



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

LİSANS DÜZEYİNDE ZORUNLU İNGİLİZCE II DERSİNDEN ÖĞRENCİLERİN
BEKLENTİLERİ VE ERİŞİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Zeynep MADEN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

LİSANS DÜZEYİNDE ZORUNLU İNGİLİZCE II DERSİNDEN ÖĞRENCİLERİN
BEKLENTİLERİ VE ERİŞİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

THE ANALYSIS OF UNDERGRADUATE STUDENTS' EXPECTATIONS AND
ACHIEVEMENT IN COMPULSORY ENGLISH II COURSE

Zeynep MADEN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Zeynep MADEN'İN hazırladığı "Lisans Düzeyinde Zorunlu İngilizce II Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Erişi Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

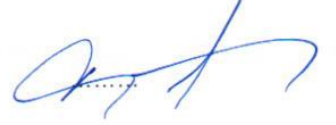
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Nuri DOĞAN



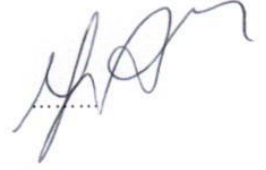
Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nur AKKUŞ
ÇAKIR



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 24 / 06 / 2019 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı lisans düzeyinde İngilizce II dersini alan öğrencilerin başarı düzeylerinin ve İngilizce II dersine yönelik beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerinin belirlenmesidir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'nde İngilizce II dersini alan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan İngilizce II Dersi düzey belirleme testi ve öğrencilerin İngilizce II dersine yönelik beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma düzeyini ölçmeyi hedefleyen Öğrenci Beklentileri Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma, 2018 yılında Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'nde İngilizce II dersini alan eş olasılıklı olarak seçilmiş, düzey belirleme testi uygulamasında 531, ölçek uygulamasında 730 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), bağımlı örneklem t testi, ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U analizi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis analizi ve kovaryans analizi (ANCOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce II öğretim programı sonunda öğrencilerin başarı düzeyleri arttığı ancak çoğunluğun tam öğrenme düzeyine ulaşamadığı görülmüştür. Öğrencilerin başarı düzeylerinde fakülte ve bölümlerine göre anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüş ancak beklentileri istenilen düzeyde karşılanmamıştır. Öğrencilerin konuşma ve anlama becerilerine yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fakültelere göre fark saptanmazken, yazma becerisine yönelik beklentilerin karşılanması bakımından fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İktisadi ve İdari Bilim Fakültesi öğrencilerinin beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri bölümlerine göre farklılık göstermezken Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında bölümlerine göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim programı değerlendirme, öğrencilerin İngilizce dersinden beklentileri, yükseköğretimde zorunlu İngilizce II

Abstract

The aim of this study is to examine the students' achievement in compulsory English II Course in the bachelor's degree and determine students' expectations and the extent the program meets these expectations. Within this scope, the objectives of the program and foreign language framework have been investigated. Descriptive survey model has been used in the study. The target group of the study are freshmen in the Faculty of Arts and the Faculty of Economics and Administrative Sciences who are taking compulsory English II course in a state university in 2017-2018 academic year. The data related to students' achievement has been collected by English II Course Achievement Test from 531 students while the data related to students' expectations and the extent these expectations are met has been collected by a questionnaire from 730 students. Data collection tools are both developed by the researcher. Collected data has been analysed with descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation), paired student t test, Mann-Whitney U in paired comparison, Kruskal-Wallis in comparison of more than two groups and covariance (ANCOVA) techniques. At the end of the study, it has been observed that the achievement levels of the students have increased remarkably, yet, most of the students couldn't reach the mastery learning level. There is no significant difference among students' achievement levels in terms of their faculties and departments. Study shows that the students have high expectations from English II course but these expectations haven't been met satisfactorily. There is no significant difference among students' expectations related to speaking and receptive skills and the level they have been met in terms of faculties while there is a significant difference in terms of writing skill. There is no significant difference between Faculty of Economics and Administrative Sciences departments in terms of students' expectation and the level they have been met while there is a significant difference among the departments of the Faculty of Arts.

Keywords: program evaluation in education, students' expectations from English II course, compulsory English in higher education

Teşekkür

Akademik hayatımın önemli bir dönüm noktası olan bu tezin hazırlanmasında bilgi birikimi ve kıymetli deneyimleri ile titizlikle ve yapıcı eleştirileriyle bana rehberlik eden, desteğini ve güvenini süreç boyunca hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunmamda bilgi ve donanımlarıyla sağladıkları katkılardan dolayı saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Nur AKKUŞ ÇAKIR'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca lisansüstü eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Seval FER'e, Doç. Dr. Eda GÜRLER'e, Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Özge CAN ARAN'a, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a, Prof. Dr. Duygu ANIL'a ve süreç boyunca yardımını esirgemeyen Arş. Gör. İpek DERMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Manevi desteklerini her zaman hissettiğim, veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen meslektaşlarım Ayşe İrem KÜTÜKOĞLU'na, Ebru YAMIŞENÖZÜ'ne Hatice KIZILKAYA'ya Seda KÖKSAL'a, Seda SAKA'ya, Oktay YAZICI'ya, Salih POTUKOĞLU'na, Selahattin EVREN'e, bölüm başkanımız Abdülkadir GÖKMEN'ne ve şefimiz Burca BAYRAMOĞLU'na içten teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanında, yüksek lisansa başladığımda tanıştığım, birlikte bütün zorlukları beraber aştığımız, akademik yolculuğumu daha zevkli hale getiren canım arkadaşlarım İrem ASLANER'e ve Ebru KAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazma sürecinde bana moral veren, beni hep destekleyen ve yüreklendiren can dostlarım Ece Nur ÖZASLAN'a, Elif Fatma TABAN'a ve Kübra ZEYREK'e çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi manevi destekleriyle hep arkamda olan ve onlardan esirgelediğim zamanları hoş gören kıymetli aileme, özellikle anneme, babama ve ablalarım Esmâ DULGER'e, Semra ALAGÖZ'e, Aysel DULGER'e, Sevim AKGÜN'e ve Sevcan Sevilay MADEN'e sonsuz saygı, sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vi
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	6
Sayıltılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme	9
Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları.....	13
Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Programları	15
Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi.....	16
Araştırmanın Yapıldığı Üniversitenin Yabancı Dil Öğretim Programları	17
Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	18
Öğrencilerin Beklentilerinin Öğrenmeye Etkisi	25
İlgili Araştırmalar	28
Bölüm 3 Yöntem	37
Araştırmanın Deseni	37
Çalışma Grubu	37
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	40
Veri Toplama Süreci.....	47

Verilerin Analizi	48
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	52
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma	52
İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma	54
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	67
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	69
Bölüm 5 Sonuçlar ve Öneriler.....	76
Sonuçlar	76
Öneriler	77
Kaynaklar	80
EK-A: Belirtke Tablosu	89
EK-B: 50 Soruluk Denemelik Düzey Belirleme Testi Madde Analizi Sonuçları	90
EK-C: Düzey Belirleme Testi	91
EK-Ç: Öğrenci Beklentileri Ölçeği Deneme Formu	94
EK-D: İngilizceye Yönelik Öğrenci Beklentileri Ölçeği Döndürülmüş Faktör Yüğü	97
EK-E: İngilizceye Yönelik Öğrenci Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Döndürülmüş Faktör Yüğü.....	98
EK-F: Öğrenci Beklentileri Ölçeği Nihai Formu.....	99
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	101
EK-Ğ: Etik Beyanı	102
EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	103
EK-I: Thesis Originality Report	104
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	105

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışmanın Evrenine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	38
Tablo 2 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler	39
Tablo 3 Veri Toplama Araçları.....	40
Tablo 4 İngilizceye Yönelik Beklenti Ölçeği KMO ve Barlett Test İstatistikleri	43
Tablo 5 İngilizceye Yönelik Beklenti Ölçeği Güvenirlik İstatistikleri.....	44
Tablo 7 İngilizceye Yönelik Beklentilerin Karşılanma Ölçeği KMO ve Barlett Test İstatistikleri.....	45
Tablo 8 İngilizceye Yönelik Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Güvenirlik İstatistikleri.....	47
Tablo 10 Standart Sapmaya Göre Kategorize Edilmiş Puan Aralıkları.....	49
Tablo 11 Ön Test-Son Test Farklılıklarını Test Eden Bağımlı Örneklem T Testi Bulguları	52
Tablo 12 Tam Öğrenme Ölçütüne Göre Belirlenmiş Puan Aralığı Frekansları	53
Tablo 13 Anlama Becerisine Yönelik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	55
Tablo 14 Anlama Becerisine Yönelik Beklentilerin Karşılanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 15 İngilizce Anlama Becerisine Yönelik Beklentiler ile Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Test Eden Wilcoxon Eşlenik Çift Testi Bulguları	57
Tablo 16 Yazma Becerisine Yönelik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	59
Tablo 17 Yazma Becerisine Yönelik Beklentilerin Karşılanma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 18 İngilizce Yazma Becerisine Yönelik Beklentiler ile Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Test Eden Wilcoxon Eşlenik Çift Testi Bulguları	61
Tablo 19 Konuşma Becerisine Yönelik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	62
Tablo 20 Konuşma Becerisine Yönelik Beklentilerin Karşılanma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	64

Tablo 21 İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Beklentiler ile Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Test Eden Wilcoxon Eşlenik Çift Testi Bulguları	65
Tablo 22 Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	66
Tablo 23 Fakülteye Göre Son Test Puan Farklarını Sınayan ANCOVA Analizi Bulguları	67
Tablo 24 Edebiyat Fakültesindeki Bölümlere Göre Son Test Puan Farklarını Sınayan ANCOVA Analizi Bulguları	68
Tablo 25 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki Bölümlere Göre Son Test Puan Farklarını Sınayan ANCOVA Analizi Bulguları	69
Tablo 26 Fakülteler Arasındaki Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri	70
Tablo 27 İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Bölümleri Arasındaki Farkları Sınayan Kruskall Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 28 Edebiyat Fakültesi Bölümleri Arasındaki Farkları Sınayan Kruskall Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	73

Şekiller Dizini

Şekil 1. İngilizceye yönelik beklenti ölçeği öz değer yamaç-birikinti grafiği.....	44
Şekil 2. İngilizce II dersine yönelik beklentilerin karşılanma düzeyi ölçeği öz değer yamaç-birikinti grafiği.....	46



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ADOÇEP: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

EF İYE: Education First İngilizce Yeterlik Endeksi

İngilizce II: YDİ-102



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın çıkış noktasını oluşturan, öğrencilerin üniversitede zorunlu olarak alması gereken İngilizce II dersindeki öğrenme düzeyleri ve bu dersten beklentilerine değinen problem durumu ve ilgili alanyazın açıklanmış ve araştırmanın problem cümlesine, alt problemlere ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Küreselleşme her ne kadar ilk önceleri ekonomik alanda “sermayenin ülkeler arası dolaşımı” (Tezcan,1998) olarak yaygın olarak kullanılan bir terim olsa da günümüzde ülkelerin her alanda etkileşimini ifade etmek için kullanılmaya başlanmıştır. Gelişen ekonominin ülkeler arasındaki sınırları kaldırması ve kitle iletişim araçlarının giderek daha etkin kullanılması ülkeler arasında siyasal ve kültürel etkileşimi de arttırmıştır. Küreselleşmenin etkisiyle dünya küçük bir köy haline gelmiş, ülkeler arası geçiş kolaylaşmıştır. İletişim teknolojilerinin de hızla gelişmesiyle birlikte farklı kültürlerdeki insanlar daha kolay bir araya gelebilmekte, iletişime girebilmektedir. İnsanların etkileşimleri arttıkça, iletişimi sağlayan en önemli araçlardan biri olan dile ihtiyaç da artmaktadır. Gelişen dünya ekonomisiyle birlikte hem fiziksel ve sanal uluslararası hareketlilik ve iletişim artmış hem de profesyonel ve bireysel amaçlar küresel boyutlara gelmiştir. Bu da yeni bir dil öğrenmeye karşı motivasyonu ve olası teşvikleri arttırmıştır. II. Dünya Savaşı’nın ardından bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, hızla küreselleşmekte olan dünyada en az bir yabancı dil bilmeyi zorunlu hale getirmiştir ve bu gelişmelerin çoğunlukla batı dünyasında gerçekleşmesi sebebiyle İngilizce, bilim, teknoloji ve ticaret gibi alanlarda kullanılan ortak haline gelmiştir (Demirbulak, 2008). Dünyada birçok alanda yaygın olarak kullanılmaya başlayan İngilizce, yükseköğretimde de baskın dil olmuştur (Avrupa Konseyi, 2012). “Lingua-franca” yani “farklı dilleri konuşan insanlar arasında ortak /köprü dil” (merriam-webster.com) olarak adlandırılan İngilizce, Türkiye’de en yaygın öğrenilen yabancı dillerden biridir (Solak, 2013). Ülkemizde meydana gelen sosyo-ekonomik gelişmelerle eğitim, iş ya da seyahat amaçlı yurtdışına çıkma ihtiyacı ve gücü de artmıştır. Türkiye’nin yurtdışına yaptığı yatırımların artması, uluslararası ticaretin gelişmesi, serbestleşen hava ulaşımı ve

uluslararası kitle turizminin yaygınlaşması Türk insanının yabancı dille daha çok karşılaşmasına sebep olan faktörlerdir. Uluslararası platformda, dil öğrenmeyi düzenleyen ve ülkelerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitimde küreselleşmenin bir ürünü de Bologna sürecidir. 1999 yılından bu yana “Avrupa Yükseköğretim Alanı” olarak adlandırılan Bologna süreci Avrupa’da ortak bir yükseköğretim standardı oluşturmayı hedefleyen bir eğitim politikası haline gelmiştir. Birbirinden farklı ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel yapılara sahip 47 ülkenin yükseköğretim sistemlerini şeffaf, anlaşılır ve rekabet edebilir bir düzeye getirme hedefleri doğal olarak her ülkede önemli reformların yapılmasını gerektirmektedir. Yükseköğretim sistemimizin yeniden yapılandırılması ihtiyacı doğrultusunda Türkiye 2001’de Bologna Süreci’ne dâhil olmuştur. Bologna Sürecinin en büyük hedeflerinden biri de öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmaktır. Yükseköğretimde “hareketlilik”, Bologna Süreci’nin temel yapı taşlarından olup, reformların başarıya ulaşip ulaşmadığını gösteren en önemli göstergelerden biridir. Hareketlilik daha açık ve hoşgörüye dayalı, farklı kültürlerle birlikte yasama bilincine sahip bir toplumun oluşması ve zenofobinin (yabancı düşmanlığı) ortadan kalkması açısından çok önemlidir. Bu bağlamda gerek öğrencilerin gerekse öğretmenleri hareketlilik faaliyetlerinden yararlanmaları için iyi seviyede İngilizce bilmeleri gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının çoğunluğunda Yabancı Diller Yüksekokulları olmasına rağmen, dil öğrenme sürecinin olabildiğince erkene çekilmesi önem arz etmektedir (Yükseköğretim Kurumu).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇEP) (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan bir Avrupa Konseyi çalışmasıdır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Türkiye de dâhil olmak üzere, tüm Avrupa ülkelerinde ortak referans olarak kabul gören bu çerçeve programın, sağlıklı ve standart biçimde yaygınlaşmasını sağlamak için bireylerin dil öğrenme süreci boyunca kendi dilsel ve kültürlerarası deneyim ve kazanımlarını, ortak Avrupa standartlarına göre kendilerinin de değerlendirmelerine ve kayıt altına almalarına olanak sağlamaktadır (Mirici, 2000).

ADÖÇEP eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici öğretmenlere, sınav kurullarına, vb. birimlere çalışmalarını düzenleyip eşgüdümlü hale getirerek ve sorumlusu oldukları öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamaya hedeflemektedir (Avrupa Konseyi, 2012).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında yabancı dil yeterlilikleri temel, bağımsız ve yetkin dil kullanımı olarak üç ana düzeyde belirlenmiştir. Bu düzeyler de kendi içinde temel düzeyde dil kullanımı A1 ve A2, bağımsız dil kullanımı B1 ve B2, yetkin dil kullanımı C1 ve C2 olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır (Telc Language Tests, 2013). Çerçevede her bir düzeyde dil öğrenenlerin edinmeleri beklenen dil becerileri ifade edilmiştir.

Avrupa'nın ortak yeterlikler belirleyerek yabancı dil öğretiminde bir standart belirlemesi ve dünyada bu standartlara göre dil öğretimi yapılması yabancı dil öğrenmenin ve öğretiminin önemini vurgular niteliktedir. Yabancı dil yeterliliklerini bu derece önemli olduğu günümüzde dil öğretiminde önemli merkezler olan üniversitelerdeki yabancı dil derslerinin niteliklerinin artırılması ve program değerlendirme çalışmalarının sürekli hale getirilmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle lisans düzeyinde ortak zorunlu olarak yer alan ve çerçevede belirlenen temel (A1, A2) yeterlilik düzeyine tekabül eden İngilizce I ve İngilizce II derslerinin hem ADÖÇEP'ndaki yeterlik düzeyine hem de program hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi bir gerekliliktir.

Son yıllarda, temel yeterlikler kavramı Avrupa genelinde hem eğitim sisteminde hem de politik platformda önem kazanmıştır. Temel yeterlikler yalnızca günümüzün ekonomi veya modern toplumu için değil, aynı zamanda kişisel yaşam alanında da genç Avrupalılar için başarılması gereken gerekli temel beceriler ve tutumlar olarak görülür. Temel yeterlikler, Temel yeterlikler Avrupa Birliği düzeyinde tanımlanırlar ve takip eden şekilde dokuz temel unsurdan oluşmaktadırlar: 1) ana dilde hızlı ve kolayca iletişim kurma kabiliyeti, 2) yabancı dil konuşma kabiliyeti, 3) fen ve teknoloji temel yeterlikleri ve matematik yeterliği, 4) internet ve bilişim teknolojileri becerileri, 5) sosyal ve yurttaşlık yeterlikleri, 6) girişimcilik ve teşebbüs duygusu, 7) öğrenmeyi öğrenme kapasitesi ve 8) kültürel farkındalık ve 9) kendini ifade. (Avrupa Konseyi,2012). Görüldüğü gibi yabancı dil konuşma kabiliyeti edinilmesi gereken temel yeterlik içinde yer almaktadır.

Tüm dünyada dil öğretimi üzerine önemli çalışmalar yapıp dil öğretiminin daha standart ve başarılı bir şekilde yapılması hedeflendiği açıkça görülmektedir. Yetişkinlerin (18 ve üstü) İngilizce seviyesini gösteren yabancı dil yeterlilik endeksi olan Education First İngilizce Yeterlilik Endeksi (EF IYE) her yıl ülkelere göre İngilizce seviyelerinin raporlarını yayınlamaktadır. Toplam 88 ülkede 1,300,000 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olan 2018 raporuna göre Türkiye 27 Avrupa ülkesinde 26. sırada, toplamda 88 ülke içinde ise 73. sırada yer almaktadır (Education First, 2018). Avrupa ülkelerini kapsayan bu yeterlik indeksine bakıldığında Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde düşük bir profil sergilediği görülmektedir. Bu açıdan, öğrencilere Avrupa Birliği düzeyinde belirlenen temel yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen yükseköğretim kurumlarında verilen ortak zorunlu derslerin program değerlendirme çalışmalarının yapılması ve gerekli kazanımlara uygun düzenlemelerin sürekli gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Yüksek Okulu veya Modern Diller Bölümlerince yapılmaktadır. Bazı üniversitelerde öğrenciler zorunlu hazırlık okuduktan sonra bölümlerine geçebilmekte, bazı üniversitelerde ise öğrenciler isteğe bağlı hazırlık okuyabilmektedirler. İsteğe bağlı hazırlığı seçmeyen öğrenciler ise tüm üniversitelerde ortak olan zorunlu İngilizce I ve İngilizce II derslerini birer dönem olmak suretiyle alırlar.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelikte Yabancı dil öğretiminin ve yabancı dilde öğretimin amacı "öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretimin amacı ise ön lisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır" olarak belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2008).

Sonuç olarak, eğitimde gelişmeler ilk, orta ve yükseköğretim arasında bir bağ oluşturacak şekilde birbirini tamamlayıcı olmalıdır. Üniversitelerin bireyin bilgi, beceri ve dünya görüşünün evrensel boyuta taşındığı kurumlardır. Bu nedenle bu kurumlarda öğrencilere sunulan derslerin yetiştirilmek istenen insan tipine yönelik olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında üniversitelerin eğitim

programlarında yer alan zorunlu İngilizce derslerinin hedeflerine ulaşması, bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermesi ve sürekli geliştirilmesi geri bildirimlerin alınması ve değerlendirmelerin yapılmasıyla gerçekleştirilir. Tüm diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de bireyin ihtiyaçları ön plandadır. Öğretim programının yetiştirilmek istenen insan modeline uygunluğunu denetlemek için bireylerin erişti düzeylerinin belirlenerek öğretim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle lisans düzeyinde yer alan zorunlu İngilizce II dersini alan öğrencilerin başarı düzeyleri, bu dersten beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyinin araştırılmasının yükseköğretimde hedeflenen donanımda insan yetiştirme sürecine katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünyada meydana gelen sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler birçok ülkede yabancı dil öğretimini zorunlu hale getirmiştir. Ülkeler bu dünyadaki gelişmeleri yakalayabilecek bir toplum oluşturabilmek için eğitim programlarında zorunlu genel yabancı dil derslerine yer vermişlerdir. Genel yabancı dil öğretimi, dil becerilerinin ve yeteneğinin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Widdowson,1983). Planlanan dil öğretiminin etkililiğinin anlaşılabilmesi içinse öğretim programının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin lisans düzeyinde aldıkları ortak zorunlu İngilizce II dersinin hedeflerine ulaşma düzeylerini belirlemek ve programın öğrencilerin beklentilerini karşılaması açısından yeterliğini saptamak ve varsa eksik yönlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesine ışık tutacağı umulmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretim politikaları ağırlıklı olarak ilk ve orta öğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi üzerine eğilmektedir. İlk ve ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretiminin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesine yönelik birçok çalışma bulunmasına karşın yükseköğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmalar ağırlıklı olarak hazırlık sınıflarındaki öğretim programlarına yöneliktir. Üniversitelerde ortak zorunlu olarak yer alan İngilizce I ve İngilizce II derslerine yönelik uyulacak esaslar Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’le ana hatlarıyla belirlenmiş olmasına rağmen bu derslerin

program değerlendirmesine yönelik çalışma yapılmadığı gözlenmektedir. Yine ilgili alanyazında İngilizce I dersine yönelik birkaç çalışma olmasına karşın İngilizce II dersine yönelik program değerlendirme çalışmaları yok denecek kadar azdır. Yükseköğretimde ğretim programlarının etkililiğinin belirlenebilmesi için program değerlendirmenin sürekli olması gerekliliğinden yola çıkarak lisans düzeyinde bireylere temel düzeyde yabancı dil becerilerini edindirmeyi hedefleyen İngilizce II programının da değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların az olması bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Ayrıca alışma, programın değerlendirilmesi, belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyinin saptanması programdaki eksiklerin giderilmesi ve programın en temel öğelerinden biri olan öğrencilerin beklentilerini karşılamaya yönelik eğitim durumlarında iyileştirmelerin yapılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma Problemi

Öğrencilerin lisans düzeyinde zorunlu olarak aldıkları İngilizce II dersindeki başarı düzeyleri, bu dersten beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri nedir?

Alt problemler. Problem cümlesi çerçevesinde, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin İngilizce II dersindeki öğrenme düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentileri nelerdir?
3. Öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce II dersinden beklentilerinin karşılanma düzeyi nedir?
4. Öğrencilerin fakülte ve bölümlerine göre İngilizce II dersine ilişkin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin İngilizce II dersine ilişkin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fakültelerine ve bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlılara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Öğrenciler, İngilizce II dersine yönelik beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin ölçeğe verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
2. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini belirlemek üzere kendilerine başvuru alan uzmanların görüşleri yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Edebiyat ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İngilizce II dersini alan 1. sınıf öğrencileri,
2. İngilizce II dersi ölçütleri kapsamında hazırlanmış olan sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik olan düzey belirleme testi ile öğrencilerin derse ilişkin beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeylerini ölçmeyi hedefleyen ölçek ile elde edilmiş verilerle,
3. 2017-2018 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

İngilizce II: Üniversitede isteğe bağlı ya da zorunlu hazırlık okumayıp ve İngilizce muafiyet/yeterlilik sınavına girip zorunlu İngilizce derslerinden (İngilizce I-II) muaf olamayan tüm öğrencilerin öğretim yılının bahar döneminde devam etmek zorunda olduğu YDİ-102 kodlu yabancı dil dersidir.

Tam Öğrenme: Bloom (2016), tam öğrenmeyi her öğrenme ünitesinde, öğrencilerin bu ünite içinde öğrenilecek olan yeni davranışların %70-80 gibi büyük bir kısmını öğrenmiş olmaları hali olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada tam öğrenme ölçütü 70 olarak alınmıştır.

Düzy belirlleme testi: Üniversite öğretim programında yer alan İngilizce II dersinin sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlama hedefleriyle tutarlı hazırlanmış düzey belirlleme testi.

Öğrencilerin İngilizce II dersindeki sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri: 0-49= zayıf, 50-69=orta, 70-84=iyi, 85-100=çok iyi olarak tanımlanmıştır. Üniversite geçme notu 50 olduğundan 0-50 arası "zayıf" olarak kabul edilmiştir. 50 ile tam öğrenme ölçütü olan 70 arası "orta" olarak belirlenmiştir. 70-100 aralığı ikiye bölünerek "iyi" ve "çok iyi" olarak yorumlanmıştır.

Öğrenci Beklentileri Ölçeği: Öğrencilerin üniversitede okutulan ortak zorunlu İngilizce II dersi anlama, yazma ve konuşma becerilerine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından beşli likert tipinde tasarlanmış ölçek.

Öğrencilerin İngilizce II dersinden beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeyi: Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar "1-çok düşük düzeyde", "2-düşük düzeyde", "3-orta düzeyde", "4-ileri düzeyde", "5- çok ileri düzeyde" olarak derecelendirilmiştir. Bu değerleri yorumlayabilmek için ölçekten elde edilen puanlar; $5-1=4$, $4/5=0.80$ formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmış; 4.20-5.00 çok yüksek, 3.40-4.19 yüksek, 2.60-3.39 orta, 1.80-2.59 düşük, 1.00-1.79 çok düşük olarak tanımlanmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu çalışma, öğrencilerin üniversite okutulan, zorunlu Yabancı Dil İngilizce II dersindeki öğrenme düzeyleri, dersten beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu bölümde sırasıyla, araştırmanın temellerini oluşturan eğitimde program geliştirme, yabancı dil öğretim programı geliştirme, yabancı dil öğretim ilkeleri ve Türkiye’de yabancı dil öğretimi konularına yer verilmiştir.

Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme

Eğitimin insana kendi kendinin bilinçli bir yaratıcısı olma imkânını verdiğini ve bu imkânın iyi kullanılmasının daha sağlıklı bir toplum düzeninin ve daha mutlu bireylerin oluşması sonucunu doğuracağını vurgulayan Ertürk (2013, s.13) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. İstendik davranış meydana getirme süreci kendiliğinden ya da kasıtlı meydana gelebilir (Ertürk, 2013, s.8). Modern toplumlar daha karmaşık hale geldikçe, bireyin, içinde bulunduğu toplumun ve kültürün bütün yüzleriyle teması imkânsızlaşmış, bu durum da bireye kültürün evrenselleri çeşitli makbul yönleri ile temas sağlayıcı yaşantılar geçirme imkânı verme ihtiyacını doğurmuştur (Ertürk, 2013, s.8). Senemoğlu (1988), bireylerin davranışlarında istendik değişimler meydana gelebilmesi ve bu davranışların yüksek verimle kazandırılması için eğitimde plan ögesine ağırlık verilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Eğitim programı, okul yönetimi altında, öğrenme deneyimlerinin bir plan ve program olarak ortaya çıkması, öğretim ise eğitim programını hazır hale getirmektir (Demirel, 2015). Eğitim programını belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlayan Ertürk (2013), eğitim programı geliştirme ile uğraşacak eğitimcilerin şu soruları cevaplaması gerektiğini belirtir(s.14):

“1.Öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalı?

2.Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?

3.Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?

4.İstendik davranışların isabetliliğinin etkililik derecesi nedir?

5.Mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?”

Öğretim programı ise bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur (Özçelik, 2010, s. 4). Saylor, Alexander ve Lewis öğretim programını bir plan olarak, öğretimi de bu planı uygulama aşaması olarak tanımlamaktadır (Saylor, Alexander ve Lewis'ten aktaran Demirel, 2015, s.6). Senemoğlu (2013), eğitimin gerçekleştirilmesi için öğretimin, belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (s.395). Hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğretim programının temel unsurlarıdır (Ertürk,2013; Senemoğlu, 2013).

Programın ilk ögesi olan hedef programın sonunda erişilmek istenen ürünü tanımlayan yazılı ifadelerdir (Bondi ve Wiles, 1989). Ertürk'e (2013) göre uygulanan programın sonunda öğrencilere kazandırılması istenilen özellikleri gösteren ifadeler olan hedefler uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak üçe ayrılır(s. 15). Uzak hedefler politik felsefeye, genel hedefler toplumun ihtiyaçlarına, özel hedefler ise bireyin ve konunun ihtiyaçlarına göre belirlenir (Ertürk, 2013).Öğretim programı geliştirme sürecinde bir derse ait özel hedefler belirlenirken, ülkenin eğitim felsefesiyle tutarlı, uzak ve genel hedeflerle uyumlu ve bireylerin gelişim ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulunduran ve bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarıyla örtüşen hedefler seçilmelidir (Tyler, 1949; Ertürk, 2013).

Programın ikinci ögesi olan eğitim durumlarını “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” olarak tanımlayan Ertürk (2013) eğitim durumlarının işlevini, uygulanacak öğretim faaliyetleri ile hedeflenen davranış değişikliklerini meydana getirecek öğrenme yaşantılarını oluşturmaya çalışmak olarak ifade etmektedir. Senemoğlu (2013), eğitim durumlarının, programın öğeleri arasında istendik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulduğu, program ögesi olarak ifade etmektedir (s.xxiii).

Programın son ögesi olan değerlendirme, Varış'a göre (1996) programın başında belirlenen hedeflere ne derecede ulaşıldığını saptamak için ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin sınanmasıdır. Eğitim kurumları toplumların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yönlerden gelişmesinde önemli işlevi olan eğitimin

gerçekleştirildiği sistemli yapılardır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programları eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitimin üç ana ögesidir. Eğitim programının işlerliği öğretmenin programda öngörülen hedef davranışların öğrencilere planlanan şekilde kazandırılıp kazandırılmadığının ölçülmesiyle yani doğru bir değerlendirme süreci ile anlaşılır. Eğitimde program değerlendirme, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir (Ertürk, 2013, s.113). Tyler'ın (1949) tanımıyla program değerlendirme, öğrencilerin davranış kalıplarında istenilen değişikliklerin ne derecede gerçekleştiğini belirleme süreci olarak ifade edilebilir. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenmeyi engelleyen ya da öğrenmeye hizmet etmeyen öğelerin düzeltilmesi ve öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme bakımından önemlidir (Senemoğlu, 2013,s.426). Hedefler, içerik, eğitim ve sınav durumlarından oluşan bir öğretim programı, değerlendirme çalışmaları yapılmadığı takdirde yalnızca bir deneme olmaktan öteye geçemez. Bu sebeptir ki geliştirilen programın amaca hizmet ettiğinin sürekli olarak kanıtlanması için değerlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir.

Ertürk (2013), eğitimde program değerlendirme çalışmasının gerekliliğine üç temel sebep göstermiştir (s.114-115). Birincisi, programın uygulanmasının sonucunda elde edilecek ürünü etkileyen öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğrenen özelliklerinin çeşitliliği gibi faktörlerin süreci nasıl etkilediği değerlendirme ile anlaşılabilir. İkinci olarak, öğretim programındaki durumların amacına ulaşp ulaşmadığına bakmak için programın ürünü olan öğrenci davranışlarının istenilen yönde gelişip gelişmediğine bakmak gerekmektedir. Bu da değerlendirme ile mümkündür. Son olarak, değerlendirme, varsa, programın doğurduğu istenmedik sonuçları veya program geliştirme sürecinde gereğinden fazla harcanan enerjiyi saptayarak programın kendini onarıcı olmasına imkân vermektedir.

Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, öğrenmenin gerçekleştiği ortam koşulları, öğretmenin planlamadaki becerisi ve öğretmenin kişilik özellikleri gibi değişkenlerin de öğretme-öğrenme sürecine dâhil olduğunu ve süreci etkilediğini bu nedenle de planlanan programın bu değişkenler de göz önüne alınarak ne derecede uygulanabildiği değerlendirme ile açığa çıkarılabilir (Tyler, 1949). Bloom ve arkadaşları (1971) program değerlendirmeyi eğitim hedeflerini açık ve işe-vuruk hale getirerek öğrencilerin bu hedefler ışığındaki gelişmelerini izlemeyi mümkün

kılarak öğretme-öğrenme faaliyetlerinin etkili olmadığı durumlarda ne gibi değişikliklerin yapılabileceğine dair yol gösterici bir kalite kontrol sistemi olarak ifade etmişlerdir. Değerlendirme, ayrıca, öğrenciler hakkında verdiği bilgiler ışığında öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri, yetersizlikleri belirlenerek sonraki öğrenmelerin neler olması gerektiği hakkında bilgi vericidir (Tyler,1949).

Program geliştirme sürecinde değerlendirme, hedef, içerik ve öğrenme yaşantılarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Değerlendirmede belli ölçütlerle planlı ve düzenli yapılan düzenli değerlendirme ve öznel yargıların baskın çıktığı gelişigüzel değerlendirme yolları izlenebileceği gibi bireyleri birbirleriyle karşılaştırma imkânı veren göreceli değerlendirme ya da istendik özellikleri kazanma düzeyini belirleme imkânı veren mutlak değerlendirme yolları da izlenebilir (Ertürk, 2013). Mutlak değerlendirmede bireyin öğrenme yaşantıları yoluyla programın hedeflerine ne düzeyde ulaştığı değerlendirilir. Bu nedenle program hedeflerinin amacına ulaşp ulaşmadığını saptamak için mutlak değerlendirme yapmak program değerlendirme için uygun olacaktır. Programın değerlendirilmesi tanıma-yerleştirmeye, biçimlendirme-yetiştirmeye ya da durum değerlendirmesine dönük yapılabilir (Ertürk, 2013, s.118). Değerlendirme bu üç amaçtan hangisine hizmet ediyorsa ona yönelik seçim yapılır. Öğrenciyi tanımaya ve yerleştirmeye dönük değerlendirmede öğrencilerin programa giriş davranışları erişme veya tanıma testleri ile belirlenir. Öğrencinin program sürecindeki öğrenme durumunu belirlemeye yönelik ise biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme kullanılır. Öğretim programının etkililiği ve öğrencilerin yetişme seviyesini değerlendirme de ise durum değerlendirmesi kullanılır. Bu üç amacı da göz önüne aldığımızda bir öğretim programının işlerliğini saptamak için öğrencilerin hem giriş hem süreç içindeki hem de çıkış özelliklerinin değerlendirmesi önemlidir. Ertürk (2013), değerlendirmenin, öğretim programına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, öğrenmeye bakarak, ürüne bakarak veya erişime bakarak yapılabildiği belirtmiştir (s.121). Öğretim programa bakarak değerlendirme yalnızca program geliştirme sürecini; ortama bakarak değerlendirmede öğrenme ortamındaki uyarıcıları; başarıya bakarak değerlendirme öğrencinin çıkış davranışlarını; öğrenmeye bakarak değerlendirme öğrencinin planlanan ve planlanmayan öğrenmelerinin toplamını; ürüne bakarak değerlendirme öğrenci davranışındaki değişimleri ile diğer öğrenciler ve öğretmen davranışlarındaki ve ortamdaki diğer

değişimleri; erişiyeye bakarak değerlendirme ise öğrencinin programa girişteki ve çıkıştaki davranışları arasındaki farkı değerlendirmeye tabi tutar. Değerlendirme türlerinden sadece öğretim programına, ortama, başarıya, öğrenmeye ya da ürüne bakılması öğrencinin öğretim programının başından sonuna kadar olan süreçte hangi hedef davranışları edindiğini göstermede yetersiz kalacak, ayrıca öğretim programı dışındaki öğrenmeleri de hesaba katabileceğinden öğretim programının değerlendirilmesinde program dışı verilerin girmesi de muhtemel olacaktır. Öte yandan erişiyeye bakarak değerlendirme öğrencinin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki hedeflerle tutarlı farkı değerlendirmeye yönelik olduğundan öğretim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde kullanışlı bir yoldur. Croanbach program değerlendirme sonucunda üç alanda karar alınabileceğini belirtmektedir: 1) Bir dersin geliştirilmesi amacıyla alınan kararlar, 2) Öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireylere yönelik alınan karar ve 3) Yönetimsel, yani okul sisteminin ve yönetiminin işlerliğini yorumlamak için alınan karardır (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.253).

Bu araştırmada temel olarak “erişiyeye bakarak program değerlendirme” yaklaşımı işe koşulacaktır. Ayrıca erişiyeye bakarak değerlendirmenin sınırlılıklarını gidermek için öğrencilerin dersten beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri ile ilgili görüşleri de belirlenerek eğitim durumlarının da değerlendirilmesi sağlanacaktır.

Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye’de birçok alanda köklü değişiklikler yapılmıştır. Eğitim bu değişikliklerin yaşandığı en önemli anlardan biridir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Demirel, 1992). Eğitim programlarındaki değişikliklerinin özünü laiklik, millilik, batılılaşma ve pozitif bilimler oluşturmuştur (Varış,1996). 1924 yılında başlayan müfredat geliştirme çalışmalarıyla birlikte ilk mektep müfredatı 1926’da hazırlanmıştır. Ardından 1936 ve 1948 programları hazırlanmıştır. Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan "Müfredat Programı" anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini "Eğitim Programı" anlayışına bırakmıştır (Demirel,1992). 1962’de

yenilenen program 1968 yılında uygulamaya konulmuştur. Program geliştirme çalışmaları 1980'li yıllarda yeniden ağırlık kazanmıştır (Gözütok, 2003). 1982'de birçok dersin ilkökul ve ortaokul programları değiştirilmiş, 1997 yılında zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmış ve 2000 yılında bazı derslerin programları değiştirilmiştir (Ulutaş ve Erman, 2011). 2004 yılında yürütölen program geliştirme çalışmaları ile ilköğretim ve ortaöğretimde hemen hemen tüm derslerin öğretim programları uluslararası kıyaslamalar yapılarak günün değışen şartlarına ayak uydurmak amacıyla davranışçı yaklaşımdan uzaklaşıp bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşımla güncellenmiştir (Genç, 2007). Programda sekiz yıllık kesintisiz eğitim bir bütün olarak ele alınmış, tüm dersler birbiriyle ilişki olacak şekilde tasarlanmış, spor kültürü, sağlık kültürü, olimpiik eğitim, kariyer, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık gibi ara disiplinler de programa dâhil edilmiştir. Yapılandırmacılık temelli olan 2004 programında dünya ile uyum dikkate alınmış, program Avrupa Birliği standartlarına göre hazırlanmaya çalışılmıştır (Genç, 2007). 2012-2013 öğretim yılında eğitim sistemi yapısında değışikliğe gidilmiş 8+4 olan eğitim modeli 4+4+4 olacak şekilde üç kademeye ayrılmıştır. Yenilenen sitemde İngilizce öğretiminin 4. sınıf yerine 2. sınıfta başlaması kararı alınmıştır. Ayrıca fen bilimleri öğretim programları yenilenmiş sağlık ve doğal afetler hakkında temel bilgiler kazandırılması, toplum, teknoloji ve bilimin birbiri üzerindeki etkisi üzerine farkındalık kazandırılması, bilimin tüm insanlık için ortak bir uğraş olduğunun anlaşılması, doğal çevredeki ilişkilerin anlaşılması, teknolojinin gelişmesinde ve toplumsal sorunların çözümünde bilimin katkısının anlaşılmasını sağlamayı amaçlamıştır (Deveci, 2018). Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik ve sosyokültürel alanlarda yaşanan gelişmelere bağılı olarak toplumun üreten bireylerinin sahip olması gereken özelliklerin de değıştiğı belirtilerek, 2016-2017 yıllarında 1., 5. ve 9. sınıf müfredatları, öğretim-öğrenme yaklaşımlarındaki gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, bireyin ve toplumun değışen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir (Talim Terbiye Kurulu, 2017). Yapılan değışikliklerde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan tanımlamaların Türk kültürünün ve toplumunun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda oluşturulmuş Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi temel alınmıştır. Yenilenen programda 21. yüzyıl becerileri olarak belirlenen sağlık okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve sosyokültürel farkındalık gibi kişisel,

kişilerarası ve bilişsel becerilere yer verilmiştir (Talim Terbiye Kurulu, 2017). Millî Eğitim Bakanlığının program geliştirme çalışmaları kapsamında 2019'da eğitime yönelik hedef ve yaklaşımların gözden geçirilerek güncellendiği üç yılı kapsayan uygulamaların açıklandığı Vizyon 2023 programı yayınlanmıştır. Yenilenen programda temel eğitimde ve ortaöğretimde ders içeriklerinde birçok değişiklik yapılması planlanmıştır. Ders saatleri ve sayısının azaltılması, meslek liseleri ile özel sektör iş birliği, yabancı dil öğretimi için yaz okullarının açılması, sınavların amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısının yenilenmesi, okul ve program türlerine göre yabancı dil öğretiminin yeniden yapılandırılması yeni programda yer alan önemli değişiklikler olmuştur. 2023 vizyon programının temel amacının 21. yüzyıl becerilerini edinmiş, yeteneklerinin farkında, sosyal zekâsı akademik başarısı yüksek, bilimsel bilgiyi yorumlayabilen, uygulayabilen bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Programları

Türkiye’de yabancı dil öğretim programı geliştirme çalışmaları 1963 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliğinin ardından 1972’de Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesine bağlı “Yabancı Dil Öğretimi Geliştirme Merkezi’nin kurulmasıyla başlanmıştır (Demircan, 1988, s.110). Almanca, Fransızca, İngilizce programları ve ders araç gereçleri resmî okullarda denenmeye başlanmış, sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması yabancı dil öğretmenlerinin yetersiz görülen hizmet içi eğitimlerinin tamamlanmasının ve öğretmenlerin yeni gelişmeler hakkında bilgilendirilmesi konuları gündeme gelmiştir (Demirel, 2007, s.14, Demircan, 1988). 1983 yılında Anadolu liseleri için İngilizce programları hazırlanmıştır. İngilizce 1991 yılında ortaokullarda, 1997 yılında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulmaya başlayan İngilizce, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla 2012-2013 öğretim yılında ilkokul ikinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu, 2013). 2019 yılında devam eden ilk ve orta öğretimde program geliştirme çalışmalarıyla İngilizce öğretim programlarında da değişiklikler yapılması planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Vizyon 2023 programıyla öğretim programında yabancı dil öğretiminin geliştirilmesine yönelik izlenecek basamaklar, ülke genelinde yabancı dil eğitimi seviye ve okul türlerine göre uyarlamak, yeni

kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesini sağlamak ve yabancı dil eğitiminde öğretmen niteliği ve yeterliklerini pekiştirmek olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Yayınlanan programda 9. ve 12. sınıflarda özel amaçlı İngilizce programlarının yer alacağı ve derslerde daha çok iletişimsel dil becerilerine odaklanılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT işbirliğinde çevrim içi ve mobil öğrenme materyalleri oluşturulması kararı alınmıştır.

Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi

Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin amacı, 27074 sayılı Resmî Gazetede, “öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır” şeklinde ifade edilmiştir. 2547 sayılı yükseköğretim kurumu kanunuyla yükseköğretimde yabancı dil dersleri zorunlu hale getirilmiştir ve 1982 yılından bu yana zorunlu olarak okutulmaktadır. Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi hüküm ve esasları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yükseköğretim programına ilk defa kayıt yaptıran öğrenciler, kayıt yaptırdığı öğretim yılının başında, rektörlükçe düzenlenen bir yabancı dil seviye tespit sınavına tabi tutulurlar.

(2) Seviye tespit sınavından alınan puana göre, öğrencinin;

a) 2547 sayılı Kanunun 5 inci maddesinin (ı) bendi gereğince verilmesi zorunlu olan yabancı dil derslerinden muaf olup olmadığı,

b) Varsa yabancı dil hazırlık sınıfından muaf olup olmadığı,

c) Yabancı dil hazırlık sınıfında, hangi seviyeden öğrenim göreceği belirlenir.” (Resmî Gazete, 2008).

Seviye tespit sınavında başarılı olamayan ya da seviye tespit sınavına girmeyen öğrenciler, 2547 sayılı kanunun beşinci maddesinin (ı) bendi gereğince, yabancı dil derslerini almak ve sınavlarını başarmak zorundadırlar. Zorunlu yabancı dil dersleri, toplam 60 saatten az olmamak üzere, en az iki yarıyıl olarak okutulur. Sadece belirli bir yabancı dille öğretim yapan üniversitelerde yabancı dil hazırlık sınıfı açılır. Yabancı dil seviye tespit sınavından muaf olanlar hariç, bu

üniversitelere kayıt yaptırmış olan öğrenciler, yabancı dil hazırlık sınıfına devam etmekle yükümlüdürler. Yabancı dil seviye tespit sınavından muaf olanlar ile yabancı dil hazırlık sınıfına devam edip yarıyıl sonunda yapılan yabancı dil sınavında başarılı olan öğrenciler, yabancı dille verilen ön lisans, lisans veya lisansüstü öğretim programına devam etmeye hak kazanırlar (Resmî Gazete, 2008).

Türkiye’de yükseköğretim kurumları uyguladıkları yabancı dil öğretim programlarına göre üçe ayrılmaktadır (Demirel, 1987).

1.Yabancı dil ile eğitim-öğretim yapan üniversiteler: Bu üniversitelerde Türk Dili ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinin dışındaki bütün dersler tamamen İngilizcedir.

2. İngilizce hazırlık sınıfı olan üniversiteler: Bu üniversitelerde program koşuluna göre 1 yıl zorunlu ya da isteğe bağlı hazırlık okutulmaktadır.

3. İngilizceyi sadece ortak zorunlu ders olarak okutan üniversiteler: Bu üniversiteler öğretim dili tamamen İngilizce olmayan ve zorunlu olarak hazırlık sınıfı okutulmayan üniversitelerdir, bu üniversitelerde yabancı dil toplam 60 saatten az olmamak üzere, en az iki yarıyıl zorunlu olarak okutulmaktadır.

Araştırmanın Yapıldığı Üniversitenin Yabancı Dil Öğretim Programları

Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversite, Demirel’in (1987) belirttiği, uyguladıkları yabancı dil öğretim programlarına göre İngilizce hazırlık sınıfı olan üniversiteler kategorisine girmektedir. Bu kapsamda, Fen Fakültesi Matematik Bölümü için zorunlu diğer tüm bölümler için isteğe bağlı hazırlık sınıfı vardır. Hazırlık seçmeyen ve seviye tespit sınavında başarılı olamayan ya da seviye tespit sınavına girmeyen öğrenciler birinci yarıyıl İngilizce I (YDİ-101) veya Almanca I (YDA-101), ikinci yarıyıl İngilizce II (YDİ-102) veya Almanca II (YDA-102) derslerini tamamlamak zorundadır. Güz ve bahar dönemlerinde 2’şer saat okutulan zorunlu yabancı dil derslerinde okutulacak ders kitabı dönem başında bölüm başkanı ve dersi yürütmekle görevli İngilizce öğretim elemanlarının ortak kararıyla seçilir. Kitaplar Diller İçin Ortak Çerçeve Programı’nda belirtilen temel düzey (A1-A2) dil bilgisi ve sözcük bilgisi öğretimi ile dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik aktivite ve alıştırmalar içermektedir.

İçerik aynı olmakla birlikte derste kullanılan yöntem ve teknikler öğretim görevlisine bırakılmıştır. Derslerin en az %70'ine devam etmek zorunludur. Ders değerlendirmesi; dönem ortasında vize sınavı ve dönem sonunda final sınavı olarak çoktan seçmeli testler ile bütün öğretim elemanları tarafından ortak yapılmaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

İletişimde küreselleşmenin etkisiyle birlikte ikinci yabancı dil olarak İngilizceyi kullananların sayısında artış olmuştur. Yabancı dil öğrenen insan sayısının artmasıyla birlikte yabancı dil öğretimine ilişkin ilke, yöntem ve teknikler önem kazanmıştır. Harmer (2001), bir öğrencinin yeni bir dili öğrenmesi için o dile maruz kalması, o dilin anlamını ve formunu algılaması ve o dilde pratik yapması gerektiğini belirtmektedir (s.52). Demirel (2007, s.29), yabancı dil öğretiminde temel alınması gereken temel ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Dört temel beceriyi geliştirme*
- Öğretim etkinliklerini önceden belirleme*
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme*
- Görsel ve işitsel araçları kullanma*
- Anadili gerekli durumlarda kullanma*
- Bir seferde tek yapıyı sunma*
- Verilen bilgilerin günlük yasama aktarılmasını sağlama*
- Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama*
- Bireysel farklılıkları dikkate alma*
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme*

Neuner, her şeyden önce bir iletişim aracı olarak bir dili bilmenin dilin dört temel becerisiyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birlikte sosyokültürel ve pragmatik unsurlar da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Neuner'den aktaran Aktaş, 2004). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde dört temel dil becerisi, algılayıcı beceriler olan okuma, dinleme ve üretken beceriler olan yazma ve konuşma olarak belirlenmiştir (Council of Europe, 2002, s. 22).

Okuma becerisi. Okumayı, “bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlayan

Demirel (2007), yabancı dil öğreniminde okuma becerisinin temel amacını okunan metinden anlam çıkarılması olarak ifade etmiştir. Dikkatin, belleğin, algılama sürecinin, kavrama sürecinin koordineli bir şekilde devrede olduğu okuma süreci yabancı dilde ana dile göre daha zorlayıcı olabilmektedir. Bunun en temel sebeplerinden biri okuyucunun o dilin kültürel öğelerine, kelime dağarcığına, cümle yapısına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamasıdır (Er,2005). Diğer becerilerde de olduğu gibi, yabancı dil ve kültürü ile anadil ve kültürü arasındaki farklılığın okuma öğretimi sürecini etkileyen bir faktör olduğu unutulmamalıdır.

Yabancı dilde okuma becerine ilişkin kazanımlar belirlenirken öğrenci kitlesinin özellikleri ile İngilizcenin öğretim amacının örtüşmesi öğrenci motivasyonu açısından önemlidir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde geliştirilmesine çalışılan başlıca okuma becerilerini şu şekilde sıralanmaktadır:

- Başlığı verilmiş metnin konusunu kestirme (Predicting).
- Okunan metne başlık gösterme (Generalizing).
- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme (Guessing the meaning).
- Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma (Surveying).
- Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme (Scanning).
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma (Finding the main idea and the supporting ideas).
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme (Transferring the ideas).
- Okunan metnin özetini çıkarma (Summarizing).(Demirel, 2007; Richards, 2001; Harmer,2001)

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen temel düzeyde okuma becerisine ilişkin yeterlilikler ise genel olarak aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Council of Europe, 2002):

- Alışılmış konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksları (başvuru, sipariş ve sipariş teyitleri gibi) anlayabilir.
- Kısa ve basit özel mektupları anlayabilir.
- Reklam, broşür yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.
- Şehir planı veya dizin gibi listelerde belli başlı bilgileri bulabilir ve telefon rehberinden bir usta aramak gibi istenen bilgileri çıkarabilir.

- Sokak, lokantada tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir.
- Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir.
- Tehlike kuralları gibi basit bir dille yazılmış kuralları anlayabilir.
- Halka açık telefonlar gibi, günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir.
- Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.

Yabancı dil becerilerin geliştirilmesinde istenen öğrenme ürünlerine ulaşmak için öğrenci özelliklerine uygun seçilmiş materyallerin uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenciye sunulması yani öğretim sürecinin nitelikli olması da önem arz etmektedir (Harmer, 2007, s.68-78). Materyallerin otantik ve farklı türlerdeki metinleri içermesi öğrencilerin gerçek hayattaki dil kullanımına maruz kalması açısından önemlidir. Fakat seçilen materyalin öğrencinin seviyesine göre olması ve konu alanı kapsamında olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Harmer (2007) otantik ve öğretim için özel hazırlanmış metinlerin beraber kullanılmasının olabildiğince çeşitli materyalin öğrenciye sunulması açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğretiminde tüm beceriler birbiri ile bağlantı içindedir. Bir becerinin geliştirilmesi diğer beceriye katkıda bulunur. Okuma öğretiminde de öğrencilerin aynı zamanda sözcük bilgisi, dilbilgisi ve cümle kurma becerileri gelişim gösterir. Okuma etkinlikleri öğrencilere İngilizce yazmaya yönelik model oluşturması açısından da çok önemlidir (Harmer, 2001, s. 68).

Dinleme becerisi. İletişim ve öğrenmenin en temel yollarından bir olan dinleme “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği olarak tanımlanır (Demirel, 2007).İletişimde, dolayısıyla dinlemede öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kaynaktan aktarılan haber, bilgi, duygu ve düşüncelerin alıcı tarafından anlamlandırılması gerekmektedir (Sever,1995, s.15). Kaynak tarafından gelen iletilerin alıcı tarafından kavranması, anlamlandırılması ve yorumlanması bazı dilbilgisi, sözcük bilgisi gibi ön bilgi ve becerileri gerektirir.

Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanımalarını, bir bağlam içindeki vurgu ve tonlamalara bağlı anlam değişikliklerini fark etmelerini ve kaynaktan gelen mesajı tam ve doğru bir şekilde anlamalarını sağlamaktır (Demirel, 2007). Yabancı dilde dinleme öğretimi, öğrenciyi mümkün olduğu kadar çeşitli aksana maruz bırakmayı ve öğrencilerin dilbilgisi, sözcük bilgisi, telaffuz, vurgu ve tonlama konularında da gelişim göstermelerini sağlamayı amaçlar (Harmer, 2001, s. 98).

Dinleme becerisi öğretiminde öncelikle dinlemenin ne amaçla yapılacağı yani hedefler belirlenmelidir. Dinleme öğretiminde öğrencilerde geliştirilmesi istenilen davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Dinlediği metnin ana fikrini yazma/söyleme
- Dinlediği metne ilişkin ayrıntılı bilgileri yazma/söyleme
- Dinlediği metindeki konuşmacıların tutum ve düşüncelerini söyleme/yazma
- Dinlediği metindeki olay sırasını yer ve zamana göre söyleme/yazma
- Dinlediği metindeki cümle yapılarını ve kullanışlarını söyleme/yazma
- Metindeki değişik tonlama ve vurguları fak etme
- Dinlediği metni kendi cümleleriyle ifade etme (Harmer, 2001, Richards, 2001)

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yabancı dil öğrenenlerin temel düzeyde dinleme becerisine ilişkin edinmeleri beklenen yeterlilikler ise şu şekilde sıralanmıştır (Council of Europe, 2002):

- Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulanı anlayabilir.
- Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi) temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.
- Yavaş ve tane tane konuşulduğunda bulunduğu ortamda yapılan konuşmaların konusunun genelde farkına varabilir.
- Olası günlük şeyler hakkında yavaş ve anlaşılır şekilde seslendirilmiş olan kısa ses kayıtlarından en önemli bilgileri alabilir.

Demirel (2007), dört temel beceriden en zor gelişeni dinleme becerisi olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da sınıf içi dinleme çalışmalarına fazla

yer verilmemesini ve buna dönük değerlendirme çalışmalarının yapılmamasını göstermektedir. Bunun sebebi materyal azlığı da olabilmektedir (Barın, 2002). Dinleme öğretimi diğer üç beceriden zor kılan diğer bir faktör ise her zaman öğrencinin hızına göre ayarlanamaması olduğunu belirten Harmer (2001) öğrencinin dinlemede kalabilmesi materyal seçimine ve dinlemenin yapıldığı koşullara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dinleme öğretiminde gerçek bağlamlarda sunulan örneklerin sonraki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi açısından faydalı olduğu savunulsa da gerçek bağlamdan alınan kesitler öğrenci seviyesinin üstünde olabileceğinden gerçek olmayan bağlamlarda oluşturulmuş örnekler de dinleme etkinliklerinde kullanılmaktadır (Harmer, 2001).

Konuşma becerisi. Yaygın olarak kullanılan bir iletişim aracı olan konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi, diğer bir ifadeyle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözel olarak iletilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Sever,1995, s.21).Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Widdowson, 1983). Konuşma becerisi bilişsel becerilerin yanı sıra psiko-motor becerilerinin gelişmesine bağlı olarak gelişir. Konuşma becerisinin kazanılması için dilbilgisi ve sözcük bilgisinin de iyi bilinmesi gerekir (Bygate, 1987). Konuşma kendi içinde dilbilgisi, sözcük bilgisi, telaffuz, akıcılık ve anlaşılabilirlik gibi altboyutları barındırmaktadır. Bu bağlamda, konuşma etkinlikleri öğrencilerin bu alt boyutlara ilişkin yeterlilikleri hakkında bilgi vericidir (Harmer, 2001).

Diğer becerilerde de olduğu gibi konuşma becerisinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenme ortamlarının en uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir. Ertürk ve Üstündağ (2007), öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, ikili ya da grup çalışması yapabilecekleri bir ortam, konuşma becerisinin öğretimine katkıda bulunacağını vurgulamaktadır. Ayrıca, amaca uygun ve etkili öğretim materyallerinin kullanılmasının da konuşma öğretimine önemli derecede katkısı olduğu da vurgulanmaktadır (Ertürk ve Üstündağ, 2007). Demirel ve diğerleri (2005) bir öğretme ve öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenmenin o kadar iyi ve kalıcı izli gerçekleştiğini, unutmanın da o kadar geciktiğini ifade etmişlerdir. Resim, poster gibi görsellerin kullanılması, öğrencileri konuştukları konuyu gözlerinde canlandırabilecekleri ve daha iyi yorum

yapabilecekleri bir ortam sunmaktadır. Konuşma becerisi, özellikle dilbilgisi ve sözcük bilgisini ezberleme, hatırlama ve geri çağırma gibi bellek işlemlerini içerdiğinden öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Bu nedenle Ertürk ve Üstündağ, (2007) öğrencilere çağrışım yaptıracak, kodlamaya yardımcı stratejilerin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu stratejiler, öğrenilecek bilginin anlamlı olmasına ve sözcüklerin, terimlerin, olguların öğrenilmesine ve hatırlanmasına yardımcı olmaktadır.

Konuşma öğretimi yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılmaktadır (Demirel, 2007). Öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma etkinliklerinde öğretmenle yabancı dilde kurdukları iletişim konuşma etkinliği içine girmektedir. Ancak konuşmanın özel olarak öğretilmesi sürecinde hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yabancı dil öğrenenlerin temel düzeyde konuşma becerisine ilişkin edinmeleri beklenen yeterlilikler şu şekildedir (Council of Europe, 2002):

- Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir,
- Kendini tanıtabilir; ne iş yaptığını ve nerede oturduğunu söyleyebilir,
- Çok kısa, önceden hazırlanmış, bilinen ve çok dikkatli dinlenildiğinde anlaşılabilen ezberlenmiş bir içerik hakkında duyuru yapabilir,
- Bilinen bir konu hakkında önceden hazırlanmış basit bir sunum yapabilir,
- Sorulan soruların tekrarı ya da kolaylaştırılması durumunda basit soruları yanıtlayabilir.

Öğrencilerin kaygı düzeyi öğrencilerin belirlenen bu hedeflere ulaşmasında ve performanslarını ortaya koymasında belirleyici bir role sahiptir. Kaygı seviyesinin yüksek olması sebebiyle öğrenciler gerçek performanslarını ortaya koymakta zorlanabilmektedirler. Bu öğrencilerin kelime ve dilbilgisi eksikliğinden kaynaklanabileceği gibi (Husnu, 2018) öğretim ortamının koşullarının uygun şekilde oluşturulmamasından da kaynaklanabilir. Ertürk ve Üstündağ (2007), konuşmanın öğretiminde, ortamının iletişimsel bir ortam olması gerektiğini ve doğal konuşma etkinlikleri, rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme gibi iletişimsel etkinliklerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Konuşma becerisi, öğrencilerin gerek okul hayatında gerekse iş hayatında sıkça kullanmaları beklenen bir beceridir. Bu noktada öğrencilere, onları telaffuz ve

sözdizimi açısından geliştirecek, onların yabancı dilde akıcı ve doğru bir şekilde konuşma yeterliliğine ulaştıracak bir konuşma öğretimi sunulması gerekmektedir.

Yazma becerisi. Sözlü ifadelerin sembollerle kodlandığı bir sistem olan yazma, öğrencilerin neyi ne kadar öğrenebildiklerini görebilmek ve öğrenme sürecini değerlendirebilmek için kullanılan üretken becerilerden biridir (Çakır, 2009, s. 166). Harmer (2001, s.79), yazmanın öğrencinin dil gelişim sürecine ayna tutması açısından önem taşıdığını, diğer bir deyişle, öğrencilerin dil eksikliklerinin belirlenmesi ve bu konuda yönlendirilmesi için yazmanın öneminin büyük olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dilde yazma etkinliklerinin amaçları; öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol etme, seviyelerini belirleme, öğrencilerin dil yetilerinin geliştirilmesi, dil yanlışlarının görülmesi, öğretilen yapıların ve kelimelerin pekiştirilmesi, noktala işaretlerinin öğretilmesi, öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması, öğrencilerin yetilerini performansla dönüştürmeleri olarak sıralanmaktadır (Harmer, 2001, s. 79-88; Çakır, 2009, s. 167)

Anadilde olduğu gibi yabancı dil öğrenme sürecinde de yazma becerisinin kazanılması oldukça zor ve zaman alan bir işlemdir (Çakır, 2009). Öğrencinin motivasyonunun düşük olması yazma etkinliğinin verimliliğini etkileyen bir faktördür. Çakır (2009, s. 167), bildiği halde düşüncesini yazılı ifade edemediğini düşünen öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluştuğunu ifade etmektedir. Çakır'a göre istenilen başarıyı elde edememenin bir başka sebebi de yazma etkinliğine ilişkin kuralları öğrencilerin yeterince yerine getirememeleri ve öğretmenlerin de öğrencilerin yazma etkinliklerinden tam olarak ne beklediklerini ifade etmemeleridir.

Yabancı dilde yazma becerisinin öğretimi birçok faktörden etkilendiği göz önünde bulundurularak, yazma etkinliklerinin öğrenci ilgi, ihtiyaçlarına göre uygun tasarlanması, öğrencilerin hedeflenen kazanımları edinebilmeleri açısından önemlidir. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yabancı dil öğrenenlerin temel düzeyde yazma becerisine ilişkin edinmeleri beklenen yeterlilikler şu şekilde sıralanmıştır (Council of Europe, 2002):

- Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir,

- Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri kaleme alabilir,
- Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir,
- Teşekkür etmek ya da özür dilemek için çok basit özel bir mektup yazabilir,
- Tekrarlanmasını ya da değişik olarak ifade edilmesini rica edebildiğinde kısa ve basit iletileri not alabilir,
- Günlük gereksinimlerle ilgili kısa, basit not ve iletileri yazabilir.

Yabancı dilde dört becerinin öğretimine genel olarak bakıldığında her bir becerinin bir diğeriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Okuma becerisi yazma becerisi için iyi bir model, dinleme becerisi konuşma becerisi için önemli bir önkoşul ve dilin bel kemiği olan dilbilgisi ve sözcük bilgisi de bu dört becerinin öğretilmesinde en önemli yeterliliklerdir. Genç (Genç'ten aktaran Aktaş, 2004), bir yabancı dili konuşma ve anlama becerisini, öğrenenin kendi kültürünün yanı sıra hedef dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılarâ hâkim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesi olarak ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle bir dili öğrenmek o dile ilişkin kurallar dizinini ezberlemekten öte o dili kültür öğeleri kapsamında anlamlandırma, o dilde iletişim kurabilme ve üretebilme becerilerinin tümünü kapsamaktadır. Bu nedenle dili tıpkı anadilde olduğu gibi her yönüyle bütün olarak ele almak, dört temel beceriyi o dilin kültürel öğeleri ile bağlantı kurarak öğretmek gerekmektedir. Dil öğretimi sürecinde ise öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan öğrenci ilgi, ihtiyaç ve motivasyonu iyi değerlendirilmeli, öğrenme hedefleri özenle seçilmeli ve öğretim etkinlikleri en verimli olacak şekilde işe koşulmalıdır.

Öğrencilerin Beklentilerinin Öğrenmeye Etkisi

Eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin amacı öğretim hizmeti verdikleri öğrencilerin öğrenmelerini istenilen düzeye çıkarmak için tüm olanakları kullanmaya çalışmaktır. Bu açıdan okulda öğrenmeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi öğrenmenin geliştirilmesi için gereklidir. Bloom (2016), okulda öğrenmeyi etkileyen üç önemli faktörü "yeni konunun öğrenilmesini kolaylaştıracak olan gerekli ön öğrenmeler, öğretimin öğrenci ihtiyacına dönük, anlamlı ve yeterli olması ve öğrencinin öğrenmeye ilgili ve ihtiyaç duyması ve öğrenme için çaba harcaması " olarak sıralamaktadır. Bilişsel giriş davranışları olan ön öğrenmelerin

tüm öğrencilerde aynı olması durumunda tüm öğrenciler yeni üniteyi bireyler arası çok az farklılaşma ile öğrenebilirler (Bloom, 2016). Ön öğrenmelerdeki eksiklik sonraki öğrenmelerde de eksiklik ya da yanlışlığa sebep olacağından, öğretimin başında öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının belirlenmesi ve eksikliklerin saptanıp giderilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2013). Öğretimin nitelikli olması için de öğretim etkinliklerinin öğrencinin bilişsel giriş davranışlarıyla uyumlu olması gerekmektedir. Neyin öğrenileceğine ilişkin işaretlerin verilmesi, öğrenmenin pekiştirilmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması ve öğretim süreci sonunda dönüt ve düzeltmenin yapılması öğretimin niteliğini artırıcı faktörlerdir (Senemoğlu, 2013). Gerekli ön öğrenmeler ve öğretim niteliğinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ilgi ve tutumları da öğrenme üzerinde etkili bir faktördür. Bloom (2016), duyuşsal giriş davranışları olarak ifade edilen öğrencilerin öğrenmeye olan ilgi, ihtiyaç ve tutumlarının öğrenci başarısı üzerinde dörtte bir oranında etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretim sürecinin nitelikli olmasına rağmen öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz ve ilgisiz olması öğrenci başarısını düşüreceğinden öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılması için öğrencinin duyuşsal olarak hazır hale getirilmesi yani öğrenmeye güdülenmesi gerekmektedir (Şahin ve Çakar, 2011). Bozanoğlu (2005) da öğrencinin öğrenmeye ilgi ve ihtiyaç duyması, kendine hedefler belirleyip belirlememesi, hedeflerinin gerçekçiliği ve neden öğrendiğine ilişkin algısı gibi faktörlerin tümünün öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunu etkilediğini belirtmektedir. Öğrenme sürecini etkileyen diğer bir faktör ise öğrencinin bilgiyi nasıl algıladığıdır. Senemoğlu (2013), algılamayı “öğrencinin öğrenmeye uygun olan uyarıcıları alma süreci” olarak tanımlamakta ve algılamanın bireyin ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, güdülenmişlik düzeyi ve beklentilerinden etkilendiğini belirtmektedir. Öğrenci bir dersi öğrenmeye ihtiyaç duyuyorsa ve dersle ilgili beklentileri varsa, ders amaçlarına uygunsa, verilen uyarıcıları algılamak çabalar ve öğrenmek için harekete geçer (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ, 2001, s. 23). Bu durumda öğrencilerin öğrenme ünitesi başındaki duyuşsal giriş davranışlarını incelemek, öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenci başarısının artırılması açısından önemlidir. Bu durumda, istenilen öğrenme ürünlerini elde etmek ve öğrenci başarısını artırmak için öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon, ilgi ve ihtiyaçlarını ve bunların sonucu olarak öğrencilerin üniteden veya dersten beklentilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Öğrencilerin beklentileri, öğretme ve öğrenme süreci hakkında bilgi veren önemli bir kaynaktır (Sander, Stevenson, King ve Coates 2000; Hill, 1995). Öğrencilerin beklentilerinden haberdar olmak aynı zamanda öğretim elemanlarına öğretim programlarını hazırlama sürecinde yol göstericidir (Sander ve diğerleri, 2000). Telford ve Mason (2005), öğrencilerin öğretimin kalitesine ilişkin algılarını, onların beklentilerinin ve öğrenmeye verdikleri değerin belirlediğine dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalarda, beklentilerin, öğrenci katılımı, öğrenci rollerinin anlaşılabilirliği ve öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılmalarındaki motivasyonları gibi değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Voss ve Szmigin, 2007). Ek olarak, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin bir kısmı öğretim süreciyle ilgili gerçekçi olmayan beklentileri olabilir ve bu durumda eğer yükseköğretim kurumları öğrencilerin bu gerçekçi olmayan beklentilerinin farkında olması, kurumların bu beklentileri daha iyi yönetebilmelerine ve beklentilerin daha gerçekçi hale getirilmesine olanak sağlar (koymaktadır (Voss ve Szmigin, 2007). Buradan hareketle, yükseköğretimde öğrenci beklentilerinin bilinmesinin, öğretim hizmetinin kalitesinin yükseltilmesi, öğrenci motivasyonu ve performansının artırılması ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanması açısından öneminin büyük olduğu açıkça görülmektedir. Öğrenci beklentilerinin öğrencilerin memnuniyetleri üzerindeki etkisinin bilinmesi, eğitimcilerin bu beklentileri doğru yönlendirmelerini ve öğretim programlarını düzenlerken bu beklentileri göz önünde bulundurmalarını ve böylece eğitim ortamlarının geliştirilmesini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmalarını sağlar (Appleton-Knapp ve Kreetler, 2006). Oliver (1999), memnuniyeti arzulanan sonuç olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin arzulanan sonuçlara yani beklentilerine ulaşabilmeleri için ise öğretim süreci içinde öğrencilerin beklentilerinin saptanması ve öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğretim hizmetinden memnuniyetlerini etkileyen faktörleri anlamak öğrenmenin gerçekleşmesi açısından da önem arz etmektedir. Öğrencilerin memnuniyetlerini etkileyen iki önemli faktörden biri öğrenciden kaynaklı olan cinsiyet, mizaç, tercih edilen öğrenme şekli, dönem sonu notu, yaş, istihdam, (Fredericksen, Shea, ve Pickett, 2000) gibi bireysel faktörler diğeri ise eğitim- öğretim sürecini kapsayan öğretim elemanının öğretme şekli (Dana, Brown, ve Dodd, 2001), öğretimin niteliği ve öğretim elemanının anlaşılır olması ve hızlı dönüt vermesi ve öğrenci sayısı (Fredericksen ve diğerleri, 2000;

Krentler ve Grudnitski, 2004) gibi kurumsal faktörlerdir. Bu durumda, yükseköğretimde öğretim hizmetinin kalitesini yükseltmek için öğrencilerin beklentilerinin ve aldıkları eğitim hizmetinden memnuniyetlerinin anlaşılması önemli kalitenin artırılmasında önemli bir paydaştır. O'Neill ve Palmer (2004, s. 42), yükseköğretimde hizmet kalitesini "öğrenci beklentisi ile öğrencinin sağlanan hizmet kalitesi algısı arasındaki fark" olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşleri yükseköğretim kurumlarının sağladıkları öğretim hizmetinin kalitesi hakkında önemli bir yol gösterici olduğu görülmektedir. Guolla (1999) da öğrencilerin öğretim hizmetinden beklentilerinin karşılanmasına ilişkin algılarının öğretim süreci sonundaki memnuniyetlerini etkileyen bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme sürecini etkileyen faktörler birlikte göz önüne alındığında öğrencilerin öğrenme sürecinden beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanmasına ilişkin algıları onların öğrenmeye karşı güdülenme seviyelerini ve öğrenmedeki başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu durumda bir öğretim programının etkililiğinin araştırılmasında öğrenci beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanmasına ilişkin algılarının belirlenmesinin önemi açıkça görülmektedir. Beklentilerin belirlenmesi, öğretim kurumlarının öğrencilerin beklentilerini gerçekçi olacak şekilde yönlendirebilmeleri açısından da bir gerekliliktir.

İlgili Araştırmalar

Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik ilk ve orta öğretim kademelerinde birçok çalışma yapılmıştır. İlköğretim kademesinde son dokuz yılda yapılan çalışmalara örnek olarak Özudoğru (2016) "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme modeli İle Değerlendirilmesi", Çankaya (2015) "İlköğretim 3. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi", Özel (2011) "İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)", Demirlier (2010) "Yenilenen İlköğretim İngilizce Programına Karşı Öğretmen ve Öğrenci Tutumları", Seçkin (2010) "İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi", Yaman (2010) "İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre

Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki İngilizce programlarının değerlendirme çalışmalarını yürütmüşlerdir.

Ortaöğretimde yabancı dil olarak İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik Demirel (1979) “Orta Öğretim Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”, Üstünoğlu (1998) “Anadolu Liseleri, Özel Türk Liselerinde ve Özel Yabancı Liselerde İngilizce Öğretiminin Etkililiği”, Sparks ve diğerleri (1992) “Lise Birinci Sınıf Yabancı Dil Öğrencilerinin Ana Dil ve Yabancı Dil Yetenekleri”, Tsui (2002) “İngilizce’yi Bir Yabancı Dil Olarak Öğrenen Liseli Okuyucuların Anlama Performansı ve Strateji Kullanımı Üzerinde İngilizce Dil Yeteneği, Sözcük Bilgisi ve İçerik Aşinalığının Etkileri” adlı çalışmalarında yabancı dil öğretim programlarını incelemiş ve değerlendirmişlerdir. Bunlara benzer birçok çalışmada yine ilk ve ortaöğretimde yabancı dil öğretim programları araştırmacılar tarafından incelenip değerlendirilmiştir.

Yükseköğretimde yapılan yabancı dil olarak İngilizce öğretim programlarının değerlendirme çalışmaları ise ağırlıklı olarak üniversitelerin hazırlık sınıfı programlarında yürütülmüştür. Yükseköğretim kurumlarının hazırlık sınıflarında yabancı dil olarak İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik Özkanal (2009) “Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve Bir Model Önerisi”, Karataş (2007) “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü’nde Uygulanmakta Olan İngilizce-II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi”, Vural (2004) “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Biriminde Uygulanmakta Olan Ders Programının Öğrenciler, Öğretim Elemanları ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi”, Gökdemir (2003) “Üniversitelerde Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmalarında ve birçok araştırmacı yürüttükleri çalışmalarında üniversitelerin hazırlık sınıflarında yabancı dil öğretimi programlarını inceleyip değerlendirmişlerdir.

Kaçmaz (1992), “Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bir Ortak Zorunlu Ders Olarak İngilizceye Karşı Tutum ve Davranışları” adlı çalışmada Dokuz

Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinin Türk dili, fizik, coğrafya, resim, müzik ve tarih bölümlerinde okuyan toplam 160 öğrenciye bir ölçek uygulamış ve çalışmasının sonucunda: öğrencilerin beşte dördü, öğretmenlerin bilgi yönünden yetersiz kaldığını düşündüğü ve öğrencilerin yarısının, üniversitenin bütün bölümlerinde İngilizce hazırlık sınıflarının olması gerektiği düşüncesini taşıdığını ortaya koymuş ve sonuç olarak Buca Eğitim Fakültesi İngilizce derslerinde başarısızlık söz konusu olduğu kanısına varmıştır.

“Manisa İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenimi ve Öğretimi Sorunları, Çözümler ve Öneriler” adlı çalışmasında fakültedeki yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sorunlarını inceleyen Tayhani (1993), çalışmasında öğrenci başarısızlıklarının kaynağını ortaöğretimdeki yabancı dil öğretimindeki yanlış uygulamalar olduğu sonucuna varmıştır. Tayhani’nin çalışmasında öğrenciler, dil bilmenin gerekli olduğunu ve iş bulma olanakları açısından öneminin farkında olduklarını ancak uygulamadaki dil öğretim tekniklerini ve ders saatlerini yetersiz bulduklarını ve fakültelerinde yabancı dil öğrenmek için hazırlık sınıfının kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmasının öneri bölümünde Tayhani, öğrenci-öğretmen-yönetici işbirliği içinde, öğrencilerin dile olan ilgilerinin arttırılması, yabancı dil öğretim politikalarının ve yabancı dil öğretim amaçlarının gözden geçirilerek yabancı dil öğretim ortamlarının yeniden düzenlenmesi önerisinde bulunmuştur.

“Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları” başlıklı çalışmasında Gömleksiz (1993), dil öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretmen, öğrenci ve yöntemden kaynaklanan sorunlar olarak üç başlık altında incelemiştir. İngilizce öğretiminin yetersiz kaldığı sonucuna varılan çalışmada yöntem ve teknikler ile haftalık ders saati yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin dilbilgisine ağırlık vermeleri ve temel dil becerilini göz ardı etmeleri ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması ve derse gerektiği kadar vakit ayırmamaları ve materyallerin öğrencilere hitap etmemesi araştırmada vurgulanan başlıca sorunlardır. Araştırmasının sonucunda Gömleksiz, öğretim elemanlarını kendilerini geliştirmek ve yenilemek için lisansüstü eğitim almaları, kongre ve konferanslara katılmaları ayrıca öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttırılması için farklı etkinliklere yer verilmesi, hazırlık sınıfının konulması ve öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırılması, ders materyallerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre

düzenlenmesi ve programda temel dil becerilerinin dengeli dağıtılması gibi önerilerde bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan bir diğer çalışmada ise Gökdemir (1998), Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde ortak zorunlu İngilizce derslerinde yaşanan problemleri belirlemiştir. İngilizce öğretiminde karşılaşılan problemleri öğretmen-öğrenci ve sistemden kaynaklanan problemler olarak üç ana başlık altında inceleyen Gökdemir uyguladığı anket sonucunda İngilizce öğrenimi-öğretimi sürecinde başlıca problemlerin:

- Öğrencilerin İngilizce öğrenim sürecinde yeterince aktif olmamaları ve bu sürece katkıda bulunamamaları,
- Öğrenciler arasında bireysel farklar olmasına rağmen bu durumun göz ardı edilmesi,
- Programın öğrencilerin okuduğu bölümlerden farklı içeriklere yer verip kendi bölümleri ile ilgili konulara yer vermemesi,
- Sınıfların kalabalık olması, ders saatinin yetersiz olması, öğrencilerin motivasyon eksikliği,
- Öğrencilerin derste sadece teorik bilgiler öğrenip pratik yapma imkânı bulamamaları
- Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmek için hiçbir çaba sarf etmemeleri ve dersi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun işlememeleri,
- Ders kitaplarının öğrencilerin okudukları bölüme katkıda bulunmaması,
- Sınıfların kalabalık ve yabancı dil düzeylerinin karışık ve derslerin yalnızca iki dönem verilmesi olarak saptamıştır.

Nam’ın Güney Kore’de üniversite düzeyinde İngilizce programının bir değerlendirmek amacıyla İletişim-Temelli İngilizce Programı hakkında Meslek Yüksekokulu öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşlerini alarak yaptığı çalışmasında öğrenciler yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler programın verimli olmadığı görüşündeyken öğretmenler programın verimli olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Çakıcı (2007) “Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları” adlı çalışmasında öğrencilerin lisans birinci sınıfta ortak zorunlu dersler kapsamında aldıkları İngilizce dersine yönelik tutumlarını

belirlemek ve öğrencilerin tutumlarının cinsiyetlerine, bölümlerine ve mezun oldukları liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerin sonuçlara göre;

- Öğrencilerinin yarısının ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuzdur.
- Öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Öğrencilerin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumları öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.
- Öğrencilerin tutumları mezun oldukları lise türlerine göre de anlamlı farklılıklar göstermiştir.

“Yükseköğretimde İngilizce-I Dersine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” başlıklı çalışmasında Sarıtaş (2013) yükseköğretimde ortak zorunlu olan İngilizce-I dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların, öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre belirlenmesini amaçlamıştır. Dumlupınar Üniversitesi Evliya Çelebi Yerleşkesindeki fakültelerde İngilizce-I dersi alan 547 öğrenci ile Dumlupınar Üniversitesi Evliya Çelebi Yerleşkesindeki fakültelerde İngilizce-I dersini yürüten 14 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin bulgular, ‘İngilizce-I dersine yönelik olumlu, olumsuz, kullanılan materyallere ilişkin görüşler’ olmak üzere üç faktör başlığı altında, daha sonra İngilizce öğretim elemanlarından elde edilen verilere ilişkin bulgular on üç ana tema şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda göze çarpan bulgular şu şekildedir:

- İngilizce-I dersi öğrencilerin dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine yönelik ihtiyaçlarına cevap verirken temel dil becerilerini edindirmede yetersiz kalmıştır.
- İngilizce-I dersinde temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) hepsine dengeli biçimde yer verilmemektedir.
- İngilizce-I dersinde ağırlıklı olarak dil bilgisi konuları işlenmektedir.
- İngilizce-I dersi için hem saat hem de dönem bazında ders süresi yetersizdir.

- İngilizce-I derslerinde sınıflar çok kalabalık olmakta, bu sınıflar farklı İngilizce seviyelerindeki öğrencilerden oluşmakta, dolayısıyla İngilizce-I dersi öğrencilerin bireysel ilgi ve özelliklere cevap vermemektedir.
- Bu derslerin işlendiği sınıflarda, yabancı dil öğretimi için gerekli olan ders araç ve gereçleri yeterli değildir.
- Ders kitaplarının içerikleri, tasarımları yetersizdir ve fakülteler arasında ders kitabı kullanımı konusunda bir standart yoktur.
- İngilizce-I dersi öğretim programı, öğrencilerin kendi alanlarına ve ileride iş hayatlarına doğrudan katkı sağlamamaktadır.
- Bu ders, dersi alan öğrenciler, fakültelerdeki diğer öğretim elemanları ve fakülte yönetimleri tarafından değersiz, İngilizce öğretim elemanları tarafından gerekli ama etkisiz ve verimsiz bir ders olarak görülmektedir.
- Ölçme-değerlendirmeye ilişkin yapılan sınavların niteliği yetersizdir.
- Yükseköğretim kurumlarında İngilizce-I dersi için nitelikli, standart bir öğretim programı yoktur.
- İngilizce öğretim elemanlarının ders yükleri fazladır.

Çalışmasının sonucunda Sarıtaş 1) hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme basamakları net biçimde ifade edilmiş nitelikli, standart bir öğretim programı geliştirilmesi, 2) sadece dilbilgisi yerine temel dil becerilerine dengeli yer verilmesi 3) kalabalık sınıfların şubelere bölünerek ve dönem başında seviye tespit sınavıyla aynı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanması, 3) İngilizce öğretim elemanlarının ders yükleri azaltılması, öğretim elemanlarına öğretim yöntemleri konusunda eğitim verilmesi, 4) eğer program geliştirilmeyecekse ya zorunlu olmaktan çıkarılmalı, sadece istekli öğrencilere seçmeli olarak uygulanması ya da uygulamadan tamamen kaldırılması önerilerinde bulunmuştur.

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council (2015) iş birliği ile gerçekleştirilen “Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi” başlıklı durum analizi çalışmasında “Türkiye’nin devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim programları öncesinde ve esnasında hangi koşullarda İngilizce eğitimi veriliyor?”, “Yükseköğretim kurumlarında gözlenen bu koşullar nasıl iyileştirilebilir?” sorularına cevap aranmıştır. 15 ilde 38 üniversitede gerçekleştirilen çalışmada liderlik ekipleri, akademik kadro ve öğrenciler

incelenmiş ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular Türkiye’de yükseköğretimde İngilizce öğretimi hakkında oldukça bilgi vericidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, Türkiye’nin İngilizce öğretimindeki yetersizliğin öğrenci ve akademik personelin hareketliliğini ve akademik kaynaklara erişimini kısıtladığını dolayısıyla yükseköğretimde kaliteyi düşürdüğünü ortaya koymuştur. Eğitim dili Türkçe veya Türkçe-İngilizce (çift dilde) olan üniversitelerde hem akademik kadro hem de öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyeleri etkili öğrenimi kısıtlayıcı boyutta olduğu bulunmuş hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının mümkün olduğunca İngilizceyi kullanmaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir. Eğitim dili İngilizce olan kurumlarda da öğretim elemanlarının İngilizce seviyeleri uluslararası yeterlilik standartlarında olmasına karşın yeterli sayıda akademisyen bulunmasında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca bu kurumlarda öğretim elemanlarının öğrencilerin yabancı dilde karşılaştıkları güçlükleri göz önünde bulundurmadıkları belirtilmiştir.

Dil öğretiminde ise İngilizce öğretim programlarının öğrencilerin uluslararasılaşmasına katkıda bulunacak nitelikte olmadığı, hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu ve hazırlık programlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadığı belirtilmiştir. Çalışmada İngilizce öğretim elemanlarının İngilizce seviyelerinin iyi olduğu gözlemlenmesine karşın akademik amaçlı İngilizce ve özel amaçlı İngilizce alanlarındaki eğitimlerinin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Bu durumun öğretim elemanlarının öğrencilerin yöneldikleri alanlara yönelik uygun materyal ve aktivite geliştirmelerinde de yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının eksik kaldıkları bir diğer konu da öğrenciler arası etkileşim yaratma becerisidir. Çalışma, sınıf içi etkileşimin gereken ölçüde sağlanamaması durumunun öğrencilerde konuşma becerisinin gelişimini yavaşlattığını ve öğrencilerin tartışma, münazara gibi etkinliklere katılmalarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Çalışmanın sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Üniversitelerin kalitesini arttırmak amaçlı bir projeler oluşturulma ve finanse edilmelidir. Bu kapsamda uluslararası indekslerde ilk 200’e girebilecek yüksek kalitedeki araştırma üniversiteleri belirlenmeli ve desteklenmelidir.

- Uluslararası sıralamalarda ilk 1,000'in altında kalan üniversitelerde öğretim, araştırma ve kaynak kalitesi iyileştirilmelidir.
- Eğitim dili İngilizce olan programlarının kaldırılması yerine, bu programlara paralel eğitim dili Türkçe olan programlarının açılması, çift dilde eğitim veren İngilizce-Türkçe programların ise en yakın sürede sonlandırılması maliyeti de düşürmek açısından faydalı olacaktır.
- İngilizce standartların karşılanması açısından hazırlık programlarına giriş ve mezuniyet yeterlilik ölçütleri yükseltilmeli, dört beceriyi ölçen sınavlar geliştirilmelidir.
- Hazırlık programları isteğe bağlı ve yalnızca eğitim dili İngilizce olan program öğrencilerine açık olmalıdır.
- Ders içerikleri genel amaçlı İngilizceden Genel Akademik amaçlı İngilizceye çevrilmeli, öğrencilerin uzmanlık alanlarındaki yabancı dil ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte düzenlenmelidir.
- Öğrencilere son sınıfta mesleki donanımlarını artırmalarını desteklemek amacıyla ihtiyaç analizleri ışığında tasarlanmış mesleki İngilizce dersleri verilmelidir.
- Kredili İngilizce dersleri lisans ve ön lisans programlarının her döneminde devam etmeli, bu dersler eğitim dili İngilizce olan bölümler için zorunlu, eğitim dili Türkçe olan bölümler için seçmeli olmalıdır.
- Öğretim elemanlarına, öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim etkinlikleri düzenleyebilmeleri adına, mesleki gelişim fırsatları sunulmalı ve her üniversiteden seçilen öğretim elemanlarına uzun süreli mesleki eğitimler verilmelidir.

Yabancı dil öğretim programlarının değerlendirmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde, ilköğretimden ortaöğretime kadar olan kademelerde yabancı dil programlarının değerlendirilmesine yönelik pek çok çalışma yapılmış ancak yükseköğretimde dil öğretim programlarının değerlendirme çalışmalarına çok yer verilmemiştir. Yükseköğretimde yapılan çalışmalarda İngilizce hazırlık

sınıflarındaki ve zorunlu İngilizce I derslerinin programları öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Lisans düzeyinde ortak zorunlu olarak yer alan İngilizce I ve İngilizce II derslerinde kazandırılması gereken özelliklerin ne düzeyde kazandırıldığını değerlendiren çalışmaların olmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle lisans düzeyinde olan zorunlu İngilizce II dersinin ne düzeyde etkili olduğunu saptamaya dönük değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu durumda geniş bir öğrenci kitlesine sunulan bu derslerin etkililiğinin araştırılmasını gerekli kılmıştır. Bu araştırma lisans düzeyinde ortak zorunlu olan İngilizce II dersinin, dolaylı olarak da İngilizce II dersinin ön koşulu olan İngilizce I dersinin program geliştirme çalışmalarına ışık tutması açısından büyük bir eksiği gidereceği düşünülmektedir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırma desenine, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır (Kaptan, 1998: 59). Öğrencilerin lisans düzeyinde zorunlu olarak aldıkları İngilizce II dersindeki dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisindeki başarı düzeyleri ile öğrencilerin bu derse dair beklentileri ve bu beklentilerin ne düzeyde karşılandığının saptanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada Karasar'ın (2016) çalışma evreni olarak da adlandırdığı sınırlandırılmış evren kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitenin Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'nde İngilizce II dersini alan toplam 1097 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İktisadi ve İdari Bilimler ve Edebiyat Fakültelerinde İngilizce II dersini alan öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmanın Evrenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Özellik	Kategori	İ.İ.B.F.	Edebiyat F.
Eğitim	Normal Öğretim	299	360
	İkinci Öğretim	129	309
Bölüm	*Bankacılık ve Finans	115	
	*Çalışma Ekonomisi	55	
	*İktisat	41	
	*Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	120	
	Uluslararası Ticaret	64	
	İşletme	33	
	*Bilgi ve Belge Yönetimi		120
	*Coğrafya		106
	*Türk Dili ve Edebiyatı		112
	*Felsefe		103
	*Sosyoloji		115
	*Tarih		113
	Toplam	428	669

**Çalışma grubundaki bölümleri ifade etmektedir.*

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmanın evrenini oluşturan İktisadi ve İdari Bilimler ve Edebiyat Fakültesinde 6 bölüm vardır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin 299'u normal öğretim, 129'u ikinci öğretimdir. Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin 360'ı normal, 309'u ikinci öğretimdir. Toplam öğrenci sayıları İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde 428, Edebiyat Fakültesinde 669'dur.

Araştırmada, etik kurul kararında belirtildiği üzere dersine girdiği öğrenciler araştırma dışında tutulduğundan uluslararası ticaret ve işletme bölümleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Belirtilen bu iki bölüm dışındaki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki 4, Edebiyat Fakültesindeki 6 bölümdeki gönüllü öğrencilerden veriler toplanmıştır. Çalışma grubunu, düzey belirleme testi için 531, ölçek için 730 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sayılar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Özellik	Kategori	Düzey belirleme testi Sayı (n)	Ölçek Sayı (n)
Cinsiyet	Kız	307	416
	Erkek	224	314
Fakülte	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	229	243
	Edebiyat Fakültesi	302	487
Eğitim	Normal Öğretim	314	449
	İkinci Öğretim	217	281
Bölüm	Bankacılık ve Finans	81	84
	Çalışma Ekonomisi	40	45
	İktisat	28	31
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	80	83
	Bilgi ve Belge Yönetimi	64	106
	Coğrafya	92	99
	Türk Dili ve Edebiyatı	30	96
	Felsefe	46	101
	Sosyoloji	50	44
	Tarih	20	41
	Toplam	531	730

Tablo 2 incelendiğinde, düzey belirleme testi için örnekleme alınan öğrencilerin 307'sinin kız, 224'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 229'u İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, 302'si Edebiyat Fakültesinde okumaktadır. Katılımcıların 314'ü normal öğretim, 217'si ikinci öğretim öğrencisidir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilerin 81'i Bankacılık ve Finans, 40'ı Çalışma Ekonomisi, 28'i İktisat, 80'i Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde okumaktadır. Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin 64'ü Bilgi ve Belge Yönetimi, 92'si Coğrafya, 30'u Türk Dili ve Edebiyatı, 46'sı Felsefe, 50'si Sosyoloji, 20'si Tarih bölümünde okumaktadır. Ölçek için örnekleme alınan öğrencilerin 416'sı kız, 314'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 243'ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, 487'si Edebiyat Fakültesinde okumaktadır. Öğrencilerin 449'u normal öğretim, 281'i ikinci öğretim öğrencisidir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilerin 84'ü Bankacılık ve Finans, 45'i Çalışma Ekonomisi, 31'i İktisat, 83'ü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde okumaktadır. Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin 106'sı Bilgi ve Belge Yönetimi, 99'u Coğrafya, 96'sı Türk Dili ve Edebiyatı, 101'i Felsefe, 44'ü Sosyoloji, 41'i Tarih bölümünde okumaktadır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verileri elde etmek için; araştırmacı tarafından geliştirilmiş, İngilizce II dersini alan öğrencilerin İngilizce II dersindeki sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerisindeki öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik düzey belirleme testi ve öğrencilerin İngilizce II dersine yönelik beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma düzeylerini saptamaya yönelik Öğrenci Beklentileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması için kullanılan veri toplama araçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Alt Problem
Düzy Belirleme Testi	Öğrencilerin İngilizce II dersindeki öğrenme düzeyleri nedir? Öğrencilerin İngilizce II dersine ilişkin öğrenme düzeyleri arasında fakültelerine ve bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
Öğrenci Beklentileri Ölçeği	Öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentileri nelerdir? Öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentileri ne düzeyde karşılanmıştır? Öğrencilerin İngilizce II dersine ilişkin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fakültelerine ve bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır.

Düzy belirleme testi. Araştırmada öğrencilerin İngilizce II dersine ilişkin sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlamadaki başarı düzeylerini belirlemek üzere düzey belirleme testi hazırlanmıştır. Bu amaçla üniversitenin Yabancı Diller Bölümü öğretim elemanları tarafından okutulan İngilizce II dersinin kapsamı doğrultusunda Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi dikkate alınarak hedefler ve bu hedeflere ilişkin hedef davranışlar yazılmıştır. Daha sonra dersin kapsamı ve hedef davranışları doğrultusunda bir belirtke tablosu düzenlenmiştir. Belirtke

tablosunda bilgi, kavrama ve uygulama basamağında yer alan hedef davranışlara yönelik toplam 50 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosu EK-A'da verilmiştir.

Hazırlanan belirtke tablosunun kapsam geçerliği bakımından uygun olup olmadığı, ilgili soru maddelerinin anlaşılabilirliği ile soru yazma ilkeleri açısından niteliği ve bu maddelerin davranışın varlığını yoklayıp yoklamadığı konusunda dört alan uzmanı, bir program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla bu dersi daha önceden almış üç öğrenciye sorular sesli olarak okutturulmuş ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan düzey belirleme testinin deneme formu, 2017-2018 öğretim yılı 1. döneminin ikinci haftasında Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri 2. sınıf öğrencilerinden eş olasılıklı seçilmiş, İngilizce II dersini tamamlamış olan 198 öğrenciye uygulanmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan düzey belirleme testinin deneme formunun verileri TestAn analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Düzey belirleme testinin deneme formuna ilişkin madde analizi sonuçları EK-B'de verilmiştir. Madde analizi sonucunda madde ayırıcılık güçleri 0.30 ile 0.87 arasında değişen ve zorluk dereceleri 0.41 ile 0.95 arasında olan 40 madde nihai teste alınmıştır. Nihai testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur. Bu da testle elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğrenci beklentileri ölçeği. Araştırma kapsamında öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentilerini ve bu beklentilerinin karşılanma düzeyini saptamak için araştırmacı tarafından beşli likert tipinde öğrenci beklentileri ölçeği geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin beklentilerine yönelik alt boyutlar ve ölçek maddelerinin belirlenmesi için ilgili alanyazın tarandıktan sonra hedef kitleye beklentileri ve beklentilerin karşılanmasına yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. İngilizce II programının hedefleri, ilgili alanyazın, öğrencilerden toplanan veriler ışığında olası beklentilere yönelik ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütler oluşturulurken, uluslararası anlamda dil yeterlilikleri temel alınmıştır. Derse yönelik beklentiler dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma başlıkları altında sınıflandırılmış, alanyazında algılamaya/anlamaya yönelik beceriler olarak ifade edilen okuma ve dinleme

becerileri “anlama” alt boyutu altında toplanmıştır. Sonuç olarak ölçek “anlama”, “yazma” ve “konuşma” olarak üç alt boyutta tasarlanmıştır. Belirlenen ölçütler ve alt boyutlar kapsamında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik beklentilerini yoklamaya dönük 40 davranış ifadesi yazılmıştır. Ölçek, öğrencilerin hem beklentilerini hem de beklentilerinin karşılanma düzeylerini aynı anda yoklayacak şekilde iki farklı sütundan oluşmaktadır. Ölçek deneme formu EK-Ç’de sunulmuştur.

Hazırlanan maddelerinin anlaşılabilirliği ve niteliği konusunda dört alan uzmanı, bir program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla bu dersi daha önceden almış üç öğrenciye sorular sesli olarak okutturulmuş ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan ölçek, deneme uygulaması olarak 2017-2018 öğretim yılı 1. döneminde bir önceki yıl İngilizce II dersini almış olan 169 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden, ilk sütunda İngilizce II dersinden beklentilerini; ikinci sütunda bu beklentilerinin karşılanma düzeylerini 1 en düşük düzey, 5 en yüksek düzey olacak şekilde numaralandırmaları istenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi güvenirlik düzeyini saptamak amacıyla Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri aynı maddelerden oluşturulmuş farklı ölçekler ile sınandığından faktör analizi çalışması eş zamanlı yapılmış ve bir ölçekten atılması gereken maddenin diğer ölçekten de atılıp ölçeklerin aynı maddelerden oluşması sağlanmıştır. Bu durumda önce beklenti düzeyi ölçeğinin faktör analizi bulguları dikkate alınmış, beklentilerin karşılanma düzeyi ölçeği ise beklenti düzeyine eşitlenmiştir. Son olarak beklentilerin karşılanma düzeyi ölçeğinde geçerlik sağlamayıp, beklenti ölçeğinde geçerlik sağlayan maddeler de beklenti ölçeğine alınmamıştır.

Öğrenci beklentileri ölçeği deneme uygulaması verilerinin analizleri beklenti ölçeği ve beklentilerin karşılanma düzeyi ölçeği olmak üzere iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

İngilizce II dersine yönelik beklentiler ölçeği deneme uygulaması verilerinin analizi. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla temel

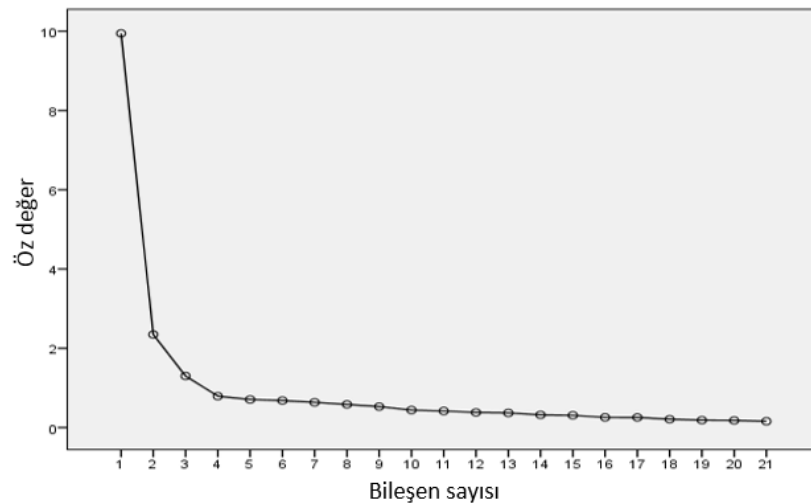
bileşenler yöntemi varimax döndürme tekniği ile serbest faktör sayısı ile yapılan ilk faktör analizinde ölçeğin 4 altboyut oluşturduğu görülmüştür. Ölçeğin anlama, yazma ve konuşma olmak üzere üç altboyutta tasarlanması sebebiyle ölçek 3 faktörle sınırlandırılarak tekrar faktör analizine tabi tutulmuştur. Üç faktöre sınırlandırılarak yapılan faktör analizi öncesi ölçeğin faktör analizine uygunluğunu denetlemek amacıyla yapılan KMO ve Barlett's test istatistikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İngilizceye Yönelik Beklenti Ölçeği KMO ve Barlett Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçütü.		,953
Barlett Küresellik Testi	Ki-Kare	3381,086
	s.d	210
	P	,000

Tablo 4 incelendiğinde, Kaiser Meyer örnekleme yeterliliği ölçümü 0,8 in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değer 0,9' un üzerinde olması ölçeğin faktör analizi için fazlasıyla yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını gösterirken Bartlett's küresellik testi anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2016, s.154) Buradan hareketle ölçeğin faktör analizi çalışmasına uygun bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1.İngilizceye yönelik beklenti ölçeği öz değer yamaç-birikinti grafiği.

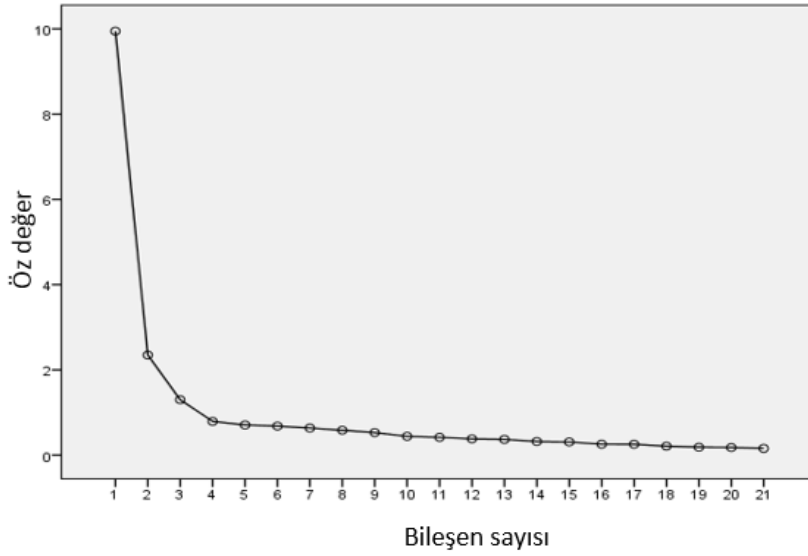
Şekil 1 incelendiğinde, ölçekteki en büyük öz değer düşüşünün 1 ile 3 faktörler arasında olduğu, 3-4 faktör ve 10 faktöre kadar kısımda ise kayda değer bir öz değer düşüşü olmadığı ve 10. Faktörden sonra öz değer düşüşünün neredeyse durduğu görülmektedir. Bu durumda ölçek için ideal faktör sayısının 3 olabileceği söylenebilir. Bu, ölçeğin 3 faktörlü tasarlanan yapısı ile uyumlu bir bulgudur. Diğer yandan faktör sayısının belirlenmesi konusunda faktörlerin açıklayabildiği varyans oranlarına bakıldığında, birinci faktörün tek başına ölçek varyansının yaklaşık olarak %32'sini ikinci faktörün tek başına yaklaşık %22'sini, ilk iki faktörün birlikte yaklaşık %55'ini, üçüncü faktörün ise yaklaşık %21'ini ve üç faktörün birlikte ölçek varyansının yaklaşık %75'ini açıklayabilmektedir. Daha açık bir ifade ile üç faktör ölçekteki değişimlerin yaklaşık olarak %75'ini açıklayabilmektedir. Ölçek tasarımı çalışmaları için alanyazında bu oranın %40'ın üzerinde olması yeterli görülürken, oranın %70'in üzerinde olması oldukça olumlu olarak nitelendirilir. Ölçekte birden fazla faktöre yük veren maddelerin ve faktör yükü 0.4'ün altında olan maddelerin çıkarılması sonucu 24 madde nihai ölçeğe dahil edilmiştir. Nihai maddelerin döndürülmüş faktör yükleri EK-D'de sunulmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde değerlerin 0.642 ile 0.843 arasında değiştiği görülmektedir. Hiçbir maddenin faktör yükü 0.4'ün altında değildir. Ölçeğin 3 alt boyut ve ölçekte bırakılan 24 madde ile yapısal geçerlik sağlayan bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçek ve altboyutları için hesaplanan güvenirlik istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İngilizceye Yönelik Beklenti Ölçeği Güvenirlik İstatistikleri

Ölçek / Altboyut	Madde Sayısı	Cronbach' Alpha Güvenirlik Katsayısı
Anlama Altboyutu	9	0.912
Yazma Altboyutu	6	0.934
Konuşma Altboyutu	9	0.966
Beklenti Ölçeği	24	0.965

Tablo 5 incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının 0.9'un üzerinde olduğu görülmektedir.



Şekil 2. İngilizce II dersine yönelik beklentilerin karşılanma düzeyi ölçeği öz değer yamaç-birikinti grafiği.

Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, ölçekteki en büyük öz değer düşüşünün 1 ile 3-4 faktör arasında olduğu, 3-4 faktör ve 6 faktöre olan kadar kısımda ise kayda değer bir öz değer düşüşü olmadığı ve 6.faktörden sonra öz değer düşüşünün neredeyse durduğu görülür. Bu bulgular ışığında ölçek için ideal faktör sayısının 3-4 ile 10 arasında olabileceği söylenebilir. Öz değer azalışı değerlendirildiğinde ölçek 3 faktöre sınırlandırılabilir. Yine de bu konuda faktörlerin açıklayabildiği varyans oranlarına bakıldığında, birinci faktörün tek başına ölçek varyansının yaklaşık olarak %27'sini ikinci faktörün tek başına yaklaşık %19'unu, ilk iki faktörün birlikte yaklaşık %46'sını, üçüncü faktörün ise yaklaşık %19'unu ve üç faktörün birlikte ölçek varyansının yaklaşık %65'ini ölçebildiği görülür. Üç faktör ölçekteki değişimlerin yaklaşık olarak %65'ini açıklayabilmektedir. Alanyazında bu oranın %40'ın üzerinde olması yeterli görülmektedir. Ölçekte birden fazla faktöre yanaşık maddeler, ölçek katkısı 0.4'ün altında olan maddeler ile İngilizceye yönelik beklentiler ölçeğinde geçerlik göstermeyen maddeler çıkarıldıktan sonra nihai ölçek formu oluşturulmuştur. Nihai ölçeğin döndürülmüş faktör yükleri EK-E'de sunulmuştur.

Ölçek maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde değerlerin 0.589 ile 0.868 arasında olduğu görülür. Ölçeğin 3 altboyutlu bir yapı ve ölçekte kalan 24 madde ile yapısal geçerliğe sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapısal

geçerliğinin saptanması amacıyla ölçek ve altboyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

İngilizceye Yönelik Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Güvenirlik İstatistikleri

Ölçek / Altboyut	Madde Sayısı	Cronbach' Alpha Güvenirlik Katsayısı
Anlama Altboyutu	9	0.872
Yazma Altboyutu	6	0.886
Konuşma Altboyutu	9	0.981
Beklentilerin Karşılanma Ölçeği	24	0.940

Tablo 8 incelendiğinde, anlama alt boyutu ile yazma alt boyutları iyi derecede güvenilir iken konuşma alt boyutu ile beklentilerin karşılanma düzeyi ölçeği mükemmel derecede güvenilir ölçme araçları olduğu söylenebilir. İngilizceye yönelik beklentilerin karşılanma düzeyi ölçeği faktör analizi ve güvenirlik analizi birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin yapısal geçerlik sağlayan ve yüksek güvenirlikte bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Öğrenci beklentileri ölçeğinin beklenti ve beklentilerin karşılanma boyutlarıyla birlikte ele alındığında ve açıklayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi bulguları birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 3 boyut ile yapısal olarak geçerli ve yüksek güvenirlikte ölçüm yapabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Öğrenci Beklentileri Ölçeğinde beklenti ve beklentilerin karşılanma düzeyleri istatistikleri karşılaştırılarak hazırlanmış olan öğrenci beklentileri ölçeği nihai formu EK-F'de sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışmaya yönelik düzey belirleme testi ve ölçek uygulamaları için öncelikle Hacettepe Üniversitesinden Etik Kurul İzni alınmıştır. Ardından üniversitenin Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı ile görüşülmüş, beklenti ölçeği ve düzey belirleme testinin ön test ve son test olarak uygulanabilmesi için gerekli izin alınmıştır.

Düzyer belirleme testi. Çalışmaya ilişkin verilerin toplandığı süreç bir öğretim dönemini kapsamıştır. Ön test ve son test uygulamaları üniversitede İngilizce II dersini yürütmekte olan öğretim görevlileri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ön-test 2017-2018 öğretim yılı 2. döneminin ikinci haftasında İngilizce II dersini alan 750 Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi1. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Son test, yine aynı çalışma gurubuna 2017-2018 öğretim yılı II. dönemi sonunda final sınavı olarak uygulanmış, öğrencilerin İngilizce II dersine ait sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin veriler toplanmıştır.

Öğrenci beklentileri ölçeği. Öğrencilerin İngilizce II dersine yönelik beklentilerini ve beklentilerinin ne düzeyde karşılandığını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan öğrenci beklentileri ölçeği, 2017-2018 öğretim yılı II. döneminin son ders haftasında uygulanmıştır. Veriler, üniversitede İngilizce II dersini yürütmekte olan araştırmacı ve diğer öğretim görevlileri tarafından İngilizce II dersini alan 730 Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1. sınıf öğrencisinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri toplama araçları yardımıyla toplanan veriler SPSS 20 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde kullanılan teknikler ve bulguların sunulmasında izlenen aşamalar alt problemlere göre aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için, öğrencilerin İngilizce II dersindeki sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlamadaki öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan düzey belirleme testinin ön-test ve son-test uygulamalarının puanları kullanılmıştır. Nihai testin çarpıklık katsayısı 0.15, basıklık katsayısı ise -0.42 bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0.5 ile +0.5 sınırları içinde kalması, puanların normalden aşırı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Serper, 1996, s.160). Bulunan değerler uygulama yapılan grubun normal dağılım sayıltılarını karşıladığına işaret etmektedir. Buradan hareketle, ön-test ile son-test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını sınamak amacıyla, bağımlı örneklem t testi yapılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce II dersindeki sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlamadaki öğrenme düzeylerini belirlemek için öncelikle, başarı düzeylerini belirlemek üzere ön test ve son test puanlarının tam öğrenme ölçütüne göre puan aralıkları belirlenmiştir. Bu çalışma tam öğrenme ölçütü 70 olarak alınmıştır. Üniversitenin geçme notu 50 olduğundan 0-50 arası "zayıf" olarak kabul edilmiştir.

50 ile tam öğrenme ölçütü olan 70 arası "orta" olarak belirlenmiştir. 70-100 puan aralığı ikiye bölünerek "iyi" ve "çok iyi" olarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak, puanlar 0-49= zayıf, 50-69=orta, 70-84=iyi, 85-100=çok iyi olarak tanımlanmıştır. Bu sınıflamanın sağlamasını yapmak için ikinci olarak, son test uygulamasının ortalama değerinden bir standart sapma çıkarılarak "zayıf", ortalama değere bir standart sapma eklenerek "orta", artı iki standart sapma eklenerek "iyi", artı iki standart sapma üstü "çok iyi" şeklinde hesaplanarak puanlar yorumlanmıştır. Standart sapmaya göre kategorize edilmiş puan aralıkları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Standart Sapmaya Göre Kategorize Edilmiş Puan Aralıkları

Değişken	$\bar{X} - \sigma$	$\bar{X} + \sigma$	$\bar{X} + 2\sigma$	$>\bar{X} + 2\sigma$
Son Test	53.38-15.82=54	53.38+15.82=70	53.38+31.64=86	>86
Puan aralıkları	<54	54-70	70-86	86-100
Düzey	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf geçme başarı puan aralıklarına göre kategorize edilmiş olan puanlar ile öğrencilerin düzey belirleme testi son test uygulaması ortalaması esas alınarak standart sapmaya göre belirlenmiş puan aralık değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin bulgular 0-49= zayıf, 50-69=orta, 70-84=iyi, 85-100=çok iyi olarak belirlenmiş olan puan aralıklarına göre yorumlanmıştır.

2. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerini cevaplamak için, öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma düzeylerini belirlemek amacıyla frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar "1-çok düşük düzeyde", "2-düşük düzeyde", "3-orta düzeyde", "4-ileri düzeyde", "5- çok ileri düzeyde" olarak derecelendirilmiştir. Bu değerleri yorumlayabilmek için $5-1=4$, $4/5=0.80$ formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen bu aralık değerleri; "1- 1.79 arası" çok düşük düzeyde, "1.80 – 2.59 arası" düşük düzeyde, "2.60- 3.39 arası" orta düzeyde, "3.40 – 4.19 arası" yüksek düzeyde, "4.20-5.00 arası" çok yüksek düzeyde olarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin beklentilerine yönelik nihai ölçekte

çarpıklık katsayısı -0.651, basıklık katsayısı ise -.756, öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasına yönelik nihai ölçekte çarpıklık katsayısı -0.58, basıklık katsayısı ise -0.508 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0,5 ile +0,5 sınırları dışında olması, puanların normalden önemli ölçüde sapma gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Serper, 1996, s.160). İki ölçek birlikte değerlendirildiğinde, bulunan değerler parametrik sayıltıları karşılamadığından parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için Wilcoxon eşlenik çift testi kullanılmıştır.

3. Araştırmanın dördüncü alt problemini cevaplamak için, öğrencilerin başarı düzeylerinde fakülte ve bölümlerine göre anlamlı farkların olup olmadığını sınamak amacıyla ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. ANCOVA bir veya daha fazla kovaryantın etkisinin düzeltilmesinden sonra, yeni oluşturulan bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamaların gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını test eder. ANCOVA'nın önemli bir avantajı, deneysel çalışmalarda kovaryantlar ile ilişkili olan varyanslar hata varyansından çıkarılır. Bu sayede gruplar arasındaki farkın anlamlılığı daha küçük hatayla daha kuvvetli bir biçimde test edilebilir. İkinci olarak, grupların yansız olarak atanmasının mümkün olmadığı durumlarda grupların istatistiksel olarak eşleştirilmesini sağlar. Gruplar arasındaki ön farklar, kovaryantlar üzerindeki tüm puanlar aynıymış gibi, bağımlı değişkenler düzeltilerek açıklanır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4. Araştırmanın beşinci alt problemini cevaplamak için, öğrencilerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fakülte ve bölümlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkinden fazla grubun karşılaştırılması esnasında ise Kruskal Wallis H testinden faydalanılmıştır. Mann Whitney U testi sonucu anlamlı bir fark olması durumunda ortalama sıralar karşılaştırılıp yorumlanmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık bulunması durumunda ise farklılığın kaynağı olan grup veya grupların tespiti amacıyla her grup birbiri ile Mann Whitney U testi ile karşılaştırılıp anlamlı farklılık olan gruplar ortalama sıra değerlerine göre karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

Mann Whitney U testi, grupların medyanlarını karşılaştırır. Sürekli değişkenlerin, iki grup içerisinde değerlerini sıralı hale dönüştürür. Böylece, iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir. Değerler sıralı hale dönüştürüldüğü için değerlerin asıl dağılımı önemli değildir (Kalaycı ve diğerleri, 2010).

Kruskall Wallis H testi ise ikiden fazla bağımsız örneğin aynı ana kütleden çekilmiş olduğunu ifade eden sıfır hipotezinin testinde en çok kullanılan ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizine iyi bir alternatif olan bir testtir (Karagöz, 2016, s. 598-599).



Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu araştırmada, öğrencilerin lisans düzeyinde zorunlu İngilizce II dersinden beklentileri, beklentilerinin karşılanma düzeyi ve dersteki dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisindeki başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin İngilizce II dersindeki başarı düzeyleri nedir?” sorusunu cevaplamak üzere öncelikle uygulanan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Nihai testin çarpıklık katsayısı 0.15, basıklık katsayısı ise -0.42 bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0.5 ile +0.5 sınırları içinde kalması, puanların normalden aşırı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Serper, 1996, s.160). Bulunan değerler normal dağılım sayıltılarını karşıladığına işaret etmektedir. Buradan hareketle, ön-test ile son-test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını sınamak amacıyla, bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Ön Test-Son Test Farklılıklarını Test Eden Bağımlı Örneklem T Testi Bulguları

(n=531, toplam puan=100)

Değişken	N	$\bar{X}$	S.S	t	p.
Öntest	531	38.26	15.82	-25.192*	0.000
Sontest	531	53.38	16.49		

*.05 düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler.

Tablo 11 incelendiğinde, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde farkın son test lehine olduğu, bu durumda öğrencilerin öğretim programı sonunda İngilizce II dersindeki başarı puanlarını anlamlı ölçüde artırdıkları söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce II dersinde dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisinde ulaştıkları başarı düzeylerini belirlemek üzere ön test ve son test puanlarının tam öğrenme ölçütüne göre puan aralıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin puanlarının belirlenmiş puan aralıklarına dağılım yüzdeleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Tam Öğrenme Ölçütüne Göre Belirlenmiş Puan Aralığı Frekansları

(n=531, Toplam puan=100)

Değişken	0-49 Puan Arası		50-69 Puan Arası		70-84 Puan Arası		85-100 Puan Arası	
	Zayıf		Orta		İyi		Çok iyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Test	413	77.8	94	17.7	19	3.6	5	0.9
Son Test	208	39.2	220	41.4	82	15.4	21	4.0

Tablo 12 incelendiğinde, ön test sonucunda öğrencilerin yaklaşık %78’i zayıf düzeyde, %17’si orta düzeyde puan alırken sadece yaklaşık %4’ü iyi ve çok iyi düzeyde puan almıştır. Son test sonucunda zayıf düzeyde puan alan öğrenci sayısının %39’a düştüğü, çoğunluğun (%41,4) orta düzeyde başarı elde ettiği görülmektedir. İyi ve çok iyi düzeyde puan alan öğrenci sayısının ise yaklaşık %20’ye yükseldiği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretim programı sonucunda öğrenci başarı düzeylerinde anlamlı derecede bir artış gözlemlense de öğrencilerin beşte dördünün (%80) 70 puana ulaşamadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu için dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisinde tam öğrenmenin gerçekleşmediği söylenebilir (Bloom,1976). Yapılan çalışmalarda, Sarıtaş (2013), Gökdemir (1993), Gömleksiz (1998), yükseköğretimde zorunlu ortak İngilizce derslerinin dilbilgisi ağırlıklı yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Sarıtaş (2013), çalışmasında öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce dersinin dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmesine karşın bu çalışmada öğrencilerin bu alanlarda istenilen başarı düzeyine ulaşamadıkları görülmektedir.

Bloom (2016, s.4), belli bir alanda öğrencilere sunulan öğretim süresi, öğretim hizmetinin niteliği ve öğrenme için verilen zamanın aynı olması durumunda öğretim süreci sonunda öğrenmenin öğrenciler arasında normal dağılım göstereceğini belirtmiştir. Böyle bir durumda, öğretim sürecinin başında konu alanında yetenekli olan öğrenciler öğretim süreci sonuna kadar başarı gösterirken diğer tüm öğrenciler için tam öğrenme gerçekleşmeyecektir. Bunu destekler nitelikte, öğrencilerin ön test ve son test puan farkının çok az olması, öğrencilerin son test puanlarının normal dağılım göstermesi ve çoğunluğun tam öğrenme düzeyine ulaşamamış olması öğretim niteliğinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öğretim hizmetinin tüm bireylere aynı nitelikte sunulduğunun ve öğrenci ihtiyaçlarına göre adapte edilmediğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu bulgu, Gökdemir (1998)'in çalışmasında ulaştığı "yükseköğretimde zorunlu İngilizce derslerinde öğrenci farklılıklarının göz ardı edildiği" sonucunu destekler niteliktedir.

İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine ilişkin bulgular birlikte ele alınmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentileri nelerdir?" ve üçüncü alt problemi olan "Öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce II dersinden beklentilerinin karşılanma düzeyi nedir?" sorularını cevaplamak üzere uygulanan ölçeğe ilişkin verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin üç alt boyutu olan "anlama", "yazma" ve "konuşma" başlıkları altında ayrı ayrı verilmiştir.

Anlama alt boyutu. Öğrenci Beklentileri Ölçeğinin "anlama" alt boyutu okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini kapsamaktadır. Anlama alt boyutunda, İngilizce II dersi anlama becerisi kapsamında öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler yer almaktadır. Öğrencilerin anlama becerisi hedeflerine yönelik beklenti düzeylerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Anlama Becerisine Yönelik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

(n=730)

Beklenti düzeyi	1		2		3		4		5		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Dinlediğim İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek	41	5.7	56	7.7	192	26.6	197	27.2	237	<u>32.8</u>	3.74
2. Dinlediğim İngilizce metindeki ana fikri anlayabilmek	36	5.1	87	12.3	161	22.8	184	26.0	239	<u>33.8</u>	3.71
3. Dinlediğim İngilizce diyalogdaki/metinde ki duygusal vurguları anlayabilmek	57	8.0	87	12.3	161	22.7	179	25.2	225	<u>31.7</u>	3.60
4. İngilizce dilinde TV programları/filmleri izlediğimde konuşmanın ana fikrini anlayabilmek	74	10.3	91	12.7	151	21.0	185	25.8	217	<u>30.2</u>	3.53
5. İngilizce bir metin dinlediğimde metinde geçen kelime ve cümleleri doğru şekilde yazabilmek	52	7.2	79	11.0	144	20.0	190	26.4	254	<u>35.3</u>	3.72
6. Bir konuşmada resmi dil ile günlük dili ayırt edebilmek	56	7.9	86	12.1	143	20.1	196	27.6	229	<u>32.3</u>	3.64
7. Okuduğum İngilizce metnin ana fikrini kavrayabilmek	45	6.4	78	11.1	152	21.7	175	25.0	250	<u>35.7</u>	3.72
8. Okuduğum İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek	40	5.7	63	9.0	158	22.6	192	27.5	245	<u>35.1</u>	3.77
9. Okuduğum İngilizce metinde aradığım bilgiyi kolayca bulabilmek	43	6.0	69	9.7	147	20.6	183	25.7	270	<u>37.9</u>	3.80
TOPLAM											3.69

Not: " $\bar{X}$ " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce II dersi anlama becerisine ilişkin beklentilerinin yüksek ($\bar{X}=3.69$) olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %30'undan fazlası İngilizce II dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama alt boyutundaki becerileri kazanmaya yönelik beklentilerinin çok yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yüzde %50'si ise her bir madde için beklenti düzeyini yüksek ve çok yüksek olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin anlama becerisine ilişkin beklentilerinin en yüksek olduğunu belirttikleri madde

“Okuduğum İngilizce metinde aradığım bilgiyi kolayca bulabilmek”(x̄=3.80) olmuştur.

Öğrencilerin anlama altboyutuna yönelik beklentilerinin karşılanma düzeylerine ilişkin verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Anlama Becerisine Yönelik Beklentilerin Karşılanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

(n=730)

Beklentilerin karşılanma düzeyi	1		2		3		4		5		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Dinlediğim İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek	94	13.0	123	17.0	236	<u>32.6</u>	147	20.3	125	17.2	3.12
2. Dinlediğim İngilizce metindeki ana fikri anlayabilmek	91	12.7	139	19.5	198	<u>27.7</u>	165	23.1	121	16.9	3.12
3. Dinlediğim İngilizce diyalogdaki/metinde ki duygusal vurguları anlayabilmek	120	16.9	143	20.2	194	<u>27.4</u>	142	20.0	110	15.5	2.97
4. İngilizce dilinde TV programları/filmleri izlediğimde konuşmanın ana fikrini anlayabilmek	147	20.3	139	19.2	212	<u>29.3</u>	119	16.5	106	14.7	2.86
5. İngilizce bir metin dinlediğimde metinde geçen kelime ve cümleleri doğru şekilde yazabilmek	105	14.5	125	17.3	198	<u>27.4</u>	170	23.5	124	17.2	3.11
6. Bir konuşmada resmi dil ile günlük dili ayırt edebilmek	133	18.5	124	17.3	198	<u>27.6</u>	136	19.0	126	17.6	3.00
7. Okuduğum İngilizce metnin ana fikrini kavrayabilmek	96	13.7	129	18.3	194	<u>27.6</u>	165	23.5	119	16.9	3.12
8. Okuduğum İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek	87	12.5	116	16.6	208	<u>29.8</u>	144	20.6	143	20.5	3.20
9. Okuduğum İngilizce metinde aradığım bilgiyi kolayca bulabilmek	108	15.0	115	16.0	206	<u>28.7</u>	147	20.5	142	19.8	3.14
TOPLAM											3.07

Not: “ $\bar{x}$ ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce II dersi anlama becerisine ilişkin beklentilerinin orta düzeyde ($\bar{x}=3.07$) karşılandığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin anlama becerisine ilişkin beklentilerinin karşılanmasına ilişkin en yüksek ortalama değeri “Okuduğum İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek” ($\bar{x}=3.20$) maddesi almıştır. Öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasına ilişkin en düşük ortalama değerleri ise “İngilizce dilinde TV programları/filmleri izlediğimde konuşmanın ana fikrini anlayabilmek” ($\bar{x}=2.86$) ve “Dinlediğim İngilizce diyalogdaki/metindeki duygusal vurguları anlayabilmek” ($\bar{x}=2.97$) maddeleri almıştır. Her bir madde için anlama becerisine ilişkin beklentilerinin yüksek (4) ve çok yüksek (5) düzeyde karşılandığını ifade eden öğrencilerin sayısı %42’nin altında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %40’ının anlama becerisine ilişkin beklentilerinin düşük (2) veya çok düşük (1) düzeyde karşılandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrenci beklentileri ölçeğinin anlama altboyutu için çarpıklık katsayısı -.57, basıklık katsayısı -.78, beklentilerin karşılanması ölçeğinin anlama alt boyutu için çarpıklık katsayısı -.67, basıklık katsayısı -.53 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0,5 ile +0,5 sınırları dışında kalması, puanların normalden anlamlı ölçüde sapma gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Serper, 1996, s.160). İki ölçek birlikte değerlendirildiğinde, bulunan değerler parametrik sayıltıları karşılamadığından parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin İngilizce II dersi anlama becerisine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek üzere Wilcoxon Eşlenik Çift Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

İngilizce Anlama Becerisine Yönelik Beklentiler ile Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Test Eden Wilcoxon Eşlenik Çift Testi Bulguları

(n=730)

Madde	Beklenti		Karşılanma		Z	p
	$\bar{x}$	s.s	$\bar{x}$	s.s		
Anlama Becerisi	3.69	1.20	3.07	1.05	-14.151	0.000*

Tablo 15 incelendiğinde, İngilizce II dersine yönelik “anlama” becerisine ilişkin toplam beklentiler ($\bar{x}=3.69\pm1.2$) ile beklentilerin karşılanma düzeyi ($\bar{x}=3.07\pm1.05$) arasında anlamlı derecede fark olduğu görülmektedir ($z=-14.151$, $p<0.05$). Beklentiler ve karşılanma düzeyi ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin, beklentilerinin altında kaldığı görülmektedir. Bir diğer deyişle, öğrencilerin İngilizce II dersindeki okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisine yönelik beklentilerinin yüksek ($\bar{x}=3.69$) olduğunu ancak bu beklentilerinin orta düzeyde ($\bar{x}=3.07$) karşılandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Yazma alt boyutu. Öğrenci Beklentileri Ölçeğinin “yazma” alt boyutunda, İngilizce II dersi yazma becerisi kapsamında öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler yer almaktadır. Öğrencilerin yazma becerisi hedeflerine yönelik beklenti düzeylerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Yazma Becerisine Yönelik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

(n=730)

Beklenti düzeyi	1		2		3		4		5		$\bar{X}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
10. İngilizce paragraf yazarken öğrendiğim dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilmek	64	8.9	75	10.4	176	24.3	191	26.4	217	<u>30.0</u>	3.58
11. İngilizce cümle veya paragraf yazarken noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilmek	66	9.2	78	10.8	173	24.0	204	28.3	200	<u>27.7</u>	3.55
12. Önceden ezberlediğim kelimelerle yapıları kullanarak kısa bir paragraf yazabilmek	53	7.4	85	11.8	164	22.8	192	26.7	226	<u>31.4</u>	3.63
13. Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek	54	7.5	77	10.7	170	23.7	192	26.7	225	<u>31.3</u>	3.64
14. İngilizce metin yazarken düşüncelerimi net bir şekilde ifade edebilmek	68	9.4	83	11.5	150	20.8	185	25.6	236	<u>32.7</u>	3.61
15. İngilizce bir metnin ana temasını kendi cümlelerimle yazabilmek	71	9.9	84	11.7	151	21.0	188	26.2	224	<u>31.2</u>	3.57
TOPLAM											3.59

Not: " $\bar{X}$ " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo16 incelendiğinde, öğrencilerin, İngilizce II dersi yazma becerisine yönelik beklentilerinin yüksek ($\bar{x}$ =3.59) olduğunu belirttikleri görülmektedir. Dinleme becerisine yönelik, öğrencilerin beklentilerinde ortalaması en yüksek olan madde "Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek"($\bar{x}$ =3.64) olmuştur. Öğrencilerin beklentilerine ilişkin ortalaması en düşük madde ise "İngilizce bir metnin ana temasını kendi cümlelerimle yazabilmek"($\bar{x}$ =3.57)olmuştur. Öğrencilerin yaklaşık %56'sı yazma becerisine yönelik beklentilerinin yüksek (4) ve çok yüksek (5) olduğunu ifade etmiştir. Yazmaya yönelik beklentilerini düşük (2) ve çok düşük (1)

olarak ifade eden öğrencilerin sayısı ise %21'in altındadır. Öğrencilerin anlama alt boyutuna yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin istatistikler ise Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Yazma Becerisine Yönelik Beklentilerin Karşılanma Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

(n=730)

Beklentilerin karşılanma düzeyi	1		2		3		4		5		$\bar{X}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
10. İngilizce paragraf yazarken öğrendiğim dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilmek	121	16.7	153	21.1	205	<u>28.3</u>	153	21.1	93	12.8	2.92
11. İngilizce cümle veya paragraf yazarken noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilmek	121	16.8	141	19.5	199	<u>27.6</u>	153	21.2	108	15.0	2.98
12. Önceden ezberlediğim kelimelerle yapıları kullanarak kısa bir paragraf yazabilmek	109	15.0	150	20.7	188	<u>25.9</u>	155	21.4	123	17.0	3.05
13. Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek	103	14.2	148	20.4	204	<u>28.2</u>	150	20.7	119	16.4	3.05
14. İngilizce metin yazarken düşüncelerimi net bir şekilde ifade edebilmek	132	18.2	133	18.3	202	<u>27.9</u>	147	20.3	111	15.3	2.96
15. İngilizce bir metnin ana temasını kendi cümlelerimle yazabilmek	132	18.3	165	22.9	194	<u>26.9</u>	125	17.3	106	14.7	2.87
TOPLAM											2.97

Not: " $\bar{X}$ " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin, İngilizce II dersi yazma becerisine yönelik beklentilerinin orta düzeyde($\bar{X}=2.97$) karşılandığını belirttikleri görülmektedir. Maddelerden ortalaması en yüksek olanlar "*Önceden ezberlediğim kelimelerle yapıları kullanarak kısa bir paragraf yazabilmek*" ($\bar{X}=3.05$) ile "*Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek*"tir ($\bar{X}=3.05$). Her bir madde için yazma becerisine ilişkin beklentilerinin yüksek (4) ve çok yüksek (5) düzeyde karşılandığını ifade eden öğrencilerin sayısı ise %32'in altında kaldığı

görülmektedir. Yaklaşık %35 ile %40 arasındaki öğrencinin anlama becerisine ilişkin beklentilerinin düşük (2) veya çok düşük (1) düzeyde karşılandığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenci beklentileri ölçeğinin yazma altboyutu için çarpıklık katsayısı -.52, basıklık katsayısı -.42, beklentilerin karşılanması ölçeğinin yazma alt boyutu için çarpıklık katsayısı .032, basıklık katsayısı -.72 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0,5 ile +0,5 sınırları dışında kalması, puanların normalden anlamlı ölçüde sapma gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Serper, 1996, s.160). İki ölçek birlikte değerlendirildiğinde, bulunan değerler parametrik sayıtları karşılamadığından parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin İngilizce dersi yazma becerisine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek üzere Wilcoxon Eşlenik Çift Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

İngilizce Yazma Becerisine Yönelik Beklentiler ile Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Test Eden Wilcoxon Eşlenik Çift Testi Bulguları

(n=730)

Madde	Beklenti		Karşılanma düzeyi		Z	p.
	$\bar{X}$	s.s	$\bar{X}$	s.s		
Yazma Becerisi	3.59	1.10	2.97	1.11	-12.905	.000

Tablo 18 incelendiğinde, İngilizce II dersine yönelik “yazma” becerisine ilişkin toplam beklentiler ($\bar{x}=3.6\pm1.1$) ile beklentilerin karşılanma düzeyi ($\bar{x}=2.97\pm1.11$) arasında anlamlı derecede fark gözlenmektedir ($z=-12.905$, $p<0.05$). Beklentiler ($\bar{x}=3.59$) ve karşılanma düzeyi ($\bar{x}=2.97$) ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin, beklentilerinin altında kaldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle Öğrenciler, İngilizce II dersi yazma becerisine yönelik yüksek düzeyde beklentiye sahipken beklentilerinin orta düzeyde karşılandığını belirtmişlerdir.

Konuşma alt boyutu. Öğrenci Beklentileri Ölçeğinin “konuşma” alt boyutunda, İngilizce II dersi konuşma becerisi kapsamında öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler yer almaktadır. Öğrencilerin yazma becerisi hedeflerine yönelik beklenti düzeylerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Konuşma Becerisine Yönelik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

(n=730)

Beklenti düzeyi	1 n %	2 n %	3 n %	4 n %	5 n %	$\bar{X}$
16. Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve de onlarla basit yollardan anlaşabilmek	48 6.6	65 9.0	152 21.0	178 24.6	280 <u>38.7</u>	3.80
17. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilmek ve sorulan benzeri soruları yanıtlatabilmek	35 4.8	72 9.9	157 21.7	189 26.1	271 <u>37.4</u>	3.81
18. Kişiye yönelik (hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyler, mesleği, hobileri vb.) sorular sorabilmek ve buna benzer soruları yanıtlatabilmek	31 4.3	79 10.9	140 19.3	201 27.8	273 <u>37.7</u>	3.84
19. Kendimi tanıtip, başkalarını tanıtırabilmek	36 5.1	56 7.9	131 18.4	184 25.9	304 <u>42.8</u>	3.93
20. İyi bildiğim konularla ilgili basit soruları sorabilmek ve konuya ilişkin soruları yanıtlatabilmek	36 5.1	59 8.3	148 20.8	182 25.6	287 <u>40.3</u>	3.88
21. Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri (ev, mahalle, şehir) basit ve kalıplaşmış ifade ve cümlelerle betimleyebilmek	34 4.7	58 8.0	158 21.8	194 26.8	280 <u>38.7</u>	3.87
22. Alış-veriş, yer yön bulma, restorandan sipariş verme gibi günlük yaşam ihtiyaçlarımı karşılayabilecek derecede konuşmayı sürdürebilmek	41 5.7	54 7.5	174 24.1	174 24.1	280 <u>38.7</u>	3.83
23. Bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilmek	37 5.1	64 8.9	144 19.9	188 26.0	290 <u>40.1</u>	3.87
24. Günlük yaşam alanı ya da özel alanla ilgili (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, hava durumu, iletişim ve bilgi araçları) soruları sorabilmek ve sorulara cevap verebilmek	44 6.1	57 7.9	151 20.9	173 23.9	298 <u>41.2</u>	3.86
TOPLAM						3.85

Not: " $\bar{X}$ " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce II dersi konuşma becerisine yönelik beklentilerinin yüksek ($\bar{x}=3.85$) düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Konuşma becerisine yönelik öğrencilerin beklentilerden ortalaması en yüksek madde “*Kendimi tanıtıp, başkalarını tanıştıracabilmek*”($\bar{x}=3.93$) olmuştur. Ortalaması en düşük madde ise “*Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve de onlarla basit yollardan anlaşabilmek*”tir ($\bar{x}=3.80$).Beklentilerinin yüksek (4) ve çok yüksek (5) düzeyde olduğunu ifade eden öğrencilerin sayısı her bir madde için %61 ile %68 arasındadır. Beklentilerini düşük (2) ve çok düşük (1) olarak ifade eden öğrencilerin sayısı ise %15’in altındadır. Öğrencilerin konuşma alt boyutuna yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin istatistikler de Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Konuşma Becerisine Yönelik Beklentilerin Karşılama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

(n=730)

Beklentilerin karşılama düzeyi	1		2		3		4		5		$\bar{X}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
16. Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve de onlarla basit yollardan anlaşabilmek	103	14.3	125	17.3	196	<u>27.1</u>	156	21.6	142	19.7	3.15
17. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilmek ve sorulan benzeri soruları yanıtlatabilmek	87	12.0	124	17.1	200	<u>27.6</u>	163	22.5	151	20.8	3.23
18. Kişiyeye yönelik (hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyler, mesleği, hobileri vb.) sorular sorabilmek ve buna benzer soruları yanıtlatabilmek	77	10.6	126	17.4	199	<u>27.4</u>	168	23.2	155	21.4	3.27
19. Kendimi tanıtır, başkalarını tanıtırabilmek	83	11.7	99	14.0	189	<u>26.7</u>	155	21.9	183	25.8	3.36
20. İyi bildiğim konularla ilgili basit soruları sorabilmek ve konuya ilişkin soruları yanıtlatabilmek	90	12.6	118	16.5	194	<u>27.2</u>	149	20.9	163	22.8	3.25
21. Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri (ev, mahalle, şehir) basit ve kalıplaşmış ifade ve cümlelerle betimleyebilmek	90	12.5	132	18.4	170	<u>23.7</u>	167	23.3	159	22.1	3.24
22. Alış-veriş, yer yön bulma, restorandan sipariş verme gibi günlük yaşam ihtiyaçlarımı karşılayabilecek derecede konuşmayı sürdürebilmek	96	13.2	147	20.2	193	<u>26.6</u>	164	22.6	126	17.4	3.11
23. Bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilmek	86	11.8	125	17.2	189	<u>26.0</u>	164	22.6	162	22.3	3.26
24. Günlük yaşam alanı ya da özel alanla ilgili (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, hava durumu, iletişim ve bilgi araçları) soruları sorabilmek ve sorulara cevap verebilmek	107	14.8	139	19.2	176	<u>24.3</u>	145	20.0	157	21.7	3.15
TOPLAM											3.22

Not: " $\bar{X}$ " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce II dersi konuşma becerisine yönelik beklentilerinin orta düzeyde ($\bar{x}=3.22$) karşılandığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisine yönelik beklentilerini en çok karşılayan madde “*Kendimi tanıtip, başkalarını tanıtırabilmek*” ($\bar{x}=3.36$) olmuştur. Her bir madde için konuşma becerisine ilişkin beklentilerinin yüksek (4) ve çok yüksek (5) düzeyde karşılandığını ifade eden öğrencilerin sayısının ise %40 ile %48 arasında olduğu görülmektedir. Konuşma becerisine ilişkin beklentilerinin düşük (2) veya çok düşük (1) düzeyde karşılandığını ifade eden öğrenci sayısı %25 ile %33 arasındadır.

Öğrenci beklentileri ölçeğinin konuşma altboyutu için çarpıklık katsayısı -.78, basıklık katsayısı .22, beklentilerin karşılanması ölçeğinin konuşma alt boyutu için çarpıklık katsayısı -.53, basıklık katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0.5 ile +0.5 sınırları dışında kalması, puanların normalden anlamlı ölçüde sapma gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Serper, 1996, s.160). İki ölçek birlikte değerlendirildiğinde, bulunan değerler parametrik sayıtları karşılamadığından parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin İngilizce II dersi konuşma becerisine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek üzere Wilcoxon Eşlenik Çift Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Beklentiler ile Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Test Eden Wilcoxon Eşlenik Çift Testi Bulguları

(n=730)

Madde	Beklenti		Karşılanma		Z	p
	$\bar{X}$	s.s	$\bar{X}$	s.s		
Konuşma Becerisi	3.85	1.03	3.22	1.11	-13.376	.000*

Tablo 21 incelendiğinde, İngilizce konuşmaya yönelik beklentiler ($\bar{x}=3.85\pm1.03$) ile beklentilerin karşılanma düzeyi ($\bar{x}=3.22\pm1.11$) arasında anlamlı derecede fark gözlenmektedir ($z=-13.376$, $p<0.05$). Beklentiler ve karşılanma düzeyi ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin, beklentilerinin altında kaldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin İngilizce II dersi konuşma becerisine yönelik beklentilerinin yüksek

($\bar{x}$ =3.85) olduğunu ancak bu beklentilerin orta ($\bar{x}$ =3.22) düzeyde karşılandığını ifade ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin her bir alt boyut için beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

(n=730)

Değişken	$\bar{x}$	s.s
İngilizceye Yönelik Beklentiler	3.71	.99
İngilizceye Yönelik Beklentilerin Karşılanması	3.08	1.0

Tablo 22 incelendiğinde, İngilizce II dersine yönelik toplam beklentiler” ($\bar{x}$ =3.71±0.99) ile beklentilerin karşılanma düzeyi ($\bar{x}$ =3.09±1.02) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z =-14.691, p <0.05). Beklentiler ve karşılanma düzeyi ortalamaları karşılaştırıldığında “öğrencilerin İngilizce II dersine yönelik toplam beklentilerinin” karşılanma düzeylerinin, beklentilerinin altında kaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki anlama, konuşma ve yazma becerilerinin kazanımına yönelik beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerin dersten beklentileri ile programın kazandırmak istediği davranışların örtüştüğünü göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, programın başında belirlenen hedefler ile öğrencilerin ihtiyaçlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Beklentilerinin yüksek olması öğrencilerin İngilizce öğrenmenin öneminin farkında olduklarını gösterdiği de söylenebilir. Tayhani (1993) ve Gömleksiz (1993)’in çalışmalarında da öğrenciler, İngilizce bilmenin önemli olduğunu ve iyi bir iş bulabilmek için İngilizce öğrenmeyi gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Fakat öğrencilerin dersten beklentilerinin orta düzeyde karşılandığını belirtmeleri, İngilizce II programının, temel becerilerin öğretiminde yetersiz kaldığını ve belirlenen hedefleri öğrencilere istenilen düzeyde kazandıramadığını göstermektedir. Çalışmanın bulguları benzer çalışmaları destekler niteliktedir. Gömleksiz (1993), Gökdemir (1998), Sarıtaş (2013) yükseköğretimde zorunlu İngilizce öğretimindeki sorunları inceledikleri çalışmalarında derslerde temel dil becerilerine eşit bir şekilde yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine, British Council (2015)’in yayınladığı “Türkiye’de

yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi” başlıklı raporda yükseköğretimdeki İngilizce öğretim programlarının öğrencilerin uluslararasılaşmasına katkıda bulunmadığı belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle, yükseköğretimdeki İngilizce eğitimi, öğrencilerin kendilerini uluslararası bağlamda ifade edebilmeleri için gerekli olan temel becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) edindirmede yetersiz kalmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin İngilizce II dersine ilişkin öğrenme düzeyleri arasında fakültelerine ve bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için öğrencilerin başarı düzeylerinde fakülte ve bölümlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınavan kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Fakülteler arası yapılan kovaryans analizinden elde edilen bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Fakülteye Göre Son Test Puan Farklarını Sınavan ANCOVA Analizi Bulguları

Fakülte	n	Düzeltilmemiş		Düzeltilmiş		F	p
		$\bar{X}$	s.s	$\bar{X}$	s.s		
Edebiyat Fakültesi	302	53.472	16.333	53.544 ^a	0.735	0.106	0.745
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	229	53.275	16.744	53.180 ^a	0.844		
Toplam	531	53.387	16.496	-	-		

**.05 düzeyinde anlamlılığı gösterir. a üst imi: Ortalamanın kovaryant tarafından düzeltilildiğini gösterir*

Tablo 26 incelendiğinde, Edebiyat Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmadığı görülmektedir ($F=0.106$, $p>0.05$).

Edebiyat fakültesinde eğitim gören öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlere göre son test puanları arasındaki farkları incelemek amacıyla ön test kovaryantlığında gerçekleştirilen kovaryans analizi bulguları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

*Edebiyat Fakültesindeki Bölümlere Göre Son Test Puan Farklarını Sınayan
ANCOVA Analizi Bulguları*

Fakülte	n	Düzeltilmemiş		Düzeltilmiş		F	p.
		$\bar{X}$	s.s	$\bar{X}$	s.s		
Coğrafya	92	48.641	15.956	51.349 ^a	1.325	2.150	0.060
Sosyoloji	50	50.810	17.110	51.815 ^a	1.777		
Türk Dili ve Edebiyatı	30	54.500	16.458	55.678 ^a	2.294		
Tarih	20	56.250	18.452	55.865 ^a	2.807		
Bilgi ve Belge Yönetimi	64	62.039	12.934	57.156 ^a	1.614		
Felsefe	46	52.228	15.250	51.913 ^a	1.851		
Toplam	302	53.472	16.333				
Kaynak	H.K.T	S.D	O.K	F	p.		
Kesme Terimi	31132.093	1	31132.093	197.552*	.000		
Bölüm	26352.006	1	26352.006	167.219*	.000		
Ön test	1694.016	5	338.803	2.150	.060		
Hata Terimi	46488.858	295	157.589				
Toplam	943786.750	302					
Düzeltilmiş	80296.511	301					
Toplam							

*.05 anlamlılık düzeyinde anlamlılığı gösterir a üst imi: Ortalamanın kovaryant tarafından düzeltildiğini gösterir, H.K.T: Hata kareleri toplamı. O.K: Kare Ortalamaları S.S: Standart Sapma, S.D: Serbestlik Derecesi

Tablo 24 incelendiğinde, Edebiyat Fakültesinde farklı bölümlerde eğitim gören öğrenciler arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmediği görülmektedir($p>0.05$).

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlere göre son test puanları arasındaki farkları incelemek amacıyla ön test kovaryantlığında gerçekleştirilen kovaryans analizi bulguları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki Bölümlere Göre Son Test Puan Farklarını Sınayan ANCOVA Analizi Bulguları

Fakülte	n	Düzeltilmemiş		Düzeltilmiş		F	p.
		$\bar{X}$	s.s	$\bar{X}$	s.s		
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	80	52.4688	16.68535	53.810 ^a	1.439		
Bankacılık ve Finans	81	53.3117	17.88782	51.027 ^a	1.474		
Çalışma Ekonomisi	40	51.7241	9.73083	51.754 ^a	2.384	1.618	0.156
İktisat	28	55.4688	20.51867	58.401 ^a	3.218		
Toplam	229	53.2433	16.74351				

Kaynak	H.K.T	S.D	O.K	F	p.
Kesme Terimi	24626.646	1	24626.646	149.446*	.000
Bölüm	26427.849	1	26427.849	160.376*	.000
Ön test	1333.315	5	266.663	1.618	.156
Hata Terimi	36582.662	222	164.787		
Toplam	713875.000	229			
Düzeltilmiş Toplam	63918.668	228			

*.05 anlamlılık düzeyinde anlamlılığı gösterir a üst imi: Ortalamanın kovaryant tarafından düzeltilildiğini gösterir, H.K.T: Hata kareleri toplamı. O.K: Kare Ortalamaları S.S: Standart Sapma, S.D: Serbestlik Derecesi

Tablo 25 incelendiğinde, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F=1.618, p>0.05).

Başarı testi sonuçlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular, öğrencilerin okudukları fakülte ve bölümlerinin İngilizce II dersindeki başarıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin İngilizce II dersine ilişkin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fakültelerine ve bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyinde fakülteler arası farklılıkları sınayan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Fakülteler Arasındaki Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri

(n (İ.İ.B.F.)=243, n (E.F.)=487)

Değişken	Fakülte	$\bar{X}$	O.S	Mann Whitney U	Z	p
İngilizce Anlamaya Yönelik Beklentiler	İ.İ.B.F	3.65	357.03	55045.50	-1.540	0.123
	Edebiyat Fakültesi	3.79	382.48			
İngilizce Yazmaya Yönelik Beklentiler	İ.İ.B.F	3.56	359.95	56469.00	-1.011	0.312
	Edebiyat Fakültesi	3.66	376.62			
İngilizce Konuşmaya Yönelik Beklentiler	İ.İ.B.F	3.80	355.76	54426.00	-1.780	0.075
	Edebiyat Fakültesi	3.96	385.02			
İngilizceye Yönelik Beklentiler	İ.İ.B.F	3.67	357.03	55045.50	-1.538	0.124
	Edebiyat Fakültesi	3.80	382.48			
İngilizce Anlamaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	İ.İ.B.F	3.02	356.13	54609.50	-1.700	0.089
	Edebiyat Fakültesi	3.17	384.27			
İngilizce Yazmaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	İ.İ.B.F	2.92	354.66	53890.00	-1.970	0.049*
	Edebiyat Fakültesi	3.08	387.23			
İngilizce Konuşmaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	İ.İ.B.F	3.24	370.62	56675.00	-0.930	0.352
	Edebiyat Fakültesi	3.19	355.23			
İngilizceye Yönelik Beklentilerin Karşılanması	İ.İ.B.F	3.06	360.12	56552.50	-0.975	0.329
	Edebiyat Fakültesi	3.15	376.27			

*.05 düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce II dersi anlama ve konuşma becerilerine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılama düzeyleri bakımından İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde ve Edebiyat Fakültesinde eğitim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmazken ($p>0.05$) yazma becerisine yönelik beklentilerin karşılama bakımından İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesinde (O.S=354,66) ve Edebiyat Fakültesinde (O.S=387.23) eğitim gören öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=-1.97$, $p<0.05$). Ortalama sıra değerleri incelendiğinde Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin daha yüksek ortalama sıra değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yazma becerisine yönelik beklentilerinin karşılama düzeylerinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce II dersinden beklentileri ve beklentilerinin karşılama düzeyinde bölümler arası farklılıkları sınamak için Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri yapılmıştır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bölümleri arası

farklılıkları sınavan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi istatistikleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Bölümleri Arasındaki Farkları Sınavan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Bölüm	n	$\bar{X}$	O.S	χ^2	p	Bölümler Arası Karşılaştırma
İngilizce Anlamaya Yönelik Beklentiler	Bankacılık ve Finans	84	3.72	118.47	4.193	0.241	-
	Çalışma Ekonomisi	45	3.78	116.41			
	İktisat	31	3.54	107.74			
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	83	3.95	133.93	0.884	0.829	-
İngilizce Yazmaya Yönelik Beklentiler	Bankacılık ve Finans	84	3.69	124.61			
	Çalışma Ekonomisi	45	3.70	121.07			
	İktisat	31	3.45	111.45	6.180	0.103	-
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	83	3.69	123.81			
İngilizce Konuşmaya Yönelik Beklentiler	Bankacılık ve Finans	84	3.98	124.72			
	Çalışma Ekonomisi	45	3.76	104.19	2.791	0.425	-
	İktisat	31	3.73	110.15			
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	83	4.14	133.33			
İngilizceye Yönelik Beklentiler	Bankacılık ve Finans	84	3.80	123.35	0.902	0.825	-
	Çalışma Ekonomisi	45	3.75	113.84			
	İktisat	31	3.57	108.87			
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	83	3.93	129.96	0.491	0.921	-
İngilizce Anlamaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	Bankacılık ve Finans	84	3.26	126.64			
	Çalışma Ekonomisi	45	3.13	117.13			
	İktisat	31	3.05	114.94	6.356	0.095	-
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	83	3.13	122.58			
İngilizce Yazmaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	Bankacılık ve Finans	84	3.15	125.71			
	Çalışma Ekonomisi	45	3.11	121.34	1.864	0.601	-
	İktisat	31	2.99	115.97			
	Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi	83	3.04	120.86			
İngilizce Konuşmaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	Bankacılık Ve Finans	84	3.33	130.83	1.864	0.601	-
	Çalışma Ekonomisi	45	3.34	131.47			
	İktisat	31	2.86	97.37			
	Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi	83	3.09	117.13	1.864	0.601	-
İngilizceye Yönelik Beklentilerin Karşılanması	Bankacılık Ve Finans	84	3.25	127.95			
	Çalışma Ekonomisi	45	3.20	124.01			
	İktisat	31	2.97	108.44			
	Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi	83	3.09	119.95			

--anlamli farklılık olmadığından grup karşılaştırmaları yapılmamıştır.

Tablo 27 incelendiğinde, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan öğrencilerin İngilizceye yönelik beklentilerin karşılanması bakımından bankacılık ve finans (O.S=127.95), çalışma ekonomisi (O.S=124.01), iktisat (O.S=108.44) ve siyaset bilimi ve kamu yönetimi (O.S=119.95) bölümlerinde eğitim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir (Ki-Kare=1.864, $p>0.05$).

Edebiyat Fakültesi bölümleri arası farklılıkları sınanan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi istatistikleri Tablo 28’de verilmiştir.



Tablo 28

Edebiyat Fakültesi Bölümleri Arasındaki Farkları Sınayan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Bölüm	n	$\bar{X}$	O.S	X^2	p	Bölümler Arası Karşılaştırma
İngilizce Anlamaya Yönelik Beklentiler	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	3.69	245.56	21.693	0.001*	1>2*
	2.)Coğrafya	99	3.22	190.93			3>2*
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	3.89	280.46			4>2*
	4.)Felsefe	101	3.74	249.85			
	5.)Sosyoloji	44	3.79	263.77			
	6.)Tarih	41	3.59	247.10			
İngilizce Yazmaya Yönelik Beklentiler	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	3.54	240.12	17.077	0.004*	1>2*
	2.)Coğrafya	99	3.16	197.37			3>2*
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	3.78	271.81			4>2*
	4.)Felsefe	101	3.75	264.61			
	5.)Sosyoloji	44	3.62	248.98			
	6.)Tarih	41	3.54	245.39			
İngilizce Konuşmaya Yönelik Beklentiler	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	3.74	234.02	11.894	0.066	
	2.)Coğrafya	99	3.53	210.69			
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	4.00	272.13			
	4.)Felsefe	101	3.87	247.75			
	5.)Sosyoloji	44	4.05	272.07			
	6.)Tarih	41	3.69	245.01			
İngilizceye Yönelik Beklentiler	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	3.66	240.36	19.373	0.002*	1>2*
	2.)Coğrafya	99	3.30	194.39			3>2*
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	3.89	277.69			4>2*
	4.)Felsefe	101	3.79	255.29			
	5.)Sosyoloji	44	3.82	262.97			
	6.)Tarih	41	3.61	246.15			
İngilizce Anlamaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	3.09	254.73	9.306	0.097	
	2.)Coğrafya	99	2.81	214.03			
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	3.14	255.19			
	4.)Felsefe	101	3.17	265.10			
	5.)Sosyoloji	44	2.85	221.50			
	6.)Tarih	41	2.94	234.60			
İngilizce Yazmaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	2.95	249.67	22.186	0.000*	1>2*
	2.)Coğrafya	99	2.59	205.21			4>1, 2 ve5*
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	3.04	255.29			3>2*
	4.)Felsefe	101	3.26	288.12			
	5.)Sosyoloji	44	2.62	204.35			
	6.)Tarih	41	2.80	230.41			
İngilizce Konuşmaya Yönelik Beklentilerin Karşılanması	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	3.27	242.50	8.433	0.134	
	2.)Coğrafya	99	3.00	214.22			
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	3.33	258.20			
	4.)Felsefe	101	3.37	258.74			
	5.)Sosyoloji	44	3.42	267.05			
	6.)Tarih	41	3.05	225.51			
İngilizceye Yönelik Beklentilerin Karşılanması	1.)Bilgi Ve Belge Yönetimi	106	3.10	250.46	13.179	0.022*	1>2*
	2.)Coğrafya	99	2.80	208.92			3>2*
	3.)Türk Dili Ve Edebiyatı	96	3.17	257.00			4>2*
	4.)Felsefe	101	3.26	274.02			
	5.)Sosyoloji	44	2.96	222.68			
	6.)Tarih	41	2.93	230.49			

.05 düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler, -=anlamlı farklılık olmadığından grup karşılaştırmaları yapılmamıştır. (1>2 =1 numaralı bölüm öğrencilerinin beklenti düzeylerinin 2 numaralı bölüm öğrencilerinden yüksek olduğunu ifade etmektedir.)

Tablo 28 incelendiğinde, İngilizce anlama ve yazma becerilerine yönelik beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi, bakımından Coğrafya bölümünde eğitim gören öğrencilerin İngilizce anlamaya yönelik beklenti düzeyleri Bilgi ve Belge Yönetimi, Türk Dili ve Edebiyatı ve Felsefe bölümlerinde eğitim gören öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, Coğrafya bölümünde eğitim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik beklenti düzeyleri Bilgi ve Belge Yönetimi, Türk Dili ve Edebiyatı ve Felsefe bölümünde eğitim gören öğrencilerden anlamlı ölçüde daha düşük olduğu görülmektedir.

İngilizce yazmaya yönelik beklentilerin karşılanması bakımından Bilgi ve Belge Yönetimi ve Sosyoloji bölümünde eğitim gören öğrencilerin İngilizce yazmaya yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyi ise Felsefe bölümünde eğitim gören öğrencilerden daha düşük düzeydedir. Yine, coğrafya bölümünde eğitim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyleri Bilgi ve Belge Yönetimi, Türk Dili ve Edebiyatı ve Felsefe bölümünde eğitim gören öğrencilerden istatistiksel olarak manidar bir şekilde daha düşüktür.

Öğrencilerin İngilizce dersi becerilerini kazanmaya yönelik beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeylerinin bölümlerine göre farklılık göstermesi, öğrencilerin eğitim aldıkları konu alanına göre ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaştığını göstermektedir. Benzer şekilde, Çakıcı (2007)'nin yükseköğretimdeki zorunlu İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumlarını incelediği çalışmasında da öğrenci tutumlarının bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Çakıcı'nın çalışmasında Türk Dili Bölümü öğrencilerinin İngilizce dersine karşı olumlu tutumları diğer bölümlere göre anlamlı ölçüde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, Gökdemir (1998) ve Sarıtaş (2013), yaptıkları çalışmalarında zorunlu İngilizce derslerinin öğrencilerin eğitim gördükleri alanlara katkıda bulunmadığını dolayısıyla öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını istenilen ölçüde karşılamadığını sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin İngilizce dersinden beklentilerinin beklendikleri düzeyde karşılanmaması, söz konusu çalışmaları destekler niteliktedir. British Council (2015)'in yayınladığı "*Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*" başlıklı raporda öğretim elemanlarının özel ve akademik amaçlı İngilizce öğretimi alanlarında yetersiz olduklarını dolayısıyla öğrencilerin bu alanlardaki İngilizce yeterliliklerinin düşük olduğu ifade edilmiştir(s.16).

Çalışmanın bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar anlamlı bir bütün olarak aşağıda özetlenmiştir.

Çalışmanın sonuçları bütün olarak ele alındığında öğrencilerin İngilizce dersinde tam öğrenme ölçütü olan %70 başarı düzeyine ulaşamadıkları, dolayısıyla başarı düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın çok düşük olması öğretim niteliğinin de düşük olduğuna işaret ettiği görülmektedir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile fakülte ve bölümleri arasında bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce II dersine yönelik beklentilerinin yüksek olduğu ancak beklentilerinin istedikleri düzeyde karşılanmadığı saptanmıştır. Bu durum İngilizce II öğretim programında bir başarısızlık olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Yükseköğretimde zorunlu İngilizce öğretim programına yönelik çalışmalarında Kaçmaz (1992) ve Gömleksiz (1993) İngilizce programın başarısız olduğu, Çakıcı (2007), öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. British Council (2015)'in raporunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik özel ihtiyaçlarının karşılanmadığı, dolayısıyla motivasyonlarının düşük olduğunun ortaya konulmuştur(s. 15). British Council raporundaki bu sonucu destekler şekilde bu çalışmada da öğrencilerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri bölümlerine göre farklılık göstermektedir. Bazı bölümlerin beklentilerinin karşılanma düzeyi diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin bölümlerine göre özel dil öğrenme ihtiyaçları olduğunun işareti olabilir.

Türkiye'de yabancı dil üzerine yapılan çalışmalar, dil öğretme ve öğrenme sürecinde eğitimin her basamağında eksiklikler ve aksaklıklar olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu durumu destekler şekilde, bu çalışmada da yükseköğretimde yer alan zorunlu İngilizce derslerine ilişkin sorunların olduğu ortaya çıkmıştır.

Bölüm 5

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

- İngilizce II öğretim programı sonunda öğrencilerin sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerisindeki başarı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Fakat öğrencilerin yalnızca %20'si 70 olan tam öğrenme düzeyi ve üzerine ulaşabilirken %80'inin tam öğrenme ölçütünün altında kaldığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin programın hedeflerine tam anlamıyla erişemediği gözlenmiştir.
- Öğrencilerin İngilizce II dersinde sözcük bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerisinde ulaştıkları başarı düzeylerinde fakültelerine ve bölümlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin, İngilizce II dersi kapsamındaki anlama, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin beklentileri yüksek iken programın sonunda bu beklentileri istenilen ölçüde karşılanmamıştır.
- Öğrencilerin konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik beklenti düzeyleri anlama ve yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik beklentilerinden daha yüksek olduğu halde beklentilerinin karşılanmadığı gözlenmiştir.
- Öğrencilerin yazma becerisine yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyi, anlama ve konuşma becerilerine yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin konuşma ve anlama becerilerine yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında fakültelere göre fark saptanmazken, yazma becerisine yönelik beklentilerin karşılanması bakımından fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgulara göre, Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yazma becerisine yönelik beklentileri İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde karşılanmıştır.

- İktisadi ve İdari Bilim Fakültesi öğrencilerinin beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri bölümlerine göre farklılık göstermezken Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin beklenti ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri arasında bölümlerine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir.
- Coğrafya bölümü öğrencilerinin İngilizce II dersi anlama, konuşma ve yazma becerilerine yönelik beklentileri diğer bölümlerden daha düşüktür.
- Sosyoloji ve coğrafya bölümlerindeki öğrencilerinin yazma becerisine yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyi diğer bölümlerden daha düşük olduğu gözlenmiştir.
- Coğrafya bölümü öğrencilerinin İngilizce II dersi anlama, konuşma ve yazma becerilerine yönelik beklentilerinin karşılanma düzeyi, Felsefe, Bilgi ve Belge Yönetimi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin çoğunluğu İngilizce II dersinde tam öğrenme ölçütüne ulaşamamıştır. Buna göre öğretim programı her öğrenciye aynı eğitim hizmetini sunmak yerine öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve farklılıklarına göre öğretim etkinlikleri çeşitlendirilmelidir. Öğretim sürecinde oluşan bireysel öğrenme farklılıklarının tespit edilip giderilmesi için her ünite sonunda izleme testleri uygulanması önerilebilir. Böylece yeni konular öğrenmeden mevcut öğrenme eksiklikleri giderilebilir.
- İngilizce II öğretim programı öğrencilerin beklentilerini karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bunun için İngilizce öğretim programının bir program geliştirme uzmanı ve İngilizce öğretim elemanların iş birliği ve üniversite yönetiminin desteğiyle yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

- İngilizce II programının hedefleri, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme aşamaları açık bir şekilde belirlenmelidir. Hedeflerin öğrenci ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarını göz önünde tutularak belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle iyi bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile örtüşen bir program geliştirilmesiyle birlikte öğrenci motivasyonunu artırılması ve öğrencilerin dil becerilerini edinmedeki başarı düzeylerinin yükselmesi sağlanabilir.
- Derslerde yalnızca dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuma becerisine yer verilmemeli, öğrencilerin uluslararası ortamlarda kendilerini hem akademik hem mesleki alanlarda ifade edebilmeleri için temel iletişim becerileri birbiriyle ilişkilendirilerek (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli bir şekilde sunulmalıdır.
- Programın hedeflerini nitelikli bir öğretim hizmetiyle gerçekleştirebilmek için ders saati, öğretim materyalleri ve fiziksel koşullar uygun hale getirilmeli. Bunun için öğretim elemanlarının ve üniversite yönetiminin iş birliği içinde düzenli değerlendirme çalışmaları yapmaları önerilmektedir.
- Öğrencilerin ortaöğretimdeki yabancı dil başarı düzeylerinin yükseköğretimdeki yabancı dil başarıları üzerinde etkili olduğu göz önüne alındığında orta öğretimdeki yabancı dil öğretiminin niteliği önem kazanmaktadır. Bu durumda orta öğretimde yabancı dil öğretiminin niteliği arttırılmalı ve yabancı dil öğretim programları yükseköğretim ile işbirliği içinde hazırlanmalıdır.
- Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminde uluslararası standartlara ulaşmak için uluslararası çalışmalar takip edilmeli ve alanda yapılan çalışmalar ışığında dil öğretim uygulamaları güncellenmelidir. Bunun için bir program geliştirme ve değerlendirme birimi oluşturulması önerilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğrenci beklentilerinin farklı değişkenlere (mezun olunan lise, cinsiyet, akademik benlik algısı) göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.
- Dört temel beceriyi ölçen bir değerlendirme ile öğrenci erdişilerine bakarak program değerlendirme yapılabilir.
- Öğretim sürecinin niteliği hakkında daha derinlemesine bilgi elde etmek için ders gözlemleri yapıp öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılabilir.
- Öğrencilerin beklentilerini karşılamak üzere, öğretim hizmetinin niteliği belirlenerek geliştirilmesini sağlayacak eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12, 45-57. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/694/646>
- Appleton-Knapp, S. L.,& Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0273475306293359>
- Avrupa Konseyi (2012). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. Erişim adresi: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://sgb.meb.gov.tr/eur-ydice/kitaplar/Avrupada_Okullarda_Dil_Ogretimi_Hakkinda_Temel_Veriler_2008/Avrupada_Okullarda_Dil_Ogretimi_Hakkinda_Temel_Veriler_2008.pdf
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (28-29), 17-22. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbd/article/view/1025008770>
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S.,Hastings, J. T., &Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Newyork: David McKay Company, Inc.
- Bondi, J., & Wiles, J. (1989). *Curriculum development: A guide to practice*. United States: Merrill.
- Bonnet, G. (1997). *English as a (foreign) language for the 21st century. report of the symposium*. Paris: Ministere de l'education nationale.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik*

- saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- British Council. (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi.* Ankara: TEPAV.
- Bygate, M. (1987). *Speaking.* Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2002). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: a guide for users. Erişim tarihi: 06.05.2017,
https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwifnffM3qvUAhUOKVAKHcmvBDoQFggnMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fdq4%2Flinguistic%2FSource%2FSourcePublications%2FGuideCECR-utilisateurs-Avril02_en.doc&usq=AFQjCNEtu1tDlxqZy9Du8mRwDulzg3O4ZA.
- Council of Europe, (2014). *Education and languages, language policy.* Erişim tarihi: 06.11.2018, http://www.coe.int/t/dq4/linguistic/Division_EN.asp.
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 21-35. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078607>
- Çakır, İ. (2009). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/erusosbilder/issue/23762/253280>
- Çankaya, P. (2015). *İlköğretim 3. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirbulak, D. (2008). *Kuramdan uygulamaya İngilizce dil öğretimi el kitabı.* Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1979). Yabancı dil programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: ilke, yöntem ve teknikler.* Ankara: USEM Yayınları.

- Demirel, Ö.(1992) Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,7,27-43. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000049187/5000046507>
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (22. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirlier, H. (2011). *Yenilenen ilköğretim İngilizce programına karşı öğretmen ve öğrenci tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/mersinefd/issue/36769/342260>
- Education First (2018). *İngilizce Yeterlilik Endeksi*, Erişim tarihi: 01.04.2019, <http://www.ef.com.tr/epi/>
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,12,208-218. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31470>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6.baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Ertürk, H., ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40. Erişim adresi: dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/761/9656.pdf
- Fitzpatrick, J.L.,Sanders, J.R & Worthen, B. L. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education Inc.
- Fraenkel, J. R.,Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Fredericksen, E., Shea P., & Pickett, A. (2000). *Factors influencing student and faculty satisfaction in the SUNY learning network*. New York: State University of New York.
- Genç, S. Z. (2007). Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde program geliştirme çalışmaları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-137. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/befdergi/issue/23170/247506>
- Gökdemir, C. V. (1998). *Muğla üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesinde ortak zorunlu olarak okutulan İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunlar ve alternatif çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gökdemir, C. V. (2003). *Üniversitelerde İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gömleksiz, M. N. (1993). *Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları (Fırat Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gözütok, D. (2003). Curriculum development in Turkey. W.F.Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research* (s. 607-622). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 87-97. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10696679.1999.11501843>
- Harmer, J. (2001). *How to teach English*. (7.ed). Malaysia: Longman.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality assurance in education*, 3(3), 10-21. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684889510093497/full/html>
- Husnu, M. (2018). Demonstration technique to improve vocabulary and grammar element in teaching speaking at EFL learners. *Canadian Centre of Science and Education*, 11 (2), 26-30. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166126.pdf>

- Kaçmaz, T. (1992). *Attitudes and behaviors of the students of Buca faculty of education toward English as a foreign language*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kalaycı, Ş., Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Küçüksille, E., Ak, B., Karaatlı, M., ve Sungur, O. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S.(1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N.(2016).*Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, H.(2007). *Yıldız Teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu modern diller bölümünde uygulanmakta olan İngilizce-II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kartal, M. (2006). *Bilimsel araştırmalarda hipotez testleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Krentler, K. A.,& Grudnitski, G. M. (2004). Moving beyond satisfaction: Perceived learning as an assessment measure. *Journal of College Teaching & Learning*, 1(10), 7-16. Erişim adresi: <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/1994/1973>
- Lengnick-Hall, C. A.,Claycomb, V., & Inks, L. W. (2000). From recipient to contributor: examining customer roles and experienced outcomes. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 359-383. Erişim adresi: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090560010311902/full/html>
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyon Raporu. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>

- Mirici, I. H. (2000). European language portfolio: a tool for a common language education policy in Europe. *Journal of Interdisciplinary Education*, 6(1),161-166. Erişim adresi:
www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/.../1770-published.pdf
- Nam, J. M. (2005). *Perceptions of Korean college students and teachers about communication-based English instruction: Evaluation of a college EFL curriculum in South Korea*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio Devlet Üniversitesi, Ohio.
- Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing*, 63,33-44. Erişim adresi:
https://www.jstor.org/stable/1252099?seq=2#metadata_info_tab_contents
- O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality assurance in education*, 12(1), 39-52. Erişim adresi:
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684880410517423/full/html>
- Ornstein, A. C.,& Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allynand Bacon.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim:(genel öğretim yöntemi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme*. Eskişehir: Nisan Yayınevi.
- Özel, T. R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneğı)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkanal, Ü.(2009). *Eskişehir Osmangazi üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Resmi Gazete (2008). *Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil eğitim-öğretimi ve yabancı dille eğitim-öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik*. Sayı, 29662, (23 Mart, 2016). Erişim tarihi: 06.04.2019,

<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21475&Mevzuatilis ki=0&sourceXmlSearch=yabanc%C4%B1%20dille%20%C3%B6%C4%9Fretim>

- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher education*, 25(3), 309-323. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070050193433>
- Sarıtaş, B. (2013). *Yükseköğretimde İngilizce-I dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1988). Öğrenme Düzeyini Yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 105-115. Erişim adresi: www.epo.hacettepe.edu.tr/.../webozgecmis_Nuray_Senemoglu.pdf
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23.baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M., ve Üstündağ, T. (2001). *Öğrenmenin oluşumu- ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Serper, Ö. (1996). *Uygulamalı istatistik 1*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28). Erişim adresi: www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi28_pdf/solak_ekrem.pdf
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. ve Patton, J. (1992). Test comparisons among students identified as high-risk, low-risk and learning disabled in high school foreign language courses. *Modern Language Journal*, 76, 142-159. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/329768?seq=1#metadata_info_tab_contents

- Stokes, S. P. (2003). *Temperament, learning styles, and demographic predictors of college student satisfaction in a digital learning environment*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS. Erişim: Mayıs 12, 2019, <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S109675160100046X?token=00FC D4FF83DB59A1A9AD3678922B11FB7AAEBADAF77F07C8F55A2BA352D 41307F6F8CD11EBF380F3A7552291484DFC4A>
- şahin, H., ve akar, E. (2011). Eğitim fakóltesi oğrencilerinin oğrenme stratejileri ve akademik g¼d¼lenme d¼zeylerinin akademik başarlarına etkisi. *T¼rk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26099/274993>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Boston, MA: Pearson.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). 2013 Yılı Kurul Kararları. Erişim tarihi: 12.11.2018, https://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2013.pdf
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). M¼fredatta Yenileme ve Değişiklik alışmalarımız Üzerine. Erişim tarihi: 12.11.2018, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_acikla masi-program.pdf
- Tayhani, İ. (1993). *Manisa iktisadi ve idari böl¼mler fakóltesinde yabancı dil (İngilizce) oğrenimi ve oğretimi sorunları, öz¼mler ve öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eyl¼l Üniversitesi, İzmir.
- Telc Language Tests (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler erevesi, oğrenim, oğretim ve değerlendirme*. Erişim tarihi: 06.04.2019, chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEerae vesi.pdf
- Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality assurance in education*, 13(2), 107-119. Erişim adresi: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684880510594364/full/html>
- Tezcan, M. (1998). K¼reselleřmenin eğitimsel boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 22(108). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5229>

- Tsui, Y. (2002). *Effects of English language ability, vocabulary knowledge, and content familiarity on comprehension performance and strategy usage of high school readers learning English as a foreign language*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kansas Üniversitesi, Kansas.
- Tung, C. (1996), An evaluation of English language instruction in colleges/universities in Taiwan. (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida International Üniversitesi, Miami -Florida.
- Tyler, R.W.(1949). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Rüzgar Aslan (Çev.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ulutaş, S.,Ermən, M.(2011).Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Uygulanmış Olan İlkokul, Ortaokul ve İlköğretim Okulları Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*,2(1), 148-154.
- Üstünoğlu, E. (1998). *Anadolu liseleri, özel Türk ve yabancı liselerde İngilizce öğretimini etkililiği: süreç boyutunda bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Voss, R.,Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: the role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959. doi:10.1016/j.jbusres.2007.01.020
- Vural, T. (2004), *Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu temel İngilizce birimi hazırlık programının öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yükseköğretim Kurumu, *Bologna süreci*. Erişim tarihi: 07.05.2017, <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/bologna-sureci> 15.09.2016
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

EK-A: Belirtke Tablosu

HEDEFLER	KONULAR											
	There is/ There are -Parts of house	Prepositions of Place / Rooms	Object pronoun / House hold goods	Imperative / Places in the city	Ordinal numbers / Describing a house	A-an-some /Fruit and vegetables	Some -any / Menu	How much-how many Foods in the super market	Money (numbers)/ Fast food	And-or-but / Breakfast	Can /Career paths (abilities)	Present Progressive / Daily routine activities
1. Düzeyine uygun verilen bir cümleyi kavrayabilme.												
a. Verilen cümlelerin öğelerini dilbilgisi kurallarına göre sıralama.	7	7	7	9			11				*6,8	*10,12
b. Verilen cümledeki eksik ya da yanlış öğeleri verilenler arasından seçip işaretleme.				2				1		3,5		4
2. Düzeyine uygun verilen bir metni kavrayabilme.												
a. Verilen metindeki ana fikir ve yan fikirleri ilişkilendirme.		49	50	49		50				48		48
b. Verilen metindeki neden-sonuç ilişkilerini açıklama ve örnek verme.		49	50	49		50				48		
c. Verilen metindeki eksiklikleri belirleyip örnekler arasından seçip işaretleme.	*37	*39,*41	*36,47	42	*40,42	*38	*38			44	46	42,43,45
3. Düzeyine uygun verilen cümleleri İngilizce 'den Türkçeye Türkçeden İngilizceye çevirebilme.												
a. Verilen bir İngilizce cümleyi anlamlı olarak Türkçeye çevirme.	20	17	20			19,20						18
b. Verilen bir Türkçe cümleyi anlamlı olarak İngilizceye çevirme.		13		13	15		16	14				
4. Düzeyine uygun verilen bir metin için diyalog oluşturabilme.												
a. Verilen diyalogu anlayarak dilbilgisine uygun olarak düzenleme ya da devam ettirme.	26	24,33		24	22,24,35	21	27	21,31	27,32		29	28,*30,*34

*Düzey belirleme testine alınmayan maddeleri ifade etmektedir.

EK-B: 50 Soruluk Denemelik Düzey Belirleme Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No.	Madde Zorluk Derecesi	Çift Serili Korelasyon	Madde No.	Madde Zorluk Derecesi	Çift Serili Korelasyon
1	0,650	0,488	26	0,590	0,553
2	0,830	0,366	27	0,570	0,505
3	0,490	0,457	28	0,550	0,339
4	0,640	0,558	29	0,610	0,593
5	0,790	0,538	*30	0,420	0,151
*6	0,850	0,124	31	0,680	0,477
7	0,520	0,364	32	0,760	0,415
8	0,930	0,359	33	0,620	0,414
9	0,840	0,873	*34	0,350	0,159
*10	0,600	-0,033	35	0,730	0,520
11	0,530	0,451	*36	0,920	0,207
12	0,620	0,614	*37	0,710	0,236
13	0,410	0,375	*38	0,450	0,237
14	0,790	0,331	*39	0,220	0,055
15	0,770	0,486	*40	0,670	0,213
16	0,560	0,603	*41	0,210	0,025
17	0,990	0,705	42	0,950	0,705
18	0,450	0,309	43	0,510	0,309
19	0,540	0,482	44	0, 730	0, 583
20	0,580	0,738	45	0,750	0,665
21	0,650	0,865	46	0,790	0,539
22	0,800	0,739	47	0,600	0,579
23	0,690	0,552	48	0,430	0,307
24	0,890	0,395	49	0,710	0,623
25	0,740	0,621	50	0,580	0,551

*Düzey belirleme testine alınmayan maddeleri ifade etmektedir.

EK-C: Düzey Belirleme Testi

AD: _____
SOYAD: _____
BÖLÜM: _____

Choose the correct answer. (Doğru cevabı seçiniz.)

- 1) _____ sugar do you need for your cake?
a) How many b) What c) What else d) How much
e) How about
- 2) The _____ is on the seventh floor and I like the food there.
a) museum b) school c) restaurant d) fast food
e) office
- 3) I like orange juice _____ coke, _____ I don't like tea.
a) but/or b) but/and c) and/but d) or/-
e) and/-
- 4) _____ Eric and Mathew _____ their room now?
a) Are/clean b) Is /throwing c) Are/cleaning
d) Are/throwing e) Is/cleaning
- 5) A: What would you like?
B: I would like a steak _____ some chips, please.
A: OK. Would you like a coke _____ water for drink?
a) and/or b) and/- c) or/and d) and/but e) so/-
- Put the words into correct order.
(Kelimeleri doğru sıraya koyunuz.)*
- 6) you /there /coffee / is / for /the / table /on /.
a) There is on the table coffee for you.
b) There is table on the coffee for you.
c) Is there coffee on the table for you.
d) For you is there coffee on the table.
e) There is coffee on the table for you.
- 7) I / please /can / to / speak / Ali / ?
a) Ali can speak to I please? b) Can I to Ali speak please?
c) I can speak Ali to please? d) Can Ali speak I to please?
e) Can I speak to Ali please?
- 8) do/how/cathedral/I /to /get/the/?
a) How do I get to the cathedral?
b) How I do to get the cathedral?
c) How do I the cathedral to get?
d) How I do get to the cathedral?
e) How to the cathedral I get do?
- 9) any /have /fruit /got /we/?
a) Have we got any fruit? b) Got we have any fruit?
c) We have got fruit any? d) Any fruit have we got?
e) Have fruit got any we?
- 10) I / letter / a / am / writing / to/ now/.
a) I am letter a now writing. b) I am writing a letter now.
c) I now a letter am writing. d) I a letter am now writing.
e) I a new am writing letter.

*Find the correct translation from Turkish into English.
(Türkçe'den İngilizce'ye doğru çeviriyi bulunuz.)*

- 11) Metro istasyonu evimin karşısında.
a) The underground station is opposite my house.
b) My house is in front of the train station.
c) The underground station is next to my house.
d) The train station is between two houses.
e) The underground is near the houses.
- 12) Öğle yemeği için makarna ister misin?
a) Would you like pasta for lunch?
b) Do you usually make pasta for dinner?
c) Do you often have pasta for lunch?
d) What do you want to have for lunch?
e) Would you like our special pasta for dinner?
- 13) Burada dört yüz gönüllü var.
a) There are four hundred and twenty people here.
b) There are four hundred and forty volunteers here.
c) There are four hundred volunteers here.
d) There are four hundred students here.
e) There are four hundred people at the lake.
- 14) Tatlı için hiç dondurmamız yok.
a) There isn't any ice-cream for today.
b) We haven't got enough ice-cream.
c) We haven't got any ice-cream for dessert.
d) There isn't any dessert for today.
e) We haven't got any dessert for ice-cream.
- Find the correct translation from English into Turkish.
(İngilizce'den Türkçe'ye doğru çeviriyi bulunuz.)*
- 15) He is in front of the TV all day.
a) Bütün gün televizyonun önünde.
b) Gün boyu televizyonu tamir etti.
c) Her gün televizyon tamiri yapıyor.
d) Her zaman televizyonun önünde çalışıyor.
e) Haftalardır bu televizyonla uğraşıyor.
- 16) Fred isn't answering the phone.
a) Fred telefonda konuşmuyor.
b) Fred telefonunu bulamıyor.
c) Fred telefon almayacak.
d) Fred telefona cevap vermiyor.
e) Fred beni aramıyor.
- 17) Elif wants a glass of apple juice.
a) Elif her zaman elma yer.
b) Elif bir bardak elma suyu ister.
c) Elif elma suyuna bayılıyor.
d) Elif bir şişe elma suyu istiyor.
e) Elif her gün bir tane elma yer.
- 18) There is some yoghurt and a peach in the fridge.
a) Buzdolabında biraz peynir ve bir havuç var.
b) Dolapta biraz yoğurt, armut ve şeftali var.
c) Buzdolabında biraz yoğurt ve bir şeftali var.
d) Mutfaktaki dolapta biraz peynir ve bir armut var.
e) Mutfaktaki dolapta biraz yoğurt ve biraz mantar var.

Complete the dialogues.

(Diyalogları uygun şekilde tamamlayınız.)

19) A: _____ ?

B: No, I don't like dairy products.

- a) Do you eat mushrooms
- b) Would you like a sandwich
- c) Would you like some cheese
- d) Do you like meat and sausages
- e) Would you like something to drink

20) A: _____ ?

B: I would like some pasta with tomato sauce.

- a) Milk and sugar b) Have you got any eggs
- c) What would you like d) What vegetable do you like
- e) Would you like some water

21) A: What's your new house like?

B: _____ .

- a) No, I don't like it b) Yes, I like it
- c) It's on Ellison Street d) It's great
- e) It's upstairs

22) A: How do I get to the Museum of Arts?

B: _____ .

- a) It isn't open today so you should come tomorrow
- b) Visit St. Mary Cathedral, too
- c) Museums of Art is far from here so take a taxi
- d) Go down this road and turn left at the bank
- e) It is a great museum in the city

23) A: Where is our room?

B: _____ .

- a) It's on the third floor b) It's near the restaurant
- c) It's near my house d) It's in the living room
- e) It isn't my room

24) A: _____ ?

B: No, it has only got a shower.

- a) Where is the remote control
- b) Who has got the new flat
- c) Has the room got a shower
- d) Has the bathroom got a bath
- e) Is there a mirror in the living room

25) A: _____

B: Okay then, I would like some ice cream please.

- a) I'm afraid we haven't got any cheesecake.
- b) Would you like a drink with that?
- c) What would you like for dinner?
- d) Would you like something for dessert?
- e) I'm sorry, we don't serve any dessert today.

26) A: What are these people doing?

B: _____ .

- a) I am planting trees
- b) They are collecting rubbish
- c) That sounds like a good idea
- d) Okay, let's have a sandwich
- e) Let's talk to him

27) A: _____ ?

B: No, I can't. But I can ride a motorbike.

- a) Can you drive a car
- b) Can they ride a motorbike
- c) Do you have driving license
- d) Can you ride a motorbike
- e) Do you like riding a motorbike

28) A: _____ ?

B: Yes, I do.

- a) Do you want mushroom sauce with your pasta
- b) How much milk is there in the cake
- c) Does your sister cook every day
- d) Do they go jogging after work every week
- e) What do you eat in breakfast every morning

29) A: _____ ?

B: Yes, some lemon cake please.

- a) Would you like something else
- b) Do you like it
- c) Is there any soda
- d) Would you like a dessert
- e) What would you like to drink

30) A: _____ ?

B: It's on the desk.

- a) Are there two pictures on the wall
- b) Are there books on the desk
- c) Where is the lamp
- d) Is there a bag on the desk
- e) Is the lamp on the table

31) A: _____ ?

B: It's lovely.

- a) What are your friends like b) What's your flat like
- c) Where is your flat d) How is your sister
- e) Do you like your friend

Fill in the blanks with the correct option.

(32.-37. Sorularda aşağıdaki parçada numaralandırılmış yerlere uygun düşen sözcük ya da ifadeyi bulunuz.)

Dear Lillie,

I hope you are (32)_____. I am (33)_____ to ask you about the job. I need this job. You know, I am a graphic designer. I can use a computer very well and speak German well, too, (34)_____ there is a problem. I cannot drive the car. So I (35)_____ driving lessons at the moment. But I can ride a motorbike. Also, I can (36)_____ at nights. Maybe it's good for you. Do you want to work with (37)_____?

Please write back soon.

Dennis.

- 32) a) fine b) want c) need d) forget e) now
33) a) writes b) trying c) writing d) write e) tries
34) a) but b) and c) so d) because e) then
35) a) is taking b) can take c) takes d) am taking e) take
36) a) sleep b) finish c) work d) go e) use
37) a) me b) you c) we d) she e) their

Read the text and answer the questions.

(Parçayı okuyunuz ve soruları cevaplayınız.)

Dear Sue,

How are you? I am here in İzmir at the cafe called *Anna's Coffee* with my boyfriend Sam and I am writing this e-mail there. At the moment I am having coffee and eating chocolate cake. You know I love chocolate. Sam is reading the newspaper and there is a cat looking at him. Some people are riding their bikes and some are driving their cars. Two women are having lunch at the cafe and a man is going to the museum. İzmir is a beautiful city. You can come here and we can visit İzmir together.

Take care.

Pelin

38) What are the women doing?

- a) They are having coffee.
b) They are reading newspaper.
c) They are going to the beach.
d) They are having lunch.
e) They are writing e-mail.

39) Where is Pelin now?

- a) She is at home. b) She is at an internet cafe.
c) She is at the beach. d) She is in İzmir.
e) She is in Ankara.

40) What does him refer to?

- a) Sue's boyfriend b) Sam's friend
c) Pelin's boyfriend d) The waiter at the cafe
e) The woman

Sınavınız bitmiştir.

Kodlamayı yaptığınızdan emin olunuz.

EK-Ç: Öğrenci Beklentileri Ölçeği Deneme Formu

Değerli Katılımcı,

Aşağıda İngilizce II dersine ilişkin “anlama, yazma ve konuşma” becerilerine yönelik sizlerin beklentilerini belirlemeyi amaçlayan 40 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, “Beklentim” sütunu altındaki 1 - 5 arasında beklenti derecenizi ve “Karşılanma Düzeyi” sütunu altındaki 1 - 5 arasında beklentinizin karşılanma düzeyini belirten derecelerden **1 en düşük- 5 en yüksek** olmak üzere **size en yakın olanını (X) işareti koyarak işaretleyiniz.** İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir.

Katkınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Zeynep MADEN
(zeynep.madenn@hotmail.com)

[illegible]

	yazabilmek													
23.	İngilizce paragraf yazarken öğrendiğim dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilmek													
24.	İngilizce cümle veya paragraf yazarken noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilmek													
25.	İngilizce bir metnin ana temasını kendi cümlelerimle yazabilmek													
26.	Günlük yaşamda kullanacağım özgeçmiş, şikâyet mektubu, başvuru formu gibi formları doldurabilmek													
27.	Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek													
		Beklentim					Karşılanma Düzeyi							
	KONUŞMA	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
28.	Günlük yaşam alanı ya da özel alanla ilgili (günün planlanması, yemek saatleri, ulaşım, hava durumu, iletişim ve bilgi araçları) soruları sorabilmek ve sorulara cevap verebilmek													
29.	Yabancı kültürden kişilerle sosyal etkileşime katılabilmek													
30.	Bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilmek													
31.	Kendimi tanıtip, başkalarını tanıtırabilmek													
32.	Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilmek ve sorulan benzeri soruları yanıtlatabilmek													
33.	Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve de onlarla basit yollardan anlaşabilmek													
34.	Kişiye yönelik (hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyler, mesleği, hobileri vb.) sorular sorabilmek ve buna benzer soruları yanıtlatabilmek													
35.	İyi bildiğim konularla ilgili basit soruları sorabilmek ve konuya ilişkin soruları yanıtlatabilmek													
36.	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri (ev, mahalle, şehir) basit ve kalıplaşmış ifade ve cümlelerle betimleyebilmek													
37.	Alış-veriş, yer yön bulma, restorandan sipariş verme gibi günlük yaşam ihtiyaçlarımı karşılayabilecek derecede konuşmayı sürdürebilmek													
38.	Bir mülakatta kendimi tanıtabilmek													
39.	Duruma göre uygun olan resmi veya resmi olmayan (günlük) dil kullanabilmek													
40.	Karşımdaki anlamadığımda kendimi başka ifadelerle anlatabilmek													

EK-D: İngilizceye Yönelik Öğrenci Beklentileri Ölçeği Döndürülmüş Faktör Yüğü

Faktör	Madde	Faktör		
		1	2	3
KONUŞMA	31.Kendimi tanıtır, başkalarını tanıştırmak	.834		
	32.Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilmek ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilmek	.822		
	34.Kişiyeye yönelik (hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyler, mesleği, hobileri vb.) sorular sorabilmek ve buna benzer soruları yanıtlayabilmek	.814		
	36.Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri (ev, mahalle, şehir) basit ve kalıplaşmış ifade ve cümlelerle betimleyebilmek	.787		
	33.Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve de onlarla basit yollardan anlaşabilmek	.784		
	35.İyi bildiğim konularla ilgili basit soruları sorabilmek ve konuya ilişkin soruları yanıtlayabilmek	.756		
	28.Günlük yaşam alanı ya da özel alanla ilgili (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, hava durumu, iletişim ve bilgi araçları) soruları sorabilmek ve sorulara cevap verebilmek	.755		
	37.Alış-veriş, yer yön bulma, restorandan sipariş verme gibi günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılayabilecek derecede konuşmayı sürdürebilmek	.747		
	30.Bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilmek	.735		
YAZMA	23.İngilizce paragraf yazarken öğrendiğim dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilmek		.843	
	22.Önceden ezberlediğim kelimelerle yapıları kullanarak kısa bir paragraf yazabilmek		.779	
	25.İngilizce bir metnin ana temasını kendi cümlelerimle yazabilmek		.762	
	24.İngilizce cümle veya paragraf yazarken noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilmek		.758	
	21.İngilizce metin yazarken düşüncelerimi net bir şekilde ifade edebilmek		.681	
	27.Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek		.669	
ANLAMA	13.Dinlediğim İngilizce diyalogdaki/metindeki duygusal vurguları anlayabilmek			.804
	15.İngilizce dilinde TV programları/filmleri izlediğimde konuşmanın ana fikrini anlayabilmek			.789
	12.Dinlediğim İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek			.722
	14.Bir konuşmada resmi dil ile günlük dili ayırt edebilmek			.718
	16.İngilizce bir metin dinlediğimde metinde geçen kelime ve cümleleri doğru şekilde yazabilmek			.661
	7.Okuduğum İngilizce metnin ana fikrini kavrayabilmek			.660
	8.Okuduğum İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek			.658
	11.Dinlediğim İngilizce metindeki ana fikri anlayabilmek			.657
	9.Okuduğum İngilizce metinde aradığım bilgiyi kolayca bulabilmek			.642

EK-E: İngilizceye Yönelik Öğrenci Beklentilerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği
Döndürülmüş Faktör Yüğü

Faktör	Madde	1	Faktör 2	3
KONUŞMA	33.Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve de onlarla basit yollardan anlaşabilmek	.868		
	32.Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilmek ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilmek	.815		
	34.Kişiyeye yönelik (hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyler, mesleği, hobileri vb.) sorular sorabilmek ve buna benzer soruları yanıtlayabilmek	.815		
	31.Kendimi tanıtır, başkalarını tanıtırabilmek	.787		
	35.İyi bildiğim konularla ilgili basit soruları sorabilmek ve konuya ilişkin soruları yanıtlayabilmek	.769		
	36.Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri (ev, mahalle, şehir) basit ve kalıplaşmış ifade ve cümlelerle betimleyebilmek	.743		
	37.Alış-veriş, yer yön bulma, restorandan sipariş verme gibi günlük yaşam ihtiyaçlarımı karşılayabilecek derecede konuşmayı sürdürebilmek	.674		
	30.Bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilmek	.625		
	28.Günlük yaşam alanı ya da özel alanla ilgili (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, hava durumu, iletişim ve bilgi araçları) soruları sorabilmek ve sorulara cevap verebilmek	.585		
ANLAMA	12.Dinlediğim İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek		.808	
	11.Dinlediğim İngilizce metindeki ana fikri anlayabilmek		.748	
	13.Dinlediğim İngilizce diyalogdaki/metindeki duygusal vurguları anlayabilmek		.713	
	15.İngilizce dilinde TV programları/filmleri izlediğimde konuşmanın ana fikrini anlayabilmek		.681	
	7.Okuduğum İngilizce metnin ana fikrini kavrayabilmek		.672	
	9.Okuduğum İngilizce metinde aradığım bilgiyi kolayca bulabilmek		.661	
	16.İngilizce bir metin dinlediğimde metinde geçen kelime ve cümleleri doğru şekilde yazabilmek		.664	
	14.Bir konuşmada resmi dil ile günlük dili ayırt edebilmek		.592	
	8.Okuduğum İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek		.589	
YAZMA	23.İngilizce paragraf yazarken öğrendiğim dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilmek			.777
	24.İngilizce cümle veya paragraf yazarken noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilmek			.731
	22.Önceden ezberlediğim kelimelerle yapıları kullanarak kısa bir paragraf yazabilmek			.728
	27.Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek			.692
	21.İngilizce metin yazarken düşüncelerimi net bir şekilde ifade edebilmek			.674
	25.İngilizce bir metnin ana temasını kendi cümlelerimle yazabilmek			.673

EK-F: Öğrenci Beklentileri Ölçeği Nihai Formu

Değerli Katılımcı,

Uygulanacak olan bu beklenti ölçeğinin amacı; İngilizce II (YDİ-102) dersini alan öğrencilerin bu dersten beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma düzeyini belirlemektir. Çalışmaya yönelik uygulama Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Zeynep MADEN tarafından gerçekleştirilmektedir.

Aşağıda İngilizce II dersine ilişkin “anlama, yazma ve konuşma” becerilerine yönelik sizlerin beklentilerini belirlemeyi amaçlayan 24 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, “Beklentim” sütunu altındaki 1 -5 arasında beklenti derecenizi ve “Karşılanma Düzeyi” sütunu altındaki 1 - 5 arasında beklentinizin karşılanma düzeyini belirten derecelerden **size en yakın olanını(X) işareti koyarak işaretleyiniz.**

Seçenekler; 1 -“çok düşük düzeyde”,

2- “düşük düzeyde”,

3- “orta düzeyde”,

4- “ileri düzeyde”,

5- “çok ileri düzeyde” şeklindedir.

Seçeneklerinden **sizin beklentinize en yakın bulduğunuzu işaretleyiniz.**

İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir.

Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız.

Cevaplama süresinde herhangi bir kısıtlama yapılmayacaktır.

Uygulanacak olan ölçeğe katılımınız adı geçen araştırmaya önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

Katkınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Zeynep MADEN
(zeynep.madenn@hotmail.com)

İngilizce II Dersi Öğrenci Beklentileri Ölçeği

Dersten Beklentim					ANLAMA	Beklentimin Karşılanma Düzeyi				
1	2	3	4	5	(1) Dinlediğim İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(2) Dinlediğim İngilizce metindeki ana fikri anlayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(3) Dinlediğim İngilizce diyalogdaki/metindeki duygusal vurguları anlayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(4) İngilizce dilinde TV programları/filmleri izlediğimde konuşmanın ana fikrini anlayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(5) İngilizce bir metin dinlediğimde metinde geçen kelime ve cümleleri doğru şekilde yazabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(6) Bir konuşmada resmi dil ile günlük dili ayırt edebilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(7) Okuduğum İngilizce metnin ana fikrini kavrayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(8) Okuduğum İngilizce metin ile ilgili soruları cevaplayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(9) Okuduğum İngilizce metinde aradığım bilgiyi kolayca bulabilmek	1	2	3	4	5
Dersten Beklentim					YAZMA	Beklentimin Karşılanma Düzeyi				
1	2	3	4	5	(10) İngilizce paragraf yazarken öğrendiğim dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(11) İngilizce cümle veya paragraf yazarken noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(12) Önceden ezberlediğim kelimelerle yapıları kullanarak kısa bir paragraf yazabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(13) Seviyeme uygun İngilizce metinlerdeki dilbilgisi, sözcük bilgisi veya cümle bilgisine ilişkin hataların farkına varabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(14) İngilizce metin yazarken düşüncelerimi net bir şekilde ifade edebilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(15) İngilizce bir metnin ana temasını kendi cümlelerimle yazabilmek	1	2	3	4	5
Dersten Beklentim					KONUŞMA	Beklentimin Karşılanma Düzeyi				
1	2	3	4	5	(16) Karşımdaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuştuklarında ve de onlarla basit yollardan anlaşabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(17) Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilmek ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(18) Kişiye yönelik (hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyler, mesleği, hobileri vb.) sorular sorabilmek ve buna benzer soruları yanıtlayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(19) Kendimi tanıtip, başkalarını tanıtırabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(20) İyi bildiğim konularla ilgili basit soruları sorabilmek ve konuya ilişkin soruları yanıtlayabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(21) Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri (ev, mahalle, şehir) basit ve kalıplaşmış ifade ve cümlelerle betimleyebilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(22) Alış-veriş, yer yön bulma, restorandan sipariş verme gibi günlük yaşam ihtiyaçlarımı karşılayabilecek derecede konuşmayı sürdürebilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(23) Bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	(24) Günlük yaşam alanı ya da özel alanla ilgili (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, hava durumu, iletişim ve bilgi araçları) soruları sorabilmek ve sorulara cevap verebilmek	1	2	3	4	5
Cinsiyet: Kız / Erkek					Bölüm:					

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Zeynep MADEN Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02.05.2018 tarihli ve 51944218-300/00000023762 sayılı yazı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Zeynep MADEN**'in, **Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Lisans Düzeyinde Zorunlu İngilizce II Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Erişi Düzeylerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **15 Mayıs 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 618953cf-aa86-40e7-9993-6d8809e9a9ad kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr



EK-Ğ: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

29 / 07 / 2019

Zeynep MADEN

EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

31 / 07 / 2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Lisans Düzeyinde Zorunlu İngilizce II Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Erişi
Düzeylerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
29/ 07 / 2019	118	193,185	24/ 06 / 2019	%24	1156002370

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zeynep MADEN

Öğrenci No.: N14228265

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza



DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

EK-I: Thesis Originality Report

31 / 07 / 2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: The Analysis of Undergraduate Students' Expectations and Achievement in
Compulsory English II Course

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
29/ 07 / 2019	118	193,185	24/ 06 / 2019	%24	1156002370

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zeynep MADEN
Student No.: N14228265
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

29 / 07 / 2019

Zeynep MADEN



"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge*"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

