, öğrencileri konulara karşı güdüler, cesaretlendirir, duyarlaştırır ve pasif olmalarını engeller. Bu nedenle, öğrenciler ders konularını daha kalıcı olarak belleklerine yerleştirirler (Demirezen, 1990: 289-298).

Dört dil becerisi geliştirilirken kalıcı olması ve hedef dilin unutulmaması için video en önemli araçlardan biri olmakla beraber, tam bir bilgi deposudur çünkü gündelik yaşamı gerçek yaşantıdan kesitler alarak, çok kolay bir şekilde öğrenenlerin ayağına getirir. İzlenen görsel bir kesit üzerinde yorum yapmak konuşmayı ve yazmayı aynı anda geliştirir. Video, öğretilen becerileri aynı anda veya birbirinin ardı sıra geliştirilmesine yardımcı olan önemli bir destektir. Dil öğreniminde duyuşsal becerilerin geliştirilmesi hayati önem taşır ancak tek başına yeterli değildir. Video kullanımı öğrencinin duyuşsal öğeye ek olarak; dil öğretimine ve dil iletişimine de katkıda bulunur. Bu yüzden 1975 yılından bu yana video, ağırlıklı olarak yabancı dil öğretiminde çok önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Video ile her ortamı örnekleme şansı olduğu için dil öğrenenlerin hem profesyonel, hem de sosyal gelişimlerine katkıda bulunulmuş ve iletişim konusundaki yeterlikleri (competence) büyük ölçüde artırılmış olur. Öğrenenler, izleyici-öğrenci konumunda iken hedef dili konuşan ve dili kullanarak katılımcı durumuna gelen bireylere dönüşmektedirler. Böylece, kalıcılık konusunda görsel sembollerin zihinde yarattıkları etki ile dil iletişimi esnasında doğabilecek güçlüklerin giderilmesi sağlanmaktadır (Demirezen, 1990: 289-298).

Görsel bir gereç olan video kullanımı için sınıfta bazı ön hazırlıklar yapmak gerekir. Hazırlanan metin ve onunla ilgili sorulacak sorular önceden hazırlanmalı hatta

öğretmen, derste işleyeceği konuya ait video metnini önceden birkaç kez izleyip yönlendirici uyarı ve sorularını hazırlamalıdır. Bu hazırlık, üç aşama içinde yapılabilir:

1. Önizleme (previewing): Bu aşamada, öğrencilere neyi neden izleyeceklerinin bilgisi verilir ve izlerken nelere dikkat etmeleri gerektiği açıklanır.
2. İzleme (viewing): Öğrencilerin video metnini izlemeye geçtikleri aşamadır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken alanlarda öğretmen duruma göre metni durdurur veya yavaşlatır; sorular yöneltebilir. Video izlemenin en yararlı tarafı bu tür geri dönüşümlere uygun olmasıdır.
3. İzleme sonrası (Postviewing): Öğrencilerin yorum yaptıkları, kavrayıp kavrayamadıklarının anlaşıldığı aşamadır. Öğretmenin yönlendirmesi altında, öğrenciler konuları ve temaları tartışırlar. Konular açığa çıkınca, tartışma amacına erişince, video metni bir bütün olarak tekrar gösterilir. Öğrenciler, hatalarını görme, telafi etme ve bildiklerini sınama şansı bulurlar (Demirezen, 1990: 291).

Görüldüğü gibi yabancı dil öğrenme ortamlarında eğitimde teknolojik araçlardan yararlanmanın öğrenme üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu araştırmada da ‘Video-Listening and Speaking’ dersi kapsamında kullanılan teknolojilerin, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmedeki katkılarının da belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, program uygulamalarının değerlendirilmesi için katılımcılara yöneltilen sorularda öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan teknolojilerin neler olduğu ya da konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunup bulunmadığı da sorgulanmıştır. Bu durum, yabancı dil hazırlık sınıflarında teknolojinin kullanılmasıyla elde edilen katkıların, ilgili alanyazınla tutarlılığını test etme ve program uygulamalarını bu yönüyle de değerlendirme olanakları yaratmıştır.

II.4 Yabancı Dil Sınıflarında Anadilin Kullanımı

Yabancı dil sınıflarında anadilin kullanımı konusu dilbilimciler, öğrenenler ve öğretmenler arasında pek de sonuca ulaşamayan bir tartışma alanıdır. Anadilin yabancı dil sınıflarında yeri ne olmalıdır konusu, yabancı dil eğitimcileri ve öğretmenleri arasında

kimsenin fazlaca konuşmak istemediği bir tabu haline gelmiştir. Genellikle yabancı dil öğretmenleri sınıfta belli zamanlarda ve belli amaçlar doğrultusunda Türkçe kullanır ancak kendi aralarında bu konuyu tartışmak istemezler. Araştırmacılar da bu konu hakkında araştırma yapmaktan kaçınmaktadırlar. Bu durumda, anadilin tabu haline gelmesinin pek çok nedeni vardır: Öncelikle yabancı dil öğretim yöntemlerinde yer alan prensipler anadilin kullanılmamasını öngörür. Anadil kullanılırsa yabancı dil öğretiminin yanlış olacağı ve öğrencilerin istenmeyen davranışlar geliştireceği söylenerek, anadil kullanımı zaman zaman şiddetle yasaklanmıştır. Hatta yabancı dil derslerinde anadillerini kullanan öğrencilere zaman zaman sembolik para cezaları verilerek anadil kullanımının önü kesilmeye çalışılmıştır (Şevik, 2007: 99-119).

Şevik'in 2007 yılında yaptığı araştırma, yabancı dil sınıflarında anadilin yasaklanmasından çok, rolünün ve etkin bir şekilde kullanımının farkına varılması gerektiğini ortaya koymuştur. Şevik (2007: 112), anadilin yabancı dil sınıflarında en etkili olabileceği alanları ve anadilin kullanılabileceği temel noktaları karmaşık dilbilgisi kurallarının öğretilmesi, bazı sözcük ve ifadelerin pekiştirilmesi ve anlamlarının öğretilmesi, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için anadilin yasaklanmasının mümkün olmaması, anlama ve öğrenmeye katkı sağlaması ve zaman tasarrufuna ihtiyaç duyulması gibi durumlar şeklinde sıralamıştır.

Auerbach (1993: 23), yabancı dil sınıflarında anadilden sınav amaçlı, kelimelerin anlamlarının kavranmasında, grup çalışmalarında, okuma ve dinleme aktivitelerinden sonra öğrencinin anlama düzeylerini kontrol etmek için, karmaşık konularla ilgili bilgilendirmede, temel seviyede dersin metodolojisi hakkında bilgi vermede, öğrenciler hedef dilde anlamsız cümleler kurduklarında ve hedef dildeki konunun ölçülmesi için çeviri kullanımında yararlanılabileceğini belirtmektedir.

Deller ve Rinvoluceri de (2002, Akt.: Şevik, 2007) yabancı dil sınıflarında anadilin kullanılabileceği alanları açıkça tanımlamakta ve sadece belli durumlar söz konusu ise anadil kullanımı önermektedirler. Aşağıda belirtilen maddeler Deller ve Rinvoluceri'nin tavsiyeleridir:

- Hedef dildeki dilbilgisi kurallarının anadil kuralları ile karşılaştırılması bazı öğrenciler üzerinde öğrenmeyi artırabilmektedir.
- Sınıf içinde anadil kullanılmasına izin verilirse dil öğrenmeye yeni başlamış olan öğrenciler muhtemelen daha çabuk ilerleme gösterecektir.
- Çeviri alıştırmaları öğrencilere sorun yaratan dilbilgisi kuralları açısından iyi bir uygulama olabilir.

II.5 Program Değerlendirme

Program değerlendirme, program geliştirme sürecini tamamlayan bir aşamadır ve alınacak değerlendirme sonucuna göre yeni gelişmelere olanak sağlar. Eğitim sürecinde değerlendirme belli bir amaca yönelik olarak yapılır. Bu konuda temel 2 amaç bulunmaktadır: İlk amaç; öğrencilerin başarılarını değerlendirerek herhangi bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine veya hangi derecede öğrenilip öğrenilmediğine karar vermektir. İkinci amaç ise eğitim programlarının etkinliği hakkında yorumlar yapmak, yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların saptanmasıdır. Bu saptamayı yaparken programın hangi sorun ya da sorunlarla karşılaştığını belirleyerek gerekli düzeltmenin yapılmasına olanak tanınmaktadır (Erden ve Akman, 2001). Ornstein ve Hunkins'e (2004) göre program değerlendirme belli başlı kararlara bağlıdır. Bunlar arasında programa devam edilmesi, programın gözden geçirilmesi veya bitirilip yerine yeni bir programın geliştirilmesi gibi kararlar bulunmaktadır. Stufflebeam, Madaus and Kellaghan (2000) ise program değerlendirmenin sadece kararlar ve amaçlar bütünü olmayıp; dinamik, fakat henüz olgunlaşmamış bir iş olduğunu savunurlar ve program değerlendirme için araştırma, eğitim ve mali desteği artırmaya yönelik işlerin yapılması gerektiğini belirtirler.

Eğitim programlarının tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise bu programların değerlendirilmesi de o denli önemlidir. Demirel (2007: 172) program değerlendirme aşamasında izlenecek sırayı şu şekilde göstermiştir:

1. Uygulamanın planlanması, hedeflerin belirlenmesi
2. Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi
3. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçimi

4. Okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanacak programın tanıtılması
5. Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin uygulamaya alınması
6. Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi

Öğretim programının uygulama sonrası değerlendirilmesi; belli süreçlerin ve ürünlerin öğrenen ve öğretene üzerindeki etkilerini, yarar ve sakıncalarını ortaya çıkarma amaçlıdır. Ürün değerlendirme bir öğretim programının uygulama sonrası etkililiğini belirlemek açısından önemli ve anlamlıdır. Bu amaçla ürün değerlendirme veri toplama ve toplanan verileri yorumlama süreci olarak tanımlanabilir. Ürün değerlendirmenin ana hedefi, uygulanan öğretim programının amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini saptamaktır (Yalın, 2001). Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan'a (2000) göre ürün değerlendirmenin amacı, bir girişimin (program geliştirmenin) başarısını ölçümlemek, detaylandırmak, yorumlamak ve yargılamaktır. Ürün değerlendirme sonuçları açısından bir ayrıma gitmemelidir. Kasıtlı veya kasıtsız; olumlu veya olumsuz tüm sonuçları değerlendirmelidir. Tüm bunlara ek olarak, değerlendirmeyi yapanlar ürün değerlendirmeyi uzun vadeye yaymalı; uzun dönemli sonuçlara bakmalıdırlar. Değerlendirenlerin sonuçları sınıflandırmak konusunda değişik parametreleri olabilir. Bir bireyin başarısını, program, proje ya da diğer hizmetlerin o kişinin incelenen ya da hedeflenen gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığına göre başarı ya da başarısızlık olarak sınıflandırma şansları vardır.

Ürün değerlendirme esas olarak programın etkililiğine odaklıdır. Bu etkinliğin gerçekleşip gerçekleşmediği pek çok soru yöneltilerek bulunabilir. Örneğin, “Öğrenciler istenen/ulaşılması beklenen hedeflere ulaştı mı? Öğrenciler okulun eğitim standartlarına uygun bir eğitim alabildi mi? Öğretmenler eğitim standartlarına uygun eğitim verebildi mi?” Tüm bu ve buna benzer sorular, kısaca programın başarılı çalışıp çalışmadığı konusunda bilgi verdiği gibi; programın tek tek ve ayrı ayrı öğeleri üzerinde değil, tamamı hakkında yargıda bulunulmasını sağlar (Ornstein ve Hunkins, 2004: 339).

Zor bir süreç olan ürün değerlendirme bir programın etkili olduğunu söylemek açısından tek başına yeterli değildir. Ürün değerlendirme ile birlikte süreç

değerlendirme de yapılması gerekir. Süreç değerlendirmenin amacı da yukarıda sorulan sorular gibi programın geliştirilmesine katkı sağlamak, işlerlik düzeyini yükseltmektir. Süreç değerlendirme aynı zamanda planlama sürecinin en gerekli parçasıdır. Ancak ürün değerlendirme sonuçları da alınan kararlarda göz ardı edilmeksizin süreç değerlendirme sonuçlarıyla birlikte yorumlanmalıdır. Ürün değerlendirme öğretim sonunda öğrenene ne olduğu sonucu ile ilgilenirken, süreç değerlendirme doğrudan doğruya taslağın değeri ve önemi ile ilgilenir (Saylor ve Alexander, 1974). Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan (2000) süreç değerlendirmeyi destekler açıklamalar yapmışlardır. Onlara göre süreç değerlendirme bir planın uygulanmasında süregelen kontrol ve sürecin belgelenmesidir. Bu sürece plandaki değişiklikler, eklemeler, çıkarmalar, anahtar eksiltmeler, belli aşamaların kötü bir şekilde yapılması konuları da doğal olarak dâhildir. Süreç değerlendiren kişinin bir müdahaleyi gözlemleyip yorumlaması ve bildirimde bulunması esnasında işi oldukça fazladır. Bu yüzden süreç değerlendirenler veri toplama faaliyetleri için genel bir program yapmalı ve bunları eksiksiz uygulamaya çalışmalıdırlar.

Program değerlendirme sürecinin organize edilebilmesi ve değerlendirmenin yapılabilmesi için program değerlendirme modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Stufflebeam, Madaus and Kellaghan (2000) model çeşitlerini üç temel grupta toplamıştır:

1. Soru ve metoda dayalı değerlendirme modelleri
2. Gelişme ve sorumluluğa dayalı değerlendirme modelleri
3. Sosyal gündeme dayalı (taraflılık) modelleri

Soru ve metoda dayalı değerlendirme modelleri, cevaplar üzerinden bir programın uygulanabilirliğini, değerini ve erdemini değerlendirmeye yeterli olabilecek soruları içermeye odaklanırken, gelişme ve sorumluluğa dayalı değerlendirme modelleri bir programın değer ve erdemini yani öğretim programlarıyla birlikte oluşturduğu sistemi değerlendirmek ve geliştirmek üzere düzenlenmiştir. Örneğin; Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modelinde değerlendirme, karar seçenekleri ve sonuçlar hakkında fikir yürütmek için birtakım bilgilerin betimlenmesi, yorumlanması, elde

edilmesi ve sağlanması ve son olarak da değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Stufflebeam, değerlendirmenin devamlılığı üzerinde durmuştur. Ona göre değerlendirme, döngüsel bir süreçtir ve bu yüzden de sistematik olarak yürütülmelidir (Popham, 1988). Sosyal gündeme dayalı (tarafılık) modelleri ise programları “nitelendirme, araştırma, eleştirme ve yargılama”da hem paydaş hem de uzmanların bakış açılarını kullanmaya yönelik modellerdir. Bu modeller oluşturmacı yönelme ve nitel metotların kullanımını tercih etmektedir. Bir anlamda davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma oradan da oluşturmacı yaklaşıma doğru bir yönelmenin yer aldığı modellerdir. Bu modellerin kullanımında sosyal görevler ön plana çıkar. Bu yüzden kişiler sosyal görevlerini yerine getirmeye son derece yoğunlaşmışlardır. Fakat bu yoğunlaşma onların düzgün değerlendirme standartlarından uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Erden, 1998: 11).

Program değerlendirme araştırmalarında temele alınabilecek bazı modeller aşağıda kısaca tanıtılmıştır:

II.5.1 Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Daha önce sözü edilen soru/metoda dayalı değerlendirmelere en güzel örneklerden biri Tyler’ın 1933-1941 yılları arasında geliştirdiği hedefe dayalı değerlendirme modelidir. Bu model, günümüzde de kullanılmaktadır. Tyler’ın modelinde başlıca üç temel öge vardır ve hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının değerlendirme sürecine katkısı ve etkililiğine bakılmaktadır (Erden, 1998).

II.5.2 Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli

Program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermeyi amaçlayan Stufflebeam, program geliştirme sürecinde yetkililerin dört temel alanda karar vermesi gerektiği üzerinde durur. Bunlar; planlama ile ilgili kararlar, yapılandırma ile ilgili kararlar, uygulama ile ilgili kararlar ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için ise programda bağlamin, girdinin, sürecin ve ürünün değerlendirilmesi söz konusudur (Demirel, 2007).

II.5.3 Stake'in Cevap Verici Modeli

Stake'e göre geleneksel değerlendirme yaklaşımları zaman zaman eksiklikler göstermektedir. Bu konuda en önemli eksiklik ise bireylere gerekli özenin gösterilmemesidir. Yapılan değerlendirmelerde, değerlendirilen bireylere özen gösterilmemesi değerlendirme sonuçlarında hataya neden olmaktadır. Stake, ölçüm hassasiyeti üzerinde de durur. Değerlendirme sürecinde ölçüm hassasiyetinin düşürülmesinin uygun bir yöntem olacağını savunmaktadır. Stake, yapılan değerlendirmenin, programın çıktıları ve sonuçlarından çok program etkinliklerine yönelik olması gerektiğini belirtir. Bu yüzden ona göre yapılan değerlendirme, bireylerin bilgi ihtiyaçlarına, bilgi edinme isteklerine yanıt verebilmeli ve programın başarısını veya başarısızlığını anlatan rapor, program hakkında farklı bakış açılarını içerecek şekilde düzenlenmelidir (Popham, 1988).

II.5.4 Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Modelin Tyler'ın değerlendirme modelinden açıkça etkilenmiş olduğu görülmektedir. Tyler'ın modelinde olduğu gibi bu modelde de eğitim alanında alınacak kararlarda ürünlerin etkin bir şekilde değerlendirilmesinin gerektiği savunulmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1984). Metfessel ve Michael geliştirdikleri bu modelde okul personelinin de değerlendirme sürecine katarlar. Okul personelinin bu sürece katılması okul programlarını daha detaylı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

II.5.5 Provus'un Farklar Yaklaşımıyla Değerlendirme Modeli

Provus'un modeli dört esas bileşen ve beş adımdan oluşur. Model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirme modeline dayanır. Bu dört bileşen ve beş adım birleştirilerek modelin temeli oluşturulmaktadır. Bu dört bileşen ve beş adım şunlardır (Ornstein ve Hunkins, 2004: 340):

- Programın standartlarını belirlemek,
- Programın performansını saptamak,
- Performans ile standartları karşılaştırmak,
- Performans ile standartlar arasında farkın olup olmadığını karşılaştırmak.

Provus'un değerlendirme modelinde beş adım ise sırasıyla aşağıdaki gibidir (Ornstein ve Hunkins, 2004: 340):

1. Tasarım
2. Oluşturma
3. Süreçler
4. Ürünler
5. Maliyet

II.5.6 Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Stake eğitim alanındaki değerlendirmenin zaman zaman yapılması gerektiği gibi yapılmadığından söz eder. Çoğu kez tesadüfî gözlemlerle, sezgisel normlarla ve öznel yorum ve yargılarla yapıldığını savunarak eğitimcilerin daha düzenli, planlı ve tesadüfe değil bilimselliğe dayalı değerlendirme süreçleri bulmak için çalışmaları gerektiğini vurgular. Düzenli değerlendirme süreçleri genel olarak bilgi edinmeyi hedefler ve daha nesneldir. Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen bilgi anlamlandırılır, yorumlanır ve değerlendirilerek programa ilişkin genel bir yargıya varılır (Ornstein ve Hunkins, 2004: 341).

II.5.7 Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner söz konusu modeli 1975 yılında geliştirmiştir. Eisner'in modelinde üç temel boyut vardır: Betimleme, yorumlama ve değerlendirme. Bu üç boyut programı tanımlar, detaya inerek yorumlar ve sonuçları açıklayan bir değerlendirme raporu sunar. Bu modelde eğitim ile ilgili eleştiriler vardır. Bu eleştiriler yapılırken uzmanların şu soruları yöneltmeleri istenir:

- Okulda eğitim yılı boyunca yeni programın sonucu olarak neler deneyimlendi, gözlemlendi ve anahtar olaylar nelerdi?
- Bu olaylar nasıl ortaya çıktı, nedenleri, gelişme evreleri nelerdir?
- Öğrenciler ve öğretmenler bu olaylarda nasıl yer aldı, olayda yer alanların tepkileri nelerdir? Öğrenciler yeni program sayesinde neler öğrendiler?

Yukarıdaki sorular; sürece, işleyişe, okul hayatına ve okula odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2004: 347).

Yukarıda sıralanan modeller yanında program tasarımları, öğelere yönelik de değerlendirilmektedir (Bloom, 1971; Ertürk, 1998; Demirel, 2007; Sönmez, 2005; Saylan, 1995). Böyle bir değerlendirmede, program değerlendirme çalışmasını yürütecek olan ekip önceden programın her bir ögesi için araştırma soruları belirlemekte ve daha sonra bu soruları yanıtlayacak türden verilere ulaşmaya çalışmaktadır. Her bir öge başında yapılan değerlendirmelere göre programın değeri konusunda yargılarda bulunmaktadır. Bu araştırmada öğelere yönelik belirlemeler katılımcı bakış açısından belirlenmiştir. ‘Video-Listening and Speaking’ dersi program uygulamaları, katılımcı temelde öğelere yönelik değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmiştir.

Katılımcı değerlendirmede, bir değerlendirmenin yapılışında değerlendirme nesnesine paydaş olan birey, grup ya da toplulukların işbirliği içinde olması esastır. Tümevarımsal usavurma, diğer bir anlatımla değerlendirme nesnesini ve sürecini anlama ve keşif; çoklu veri kullanımı, verileri bütünleştirme ve insanların gerçekleri, olayları/nesneleri farklı görmelerinden veya farklı yorumlamalarından hareketle de tek bir gerçeklik yerine çoklu gerçeklikleri kayıt altına alma katılımcı değerlendirmenin bazı özelliklerindendir (Fitzpatric, Sanders ve Worthen, 2004).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt bölümde araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Chiswick (1991), göçmenler arasında İngilizce dil akıcılığının belirleyici faktörleri ve akıcılığın kazanç üzerindeki etkisiyle ilgilenmiştir. 800 yabancı üzerinde kullanılan anket, şu anda mümkün olmayan belli değişkenlerin önemini göstermiştir. İngilizce konuşma ve okuma becerilerindeki akıcılığın, Birleşik Devletler’de kalma süresini uzattığı ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma, konuşma becerisindeki akıcılıktan okuma becerisindeki akıcılığın kazanç açısından daha önemli bir belirleyici olduğunu göstermiştir.

Murphy (1991), ikinci dil olarak İngilizce’de sözel iletişim becerilerinin (konuşma, dinleme ve telaffuz) öğretimini tartışmıştır. Çalışmada temel beceri alanlarından dinleme ve konuşma tartışılırken telaffuz bu iki becerinin gelişimi için bir altküme olarak sunulmuş, sözel iletişimin bu üç bileşeninin tutarlı tüm program tasarımlarında vazgeçilmez olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, belirli derslere göre vurgunun değişebilmesine rağmen konuşma, dinleme ve telaffuz sözel dil gelişiminde karşılıklı olarak birbirine bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Knight (1992), yabancı dilde sözel becerileri test etmenin güçlüğü üzerinde durmuştur. Yaptığı çalışmada konuşma becerisinin değerlendirilmesi aşamasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini incelemiştir. Öncelikli olarak öğretmenlerin sözel değerlendirmelerde kullandıkları ölçütlere ve bunların nasıl çeşitlendiğine bakılmış, daha sonra konuşma sınavlarında hangi değerlendirmede hangi durumlara bağlı olarak nasıl seçim yapılacağı incelenmiş ve farklı durumlarda uygulanabilirliği tartışılmıştır.

Ferris ve Tagg (1996), İngilizce konuşulan üniversitelerdeki İngilizce'yi ikinci dil olarak kullanan öğrencilerin akademik becerileri üzerinde çalışmışlardır. Araştırma, üniversitelerdeki profesörlerin, İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, dinleme ve konuşma becerilerinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşlerini araştırmaktadır. Farklı akademik disiplinlerdeki ve 4 farklı kurumdaki alanla ilgili öğretim elemanları anket sorularını cevaplamışlar ve kendi ESL (İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen) öğrencilerinin işitsel ve sözlü becerileri hakkında yorumlarda bulunmuşlardır. Yanıtlayanlar kendi ESL öğrencilerinin derse katılım, soru sorma ve cevap verme, genel dinlemeyi anlama gibi konularda büyük zorluklar yaşadıklarını hissetmişlerdir. Buna öneri olarak da ESL öğretim elemanlarının EAP (English for Academic Purposes) aktivitelerinin daha otantik olmasına çaba göstermelerini, öğrencilere farklı konuşmacılar tarafından verilen gerçek dersleri dinleterek pratik yapmalarını, anadili İngilizce olan kişilerle etkileşim içinde olmalarını, özel türlere ait sözcüklerle başa çıkabilmelerini, okuma materyalleri ve yazma görevlerini öne sürmüşlerdir.

James (1996), bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin konuşma becerisine etkisini incelemiştir. Bu konuda teoristlerin ve metodolojistlerin farklı görüşlerde olduklarını belirtmiş; bir kısmının bilgisayar destekli olarak konuşma becerisinin geliştirilmesine uyarılarla yaklaşırken diğer kısmının sadece bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi değil, çeşitli programların da çalışma pratiğini artırmak için kullanılabileceğini bildirdikleri üzerinde durmuştur. Buna rağmen, çalışmalarda kullanılan programların çoğu konuşma becerisinin geliştirilmesinden başka amaçlarla oluşturulmuştur. James çalışmasında, bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin makine merkezlienden ziyade etkileşime dayalı bir şekilde yabancı dil sınıflarında yapılmasını sağlayan ortak teknikleri incelemiştir. Ayrıca bilgisayarda yapılan konuşma aktivitelerinin başarısını sağlayan bazı yolların da taslağını çizmiştir.

Florez (1999), konuşma becerisinin içeriği ve konuşma becerisinde başarılı öğrenenlerin kendilerini ifade etme süreçlerinden bahsetmiştir. Buna göre etkili bir konuşma becerisi dersi ve öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl değerlendirileceğine yönelik taslak

oluşturulmaya çalışılmıştır. Yazar, konuşma becerisinde alışlagelmiş hazırlık (preparation), sunum (presentation), pratik (practice), değerlendirme (evaluation) ve gelişimi artırma (extension) süreçlerinin takip edilmesinin faydalı olacağını düşünmektedir. Ancak, hazırlık aşamasında ne zaman, neden ve kiminle çalışılacağını, sunum aşamasında öğrencilerinin daha iyi anlamaları için üretim öncesi modelle öğrencileri desteklemenin, pratikte öğrencilerin kontrollü veya destekli bir şekilde dil üretimlerinin gerektiği, değerlendirmede öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin sağlanması üzerinde durmuştur. Son aşama olan gelişimi artırma (extension) bölümünde ise öğrencilerin farklı koşullarda strateji ve becerilerini kullanmalarının faydalı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca iyi bir yabancı dil öğrencisinin de konuşma sırası alma (turn-taking), başka türlü söyleme (rephrasing), geribildirim sağlama (providing feedback), yeniden yönlendirme (redirecting) aşamalarını beceriyor olması gerektiği ileri sürülmektedir.

Wang ve Su (2000), yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitimin en önemli problemi olan yabancı dilde konuşma pratiğinin az miktarda oluşu üzerinde durmuşlardır. Griffith Üniversitesi'nde yaptıkları durum çalışmasında uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji ve iletişimsel etkileşimi incelemiş, internet temelli eş zamanlı teknolojinin kapasitesini ölçen bir sınav yapmışlardır. Bu çalışmada çıkarılan 2 temel sonuçtan ilki; gerçek zamanlı teknolojinin yeterli gelmeyen konuşma pratiğine maruz kalma problemini çözdüğü, diğeri ise uzaklığın tarihsel yakınlığı ve geleneksel kampüs temelli eğitimle şebekelendirilmiş eğitimin bu beceriyi uzaktan eğitimle geliştirebilmekteki katkısıdır.

Finch (2001), Kore'deki üniversitelerin ilk üç sınıfında uygulanan İngilizce konuşma programını incelemiş; dil öğrenmedeki etkililiği, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine karşı düşünceleri, algıları ve davranışları açılarından programı değerlendirmiştir. Yer alan göreve dayalı öğrenme yaklaşımı, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olmuş, bu program sayesinde dil öğreniminin olumlu yönde etkilendiği ve izleme (biçimlendirme) değerlendirmelerinin program geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir.

Tsou (2005), yabancı dil öğretiminde sınıf içinde yapılan sözel çalışmaların gerekliliği üzerinde durmaktadır. Ancak, öğrencilerin dil sınıflarında aktif olmalarını sağlamanın zorluklarını dile getirmekte ve çalışmasında öğrencilerin suskunluklarına çare olacak önerilerde bulunmaktadır. Tayvanlı öğrencilerin katılımcı olarak seçildiği deney grubunda sınıf içi katılımı artırması için çeşitli yönergelerde bulunulmuş, bu sayede öğrencilerin sınıftaki sözel katılımlarının artıp artmadığı incelenmiş, öğrencilerin konuşma yeterliklerinde gelişmeye gidilip gidilmediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda her iki hipotez de desteklenmiş ve yabancı dil sınıflarında katılımı artırma amaçlı kullanılabilecek yönergeler önerilmiştir.

Simpson (2006), yaptığı çalışmada İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. Katılımcıların, konuşmanın doğası gereği konuşma sınavlarıyla ilgili olarak farklı beklentiler içerisinde olabileceklerini belirtmiştir. Bu konu değerlendirme süreci ve değerlendirmenin analizi süresince yetişkin ESOL pedagoji çalışmalarında yer almıştır. Bu çalışmada, ilgiyi teste yöneltmek amacıyla bilgi şeması ve bilgi çerçevesi kullanılabileceği bildirilmiştir. Araştırmada, konuşma sınavlarının karşılıklı konuşma şeklinde mi, yoksa görüşme şeklinde mi yürütülmesi gerektiğine dair bilgi edinebilmek için, konuşulan kişinin davranışındaki çeşitliliğe ve öğrencilerin farklı yorumlarına bakılmış, konuşma sınavlarının neleri içermesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

İrismet (2006), Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi'ndeki İngilizce Dil Eğitimi Bölümü'ndeki Kazak öğrencilerin konuşma güçlüklerini belirlemiş ve bu sorunları çözmek için olası çözüm yolları önermiştir. Çalışmada öğrencilere anket uygulanmış, çalışmanın sonunda; öğrencilere belirli bir konuşma becerisi kazandırmak için bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlara göre; iyi bir konuşma kulübüne ihtiyaç vardır, ana dili İngilizce olan konuşmacılara gereksinim duyulmaktadır, özgün malzemeler ve tiyatro faaliyetleri hazırlanmalı, teknoloji derslerle çok iyi bütünleştirilmeli, sınıf dışında da İngilizce alıştırılmaları yapılmalı ve dersler sırasında daima İngilizce'nin kullanılması talep edilmelidir.

May (2009), eşli olarak yapılan bir konuşma sınavında öğrencilerin etkileşimsel yeterliğini incelemiştir. Bu incelemede 4 özel eğitilmiş derecelendirici yer almış, May, puanlayıcıların tepkilerini araştırmıştır. Katılımcılara tartışma görevi verilmiş, bu görevde asimetrik etkileşime yönlendirilmişlerdir. Adayların konuşmalarıyla ilgili puanlayıcıların notları ve analizler birleştirildiğinde araştırma hangi puanlayıcıların neye göre ödül veya ceza verdiğini göstermiş ve ortak özellikler belirlenmiştir.

Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Ertürk ve Üstündağ (1988), İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin önemi ve erişime etkisini belirlemeye çalışmışlardır. 41, 7. sınıf öğrencisinden oluşan çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen seçilerek, kontrol grubu karşılaştırma grubu olarak adlandırılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre; karşılaştırılan gruplar arasında, görsel öğretim materyali kullanılan grup ile yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişim ortalamaları arasında önemli bir fark oluşmuştur. Bu fark istatistiksel olarak yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine gelişmiştir. Çalışma sonrasında dil öğretiminde öğrencilere konuşma becerilerini geliştirmek amacı ile kullanılan materyallerin yanı sıra, düzenlenecek ortamın iletişimsel ve etkileşimsel bir ortam olmasına dikkat edilmeli, iletişimsel etkinlikler (doğal konuşma etkinlikleri, güncel görsel metinler, rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, güncel konularda tartışma, sorun çözme vb.) kullanılmalıdır. Görsel öğretim materyalleri hazırlanması kolay olduğu ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiği için dil öğretmenleri tarafından uygun şekilde seçilmeli, hazırlanmalı ve sınıf ortamına taşınmalıdır. Bu materyaller hazırlanırken sınıfın genel düzeyi, öğrencilerin eksik yönleri, ilgi grupları göz ardı edilmemelidir. Hatırlatmayı kolaylaştırdığı için görsel öğretim materyallerinin yazı ile desteklenmesi üzerinde durulmalı, öğrenme ortamında İngilizce konuşma becerisini ilerletmek amacı ile öğrencilere mümkün olduğunca fazla materyal sunulmalıdır şeklinde öneriler getirilmiştir.

Barın (1997), öğrencilerin hedeflenen dil düzeyini yakalayabilmelerini sağlamak amacıyla, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne yönelik 'İngilizce Dil Programı'nı geliştirebilmek için gerekli verilere ulaşmaya çalışmıştır. Çalışmada İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü ile İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bir bölümüne anket uygulanmış, ders veren öğretim elemanlarıyla görüşülmüş, mezun öğrencilerin de görüş ve düşünceleri alınmıştır. 520 öğrenciden oluşan örneklem seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Veriler 'ki kare' ve 'ortalamalar arası farklılık' testleriyle çözümlenmiştir. Çalışmada dinleme ve konuşma becerilerinin önemi ve programa katılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Kılıç (2003), konuşma becerisini ilgi odağına alarak, lise seviyesinde yabancı dil sınıflarında yapılacak formel strateji temelli bir eğitimin öğrencilere katkılarını belirlemiştir. Çalışma, İstanbul'da bir devlet lisesinde yapılmış, okuldaki 46 üst-orta seviye İngilizce öğrencisi ya 15 hafta boyunca bir strateji temelli eğitim almış veya aynı zamanda normal İngilizce eğitimlerini alan kontrol grubunda bulunmuşlardır. Her iki grupta da eğitim öncesinde bir İngilizce öğrenme deneyim ve gözlemleri anketi doldurulmuş ve eğitim öncesinde ve sonrasında olmak üzere toplam iki konuşma görevini yerine getirmişlerdir. Öğrencilerin konuşma görevleri değerlendirilirken kendilerine olan güvenleri, kullanılan dilbilgisi yapılarının kabul edilebilirliği ve kullanılan sözcük yetkinliği ölçütlerine dikkat edilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler, eğitim öncesi ve sonrasında bir Dil Öğrenme Stratejileri Dökümü'nü doldurmuşlardır. İki konuşma görevini de yerine getirdikten sonra da öğrenciler, birer Konuşma Stratejileri Çizelgesi doldurmuşlar, çizelgeyi doldururken belirli maddeleri neden işaretlediklerini belirterek ve çizelgeyle ilgili tepkilerini ortaya koyarak sözel rapor verisi sağlamışlardır. Bulgular, öğrencilerin strateji temelli bir eğitimden yararlandıklarını ortaya koymuş, öğrencilerin ilerleme dereceleri İngilizce seviyelerine veya ne kadar güdülenmiş olmalarına bağlı olarak farklılıklar göstermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerine strateji temelli bir eğitim verildiğinde öğrendikleri stratejileri dil öğrenme görevlerine uygulamakta daha becerikli oldukları anlaşılmış, verilen bu eğitim sonucunda öğrencilerin genel anlamda dil öğrenmede kullanabilecekleri strateji zenginliğinin daha çok farkına vardıkları gösterilmiştir.

Güllüoğlu (2004) İngilizce Hazırlık okulunda konuşma becerilerine ne kadar yer verildiğini araştırmış, bu amaçla okutmanlara ve öğrencilere konuşma becerisiyle ilgili olarak sınıftaki uygulamalara yönelik sorulardan oluşan anketler uygulanmıştır. Anketler 73 okutmana ve 127 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçlar konuşma becerisine yeteri kadar önem verilmediğini göstermiş; hazırlık sınıflarında konuşma becerilerinin öğretimi konusunda bir eksiklik olduğunu ortaya koymuştur.

Aykaç (2005), öğrenci ve öğretmenlerin, yabancı dil öğretiminde özellikle konuşma yetisinin desteklenmesinde bilgisayar destekli iletişim ve bilgisayar destekli eğitime karşı olan tutumlarını araştırmıştır. Gerekli bilgiler Muğla Üniversitesi'ndeki 20 Turizm öğrencisi ve 60 İngilizce öğretmenine dağıtılan iki farklı anket ve uluslar arası arenadan bilgisayar destekli eğitimde tecrübeli 12 İngilizce öğretmeniyle yapılan mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin anketinden toplanan bulguların sonuçlarına göre öğrenciler konuşmayı en önemli yeti olarak algılamakta, ancak konuşmayla ve konuşma dersiyle ilgili problemler yaşamaktadır. Bulgular; dil öğretiminde, konuşma yetisini desteklemek için sesli/yazılı konuşmanın eğitim kaynağı olarak kullanımı konusunda Muğla Üniversitesindeki öğretmenlerin ve turizm bölümü öğrencilerinin olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, bulgular, bütün öğretmenlerin, Muğla Üniversitesi Turizm bölümünde, sesli/yazılı internet konuşmasının ders programına başarılı bir şekilde uyarlanması için, eğitim ihtiyacına ve yönetim desteğinin önemine de işaret etmektedir.

Gerede (2005) Anadolu Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında başlatılan müfredat yenileme projesinin etkilerini değerlendirmiştir. Çalışmaya 2004 yılında öğretim dili İngilizce olan beş bölüme devam eden 135 birinci sınıf öğrencisi ve 2005 yılında aynı bölümlere devam eden 129 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada veriler bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket geliştirilmesinde var olan alanyazından, öğretim dili İngilizce olan derslerde yapılan sınıf içi gözlemlerden ve hem öğretim dili İngilizce olan dersleri yürüten öğretim elemanları hem de bu derslere devam eden öğrencilerle yapılan mülakatlardan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Veriler öncelikle sıklık, yüzde ve

ortalama değerler hesaplanarak analiz edilmiştir. Hangi müfredatın dil ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığını belirlemek için veriler Bağımsız Grup t-Testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar iki müfredat arasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama açısından birkaç anlamlı fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre, yeni programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Kasap (2005), göreve dayalı ğretim tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisini ve Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin ve öğretmenin bu teknik ile ilgili algılarını incelemiştir. Veriler bir kontrol ve bir uygulama grubuna verilen anketler, mülakatlar ve sözlü sınavlardan toplanmış, sözlü sınav sonuçları ve anketler nicel, mülakatlar ise nitel olarak değerlendirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmaları incelemek için t-testleri uygulanmış; bu testler, hiçbir karşılaştırmanın istatistiksel olarak önemli olmadığını göstermiştir. Çalışma, ğrencilerin ve öğretmenin, göreve dayalı ğretim tekniğine karşı olan genel tutumlarının pozitif olduğunu ortaya koymuştur. Algı anketlerinin sonuçlarında ise öğrencilerin çalışmada kullanılan göreve dayalı aktivitelere karşı çoğunlukla tarafsız, bazen de pozitif oldukları ortaya çıkmış ve bu aktivitelerin konuşma becerilerini geliştirme açısından öğrencilere yardımcı olduğu gösterilmiştir.

Yılmaz (2005), Dokuz Eylül niversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Bölümlerinde ğrenim gören öğrencilere uygulanan "İngilizce İhtiyaç Analizi" sonuçlarını incelemiştir. Bu niversitelerin İngilizce bölümlerindeki 307 öğrenciye bir anket uygulanmış, sonucunda öğrencilerin yabancı dili, iletişimsel dil amaçları doğrultusunda yeterince kullanmadığı ve mevcut dil programlarının öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını göstermiştir. Bu çalışmadan anlaşıldığına göre konuşma becerisi ile ilgili olarak mevcut dil programlarında İngilizce konuşma, dinleme ve telaffuz becerileri öğrencilere ders olarak yalnızca İngilizce hazırlık ve 1.sınıflarda öğretilmektedir. Analiz sonuçlarına göre bu becerilerin ğretimi ve etkin kullanımı tüm eğitim sürecine yayılmalıdır. Ayrıca İngilizce derslerinin içerikleri, öğrencilerin dilin işlevsel fonksiyonlarını kavrayarak, pratik uygulamalara normal yaşamdan örneklerle yer verilerek sınıf içinde ve dışında uygulamalarına olanak

sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler sınıf içinde İngilizce olarak yapılan tartışmalara katılmaya teşvik edilmeli ve bunu sağlayacak uygun materyaller temin edilmelidir. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayacak, cesaretlendirecek güncel materyaller ile konuşma becerilerine katkıda bulunacak ortamlar oluşturulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dilde iletişimsel becerilerini geliştirmeye dönük olarak İngilizce konuşma, dinleme ve telaffuz bilgisine dayalı sınıf içi aktivitelerin, İngilizce okuma, yazılı anlatım ve dilbilgisine dayalı aktiviteler kadar önemli görülmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Atik (2006), Anadolu Lisesi 9. sınıf İngilizce'yi 2. yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ortamında İngilizce'nin ikinci bir yabancı dil olarak konuşulması için strateji eğitiminin, stratejilerin kullanımı üzerindeki etkisini ve ikinci yabancı dil öğrencilerinin sıklıkla seçtikleri stratejileri araştırmıştır. Bu çalışmada ayrıca, katılımcıların konuşma becerisi için uygulanan strateji eğitiminin üzerine sahip oldukları bakış açıları da incelenmiştir. Araştırmadaki öğrenciler sözel üretimlerini artırmak için konuşma stratejilerinin kullanımında strateji kullanımı üzerine strateji eğitimi almışlar, diğer taraftan kontrol grubu üyeleri hiçbir eğitim almamışlardır. Araştırma sonuçlarına eğitim öncesi ve sonrası verilen konuşma stratejisi anketi, önce ve sonra uygulanan konuşma testleri, dil öğrenme günlüğü ve yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ulaşılmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası uygulanan konuşma stratejisi anketi ve konuşma testleri betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrası konuşma stratejileri anketleri ki-kare kullanılarak analiz edilmiş, önce ve sonra uygulanan konuşma testleri Wilcoxon signed Rank test ve Mann-Whitney U-test kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre denek grubunun strateji kullanımında istatistiksel olarak önemli farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Niceliksel ve niteliksel verilerden ortaya çıkan araştırma sonuçları, strateji eğitimi alan öğrencilerin konuşma stratejileri kullanımındaki etkinliğinin arttığını ve strateji eğitiminin onların farkındalıklarını artırdığını göstermiştir.

Güllü (2007), öğrencilerin Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulundaki İngilizce programının yararlılığı ve etkililiği ile ilgili ne düşündüklerini ve

karşılaştıkları problemleri ve aynı zamanda programın, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verip vermediğini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşmeden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce düzeyleri düşünüldüğünde ders içeriğinin zorluğu, ders materyallerinin çekici ve konuyla ilgili olmayışı, motivasyon ve ilgi eksikliği ve fiziksel gereçlerin eksikliği gibi problemlerle karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Bulgular, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileriyle programın örtüşmediğini ortaya koymuş, öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarını karşılaması için programın geliştirilmesi ve uyarlanması önerilmiştir.

Saday (2007), ilköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemi ile konuşma becerisinin geliştirilmesini Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulu örneğinde betimlemiştir. Araştırma için gerekli veriler, Diyarbakır il merkezindeki Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulu'nda, 2005-2006 öğretim yılında, 8. sınıfta öğrenim görmekte olan, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 44 öğrencinin İngilizce konuşma becerisi konusunda hangi düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla hazırlanan 'İngilizce Konuşma Becerisi Ölçeği' ile elde edilmiştir. Araştırmacının geliştirdiği bu ölçek hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, uygulamanın yapılacağı 8. sınıf öğrencilerinden yansız atama yoluyla biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenerek deneysel model uygulanmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler de uygulamadan önce ve sonra 'İngilizce Konuşma Becerisi Ölçeği'ne tabi tutulmuşlardır. Deney grubunda aktif öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmış; uygulama öncesi ve sonrası ölçüm yapılarak iki yöntemin etkililiği araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada aynı zamanda 'Tutum Ölçeği' de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre İngilizce konuşma puanlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Saraç (2007), yaratıcı dramanın konuşma becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla gözlem yapılmış ve öğrenciler tarafından günlük tutulmuştur. Gözlenen derslerde, konuşma becerilerinin gittikçe arttığı, öğrenci günlüklerinde ise yaratıcı dramanın çocuklar üzerindeki olumlu etkisi, stressiz öğrenme ortamının oluşturulduğu, çocukların özgüveninin geliştiği, daha yüksek öğrenci katılımının sağlandığı görülmüştür. Sonuçlar, İngilizce eğitimi ve öğretimi adına son derece anlamlı olup, yaratıcı dramanın dil öğrenimindeki etkisini bir kez daha ortaya koymuştur.

Zeytin (2007), İngilizce konuşma becerisi öğretilirken kullanılan metotların ne kadar etkili olduğunu bulmaya çalışmış, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde ne kadar başarılı olduklarını saptamış ve İngilizce öğretmenlerinin konuşma öğretimindeki rollerini araştırmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılar DEÜ ve EÜ Yabancı Diller Y.O. İngilizce Hazırlık Programına devam eden orta düzey lisans hazırlık öğrencileridir. Veri toplama işlemi, anket ve mülakat uygulanarak yapılmıştır. Ankete DEÜ'den 229 kişi ve EÜ'nden 195 kişi katılmıştır. Mülakat ise 40 kişinin katılımıyla yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için kullanılan frekans, ortalama ve yüzdelere öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde başarılı olmayı istemelerine rağmen başarısız olduklarını göstermektedir. Sözlü mülakat sonuçları öğrencilerin derste en rahat oldukları zamanın İngilizce oyun oynadıkları zaman olduğunu ortaya çıkarmıştır. İngilizce konuşma becerisi öğretilirken kullanılan metot ve tekniklerin öğrencilerin bu beceriyi öğrenmesine pozitif yönde katkıda bulunduğu ancak bunun yeterli olmadığı saptanmıştır. Araştırmaya göre konuşma dersini veren öğretmenlerin öğrencilere karşı sergilemekte oldukları tavır, davranış ve tutumları öğrenciler tarafından takdir edilmekte ancak bu İngilizce konuşma becerisinde başarısız oldukları gerçeğini değiştirmemektedir.

Karataş ve Fer (2009), YTÜ İngilizce 2. öğretim programını Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile değerlendirmişlerdir. Araştırmanın verileri, 46 madde içeren tek tip anketin öğretmen ve öğrenciye yönelik iki formu ile elde edilmiş; bağımsız örneklem için t-testi tekniği ile veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen ve

öğrencilerin bağlam, girdi, süreç ve ürün gibi öğretim programının boyutlarını temsil eden ölçeklere verdikleri cevaplardan, genellikle öğretim programının dört boyutunu da destekleme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, araştırmadan, öğretim programının bağlam, girdi, ürün ve süreç boyutlarına ilişkin bazı maddelerde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretim programının boyutlarına ilişkin öğrencilerin algılarının daha yüksek olmasına rağmen öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmadaki öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyallerin çeşitlendirilmesi ve etkinliklerde uygun bir şekilde kullanılması; öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin alanları ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilmesi önerilmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar genel olarak konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanan çağdaş yaklaşımların başarılı olduğunu, ancak var olan uygulamaların ise konuşma becerisini geliştirme açısından sorunlar doğurduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, Ege Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğretim Programı ve ‘Video-Listening and Speaking’ Dersi Program Uygulamaları, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi tanıtılmıştır.

3. 1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan eğitim programına 2009-2010 öğretim yılından geçerli olmak üzere öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için eklenen “*Video Listening And Speaking*” dersi öğretim programının, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerine ilişkin veri toplanmasını amaçlayan çalışmalar, tarama (survey) modeli olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 15). Bunun yanında araştırmada, “*Video Listening And Speaking*” dersi öğretim programı, katılımcı temelde, ögelere dönük bir değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Katılımcı değerlendirmede, bir değerlendirmenin yapılışında değerlendirme nesnesine paydaş olan birey, grup veya toplulukların işbirliği içinde olması esas kabul edilmektedir. Tümevarımsal usavurma, diğer bir anlatımla değerlendirme nesnesini ve sürecini anlama ve keşif; çoklu veri kullanımı, diğer bir anlatımla birkaç kaynaktan gelen verileri bütünleştirme ve insanların gerçekleri, olayları/nesneleri farklı görmelerinden veya farklı biçimlerde yorumlamalarında hareketle de tek bir gerçeklik yerine çoklu gerçeklikleri kayıt altına alma, katılımcı değerlendirmenin bazı özelliklerindendir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Araştırma modelinin, ögelere dönük boyutunu ise katılımcıların programın boyutlarına yönelik sunulan ankete verdiği tepkileri/yanıtları oluşturmaktadır.

3.2 Ege Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğretim Programı ve ‘Video-Listening and Speaking’ Dersi Program Uygulamaları

2010 yılında Yüksekokul olan Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Ege Üniversitesi’ne bağlı tüm bölüm ve meslek yüksekokullarının yabancı dil derslerini ve yabancı dil hazırlık öğretimini yürütmektedir. Okul, 1963 yılında Yabancı Diller Okulu olarak kurulmuş, 1983 yılında da bölüm olmuştur. Ayrıca İngilizce’nin dışında, Almanca ve Fransızca birimlerinde de servis ve hazırlık programları uygulanmakta, lisansüstü öğretim gören öğrenciler için de yoğun olarak yabancı dil öğretimi yürütülmektedir.

Dönem başlarında uygulanan yeterlik sınavlarının sonuçlarında 100 puan üzerinden 70 puan alabilen öğrenciler İngilizce hazırlık sınıfından muaf tutulurken, 70 puanın altında kalan öğrenciler yine Yüksekokulda hazırlanan İngilizce yerleştirme sınavına girmektedir. Buna göre, öğrencilerin seviyeleri belirlenip öğrenciler uygun sınıflara yerleştirilmektedir. Tüm öğrenciler, iki dönem boyunca Core, Reading, Writing ve Video-Listening and Speaking Derslerini görmekte, güz yarıyılında tüm seviyelerde ve sınıflarda öğretim elemanları değiştirilmekte, öğrencilerin sınıfları seviyelerine uygun olarak tekrar düzenlenmektedir. Burada ne öğrenci bir üst sınıfa yükselmekte ne de bir alt sınıfa düşmektedir. Sadece kendi seviyesinde başka bir sınıfa verilebilmektedir. Bahar yarıyılı sonunda hazırlık eğitiminden başarısız olan öğrenciler, istedikleri takdirde yaz okuluna da devam edebilmektedirler.

Ege Üniversitesi, konuşma dersi program uygulamalarına 2009-2010 öğretim yılında başlamıştır. Hazırlık sınıfı eğitim programı içinde yer alan Video-Listening (Video-Dinleme) dersi öğretim programına konuşma becerilerini de ekleyen Yabancı Diller Yüksekokulu bu kararı ilk kez 2008-2009 öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda deneme amacıyla uygulanan konuşma sınavından sonra vermiş ve dersin adı “Video-Listening and Speaking” (Video-Dinleme ve Konuşma) olarak değiştirilmiştir. Bu bağlamda, dersin hedefleri yazılı olarak belirlenmemiş; ders laboratuvarlarda dinleme yapma, video

izleme, kısa konuşmalar hazırlama, repeat after me (öğretim elemanının söylediği kelimeleri ve cümleleri tekrar etme), conversation (karşılıklı konuşma) ve dictation (dikte) gibi etkinliklerle programın eğitim durumları oluşturulmuştur. Temelde öğrencinin etkin olmasını esas alan “Video-Listening and Speaking” dersi öğretim programı, bütün düzeylerde iki dönem boyunca haftalık 2 blok ders (4 ders saati) şeklinde yürütülmektedir. Bu derslerde her hafta öğrencilere video laboratuvarlarında kısa bir video izletilmekte ve video ile ilgili izleme öncesi, izleme esnası ve izleme sonrası alıştırmalar yapılmaktadır. Güz yarıyılıının ilk aylarında bununla beraber her dersin bir bölümünde ‘Repeat After Me’ adı verilen alıştırmalar yapılmaktadır. Bu alıştırmalar, kitaptaki kelimeler veya kalıpları öğretmenle sırasıyla söylemesi ve her söyleyişinden sonra sırasıyla her bir öğrencinin aynı kelime veya kalıbı tekrar etmesinden oluşmaktadır. Bu, programa göre o haftanın alıştırmaları bitene kadar sürmektedir. Bir diğer alıştırma ise her iki dönemde de verilen listedeki aktiviteleri sırasıyla, programa göre o hafta hangi aktivitenin yapılması isteniyorsa, yaptırmaktır. Bunların içerisinde grup tartışması, ikili konuşma, sınıf önünde bireysel konuşma, öğretim elemanının okuduklarını yazma, diyaloglar hazırlama, rol yapma, deneme sınavları ve şarkı alıştırmaları bulunmaktadır. Ayrıca dönemin son haftası öğretim elemanı uygun gördüğü takdirde materyal geliştirme ofisinden aldığı bir İngilizce filmi öğrencilere izletebilmektedir.

Düzenli olarak yapılan toplantılarda her haftanın konusu ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşler alınmakta, uygulamanın nasıl ilerlediği tartışılmaktadır. Dönem sonunda yapılan toplantıda ise sözlü olarak dönem değerlendirmesi yapılmakta, bir sonraki dönemde iyileştirmeye gidilebilmesi için isteyen öğretim elemanları eleştirilerini ve önerilerini sunmaktadırlar.

Öğretim yılı boyunca Speaking komitesi adı altında toplanan bir grup okutman ve koordinatörler tarafından uygulanan sınavla öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimi değerlendirilmektedir. Sınav için tüm derslerden (Core, Reading, Writing, Video-Listening and Speaking) yararlanılarak sorular hazırlanmakta ve bu sorular dönem başında öğrencilere dağıtılmaktadır. Dönem ortasında deneme sınavları

uygulanarak öğrencinin kendini sınamasına olanak tanınmakta; bahar yarıyılı başında yeni dönem için hazırlanmış sorular öğrencilere dağıtılmakta, ancak dönem sonunda öğrenci hem güz hem de bahar yarıyılında verilen sorulardan sorumlu tutulmaktadır. Sınav, dönem sonlarında uygun görülen iki hafta üst üste, Video-Listening and Speaking ders saatlerinde ve öğrenci yoğunluğuna göre, genelde sınıf ikiye bölünerek ve sonraki hafta devam edilerek yapılmaktadır. Sınav esnasında o hafta sınav olacak öğrenciler laboratuarda bulunmakta ve liste sırasına göre her bir öğrenci sınav için kurul karşısına geçmektedir. Sınav olan ve sınav sırasını bekleyen öğrenciler aynı anda laboratuarda bulunmaktadır. Deneme sınavları sadece dersi veren okutman tarafından uygulanırken, dönem sonundaki sınavlarda dersi veren okutmanla beraber o sınıfta ders vermeyen iki okutman daha değerlendirme komisyonunda bulunmaktadır. Bu okutmanlar ders programlarının uygunluklarına göre seçilmekte, bir okutman birden fazla sınıfın sınavında görev alabilmektedir.

Güz yarıyılı sınavı için her öğrenci önce ‘Tell us about yourself.’ sorusunu cevaplamıştır. Öğrenciler, daha sonra bez poşet içinden görmeden çektikleri numaraya işaret eden soruyu 2 dakika düşündükten sonra yaklaşık 2 dakika konuşacak şekilde yanıtlamışlardır. Bahar yarıyılında bundan farklı olarak içinde numaraların bulunduğu bez poşet iki kez kullanılmış, bunlardan ilk olarak içinden çekilecek olan numara güz, daha sonra çekilecek olanı ise bahar yarıyılı sorularında çekilen numaraya isabet eden soruyu kapsamıştır. Bu şekilde her iki soruyu da yanıtlamadan önce öğrenciye düşünme süresi verilmiş, soruları yanıtlarken öğrencilere müdahale edilmemeye çalışılmıştır. Öğrenci çok zor kaldığı durumlarda yönlendirilmesi için öncelikli olarak dersine giren okutmanın bir-iki soru yöneltmesi uygun görülmüştür. Notlar öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra, yeni öğrenci sınava alınmadan verilmiş; notlar verilirken 4 farklı ölçüt dikkate alınmıştır. Bu ölçütler ve her birine ayrılan puan, komisyon üyelerinin yaptıkları araştırmalar sonucunda ve her bir derse ayrılan haftalık süre göz önünde bulundurularak komisyon üyeleri tarafından belirlenmiştir. Öğrenciler, Content (içerik), Communication and Fluency (iletişim ve akıcılık) 12 puan, Grammar (dilbilgisi) 8 puan, Vocabulary (sözcük bilgisi) 6 puan, Pronunciation (telafuz) 4 puan olacak şekilde değerlendirilmiştir. Bahar yarıyılı sınavı için de güz yarıyılında olduğu gibi bir süreç

izlenmiştir. Sınavlar sonrasında öğrencilerin başarı durumları, ölçütler göz önünde bulundurularak ve kuruldaki 3 öğretim elemanın verdikleri notların ortalamaları alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin tüm derslerden aldıkları notların toplamı dönem sonunda 250 puan üzerinden hesaplanırken, Speaking sınavlarından aldıkları notlar 250’de 30 puanı kapsamaktadır.

3.3 Evren ve Örneklem

Öğrencilerin konuşma becerilerindeki yetersizliklerini gidermek, öğrencilerin hazırlık sınıflarından sonra devam edecekleri bölümlerinin beklentilerini ve öğrencilerin konuşma gereksinimlerini giderebilmek için Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık eğitim programına 2009-2010 öğretim yılından itibaren “Video-Listening and Speaking” dersi öğretim programı eklenmiştir. Bu araştırma, programının paydaşları olan öğretim elemanı ve öğrencilerden seçilen bir çalışma grubunda yürütülmüştür. Çalışma evrenine ulaşmanın güçlükleri nedeniyle çalışma grubu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme (Cluster) örnekleme, özellikle büyük ölçekli tarama araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir örnekleme türü olup, örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin çok zor veya imkansız olduğu durumlarda da kullanılabilir (Balci, 2000: 98).

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenciler okuyacakları bölümlerdeki İngilizce yoğunluğuna ve bildikleri İngilizce düzeylerine göre farklı gruplara ayrılmaktadırlar. Buna göre gruplar arasından bölümlerindeki derslerini %70 ve üzeri yoğunlukta İngilizce görececek olan öğrenciler ‘Regular Group’ olarak adlandırılmaktadır. Bu grup İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı, İşletme, İktisat, Uluslararası İlişkiler, Kimya Mühendisliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Diğer tüm bölümler ise ‘Basic Group’ adı altında toplanmakta, iki grupta da aynı kitaplar kullanılmasına rağmen program farklı hızlarda ilerlemekte, sınav soruları farklı hazırlanmaktadır.

Bölümlerinde %30 oranında İngilizce eğitim alacak öğrencilerden oluşan Basic grupta toplam 4 küme bulunmaktadır. Bunlar: Pre-elementary-Gece ve Öğle; Elementary-Gece ve Sabah gruplarıdır. Bölümlerinde %70 ve üstü eğitim alacak öğrencilerden oluşan Regular grupta ise Pre-elementary Gece ve Öğle; Elementary Gece ve Sabah, Intermediate Gece ve Sabah ve bir sınıf Upper olmak üzere 7 küme yer almaktadır. Bu grupların tümünde Video-Listening and Speaking dersi öğretim programı uygulanmaktadır. Araştırmada toplam 11 kümede yer alan sınıflardan random (seçkisiz) yolla seçilen Basic gruplarda toplam 272 öğrenciye; sabahçı, öğleci ve 2. öğretim olmak üzere Regular gruplarda toplam 408 öğrenciye ve 2009-2010 öğretim yılında ‘Video-Listening and Speaking’ dersini veren tüm öğretim elemanlarına ulaşmak amaçlanmıştır. Ancak araştırma, toplamda 325 öğrenci ve 31 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Temel ilke olarak her kümeden öğrencilere ve her bir kümede Video-Listening and Speaking dersini yürüten öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan öğrencilerin 132’si erkek, 193’ü kadın olmuştur. Mezun olduğu liseyi belirten 320 öğrenciden 164’ü Anadolu Lisesi, 129’u Düz Lise, 15’i Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, 5’i Özel Lise, 3’ü Meslek Lisesi, 2’si Fen Lisesi ve 1’i Öğretmen Lisesi mezunudur. Katılımcıların çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin yarısı Anadolu Lisesi mezunudur. Ayrıca bu öğrencilerden 224’ü daha önce yabancı dil hazırlık eğitimi almış, 100’ü ise almamıştır.

Katılan öğretim elemanlarının 26’sı kadın, 5’i erkektir. Bunların 17’si 1-5 yıl, 7’si 6-10 yıl, 5’i 11-16 yıl ve 2’si de 16 yıl ve daha fazla süredir E.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda hizmette bulunmaktadır. 21’i lisans, 8’i yüksek lisans mezunu olan bu öğretim elemanlarının 17’si 1-5 yıl, 4’ü 6-10 yıl, 7’si 11-16 yıl ve 2’si de 17 yıl ve daha uzun süre hazırlık eğitimi vermiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretim elemanlarına ve öğrencilere uygulanmak üzere iki ayrı anket formu geliştirilmiştir. Büyüköztürk’e (2008: 114) göre 1) Problemi tanımlama, amaç ve soruları belirleme, 2) madde yazma, taslak form oluşturma, 3) uzman görüşü alma ve ön

uygulama formu oluşturma, 4) ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme olmak üzere 4 temel aşamada anket geliştirilmektedir. Bu araştırmada da benzer süreçler izlenerek veri toplama araçları oluşturulmuştur. İzlenen aşamalar, aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1. Hazırlık: Araştırmanın Problem ve Alt Problemlerini İnceleme

Geçerli veri toplayabilmek üzere veri toplama aracının, araştırmanın problem ve alt problemlerine uygun olmasına çalışılmıştır. Bunun için öncelikle araştırmanın problem ve alt problemleri incelenmiş, tartışılmış ve söz konusu problemlerin yanıtlanabilmesi için gereken özelliklerin neler olabileceği üzerinde durulmuştur.

2. Taslak Formun Oluşturulması

Araştırmanın problem ve alt problemlerini yanıtlayabilecek türden maddelerin yazımı için öncelikle alanyazın taranmıştır. Yapılan alanyazın incelemesi, araştırmanın veri toplama aracının, Stufflebam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli'ne göre yapılabileceğini düşündürmüştür. Bu noktadan hareketle hazırlanan 25 maddenin araştırmanın problem ve alt problemleriyle ilişkilendirilmesi sonucu yetersiz kalması, araştırmanın değerlendirme modelinin değiştirilmesini gerektirmiştir. Yapılan incelemeler sonunda, araştırmanın program öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımıyla ele alınabileceğine karar verilmiştir. Bu alanda alanyazın taraması yapılmış, Ünver ve arkadaşlarının (2008) "Ege Üniversitesi'nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi" adlı projede kullandıkları ankette yararlanılabileceği düşünülmüştür. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlık sınıflarındaki uygulamalarla ilgili araştırmalar da incelenerek geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra her bir maddenin "Video-Listening and Speaking" dersi öğretim programı uygulamalarının hedefleriyle, içeriğiyle, öğrenme-öğretme süreciyle (iletişim ve etkileşim, fiziksel ortam ve kaynak araç ve gereçler) sinama durumlarıyla ve genel özellikleriyle ilgili olup olmadığı tartışılmıştır. Belirlenen bu boyutlar, araştırmanın alt problemlerini yansıtmaktadır. Son olarak ölçülen özellikler, öğretim elemanı ve öğrenciler için aynı, ancak maddelerin anlatım dili hedef kitleye göre farklılaştırılarak anket formu halinde düzenlenmiştir.

Öğrenci anketindeki toplam iki madde, öğretim elemanı açısından ifade edilemediğinden bu maddeler sadece öğrenci anketinde yer almıştır.

3. Uzman Görüşü Alma

Anket formalarının görünüş (face validity) ve kapsam (content validity) geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için bir ölçme değerlendirme, dört program geliştirme, iki İngilizce öğretim elemanı olmak üzere toplam yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşü alınmadan önce anket formlarına 6 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Boyutu” da eklenmiştir.

4. Nihai Anket Formunun Oluşturulması

Uzmanların maddeler üzerindeki görüş, eleştiri ve önerileri tek tek incelenmiş; yine uzmanların görüşleriyle gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreçte, anlatım bozuklukları giderilmiş, bazı maddeler anketlerden çıkarılmış ve bazıları da değiştirilmiştir. Uzmanlara sunulan toplam 140 madde, uzman değerlendirmeleri sonunda 146 madde olarak nihai halini almıştır. Ölçülecek özellikler, Nihai formda bazen “Evet-Hayır”, bazen “Evet-Kısmen-Hayır”, “Birden çok seçenek” işaretlemeyi ve bazen de tamamen açık uçlu yazmayı gerektiren biçimde yapılandırılmıştır. Sonuç olarak anket formu;

- a) *kişisel bilgilere* yönelik her iki veri kaynağı için toplam 6 sorudan,
- b) *dersin hedefleriyle* ilgili “Evet” ve “Hayır” seçmeyi gerektiren 1 sorudan ve 3 yargıdan,
- c) *dersin içeriğiyle* ilgili 13,
- d) *dersin işlenişyle* diğer bir anlatımla *öğrenme-öğretme süreciyle* ilgili 36, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimiyle ilgili 15, fiziksel ortamın özellikleriyle ilgili 11, kaynak araç ve gereçlerle ilgili 13 yargıdan;
- e) *sınama durumlarıyla* ilgili “Evet” ve “Hayır” seçmeyi gerektiren 5 sorudan, 27 yargı ifadesinden, 1 açık uçlu sorudan;
- f) *dersin genel değerlendirmesiyle* ilgili olarak da 25 yargıdan oluşmuştur (EK-1, EK-2).

3.5 Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin başında Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğünden araştırmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır. “Video-Listening and Speaking” dersinden sorumlu koordinatör bilgilendirilmiş ve araştırmacı da süreci daha yakından izlemek ve görüş ve önerilerde bulunmak adına Speaking komitesinde yer almıştır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının araştırmaya konu olan öğretim programının öğelerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarabilmek amacıyla hazırlanan anket, “Video-Listening and Speaking” sınavlarından sonra 2009-2010 Öğretim yılı bahar dönemi Mayıs ayının ikinci haftasında belirlenen çalışma grubuna uygulanmıştır. Bunun nedeni program uygulamalarının tüm boyutlarına ilişkin veri elde edebilmektir.

Veri toplama aracı, öğrencilere ve öğretim elemanlarına verilmeden önce araştırmanın amacı açıklanmış, anketlerde ad-soyad gibi bilgilerin istenmediği vurgulanarak anketleri içten ve samimi bir tutumla cevaplamaları istenmiştir. Anketler derslerin son 30 dakikasında araştırmacı tarafından dağıtılıp, ders sonunda da araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada, verilerin toplanması sürecinde tamamen yansızlık ilkesinden yola çıkan araştırmacı, nicel yöntemin araştırmacıya yüklediği rol ve sorumlulukların bilincinde hareket etmiştir. Ayrıca araştırmacının, değerlendirmeye konu olan programın yürütüldüğü kurum içinde çalışıyor olması ve konuyla ilgili daha önceki deneyimleri, katılımcılarla daha kolay iletişim kurabilmesini ve veri toplama araçlarının daha kolay uygulanabilmesini sağlamıştır. Araştırma süresince araştırmacı çalıştığı kurumda araştırma yapıyor olmanın pek çok kolaylığını yaşamakla beraber anketlerin uygulandığı zaman zarfında değerlendirme ve iyileştirme amaçlı başka anketlerin de kurumda uygulanması, katılımcılarda kendilerinin değerlendirildiği düşüncesi oluşturmuş olabilir. Bununla ilgili olarak bazı öğretim elemanları hangi sınıflara ders verdiklerini yazmakta çekingen davranmışlardır. Öğretim elemanlarının bulguların nasıl yorumlanacağı ve kendilerini etkileyip etkilemeyeceği konusunda kurumdaki konumları nedeniyle çekinceleri olmuştur. Bununla beraber, bazı öğrenciler de gerekli açıklamalar

yapılmasına rağmen derslerine giren öğretmen elemanının anketlerini görmesi çekincesiyle sınıflarını şube kodlarını kullanmadan yazmayı tercih etmişlerdir.

Veri kaynaklarından toplanan anket formları son olarak araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve düzensiz yanıtlayanların formları analiz sürecine alınmamıştır. Araştırma sonunda ulaşılan veriler, SPSS 13.0 istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Açık uçlu sorular ise katılımcılar tarafından yanıtlanmadığı için analize alınmamıştır.

3.6 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin gerekli sayıtlıları karşılama durumuna göre non-parametrik istatistiksel yöntemlerden ki-kare ile araştırmanın verileri analiz edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde örneklem için betimsel istatistikler verilmiş, alt problemlerin çözümü için ilişkilerin saptanması ve aynı zamanda değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenebilmesi amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. SPSS 13 paket programı kullanılan analiz sürecinde öğretmen elemanı ve öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişki katsayısını hesaplamada ise *Cramer V* ve *Phi*'den yararlanılmıştır. Phi sayısı sadece 2 kategorisi olan iki nominal değişken arasındaki ilişkinin düzeyini gösterdiği için 2'den fazla olan nominal değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini gösterebilme amacıyla Cramer V'ye ihtiyaç duyulmuştur.

Verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, uygun biçimde çizelgelere dönüştürülmüştür. Araştırmanın bulgular ve yorumu; 1) “Video-Listening and Speaking” dersinin değerlendirilen boyutuna ilişkin istatistiksel değerlerin yer aldığı çizelgeyi tanıtan giriş paragrafı, 2) “Video-Listening and Speaking” dersinin değerlendirilen boyutuna ilişkin istatistiksel değerlerin yer aldığı çizelge, 3) Çizelgede yer alan istatistiksel bulguların sunumu, 4) istatistiksel bulguların mantıksal açıdan yorumu ve gerektiğinde ilgili alanyazın desteği biçiminde kurgulanmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleriyle ilgili elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara değinilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanırken zaman zaman ilgili alanyazın desteği de kullanılmıştır.

1. “Video Listening And Speaking” Dersinin Hedefleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın 1. alt problemi “Video Listening and Speaking’ dersinin hedefleriyle ilgili a) öğretim elemanlarının ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Dersin hedefleriyle ilgili herhangi bir çalışma yapıldığını 283 öğrenci ve 25 öğretim elemanının dersin hedefleriyle ilgili yargılara verdiği tepkiler aşağıda verilmiştir.

Çizelge 1: “Video Listening And Speaking” Dersinin Hedefleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Yarıyılın başında hedeflerle ilgili yapılan çalışmalar yararlı oldu.	Öğrenci	f 46	149	87	282	$\chi^2 = 0,014$ P= 0,99	Cramer V = 0,007 P= 0,99
		% 16,3	52,8	30,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f 4	13	8	25		
		% 16,0	52,0	32,0	100,0		
	Toplam	f 50	162	95	307		
		% 16,3	52,8	30,9	100,0		
	Öğrenci	f 47	140	93	280		
		% 16,8	50,0	32,2	100,0		
Yarıyılın başında açıklanan hedefleri öğrenciler kendi hedefleri olarak gördü/benimsedi.	Öğrenci	f 1	11	13	25	$\chi^2 = 4,881$ P= 0,08	Cramer V = 0,127 P= 0,08
		% 4,0	44,0	52,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f 48	151	106	305		
		% 15,7	49,5	34,8	100,0		
	Toplam	f 48	151	106	305		
		% 15,7	49,5	34,8	100,0		
	Öğrenci	f 82	95	106	283		
		% 29,0	33,6	37,5	100,0		
Hedeflerle ilgili bu tür çalışmalar yapılmasının yararını görmedim.	Öğrenci	f 4	12	9	25	$\chi^2 = 2,775$ P= 0,25	Cramer V = 0,095 P= 0,25
		% 16,0	48,0	36,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f 86	107	115	308		
		% 27,9	34,7	37,3	100,0		
	Toplam	f 86	107	115	308		
		% 27,9	34,7	37,3	100,0		
	Öğrenci	f 82	95	106	283		
		% 29,0	33,6	37,5	100,0		

Seçilen istendik özelliklerin öğrencilere kazandırılması amacı ile seçilen hedefler; ğretimi yönlendirmekte, öğrenme-öğretme işleminin yapılmasını sağlamakta ve ölçmeye kılavuzluk etmektedir (Demirel, 2007: 105). Yukarıda sunulan izelge 1’de, araştırmaya katılan ğrenci ve ğretim elemanlarının hedeflerle ilgili yargılara katılım düzeylerine değinilmiştir:

Çizelge 1’de dersin hedefleriyle ilgili *“Yarıyılın başında hedeflerle ilgili yapılan çalışmalar yararlı oldu.”* yargısına öğrencilerin %16,3’ü evet, % 52,8’i kısmen ve % 30,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Diğer taraftan ğretim elemanlarının aynı yargıya %16’sı evet, % 52’si kısmen ve % 32’si ise hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile ğretim elemanları katılım düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bulguya dayalı olarak hem ğretim elemanlarının hem de öğrencilerin yarıya yakının hedeflerle ilgili yapılan çalışmaları kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Bunun yanında hedeflerle ilgili çalışmalar yapılmadığını söyleyen ğretmen ve ğrenci katılım düzeyinin yapıldığını belirtenlere göre daha yüksek bir orana sahip olduğu düşünöldüğünde yarıyıl başında hedeflerle ilgili çalışmaların ya yapılmadığı ya da yapılan çalışmaların yetersiz olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Dersin hedefleriyle ilgili *“Yarıyılın başında açıklanan hedefleri öğrenciler kendi hedefleri olarak gördü/benimsedi.”* yargısına öğrencilerin %16,8’i evet, % 50’si kısmen ve % 33,2’si hayır şeklinde katılmışlardır. Diğer taraftan ğretim elemanları ise yargıya % 4’ü evet, % 44’ü kısmen ve % 52’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile ğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bulgu, ğrenci ve ğretim elemanlarının dersin hedeflerini kendi hedefleri olarak görmedikleri ya da hedeflerle ilgili çalışmaların kısmen etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Özellikle, ğretim elemanlarının hedefleri benimsememiş olmaları daha çok dikkat çekmektedir.

Çizelge 1’de, dersin hedefleriyle ilgili *“Hedeflerle ilgili bu tür çalışmalar yapılmasının yararını görmedim.”* yargısına ise öğrencilerin % 29’u evet, % 33,6’sı

kısmen ve % 37,5'i hayır şeklinde katılmışlardır. Diğer taraftan öğretim elemanlarının % 16'sı evet, % 48'i kısmen ve % 36'sı hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının dersin hedefleriyle ilgili 3. yargıya katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Ancak elde edilen bulgulara dayalı olarak hedeflerle ilgili bu tür çalışmalar yapılmasını, öğretim elemanlarının öğrencilere oranla daha yararlı gördükleri söylenebilir.

2. “Video Listening and Speaking” Dersinin İçeriğiyle İlgili Katılımcı Görüşleri

Geliştirilmek istenen öğrenci özelliklerine uygun olarak bilgi türlerine yer verilen içerikte, öğrenenin yaşamına dönük oluşuna ve problem çözme becerisine dikkat edilebilir. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ön bilgi düzeyleri önem kazanmakta, içeriğin önkoşul ilkesi çerçevesinde belirli bir sıraya konularak genelden öze doğru sıralanması gerekli görülmektedir. Bilgi basitten karmaşığa doğru, anlamlı bir bütün içinde verilmelidir (Demirel, 2007: 125). Bu bağlamda araştırmanın 2. alt problemi “‘Video Listening and Speaking’ dersinin içeriğiyle ilgili a) öğretim elemanları ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 2’de araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının içerikle ilgili yargılara katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 2: “Video Listening and Speaking” Dersinin İçeriğiyle İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar		Evet	Kismen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Anlaşıldı.	Öğrenci	f	145	155	24	324	$\chi^2=0,332$ P=0,95	Cramer V = 0,031 P=0,95
		%	44,6	47,7	7,4	100,0		
	Ö. Elemanı	f	14	14	3	30		
		%	45,2	45,2	9,7	100,0		
	Toplam	f	159	169	27	354		
		%	44,7	47,5	7,6	100,0		
Öğrenilebilir nitelikteydi.	Öğrenci	f	160	144	21	325	$\chi^2=0,2801$ P=0,24	Cramer V = 0,089 P=0,24
		%	49,2	44,3	6,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	17	10	4	31		
		%	54,8	32,3	12,9	100,0		
	Toplam	f	177	154	25	356		
		%	49,7	43,3	7,0	100,0		
Anlamlıydı.	Öğrenci	f	108	158	59	325	$\chi^2=1,142$ P=0,56	Cramer V = 0,057 P=0,56
		%	33,2	48,6	18,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	13	14	4	31		
		%	41,9	45,2	12,9	100,0		
	Toplam	f	121	172	63	356		
		%	34,0	48,3	17,7	100,0		
Katılımcıların seviyelerine uygundu.	Öğrenci	f	107	169	49	325	$\chi^2=1,898$ P=0,38	Cramer V = 0,073 P=0,38
		%	32,9	52,0	15,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f	14	13	4	31		
		%	45,2	41,9	12,9	100,0		
	Toplam	f	121	182	53	356		
		%	34,0	51,1	14,9	100,0		
İlgi çekiciydi.	Öğrenci	f	67	146	112	325	$\chi^2=3,731$ P=0,15	Cramer V = 0,102 P=0,15
		%	20,6	44,9	34,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	11	12	8	31		
		%	35,5	38,7	25,8	100,0		
	Toplam	f	78	158	120	356		
		%	21,9	44,4	33,7	100,0		
Günceldi.	Öğrenci	f	69	146	110	325	$\chi^2=2,609$ P=0,27	Cramer V = 0,086 P=0,27
		%	21,2	44,9	33,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	10	10	11	31		
		%	32,3	32,3	35,5	100,0		
	Toplam	f	79	156	121	356		
		%	22,2	43,8	34,0	100,0		
Sıralanışı uygundu.	Öğrenci	f	127	145	53	325	$\chi^2=1,851$ P=0,39	Cramer V = 0,072 P=0,39
		%	39,1	44,6	16,3	100,0		
	Ö. Elemanı	f	16	11	4	31		
		%	51,6	35,5	12,9	100,0		
	Toplam	f	143	156	57	356		
		%	40,2	43,8	16,0	100,0		

Çizelge 2: “Video Listening and Speaking” Dersinin İçeriğiyle İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Hedeflere ulaşmayı sağlayıcı nitelikteydi.	Öğrenci	f 61	172	90	323	$\chi^2 = 2,281$ P=0,51	Cramer V = 0,080 P=0,51
		% 18,8	53,1	27,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f 9	13	9	31		
		% 29,0	41,9	29,0	100,0		
	Toplam	f 70	185	99	354		
		% 19,7	52,1	27,9	100,0		
Gerçek yaşamla tutarlıydı.	Öğrenci	f 117	147	60	324	$\chi^2 = 5,544$ P=0,17	Cramer V = 0,10 P=0,17
		% 36,1	45,4	18,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 16	9	6	31		
		% 51,6	29,0	19,4	100,0		
	Toplam	f 133	156	66	355		
		% 37,5	43,9	18,6	100,0		
Mesleki yaşamla ilişkiliydi.	Öğrenci	f 43	124	157	324	$\chi^2 = 5,862$ P=0,053	Cramer V = 0,129 P=0,053
		% 13,3	38,3	48,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 9	11	11	31		
		% 29,0	35,5	35,5	100,0		
	Toplam	f 52	135	168	355		
		% 14,6	38,0	47,3	100,0		
Anlamsız bilgiler yığımından oluşuyordu.	Öğrenci	f 58	125	141	324	$\chi^2 = 2,660$ P=0,26	Cramer V = 0,087 P=0,26
		% 17,9	38,6	43,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 2	14	15	31		
		% 6,5	45,2	48,4	100,0		
	Toplam	f 60	139	156	355		
		% 16,9	39,2	43,9	100,0		
İşlenmesine ayrılan süreler (haftalar ve ders saati) yeterliydi.	Öğrenci	f 148	91	86	325	$\chi^2 = 4,520$ P=0,10	Cramer V = 0,113 P=0,10
		% 45,5	28,0	26,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 20	7	4	31		
		% 64,5	22,6	12,9	100,0		
	Toplam	f 168	98	90	356		
		% 47,2	27,5	25,3	100,0		
Öğrenmeyi kolaylaştırdı.	Öğrenci	f 80	161	84	325	$\chi^2 = 1,494$ P=0,47	Cramer V = 0,065 P=0,47
		% 24,6	49,5	25,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f 8	18	5	31		
		% 25,8	58,1	16,1	100,0		
	Toplam	f 88	179	89	356		
		% 24,7	50,3	25,0	100,0		

Çizelge 2’de dersin içeriğiyle ilgili “Anlaşıldı.” yargısına öğrencilerin % 44,6’sı evet, % 47,7’si kısmen ve % 7,4’ü hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Öğretim elemanlarının % 45,2’si içeriği anlaşılır olarak değerlendirilmiş, % 45,2’si ise içeriği kısmen anlaşılır olarak belirlemiştir. Öğretim elemanlarının % 9,7’si içeriği anlaşılır bulmamıştır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim

elemanlarının yargıya katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Buna göre katılımcıların hangi konuları düşünerek içeriğin anlaşılır olduğuna ya da olmadığına karar verdikleri bilinmediğinden, dersin içeriğinin konulara göre anlaşılma oranının değişebildiği ama çoğunlukla anlaşılabilirdiği söylenebilir.

Dersin içeriği, “*Öğrenilebilir nitelikteydi.*” yargısına öğrencilerin %49,2’si evet, %44,3’ü kısmen ve %6,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %54,8’i evet, %32,3’ü kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde tepki vermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bulgu, öğretim elemanı ve öğrenciler açısından ders içeriğinin öğrenilebilir nitelikte olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 2’de dersin içeriğini öğrencilerin %33,2’si anlamlı, %48,6’sı kısmen anlamlı ve %18,2’si ise anlamlı olmadığı biçiminde değerlendirmişlerdir. Öğretim elemanlarının ise %41,9’u içeriği anlamlı bulurken, %45,2’si kısmen anlamlı olarak değerlendirmişlerdir. Öğretim elemanlarının sadece %12,9’si içeriği anlamlı bulmamıştır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğretim elemanları ile öğrencilerin ilgili yargıya katılım düzeyleri incelendiğinde içeriğin kısmen anlamlı olduğu düşünülebilir.

Çizelge 2’de verilen dersin içeriği “*Katılımcıların seviyelerine uygundu.*” yargısına öğrencilerin %32,9’u evet, %52,0’si kısmen ve %15,1’i hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Diğer taraftan öğretim elemanlarının yargıya %45,2 oranında evet, %41,9 oranında kısmen ve %12,9 oranında da hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Anlamlı bir fark olmamakla birlikte, öğretim elemanları, ders içeriğinin katılımcıların seviyelerine uygun olduğunu düşünmekte, ancak öğrenciler uygunluk derecesinin kısmen olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin benzer olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Dersin içeriğini öğrencilerin %34,5'i; öğretim elemanlarının ise %25,8'i ilgi çekici bulmamıştır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Ancak, dersin içeriğini öğrencilerin dörtte birini, öğretim elemanlarının da yaklaşık üçte birinin ilgi çekici olmadığını dile getirmesi, içeriğin ilgi çekicilik açısından yeterince uygun olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Çizelge 2'de dersin içeriği "*Günceldi.*" yargısına öğrencilerin %21,2'si evet, %44,9'u kısmen ve %33,8'i hayır; öğretim elemanlarının ise %32,3'ü evet, %32,3'ü kısmen ve %35,5'i hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Ulaşılan bulgu, dersin içeriğinin öğrenciler tarafından kısmen güncel, öğretim elemanları tarafından güncel olmadığını gösterir niteliktedir. Ulaşılan bulguya bağlı olarak içeriğin güncel yaşam örnekleriyle ve gerçek yaşam durumlarıyla yeterince desteklenmediği ileri sürülebilir.

Dersin içeriğinin "*Sıralanışı uygundu.*" yargısına öğrencilerin %44,6'sı kısmen; öğretim elemanlarının ise %51,6'sı evet, biçiminde yanıt vermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, dersin içeriğinin sıralanışını, öğrencilerin kısmen uygun bulduklarını, ancak öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının ise uygun bulduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının uzmanlık alanları gereği içeriğin sıralanışını uygun bulmaları teknik açıdan kabul edilebilir, ancak, içeriği sıralarken öğrencilerin ilgi ve beklentileri dikkate almaları da önemli görülebilir.

İçeriğin "*Hedeflere ulaşmayı sağlayıcı niteliği*" öğrencilerin %18,8'i evet, %53,1'i kısmen ve %27,8'i hayır şeklinde değerlendirilirken, öğretim elemanlarının %29'u tarafından evet, %41,9'u tarafından kısmen ve %29'u tarafından da hayır şeklinde değerlendirilmiştir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim

elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının, ders içeriğini, hedeflere hizmet etme derecesi açısından uygun bulmadıkları görülmektedir. Bulgu, dersin hedefleriyle ilgili yeterli çalışma yapılmayıp kaynaklanmış olabilir. Program uygulamalarının daha çok içeriğe dayalı ilerlemesi, içeriğin hedefe hizmet etme düzeyinin göz ardı edilmesine neden olmuş olabilir.

İçeriğin “*Gerçek yaşamla tutarlılığı*”, öğrencilerin yaklaşık yarısı tarafından (%45,4) kısmen, öğretim elemanlarının da yaklaşık yarıdan fazlası tarafından (%51,6) tarafından da evet biçiminde değerlendirilmiştir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemesine rağmen, öğrenciler içeriği gerçek yaşamla kısmen tutarlı bulurken öğretim elemanları içeriği tutarlı bulmaktadırlar. Bu durum, dersin gerçek yaşan durumlarına transferi açısından öğretim elemanları ve öğrencilerin deneyin farklılıklarından kaynaklanabilir.

Çizelge 2’de, dersin içeriği “*Mesleki yaşamla ilişkiliydi.*” yargısına öğrenci ve öğretim elemanlarının katılma düzeyleri verilmiştir. Bu yargıya öğrencilerin %13,3’ü evet, %38,3’ü kısmen ve %48,5’i hayır şeklinde katılmışlardır. Diğer taraftan yargıyı öğretim elemanlarının %29’u evet, %35,5’i kısmen ve %35,5’i hayır şeklinde değerlendirmişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğrenciler kendi gözlemlerine dayanarak içeriğin mesleki yaşamda gerekli bilgilerden oluşmadığı görüşünü savunmaktadır. Mesleki yaşamın içinde olan öğretim elemanları da içeriğin mesleki yaşamda gerekli bilgilerden oluşmadığını ya da kısmen oluştuğunu belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, içeriğin mesleki yaşama yeterince yönelik olmadığı ileri sürülebilir.

İçerik, “*Anlamsız bilgiler yığınınından oluşuyordu.*” yargısına öğrencilerin %17,9’u evet, %38,6’sı kısmen ve %43,5’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yargıya, öğretim elemanlarının %6,5’i evet, %45,2’si kısmen ve %48,4’ü hayır şeklinde katılın göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim

elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bulgular, katılımcılar tarafından içeriğin anlamsız bilgi yığınınından oluşmadığı biçiminde değerlendirildiğini göstermektedir. Yüzdelik oranlar dikkate alındığında, içerikte bazı katılımcılar açısından anlamsız olarak değerlendirilen unsurların var olduğu düşünülebilir. Ancak yine de içeriğin katılımcıların çoğunluğu tarafından anlamsız olarak nitelenmediği söylenebilir.

Çizelge 2’de, içeriğin *“İşlenmesine ayrılan süreler yeterliydi.”* yargısına öğrenci ve öğretim elemanlarının katılma düzeyleri verilmiştir. Bu yargıya, öğrencilerin %45,5’i evet, %28’i kısmen ve %26,5’i hayır şeklinde katılmışlardır. Diğer taraftan öğretim elemanlarının ise %64,5’i evet, %22,6’sı kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğrenci ve öğretim elemanlarının yanıtlarına dayalı olarak içeriğin işlenmesine ayrılan sürelerin uygun olduğu söylenebilir.

İçerik, *“Öğrenmeyi kolaylaştırdı.”* yargısına ise öğrencilerin %24,6’sı evet, %49,5’i kısmen ve %25,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Diğer taraftan kendilerine sunulan yargıyı öğretim elemanlarının %25,8’i evet, %58,1’i kısmen ve %16,1’i hayır şeklinde değerlendirmişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Ulaşılan bulgu, katılımcıların içeriğin öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığından emin olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, malzemenin sahip olduğu niteliğin öğrenmeyi etkileme gücü konusunda katılımcıların yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanabilir.

Özetle, katılımcılar tarafından içeriğin çoğunlukla anlaşılır, öğrenilebilir nitelikte olduğu düşünülmekte ve kısmen anlamlı olarak görülmektedir. Öğretim elemanları, ders içeriğinin katılımcıların seviyelerine uygun olduğunu düşünmekle birlikte, öğrenciler içeriğin kendilerine uygunluk derecesini kısmen uygun olarak değerlendirmektedirler. Dersin içeriğini öğrencilerin dörtte birinin, öğretim

elemanlarının da yaklaşık üçte birinin ilgi çekici olmadığını dile getirmesi, ilgi çekicilik açısından içeriğin yeterince uygun olmadığı biçiminde değerlendirilebilir. Öğrenciler tarafından içeriğin kısmen güncel, öğretim elemanları tarafından da güncel olmadığına ortaya konulması, öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinden kaynaklanabilir. İçeriğin sıralanışını öğrenciler kısmen, öğretim elemanlarının da yaklaşık yarısı tamamen uygun bulmuşlardır. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları içeriği hedeflere hizmet etme derecesi açısından uygun bulmamışlardır. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemesine rağmen, öğrenciler, içeriği gerçek yaşamla kısmen tutarlı, öğretim elemanları ise tutarlı bulmuşlardır. Öğrenciler, içeriğin mesleki yaşamda gerekli bilgilerden oluşmadığını, öğretim elemanlarının da benzer biçimde içeriğin mesleki yaşamda gerekli bilgilerden oluşmadığını ya da kısmen oluştuğunu belirtmişlerdir. Bulgular, içeriğin katılımcıların çoğunluğu tarafından anlamsız olarak nitelenmediğini ortaya koymuştur. Öğrenci ve öğretim elemanlarının yanıtları, içeriğin işlenmesine ayrılan sürelerin uygun olduğu ancak, öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığından emin olunmadığını göstermektedir.

3. “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişiyile (Öğrenme-Öğretme Süreçleriyle) İlgili Katılımcı Görüşleri

Genel olarak, programın süreç boyutunu ele alan eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) düzenlenirken hedeflerle tutarlı öğretme etkinliklerinin neler olacağına iyice düşünülerek buna uygun öğrenme etkinliklerine karar verilmelidir. Bu planlar yapılırken dikkat edilmesi gereken ilk nokta, öğrencilere kazandırılması amaçlanan istendik davranışlar olmalıdır. Kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının düzeneği; giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri şeklinde sıralanabilir. Ayrıca; uygun öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri de eğitim durumlarının değişkenleri göz önünde bulundurularak kullanılmalıdır (Demirel, 2007: 148). Bu bağlamda araştırmanın 3. alt problemi “Video Listening and Speaking dersinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili a) öğretim elemanlarının ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3'te araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının dersin işlenişleriyle (öğrenme-öğretme süreçleriyle) ilgili yargılara katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 3: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Dersin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüş ve önerileri alındı.	Öğrenci	f 151	85	89	325	$\chi^2=1,791$ P=0,40	Cramer $V=0,071$ P=0,40
		% 46,5	26,2	27,4	100,0		
	Ö. Elemanı	f 12	7	12	31		
		% 38,7	22,6	38,7	100,0		
	Toplam	f 163	92	101	356		
		% 45,8	25,8	28,4	100,0		
Dersi yarıyıl boyunca öğretim elemanı anlattı.	Öğrenci	f 271	40	14	325	$\chi^2=6,674$ P=0,036	Cramer $V=0,137$ P=0,036
		% 83,4	12,3	4,3	100,0		
	Ö. Elemanı	f 21	9	1	31		
		% 67,7	29,0	3,2	100,0		
	Toplam	f 292	49	15	356		
		% 82,0	13,8	4,2	100,0		
Derste güncel örnekler kullanıldı.	Öğrenci	f 150	139	36	325	$\chi^2=4,381$ P=0,11	Cramer $V=0,111$ P=0,11
		% 46,2	42,8	11,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f 14	17	0	31		
		% 45,2	54,8	0,0	100,0		
	Toplam	f 164	156	36	356		
		% 46,1	43,8	10,1	100,0		
Ders Türkçe işlendi.	Öğrenci	f 150	139	36	325	$\chi^2=4,381$ P=0,11	Cramer $V=0,111$ P=0,11
		% 46,2	42,8	11,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f 14	17	0	31		
		% 45,2	54,8	0,0	100,0		
	Toplam	f 164	156	36	356		
		% 46,1	43,8	10,1	100,0		
Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturuldu ve konular tartışıldı.	Öğrenci	f 73	140	112	325	$\chi^2=6,052$ P=0,049	Cramer $V=0,13$ P=0,049
		% 22,5	43,1	34,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 12	14	5	31		
		% 38,7	45,2	16,1	100,0		
	Toplam	f 85	154	117	356		
		% 23,9	43,3	32,9	100,0		
Ders işlenirken grup çalışmaları yapıldı.	Öğrenci	f 169	86	70	325	$\chi^2=4,381$ P=0,121	Cramer $V=0,109$ P=0,121
		% 52,0	26,5	21,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 18	11	2	31		
		% 58,1	35,5	6,5	100,0		
	Toplam	f 187	97	72	356		
		% 52,5	27,2	20,2	100,0		

Çizelge 3: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişiyile İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Öğrencilere dersin konusuyla ilgili roller verildi ve bu roller sınıfta oynandı.	Öğrenci	f 67	75	182	324	$\chi^2=10,652$ P=0,005	Cramer $V=0,173$ P=0,005
		% 20,7	23,1	56,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f 10	13	8	31		
		% 32,3	41,9	25,8	100,0		
	Toplam	f 77	88	190	355		
		% 21,7	24,8	53,5	100,0		
Konuyla ilgili sorular soruldu ve yanıtlandı.	Öğrenci	f 222	85	18	325	$\chi^2=10,652$ P=0,012	Cramer $V=0,157$ P=0,012
		% 68,3	26,2	5,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 29	2	0	31		
		% 93,5	6,5	0,0	100,0		
	Toplam	f 251	87	18	356		
		% 70,5	24,4	5,1	100,0		
Bu dersin işleniş sırasında sorulan sorular açık ve anlaşıldı.	Öğrenci	f 167	142	16	325	$\chi^2=14,833$ P=0,001	Cramer $V=0,204$ P=0,001
		% 51,4	43,7	4,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f 27	3	1	31		
		% 87,1	9,7	3,2	100,0		
	Toplam	f 194	145	17	356		
		% 54,5	40,7	4,8	100,0		
Cevapların neden yanlış olduğu açıklandı.	Öğrenci	f 207	92	24	324	$\chi^2=8,930$ P=0,030	Cramer $V=0,159$ P=0,030
		% 63,9	28,4	7,4	100,0		
	Ö. Elemanı	f 28	2	1	31		
		% 90,3	6,5	3,2	100,0		
	Toplam	f 235	94	25	355		
		% 66,2	26,5	7,0	100,0		
Sınıfta ders işlenirken ikili çalışmalar (pair-work) yapıldı.	Öğrenci	f 183	83	59	325	$\chi^2=4,566$ P=0,102	Cramer $V=0,113$ P=0,102
		% 56,3	25,5	18,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f 20	10	1	31		
		% 64,5	32,3	3,2	100,0		
	Toplam	f 203	93	60	356		
		% 57,0	26,1	16,9	100,0		
Ders işlenirken bireysel çalışmalar yapıldı.	Öğrenci	f 221	84	20	325	$\chi^2=1,248$ P=0,536	Cramer $V=0,059$ P=0,536
		% 68,0	25,8	6,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f 24	6	1	31		
		% 77,4	19,4	3,2	100,0		
	Toplam	f 245	90	21	356		
		% 68,8	25,3	5,9	100,0		
Öğrencilerin konuşmalarını destekleyecek ipuçları kullanıldı.	Öğrenci	f 164	117	44	325	$\chi^2=8,545$ P=0,014	Cramer $V=0,155$ P=0,014
		% 50,5	36,0	13,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 24	6	1	31		
		% 77,4	19,4	3,2	100,0		
	Toplam	f 188	123	45	356		
		% 52,8	34,6	12,6	100,0		

Çizelge 3: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişiyile İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Derse katılım vardı.	Öğrenci	f 116	173	36	325	$\chi^2=3,193$ P=0,203	Cramer $V=0,095$ P=0,203
		% 35,7	53,2	11,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f 16	13	2	31		
		% 51,6	41,9	6,5	100,0		
	Toplam	f 132	186	38	356		
		% 37,1	52,2	10,7	100,0		
Öğrenci yanıtlarına/çalışmalarına dönütler verildi.	Öğrenci	f 129	144	52	325	$\chi^2=11,897$ P=0,003	Cramer $V=0,183$ P=0,003
		% 39,7	44,3	16,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f 22	8	1	31		
		% 71,0	25,8	3,2	100,0		
	Toplam	f 151	152	53	356		
		% 42,4	42,7	14,9	100,0		
Öğrenciler cesaretlendirildi.	Öğrenci	f 138	125	62	325	$\chi^2=20,313$ P=0,000	Cramer $V=0,239$ P=0,000
		% 42,5	38,5	19,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f 26	5	0	31		
		% 83,9	16,1	0,0	100,0		
	Toplam	f 164	130	62	356		
		% 46,1	36,5	17,4	100,0		
Öğrencilerin eksikleri tamamlandı.	Öğrenci	f 171	117	37	325	$\chi^2=3,193$ P=0,136	Cramer $V=0,106$ P=0,136
		% 52,6	36,0	11,4	100,0		
	Ö. Elemanı	f 19	12	0	31		
		% 61,3	38,7	0,0	100,0		
	Toplam	f 190	129	37	356		
		% 53,4	36,2	10,4	100,0		
Örnek olaylar üzerinde ayrıntılı konuşmalar gerçekleştirildi.	Öğrenci	f 88	172	65	325	$\chi^2=3,193$ P=0,086	Cramer $V=0,117$ P=0,086
		% 27,1	52,9	20,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f 14	11	6	31		
		% 45,2	35,5	19,4	100,0		
	Toplam	f 102	183	71	356		
		% 28,7	51,4	19,9	100,0		
Ders başında yapılan aktiviteler ilgileri toplayıp konuya odaklanılmasını sağlıyordu.	Öğrenci	f 82	164	78	324	$\chi^2=12,321$ P=0,002	Cramer $V=0,186$ P=0,002
		% 25,3	50,6	24,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f 17	10	4	31		
		% 54,8	32,3	12,9	100,0		
	Toplam	f 99	174	82	355		
		% 27,9	49,0	23,1	100,0		
Derste işlenen konuların nerede ve nasıl kullanılacağı açıklandı.	Öğrenci	f 110	113	101	324	$\chi^2=5,445$ P=0,066	Cramer $V=0,124$ P=0,066
		% 34,0	34,9	31,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f 17	8	6	31		
		% 54,8	25,8	19,4	100,0		
	Toplam	f 127	121	107	355		
		% 35,8	34,1	30,1	100,0		

Çizelge 3: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişiyile İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Bu derste yapılan açıklamalar dersin anlaşılmasına yardımcı oldu.	Öğrenci	f 125	151	47	323	$\chi^2 = 7,956$ P=0,047	Cramer V = 0,150 P=0,047
		% 38,6	46,6	14,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f 20	8	3	31		
		% 64,5	25,8	9,7	100,0		
	Toplam	f 145	159	50	354		
		% 40,8	44,8	14,1	100,0		
Derste kullanılan örnekler öğrenmeye yardımcı oldu.	Öğrenci	f 149	147	28	324	$\chi^2 = 7,213$ P=0,027	Cramer V = 0,143 P=0,027
		% 46,0	45,4	8,6	100,0		
	Ö. Elemanı	f 22	7	2	31		
		% 71,0	22,6	6,5	100,0		
	Toplam	f 171	154	30	355		
		% 48,2	43,4	8,5	100,0		
Dersin haftalık saati (süresi) dersteki etkinlikler için yeterliydi.	Öğrenci	f 141	66	116	323	$\chi^2 = 3,583$ P=0,167	Cramer V = 0,101 P=0,167
		% 43,7	20,4	35,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f 19	4	8	31		
		% 61,3	12,9	25,8	100,0		
	Toplam	f 160	70	124	354		
		% 45,2	19,8	35,0	100,0		
Dersin süresi etkili olarak kullanıldı.	Öğrenci	f 157	125	41	323	$\chi^2 = 3,583$ P=0,121	Cramer V = 0,109 P=0,121
		% 48,6	38,7	12,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f 21	8	2	31		
		% 67,7	25,8	6,5	100,0		
	Toplam	f 178	133	43	354		
		% 50,3	37,6	12,1	100,0		
Dersteki etkinliklere öğrenciler severek katılıyordu.	Öğrenci	f 49	177	96	322	$\chi^2 = 3,583$ P=0,282	Cramer V = 0,085 P=0,282
		% 15,2	55,0	29,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f 8	16	7	31		
		% 25,8	51,6	22,6	100,0		
	Toplam	f 57	193	103	353		
		% 16,1	54,7	29,2	100,0		
Dersteki etkinliklerin tamamlanabilmesi için yeterli süre verildi.	Öğrenci	f 163	116	44	323	$\chi^2 = 8,930$ P=0,000	Cramer V = 0,211 P=0,000
		% 50,5	35,9	13,6	100,0		
	Ö. Elemanı	f 27	4	0	31		
		% 87,1	12,9	0,0	100,0		
	Toplam	f 190	120	44	354		
		% 53,7	33,9	12,4	100,0		
Yeni bir konuya başlarken bağlantılı olduğu önceki bilgiler hatırlatıldı.	Öğrenci	f 132	118	73	323	$\chi^2 = 5,410$ P=0,067	Cramer V = 0,124 P=0,067
		% 40,9	36,5	22,6	100,0		
	Ö. Elemanı	f 19	9	3	31		
		% 61,3	29,0	9,7	100,0		
	Toplam	f 151	127	76	354		
		% 42,7	35,9	21,5	100,0		

Çizelge 3: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişiyile İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Derste verilen doğru yanıtlar ve gösterilen olumlu davranışlar öğretim elemanı tarafından takdir edildi.	Öğrenci	f	162	130	31	$\chi^2=18,514$ P=0,000	Cramer $V=0,229$ P=0,000
		%	50,2	40,2	9,6		
	Ö. Elemanı	f	28	3	0		
		%	90,3	9,7	0,0		
	Toplam	f	190	133	31		
		%	53,7	37,6	8,8		
Verilen ödevler, öğrendiklerini pekiştirmede yardımcı oldu.	Öğrenci	f	109	121	93	$\chi^2=2,705$ P=0,259	Cramer $V=0,087$ P=0,259
		%	33,7	37,5	28,8		
	Ö. Elemanı	f	10	8	13		
		%	32,3	25,8	41,9		
	Toplam	f	119	129	106		
		%	33,6	36,4	29,9		
Yeni öğrenilen konularla ilgili yeterli alıştırtma/uygulama yapıldı.	Öğrenci	f	105	138	80	$\chi^2=1,407$ P=0,495	Cramer $V=0,063$ P=0,495
		%	32,5	42,7	24,8		
	Ö. Elemanı	f	7	16	8		
		%	22,6	51,6	25,8		
	Toplam	f	112	154	88		
		%	31,6	43,5	24,9		
Uygulamaya geçirilemeyen konulara yönelik ek çalışmalara yer verildi.	Öğrenci	f	58	124	140	$\chi^2=4,550$ P=0,208	Cramer $V=0,113$ P=0,495
		%	18,0	38,4	43,3		
	Ö. Elemanı	f	1	14	16		
		%	3,2	45,2	51,6		
	Toplam	f	59	138	156		
		%	16,7	39,0	44,1		
Herhangi bir çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda ipuçları verildi	Öğrenci	f	137	136	50	$\chi^2=2,883$ P=0,237	Cramer $V=0,090$ P=0,237
		%	42,4	42,1	15,5		
	Ö. Elemanı	f	18	10	3		
		%	58,1	32,3	9,7		
	Toplam	f	155	146	53		
		%	43,8	41,2	15,0		
Etkinlikler, bilgileri uygulamaya aktarabilme açısından etkiliydi.	Öğrenci	f	108	150	65	$\chi^2=2,883$ P=0,833	Cramer $V=0,032$ P=0,833
		%	33,4	46,4	20,1		
	Ö. Elemanı	f	12	13	6		
		%	38,7	41,9	19,4		
	Toplam	f	120	163	71		
		%	33,9	46,0	20,1		
Öğretim materyallerinden yeterli düzeyde yararlanıldı.	Öğrenci	f	125	131	67	$\chi^2=4,866$ P=0,088	Cramer $V=0,117$ P=0,088
		%	38,7	40,6	20,7		
	Ö. Elemanı	f	18	10	3		
		%	58,1	32,3	9,7		
	Toplam	f	143	141	70		
		%	40,4	39,8	19,8		

Çizelge 3: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişiyile İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Derslerde öğrenciler İngilizce konuşmaya yönlendirildi.	Öğrenci	f	136	101	86	323	$\chi^2=30,301$ P=0,000	Cramer $V=0,293$ P=0,000
		%	42,1	31,3	26,6	100,0		
	Ö. Elemanı	f	29	2	0	31		
		%	93,5	6,5	0,0	100,0		
	Toplam	f	165	103	86	354		
		%	46,6	29,1	24,3	100,0		
Öğrenciler ders dışında da İngilizce konuşmaya yönlendirildi.	Öğrenci	f	234	71	18	323	$\chi^2=22,626$ P=0,000	Cramer $V=0,253$ P=0,000
		%	72,4	22,0	5,6	100,0		
	Ö. Elemanı	f	12	11	8	31		
		%	38,7	35,5	25,8	100,0		
	Toplam	f	246	82	26	354		
		%	69,5	23,2	7,3	100,0		

Çizelge 3’teki “Dersin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüş ve önerileri alındı.” yargısına öğrencilerin %46,5’i evet, %26,2’si kısmen ve %27,4’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %38,7’si evet, %22,6’sı kısmen ve %38,7’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bulgu, öğrencilerin yaklaşık yarısına göre (%46,5) öğretim elemanlarının da yaklaşık üçte birine (%38,7) dersin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüş ve önerileri alınmaktadır. Öğrencilerin görüş ve önerilerinin alınması, öğrenme-öğretme süreçlerine öğrencilerin katılımını teşvik edebilir. Program uygulamalarının öğrenciye görelilik açısından uygunluğunu arttırabilir.

“Dersi yarıyıl boyunca öğretim elemanı anlattı.” yargısına öğrencilerin %83,4’ü evet, %12,3’ü kısmen ve %4,3’ü hayır şeklinde; öğretim elemanlarının ise %67,7’si evet, %29’u kısmen ve %3,2’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,137, P = 0,036$)

gözlenmiştir. “*Dersi öğretim elemanı anlattı.*” yargısına öğrencilerin dörtte üçünden fazlasının “evet” düzeyinde, öğretim elemanlarının ise üçte bir oranında “kısmen” katılım göstermesi; öğretim elemanlarının kendilerini iyi gösterme çabasından, öğrencilerin ise bu konuda öğretim elemanlarını eleştirme girişiminden kaynaklanabilir.

“*Derste güncel örnekler kullanıldı.*” yargısına öğrencilerin %46,2’si evet, %42,8’i kısmen ve %11,1’i hayır; öğretim elemanlarının ise %45,2’si evet, %54,8’isi kısmen şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgular, öğrencilerin derste güncel örnekler kullanıldığı düşüncesini göstermekle birlikte öğretim elemanlarının da bu görüşe büyük oranda kısmen katıldığını ortaya koymuştur. Bu durum, konuların büyük oranda güncel olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

“*Ders Türkçe işlendi.*” yargısına öğrencilerin %46,2’si evet, %42,8’i kısmen ve %11,1’i hayır; öğretim elemanlarının ise %45,2’si evet, %54,8’i kısmen biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Elde edilen bulgu, öğrenciler tarafından derslerin Türkçe işlendiğini; öğretim elemanlarının da bunu büyük oranda onayladıklarını göstermektedir.

“*Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturuldu ve konular tartışıldı.*” yargısına öğrencilerin %22,5’i evet, %43,1’i kısmen ve %34,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %38,7’si evet, %45,2’si kısmen ve %16,1’i hayır biçiminde katılım göstermiştir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,13$; $P = 0,049$) elde edilmiştir. Ulaşılan bulgu, öğrenme-öğretme süreçlerinde tartışma yönteminin yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Öğretim elemanları

kullanıldığını, ancak öğrencilerin kullanılmadığını ifade etmeleri anlamlıdır. Arends (1997: 201), Cruickshank ve diğerlerine (2003: 185) göre tartışma, düşünme süreçlerini ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirme konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır (Akt.: Yurdakul, 2009: 76). Dolayısıyla, sınıfta bir tartışma ortamı yaratılarak konuların yeterince tartışılmaması, öğrenme-öğretme süreçlerinde konuşma becerilerinin gelişiminin de yeterince desteklenmediği biçiminde değerlendirilebilir.

“Ders işlenirken grup çalışmaları yapıldı.” yargısına öğrencilerin %52’si evet, %26,5’i kısmen ve %21,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %58,1’i evet, %35,5’i kısmen ve %6,5’i hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Ulaşılan bulgu, dersin öğrenme-öğretme süreçlerinde grup çalışmalarının yapıldığını göstermektedir. Öğrenci merkezli bir teknik olan ikili ve grup çalışmaları, öğrenciye öğrendiği konuyla ilgili uygulama fırsatları sunmakta ve birbirleriyle etkileşim içinde öğrenmelerini desteklemektedir. Öğrencilerin konu üzerindeki egemenliği arttıkça da kendilerine olan güvenleri de artmaktadır (Storch, 2007; Polley, 2007. Akt.: Yurdakul, 2009: 115-116). Bu bağlamda, dersin öğrenme-öğretme süreçlerinde grup çalışmalarının yapılması, bu tekniğin az önce sıralanan katkılarını elde etme açısından önemli görülebilir.

“Öğrencilere dersin konusuyla ilgili roller verildi ve bu roller sınıfta oynandı.” yargısına öğrencilerin %20,7’si evet, %23,1’i kısmen ve %56,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %32,3’ü evet, %41,9’u kısmen ve %25,8’i hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,173$, $P = 0,005$) elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının öğrencilere roller verme çabasında olduğu ancak bu konuda öğrencilerin tatmin edici bir sonuca ulaşamadıkları düşünülebilir. Rol oynama süreçleri insan davranışlarının örneklerini

sunmada bir araçtır. Bu teknik sayesinde öğrenciler değerleri, tutumları, duyguları keşfedebilmektedir (Joyce ve Weil, 1986. Akt.: Yurdakul, 2009: 110-111). İnsan davranışlarını, belli durum ve koşullarda insanların nasıl davrandıklarını anlamada etkili olabilen (Yurdakul, 2009:111) bu teknik, bu özellikleri sayesinde konuşma becerilerinin de gelişimine katkıda bulunabilir. Ancak, öğretim elemanlarının bu tekniği kullandıklarını, öğrencilerin ise yarıdan fazlasının (%56,2) kullanılmadığını belirtmesi, tekniğin gereği gibi hazırlanmağı, uygulanmadığı ve sonuçlandırılmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının tekniğin planlanması, uygulanışı ve değerlendirilişi konusundaki yeterliliği, öğrencilerin algıları üzerinde etkili olmuş olabilir.

“Konuyla ilgili sorular soruldu ve yanıtlandı.” yargısına öğrencilerin %68,3’ü evet, %26,2’si kısmen ve %5,5’i hayır; öğretim elemanları ise yargıya %93,5’i evet, %6,5’i kısmen biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,157, P = 0,012$) elde edilmiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının sorularına, konulara hakim olmadıkları için öğrencilerin farketmemeleri ya da öğretim elemanlarının kendilerini daha iyi gösterme çabasından kaynaklanıyor olabilir.

“Bu dersin işlenişi sırasında sorulan sorular açık ve anlaşılırdı.” yargısına öğrencilerin %51,4’ü evet, %43,7’si kısmen ve %4,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %87,1’i evet, %9,7’si kısmen ve %3,2’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,204, P = 0,001$) elde edilmiştir. Ulaşılan bulgudan öğretim elemanları açık ve

anlaşılır sorular sorduklarını düşünürken öğrencilerin bu sorularda zorlandıkları anlaşılabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki farklılıklardan da kaynaklanıyor olabilir. Soruların açık, belirgin hazırlanması ve öğrencilerin yetenek düzeyiyle uyumlulaştırılması önemlidir (Wilen, 1991:10-11. Akt.: Yurdakul, 2009: 110). Ulaşılan bulgu, öğretim elemanların soru-yanıt tekniğini uygulamadaki yetersizleriyle de değerlendirilebilir. Soru türleri, hazırlanışı, sunuluşu ve öğretmenin bu süreçteki tutumu da soruların anlaşılabilirliğini ve açıklığını etkilemiş olabilir.

“Cevapların neden yanlış olduğu açıklandı.” yargısına öğrencilerin %63,9’u evet, %28,4’ü kısmen ve %7,4’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %90,3’ü evet, %6,5’i kısmen ve %3,2’si hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,159, P = 0,030$) elde edilmiştir. Bulgu, yanıtların neden yanlış olduğu konusunda öğretim elemanlarının öğrencilerin özelliklerine uygun yeterli düzeyde açıklama yapmamış olabileceklerini düşündürmektedir.

“Sınıfta ders işlenirken ikili çalışmalar yapıldı.” yargısına öğrencilerin %56,3’ü evet, %25,5’i kısmen ve %18,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise yargıya %64,5’i evet, %32,3’ü kısmen ve %3,2’si hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, grup çalışmalarıyla ilgili bulguyla birlikte düşünüldüğünde dersin öğrenme-öğretme süreçlerinde ağırlıklı olarak ikili ve grup çalışmalarının yapıldığı ileri sürülebilir.

Çizelge 3’teki *“Ders işlenirken bireysel çalışmalar yapıldı.”* yargısına öğrencilerin %68’i evet, %25,8’i kısmen ve %6,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %77,4’ü

evet, %19,4'ü kısmen ve %3,2'si hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, dersin öğrenme-öğretme süreçlerinde ikili ve grup çalışmaları yanında bireysel çalışmaların da yapılmış olduğunu göstermektedir.

“Öğrencilerin konuşmalarını destekleyecek ipuçları kullanıldı.” yargısına öğrencilerin %50,5'i evet, %36'sı kısmen ve %13,5'i hayır; öğretim elemanlarının ise %77,4'ü evet, %19,4'ü kısmen ve %3,2'si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,155$, $P = 0,014$) elde edilmiştir. Ulaşılan bulgu, öğretim elemanlarının konuşmayı destekleyecek ipuçlarını kullandığını ancak öğrencilerin bu ipuçlarından nasıl yararlanacaklarını bilmedikleri ya da verilen ipuçlarını anlamadıkları biçiminde değerlendirilebilir.

“Derse katılım vardı.” yargısına öğrencilerin %35,7'si evet, %53,2'si kısmen ve %11,1'i hayır; öğretim elemanlarının ise %51,6'sı evet, %41,9'u kısmen ve %6,5'i hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğretim elemanlarını derslere yeterince katılım olduğunu düşündüğünü, ancak öğrencilerin kısmen katılım olduğunu ileri sürdüklerini göstermektedir. Öğretim elemanlarının katılımı diğer derslerde olan katılımlarla kıyaslamaları, öğrencilerin de ‘Konuşma’ adı altındaki bir derste daha fazla katılım olması gerektiği düşüncesi ne sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

“Öğrenci yanıtlarına/çalışmalarına dönütler verildi.” yargısına öğrencilerin %39,7'si evet, %44,3'ü kısmen ve %16'sı hayır; öğretim elemanlarının ise %71'i

evet, % 25,8'i kısmen ve %3,2'si hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,183, *P*= 0,003) elde edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin kendi çalışmalarını yeterli ve düzenli dönüt alamadığı, öğretim elemanlarının ise kendi bakış açılarından bunu yaptıkları biçiminde değerlendirilebilir. Araştırmada gözlem yapılmış olsaydı, öğrenci yanıtlarına/çalışmalarına yeterli ve düzenli dönütün verilip verilmediği daha etkili saptanabilirdi. Ancak, bu araştırmanın sınırlılıkları içinde elde edilen bulgu, dönüt verme süreci açısından bir takım problemlerin olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

“*Öğrenciler cesaretlendirildi.*” yargısına öğrencilerin %42,5'i evet, %38,5'i kısmen ve %19,1'i hayır; öğretim elemanlarının ise %83,9'u evet ve %16,1'i kısmen ve biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,239, *P*= 0,000) elde edilmiştir. Ulaşılan bulgu, öğretim elemanlarının cesaretlendirme stratejilerinin öğrencilere yeterince ulaşamadığı biçiminde ele alınabilir. Bu durum, öğretim elemanlarının öğrencilerini yeterince tanımamasından da kaynaklanabilir.

“*Öğrencilerin eksikleri tamamlandı.*” yargısına öğrencilerin %52,6'sı evet, %36'sı kısmen ve %11,4'ü hayır; öğretim elemanlarının ise %61,3'ü evet, ve %38,7'si kısmen biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, genel olarak öğretim elemanlarının öğrencilerin eksikliklerini tamamladıkları biçiminde değerlendirilebilir.

“Örnek olaylar üzerinde ayrıntılı konuşmalar gerçekleştirildi.” yargısına öğrencilerin %27,1’i evet, %52,9’u kısmen ve %20’si hayır; öğretim elemanlarının ise %45,2’si evet, %35,5’i kısmen ve %19,4’ü hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Örnek olaylar üzerinde kısmen ayrıntılı konuşmalar gerçekleştirildiğini belirten öğrenciler, bu tarz konulardan daha fazla zevk almaları nedeniyle üzerinde daha fazla durulmasını istiyor olabilirler. Bu açıdan bakıldığında ayrıntılı konuşmalar gerçekleştirildiği görüşünde olan öğretim elemanlarının daha nesnel bir yaklaşım sergiledikleri düşünülebilir.

Çizelge 3’teki *“Ders başında yapılan aktiviteler ilgileri toplayıp konuya odaklanılmasını sağlıyordu.”* yargısına öğrencilerin %25,3’ü evet, %50,6’sı kısmen ve %24,1’i hayır; öğretim elemanları ise %54,8’i evet, %32,3’ü kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,186$, $P = 0,002$) elde edilmiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının düzenlediği etkinlikleri ilgi toplama açısından yeterli görmelerinden, öğrencilerin ise bu etkinlikleri yetersiz algılamalarından kaynaklanabilir. Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması nedeniyle ilgileri toplamak adına yapılan aktivitelerin yetersiz olması ya da bu tarzda yeterince aktivite yapılmaması ya da yapılanların da ilgi çekici nitelikte olmaması böyle bir bulgu doğurmuş olabilir. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve gereksinimlerinin öğretim elemanları tarafından yeterince bilinmiyor olması ve bu anlamda yapılan etkinliklerin öğrenciye uygun olmaması da buna neden olmuş olabilir.

“Derste işlenen konuların nerede ve nasıl kullanılacağı açıklandı.” yargısına öğrencilerin %34’ü evet, %34,9’u kısmen ve %31,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %54,8’i evet, %25,8’i kısmen ve %19,4’ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan

ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, genel olarak derste işlenen konuların nerede ve nasıl kullanılacağına açıklandığı biçiminde değerlendirilebilir.

“Bu derste yapılan açıklamalar dersin anlaşılmasına yardımcı oldu.” yargısına öğrencilerin %38,6’sı evet, %46,6’sı kısmen ve %14,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %64,5’i evet, %25,8’i kısmen ve %9,7’si hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,150, P = 0,047$) elde edilmiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının derslerde açıklamalar yapmalarına rağmen, bu açıklamaların öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırma açısından yetersiz kaldığı biçiminde değerlendirilebilir.

“Derste kullanılan örnekler öğrenmeye yardımcı oldu.” yargısına öğrencilerin %46’sı evet, %45,4’ü kısmen ve %8,6’sı hayır; öğretim elemanlarının ise yargıya %71’i evet, %22,6’sı kısmen ve %6,5’i hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, bu yargıyı kısmen ve hayır diye cevaplayan öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,143, P = 0,027$) elde edilmiştir. Öğrencilerin kullanılan örneklerden tatmin olmadıkları, örneklerin ilgilerini çekmediği ya da onlara yeterli örnek verilmediği düşünülebilir. Öğretim elemanları derslerde verdikleri örneklerin öğrenmeye yardımcı olduğu düşüncesindeyken öğrenciler, sınav sonuçlarının tatmin edici düzeyde olmayışından dolayı bu durumu eleştirme isteğinde olabilirler.

“Dersin haftalık saati dersteki etkinlikler için yeterliydi.” yargısına öğrencilerin %43,7’si evet, %20,4’ü kısmen ve %35,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %61,3’ü evet, %12,9’u kısmen ve %25,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, Video-Listening and Speaking dersine haftada 2 ders saati yer veriliyor olmasını katılımcıların yeterli gördükleri söylenebilir.

“Dersin süresi etkili olarak kullanıldı.” yargısına öğrencilerin %48,6’sı evet, %38,7’si kısmen ve %12,7’si hayır; öğretim elemanlarının ise %67,7’si evet, %25,8’i kısmen ve %6,5’i hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, ders sürelerinin etkili olarak kullanıldığını ve bu konuda öğretim elemanı ve öğrencilerin az çok benzer yönde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

“Dersteki etkinliklere öğrenciler severek katılıyordu.” yargısına öğrencilerin %15,2’i evet, %55’i kısmen ve %29,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %25,8’i evet, %51,6’sı kısmen ve %22,6’sı hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Buna göre, derste yapılan etkinliklerin öğrencilerin kısmen severek katıldıkları, dolayısıyla etkinlikler arasından bazılarını severek katıldıkları söylenebilir.

“Dersteki etkinliklerin tamamlanabilmesi için yeterli süre verildi.” yargısına öğrencilerin %50,5’i evet, %35,9’u kısmen ve %13,6’sı hayır; öğretim elemanlarının ise %87,1’i evet, %12,9’u ve kısmen şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,211$, $P=$

0,000) elde edilmiştir. Verilen sürenin öğrencilere yetmediği, zamanlama konusunda öğrencilerin problem yaşadıkları ya da konuları yetiştirmek adına öğretim elemanlarının öğrencilere sunduğu çalışmaların tamamlanabilmesi süre sıkıntısı yaşandığı düşünülebilir.

Çizelge 3'teki *“Yeni bir konuya başlarken bağlantılı olduğu önceki bilgiler hatırlatıldı.”* yargısına öğrencilerin %40,9'u evet, %36,5'i kısmen ve %22,6'sı hayır; öğretim elemanlarının ise %61,3'ü evet, %29'u kısmen ve %9,7'si hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bu yargıdan edilen bulgu, konuların birbiri ile bağlantıları gösterilerek işlendiğini ve önceki bilgilerin hatırlatıldığını ortaya koymaktadır.

“Derste verilen doğru yanıtlar ve gösterilen olumlu davranışlar öğretim elemanı tarafından takdir edildi.” yargısına öğrencilerin %50,2'si evet, %40,2'si kısmen ve %9,6'sı hayır; öğretim elemanlarının ise %90,3'ü evet, ve %9,7'si kısmen biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer\ V = 0,229$, $P = 0,000$) elde edilmiştir. Öğretim elemanları öğrencilerine sadece zaman zaman onları takdir ettiklerini gösteriyor ve bu da öğrencilere yetmiyor olabilir. Ayrıca, bu durum, öğrencilerin motive olmak adına sürekli ödül beklentisi içinde olmalarından da kaynaklanıyor olabilir.

“Verilen ödevler, öğrendiklerini pekiştirmede yardımcı oldu.” yargısına öğrencilerin %33,7'si evet, %37,5'i kısmen ve %28,8'i hayır; öğretim elemanlarının ise %32,3'ü evet, %25,8'i kısmen ve %41,9'u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yargıyla ilgili olarak öğrenciler ödevlerin

pekiştirme açısından çoğunlukla kısmen yardımcı olduğunu düşünürken öğretim elemanları ödevlerin pekiştirmede yardımcı olmadığını bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının, öğrenmede öğrencilerin sorumlu olması gerektiği ve bu yaş düzeyindeki öğrencilere ödev verilmesinin dıştan denetimi destekleyeceği düşüncesiyle böyle bir bulguya ulaşılmış olabilir.

“Yeni öğrenilen konularla ilgili yeterli alıştırma yapıldı.” yargısına öğrencilerin %32,5’i evet, %42,7’si kısmen ve %24,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %22,6’sı evet, %51,6’sı kısmen ve %25,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Katılımcıların geneli yeni öğrenilen konularla ilgili yeterli alıştırma/uygulamanın kısmen yapılmış olduğunu bildirmektedirler. Etkinliklere ayrılan süreyle ilgili bulgu da düşünüldüğünde ders içerisinde yapılan alıştırma sayısının yeterli olmadığı söylenebilir.

“Uygulamaya geçirilemeyen konulara yönelik ek çalışmalara yer verildi.” yargısına öğrencilerin %18’i evet, %38,4’ü kısmen ve %43,3’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %3,2’si evet, %45,2’si kısmen ve %51,6’sı hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Uygulamaya geçirilemeyen konularla ilgili ek çalışmalara ağırlıklı olarak yer verilmemiş olması, konuların da öğrenilmemiş ya da beceri haline getirilememiş olduğunu düşündürebilir. Bu durum, konuşma becerisi açısından iredelendiğinde, öğrencilerin bu beceriyi yeterince yaşama geçiremedikleri söylenebilir.

“Herhangi bir çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda ipuçları verildi.” yargısına öğrencilerin %42,4’ü evet, %42,1’i kısmen ve %15,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %58,1’i evet, %32,3’ü kısmen ve %9,7’si hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğretim elemanları herhangi bir çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda ipuçları vermiş olduklarını düşünürken

öğrenciler bu yargıya evet ve kısmen yanıtını vererek bu ipuçlarının kendilerine yeterince ulaşmadığı ve bu konuda öğretim elemanlarının kendi öğretim becerilerini değerlendirmeleri gerektiği düşünülebilir.

Çizelge 3'te verilen "*Etkinlikler, bilgileri uygulamaya aktarabilme açısından etkiliydi.*" yargısına öğrencilerin %33,4'ü evet, %46,4'ü kısmen ve %20,1'i hayır; öğretim elemanlarının ise %38,7'si evet, %41,9'u kısmen ve %19,4'ü hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Etkinliklerin, bilgileri uygulamaya aktarabilme açısından yeterince etkili olmadığını gösteren bulgu, yeterli uygulama yapılmayışından kaynaklanmış olabilir. Üstelik bulgu, uygulamaya geçirilemeyen konularla ilgili ek çalışmalara ağırlıklı olarak yer verilmediğine yönelik elde edilen bulgu ile tutarlılık göstermektedir.

"*Öğretim materyallerinden yeterli düzeyde yararlanıldı.*" yargısına öğrencilerin %38,7'si evet, %40,6'sı kısmen ve %20,7'si hayır; öğretim elemanlarının ise %58,1'i evet, %32,3'ü kısmen ve %9,7'si hayır şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğretim elemanları, öğretim materyallerinden yeterli düzeyde yararlanmış olduklarını düşünürken öğrenciler bu yargıya ağırlıklı olarak kısmen ve evet yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu yeterli düzeyde materyal kullanılmadığı görüşündedirler. Öğrenciler çeşitli materyallerin kullanımıyla derslerin daha eğlenceli geçebileceği görüşüne sahip olabilirler. Üstelik bu durum, öğrencilerin dersteki etkinliklere kısmen severek katılmalarına ilişkin elde edilen önceki bulgularla da tutarlıdır.

"*Derslerde öğrenciler İngilizce konuşmaya yönlendirildi.*" yargısına öğrencilerin %42,1'i evet, %31,3'ü kısmen ve %26,6'sı hayır; öğretim elemanlarının ise %93,5'i evet ve %6,5'i kısmen biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır.

Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,293, P = 0,000$) elde edilmiştir. Yönetim tarafından da özellikle istendiği için; öğretim elemanlarının, yabancı dilde konuşmaya öğrencileri en üst düzeyde yönlendirdiklerini belirtmeleri, kendilerini bu konuda yeterli gösterme çabalarından kaynaklanıyor olabilir.

“Öğrenciler, ders dışında da İngilizce konuşmaya yönlendirildi.” yargısına öğrencilerin %72,4’ü evet, %22’si kısmen ve %5,6’sı hayır; öğretim elemanlarının ise %38,7’si evet, %35,5’i kısmen ve %25,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,253, P = 0,000$) elde edilmiştir. Ulaşılan bulgu, öğretim elemanlarının, öğrencilerin ders dışında da İngilizce konuşmaya yönlendirilmesi gerektiği bilincinde olup da bunu uygulamaya geçiremedikleri biçiminde değerlendirilebilir. Başka bir şekilde ise, öğrencilerin ders dışında da İngilizce konuşma beklentisi, görüşlerinde etkili olmuş olabilir. Bu durum, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinin uzun süreli etkilerini çok da önemsemedikleri biçiminde de ele alınabilir.

4. Uygulama Süreçlerindeki İletişim ve Etkileşimle İlgili Katılımcı Görüşleri

Öğretmenler, derste katılımı sağlamalı, tüm öğrencilerle ilgilenmeli, sözel ve sözel olmayan davranışlarını öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenlemeli ve onlara saygı gösterip dostça davranmalıdır. Öğrencilerin beklentisi ise, kendisine yaklaşıp soru sorulabilen, iyimser olan, sorunlarla ilgilenip çözüm üretebilen, dersini öğrencilere iyi anlatabilen ve bilimsel yeterlikleri yüksek öğretim elemanlarıdır (Ergün ve diğerleri, 1999). Öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi değerlendirebilme üzere araştırmanın 4. alt problemi “Video Listening and Speaking” dersindeki iletişim ve etkileşim ile ilgili a) öğretim

elemanlarının ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın 4. alt problemine ilişkin yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4’te iletişim ve etkileşimle ilgili yargılara, öğrenci ve öğretim elemanlarının katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 4: “Video Listening and Speaking” Dersinde Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

<i>Madde</i>	<i>Gruplar</i>		<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>	<i>Toplam</i>	<i>Test İstatistiği</i>	<i>İlişki Katsayısı</i>
Öğretim elemanı ile öğrenciler arasında olumlu bir iletişim vardı.	Öğrenci	<i>f</i>	224	83	18	325	$\chi^2=2,706$ P=0,439	Cramer V = 0,087 P=0,439
		<i>%</i>	68,9	25,5	5,2	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	25	6	0	31		
		<i>%</i>	80,6	19,4	0,0	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	249	89	18	356		
		<i>%</i>	69,9	25,0	4,8	100,0		
Öğretim elemanı öğrencilere karşı anlayışlıydı.	Öğrenci	<i>f</i>	241	71	13	325	$\chi^2 = 2,944$ P=0,229	Cramer V = 0,091 P=0,229
		<i>%</i>	74,2	21,8	4,0	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	27	4	0	31		
		<i>%</i>	87,1	12,9	0,0	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	268	75	13	356		
		<i>%</i>	75,3	21,1	3,7	100,0		
Öğretim elemanı, öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına olanak tanıdı.	Öğrenci	<i>f</i>	241	66	17	324	$\chi^2=5,855$ P=0,054	Cramer V = 0,128 P=0,054
		<i>%</i>	74,4	20,4	5,2	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	29	2	0	31		
		<i>%</i>	93,5	6,5	0,0	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	270	68	17	355		
		<i>%</i>	76,1	19,2	4,8	100,0		
Öğretim elemanı öğrencilere karşı güler yüzlüydü.	Öğrenci	<i>f</i>	241	67	16	324	$\chi^2=5,855$ P=0,224	Cramer V = 0,092 P=0,224
		<i>%</i>	74,4	20,7	4,9	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	27	4	0	31		
		<i>%</i>	87,1	12,9	0,0	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	268	71	16	355		
		<i>%</i>	75,5	20,0	4,5	100,0		
Öğretim elemanı, öğrencilerle iletişime kurmaya açtı.	Öğrenci	<i>f</i>	248	61	15	324	$\chi^2 = 6,857$ P=0,032	Cramer V = 0,139 P=0,032
		<i>%</i>	76,5	18,8	4,6	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	30	1	0	31		
		<i>%</i>	96,8	3,2	0,0	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	278	62	15	355		
		<i>%</i>	78,3	17,5	4,2	100,0		

Çizelge 4: “Video Listening and Speaking” Dersinde Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamıyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Öğretim elemanı, öğrencilerin görüşlerine değer veriyordu.	Öğrenci	f	236	71	17	$\chi^2=2,535$ P=0,281	Cramer V = 0,085 P=0,281
		%	72,8	21,9	5,2		
	Ö. Elemanı	f	26	5	0		
		%	83,9	16,1	0,0		
	Toplam	f	262	76	17		
		%	73,8	21,4	4,8		
Öğretim elemanı, öğrencilerin görüşlerini dikkate aldı.	Öğrenci	f	223	85	16	$\chi^2=2,535$ P=0,270	Cramer V = 0,086 P=0,270
		%	68,8	26,2	4,9		
	Ö. Elemanı	f	25	6	0		
		%	80,6	19,4	0,0		
	Toplam	f	248	91	16		
		%	69,9	25,6	4,5		
Öğretim elemanı, öğrencilere ileteceği mesajları açıkça sundu.	Öğrenci	f	215	87	22	$\chi^2=6,037$ P=0,049	Cramer V = 0,130 P=0,049
		%	66,4	26,9	6,8		
	Ö. Elemanı	f	27	4	0		
		%	87,1	12,9	0,0		
	Toplam	f	242	91	22		
		%	68,2	25,6	6,2		
Öğretim elemanı, öğrencilere ders saatleri dışında zaman ayırdı.	Öğrenci	f	212	86	26	$\chi^2=10,390$ P=0,006	Cramer V = 0,171 P=0,006
		%	65,4	26,5	8,0		
	Ö. Elemanı	f	29	2	0		
		%	93,5	6,5	0,0		
	Toplam	f	241	88	26		
		%	67,8	24,7	7,3		
Öğretim elemanı, öğrencilerin hatalarını olumlu dille söyledi.	Öğrenci	f	212	86	26	$\chi^2=10,390$ P=0,006	Cramer V = 0,171 P=0,006
		%	65,4	26,5	8,0		
	Ö. Elemanı	f	29	2	0		
		%	93,5	6,5	0,0		
	Toplam	f	241	88	26		
		%	67,9	24,8	7,3		
Öğretim elemanı, öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandı.	Öğrenci	f	34	56	234	$\chi^2=2,662$ P=0,264	Cramer V = 0,087 P=0,264
		%	10,5	17,3	72,2		
	Ö. Elemanı	f	1	8	22		
		%	3,2	25,8	71,0		
	Toplam	f	35	64	256		
		%	9,9	18,0	72,1		
Öğretim elemanı jest ve mimiklerini iyi kullandı.	Öğrenci	f	227	82	16	$\chi^2=2,781$ P=0,249	Cramer V = 0,088 P=0,249
		%	69,8	25,2	4,9		
	Ö. Elemanı	f	20	11	0		
		%	64,5	35,5	0,0		
	Toplam	f	247	93	16		
		%	69,4	26,1	4,5		

Çizelge 4: “Video Listening and Speaking” Dersinde Oluşan İletişim ve Etkileşim Ortamıyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Topla m	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Öğretim elemanının iletişim becerileri örnek alınmalıdır.	Öğrenci	f	171	121	33	325	$\chi^2=0,961$ P=0,619	Cramer V = 0,052 P=0,619
		%	52,6	37,2	10,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	15	14	2	31		
		%	48,4	45,2	6,5	100,0		
	Toplam	f	186	135	35	356		
		%	52,2	37,9	9,8	100,0		
Öğretim elemanı öğretmekte istekliydi.	Öğrenci	f	227	73	25	325	$\chi^2=2,752$ P=0,253	Cramer V = 0,088 P=0,253
		%	69,8	22,5	7,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f	26	4	1	31		
		%	83,9	12,9	3,2	100,0		
	Toplam	f	253	77	26	356		
		%	71,1	21,6	7,3	100,0		
Öğretim elemanı derste anlaşılabilirlik hızda ve ses tonunda konuştu.	Öğrenci	f	231	71	23	325	$\chi^2=3,269$ P=0,195	Cramer V = 0,096 P=0,195
		%	71,1	21,8	7,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f	26	5	0	31		
		%	83,9	16,1	0,0	100,0		
	Toplam	f	257	76	23	356		
		%	72,2	21,3	6,5	100,0		

Çizelge 4’deki “Öğretim elemanı ile öğrenciler arasında olumlu bir iletişim vardı.” yargısına öğrencilerin %68,9’u evet, %25,5’i kısmen ve %5,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %80,6’sı evet, ve %19,4’ü kısmen biçiminde yanıt vermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğrenme-öğretme sürecinin olumlu bir iletişim ortamında geliştiğini kanıtlar niteliktedir.

“Öğretim elemanı öğrencilere karşı anlayışlıydı.” yargısına, öğrencilerin %74,2’si evet, %21,8’i kısmen ve %4’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %87,1’i evet ve %12,9’u kısmen biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının öğrencilere karşı anlayışlı olduğunu göstermektedir.

Ders sorumlusu öğretim elemanı “Öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına olanak tanıdı.” biçiminde ifade edilen yargıya öğrencilerin %74,4’ü evet, %20,4’ü kısmen

ve %5,2'si hayır; öğretim elemanlarının ise %93,3'ü evet ve %6,5'i kısmen biçiminde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin görüşlerini açıklamaları için öğretim elemanlarının destek oldukları biçiminde değerlendirilebilir.

Ders sorumlusu “*Öğretim elemanı öğrencilere karşı güler yüzlüydü.*” yargısını öğrencilerin %74,4'ü evet, %20,7'si kısmen ve %4,9'u hayır; öğretim elemanlarının ise %87,1'i evet ve %12,9'u kısmen biçiminde işaretlemişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının öğrencilere karşı güler yüzlü davrandıklarını ortaya koyar niteliktedir.

Ders sorumlusu “*Öğretim elemanı, öğrencilerle iletişim kurmaya açıktı.*” yargısına öğrencilerin %76,5'i evet, %18,8'i kısmen ve %4,6'sı hayır; öğretim elemanlarının ise %96,8'i evet ve %3,2'si kısmen şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,139$, $P = 0,032$) elde edilmiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının kendilerini öğrencilerle iletişim kurmaya açık olarak değerlendirirken, öğrencilerin bu konuda öğretim elemanları gibi düşünmediklerini göstermektedir.

Çizelge 4'te verilen “*Öğretim elemanı, öğrencilerin görüşlerine değer veriyordu.*” yargısına öğrencilerin %72,8'i evet, %21,9'u kısmen ve %5,2'si hayır; öğretim elemanlarının ise %83,9'u evet ve %16,1'i kısmen biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Buna göre öğretim elemanlarının öğrenci görüşlerine değer verdikleri söylenebilir. Daha önce bulgularan, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin görüşlerini açıklamaları için

öğretim elemanlarının destek olması ile bu yargıdan elde edilen bulgu birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının öğrenci görüşlerinin hem açıklanması hem de bu görüşlere değer verilmesi için çaba sarfettikleri biçiminde değerlendirilebilir.

Ders sorumlusu “*Öğretim elemanı, öğrencilerin görüşlerini dikkate aldı.*” yargısına öğrencilerin %68,8’i evet, %26,2’si kısmen ve %4,9’u hayır öğretim elemanlarının ise %80,6’sı evet ve %19,4’ü kısmen biçiminde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Daha önce sunulan iki yargıdan elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının, öğrencilerin görüşlerini açıklamaları için destek oldukları, öğrenci görüşlerine değer verdikleri ve öğrencilerin görüşlerini dikkate aldıkları söylenebilir.

Ders sorumlusu “*Öğretim elemanı, öğrencilere ileteceği mesajları açıkça sundu.*” yargısına öğrencilerin %66,4’ü evet, %26,9’u kısmen ve %6,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %87,1’i evet ve %12,9’u da kısmen şeklinde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,130, P = 0,049$) elde edilmiştir. Bu durum, öğretim elemanları tarafından düzenlenen mesajların alıcı konumundaki öğrenciler tarafından yeterince açık olarak algılanmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 4’te sunulan “*Öğretim elemanı, öğrencilere ders saatleri dışında zaman ayırdı.*” yargısına öğrencilerin %31,8’i evet, %29’u kısmen ve %39,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %29’u evet, %35,5’i kısmen ve %35,5’i de hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının ders

saatleri dışında zaman ayırmadığını, öğretim elemanlarının görüşlerinin de büyük oranda bu görüşü desteklediğini ortaya koymaktadır. Bunun nedeni öğretim elemanlarının ders saatlerinin fazlalığından ya da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla oluşundan kaynaklanabilir.

Des sorumlusu “*Öğretim elemanı, öğrencilerin hatalarını olumlu dille söyledi.*” yargısına öğrencilerin %65,4’ü evet, %26,5’i kısmen ve %8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %93,5’i evet ve %6,5’i kısmen seçeneklerini işaretleyerek katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,130, P = 0,049$) elde edilmiştir. Ulaşılan bulgu, öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin (%26,5) öğretim elemanlarının öğrenci hatalarını olumlu bir dil kullanarak iletmediklerini belirtmeleri, öğretim elemanlarının öğretim becerileri ile iletişim becerilerini bütünleştirmede bir takım problemlerin varlığını ortaya koyabilir.

Çizelge 4’te sunulan “*Öğretim elemanı, öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandı.*” yargısına öğrencilerin %10,5’i evet, %17,3’i kısmen ve %72,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %3,2’si evet, %25,8’i kısmen ve %71’i de hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmadığı yönündedir. İletişimle ilgili diğer yargılar da düşünüldüğünde genel olarak öğrencilerle öğretim elemanlarının genellikle olumlu bir iletişim ortamında yer aldıkları düşünülebilir.

Ders sorumlusu “*Öğretim elemanı jest ve mimiklerini iyi kullandı.*” yargısına öğrencilerin %69,8’i evet, %25,2’si kısmen ve %4,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %64,5’i evet ve %35,5’i kısmen biçiminde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında

manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının jest ve mimiklerini kullanmada problem yaşamadıklarını ve bu şekilde bir bakıma anlamı güçlendirebildiklerini ortaya koymaktadır.

Çizelge 4'teki “*Öğretim elemanının iletişim becerileri örnek alınmalıdır.*” yargısına öğrencilerin %52,6'sı evet, %37,2'si kısmen ve %10,2'si hayır; öğretim elemanlarının ise %48,4'ü evet, %45,2'si kısmen ve %6,5'i de hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bu yargıya verilen cevaplardan öğretim elemanının iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olduğu düşünülebilir.

Ders sorumlusu “*Öğretim elemanı öğretmekte istekliydi.*” yargısına öğrencilerin %69,8'i evet, %22,5'i kısmen ve %7,7'si hayır; öğretim elemanlarının ise %83,9'u evet, %12,9'u kısmen ve %3,2'si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yüzdelik dağılımlar dikkate alındığında öğretim elemanlarının öğretmekte istekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu, öğretim elemanlarının motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının öğretme istek ve coşkusu içinde olmalarının öğrencileri de motive edebileceği ileri sürülebilir.

Ders sorumlusu “*Öğretim elemanı derste anlaşılabilir hızda ve ses tonunda konuştu.*” yargısına öğrencilerin %71,1'i evet, %21,8'i kısmen ve %7,1'i hayır; öğretim elemanlarının ise %83,9'u evet ve %16,1'i kısmen şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları uygun hızda ve ses tonunda konuşulduğu konusunda hemfikirdir. Bu durumun iletişim sürecinde ileti paylaşımını desteklediği biçiminde değerlendirilebilir.

5. “Video Listening and Speaking” Dersinin Fiziksel Ortamıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

Öğrencilerin sözel etkileşimi ve başarıları sınıf düzenlemelerinden etkilenmekte, iyi bir sınıf düzeni öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bu düzenlemelerde öğrenci sayısı, ışık, renkler, gürültü, temizlik, görünüm dikkat edilmesi gereken konular arasındadır. İşitmeyi engelleyici ve öğrenciyi rahatsız eden gürültü, aydınlatmanın az oluşu, eğitim düzeyine ve dersin niteliğine uygun olmayan öğrenci sayısı, öğrencinin davranışsal durumunu olumsuz yönde etkileyen renkler, temizliğin sağlanmayışı, albenili bir sınıf ortamı yaratılmayışı öğrenme yüzdesini azaltmaktadır (Başar, 1998: 29). Bu bağlamda, “video listening and speaking” dersinin fiziksel ortamıyla ilgili katılımcı görüşlerini test etmek üzere araştırmanın 5. alt problemi “‘Video Listening and Speaking’ dersindeki fiziksel ortamla ilgili a) öğretim elemanları ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın 5. Alt problemine ilişkin yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5’te araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının fiziksel ortamla ilgili yargılara katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 5: “Video Listening and Speaking” Dersinin Yapıldığı Fiziksel Ortamla İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar		Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Temizliği	Öğrenci	f	79	160	86	325	$\chi^2=2,226$ P=0,329	Cramer V = 0,079 P=0,329
		%	24,3	49,2	26,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	7	12	12	31		
		%	22,6	38,7	38,7	100,0		
	Toplam	f	86	172	98	356		
		%	24,2	48,3	27,5	100,0		
Teknolojik zenginliği (Bilgisayar, Projeksiyon vb)	Öğrenci	f	35	122	168	325	$\chi^2 = 3,720$ P=0,156	Cramer V = 0,102 P=0,156
		%	10,8	37,5	51,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f	6	14	11	35,5		
		%	19,4	45,2	35,5	100,0		
	Toplam	f	41	136	179	356		
		%	11,5	38,2	50,3	100,0		
Masaların kullanışlılığı	Öğrenci	f	56	97	172	325	$\chi^2=8,366$ P=0,015	Cramer V = 0,153 P=0,015
		%	17,2	29,8	52,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f	8	15	8	31		
		%	25,8	48,4	25,8	100,0		
	Toplam	f	64	112	180	356		
		%	18,0	31,5	50,6	100,0		
Ortamın ısısı	Öğrenci	f	118	116	91	325	$\chi^2=7,477$ P=0,024	Cramer V = 0,145 P=0,024
		%	36,3	35,7	28,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f	19	7	5	31		
		%	61,3	22,6	16,1	100,0		
	Toplam	f	137	123	96	356		
		%	38,5	34,6	27,0	100,0		
Ortamın aydınlatması	Öğrenci	f	195	87	43	325	$\chi^2 = 5,499$ P=0,064	Cramer V = 0,124 P=0,064
		%	60,0	26,8	13,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	25	3	3	31		
		%	80,6	9,7	9,7	100,0		
	Toplam	f	220	90	46	356		
		%	61,8	25,3	12,9	100,0		
Katılımcı başına düşen çalışma alanı	Öğrenci	f	141	108	76	325	$\chi^2=13,559$ P=0,001	Cramer V = 0,195 P=0,001
		%	43,4	33,2	23,4	100,0		
	Ö. Elemanı	f	23	8	0	31		
		%	74,2	25,8	0,0	100,0		
	Toplam	f	164	116	76	356		
		%	46,1	32,6	21,3	100,0		
Masa ve sandalyelerin konforu	Öğrenci	f	26	66	233	325	$\chi^2=24,751$ P=0,000	Cramer V = 0,264 P=0,000
		%	8,0	20,3	71,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f	8	14	9	31		
		%	25,8	45,2	29,0	100,0		
	Toplam	f	34	80	242	356		
		%	9,6	22,5	68,0	100,0		

Çizelge 5: “Video Listening and Speaking” Dersinin Yapıldığı Fiziksel Ortamla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı		
Masa ve sandalyelerin etkileşimsel düzeni (Değişik etkinlikler için uygunluğu)	Öğrenci	f	58	119	148	325	$\chi^2 = 5,808$ P=0,055	Cramer V = 0,128 P=0,055		
		%	17,8	36,6	45,5	100,0				
	Ö. Elemanı	f	10	13	8	31				
		%	32,3	41,9	25,8	100,0				
	Toplam	f	68	132	156	356				
		%	19,1	37,1	43,8	100,0				
Dolaplar	Öğrenci	f	52	80	193	325	$\chi^2 = 0,970$ P=0,616	Cramer V = 0,052 P=0,616		
		%	16,0	24,6	59,4	100,0				
	Ö. Elemanı	f	3	9	19	31				
		%	9,7	29,0	61,3	100,0				
	Toplam	f	55	89	212	356				
		%	15,4	25,0	59,6	100,0				
Panolar	Öğrenci	f	47	76	202	325	$\chi^2 = 1,347$ P=0,510	Cramer V = 0,062 P=0,510		
		%	14,5	23,4	62,2	100,0				
	Ö. Elemanı	f	6	9	16	31				
		%	19,4	29,0	51,6	100,0				
	Toplam	f	53	85	218	356				
		%	14,9	23,9	61,2	100,0				
Yardımcı kaynaklara (sözlük, kitaplar, DVD, CD vb) ulaşma durumu	Öğrenci	f	31	91	203	325	$\chi^2 = 8,237$ P=0,016	Cramer V = 0,152 P=0,016		
		%	9,5	28,0	62,5	100,0				
	Ö. Elemanı	f	8	9	14	31				
		%	25,8	29,0	45,2	100,0				
	Toplam	f	39	100	217	356				
		%	11,0	28,1	61,0	100,0				

Çizelge 5’te görüldüğü gibi fiziksel ortamın “temizliği” hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından kısmen yeterli (%49,2); fiziksel ortamın “teknolojik zenginliği (Bilgisayar, Projeksiyon vb)” (%50,3), “dolaplar” (%59,6), “panolar” (%61,2) ve “Masa ve sandalyelerin etkileşimsel düzeni” (%43,8) yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Buna karşılık “ortamın aydınlatılması” katılımcıların çoğunluğu tarafından (%61,8) yeterli görülmüştür. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının maddelere katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir.

“Masaların kullanışlılığı”nı öğrencilerin %17,2’si yeterli, %29,8’i kısmen ve %52,9’u yetersiz; öğretim elemanlarının ise %25,8’i yeterli, %48,4’ü kısmen ve %25,8’i yetersiz bulmaktadır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile

öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya yetersiz diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya yeterli ve kısmen diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,153$, $P = 0,015$) elde edilmiştir. Öğretim elemanları sadece gözlemlerine dayalı olarak yanıt verirken öğrenciler günlerinin büyük bir bölümünü masaları kullanarak geçirdikleri için kullanım açısından yeterli görmüyor olabilirler. Dolayısıyla öğrencilerin masaları kullanışlı bulmadıkları söylenebilir.

“Ortamin ıssısı”nı öğrencilerin %36,3’ü yeterli, %35,7’si kısmen ve %28’i yetersiz; öğretim elemanlarının ise %61,3’ü yeterli, %22,6’sı kısmen ve %16,1’i yetersiz bulmaktadır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen yetersiz ve yetersiz diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya yeterli diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,145$, $P = 0,024$) elde edilmiştir. Bu durumda, öğretim elemanlarının sınıf içinde öğrencilerden daha aktif oldukları varsayıldığında, öğrencilerin hareketsiz kalmaları nedeniyle ortamın ıssısına daha duyarlı oldukları düşünülebilir.

“Katılımcı başına düşen çalışma alanı”nı öğrencilerin %43,4’ü yeterli, %33,2’si kısmen ve %23,4’ü yetersiz; öğretim elemanlarının ise %74,2’si yeterli ve %25,8’i kısmen yeterli bulmaktadır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen yetersiz ve yetersiz diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya yeterli diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,145$, $P = 0,024$) elde edilmiştir. Bulguya dayalı olarak, öğrencilerin yaklaşık yarısının daha geniş çalışma alanlarına ihtiyaç duydukları söylenebilir.

“Masa ve sandalyelerin konforu”nu öğrencilerin %8’i yeterli, %20,3’ü kısmen yeterli ve %71,7’si yetersiz; öğretim elemanlarının ise %25,8’i yeterli, %45,2’si kısmen yeterli ve %29’u da yetersiz olarak değerlendirmektedir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya yetersiz diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya yeterli ve kısmen yeterli diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,264, *P* = 0,000) elde edilmiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının kendi masa ve sandalyelerinin konforu açısından olumlu görüşe sahip oldukları, öğrencilerin ise kendi masa ve sandalyelerini konfor açısından yetersiz buldukları biçiminde değerlendirilebilir.

“Yardımcı kaynaklara ulaşma durumu”nu öğrencilerin %9,5’i yeterli, %28’i kısmen yeterli ve %62,5’i yetersiz; öğretim elemanlarının ise %25,8’i yeterli, %29’u kısmen yeterli ve %45,2’si yetersiz değerlendirmektedir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya yetersiz diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya yeterli diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,152, *P* = 0,016) elde edilmiştir. Bulgu, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının yardımcı kaynaklara ulaşmada çok da problem yaşamadığını, ancak öğrencilerin bu konuda büyük orandan sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir.

6. ‘Video Listening and Speaking’ Dersinin Kaynak Araç ve Gereçleriyle İlgili Katılımcı Görüşleri

Ayrıntılı ve kısa zamanda takdim yapılması, tercih fazlalığı, kolay hatırlama ve daha iyi organizasyon sağlaması açısından çoklu ortamların öğrenme açısından oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu çeşit bir planlamanın yapılışında öğrencinin yararına

en uygun, zorunlu ve birbiriyle ilişkili materyal ve konuların seçimi ve bunların organize edilip bir araya getirilmesi gerekmektedir (Alkan, 2005: 133). Bu noktadan hareketle araştırmanın 6. alt problemi “Video Listening and Speaking” dersinde kullanılan kaynak araç ve gereçlerle ilgili olarak a) öğretim elemanlarının ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın 6. alt problemine ilişkin yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 6’da araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının kaynak araç ve gereçlerin kullanılma durumuyla ilgili yargılara katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 6: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişi Sırasında Kaynak Araç ve Gereçlerin Kullanılma Durumuyla İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Ders kitabı	Öğrenci	f	245	53	27	325	$\chi^2=2,844$ P=0,241	Cramer V = 0,089 P=0,241
		%	75,4	16,3	8,3	100,0		
	Ö. Elemanı	f	26	5	0	31		
		%	83,9	16,1	0,0	100,0		
	Toplam	f	271	58	27	356		
		%	76,1	16,3	7,6	100,0		
Yardımcı kaynak kitaplar	Öğrenci	f	64	77	183	324	$\chi^2 = 2,844$ P=0,251	Cramer V = 0,088 P=0,251
		%	19,8	23,8	56,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	7	11	13	31		
		%	22,6	35,5	41,9	100,0		
	Toplam	f	71	88	196	355		
		%	20,0	24,8	55,2	100,0		
Yazı tahtası	Öğrenci	f	235	70	20	325	$\chi^2=2,024$ P=0,364	Cramer V = 0,075 P=0,364
		%	72,3	21,5	6,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	24	7	0	31		
		%	77,4	22,6	0,0	100,0		
	Toplam	f	259	77	20	356		
		%	72,8	21,6	5,6	100,0		
Resimler, fotoğraflar	Öğrenci	f	99	107	117	323	$\chi^2=11,378$ P=0,003	Cramer V = 0,179 P=0,003
		%	30,7	33,1	36,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	13	16	2	31		
		%	41,9	51,6	6,5	100,0		
	Toplam	f	112	123	119	354		
		%	31,6	34,7	33,6	100,0		

Çizelge 6: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişi Sırasında Kaynak Araç ve Gereçlerin Kullanılma Durumuyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Çalışma yaprakları (work-sheet)	Öğrenci	f	137	88	100	325	$\chi^2 = 0,968$ P=0,616	Cramer V = 0,052 P=0,616
		%	42,2	27,1	30,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	14	10	7	31		
		%	45,2	32,3	22,6	100,0		
	Toplam	f	151	98	107	356		
		%	42,4	27,5	30,1	100,0		
Kurs notları	Öğrenci	f	97	77	150	324	$\chi^2 = 0,731$ P=0,694	Cramer V = 0,045 P=0,694
		%	29,9	23,8	46,3	100,0		
	Ö. Elemanı	f	10	9	12	31		
		%	32,3	29,0	38,7	100,0		
	Toplam	f	107	86	162	355		
		%	30,1	24,2	45,6	100,0		
Bilgisayar	Öğrenci	f	12	26	285	323	$\chi^2 = 2,246$ P=0,325	Cramer V = 0,080 P=0,325
		%	3,7	8,0	88,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	0	1	30	31		
		%	0,0	3,2	96,8	100,0		
	Toplam	f	12	27	315	354		
		%	3,4	7,6	89,0	100,0		
Projektör	Öğrenci	f	44	38	241	323	$\chi^2 = 2,246$ P=0,073	Cramer V = 0,122 P=0,073
		%	13,6	11,8	74,6	100,0		
	Ö. Elemanı	f	0	3	28	31		
		%	0,0	9,7	90,3	100,0		
	Toplam	f	44	41	269	354		
		%	12,4	11,6	76,0	100,0		
Dil laboratuvarı kullanımı	Öğrenci	f	45	38	241	324	$\chi^2 = 21,771$ P=0,000	Cramer V = 0,248 P=0,000
		%	13,9	11,7	74,4	100,0		
	Ö. Elemanı	f	14	0	17	31		
		%	45,2	0,0	54,8	100,0		
	Toplam	f	59	38	258	355		
		%	16,6	10,7	72,7	100,0		
Gerçek eşyalar	Öğrenci	f	66	82	175	323	$\chi^2 = 7,035$ P=0,030	Cramer V = 0,141 P=0,030
		%	20,4	25,4	54,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	12	9	10	31		
		%	38,7	29,0	32,3	100,0		
	Toplam	f	78	91	185	354		
		%	22,0	25,7	52,3	100,0		
Teyp ve teyp kaseti/CD ve CD çalar	Öğrenci	f	251	48	26	325	$\chi^2 = 1,533$ P=0,465	Cramer V = 0,066 P=0,465
		%	77,2	14,8	8,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f	21	6	4	31		
		%	67,7	19,4	12,9	100,0		
	Toplam	f	272	54	30	356		
		%	76,4	15,2	8,4	100,0		

Çizelge 6: “Video Listening and Speaking” Dersinin İşlenişi Sırasında Kaynak Araç ve Gereçlerin Kullanılma Durumuyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Video	Öğrenci	f	260	51	13	324	$\chi^2=5,215$ P=0,074	Cramer V = 0,121 P=0,074
		%	80,2	15,7	4,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f	30	1	0	31		
		%	96,8	3,2	0,0	100,0		
	Toplam	f	290	52	13	355		
		%	81,7	14,6	3,7	100,0		
Televizyon	Öğrenci	f	239	47	38	324	$\chi^2=5,215$ P=0,060	Cramer V = 0,126 P=0,060
		%	73,8	14,5	11,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f	28	0	3	31		
		%	90,3	0,0	9,7	100,0		
	Toplam	f	267	47	41	355		
		%	75,2	13,2	11,5	100,0		

Çizelge 6 incelendiğinde toplam yüzdelere göre hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından “Video Listening and Speaking” dersinin işlenişi sırasında büyük oranda “ders kitabı”nın (%76,1), “yazı tahtası”nın (%72,8), “Çalışma yaprakları”nın (%42,4), “Teyp ve teyp kaseti/CD çalar”ın (%76,4), “Video”nun (%81,7) ve “Televizyon”nun (%75,2) kullanıldığı anlaşılmaktadır. “Yardımcı kaynak kitaplar”ın (%55,2), “Kurs notları”nın (%45,6), “Bilgisayar”ın (%89) ve “Projektor”ün (%76) ise yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının maddelere katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir.

“Resimler, fotoğraflar”, öğrencilerin %30,7’sine göre kullanılmakta, %33,1’ine göre kısmen kullanılmakta ve %36,2’sine göre de kullanılmamaktadır. “Resimler, fotoğraflar”, öğretim elemanlarının %41,9’una göre kullanılmakta, %51,6’sına göre kısmen kullanılmakta ve %6,5’ine göre de kullanılmamaktadır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet ve kısmen diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (Cramer V = 0,179, P=

0,003) elde edilmiştir. Elde edilen bulguya dayalı olarak “Video Listening and Speaking” dersinin işlenişi sırasında resimler ve fotoğrafların kısmen kullanıldığı söylenebilir.

“*Dil laboratuvarı*” öğrencilerin %13,9’una göre kullanılmakta, %11,7’sine göre kısmen kullanılmakta ve %74,4’üne göre de kullanılmamaktadır. Ancak öğretim elemanlarının %45,2’ine göre kullanılmakta, %54,8’ine göre de kullanılmamaktadır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,179, *P* = 0,003) elde edilmiştir. Bulgu, yarıyıl boyunca derslerin dil laboratuvarlarında yapılmasının zorunlu olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin özellikleri bakımından dersliği dil laboratuvarı olarak algılamadıkları düşünülebilir. Bulgu, dil laboratuvarının öğrenci özelliklerine uygun olmadığı biçiminde de değerlendirilebilir.

“Video Listening and Speaking” dersinin işlenişi sırasında “*Gerçek eşyalar*” öğrencilerin %20,4’üne göre kullanılmakta, %25,4’üne göre kısmen kullanılmakta ve %54,2’sine göre de kullanılmamaktadır. Öğretim elemanlarının görüşleri ise %38,7 evet, %29 kısmen ve %32,3 hayır şeklindedir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,141, *P* = 0,030) elde edilmiştir. Bulgu, öğrencilerin derslerde gerçek eşyaların kullanılmadığını ileri sürdüğü, öğretim elemanlarının ise gerçek eşyaları kullandıkları yönündedir. Ulaşılan bulgu, gerçek eşyalardan katılımcıların ne anladıklarını ortaya koymadığından bu konuda kesin bir yargıda bulunmanın doğru olmayacağı düşünülmektedir.

7. “Video Listening and Speaking” Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

İstendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işi olan sınama durumlarını düzenlerken, ölçme araçları hedefler doğrultusunda uygun soru tiplerine göre hazırlanmalı ve açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır. Sorular bağımsız olmalı, sınav ortamı davranışın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmelidir (Demirel, 2007: 156). Okulöncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında, anadili doğru kullanma, konuşma becerileri ve sözlü anlatım gibi becerilerin ölçülmesinde, iletişim becerilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesinde ve yabancı dil konuşma becerisini belirlemede sözlü sınavlar, kullanılması zorunlu olan ölçme araçlarıdır (Doğan, 2007: 177). Bu belirlemeden hareketle “Video Listening and Speaking” dersinin sınama durumlarıyla ilgili var olan durumu değerlendirmek üzere araştırmanın 7. alt problemi “Video Listening and Speaking” dersinin sınama durumlarıyla ilgili a) öğretim elemanları ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın 7. alt problemine ilişkin yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 7’de araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının öğrenme düzeyini belirlemek için yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri verilmiştir.

Çizelge 7: “Video Listening and Speaking” Dersinin Öğrenme Düzeylerini Belirlemek İçin Yapılan Etkinliklerle İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar	Evet	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Sınav (Yazılı/sözlü yoklama, çoktan seçmeli vb testlerle)	Öğrenci	<i>f</i> 297	27	324	$\chi^2=0,134$ P=0,715	Phi =-0,019 P=0,715
		% 91,7	8,3	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i> 29	2	31		
		% 93,5	6,5	100,0		
	Toplam	<i>f</i> 326	29	355		
		% 91,8	8,2	100,0		
Sunum (konu anlatımı)	Öğrenci	<i>f</i> 114	209	323	$\chi^2=10,779$ P=0,005	Phi =0,174 P=0,005
		% 35,3	64,7	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i> 9	22	31		
		% 29,0	71,0	100,0		
	Toplam	<i>f</i> 123	230	354		
		% 34,7	65,3	100,0		
Ödev	Öğrenci	<i>f</i> 179	144	323	$\chi^2=10,779$ P=0,000	Phi =0,234 P=0,000
		% 55,4	44,6	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i> 8	23	31		
		% 25,8	74,2	100,0		
	Toplam	<i>f</i> 187	166	354		
		% 52,8	47,2	100,0		
Derse katılım	Öğrenci	<i>f</i> 271	52	323	$\chi^2=0,889$ P=0,346	Phi =-0,050 P=0,346
		% 83,9	16,1	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i> 28	3	31		
		% 90,3	9,7	100,0		
	Toplam	<i>f</i> 299	55	354		
		% 84,5	15,5	100,0		

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, öğretim elemanı ve öğrenciler, öğrenme düzeyini belirlemede çoğunlukla “sınav”ın (%91,8) ve “derse katılım”ın (%84,5) kullanıldığını belirtmişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının maddelere katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir.

“Sunum” öğrencilerin %64,7 oranında kullanılmazken, öğretim elemanlarının %71’ine göre kullanılmamaktadır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğrenci yüzdesi daha fazla öğretim elemanı yüzdesinden daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir

ilişki katsayısı ($\Phi = 0,174$, $P = 0,005$) elde edilmiştir. Öğrenciler, belli bir konuyla ilgili sınıf önünde yaptıkları konuşmaları sunum olarak değerlendirmiş olabilirler.

“Ödev” öğrencilerin %55,4’üne göre kullanılmakta, %44,6’sına göre ise kullanılmamaktadır. Öğretim elemanlarının %25,8’üne göre kullanıldığı ifade edilirken %74,2’sine göre kullanılmamaktadır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğrenci yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır diyen öğretim elemanı yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($\Phi = 0,234$, $P = 0,000$) elde edilmiştir. Elde edilen bulguya dayalı olarak öğretim elemanlarının ödev aracılığıyla öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemediği söylenebilir. Bunun yanında ödev olarak algıananın ne olduğu konusunda ayrıntılı sorgulama yapılmadığından, öğretim elemanı ve öğrencilerin ödev algılarının araştırılması önemli görülebilir.

Çizelge 8’de ise araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının sınama durumlarıyla ilgili yargılara katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 8: “Video Listening and Speaking” Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Sınav(lar)daki sorular derslerde işlenen konularla ilgili değildi.	Öğrenci	f	60	90	174	324	$\chi^2 = 7,035$ P=0,002	Cramer V =0,186 P=0,002
		%	18,5	27,8	53,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f	3	18	10	31		
		%	9,7	58,1	32,3	100,0		
	Toplam	f	63	108	184	355		
		%	17,7	30,4	51,8	100,0		
Sınav(lar)daki sorular derslerde işlenen konuların tümünü kapsıyordu.	Öğrenci	f	106	145	73	324	$\chi^2 = 5,808$ P=0,243	Cramer V =0,089 P=0,243
		%	32,7	44,8	22,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	6	15	10	31		
		%	19,4	48,4	32,3	100,0		
	Toplam	f	112	160	83	355		
		%	31,5	45,1	23,4	100,0		

Çizelge 8: “Video Listening and Speaking” Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

<i>Madde</i>	<i>Gruplar</i>		<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>	<i>Toplam</i>	<i>Test İstatistiği</i>	<i>İlişki Katsayısı</i>
Sınav(lar)daki soruları ifade bakımından anlamak zordu.	Öğrenci	<i>f</i>	67	142	115	324	$\chi^2=5,612$ P=0,060	<i>Cramer V</i> =0,126 P=0,060
		<i>%</i>	20,7	43,8	35,5	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	1	16	14	31		
		<i>%</i>	3,2	51,6	45,2	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	68	158	129	355		
		<i>%</i>	19,2	44,5	36,3	100,0		
Derslerde yapılan etkinliklerin faydası sınavlarda görüldü.	Öğrenci	<i>f</i>	122	148	55	325	$\chi^2=2,965$ P=0,227	<i>Cramer V</i> =0,091 P=0,227
		<i>%</i>	37,5	45,5	16,9	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	9	19	3	31		
		<i>%</i>	29,0	61,3	9,7	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	131	167	58	356		
		<i>%</i>	36,8	46,9	16,3	100,0		
Sınav(lar)da verilen süre yeterliydi.	Öğrenci	<i>f</i>	197	91	37	325	$\chi^2=16,054$ P=0,000	<i>Cramer V</i> =0,212 P=0,000
		<i>%</i>	60,6	28,0	11,4	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	30	1	0	31		
		<i>%</i>	96,8	3,2	0,0	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	227	92	37	356		
		<i>%</i>	63,8	25,8	10,4	100,0		
Sınav(lar)da her bir konu için istenilen konuşma süresi uzundu.	Öğrenci	<i>f</i>	113	99	112	324	$\chi^2=13,656$ P=0,001	<i>Cramer V</i> =0,196 P=0,001
		<i>%</i>	34,9	30,6	34,6	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	4	6	21	31		
		<i>%</i>	12,9	19,4	67,7	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	117	105	133	355		
		<i>%</i>	33,0	29,6	37,5	100,0		
Konuşma becerisini ölçmek için yapılan sınavların amacına yönelik oluşu	Öğrenci	<i>f</i>	122	114	88	324	$\chi^2=0,886$ P=0,642	<i>Cramer V</i> =0,050 P=0,642
		<i>%</i>	37,7	35,2	27,2	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	13	12	6	31		
		<i>%</i>	41,9	38,7	19,4	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	135	126	94	355		
		<i>%</i>	38,0	35,5	26,5	100,0		
Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının okuduğunu anlamada zorluk çekildi.	Öğrenci	<i>f</i>	81	145	98	324	$\chi^2=3,685$ P=0,158	<i>Cramer V</i> =0,102 P=0,158
		<i>%</i>	25,0	44,8	30,2	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	7	19	5	31		
		<i>%</i>	22,6	61,3	16,1	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	88	164	103	355		
		<i>%</i>	24,8	46,2	29,0	100,0		
Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının okuma hızı aynıydı.	Öğrenci	<i>f</i>	67	117	140	324	$\chi^2=5,955$ P=0,051	<i>Cramer V</i> =0,130 P=0,051
		<i>%</i>	20,7	36,1	43,2	100,0		
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	1	12	18	31		
		<i>%</i>	3,2	38,7	58,1	100,0		
	Toplam	<i>f</i>	68	129	158	355		
		<i>%</i>	19,2	36,3	44,5	100,0		

Çizelge 8: “Video Listening and Speaking” Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Dinleme sınavlarında öğretim elemanları rahatça duyulabilecek seste konuştu.	Öğrenci	<i>f</i> 163 <i>%</i> 50,3	116 35,8	45 13,9	324 100,0	$\chi^2=6,378$ P=0,041	Cramer V =0,134 P=0,041
	Ö.	<i>f</i> 9 <i>%</i> 29,0	18 58,1	4 12,9	31 100,0		
	Elemanı	<i>f</i> 172 <i>%</i> 48,5	134 37,7	49 13,8	355 100,0		
	Toplam	<i>f</i> 171 <i>%</i> 52,8	115 35,5	38 11,7	324 100,0		
Diğer derslerde öğrenilenler konuşma sınav(lar)ında faydalı oldu.	Öğrenci	<i>f</i> 11 <i>%</i> 35,5	20 64,5	0 0,0	31 100,0	$\chi^2=11,553$ P=0,003	Cramer V =0,180 P=0,003
	Ö.	<i>f</i> 182 <i>%</i> 51,3	135 38,0	38 10,7	355 100,0		
	Elemanı	<i>f</i> 78 <i>%</i> 24,2	93 28,9	151 46,9	322 100,0		
	Toplam	<i>f</i> 7 <i>%</i> 22,6	12 38,7	12 38,7	31 100,0		
Konuşma sınav(lar)ında görevli olan öğretim elemanlarının tavırları ve mimikleri öğrencilerin konuşmalarını olumsuz yönde etkiledi.	Öğrenci	<i>f</i> 85 <i>%</i> 24,1	105 29,7	163 46,2	353 100,0	$\chi^2=1,360$ P=0,051	Cramer V =0,062 P=0,507
	Ö.	<i>f</i> 124 <i>%</i> 38,6	150 46,7	47 14,6	321 100,0		
	Elemanı	<i>f</i> 14 <i>%</i> 45,2	15 48,4	2 6,5	31 100,0		
	Toplam	<i>f</i> 138 <i>%</i> 39,2	165 46,9	49 13,9	352 100,0		
Konuşma sınav(lar)ında öğrencilerin konuşma sürelerini doldurmalarına dikkat edildi.	Öğrenci	<i>f</i> 151 <i>%</i> 47,0	128 39,9	42 13,1	321 100,0	$\chi^2=1,686$ P=0,430	Cramer V =0,069 P=0,430
	Ö.	<i>f</i> 16 <i>%</i> 51,6	15 48,4	0 0,0	31 100,0		
	Elemanı	<i>f</i> 167 <i>%</i> 47,4	143 40,6	42 11,9	352 100,0		
	Toplam	<i>f</i> 105 <i>%</i> 32,7	114 35,5	102 31,8	321 100,0		
Konuşma sınav(lar)ında derse giren öğretim elemanı öğrencilere soru(lar) sordu.	Öğrenci	<i>f</i> 11 <i>%</i> 35,5	14 45,2	6 19,4	31 100,0	$\chi^2=4,685$ P=0,096	Cramer V =0,115 P=0,096
	Ö.	<i>f</i> 116 <i>%</i> 33,0	128 36,4	108 30,7	352 100,0		
	Elemanı	<i>f</i> 105 <i>%</i> 63,6	97 30,2	20 6,2	321 100,0		
	Toplam	<i>f</i> 25 <i>%</i> 80,6	6 19,4	0 0,0	31 100,0		
Konuşma sınav(lar)ı tarafsız olarak değerlendirildi.	Öğrenci	<i>f</i> 204 <i>%</i> 65,1	97 29,3	20 5,7	321 100,0	$\chi^2=2,211$ P=0,331	Cramer V =0,079 P=0,331
	Ö.	<i>f</i> 204 <i>%</i> 63,6	97 30,2	20 6,2	321 100,0		
	Elemanı	<i>f</i> 25 <i>%</i> 80,6	6 19,4	0 0,0	31 100,0		
	Toplam	<i>f</i> 229 <i>%</i> 65,1	103 29,3	20 5,7	352 100,0		

Çizelge 8: “Video Listening and Speaking” Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Konuşma sınav(lar)ında öğrencilere verilen konuşma süresi yeterliydi.	Öğrenci	f	216	83	22	321	$\chi^2=11,708$ P=0,003	Cramer V =0,182 P=0,003
		%	67,3	25,9	6,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f	30	1	0	31		
		%	96,8	3,2	0,0	100,0		
	Toplam	f	246	84	22	352		
		%	69,9	23,9	6,3	100,0		
Konuşma sınavına hazırlık için dönem başında verilen sorulara ayrılan süre yeterliydi.	Öğrenci	f	201	95	24	320	$\chi^2=10,556$ P=0,005	Cramer V =0,173 P=0,005
		%	62,8	29,7	7,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	28	1	2	31		
		%	90,3	3,2	6,5	100,0		
	Toplam	f	229	96	26	351		
		%	65,2	27,4	7,4	100,0		
Konuşma sınav(lar)ı esnasında öğrencilere çektikleri sorularla ilgili düşünceleri için yeterince zaman verildi.	Öğrenci	f	178	95	48	321	$\chi^2=16,978$ P=0,000	Cramer V =0,220 P=0,000
		%	55,5	29,6	15,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f	29	1	1	31		
		%	93,5	3,2	3,2	100,0		
	Toplam	f	207	96	49	352		
		%	58,8	27,3	13,9	100,0		
Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıfta gürültü vardı.	Öğrenci	f	22	59	240	321	$\chi^2=1,014$ P=0,602	Cramer V =0,054 P=0,602
		%	6,9	18,4	74,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	2	8	21	31		
		%	6,5	25,8	67,7	100,0		
	Toplam	f	24	67	261	352		
		%	6,8	19,0	74,1	100,0		
Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıf arkadaşlarının da sınıfta olması öğrencileri rahatsız etti.	Öğrenci	f	70	103	148	321	$\chi^2=4,960$ P=0,084	Cramer V =0,119 P=0,084
		%	21,8	32,1	46,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f	4	16	11	31		
		%	12,9	51,6	35,5	100,0		
	Toplam	f	74	119	159	352		
		%	21,0	33,8	45,2	100,0		
Konuşma sınav(lar)ından önce öğrenciler her sorunun cevabını ezberleyerek akıllarında tutmaya çalıştılar.	Öğrenci	f	161	132	29	322	$\chi^2=1,510$ P=0,470	Cramer V =0,065 P=0,470
		%	50,0	41,0	9,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f	12	16	3	31		
		%	38,7	51,6	9,7	100,0		
	Toplam	f	173	148	32	353		
		%	49,0	41,9	9,1	100,0		
Öğrenciler konuşma sınav(lar)ı esnasında konuşmalarını sürdürürken (sınav olurken) öğretim elemanları notlarını yazdılar.	Öğrenci	f	203	74	44	321	$\chi^2=19,986$ P=0,000	Cramer V =0,238 P=0,000
		%	63,2	23,1	13,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f	8	18	5	31		
		%	25,8	58,1	16,1	100,0		
	Toplam	f	211	92	49	352		
		%	59,9	26,1	13,9	100,0		

Çizelge 8: “Video Listening and Speaking” Dersinin Sınama Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Her öğrencinin notu sınavı bittikten sonra yazıldı.	Öğrenci	f	190	82	45	317	$\chi^2=11,777$ P=0,003	Cramer V =0,184 P=0,003
		%	59,9	25,9	14,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	12	17	2	31		
		%	38,7	54,8	6,5	100,0		
	Toplam	f	202	99	47	348		
		%	58,0	28,4	13,5	100,0		
Konuşma sınav(lar)ındaki sorular derste öğrenilen bilgileri tam olarak ölçüyordu.	Öğrenci	f	78	164	80	322	$\chi^2=0,918$ P=0,632	Cramer V =0,051 P=0,632
		%	24,2	50,9	24,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	9	13	9	31		
		%	19,0	41,9	29,0	100,0		
	Toplam	f	87	177	89	353		
		%	24,6	50,1	25,2	100,0		
Konuşma sınav(lar)ındaki sorular zordu.	Öğrenci	f	78	183	60	321	$\chi^2=12,982$ P=0,002	Cramer V =0,192 P=0,002
		%	24,3	57,0	18,7	100,0		
	Ö. Elemanı	f	1	17	13	31		
		%	3,2	54,8	41,9	100,0		
	Toplam	f	79	200	73	352		
		%	22,4	56,8	20,7	100,0		
Öğretim elemanları sınav sorularına verilen yanıtlara ilişkin geri bildirimler verdi.	Öğrenci	f	94	137	90	321	$\chi^2=4,193$ P=0,123	Cramer V =0,109 P=0,123
		%	29,3	42,7	28,0	100,0		
	Ö. Elemanı	f	8	9	14	31		
		%	25,8	29,0	45,2	100,0		
	Toplam	f	102	146	104	352		
		%	29,0	41,5	29,5	100,0		

Çizelge 8’de sunulan “Sınav(lar)daki sorular, derslerde işlenilen konularla ilgili değildi.” yargısına öğrencilerin %18,5’i evet, %27,8’i kısmen ve %53,7’si hayır; öğretim elemanlarının ise %9,7’si evet, %58,1’i kısmen ve %32,3’ü hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,186, *P* = 0,002) elde edilmiştir. Elde edilen bulgu, katılımcı görüşlerine göre sınavların kapsam geçerliğinin düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 8’de verilen “*Sınav(lar)daki sorular derslerde işlenen konuların tümünü kapsıyordu.*” yargısına öğrencilerin %32,7’si evet, %44,8’i kısmen ve %22,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %19,4’u evet, %48,4’ü kısmen ve %32,3’ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yanıtlara ağırlıklı olarak kısmen şeklinde cevap verildiği düşünüldüğünde sınavlardaki soruların derslerde işlenen konuların tümünü değil de, bir kısmını kapsadığı söylenebilir. Bu durum, az önce yapılan sınavların kapsam geçerliliğinin düşük olabileceği ile ilgili yorumu desteklener niteliktedir.

“*Sınav(lar)daki soruları ifade bakımından anlamak zordu.*” yargısına öğrencilerin %20,7’i evet, %43,8’i kısmen ve %35,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %3,2’si evet, %51,6’sı kısmen ve %45,2’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Ulaşılan bulgular, katılımcıların yaklaşık yarısına göre sınavlardaki soruları anlamamanın kısmen zor olduğu söylenebilir.

“*Derslerde yapılan etkinliklerin faydası sınavlarda görüldü.*” yargısına öğrencilerin %37,5’i evet, %45,5’i kısmen ve %16,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %29’u evet, %61,3’ü kısmen ve %9,7’si hayır biçiminde katılım göstermişlerdir. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Soruların derslerdeki işlenen konuları kısmen kapsadığı düşünüldüğünde derslerde yapılan etkinliklerin de sınavlarda kısmen faydalı olduğu sonucunun çıkması şaşırtıcı değildir. Dolayısıyla, derslerde işlenen konularla sınavlarda çıkan soruların kısmen ilişkili olduğu söylenebilir.

“*Sınav(lar)da verilen süre yeterliydi.*” yargısına öğrencilerin %60,6’sı evet, %28’i kısmen ve %11,4’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %96,8’i evet ve %3,2’si kısmen şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır

diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,212, p = 0,000$) elde edilmiştir. Ulaşılan bulgu, sınav süresinin yeterli olduğunu; ancak bazı öğrencilerin öğrencilerin verilen süreyi verimli kullanmayla ilgili sorun yaşadıkları ya da sınav süresini iyi şekilde değerlendiremedikleri düşünülebilir.

“Sınav(lar)da her bir konu için istenilen konuşma süresi uzundu.” yargısına öğrencilerin %34,9’u evet, %30,6’sı kısmen ve %34,6’sı hayır; öğretim elemanlarının ise %12,9’u evet, %19,4’ü kısmen ve %67,7’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya hayır diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve evet diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,196, P = 0,001$) elde edilmiştir. Öğrencilerin süreyi uzun bulmaları, konuşma becerisiyle ilgili yaşadıkları problemten kaynaklanıyor olabilir. Verilen süreyi dolduracak kadar konuşamadıkları için süreyi uzun buluyor olabilirler.

Çizelge 8’de verilen *“Konuşma becerisini ölçmek için yapılan sınavların amacına yönelik oluşu”*na öğrencilerin %37,7’si evet, %35,2’si kısmen ve %27,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %41,9’u evet, %38,7’si kısmen ve %19,4’ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek için yapılan sınavların çoğunlukla amacına yönelik olduğunu düşündükleri biçiminde değerlendirilebilir.

“Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının okuduğunu anlamada zorluk çekildi.” yargısına öğrencilerin %25’i evet, %44,8’i kısmen ve %30,2’si hayır; öğretim

elemanlarının ise %22,6'sı evet, %61,3'ü kısmen ve %16,1'i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Dinleme sınavlarında öğretim elemanının okuduğunu anlamada kısmen zorluk çektiklerini bildiren öğrencilerin bazı öğretim elemanlarının okuduklarını anlamada zorlanmış olabilecekleri söylenebilir. Aynı yargıya yine ağırlıklı olarak kısmen şeklinde cevap veren öğretim elemanları düşünüldüğünde, yargıya öğrencilerden aldıkları geribildirimlerle yanıt vermiş olma ihtimalleri göz önünde bulundurulabilir. Her iki açıdan da bakıldığında, dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının tamamının okuduklarının yeterince anlaşılabilir nitelikte olmadığı düşünülebilir.

“Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının okuma hızı aynıydı.” yargısına öğrencilerin %20,7'si evet, %36,1'i kısmen ve %43,2'si hayır; öğretim elemanlarının ise %3,2'si evet, %38,7'si kısmen ve %58,1'i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yargıya her iki katılımcı grubun da çoğunlukla hayır şeklinde yanıt vermiş olması, okuma sınavlarında öğretim elemanları arasında okuma hızı bakımında tutarlılık olmadığı, okuma hızının öğretim elemanları arasında farklılık gösterebildiği ileri sürülebilir.

“Dinleme sınavlarında öğretim elemanları rahatça duyulabilecek seste konuştu.” yargısına öğrencilerin %50,3'ü evet, %35,8'i kısmen ve %13,9'u hayır; öğretim elemanlarının ise %29'u evet, %58,1'i kısmen ve %12,9'u da hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır ve evet diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,134, P = 0,041$) elde edilmiştir. Öğretim elemanları, öğrencilerin şikayetleri üzerine bazı sınavlarda sorun yaşandığı görüşüne

sahip olabilirler. Öğrenciler ise sınavlarına giren öğretim elemanlarına göre yanıtları değişiklik göstermiş olabilir.

Çizelge 8’de verilen “*Diğer derslerde öğrenilenler konuşma sınav(lar)ında faydalı oldu.*” yargısına öğrencilerin %52,8’i evet, %35,5’i kısmen ve %11,7’si hayır; öğretim elemanlarının ise %35,5’i evet ve %64,5’i kısmen biçiminde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır ve evet diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,180, P = 0,003$) elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin yanıtlarının farklılık gösteriyor olması, her öğrencinin konuşma sınavında farklı sorular çekmiş oluşundan ve öğretim elemanlarının sınav sorularına yönelik eleştirilerinden kaynaklanıyor olabilir.

“*Konuşma sınav(lar)ında görevli olan öğretim elemanlarının tavırları ve mimikleri öğrencilerin konuşmalarını olumsuz yönde etkiledi.*” yargısına öğrencilerin %24,2’si evet, %28,9’u kısmen ve %46,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %22,6’sı evet, %38,7’si kısmen ve %38,7’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bu yargıya öğrenciler ağırlıklı olarak hayır şeklinde cevap verirken öğretim elemanları kısmen ve hayır şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durum, öğrencilerin sınavlarına giren öğretim elemanlarıyla ilgili olumsuz görüş bildirmek istememelerinden ya da öğretim elemanlarının şahit oldukları bazı tavırlardan öğrencilerin rahatsızlık duyabilecekleri yargısından kaynaklanabilir.

“*Konuşma sınavlarında öğrencilerin konuşma sürelerini doldurmalarına dikkat edildi.*” yargısına öğrencilerin %38,6’sı evet, %46,7’si kısmen ve %14,6’sı hayır; öğretim elemanlarının ise %45,2’si evet, %48,4’ü kısmen ve %6,5’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim

elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Her iki katılımcı grubun da bu yargıya çoğunlukla kısmen şeklinde yanıt vermiş olması konuşma sürelerine sınavlarda çok da dikkat edilmediğini, muhtemelen akışı bozmamak adına süreye takılmamanın tercih edildiğini akla getirmektedir.

Çizelge 8’de sunulan *“Konuşma sınav(lar)ında derse giren öğretim elemanı öğrencilere soru(lar) sordu.”* yargısına öğrencilerin %47’si evet, %39,9’u kısmen ve %13,1’i hayır; öğretim elemanlarının ise %51,6’sı evet ve %48,4’ü kısmen şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında sınav kuralları arasında da belirtildiği üzere genellikle derse giren öğretim elemanının öğrencilere sorular sorduğu görülmektedir.

“Konuşma sınav(lar)ında derse girmeyen öğretim elemanları öğrencilere soru(lar) sordu.” yargısına öğrencilerin %32,7’si evet, %35,5’i kısmen ve %31,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %35,5’i evet, %45,2’si kısmen ve %19,4’ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bu yargıya ağırlıklı olarak kısmen şeklinde yanıt verilmiş olması, konuşma sınavlarında derse girmeyen öğretim elemanlarının da zaman zaman öğrencilere sorular sormuş olduklarını ortaya koymaktadır. Bu uygulamanın, bazı sınıflarda olması gerektiği gibi sadece derse giren öğretim elemanının soru sorması şeklinde, bazılarında ise derse girmeyen öğretim elemanlarının da soru sorması şeklinde gerçekleştirildiği düşünülebilir. Bu durumda, öğretim elemanları arasında uygulama açısından belli bir tutarlığın sağlanamadığı ileri sürülebilir.

“Konuşma sınav(lar)ı tarafsız olarak değerlendirildi.” yargısına öğrencilerin %63,6’sı evet, %30,2’i kısmen ve %6,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %80,6’sı evet ve %19,4’ü kısmen şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Çizelgeye bakıldığında genel anlamda değerlendirmenin

tarafsız yapılması konusunda bir problem yaşanmadığı; hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin, değerlendirmenin tarafsız yapıldığı görüşünde oldukları söylenebilir.

“Konuşma sınav(lar)ında öğrencilere verilen konuşma süresi yeterliydi.” yargısına öğrencilerin %67,3’ü evet, %25,9’u kısmen ve %6,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %96,8’i evet ve %3,2’si kısmen şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır ve kısmen diyen öğrenci yüzdesi de yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,182$, $P = 0,003$) elde edilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin yaklaşık üçte birine göre süre problemi yaşadığı, konuşma süresini de yeterli bulmadıkları söylenebilir.

“Konuşma sınavına hazırlık için dönem başında verilen sorulara ayrılan süre yeterliydi.” yargısına öğrencilerin %62,8’si evet, %29,7’si kısmen ve %7,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %90,3’ü evet, %3,2’si kısmen ve %6,5’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır ve kısmen diyen öğrenci yüzdesi de yüksektir. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,173$, $P = 0,005$) elde edilmiştir. Öğretim elemanları verilen sürenin hazırlanmak için yeterli olduğuna sahipken öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu sürenin azlığı üzerinde durmuşlardır. Bu, öğrencilerin soruların ilk verildiği andan itibaren değil de sadece sınavdan önce hazırlanmaya başlamalarından kaynaklanıyor olabilir.

“Konuşma sınav(lar)ı esnasında öğrencilere çektikleri sorularla ilgili düşünceleri için yeterince zaman verildi.” yargısına öğrencilerin %55,5’i evet, %29,6’sı kısmen

ve %15'i hayır; öğretim elemanlarının ise %93,5'i evet, %3,2'si kısmen ve %3,2'si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır ve kısmen diyen öğrenci yüzdesi de yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,220$, $P = 0,000$) elde edilmiştir. Öğretim elemanları yeterince süre verdiklerini düşünürken, öğrencilerin yaklaşık yarısı da verilen sürenin yetmediği üzerinde durmuşlardır. Sınavlarda verilen düşünme süresinin sabit olduğu düşünülecek olursa verilen süreyi öğretim elemanlarının bireysel farklılıklar açısından değerlendirmemiş olabilirler.

“Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıfta gürültü vardı.” yargısına öğrencilerin %6,9'u evet, %18,4'ü kısmen ve %74,8'i hayır; öğretim elemanlarının ise %6,5'i evet, %25,8'i kısmen ve %67,7'si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yanıtlara göre konuşma sınavları esnasında sınıfta gürültü olmadığı düşünülebilir.

“Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıf arkadaşlarının da sınıfta olması öğrencileri rahatsız etti.” yargısına öğrencilerin %21,8'i evet, %32,1'i kısmen ve %46,1'i hayır; öğretim elemanlarının ise %12,9'u evet, %51,6'sı kısmen ve %35,5'i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Genellikle konuşma sınavları esnasında öğrenciler, sınıf arkadaşlarının da sınıfta olmasından rahatsız olmamakta, öğretim elemanları aynı yargıya çoğunlukla kısmen şeklinde yanıt vermektedirler. Bu, öğretim elemanlarının sınıf arkadaşları sınıfta dururken sınav olan öğrencilerin çekingenlik, utanma, sıkılma gibi duygular içine girebileceklerini düşünmelerinden kaynaklanabilir.

“Konuşma sınav(lar)ından önce öğrenciler her sorunun cevabını ezberleyerek akıllarında tutmaya çalıştılar.” yargısına öğrencilerin %50’si evet, %41’i kısmen ve %9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %38,7’si evet, %51,6’sı kısmen ve %9,7’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Konuşma sınavlarından önce öğrencilerin yarısı her sorunun cevabını ezberleyerek akıllarında tutmaya çalıştıklarını bildirirken, bu yargıya öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı kısmen şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretim elemanları öğrencilerine, verilen soruların yanıtlarını ezberlememeleri konusunda yaptıkları konuşmaları dikkate alarak yanıt vermiş olabilirler.

“Öğrenciler konuşma sınav(lar)ı esnasında konuşmalarını sürdürürken (sınav olurken) öğretim elemanları notlarını yazdılar.” yargısına öğrencilerin %63,2’si evet, %23,1’i kısmen ve %13,7’si hayır; öğretim elemanlarının ise %25,8’i evet, %58,1’i kısmen ve %16,1’i de hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen ve hayır diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya evet diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,238$, $P = 0,000$) elde edilmiştir. Bulgu, öğrencilere göre öğretim elemanlarının sınav sırasında not almadıklarını, ya da kendilerini iyi gösterme çabalarından dolayı öğrencilerden farklı yönde yanıt verdikleri biçiminde değerlendirilebilir.

“Her öğrencinin notu sınavı bittikten sonra yazıldı.” yargısına öğrencilerin %59,9’u evet, %25,9’u kısmen ve %14,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %38,7’si evet, %54,8’si kısmen ve %6,5’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya evet ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri

cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,184$, $P = 0,003$) elde edilmiştir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin farklılık gösteriyor olması bu konuya özellikle dikkat edilmediği biçiminde değerlendirilebilir. Üstelik öğrenciler tarafından sınav sırasında çoğunlukla not alınmadığının bildirilmesi, öğretim elemanlarının sınav bittikten sonra notların kısmen yazılmasına neden olmuş olabilir.

“Konuşma sınav(lar)ındaki sorular, derste öğrenilen bilgileri tam olarak ölçüyordu.” yargısına öğrencilerin %24,2’si evet, %50,9’u kısmen ve %24,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %19’u evet, %41,9’u kısmen ve %29’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bu yanıtlara göre konuşma sınavlarındaki soruların derste öğrenilen bilgileri kısmen ölçtüğü söylenebilir. Bulgu, ölçme araçlarının kapsam geçerliliğiyle ilgili daha önceki bulgularla tutarlık içindedir.

“Konuşma sınav(lar)ındaki sorular zordu.” yargısına öğrencilerin %24,3’ü evet, %57’si kısmen ve %18,7’si hayır; öğretim elemanlarının ise %3,2’si evet, %54,8’i kısmen ve %41,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya hayır diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya evet ve kısmen diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,192$, $P = 0,002$) elde edilmiştir. Bulgu, soruların öğrenciler tarafından zor olarak algılandığını, öğretim elemanlarına göre ise öğrencilerin seviyelerine uygun olarak nitelendiğini gösterebilir.

“Öğretim elemanları sınav sorularına verilen yanıtlara ilişkin geri bildirimler verdi.” yargısına öğrencilerin %29,3’ü evet, %42,7’si kısmen ve %28’i hayır; öğretim elemanlarının ise %25,8’i evet, %29’u kısmen ve %45,2’si hayır şeklinde

katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Sınav sorularına verilen yanıtlara ilişkin öğrenciler, öğretim elemanlarının kısmen geri bildirimler verdiklerini belirtirken öğretim elemanları aynı yargıya ağırlıklı olarak hayır şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretim elemanları, öğrencilerinin performanslarından memnun olmamaları nedeniyle verdikleri geri bildirimin yetersiz olduğunu düşünüp bu şekilde cevap vermiş olabilirler. Ayrıca, sınavdan sonra öğrencilerin derslere devam etmemeyi tercih etmesi de öğretim elemanlarının geri bildirim verememelerine neden olmuş olabilir.

8. ‘Video Listening and Speaking’ Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın 8. alt problemi “‘Video Listening and Speaking’ dersine yönelik genel yargılarla ilgili a) öğretim elemanlarının ve b) öğrencilerin görüşleri nedir? c) öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın 8. alt problemine ilişkin yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 9’da araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının derse yönelik genel yargılara katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 9: “Video Listening and Speaking” Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri

Madde	Gruplar	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Bu dersin öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.	Öğrenci	<i>f</i>	115	155	54	324	$\chi^2=12,357$ P=0,002 <i>Cramer V</i> =0,187 P=0,002
		<i>%</i>	35,5	47,8	16,7	100,0	
	Ö. Elemanı	<i>f</i>	20	11	0	31	
		<i>%</i>	64,5	35,5	0,0	100,0	
	Toplam	<i>f</i>	135	166	54	355	
		<i>%</i>	38,0	46,8	15,2	100,0	

Çizelge 9: “Video Listening and Speaking” Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kismen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Bu dersi aldıktan sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.	Öğrenci	f	93	167	64	324	$\chi^2 = 1,706$ P=0,426	Cramer V =0,069 P=0,426
		%	28,7	51,5	19,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	12	15	4	31		
		%	38,7	48,4	12,9	100,0		
	Toplam	f	105	182	68	355		
		%	29,6	51,3	19,2	100,0		
Bu dersi aldıktan sonra öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşmaya olan ilgisi arttı.	Öğrenci	f	118	123	83	324	$\chi^2 = 0,812$ P=0,666	Cramer V =0,048 P=0,666
		%	36,4	38,0	25,6	100,0		
	Ö. Elemanı	f	9	14	8	31		
		%	29,0	45,2	25,8	100,0		
	Toplam	f	127	137	91	355		
		%	35,8	38,6	25,6	100,0		
Bu dersi aldıktan sonra daha rahat İngilizce konuşulabilir.	Öğrenci	f	76	141	106	323	$\chi^2 = 0,501$ P=0,779	Cramer V =0,038 P=0,779
		%	23,5	43,7	32,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	9	13	9	31		
		%	29,0	41,9	29,0	100,0		
	Toplam	f	85	154	115	354		
		%	24,0	43,5	32,5	100,0		
Öğrenciler dersin öğretim elemanını örnek aldı.	Öğrenci	f	107	120	97	324	$\chi^2 = 3,452$ P=0,178	Cramer V =0,099 P=0,178
		%	33,0	37,0	29,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f	10	16	5	31		
		%	32,3	51,6	16,1	100,0		
	Toplam	f	117	136	102	355		
		%	33,0	38,3	28,7	100,0		
Öğrenciler derse devam etmek için elinden geleni yaptı.	Öğrenci	f	197	92	35	324	$\chi^2 = 4,522$ P=0,104	Cramer V =0,113 P=0,104
		%	60,8	28,4	10,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	13	12	6	31		
		%	41,9	38,7	19,4	100,0		
	Toplam	f	210	104	41	355		
		%	59,2	29,3	11,5	100,0		
Öğrenciler yarıyıl boyunca dersin hedeflerine ulaşmak için çaba harcadı.	Öğrenci	f	131	144	49	324	$\chi^2 = 13,525$ P=0,001	Cramer V =0,195 P=0,001
		%	40,4	44,4	15,1	100,0		
	Ö. Elemanı	f	5	14	12	31		
		%	16,1	45,2	38,7	100,0		
	Toplam	f	136	158	61	355		
		%	38,3	44,5	17,2	100,0		
Öğrenciler derse istekle geliyordu.	Öğrenci	f	99	146	79	324	$\chi^2 = 1,969$ P=0,374	Cramer V =0,074 P=0,374
		%	30,6	45,1	24,4	100,0		
	Ö. Elemanı	f	6	15	10	31		
		%	19,4	48,4	32,3	100,0		
	Toplam	f	105	161	89	355		
		%	29,6	45,4	25,1	100,0		

Çizelge 9: “Video Listening and Speaking” Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Öğrenciler yoklama alınmasa derse gelmezdi.	Öğrenci	f	99	116	108	323	$\chi^2=6,707$ P=0,082	Cramer V =0,137 P=0,082
		%	30,6	35,8	33,3	100,0		
	Ö. Elemanı	f	15	12	4	31		
		%	48,4	38,7	12,9	100,0		
	Toplam	f	114	128	112	354		
		%	32,1	36,1	31,5	100,0		
Dersi başka bir öğretim elemanı okutsaydı öğrenciler daha çok şey öğrenebilirdi.	Öğrenci	f	36	67	220	324	$\chi^2=4,056$ P=0,255	Cramer V =0,107 P=0,255
		%	11,1	20,7	67,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f	0	8	23	31		
		%	0,0	25,8	74,2	100,0		
	Toplam	f	36	75	243	355		
		%	10,1	21,1	68,5	100,0		
Genel olarak bu dersten öğrenciler çok şey öğrendi.	Öğrenci	f	96	154	73	323	$\chi^2=4,071$ P=0,254	Cramer V =0,107 P=0,254
		%	29,6	47,5	22,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	4	18	9	31		
		%	12,9	58,1	29,0	100,0		
	Toplam	f	100	172	82	354		
		%	28,2	48,5	23,1	100,0		
Bu dersi kim okutursa okutsun almak gerekir.	Öğrenci	f	147	102	74	323	$\chi^2=9,436$ P=0,024	Cramer V =0,163 P=0,024
		%	45,4	31,5	22,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	22	8	1	31		
		%	71,0	25,8	3,2	100,0		
	Toplam	f	169	110	75	354		
		%	47,6	31,0	21,1	100,0		
Bu dersin amacına ulaştığını düşünüyorum.	Öğrenci	f	81	155	87	324	$\chi^2=0,614$ P=0,893	Cramer V =0,042 P=0,893
		%	25,0	47,8	26,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f	8	13	10	31		
		%	25,8	41,9	32,3	100,0		
	Toplam	f	89	168	97	355		
		%	25,1	47,3	27,3	100,0		
Öğrenciler diğer derslerde öğrendiklerini bu derste kullanabildi.	Öğrenci	f	138	138	48	324	$\chi^2=0,942$ P=0,624	Cramer V =0,052 P=0,624
		%	42,6	42,6	14,8	100,0		
	Ö. Elemanı	f	11	16	4	31		
		%	35,5	51,6	12,9	100,0		
	Toplam	f	149	154	52	355		
		%	42,0	43,4	14,6	100,0		
Öğrenciler bu derste öğrendiklerini diğer derslerde de kullanabildi.	Öğrenci	f	116	149	59	324	$\chi^2=0,910$ P=0,634	Cramer V =0,051 P=0,634
		%	35,8	46,0	18,2	100,0		
	Ö. Elemanı	f	9	17	5	31		
		%	29,0	54,8	16,1	100,0		
	Toplam	f	125	166	64	355		
		%	35,2	46,8	18,0	100,0		

Çizelge 9: “Video Listening and Speaking” Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı		
Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğru biçimde belirledi.	Öğrenci	f	71	180	72	323	$\chi^2=1,411$ P=0,494	Cramer V =0,063 P=0,494		
		%	22,0	55,7	22,3	100,0				
	Ö. Elemanı	f	4	19	8	31				
		%	12,9	61,3	25,8	100,0				
	Toplam	f	75	199	80	354				
		%	21,2	56,2	22,6	100,0				
Konuşma becerisini geliştirmek için sınıfta yapılan etkinlikler yeterliydi.	Öğrenci	f	73	134	118	325	$\chi^2=2,935$ P=0,230	Cramer V =0,091 P=0,230		
		%	22,5	41,2	36,3	100,0				
	Ö. Elemanı	f	3	16	12	31				
		%	9,7	51,6	38,7	100,0				
	Toplam	f	76	150	130	356				
		%	21,3	42,1	36,5	100,0				
Öğrencilerin kişisel özellikleri (utangaçlık, çekingenlik, aşırı heyecan, vs.) İngilizce konuşmalarını engelledi.	Öğrenci	f	90	130	105	325	$\chi^2=13,664$ P=0,001	Cramer V =0,196 P=0,001		
		%	27,7	40,0	32,3	100,0				
	Ö. Elemanı	f	16	14	1	31				
		%	51,6	45,2	3,2	100,0				
	Toplam	f	106	144	106	356				
		%	29,8	40,4	29,8	100,0				
Öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisini edinebilmeleri için bir yıl eğitim yeterlidir.	Öğrenci	f	42	130	152	324	$\chi^2=0,817$ P=0,665	Cramer V =0,048 P=0,665		
		%	13,0	40,1	46,9	100,0				
	Ö. Elemanı	f	4	10	17	31				
		%	12,9	32,3	54,8	100,0				
	Toplam	f	46	140	169	355				
		%	13,0	39,4	47,6	100,0				
Ders, dinleme ve konuşma becerilerini sevdirek geliştirdi.	Öğrenci	f	75	173	77	325	$\chi^2=4,763$ P=0,092	Cramer V =0,116 P=0,092		
		%	23,1	53,2	23,7	100,0				
	Ö. Elemanı	f	2	21	8	31				
		%	6,5	67,7	25,8	100,0				
	Toplam	f	77	194	85	356				
		%	21,6	54,5	23,9	100,0				
Ders, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verir nitelikteydi.	Öğrenci	f	65	165	95	325	$\chi^2=5,856$ P=0,054	Cramer V =0,128 P=0,054		
		%	20,0	50,8	29,2	100,0				
	Ö. Elemanı	f	1	21	9	31				
		%	3,2	67,7	29,0	100,0				
	Toplam	f	66	186	104	356				
		%	18,5	52,2	29,2	100,0				
Öğrencilerin derste yaptıkları çalışmalar onların genel İngilizce seviyelerinin yükselmesine yardımcı oldu.	Öğrenci	f	91	163	70	324	$\chi^2=1,371$ P=0,504	Cramer V =0,062 P=0,504		
		%	28,1	50,3	21,6	100,0				
	Ö. Elemanı	f	9	18	4	31				
		%	29,0	58,1	12,9	100,0				
	Toplam	f	100	181	74	355				
		%	28,2	51,0	20,8	100,0				

Çizelge 9: “Video Listening and Speaking” Dersine Yönelik Genel Yargılarla İlgili Katılımcı Görüşleri –devam

Madde	Gruplar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	Test İstatistiği	İlişki Katsayısı
Dersin işlenişi öğrencilerin öğrenmesini sağladı.	Öğrenci	f	102	144	79	325	$\chi^2 = 0,403$ P=0,817	Cramer V =0,034 P=0,817
		%	31,4	44,3	24,3	100,0		
	Ö. Elemanı	f	10	15	6	31		
		%	32,3	48,4	19,4	100,0		
	Toplam	f	102	144	79	356		
		%	31,4	44,3	24,3	100,0		
Derste zamanın nasıl geçtiğini anlamıyordum.	Öğrenci	f	54	136	135	325	$\chi^2 = 20,750$ P=0,000	Cramer V =0,241 P=0,000
		%	16,6	41,8	41,5	100,0		
	Ö. Elemanı	f	15	12	4	31		
		%	48,4	38,7	12,9	100,0		
	Toplam	f	69	148	139	356		
		%	19,4	41,6	39,0	100,0		
Haftalık ders süresi öğrenilmesi gerekenler için yeterliydi.	Öğrenci	f	98	113	113	324	$\chi^2 = 6,537$ P=0,038	Cramer V =0,136 P=0,038
		%	30,2	34,9	34,9	100,0		
	Ö. Elemanı	f	14	4	13	31		
		%	45,2	12,9	41,9	100,0		
	Toplam	f	112	117	126	355		
		%	31,5	33,0	35,5	100,0		

Çizelge 9’da sunulan “Bu dersin öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.” yargısına öğrencilerin %35,5’i evet, %47,8’i kısmen ve %16,7’si hayır; öğretim elemanlarının ise %64,5’i evet ve %5,5’i kısmen şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya hayır ve kısmen diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V* = 0,187, *P*= 0,002) elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının dersin yararlı olduğunu düşündükleri, öğrencilerin ise dersin gerekliliğini çok da alıgilamadıkları söylenebilir.

“Bu dersi aldıktan sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.” yargısına öğrencilerin %28,7’si evet, %51,5’i kısmen ve %19,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %38,7’si evet, %48,4’ü kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile

öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yargıya hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin çoğunlukta kısmen şeklinde yanıt vermiş olmaları, bu dersi aldıktan sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin kısmen geliştiğini ortaya koyabilir. Bu nedenle dersin, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme açısından istenilen düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

“Bu dersi aldıktan sonra İngilizce dinleme ve konuşmaya olan ilgi arttı.” yargısına öğrencilerin %36,4’ü evet, %38’i kısmen ve %25,6’sı hayır; öğretim elemanlarının ise %29’u evet, %45,2’si kısmen ve %25,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bu yargıya da ağırlıklı olarak kısmen şeklinde yanıt vermiş olmaları, bu dersi aldıktan sonra öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşmaya olan ilgilerinin tam anlamıyla artmadığı söylenebilir. Bu iki bulgu bağlamında, katılımcıların görüşlerine göre dersin bilişsel ve duyuşsal etkilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

“Bu dersi aldıktan sonra daha rahat İngilizce konuşulabilir.” yargısına, öğrencilerin %23,5’i evet, %43,7’si kısmen ve %32,8’i hayır; öğretim elemanlarının %29’u evet, %41,9’u kısmen ve %29’u da hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yargıya katılımcıların ağırlıklı olarak kısmen şeklinde yanıt vermiş olmaları, bu dersi aldıktan sonra daha rahat İngilizce konuşulabileceği görüşüne katılımcıların tam anlamıyla katılmadıklarını göstermektedir. Bulgu, daha önce verilen iki bulguyla tutarlık göstermektedir. Bu durum, dersin bilişsel ve duyuşsal etkilerinin yeterli düzeyde olmadığı yönündeki yorumu destekler niteliktedir.

“Öğrenciler dersin öğretim elemanını örnek aldı.” yargısına öğrencilerin %33’ü evet, %37’si kısmen ve %29,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %32,3’ü evet,

%51,6'sı kısmen ve %16,1'i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yargıya öğrencilerin ağırlıklı olarak kısmen şeklinde cevap vermeleri, dersin öğretim elemanını kısmen örnek aldıklarını; hatta belirli bazı özelliklerini örnek almış olabileceklerini göstermektedir. Öğretim elemanlarının ise bu yargıya ağırlıklı olarak kısmen şeklinde cevap vermiş olmalarının nedeni, öğrencilerin tavırlarıyla kendi tavırlarını karşılaştırmaları sonucunda vardıkları görüşe dayanıyor olabilir.

“Öğrenciler derse devam etmek için elinden geleni yaptı.” yargısına öğrencilerin %60,8'i evet, %28,4'ü kısmen ve %10,8'i hayır; öğretim elemanlarının ise %41,9'u evet, %38,7'i kısmen ve %19,4'ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yargıya ağırlıklı olarak her iki grubun da çoğunlukla evet şeklinde cevap vermesiyle öğrencilerin derse devam etmek için ellerinden geleni yaptıklarına ulaşılabilir. Öğrenciler zevk aldıkları ve işleştikten memnun oldukları için derslere devam etmeye özen göstermiş olabilecekleri gibi, sadece devam zorunluluğu nedeniyle de derslere devam etmiş olabilirler.

“Öğrenciler yarıyıl boyunca bu dersin hedeflerine ulaşmak için çaba harcadı.” yargısına öğrencilerin %40,4'ü evet, %44,4'ü kısmen ve %15,1'i hayır; öğretim elemanlarının ise %16,1'i evet, %45,2'si kısmen ve %38,7'si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya kısmen ve hayır diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya evet diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,195$, $P = 0,001$) elde edilmiştir. Öğretim elemanları öğrencilerin derslerdeki performanslarına istinaden olumsuz yanıt verirken, öğrenciler kendi çabalarını göstermek amacıyla karşıt görüş sergilemiş olabilirler.

“Öğrenciler derse istekle geliyordu.” yargısına öğrencilerin %30,6’sı evet, %45,1’i kısmen ve %24,4’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %19,4’ü evet, %48,4’ü kısmen ve %32,3’ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Katılımcı grupların her ikisinin de bu yargıya çoğunlukla kısmen şeklinde cevap vermiş olması, dersin duyuşsal etkilerinin kısmen yeterli olmasından da kaynaklanabilir. Bulgu, bu konuda daha önce ulaşılan bulgularla tutarlılık göstermektedir.

“Öğrenciler yoklama alınmasa derse gelmezdi.” yargısına öğrencilerin %30,6’sı evet, %35,8’i kısmen ve %33,3’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %48,4’ü evet, %38,7’si kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğretim elemanlarının yargıya ağırlıklı olarak evet şeklinde yanıt vermeleri, öğrencilerin devam zorunluluğundan derse devam ettiklerini gösterebilir. Ancak öğrencilerin geneline göre bu durum, onların derse gelmelerini kısmen etkilemektedir.

“Dersi başka bir öğretim elemanı okutsaydı öğrenciler daha çok şey öğrenebilirdi.” yargısına öğrencilerin %11,1’i evet, %20,7’si kısmen ve %67,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %25,8’i kısmen ve %74,2’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Yargıya ağırlıklı olarak hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin hayır şeklinde yanıt vermiş olmaları, dersi başka bir öğretim elemanının okutmasının öğrencilerin öğrenmesi açısından bir fark yaratmayacağı biçiminde ele alınabilir. Bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarından memnun oldukları biçiminde de değerlendirilebilir.

“Genel olarak bu dersten öğrenciler çok şey öğrendi.” yargısına öğrencilerin %29,6’sı evet, %47,5’i kısmen ve %22,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %12,9’u evet, %58,1’i kısmen ve %29’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test

istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının yargıya genellikle kısmen şeklinde yanıt vermeleri, öğrencilerin bu dersten genel olarak çok değil de kısmen bir şeyler öğrenmiş olduklarını düşündürmektedir. Bu durum, katılımcı görüşleri bağlamında dersin hedeflerine tam olarak ulaşamadığının küçük de olsa kanıtı olarak da kabul edilebilir.

Çizelge 9’da “*Bu dersi kim okutursa okutsun almak gerekir.*” yargısına öğrencilerin %45,4’ü evet, %31,5’i kısmen ve %22,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %71’i evet, %25,8’i kısmen ve %3,2’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,163$, $P = 0,024$) elde edilmiştir. Özellikle öğretim elemanlarının dersi gerekli gördüğü biçiminde yorumlanabilecek bu bulgu, öğrencilerin yarıdan fazlası tarafından da dersin gereksiz olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, dersin duyuşsal etkilerine yönelik ulaşılan bulguyla tutarlık göstermektedir. Dolayısıyla ders, öğrencileri konuşma becerisinin önemi ve kullanımı konusunda yeteri güdüleyemediği düşünülebilir.

“*Bu dersin amacına ulaştığını düşünüyorum.*” yargısına öğrencilerin %25’i evet, %47,8’i kısmen ve %26,9’u da hayır; öğretim elemanlarının ise %25,8’i evet, %41,9’u kısmen ve %32,3’ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Daha önce elde edilen bulguda hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının öğrencilerin bu dersten genel olarak çok değil de kısmen bir şeyler öğrenmiş olduklarının ortaya konulması, katılımcı görüşleri bağlamında dersin hedeflerine tam olarak ulaşamadığının küçük de olsa kanıtı

olarak değerlendirilmiştir. Dersin amacına kısmen ulaştığını belirten katılımcı görüşleri, daha önce yapılan bu yorumu destekler bir başka kanıt olarak sunulabilir.

“Öğrenciler diğer derslerde öğrendiklerini bu derste kullanabildi.” yargısına öğrencilerin %42,6’sı evet, %42,6’sı kısmen ve %14,8’i hayır; öğretim elemanlarının ise %35,5’i evet, %51,6’sı kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Öğrenciler diğer derslerde öğrendiklerini bu derste de kısmen ve tamamen kullandıklarını belirtirken öğretim elemanları da bu durumu büyük oranda destekler görüşler ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla dersin, özelliği gereği, diğer derslerde öğrenilenlerin kullanılabilirdiği bir ders olduğu söylenebilir. Bu durumun, öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkileri olabilir.

“Öğrenciler bu derste öğrendiklerini diğer derslerde de kullanabildi.” yargısına öğrencilerin %35,8’i evet, %46’sı kısmen ve %18,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %29’u evet, %54,8’i kısmen ve %16,1’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Katılımcıların tamamının ağırlıklı olarak bu yargıya kısmen şeklinde yanıt vermiş olması, öğrencilerin bu derste öğrendiklerini diğer derslerde kısmen kullanmış oldukları göstermektedir. Bunun nedeni, öğrendiklerini beceri haline getirememiş ve dolayısıyla tam anlamıyla bu beceriyi kullanamıyor olmalarından kaynaklanabilir.

“Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğru biçimde belirledi.” yargısına öğrencilerin %22’si evet, %55,7’si kısmen ve %22,3’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %12,9’u evet, %61,3’ü kısmen ve %25,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerini hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından kısmen doğru biçimde belirlendiğinin bildirilmesi,

değerlendirme etkinlikleri ile ilgili problemler olduğunu düşündürmektedir. Bu problemlerden bazıları, dersin sınama durumlarıyla ilgili yargılara alınan görüşlerde incelenmiştir. Bu problemler nedeniyle katılımcıların, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemede değerlendirme etkinliklerinin kısmen yeterli olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

“Konuşma becerisini geliştirmek için sınıfta yapılan etkinlikler yeterliydi.” yargısına öğrencilerin %22,5’i evet, %41,2’si kısmen ve %36,3’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %9,7’si evet, %51,6’sı kısmen ve %38,7’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Her iki katılımcı grubun da yargıya ağırlıklı olarak kısmen şeklinde yanıt vermiş oluşu, sınıfta yapılan etkinliklerin konuşma becerisini geliştirmek için tam anlamıyla yeterli olmadığını düşündürmektedir.

“Öğrencilerin kişisel özellikleri İngilizce konuşmalarını engelledi.” yargısına öğrencilerin %27,7’si evet, %40’ı kısmen ve %32,3’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %51,6’sı evet, %45,2’si kısmen ve %3,2’si hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,196$, $P = 0,001$) elde edilmiştir. Öğrenciler, kişisel özelliklerinin konuşmalarını etkilemediği görüşünderken öğretim elemanları, gözlemlerine ve deneyimlerine dayanarak bu yargıya olumlu yanıt vermişlerdir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini algılamalarıyla, öğretim elemanlarının öğrencileri tanımaları arasında tutarsızlık olduğunu, öğrencilerin kendilerini ifade edemediğini de gösterebilir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının öğrencileri yeterince tanımadıkları ileri sürülebilir.

“Öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisini edinebilmeleri için bir yıl eğitim yeterlidir.” yargısına öğrencilerin %13’ü evet, %40,1’i kısmen ve %46,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise %12,9’u evet, %32,3’ü kısmen ve %54,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının çoğunlukla yargıya hayır şeklinde cevap vermiş olmaları, öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisini edinebilmeleri için bir yıl eğitimin yeterli olmadıklarını göstermektedir. Bu durumda, hem öğrenciler aldıkları bir yıl süren yabancı dil eğitimi sonunda kendilerini yeterli görmedikleri hem de öğretim elemanlarının bu süre sonunda öğrencilerinden gözlemledikleri ve başarı oranlarından gördükleri kadarıyla alanları ve ilerideki yaşamları için verilen bir yıllık eğitimin öğrenciler için yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

“Ders, dinleme ve konuşma becerilerini sevdirek geliştirdi.” yargısına öğrencilerin %23,1’i evet, %53,2’si kısmen ve %23,7’si hayır; öğretim elemanlarının ise %6,5’i evet, %67,7’si kısmen ve %25,8’i hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bulgu, genel olarak dersin dinleme ve konuşma becerilerini kısmen sevdirek geliştirdiğini, bu durumun ise dersin duyuşsal etkilerindeki yetersizliklerle ilgili bulgularla örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

“Ders öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verir nitelikteydi.” yargısına öğrencilerin %20’si evet, %50,8’i kısmen ve %29,2’si hayır; öğretim elemanlarının ise %3,2’si evet, %67,7’si kısmen ve %29’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Bu yargıya hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin genellikle kısmen şeklinde cevap vermiş olması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının bu dersle tam olarak karşılanamadığı, öğretim elemanlarının da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayabilecekleri şekilde derslerin işlemedikleri düşünülebilir.

“Öğrencilerin derste yaptıkları çalışmalar onların genel İngilizce seviyelerinin yükselmesine yardımcı oldu.” yargısına öğrencilerin %28,1’i evet, %50,3’ü kısmen ve %21,6’sı hayır; öğretim elemanlarının ise %29’u evet, %58,1’i kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Her iki katılımcı grubun ağırlık olarak vermiş oldukları yanıtlara göre, öğrencilerin derste yaptıkları çalışmalar onların genel İngilizce seviyelerinin kısmen yükseltmiştir. Buna göre, dersin genel İngilizce seviyesine katkının az olduğu düşünülebilir.

“Dersin işlenişi öğrencilerin öğrenmesini sağladı.” yargısına öğrencilerin %31,4’ü evet, %44,3’ü kısmen ve %24,3’ü hayır; öğretim elemanlarının ise %32,3’ü evet, %48,4’ü kısmen ve %19,4’ü hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmemiştir. Katılımcı görüşleri, dersin öğrencilerin kısmen öğrenmesini sağladığını ortaya koymaktadır.

“Derste zamanın nasıl geçtiğini anlamıyordum.” yargısına öğrencilerin %16,6’sı evet, %41,8’i kısmen ve %41,5’i hayır; öğretim elemanlarının ise %48,4’ü evet, %38,7’si kısmen ve %12,9’u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen ve hayır diyen öğrenci yüzdesi daha yüksek çıkmıştır. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı ($Cramer V = 0,240$, $P = 0,001$) elde edilmiştir. Bulgu, konuları yetiştirme kaygısıyla öğretim elemanlarının zamanın nasıl geçtiğini anlamadıkları, öğrencilerin de dersten sıkılmaları nedeniyle zamanın geçmediğini belirttikleri biçiminde ele alınabilir.

“Haftalık ders süresi öğrenilmesi gerekenler için yeterliydi.” yargısına öğrencilerin %30,2’si evet, %34,9’u kısmen ve %34,9’u hayır; öğretim elemanlarının ise

%45,2'si evet, %12,9'u kısmen ve %41,9'u hayır şeklinde katılmışlardır. Yapılan ki-kare test istatistiği sonucunda öğrenciler ile öğretim elemanlarının katılma düzeyleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Yargıya evet ve hayır diyen öğretim elemanı yüzdesi daha fazla iken, yargıya kısmen diyen öğrenci yüzdesi daha yüksektir. Bireylerin öğrenci ya da öğretim elemanı olup olmamaları ile bu yargıya verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki katsayısı (*Cramer V = 0,240, P= 0,001*) elde edilmiştir. Öğretim elemanları sürenin yeterli olup olmadığına ilişkin tamamen zıt görüşler bildirirken, öğrenciler kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılık konulara göre değişen farklı sürelerden kaynaklanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular bağlamında belirlenen sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırma sürecinde ulaşılan bulgular üzerinde yapılan incelemeler neticesinde belirlenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Bulgulara genel olarak bakıldığında; öğrencilerle öğretim elemanlarının görüşlerinde farklılık ve aynı doğrultuda olmasına rağmen yargılara katılım durumlarıyla ilgili olarak iki grup arasında tamamen zıt cevaplar görülebilmektedir. Bu; bakış açılarındaki ve deneyimlerindeki farklılıktan ya da öğretim elemanlarının kendilerini iyi gösterme çabalarından ve öğrencilerin de her şeye eleştirel gözle bakma isteklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının dersin hedeflerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, hedeflerle ilgili yeterli çalışma yapılmadığı, dolayısıyla hedeflerin öğrenciler ve özellikle öğretim elemanları tarafından benimsenmediği görüşünde oldukları; ancak, öğretim elemanlarının hedeflerle ilgili -yetersiz de olsa- yapılan çalışmaların yararını gördükleri söylenebilir. Ayrıca, hedeflerle ilgili belirli bir çalışma yapılmayışı hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin neye ulaşmayı amaçladıkları konusunda belirsiz olmalarına neden olmuş olabilir.

Dersin içeriğiyle ilgili elde edilen sonuçlardan anlaşılabileceği gibi, konulara göre dağılım göstermekle beraber, dersin içeriğinin çoğunlukla anlaşılabilir ve öğrenilebilir nitelikte olduğu ancak bazı konuların anlamsız görülmekte olduğu sonucu çıkarılabilir.

Seviyelerin uygunluğu açısından bakıldığında ise bazı öğrencilerin konuları anlamakta güçlük çektiği veya konuların kendi seviyelerinin altında olduğunu düşündükleri görülmektedir. İçerikteki konuların da tam anlamıyla öğrencilerin ilgisini toplayamadığı ve yeterince güncel bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Yine dersin içeriğiyle olarak, konuların sıralanışına bakıldığında, öğrencilerle öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılık görülmekte, öğretim elemanlarının görüşleri olumlu yönde; öğrencilerin, konuların sıralanışında sorun gördükleri ortaya çıkmaktadır.

İçerik, öğretim elemanları tarafından gerçek yaşamla tutarlı bulunmakta; ancak, öğrenciler tarafından bu konuda eksiklerin olduğu düşünülmektedir. Her iki grupta da içeriğin mesleki yaşamla ilgili olmadığı ve anlamsız bilgiler yığınınından oluştuğu düşüncesi hakimdir. İçeriğin kısmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikte olduğu ve derste yeterince güncel örnekler kullanılmamasıyla beraber derslerin çoğunlukla Türkçe işlenip gerekli tartışma ortamlarının da yaratılmasında sorun yaşandığı sonucu çıkarılmaktadır.

Bununla beraber, konuların işlenmesine ayrılan süreler yeterli bulunmuş, dersin işlenişiyile ilgili olarak öğrenci görüşlerine değeri verildiği görülmüştür. Dersler işlenirken grup çalışmalarına ve ikili çalışmalara da yer verildiği, gerekli yerlerde öğrencilerin eksiklerinin tamamlandığı ve derste işlenen konuların nerede ve nasıl kullanılacağına açıklandığı ortaya çıkmıştır.

Dersin konularına bakıldığında, öğrencilere yeterince roller verilmediği ve sorulan soruların öğretim elemanlarınca açık ve anlaşılır bulunurken öğrenciler tarafından böyle görülmediği ve kullanılan ipuçlarının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca,

öğrencilerin derse katılımlarının da yeterli düzeyde olmadığı ve öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili yeterli dönüt alamadıkları görülmektedir.

Ders başında yapılan açıklamaların ve aktivitelerin dersin anlaşılmasına tam olarak yardımcı olmadığı; öğrencilerin, eksiklerinin yeterince tamamlanmadığı ve örnek olaylar üzerinde yeterince ayrıntılı konuşmalar yapılmadığı, yanlışlarının nedeni üzerine istenilen düzeyde açıklama yapılmadığı görülmektedir.

Sonuçlar, haftalık ders saatinin dersteki etkinlikler için yeterli olduğunu, dersin süresinin de etkili olarak kullanıldığını ve bu etkinliklere öğrencilerin severek katıldıklarını göstermektedir. Ancak, etkinliklerin tamamlanmasında öğrencilere verilen sürenin yetersiz bulunduğu ve öğrencilerin genel anlamda süre problemi yaşadıkları sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin öğretim elemanları tarafından daha fazla cesaretlendirilmeyi, derste verilen doğru yanıtlar ve gösterdikleri olumlu davranışlar için daha fazla takdir görme beklentisi içinde oldukları söylenebilir. Yapılan alıştırmaların ve ödevlerin pekiştirme açısından istenilen seviyede yardımcı olmadığı, yeni öğrenilen konular için yeterli alıştırmaya yapılmadığı ve uygulamaya geçirilemeyen konulara yönelik ek çalışmalar yapılmadığı, alıştırmalarda kullanılan ipuçlarının öğrenciler tarafından algılanmadığı ve yeterli düzeyde öğretim materyallerinden yararlanılmadığı konusu dikkat çekmektedir.

Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yönlendirilmediklerini belirtirken öğretim elemanları bu konuda hemfikir olmamakla beraber, öğrencileri ders dışında da İngilizce konuşmaya yönlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimiyle ilgili olarak, öğrencilerle öğretim elemanları arasında olumlu bir iletişim olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları; öğrencilere karşı anlayışlı ve güler yüzlü olmak, öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına olanak tanımak ve bu görüşleri dikkate alarak, onlara değer vermek gibi olumlu tavırlar sergilemektedir. Buna rağmen, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim kurmaya

açıklık oranlarının düşük olduğu neticesine varılabilir. Çünkü öğrencilere göre, öğretim elemanları ders saatleri dışında öğrencilere zaman ayırmamakta, hatalarını çoğunlukla olumlu dille söylememekte ve iletilecek mesajları açıkça sunmamaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencileri İngilizce konuşmaya yönlendirdikleri görüşünde oluşları ve genel olarak jest ve mimiklerini iyi kullanıp örnek iletişim becerilerine sahip olmaları, bu dersi öğretmekte istekli oldukları ve öğrencilerle olumlu bir iletişim kurmaya çalıştıklarını düşündürmektedir.

Dersin yapıldığı fiziksel ortama bakıldığında ortamın aydınlatmasının yeterli olduğu fakat temizliğin yetersiz bulunduğu; teknolojik zenginliğin ve masaların kullanılabilirliğinin, ortamın sıcaklığının, katılımcı başına düşen çalışma alanının, masa ve sandalyelerin konforunun ve etkileşimsel düzeninin öğrenciler açısından tatmin edici düzeyde olmadığı görülmektedir. Bununla beraber, dolap ve panoların kullanılmayışı, öğrencilerin yardımcı kaynaklara ulaşma konusunda sorun yaşayışı, kurs notları, bilgisayar ve projektör kullanımının yaygın olmadığı sonucu çıkarılmaktadır.

Derslerde ders kitabı, yazı tahtası, çalışma yaprakları, teyp ve teyp kaseti/CD çalar, video ve televizyon kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler, öğretim elemanlarından farklı olarak, gerçek eşyaların, resim ve fotoğrafların ve ayrıca dil laboratuvarlarının ders işleniş sırasında kullanılmadığını belirtmektedirler.

Dersin öğrenme düzeylerini belirlemek için yapılan etkinliklere bakıldığında, sınav yapıldığı ve derse katılımın da göz önünde bulundurulduğu sonucu çıkmakta; buna ek olarak, öğrenciler sunum ve ödev yapıldığını düşünmektedirler. Yapılan sınavlarınsa amacına yönelik olduğu düşüncesi ağırlıklıdır.

Sınavlardaki soruların öğrenciler açısından derslerde işlenen konuları kapsamadığı ve ifade bakımından soruları anlamamanın bazen zor olabildiği, derslerde yapılan etkinliklerin sınavda faydasının görülmediği, öğrencilerin sınavda verilen süreyi yetersiz buldukları; ancak, sınavdaki konuşma sürelerini de uzun buldukları görülmektedir.

Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının okuma hızlarının ve ses düzeylerinin aynı olmadığı görülmekte, diğer derslerde öğrenilenlerin sınavlarda kısmen faydalı olabildiği sonucu çıkarılmaktadır.

Konuşma sınavlarında görevli olan diğer öğretim elemanlarının tavır ve mimiklerinden diğer öğretim elemanlarının öğrencilere oranla daha fazla rahatsızlık duydukları görülmektedir.

Konuşma sınavlarında öğrencilerin konuşma sürelerine kısmen dikkat edilmiştir. Konuşma sınavlarında genel, koordinatörler tarafından önerildiği gibi, derse giren öğretim elemanları öğrencilere sorular sormuş; ancak, onların yanında öğrencinin dersine girmeyen öğretim elemanları da sorular sormuştur. Sınavların tarafsız değerlendirildiği konusunda öğretim elemanları ve öğrenciler hemfikirdir. Fakat, sınavda öğrencilere verilen konuşma süresiyle dönem başında hazırlanılması için verilen sorulara ayrılan sürenin ve konuşma sınavları esnasında öğrencilere çektikleri sorularla ilgili olarak verilen düşünme sürelerinin öğretim elemanlarınca yeterliyken, öğrencilere yetersiz geldiği anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanları, konuşma sınavları esnasında sınıf arkadaşlarının da sınıfta olmasından dolayı öğrencilerin rahatsız olduklarını düşünmekte, ama öğrenciler bu konuda herhangi bir rahatsızlık belirtmemektedir. Sınıfta da her iki grup tarafından sınav esnasında sessizliğin sağlandığı fikri sunulmuştur.

Sınav sorularının önceden çalışılması amacıyla öğrencilere verilmesi, öğrencilerin soruların cevaplarını ezberleyerek sınava hazırlanmaları sonucunu doğurmuştur. Sınav esnasında öğrenciler konuşmalarını sürdürürken öğretim elemanlarının not vermeye başlamaları ve öğrencinin sınavı bitmeden notunun verilmiş olması söz konusudur.

Konuşma sınavlarında soruların öğrenciler tarafından zor bulunduğu ve bu soruların derste öğrenilen bilgileri kısmen ölçebildiği ve sınav sorularına verilen yanıtlarla ilgili

olarak ğretim elemanlarının yeterli düzeyde geri bildirim vermedikleri sonucu elde edilmiştir.

Derse yönelik yargılar göz önünde bulundurulduğunda; ğretim elemanları dersi öğrencilerin gelişimi açısından yararlı görürken, öğrencilerin dersi faydalı görmedikleri, dinleme ve konuşma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğı, dersin İngilizce dinleme ve konuşmaya olan ilgilerini tam olarak artırmadığı ve bu dersi aldıktan sonra da daha rahat İngilizce konuşulamayacağı görüşünde oldukları görülmektedir.

Sonuçlara bakıldığında, dersin ğretim elemanlarının da kısmen örnek alınacak nitelikte olduğu görüşünün hakim olduğu görülebilir.

Öğrencilerin derse devam etmek için ellerinden geleni yaptıkları ve yarıyıl boyunca dersin hedeflerine ulaşmak için çaba harcamış oldukları; ancak, ğretim elemanları öğrencilerin çabalarından tatmin olmuş görünmemekte ve onlar da öğrencilerin derslere isteyerek gelmedikleri görüşünü öne sürmektedir. Çünkü ğretim elemanları öğrencilerin yoklama alınması nedeniyle dersleri takip ettiklerini düşünmekte; ancak, sonuçlar yoklama alınışının öğrencilerin sadece bir bölümünün devamını etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin, derse yoklama alınması nedeniyle değil, dersin hedeflerine ulaşma çabasında oldukları için devam ettikleri görülmekte; ancak, dersin daha ilgi çekici hale getirilmesinin onların derse daha istekli gelmelerini sağlayıcı nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Dersi başka bir ğretim elemanının okutmasının öğrencilerin gelişim düzeyini etkilemeyeceğı, öğrencilerin bu dersi almalarını gerekli görmedikleri; ğretim elemanlarının ise dersin öğrencilere kısmen bir şeyler öğretmesine ve dersin kısmen amacına ulaştığını düşünmelerine rağmen, kim okutursa okutsun bu dersi almak gerektiğı görüşünde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuçlar, ğrencilerin öğrendiklerini dersler arasında transfer edebildiklerini göstermektedir.

Değerlendirme etkinliklerinin tam anlamıyla doğru biçimde belirleme yapamadığı ve sınıfta yapılan etkinliklerin yeterli görülmediği; ayrıca, öğretim elemanlarının – öğrencilerden farklı olarak- öğrencilerin kişisel özelliklerinin İngilizce konuşmalarını engellediği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Bir diğer dikkat çekici sonuç ise her iki grubun da yabancı dilde konuşma becerisinin edinilmesi için bir yıl eğitimin yeterli olmadığı görüşünde olmalarıdır.

Dersin konuşma becerilerini kısmen sevdirek geliştirdiği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına tam olarak cevap vermediği ve yapılan alıştırmaların genel İngilizce seviyelerinin yükselmesine yardımcı oluşunun istenen düzeyde olmadığı sonucu çıkarılmaktadır.

Dersin işlenişi, öğrencilerin öğrenmesini kısmen sağlayabilmiş, öğretim elemanları dersten zevk alırken öğrencilerin zevk almadıkları ortaya çıkmıştır.

Haftalık ders süresiyle ilgili olarak öğretim elemanları kendi içlerinde tamamen zıt görüşler bildirmiş; bazıları yeterli olduğunu düşünürken bazıları yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler de bu konuda çoğunluk olarak tek görüş üzerinde toplanmış ve kısmen yeterli olduğu üzerinde durmuşlardır.

Öneriler

Öneriler, a) araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ve b) yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

a) Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler

1. Hedeflerle ilgili daha fazla çalışma yapıp hedeflerin yazılı hale getirilerek yarıyılın başında öğretim elemanları ve öğrencilere sunulmasının hem hedeflerin benimsenmesi, ilgi ve istek uyandırılması hem de öğrencilerin kendi gelişimleri daha net olarak görebilmeleri açısından yararlı olabilir. Öğretim programı da program öğeleri dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.

2. İçerikle ilgili olarak, konulara ve sıralanışına, seviyelerine tekrar bakılması gerektiği ve yeniden düzenlenirken daha ilgi çekici ve anlamlı, aynı zamanda daha güncel konuların da eklenmesi gerektiği görülmektedir. İçeriğin gerçek yaşamla tutarlı olup olmadığı konusunda öğrencilerin de görüşleri alınıp, onların da ilgilerini çekecek şekilde tutarlı hale getirilebilir ve mesleki yaşamlarında da işlerine yarayacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenebilir.
3. Ders işlenişi sırasında, İngilizce konuşmaya ve konuşulmasına özen gösterip ders dışında da öğrenciler İngilizce konuşmaya yönlendirilebilir ve öğrencilere dersin konusuyla ilgili roller verilerek öğrencilerin derste aktif olmaları sağlanabilir. Öğrenciler cesaretlendirilerek, çabaları dikkate alınıp olumlu tavırları takdir edilerek, gerekli yerlerde eksikleri tamamlanarak ve örnek olaylara da yer verilerek dersler işlenebilir. Ayrıca, derslerde öğrenmeye yardımcı örnekler verilerek öğretim elemanları iletecekleri mesajları daha açık ve anlaşılır duruma getirebilirler. Gereken yerlerde yapılacak açıklamalar ve öğrencilerin çalışmalarına, derslerdeki ve sınavlardaki cevaplarına verilecek dönütler, öğrenmeyi kolaylaştırabilir.
4. Alıştırmalar yapılırken süreye dikkat edilmesi, öğrencilerin sınavlarda yaşadıkları süre problemlerini aşmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, süre ile ilgili olarak; haftalık ders saatleri, derslerde yapılan aktivitelere verilen süreler, sınavlar için verilen sorulara hazırlanma süresi, sınav esnasında verilen düşünme süresi ve öğrencilerden istenen konuşma süresi öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak gözden geçirilebilir.
5. Derslerde yapılan alıştırmalar daha güncel, ilgi çekici, gerçek yaşamla ve mesleki yaşamla ilgili olmasına dikkat edilerek tekrar düzenlenebilir; alıştırmaların nasıl yapılacağına dair ipuçları verilerek öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir. Bu sayede, hem yeni konuların öğrenilmesi ve pekiştirme sağlanabilir hem de bilgileri uygulamaya aktarılabilir. Bunun yanı sıra,

uygulamaya geçirilemeyen konulara yönelik ek çalışmalara yer verilebilir, öğrencilerin yardımcı kaynaklara ulaşması daha kolay hale getirilebilir. Ayrıca, derslerde projektör kullanımından ve dolap ve panoların artırılmasından da fayda sağlanabileceği; gerçek eşyaların, resim ve fotoğrafların kullanımının yaygınlaştırılarak derslere görsel açıdan da destek sağlanabileceği düşünülebilir.

6. Öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimini artırmak adına, öğretim elemanlarının öğrencilere empatiyle yaklaşmaları öğrencileri olumlu yönde etkileyeceği gibi motivasyon düzeylerini de yükseltebilir.
7. Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının ses düzeyleri ve okuma hızlarındaki farkı engellemek için çalışmalar yapılabilir. Sınavlar tek bir merkezden okunup sınıflarda aynı anda dinlenebilir.
8. Sınav soruları tekrar gözden geçirilerek derslerde işlenen konularla ve diğer derslerle bağlantısı üzerinde durulabilir, öğrenilen bilgileri ölçecek nitelikte değerlendirme yapılabilir. Ayrıca, sorular ifade bakımından daha kolay anlaşılır hale getirilip derslerde de öğrencilerin sınavda faydasını görecekları etkinliklere yer verilebilir. Sınav sonrasında da öğrencilere verdikleri cevaplarla ilgili geri bildirimler verilerek ileride benzer hataları yapmaları engellenebilir.
9. Konuşma sınavları esnasında öğrencilere sorulan sorular konusundaki tutarsızlık göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciye soru sorulup sorulmayacağı, hangi öğretim elemanının soru sorması gerektiği ya da öğrencinin dersine girmeyen öğretim elemanlarının soru sormalarının veya sormamalarının önemli olup olmadığı konusu tartışılarak netlik kazandırılabilir.
10. Değerlendirme etkinlikleri gözden geçirilip öğrencilerin ezber yapmadan değerlendirilebilecekleri sınama durumları düşünülebilir ya da sınav soruları daha genel hale getirilerek ve önceden öğrencilere verilmeyerek sınavlar yürütülebilir.

11. Dersin önemi ve gerekliliği konusunda bilgiler verilebilir ve öğretim programı öğrencilerin genel İngilizce seviyelerini de artıracak yönde düzenlenebilir.
12. Derslerin daha ilgi çekici hale gelmesi konusunda çalışmalar yapılarak hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının motivasyon düzeylerinin artması sağlanabilir.
13. Konuşma becerisinin gelişmesi için bir yıl eğitimin yeterli görülmeşi sonucuna dayanarak hazırlık eğitimine ayrılan sürenin daha işlevsel kullanımını sağlayacak yollar düşünülebilir.
14. Yabancı diller hazırlık sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak öğretim programlarında, bu araştırmanın ve benzer araştırmaların sonuçları bir ihtiyaç analizi sonucu olarak algılanıp, program tasarısının hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve sınama durumları program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda organize edilmelidir. Hazırlanan taslak program Basic ve Regular gruplar ayrı ayrı düzenlenerek pilot sınıflarda denenmeli, eksiklikleri ve hataları giderildikten sonra tüm diğer sınıflara yaygınlaştırılmalıdır. Yabancı diler yüksekokulunda bir AR-GE birimi kurularak program geliştirme çalışmaları sürekli hale getirilmelidir.

b) Yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu çalışmada Video Listening and Speaking dersi sadece Konuşma becerisi açısından değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilecek diğer araştırmalarda diğer beceriler ve diğer ders programları da incelenebilir, bunların arasındaki ilişkiye bakılabilir.

2. Konuşma beceri geliştirmek için yapılan çalışmaların etkililiğine anket kullanılarak bakılmıştır. Benzer araştırmalarda, gözlem ve görüşme formlarından da yararlanılarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler elde edilebilir.
3. Araştırmada tek bir üniversitede uygulanmakta olan Konuşma becerisi programı değerlendirilmiştir. Başka üniversitelerde uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesi ve bu programların karşılaştırılması üniversitelerdeki program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunabilir.
4. Araştırmada, 1 yıl hazırlık eğitimi veren bir devlet üniversitesinde inceleme yapılmıştır. Farklı öğretim programlarına sahip üniversitelerde, özel üniversitelerde ve daha uzun süre hazırlık eğitimi veren üniversitelerde de benzer araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
5. Bu araştırmada çalışma grubu olarak hazırlık okulu öğrencileri ve öğretim elemanları alınmıştır. Benzer araştırmalarda bölümlerdeki öğretim elemanları ve öğrencilerin de görüşleri alınarak hazırlık eğitimi sonrasındaki durumları incelenebilir.
6. Bu tür çalışmaların, daha kolay yürütülmesi ve sürecin daha dikkatli bir şekilde incelenmesi için birden fazla araştırmacıyla yürütülmesi faydalı olabilir.
7. Yapılabilecek benzer bir çalışmada Regular ve Basic gruplar arasındaki farklar karşılaştırılarak öğrencilerin bölümlerine göre bulguların değişip değişmediği incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1 (1), 92-97.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim* (233), 26-28.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. ve Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington D. C.: The National Institute of Education.
- Atık, B. B. (2006). *Strateji Destekli Eğitimin Lise Öğrencilerinin Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, B. (2005). Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Video Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aykaç, M. (2005). *Konuşma Yetisini Geliştirmek için İnternet Üzerinden Yapılan Sesli/Yazılı Konuşmanın Eğitim Kaynağı Olarak Kullanımına Karşı Öğrenci ve Öğretmenlerin Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Aykın, F. E. (2000). *İngilizce Konuşmanın Kilit Noktaları*. İstanbul: Fono Açıköğretim Kurumu Yayınları.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barın, M. (1997). *Dinleme -Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümleri'nde Uygulanışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.: Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Barın, M. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi. *Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (28), 17-22.
- Başar, H. (1998). *Sınıf Yönetimi*. MEB Yayınları.
- Beaverson, G. (1999). Listen For Success. *Career World*, 28 (2), 20-22.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. and Maduas, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill Book Co.

- Bright, J. A., ve McGregor, G. P. (1983). *Teaching English as a Second Language*. England: Longman Group Limited.
- Brillant, J. J. (2005). Writing as an Act of Courage. *Community College Journal of Research and Practice* , 29, 505-516.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. New York: Oxford.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. England: Longman Group Limited.
- Chiswick, B. R. (1991). Speaking, Reading, and Earnings among Low-Skilled Immigrants. *Journal of Labor Economics* .
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton .
- Cibaroğulları, F. (2007). *Edebi Metinlerin Yabancı Dil Fransızca'nın Öğretiminde Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı. *TÖMER Dil Dergisi* , 28.
- Değer, A. C. ve Fidan, Ö. (2004). İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma-Geliştirme Önerileri-. *TÖMER Dil Dergileri* (126), 7-18.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2004). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, M. (1990). Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 289-298.
- Devito, J. A. (1995). *The Interpersonal Communication Book*. New York: N. Y. Haper Collins College Publishers.
- Doğan, N. (2007). Sözlü Sınavlar. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed.:Hakan Atılğan). ss.: 169-188. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6 (2), 261-286.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R. ve Arıbaş, S. (1999). İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 1-11.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. (10. Baskı) Ankara: Meteksan A.Ş.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (1988). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişmeye Etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi* (136), 27-41.
- Ferris, D. ve Tagg, T. (1996). Academic Listening/Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestions, and Implications. *TESOL Quarterly* .
- Finch, A. (2001). A Formative Evaluation of a Task-Based Conversation English Program. *PAC Journal* ,1 (1), 125-46.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J., R. & Worthen, B., R. (2004). *Program evaluation alterantive approaches and practical guidelines*. Third Edition. Pearson Education, ABD.
- Florez, M. A. (1999). Improving Adult English Language Teachers' Speaking Skills. *Center of Applied Linguistics* .
- Gerede, D. (2005). *İhtiyaç Analizi Yoluyla Program Değerlendirme: Anadolu Üniversitesi Yoğun İngilizce Programı Mezunlarının Algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 23 (2), 17-39.
- Graham, S. ve Harris, K. (1989). Improving Learning Disabled Students Skills at Composing Essays: Self-instructional Strategy Training. *Exceptional Childen* , 56, 214.
- Güllü, A. S. (2007). *Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulundaki İngilizce Programının Değerlendirilmesi: Öğrenci akış Açısından*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Güllüoğlu, T. (2004). *Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'ndaki Okutmanların ve Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Ölçülmesine Karşı Tutumları ve Önerilen Sınavlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Hagevik, S. (1999). Just Listening. *Journal of Environmental Health* , 62 (1), 46-47.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing.
- Heaton, J. B. (2003). *Writing English Language Tests*. New York: Longman Inc.
- Holmes, J. N. (1988). *Speech Synthesis and Recognition*. Bershire: Van Nostrand Reinhold.
- <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/349.pdf> (Erişim Tarihi: 08.09.2009).
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. *In Pride and Holmes* , 269-93.
- İlter, B. G. (2007). Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Yazma Becerisi Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* (2), 1-11.
- İrismet, A. (2006). *Ahmet Yesevi Uluslar arası Kazak-Türk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Öğrencilerin İngilizce Konuşma Sorunlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahmet Yesevi Üniversitesi.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting Active Listening in the Classroom. *Childhood Education* , 72 (1), 13-18.
- James, R. (1996). CALL and the Speaking Skill. *System* , 24 (1), 15-21.
- Johnson, K. O. (1951). The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehension. *The Journal of Communication* , 1 (58), 57-62.
- Karaalioğlu, S. K. (1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı-Kompozisyon*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Karataş, H. ve Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* , 34 (153).
- Kasap, B. (2005). *Göreve Dayalı Öğretim Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkinliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Keys, C. W. (2000). Investigating the Thinking Processes of Eighth Grade Writers during the Composition of a Scientific Laboratory Report. *Journal of Research in Science Teaching* (37), 676-690.
- Kılıç, Ü. (2003). *The Effects of a Strategies-Based Instruction on Learners' Speaking Performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Knight, B. (1992). Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development. *ELT Journal* , 46(3), 294-302.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi. *Dil Dergisi* (117), 25-46.
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Littlewood, W. T. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, B. K. ve McNamara, T. F. (1998). Using G-theory and Many-facet Rasch Measurement in the Development of Performance Assessments of the ESL Speaking Skills of Immigrants. *Language Testing* .
- May, L. (2009). Co-constructed Interaction in a Paired Speaking Test: The Rater's Perspective. *Language Testing* , 26 (3), 397-421.
- Murcia, M. C. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Murphy, J. (1991). Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening, and Pronunciation. *TESOL Quarterly* .
- Myklebust, H. R. (1973). *Development and Disorders of Written Language: Studies of Normal and Exceptional Children* (Cilt 2). New York.
- Myres, G. E. ve Myres, M. T. (1988). *The Dynamics of Human communication: A Laboratory Approach*. Columbus: McGraw-Hil Publishing Company.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası* , 9 (2), 431-465.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. (2004). *Curriculum Foundations; Principles and Issues*. Boston: Pearson Education.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). Sesle İlgili Kavramlar v Konuşma Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi* (168), 116-125.
- Özkan, R. (2003). Cumhuriyet ve Dil/Toplumsal Birlik Açısından Dilin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi* (160).
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. ve Kamil, M. L. (2003). HYPERLINK <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae> . (Erişim Tarihi: 08.09.2009).
- Popham, J. (1988). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Porzig, W. (1990). *Dil Denen Mucize*. (V. Ülkü, Çev.) Ankara: Kültür Bakanlığı Y
- Richards, J. C. (2003). Current Trends in Teaching Listening and Speaking. *The Language Teacher* .
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekleyen İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Saraç, G. (2007). *Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı: Temeller, prensipler, kriterler*. Balıkesir: Yazar.
- Saylor, J. G. ve Alexander, W. M. (1974). *Planning Curriculum for Schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi* , 4 (14), 21-22.
- Shanahan, T. (2004). Overcoming the Dominance of Communication: Writing to Think and to Learn. *Adolescent Literacy Research and Practice* , 59-73.
- Shaw, C. ve McDonough, J. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Simpson, J. (2006). Differing Expectations in the Assessment of the Speaking Skills of ESOL Learners. *Linguistics and Education* , 17 (1), 40-55.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sperling, M. ve Freedman, S. W. (2001). Review of Writing Research In V. Richardson (Ed.) Handbook of Research on Teaching. *American Educational Research Association* , 370-389.
- Stufflebeam, D. F., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models Viewpoints on Evaluational and Human Services Evaluation*. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

- Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, A. J. (1984). *Systematic Evaluation*. New York: Springer Publishing.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Şenol, M. (1999). *Okuma-Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Kocatepe Üniversitesi.
- Şevik, M. (2007). Yabancı Dil Sınıflarında Anadilin Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 40 (1), 99-119.
- Tapan, N. (1995). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş, Kültürlerarası Bildirişim Odaklı Yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* (9), 149-167.
- Taşer, S. (1996). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Tsou, W. (2005). Improving Speaking Skills Through Instruction in Oral Classroom Participation. *Foreign Language Annals* , 38 (1), 46-55.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22), 59-67.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 23 (2), 461-472.
- Ur, P. (1992). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. *Dil Dergileri* , 127, 34-43.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Valette, R. M. (1977). *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. ve Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice* , 175-183.
- Wang, Y. ve Su, C. (2000). Synchronous Distance Education: Enhancing Speaking Skills via Internet-based Real Time Technology. *Web Information Systems Engineering* , 2, 168-172.

- Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S. ve Nichols, R. G. (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College Publishing.
- Wright, A. (1986). *Visual Materials for the Language Teacher*. Essex: Longman Group Ltd.
- Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması. 2. *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri* (s. 34-43). İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yalçın, G. Ü. (2001). Bilişsel Model Çerçevesinde Okuma Becerileri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* , 9 (1), 53-58.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. 2001: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, C. (2005). İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Yabancı Dili İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* , 7 (1), 15-23.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6 (2), 323-350.
- Yücel, Z. E. (2009). *E.Ü. Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıfları İçin Tasarlanan Okuma Dersi Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Yüksek, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma . *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim* , 3 (1), 124-134.
- Zeytin, Ö. (2007). *Effective Techniques in Teaching Speaking*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

EKLER

EK 1: Öğrenci Anketi

Değerli Öğrenci,

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıflarında uygulanan “Video-Listening and Speaking” dersi uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yürütülmektedir. Lütfen anketi ilgili dersi dikkate alarak doldurunuz. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın gerçek durumu ortaya koyabilmesi açısından soruların içtenlikle yanıtlanması son derece önemlidir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Öğretim Elemanı
Beylül KARAYAZGAN
E. Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu

A. Kişisel sorular

1. Cinsiyetiniz ☐ Bay ☐ Bayan
2. Hazırlık Sınıfınız (*Lütfen yazınız*):
3. Hazırlık sınıfındaki yılınız: ☐ 1.Yıl ☐ 2. Yıl ☐ Başka.....
4. Bölümünüz (*Lütfen yazınız*):
5. Mezun olduğunuz lise (*Lütfen yazınız*):
6. Daha önce yabancı dil hazırlık eğitimi aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

B. Dersin uygulanışına ilişkin sorular

1. Bu derste, dersin hedefleri ile ilgili herhangi bir çalışma yapıldı mı?
☐ Evet ☐ Hayır
2. Aşağıdaki tabloda, dersin hedefleriyle ilgili yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin hedefleriyle ilgili yargılar</i>	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yarıyılın başında hedeflerle ilgili yapılan çalışmalar yararlı oldu.			
2. Yarıyılın başında açıklanan hedefleri kendi hedeflerim olarak gördüm/benimsedim.			
3. Hedeflerle ilgili bu tür çalışmalar yapılmasının yararını görmedim.			

3. Aşağıdaki tabloda, dersin konularıyla ilgili yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin içeriğiyle(metin, video, kaset, teksir, worksheet, kitap v.b.) ilgili yargılar</i>	Evet	Kısmen	Hayır
1) Anlaşıldı.			
2) Öğrenilebilir nitelikteydi.			
3) Anlamlıydı.			
4) Katılımcıların seviyelerine uygundu.			
5) İlgi çekiciydi.			
6) Günceldi.			
7) Sıralanışı uygundu.			
8) Hedeflere ulaşmayı sağlayıcı nitelikteydi.			
9) Gerçek yaşamla tutarlıydı.			
10) Mesleki yaşamda gerekli bilgilerden oluşuyordu			
11) Anlamsız bilgiler yığılmasından oluşuyordu.			
12) İşlenmesine ayrılan süreler (haftalar ve ders saati) yeterliydi.			
13) Öğrenmeyi kolaylaştırdı.			

4. Aşağıdaki tabloda, dersin işlenişleriyle ilgili etkinliklerden hangisi ya da hangilerinin yapıldığına dair yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin işlenişleriyle (öğrenme-öğretme süreçleriyle) ilgili yargılar</i>	Evet	Kısmen	Hayır
1. Öğretim elemanı, dersin işlenişine ilişkin görüş ve önerileri aldı.			
2. Dersi yarıyıl boyunca öğretim elemanı anlattı.			
3. Derste güncel örnekler kullanıldı.			
4. Ders Türkçe işlendi.			
5. Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturuldu ve konular tartışıldı.			
6. Ders işlenirken grup çalışmaları (group-work) yapıldı.			
7. Öğrencilere dersin konusuyla ilgili roller verildi ve bu roller sınıfta oynandı.			
8. Konuyla ilgili sorular soruldu ve yanıtlandı.			
9. Bu dersin işleniş sırasında sorulan sorular açık ve anlaşıldı.			
10. Cevapların neden yanlış olduğu açıklandı.			
11. Sınıfta ders işlenirken ikili çalışmalar (pair-work) yapıldı.			
12. Ders işlenirken bireysel çalışmalar yapıldı.			
13. Öğrencilerin konuşmalarını destekleyecek ipuçları kullanıldı.			
14. Derse katılım vardı.			
15. Öğrenci yanıtlarına/çalışmalarına dönütler verildi.			
16. Öğrenciler cesaretlendirildi.			
17. Öğretim elemanı öğrencilerin eksikliklerini tamamladı.			
18. Örnek olaylar üzerinde ayrıntılı konuşmalar gerçekleştirildi.			

Dersin işlenişiyile (öğrenme-öğretme süreçleriyle) ilgili yargılar –devam

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
19. Ders başında yapılan aktiviteler ilgileri toplayıp konuya odaklanılmasını sağlıyordu.			
20. Derste işlenen konuların nerede ve nasıl kullanılacağı açıklandı.			
21. Bu derste yapılan açıklamalar dersin anlaşılmasına yardımcı oldu.			
22. Derste kullanılan örnekler öğrenmeye yardımcı oldu.			
23. Dersin haftalık saati(süresi) dersteeki etkinlikler için yeterliydi.			
24. Dersin süresi etkili olarak kullanıldı.			
25. Dersteeki etkinliklere öğrenciler severek katılıyordu.			
26. Dersteeki etkinliklerin tamamlanabilmesi için yeterli süre verildi.			
27. Yeni bir konuya başlarken bağlantılı olduğu önceki bilgiler hatırlatıldı.			
28. Derste verilen doğru yanıtlar ve gösterilen olumlu davranışlar öğretim elemanı tarafından takdir edildi.			
29. Verilen ödevler, öğrendiklerimi pekiştirmede yardımcı oldu.			
30. Yeni öğrenilen konularla ilgili yeterli alıştırma/uygulama yapıldı.			
31. Uygulamaya geçirilemeyen konulara yönelik ek çalışmalara yer verildi.			
32. Herhangi bir çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda ipuçları verildi.			
33. Etkinlikler, bilgilerimizi uygulamaya aktarabilme açısından etkiliydi.			
34. Öğretim materyallerinden yeterli düzeyde yararlandı.			
35. Öğretim elemanı ders dışında da bizi İngilizce konuşmaya yönlendiriyordu.			
36. Öğretim elemanı derslerde bizi İngilizce konuşmaya yönlendirdi.			

5. Aşağıdaki tabloda, dersi okutan öğretim elemanının öğretmen-öğrenci iletişimiyle ilgili yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

İletişim ve etkileşim ile ilgili yargılar

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Öğretim elemanı ile öğrenciler arasında olumlu bir iletişim vardı.			
2. Öğretim elemanı öğrencilere karşı anlayışlıydı.			
3. Öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına olanak tanıdı.			
4. Öğrencilere karşı güler yüzlüydü.			
5. Öğrencilerle iletişim kurmaya açıktı.			
6. Öğrencilerin görüşlerine değer veriyordu.			
7. Öğrencilerin görüşlerini dikkate aldı.			
8. Öğrencilere ileteceği mesajları açıkça sundu.			
9. Öğrencilere ders saatleri dışında zaman ayırdı.			
10. Öğrencilerin hatalarını olumlu dille söyledi.			
11. Öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandı.			
12. Öğretim elemanı jest ve mimiklerini iyi kullanıyordu.			
13. Öğretim elemanının iletişim becerileri örnek alınmalıdır.			
14. Öğretim elemanı öğretmekte istekliydi.			
15. Öğretim elemanı derste bizim anlayabileceğimiz hızda ve ses tonunda konuşuyordu.			

6. Aşağıdaki tabloda, dersin yapıldığı fiziksel ortama ilişkin görüşlere katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Fiziksel Ortamın Özellikleri</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Kısmen Yeterli</i>	<i>Yetersiz</i>
1. Temizliği			
2. Teknolojik zenginliği (Bilgisayar, Projeksiyon vb)			
3. Masalarının kullanışlılığı			
4. Ortamın sıcaklığı			
5. Ortamın aydınlatması			
6. Katılımcı başına düşen çalışma alanı			
7. Masa ve sandalyelerin konforu			
8. Masa ve sandalyelerin etkileşimsel düzeni (Değişik etkinlikler için uygunluğu)			
9. Dolaplar			
10. Panolar			
11. Yardımcı kaynaklara (sözlük, kitaplar, DVD, CD v.b) ulaşma durumu			

7. Dersin işlenişi sırasında aşağıdaki kaynak ve araç-gereçlerden hangisi ya da hangileri kullanıldı?

<i>Kaynak Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Ders kitabı			
2. Yardımcı kaynak kitaplar			
3. Yazı tahtası			
4. Resimler, fotoğraflar			
5. Çalışma (work-sheet) yaprakları			
6. Kurs notları (Teksirler)			
7. Bilgisayar			
8. Projektör			
9. Dil laboratuvar kullanımı			
10. Gerçek eşyalar			
11. Teyp ve teyp kaseti/CD ve CD çalar			
12. Video			
13. Televizyon			

8. Dersteki öğrenme düzeyinizi belirlemek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi ya da hangileri yapıldı?

	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
1. Sınav (Yazılı/sözlü yoklama, çoktan seçmeli vb. testlerle)		
2. Sunum (konu anlatımı)		
3. Ödev		
4. Derse katılım		
5. Başka (lütfen belirtiniz).....		

9. 8. soruda işaretlediğiniz ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle ilgili yargıların bulunduğu aşağıdaki tabloda bu yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin sınama durumlarıyla ilgili yargılar</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Sınav(lar)daki sorular derslerde işlenen konularla ilgili değildi.			
2. Sınav(lar)daki sorular derslerde işlenen konuların tümünü kapsıyordu.			
3. Sınav(lar)daki soruları ifade bakımından anlamak zordu.			
4. Derslerde yapılan etkinliklerin faydası sınavlarda görüldü.			
5. Sınav(lar)da verilen süre yeterliydi.			
6. Sınav(lar)da her bir konu için istenilen konuşma süresi uzundu.			
7. Konuşma becerisini ölçmek için yapılan sınavların amacına yönelik olduğunu düşünüyorum.			
8. Dinleme sınavlarında öğretim elemanının okuduğunu anlamada zorluk çekildi.			
9. Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının okuma hızı aynıydı.			
10. Dinleme sınavlarında öğretim elemanları rahatça duyulabilecek seste konuştu.			
11. Diğer derslerde öğrenilenler konuşma sınav(lar)ında faydalı oldu.			
12. Konuşma sınav(lar)ında görevli olan öğretim elemanlarının tavırları ve mimikleri öğrencilerin konuşmalarını olumsuz yönde etkiledi.			
13. Konuşma sınav(lar)ında öğrencilerin konuşma sürelerini doldurmalarına dikkat edildi.			
14. Konuşma sınav(lar)ında derse giren öğretim elemanı öğrencilere soru(lar) sordu.			
15. Konuşma sınav(lar)ında derse girmeyen öğretim elemanları öğrencilere soru(lar) sordu.			
16. Konuşma sınav(lar)ı tarafsız olarak değerlendirildi.			
17. Konuşma sınav(lar)ında öğrencilere verilen konuşma süresi yeterliydi.			
18. Konuşma sınavlarına hazırlık için dönem başında verilen sorulara ayrılan süre yeterli idi.			
19. Konuşma sınav(lar)ı esnasında öğrencilere çektikleri sorularla ilgili düşünceleri için yeterince zaman verildi.			
20. Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıfta gürültü vardı.			
21. Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıf arkadaşlarının da sınıfta olması öğrencileri rahatsız etti.			
22. Konuşma sınav(lar)ından önce öğrenciler her sorunun cevabını ezberleyerek akıllarında tutmaya çalıştılar.			
23. Öğrenciler konuşma sınav(lar)ı esnasında konuşmalarını sürdürürken(sınav olurken) öğretim elemanları notlarını yazdılar.			

Dersin sınama durumlarıyla ilgili yargılar - devamı

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
24. Her öğrencinin notu sınavı bittikten sonra yazıldı.			
25. Konuşma sınav(lar)ındaki sorular, derste öğrenilen bilgileri tam olarak ölçüyordu.			
26. Konuşma sınav(lar)ındaki sorular zordu.			
27. Öğretim elemanları sınav sorularına verilen yanıtlara ilişkin geri bildirimler verdi.			

10. Sizce bu derste öğrenme düzeyini belirlemek için en uygun değerlendirme nasıl olmalıdır? (Lütfen Belirtiniz.).....

11. Aşağıdaki tabloda, derse yönelik genel yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Derse yönelik genel yargılar

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Bu dersin benim gelişimim açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.			
2. Bu dersi aldıktan sonra dinleme ve konuşma becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.			
3. Bu dersi aldıktan sonra İngilizce dinleme ve konuşmaya karşı olan ilgim arttı.			
4. Bu dersi almaya başladığımdan beri daha rahat İngilizce konuşabiliyorum.			
5. Dersin öğretim elemanını örnek aldım.			
6. Derse devam etmek için elimden geleni yaptım.			
7. Yarıyıl boyunca dersin hedeflerine ulaşmak için çaba harcadım.			
8. Derse istekle geliyordum.			
9. Yoklama alınmasa derse gelmezdim.			
10. Dersi başka bir öğretim elemanı okutsaydı daha çok şey öğrenebilirdim.			
11. Genel olarak bu dersten çok şey öğrendim.			
12. Bu dersi kim okutursa okutsun almak gerekir.			
13. Bu dersin amacına ulaştığını düşünüyorum.			
14. Diğer derslerde öğrendiklerimi bu derste kullanabildim.			
15. Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabildim.			
16. Değerlendirme etkinlikleri dersi öğrenme düzeyimi doğru biçimde belirledi.			
17. Konuşma becerisini geliştirmek için sınıfta yapılan etkinlikler yeterliydi.			
18. Kişisel özelliklerim (utangaçlık, çekingenlik, aşırı heyecan, vs.) İngilizce konuşmamı engelledi.			
19. Yabancı dilde konuşma becerisini edinebilmem için bir yıl eğitim yeterli oldu.			
20. Ders, dinleme ve konuşma becerilerini sevdirecek geliştirdi.			
21. Ders bireysel ihtiyaçlarıma cevap verir nitelikteydi.			
22. Bu derste yaptığım çalışmalar genel İngilizce seviyemin yükselmesine yardımcı oldu.			
23. Dersin işleniş öğrenmemi sağladı.			
24. Derste zamanın nasıl geçtiğini anlamıyordum.			
25. Haftalık ders süresi, öğrenilmesi gerekenler için yeterliydi.			

EK 2: Öğretim Elemanı Anketi

Değerli Öğretim Elemanı,

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıflarında uygulanan “Video-Listening and Speaking” dersi uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yürütülmektedir. Lütfen anketi ilgili dersi dikkate alarak doldurunuz. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın gerçek durumu ortaya koyabilmesi açısından soruların içtenlikle yanıtlanması son derece önemlidir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Öğretim Elemanı
Beylül KARAYAZGAN
E. Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu

A. Kişisel sorular

1. Cinsiyetiniz ☐ Bay ☐ Bayan
2. E. Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu’ndaki meslek yılınız (*Lütfen yazınız*):
3. Hazırlık eğitimi verme süreniz (*Lütfen yazınız*):
4. Video-Listening and Speaking dersine girdiğiniz sınıf(lar) (*Lütfen yazınız*):
6. Eğitim dereceniz ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

B. Dersin uygulanışına ilişkin sorular

1. Bu derste, dersin hedefleri ile ilgili herhangi bir çalışma yapıldı mı?

☐ Evet ☐ Hayır

2. Aşağıdaki tabloda, dersin hedefleriyle ilgili yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin hedefleriyle ilgili yargılar</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Yarıyılın başında hedeflerle ilgili yapılan çalışmalar yararlı oldu.			
2. Yarıyılın başında açıklanan hedefleri öğrenciler kendi hedefleri olarak gördü/benimsedi.			
3. Hedeflerle ilgili bu tür çalışmalar yapılmasının yararını görmedim.			

3. Aşağıdaki tabloda, dersin konularıyla ilgili yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin içeriği (metin, video, kaset, teksir, worksheet, kitap vb.) ile ilgili yargılar</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1) Anlaşıldı.			
2) Öğrenilebilir nitelikteydi.			
3) Anlamlıydı.			
4) Katılımcıların seviyelerine uygundu.			
5) İlgi çekiciydi.			
6) Günceldi.			
7) Sıralanışı uygundu.			
8) Hedeflere ulaşmayı sağlayıcı nitelikteydi.			
9) Gerçek yaşamla tutarlıydı.			
10) Mesleki yaşamla ilişkiliydi.			
11) Anlamsız bilgiler yığınından oluşuyordu.			
12) İşlenmesine ayrılan süreler (haftalar ve ders saati) yeterliydi.			
13) Öğrenmeyi kolaylaştırdı.			

4. Aşağıdaki tabloda, dersin işlenişiyile ilgili etkinliklerden hangisi ya da hangilerinin yapıldığına dair yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin işlenişiyile (öğrenme-öğretme süreçleriyle) ilgili yargılar</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Dersin işlenişiyine ilişkin öğrencilerin görüş ve önerilerini aldım.			
2. Dersi yarıyıl boyunca ben anlattım.			
3. Derste güncel örnekler kullandım.			
4. Ders Türkçe işlendi.			
5. Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturuldu ve konular tartışıldı.			
6. Ders işlenirken grup çalışmaları (group-work) yapıldı.			
7. Öğrencilere dersin konusuyla ilgili roller verildi ve bu roller sınıfta oynandı.			
8. Konuyla ilgili sorular soruldu ve yanıtlandı.			
9. Bu dersin işlenişiyi sırasında sorulan sorular açık ve anlaşıldı.			
10. Cevapların neden yanlış olduğu açıklandı.			
11. Sınıfta ders işlenirken ikili çalışmalar (pair-work) yapıldı.			
12. Ders işlenirken bireysel çalışmalar yapıldı.			
13. Öğrencilerin konuşmalarını destekleyecek ipuçları kullanıldı.			
14. Derse katılım vardı.			
15. Öğrenci yanıtlarına/çalışmalarına dönütler verildi.			
16. Öğrenciler cesaretlendirildi.			
17. Öğrencilerin eksiklikleri tamamlandı.			
18. Örnek olaylar üzerinde ayrıntılı konuşmalar gerçekleştirildi.			

Dersin işlenişyle (öğrenme-öğretme süreçleriyle) ilgili yargılar –devam

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
19. Ders başında yapılan aktiviteler ilgileri toplayıp konuya odaklanılmasını sağlıyordu.			
20. Derste işlenen konuların nerede ve nasıl kullanılacağı açıklandı.			
21. Bu derste yapılan açıklamalar dersin anlaşılmasına yardımcı oldu.			
22. Derste kullanılan örnekler öğrenmeye yardımcı oldu.			
23. Dersin haftalık saati (süresi) derste etkinlikler için yeterliydi.			
24. Dersin süresi etkili olarak kullanıldı.			
25. Derste etkinliklere öğrenciler severek katılıyordu.			
26. Derste etkinliklerin tamamlanabilmesi için yeterli süre verildi.			
27. Yeni bir konuya başlarken bağlantılı olduğu önceki bilgiler hatırlatıldı.			
28. Derste verilen doğru yanıtlar ve gösterilen olumlu davranışlar öğretim elemanı tarafından takdir edildi.			
29. Verilen ödevler, öğrendiklerini pekiştirmede yardımcı oldu.			
30. Yeni öğrenilen konularla ilgili yeterli alıştırma/uygulama yapıldı.			
31. Uygulamaya geçirilemeyen konulara yönelik ek çalışmalara yer verildi.			
32. Herhangi bir çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda ipuçları verildi.			
33. Etkinlikler, bilgileri uygulamaya aktarabilme açısından etkiliydi.			
34. Öğretim materyallerinden yeterli düzeyde yararlanıldı.			
35. Derslerde öğrencileri İngilizce konuşmaya yönlendirdim.			
36. Öğrencileri ders dışında da İngilizce konuşmaya yönlendiriyordum.			

5. Aşağıdaki tabloda, dersi okutan öğretim elemanının öğretmen-öğrenci iletişimiyle ilgili yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

İletişim ve etkileşim ile ilgili yargılar

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Öğrencilerle aramda olumlu bir iletişim vardı.			
2. Öğrencilere karşı anlayışlıydım.			
3. Öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına olanak tanıdım.			
4. Öğrencilere karşı güler yüzlü davrandım.			
5. İletişim kurmaya açtım.			
6. Öğrencilerin görüşlerine değer veriyordum.			
7. Öğrencilerin görüşlerini dikkate aldım.			
8. Öğrencilere ileteceğim mesajları açıkça sundum.			
9. Öğrencilere ders saatleri dışında zaman ayırdım.			
10. Öğrencilerin hatalarını olumlu dille söyledim.			
11. Öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandım.			
12. Jest ve mimiklerimi iyi kullanıyordum.			
13. İletişim becerilerim örnek alınmalıdır.			

İletişim ve etkileşim ilgili yargılar - devam

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
14. Öğretmekte istekliydim.			
15. Derslerde öğrencilerin anlayabileceği hızda ve ses tonunda konuştum.			

6. Aşağıdaki tabloda, dersin yapıldığı fiziksel ortama ilişkin görüşlere katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Fiziksel Ortamın Özellikleri

	<i>Yeterli</i>	<i>Kısmen Yeterli</i>	<i>Yetersiz</i>
1. Temizliği			
2. Teknolojik zenginliği (Bilgisayar, Projeksiyon vb)			
3. Masalarının kullanışlılığı			
4. Ortamın sıcaklığı			
5. Ortamın aydınlatması			
6. Katılımcı başına düşen çalışma alanı			
7. Masa ve sandalyelerin konforu			
8. Masa ve sandalyelerin etkileşimsel düzeni (Değişik etkinlikler için uygunluğu)			
9. Dolaplar			
10. Panolar			
11. Yardımcı kaynaklara (sözlük, kitaplar, DVD, CD v.b) ulaşma durumu			

7. Dersin işleniş sırasında aşağıdaki kaynak ve araç-gereçlerden hangisi ya da hangileri kullanıldı?

Kaynak Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Ders kitabı			
2. Yardımcı kaynak kitaplar			
3. Yazı tahtası			
4. Resimler, fotoğraflar			
5. Çalışma yaprakları (work-sheet)			
6. Kurs notları (teksirler)			
7. Bilgisayar			
8. Projektör			
9. Dil laboratuvarı kullanımı			
10. Gerçek eşyalar			
11. Teyp ve teyp kaseti/CD ve CD çalar			
12. Video			
13. Televizyon			

8. Dersteki öğrenme düzeyinizi belirlemek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi ya da hangileri yapıldı?

	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
1. Sınav (Yazılı/sözlü yoklama, çoktan seçmeli vb. testlerle)		
2. Sunum (konu anlatımı)		
3. Ödev		
4. Derse katılım		
5. Başka (lütfen belirtiniz).....		

9. 8. soruda işaretlediğiniz ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle ilgili yargıların bulunduğu aşağıdaki tabloda bu yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Dersin sınama durumlarıyla ilgili yargılar</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Sınav(lar)daki sorular derslerde işlenen konularla ilgili değildi.			
2. Sınav(lar)daki sorular derslerde işlenen konuların tümünü kapsıyordu.			
3. Sınav(lar)daki soruları ifade bakımından anlamak zordu.			
4. Derslerde yapılan etkinliklerin faydası sınavlarda görüldü.			
5. Sınav(lar)da verilen süre yeterliydi.			
6. Sınav(lar)da her bir konu için istenilen konuşma süresi uzundu.			
7. Konuşma becerisini ölçmek için yapılan sınavların amacına yönelik olduğunu düşünüyorum.			
8. Dinleme sınavlarında öğretim elemanının okuduğunu anlamada zorluk çekildi.			
9. Dinleme sınavlarında öğretim elemanlarının okuma hızı aynıydı.			
10. Dinleme sınavlarında öğretim elemanları rahatça duyulabilecek seste konuştu.			
11. Diğer derslerde öğrenilenler konuşma sınav(lar)ında faydalı oldu.			
12. Konuşma sınav(lar)ında görevli olan öğretim elemanlarının tavırları ve mimikleri öğrencilerin konuşmalarını olumsuz yönde etkiledi.			
13. Konuşma sınav(lar)ında öğrencilerin konuşma sürelerini doldurmalarına dikkat edildi.			
14. Konuşma sınav(lar)ında derse giren öğretim elemanı öğrencilere soru(lar) sordu.			
15. Konuşma sınav(lar)ında derse girmeyen öğretim elemanları öğrencilere soru(lar) sordu.			
16. Konuşma sınav(lar)ı tarafsız olarak değerlendirildi.			
17. Konuşma sınav(lar)ında öğrencilere verilen konuşma süresi yeterliydi.			
18. Konuşma sınavına hazırlık için dönem başında verilen sorulara ayrılan süre yeterliydi.			
19. Konuşma sınav(lar)ı esnasında öğrencilere çektikleri sorularla ilgili düşünceleri için yeterince zaman verildi.			
20. Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıfta gürültü vardı.			
21. Konuşma sınav(lar)ı esnasında sınıf arkadaşlarının da sınıfta olması öğrencileri rahatsız etti.			
22. Konuşma sınav(lar)ından önce öğrenciler her sorunun cevabını ezberleyerek akıllarında tutmaya çalıştılar.			

<i>Dersin sınama durumlarıyla ilgili yargılar - devam</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
23. Öğrenciler konuşma sınav(lar)ı esnasında konuşmalarını sürdürürken(sınav olurken) öğretim elemanları notlarını yazdılar.			
24. Her öğrencinin notu sınavı bittikten sonra yazıldı.			
25. Konuşma sınav(lar)ındaki sorular, derste öğrenilen bilgileri tam olarak ölçüyordu.			
26. Konuşma sınav(lar)ındaki sorular zordu.			
27. Öğretim elemanları sınav sorularına verilen yanıtlara ilişkin geri bildirimler verdi.			

10. Sizce bu derste öğrenme düzeyini belirlemek için en uygun değerlendirme nasıl olmalıdır? (Lütfen Belirtiniz.).....

11. Aşağıdaki tabloda, derse yönelik genel yargılara katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

<i>Derse yönelik genel yargılar</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Bu dersin öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.			
2. Bu dersi aldıktan sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.			
3. Bu dersi aldıktan sonra öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşmaya olan ilgisi arttı.			
4. Bu dersi aldıktan sonra daha rahat İngilizce konuşulabilir.			
5. Öğrenciler dersin öğretim elemanını örnek aldı.			
6. Öğrenciler derse devam etmek için elinden geleni yaptı.			
7. Öğrenciler yarıyıl boyunca dersin hedeflerine ulaşmak için çaba harcadı.			
8. Öğrenciler derse istekle geliyordu.			
9. Öğrenciler yoklama alınmasa derse gelmezdi.			
10. Dersi başka bir öğretim elemanı okutsaydı öğrenciler daha çok şey öğrenebilirdi.			
11. Genel olarak bu dersten öğrenciler çok şey öğrendi.			
12. Bu dersi kim okutursa okutsun almak gerekir.			
13. Bu dersin amacına ulaştığını düşünüyorum.			
14. Öğrenciler diğer derslerde öğrendiklerini bu derste kullanabildi.			
15. Öğrenciler bu derste öğrendiklerini diğer derslerde de kullanabildi.			
16. Değerlendirme etkinlikleri dersi öğrenme düzeylerini doğru biçimde belirledi.			
17. Konuşma becerisini geliştirmek için sınıfta yapılan etkinlikler yeterliydi.			
18. Öğrencilerin kişisel özellikleri (utangaçlık, çekingenlik, aşırı heyecan, vs.) İngilizce konuşmalarını engelledi.			
19. Öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisini edinebilmeleri için bir yıl eğitim yeterlidir.			
20. Ders, dinleme ve konuşma becerilerini sevdirek geliştirdi.			
21. Ders, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verir nitelikteydi.			
22. Öğrencilerin derste yaptıkları çalışmalar onların genel İngilizce seviyelerinin yükselmesine yardımcı oldu.			
23. Dersin işlenişi öğrencilerin öğrenmesini sağladı.			
24. Derste zamanın nasıl geçtiğini anlamıyordum.			
25. Haftalık ders süresi öğrenilmesi gerekenler için yeterliydi.			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Beylü KARAYAZGAN
 Doğum Tarihi : 01.12.1981
 Doğum Yeri : Halfeti/Ş.Urfa
 Yabancı Dili : İngilizce
 Adres : Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Kampüs Bornova
 E-posta : beylu81@yahoo.com

Eğitim Durumu

2000 – 2005	Lisans	Anadolu Üniversitesi İng. Öğretmenliği Lis. Prg.
1999 – 1996	Lise	İzmir Eşrefpaşa Lisesi
1996 – 1994	Ortaokul	İzmir Agah Efendi İlköğretim Okulu
1994 – 1992	Ortaokul	M. A. Çulcuoğlu Anadolu Lisesi
1992 – 1987	İlkokul	Altınırmak İlkokulu

Çalışma

2007 – devam ediyor	Öğretim Elemanı. Ege Üniversitesi Yab. Dil. Yüksek Okulu
2007 – 2006	Öğretim Elemanı. Yaşar Üniversitesi Yab. Dil. Yüksek Okulu

Diğer Bilgiler

2009 – devam ediyor	Ege Üniversitesi Y.D.Y Sınav Komitesi Üyeliği
2007 – tez aşamasında	Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim
2007 – 2006	Yaşar Üniversitesi Materyal Geliştirme Komitesi Üyeliği ve Writing Koordinatörlüğü

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Ege Üniversitesi hazırlık sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan ‘Video, Listening and Speaking’ dersi öğretim programı uygulamalarını öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmektir.

Betimsel nitelikli tarama modeli kullanılan araştırmada “*Video Listening And Speaking*” dersi öğretim programı, katılımcı temelde, ögelere dönük bir değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Araştırma, programının paydaşları olan öğretim elemanı ve öğrencilerden seçilen bir çalışma grubunda yürütülmüştür. Çalışma evrenine ulaşmanın güçlüğü nedeniyle çalışma grubu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 325 öğrenci ve 31 öğretim elemanından iki ayrı anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Anket formunda aracılığıyla ölçülen özellikler, öğretim elemanı ve öğrenciler için aynı, ancak maddelerin anlatım dili hedef kitleye göre farklılaştırılmıştır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğretim programının öğelerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için hazırlanan anket, dönem sonunda çalışma grubuna uygulanmıştır. Verilerin analizinde ilişkilerin saptanması ve aynı zamanda değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenebilmesi için ki-kare kullanılmıştır. Öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişki katsayısını hesaplamada ise *Cramer V* ve *Phi*’den yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda;

1. dersin hedefleriyle ilgili yarıyıl başında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu ve öğrenci ve öğretim elemanlarının dersin hedeflerini benimsemedikleri belirlenmiştir.
2. dersin içeriğinin öğrenilebilir nitelikte olduğu, ancak içeriğin dersin hedeflerine hizmet etmediği, ilgi çekici, anlamlı ve güncel, olmadığı; konularının

sıralanışının uygun olmadığı, mesleki yaşam için gerekli yeterlikleri geliştirmekten uzak olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Dersin öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili olarak genellikle işlenişin Türkçe gerçekleştiği, dersin giriş etkinliklerinden dikkat çekme yetersizken, güdülemeye ve önbilgileri dikkate almaya yönelik yapılan çalışmaların yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Dersin süresi, yeterli olmakla birlikte, beceri gelişiminde genel olarak bir yıllık bir sürenin az olduğu belirlenmiştir. Derste ağırlıklı olarak bireysel çalışmaların yapıldığı, konuşma becerisini geliştirmeye dönük yöntem ve tekniklerin (tartışma, soru-yanıt, grup çalışmaları ve ikili çalışmalarının gibi) sınırlı kullanıldığı, örneklerin, öğretim materyallerinin ve alıştırmaların yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerden dönüte ve pekiştireçlere yeterince yer verilmediği, işaret ve ipuçlarının öğrenci düzeyine uygun olmadığı, katılımın yeterli görülmediği de ortaya çıkan başka sonuçlardır. Araştırma sonuçları, düzeltme ve eksiklikleri tamamlama çalışmalarının yeterince yapıldığını da göstermektedir. Sonuçlar derste olumlu bir iletişim ortamı olduğunu, öğretim elemanlarının anlayışlı, öğrencilerin görüşlerine değer veren, güler yüzlü, öğretmede istekli ve iletişime açık olduklarını ortaya koymuş; ancak dersin hedeflerine yönelik düzenlenen çalışmalarda mesajların öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı belirlenmiştir. Dersin yapıldığı fiziksel ortamın temizliği kısmen yeterli iken, fiziksel ortamın teknolojik zenginliği (Bilgisayar, Projeksiyon vb), dolapları panoları, masa ve sandalyelerin etkileşimsel düzeni, kişi başına düşen çalışma alanı yetersizdir. “Video Listening and Speaking” dersinin işleniş sırasında büyük oranda ders kitabı yazı tahtası, çalışma yaprakları, teyp ve teyp kaseti/CD çalar, video ve televizyon kullanılmaktadır.
4. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede, çoğunlukla konuşma sınavı ve derse katılım kullanılmaktadır. Katılımcılar, sınavların kapsam geçerliliğinin düşük olarak değerlendirmişler, ancak konuşma için verilen sınav süresinin özellikle konu üzerinde düşünme için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak öğrenme düzeyini belirlemede izlenen yolun yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

5. Genel olarak dersin değerlendirilmesinde, öğretim elemanlarının dersi yararlı bulukları, ancak öğrencilerin dersin gerekli olarak algılamadıkları görülmüştür. Dersin konuşma becerilerini geliştirme açısından yeterli olmadığı, duyuşsal olarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ilgiyi arttırmadığı ve daha önemlisi dersin hedeflerini gerçekleştiremediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada;

1. Yabancı diller hazırlık sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak öğretim programlarında, bu araştırmanın sonuçlarının bir ihtiyaç analizi sonucu olarak algılanması,
2. konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak program tasarılarının hedeflerinin, içeriğinin, eğitim durumlarının ve sınama durumlarının bu ve benzer araştırmaların sonuçlarına ve program geliştirme sürecinin ilkelerine göre organize edilmesi,
3. hazırlanan taslak programın Basic ve Regular gruplar ayrı ayrı düzenlenerek pilot sınıflarda denenmesi, eksiklikleri ve hataları giderildikten sonra diğer sınıflara yaygınlaştırılması ve yabancı diler yüksekokulunda bir AR-GE birimi kurularak program geliştirme çalışmalarının sürekli hale getirilmesi

gerektiği önerilmiştir.

SUMMARY

The main purpose of this study is to evaluate the practices of the “Video, Listening and Speaking” curriculum which is prepared and implemented to improve the speaking skills of the students at Ege University preparatory classes considering the opinions of the instructors and the students.

“Video, Listening and Speaking” curriculum was evaluated with the participatory evaluation and the evaluation was based on the objectives, content, assessment and the aspects of the curriculum, in which descriptive survey method is also used. The survey was implemented in a study group consisting the chosen instructors and the students who are the stakeholders of the curriculum. Due to the difficulties of reaching the population, study group was determined via cluster sampling method. The data of the study was attained through two different questionnaires applied to 31 instructors and 325 students. The features measured by the questionnaire were same for both the instructors and the students, but the expressions were differentiated with respect to the target group. The questionnaire, which was implemented at the end of the term, was prepared to determine the opinions of the instructors and the students regarding the elements of the curriculum. Chi-square was used to determine the relations and the differences between the variables in data analysis. Cramer V and Phi were utilized in calculating correlation ratio between the instructors and the students.

At the end of the study;

1. It is determined that the studies which were made about the objectives at the beginning of the term were insufficient and the instructors and the students did not adopt the goals of the lesson.
2. It is seen that the content of the lesson was learnable; however, the content did not meet the goals and it was uninteresting, unmeaningful and inaccurate. Also, the sequence of the topics was not suitable and was away from developing the competences needed in the real life.

3. The practices about the warm-up activities were emerged to be insufficient in terms of taking attention while they were sufficient about motivating and considering background information. However, the lesson was generally thought in Turkish related to the teaching learning processes. The time of the lesson was sufficient, but it is indicated that one year was not enough for the development of the skills. It is concluded that individual activities take the most part of the lesson. Furthermore, the methods and the techniques aiming to improve the speaking skills (e.g. discussions, question-answer, group work, pair work, etc.) are not used sufficiently. In addition, it is assumed that the examples, exercises and the materials used in the classes are not enough. Also, reinforcement and feedback, which are the variables that improve the quality of teaching, are not applied well. Additionally, participation is not adequate and the signs and clues are not suitable to the levels of the students. The results of the study also show that error correction practices and the completion of the deficiencies are satisfying. Results display that there is a positive communication between the instructors and the students. The instructors are considerate, genial, willing to teach, communicative and they appreciate the students' views. However, it is seen that the students do not figure out the messages which are set as the objectives of the lesson. The cleanliness of the classes is respectively sufficient, but the technological richness (e.g. computers, projection, etc.) of the physical environment, cupboards, panelboards, interactional design of the tables and the chairs and the workspace per person are inadequate. Books, board, texts, cassette/CD players, video and television are mostly used materials in "Video, Listening and Speaking" courses.
4. Speaking exam and participation in the lesson were mostly used in determining the level of the achievements of the students. Participants indicated that content validity of the exams was low, but the time allocated to speak and think about the topic was enough. In general, it is learned that the way used to determine the level of the learning was inadequate.
5. It is seen in the general evaluation of the lesson that the instructors think the lesson was beneficial; however, the students think that it was unnecessary. It is understood that the lesson was not sufficient to improve the speaking skills, not increasing the interest in speaking skills as sensual and most importantly, not achieving the goals of the lesson.

It is offered in the study that

1. The results of this survey should be seen as a needs analysis in the course of preparing curriculums to improve the speaking skills in the preparatory classes of foreign languages.
2. The curriculum designs, which will be prepared to improve the speaking skills, should be organized considering the principles of the process of curriculum development and the objectives, content, teaching learning processes and assessment according to the results of this and similar studies.
3. The designed curriculum should be experimented as pilot study in both Basic and Regular groups organized separately, generalized into the other classes after removing the mistakes and the drawbacks and setting up a Research and Development (R&D) unit in the department of Foreign Languages. Furthermore, the studies of curriculum development should be rendered as constant.

**YABANCI DİLLER HAZIRLIK SINIFLARINDA İNGİLİZCE KONUŞMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN YÜRÜTÜLEN
UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Beylü KARAYAZGAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

 Z

Bu araştırmanın temel amacı, Ege  niversitesi hazırlık sınıflarındaki “Video, Listening and Speaking” dersi  ğretim programı uygulamalarını  ğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Betimsel nitelikli tarama modeli kullanılan araştırmada, “*Video Listening And Speaking*” dersi  ğretim programı, katılımcı temelde, öğelere dönük bir değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Araştırma, programının paydaşları olan  ğretim elemanı ve öğrencilerden seçilen bir çalışma grubunda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 325  ğrenci ve 31  ğretim elemanından iki ayrı anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin ve  ğretim elemanlarının  ğretim programının öğelerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için hazırlanan anket, dönem sonunda çalışma grubuna uygulanmıştır. Verilerin analizinde ilişkilerin saptanması ve aynı zamanda değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenebilmesi için ki-kare kullanılmıştır. Öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişki katsayısını hesaplamada ise *Cramer V* ve *Phi*’den yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda “*Video Listening And Speaking*” dersi program hedeflerinin belirgin olmadığı, dolayısıyla içeriğin hedeften bağımsız olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri; eğitim durumlarında iletişimin olumlu ancak  ğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin, araç ve gereçlerinin,  ğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımında yetersizliklerin olduğunu göstermiştir. Sınama durumlarında izlenen yol ve yöntemlerin yetersiz olması, araştırmanın başka bir sonucudur. Araştırmada, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak  ğretim

programlarında, bu ve benzer araştırma sonuçlarının ihtiyaç analizi sonucu olarak görülmesi; konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak program tasarılarının bu ve benzer araştırmaların sonuçlarına ve program geliştirme sürecinin ilkelerine göre düzenlenmesi önerilmiştir.

**THE EVALUATION OF THE PRACTICES WHICH ARE IMPLEMENTED
TO IMPROVE ENGLISH SPEAKING SKILL
AT PREPARATORY CLASSES**

Beylü KARAYAZGAN

Postgraduate Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Bünyamin YURDAKUL

ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the practices of “Video, Listening and Speaking” curriculum of preparatory classes at Ege University. The study was completed by gathering the opinions of the students and the instructors. In the study, “Video, Listening and Speaking” curriculum, in which descriptive survey method used, is evaluated with the participatory evaluation and the evaluation is done based on the objectives, content, assessment and the aspects of the curriculum. The survey was carried out with a study group chosen from the students and the instructors who are the stakeholders of the program. The data of the study was obtained by two different questionnaires from 325 students and 31 instructors. The questionnaire, which is prepared to determine the opinions of the students and the instructors about the elements of the curriculum, is implemented to the study group at the end of the term. Chi-square is used to detect the relations and to designate the differences between the variables in data analysis. Also, Cramer V and Phi are used to calculate the correlation ratio between the students and the instructors. At the end of the study, it is seen that the objectives of the “Video, Listening and Speaking” curriculum are not clear and they are free from the content. The opinions of the students and the instructors show that the communication is positive but the use of the teaching strategies, methods and techniques, equipments and the variables which increase the quality of teaching are insufficient. Another result of the study is that the methods and the way which is followed are inadequate. It is

recommended in the study that the results of this and similar studies should be seen as needs analysis in the curriculums which will be prepared to improve speaking skills. In addition, the curriculum designs should be arranged according to the principles of the curriculum development and the results of this and similar studies.