

Ümit ÖZKANAL

Doktora Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ayhan HAKAN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2009

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

Ümit ÖZKANAL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2009

Danışman: Prof. Dr. Ayhan HAKAN

Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programını program boyutlarına göre değerlendirmek, programın istenilen nitelikleri kazandırıp kazandırmadığını ortaya çıkarmak ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak yeni bir program modeli önermek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada İngilizce Hazırlık Programında öğrenim görmekte olan öğrenciler, Programı bitirmiş fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve İngilizce Hazırlık Programında görevli okutmanlarla çalışılmıştır.

Araştırma verileri anket ve görüşme teknikleriyle elde edilmiştir. Geliştirilen iki anket İngilizce Hazırlık Programında öğrenim görmekte olan ve Programı bitirmiş öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme ise Programda görev alan okutmanlarla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonunda, İngilizce Hazırlık Programının hemen her boyutunda sorunların olduğu, Programın istenilen nitelikleri bir ölçüde kazandığı ancak Teknik İngilizce konusunda eksikliklerin görüldüğü, öğretim yöntemleri ve hazırlık eğitimi modeli alanlarında yeniliklere gereksinim olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak var olan olumsuzlukları gidermeye ve Programın niteliklerinin arttırılmasına yönelik olarak bir İngilizce Hazırlık Programı Model nerisi sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Program Değerlendirme, İngilizce Hazırlık Program Modeli

ABSTRACT**THE EVALUATION OF ENGLISH PREPARATORY PROGRAM OF ESKİŞEHİR
OSMANGAZI UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT AND A
MODEL PROPOSAL**

Ümit ÖZKANAL

Department of Educational Sciences

Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, January 2009

Advisor: Prof. Dr. Ayhan HAKAN

The purpose of the study was to evaluate the English Preparatory Program of Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Foreign Languages Department based on the elements of curriculum, find out if the Program is successful in realising the desired qualities and suggest a new Preparatory Program model based on the results obtained.

In this study, which was conducted in 2006-2007 academic year, survey model was used. The sample of this study was formed from the students currently studying at the Program, those who finished the Program and studying at the faculties and instructors teaching at the Program.

Three instruments, namely, two questionnaires and an interview were developed for the purpose of data collection. These instruments were implemented to the students studying at the program, those who finished the Program and studying at the faculties and the instructors teaching at the Program then.

The results of the study show that almost all elements of the Program are problematic, the Program provides the desired qualities to some extent but there are some weaknesses on Technical English and there is a necessity for innovations on teaching methodologies and preparatory education models.

Based on the results of the study, a suggested English Preparatory Model has been put forward to overcome the weaknesses mentioned and increase the qualities of the program.

Keywords: Program Evaluation, English Preparatory Program Model

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ümit ÖZKANAL'ın "Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve Bir Model Önerisi" başlıklı tezi 13 Ocak 2009 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Doktora Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda, doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Ayhan HAKAN
Üye	: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Üye	: Prof. Dr. Şefik YAŞAR
Üye	: Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Üye	: Yard. Doç. Dr. Zuhale ÇUBUKÇU

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada yabancı dil bilmenin önemi de giderek artmaktadır. Bireyleri en az bir yabancı dil bilir hale getirmek için ilköğretimden itibaren yabancı dil dersleri programlara konulmaktadır. Ülkemizde hem kamu hem de vakıf üniversiteleri nitelikli elemanlar yetiştirmek amacıyla hazırlık programları uygulamaktadırlar. Kamu üniversitelerinden olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi de 1996 yılından itibaren her yıl giderek artan şekilde yabancı dilin özellikle gerekli olduğu düşünülen fakülte öğrencilerine İngilizce hazırlık eğitimi vermektedir. Bu çalışmada eğitime başladığı yıldan bu yana herhangi bir program değerlendirme çalışması gerçekleştirilmemiş olan İngilizce Hazırlık Programı, programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları ele alınarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde her zaman yoğun desteğini gördüğüm, çalışma süresince hem alan hem de yaşam bilgisi açısından çok şeyler öğrendiğim, olumlu eleştirileriyle bakış açımı genişleten, öğretileriyle beni geliştiren sayın hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Ayhan G. HAKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme jürilerimde bulunan, en yoğun anlarında bile bana zaman ayırıp, yardımcı olan, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım sayın hocalarım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Prof. Dr. Şefik YAŞAR ve Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e çok teşekkür ederim. Onların yardım ve desteği olmasa, bu çalışmanın gerçekleşmesi güç olurdu.

Verilerin girilmesi ve analizi aşamalarında büyük desteğini gördüğüm, çalışmamı kendi çalışmalarımı şçasına benimseyip yardım eden sevgili meslektaşım Mesut AYDEMİR'e, çalışmanın biçimsel olarak düzenlenmesinde katkı sağlayan arkadaşım Eren Zeren'e, beni her zaman yüreklendiren öğretim görevlisi Gürbüz ARSLAN'a ve Gonca YÜKSEKŞEREFİLİ ve Fatih ÇEMREK ile burada isimlerini sayamadığım arkadaşlarıma ve sevdiklerime çok teşekkür ederim. Son olarak, çalışmanın başlangıcından bitimine dek her aşamada ve her zaman moral vererek ve sıkıntılarımı paylaşarak beni destekleyen sevgili eşime minnet borçluyum.

ÖZGEÇMİŞ

Ümit ÖZKANAL

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Doktora Programı

Eğitim

- Yüksek Lisans : Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi
Programı, 1998.
- Lisans : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
Programı, 1992.
- Lise : Ovakent Lisesi.

İş / İstihdam

- 2005- : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü,
Okutman ve Bölüm Başkan Yardımcısı
- 1993 – 2005 : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü,
Okutman

Kişisel Bilgiler

- Doğum Yeri ve Yılı : İzmir/Ödemiş, 1970
- Cinsiyeti : Erkek
- Yabancı Dil : İngilizce

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ ÖZÜ	i
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	xv
ŞEKİL VE TABLO LİSTESİ	xix
Birinci Bölüm	1
GİRİŞ	1
1.1. Yabancı Dil Öğretimi	2
1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	3
1.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	4
1.2.2. Düzvarım (Direkt) Yöntemi	5
1.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi	6
1.2.4. Bilişsel Öğrenme Yöntemi	7
1.2.5. İletişimci Yaklaşım	9
1.2.6. Karma/Seçmeli Yöntem	10
1.3. Program Geliştirme ve Değerlendirme	12
1.3.1. Program Geliştirme Kavramı	12
1.3.2. Program Değerlendirme Süreci	16
1.3.2.1. Program Değerlendirme Türleri	18
1.3.2.1.1. Tanılayıcı Değerlendirme	20
1.3.2.1.2. Aydınlatıcı Değerlendirme	21
1.3.2.1.3. Biçimlendirici Değerlendirme	21
1.3.2.1.4. Düzey Belirleyici Değerlendirme	22
1.3.2.2. Program Değerlendirme Modelleri	24
1.3.2.2.1. Tyler Modeli	26

1.3.2.2.2. Scriven Modeli (Amaçtan Bağımsız Model)	27
1.3.2.2.3. Stake Modeli (Uygunluk-Olasılık Modeli).....	29
1.3.2.2.4. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli	30
1.3.2.2.5. CIPP Değerlendirme Modeli	31
1.3.2.2.6. CSE (Alkin) Değerlendirme Modeli.....	33
1.3.2.2.7. Provus Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli.....	34
1.3.2.2.8. Saylor, Alexander, Levis Modeli.....	35
1.3.3. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı	37
1.4. Sorun.....	43
1.5. Amaç.....	44
1.6. Önem.....	45
1.7. Sınırlılıklar	45
1.8. Kısaltmalar.....	45
İkinci Bölüm	47
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
2.1. Dünya’da ve Türkiye’de Gerçekleştirilen İlgili Çalışmalar	47
Üçüncü Bölüm	56
YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veriler ve Toplanması	60
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	61
3.3.1.1. Anketlerin Hazırlanması	61
3.3.1.2. Görüşme Aracının Hazırlanması	64
3.3.1.2.1. Görüşme İlkeleri	64
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	65
3.4.1. Anketle Elde Edilen Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	66
3.4.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	66
Dördüncü Bölüm	71

BULGULAR VE YORUMLAR	71
4.1. Anket Yoluyla Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.1.1. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.1.1.1. Kişisel Bilgiler	71
4.1.1.2. Genel İngilizce Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Öğrenci Görüşleri	76
4.1.1.3. Okuma-Yazma Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	78
4.1.1.4. Video Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	80
4.1.1.5. Proje Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	82
4.1.1.6. Çalışma Becerileri Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	84
4.1.1.7. Genel İngilizce Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	86
4.1.1.8. Okuma-Yazma Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	88
4.1.1.9. Video Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	90
4.1.1.10. Proje Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	92
4.1.1.11. Çalışma Becerileri Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	94
4.1.1.12. Genel İngilizce Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	96
4.1.1.13. Okuma-Yazma Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	98
4.1.1.14. Video Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	100
4.1.1.15. Proje Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	102
4.1.1.16. Çalışma Becerileri Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	104

4.1.1.17. Genel İngilizce Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	106
4.1.1.18. Okuma-Yazma Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	108
4.1.1.19. Video Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	110
4.1.2. Fakültede Öğrenim Gören Öğrencilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	112
4.1.2.1. Kişisel Bilgiler	112
4.1.2.2. Fakülte Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programının İstenilen Nitelikleri Kazandırmasına İlişkin Görüşleri.....	116
4.1.2.3. Fakülte Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleri	117
4.1.2.3.1. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	117
4.1.2.3.2. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programında Edindiğiniz İngilizce Bilgisi Fakültede İngilizce Aldığınız Dersleri İzlemeniz için Ne Ölçüde Yeterlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	121
4.1.2.3.3. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Gereksiniminiz Olan İngilizceyi Ne Ölçüde Sunduğunu Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	123
4.1.2.3.4. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Daha Etkili Bir Dil Öğretebilmesi için Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	126
4.2. Okutmanlara Yöneltilen Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
4.2.1. Okutmanlara İlişkin Kişisel Bilgiler	130
4.2.2. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	132
4.2.3. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Amaçları Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	135
4.2.4. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programı İçeriği Öğrencilerin Gereksinimini Karşılammakta mıdır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	137

4.2.5. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Yöntem, Strateji, Teknik, Araç-Gereç ve Ortamın Amaçlara Uygun Olup Olmadığı Konusunda Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	140
4.2.6. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Değerlendirme Türleri, Araç ve Gereçler Amaçların Gerçekleştirilmesinde Ne Derece Etkilidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	143
4.2.7. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Eksiklikleri Konusunda Ne düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	146
4.2.8. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	148
Beşinci Bölüm	152
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	152
5.1. Sonuç	152
5.1.1. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Görüşlerine Dayalı Sonuçlar .	153
5.1.1.1. Programda Yer Alan Derslerin Amaçlarına İlişkin Sonuçlar	153
5.1.1.2. Programda Yer Alan Derslerin İçeriğine İlişkin Sonuçlar.....	154
5.1.1.3. Programda Yer Alan Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Sonuçlar	155
5.1.1.4. Programda Yer Alan Derslerin Değerlendirilme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	157
5.1.2. Fakülte Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programının İstenilen Dil Becerilerini Kazandırma Durumuna İlişkin Sonuçlar	158
5.1.3. Fakülte Öğrencilerinin Anket Formunda Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlara Yönelik Sonuçlar	159
5.1.4. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programa İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	160
5.1.4.1. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programa İlişkin Genel Değerlendirme Sonuçları	160
5.1.4.2. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Amaçlarına İlişkin Değerlendirme Sonuçları	160

5.1.4.3. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın İçeriğine İlişkin Değerlendirme Sonuçları.....	161
5.1.4.4. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Değerlendirme Sonuçları	161
5.1.4.5. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Değerlendirme Sonuçları.....	162
5.1.4.6. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Olumsuz Yönlerine İlişkin Değerlendirme Sonuçları	162
5.1.4.7. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programa Yönelik Önerilerine İlişkin Sonuçlar.....	163
5.2. Öneriler	163
5.2.1. İngilizce Hazırlık Programının Uygulanmasına İlişkin Öneriler.....	163
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	165
Altıncı Bölüm	166
MODEL ÖNERİSİ	166
6.1. Yabancı Dil Program Modelleri	166
6.1.1. Türkiye’de Üniversitelerde Uygulanan Yabancı Dil Eğitim Programları ..	169
6.2. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı.....	172
6.3. İngilizce Hazırlık Programı Modeli.....	174
6.3.1. Modelin Gerekçesi.....	174
6.3.2. Modele Ön Hazırlık Çalışmaları ve Uzmanlar Grubunun Oluşturulması ..	175
6.3.3. Modelin İlkeleri	175
6.3.4. Modelin Amaçları	176
6.3.5. Programın İçeriği	178
6.3.5.1. Programın Zamanlaması ve Süre Faktörü	180
6.3.6. Programın Öğrenme Öğretme Süreçleri	181
6.3.7. Programın Değerlendirilmesi.....	184
EKLER	187
EK 1 HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ANKET FORMU .	188
EK 2 FAKÜLTE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ANKET FORMU	195

EK 3 OKUTMANLARA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU	201
KAYNAKÇA	204

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Alkin Değerlendirme Modeline Pace ve Friedlander’in Katkıları.....	34
Çizelge 2. Az Bilenler (Elementary) Kurunda Yer Alan Dersler, Haftalık Ders Saati ve Kullanılan Materyaller	38
Çizelge 3. Orta Düzey Altı (Pre-Intermediate) Kurunda Yer Alan Dersler, Haftalık Ders Saati ve Kullanılan Materyaller	38
Çizelge 4. Orta Düzey (Intermediate) Kurunda Yer Alan Dersler, Haftalık Ders Saati ve Kullanılan Materyaller	39
Çizelge 5. Düzeylere Göre Öğrenci ve Okutman Sayıları	40
Çizelge 6. Araştırmanın Evren ve Örneklemine Oluşturan 2006-2007 Öğretim Yılı İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci ve Okutman Sayıları	59
Çizelge 7. Araştırmanın Evren ve Örneklemine Oluşturan 2006-2007 Öğretim Yılı Fakültede İngilizce Ders Alan Öğrenci Sayısı	60
Çizelge 8. Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar	63
Çizelge 9. “Görüşme Kodlama Anahtarı”nda Yer Alan Soruların Yüzdeleri	69
Çizelge 10. İngilizce Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Hazırlık Programına Kayıt Olma Nedenine Göre Dağılımı	73
Çizelge 11. İngilizce Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Programa Girişteki Dil Düzeylerine Göre Dağılımı.....	73
Çizelge 12. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dil Becerilerinin Önemine İlişkin Görüşleri	74
Çizelge 13. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dil Becerilerine Sahiplik Düzeyine İlişkin Görüşleri	75
Çizelge 14. Genel İngilizce Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	76
Çizelge 15. Okuma- Yazma Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	78
Çizelge 16. Video Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	80
Çizelge 17. Proje Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	82
Çizelge 18. Çalışma Becerileri Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	84
Çizelge 19. Genel İngilizce Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	86

Çizelge 20. Okuma-Yazma Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	88
Çizelge 21. Video Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	90
Çizelge 22. Proje Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	92
Çizelge 23. Çalışma Becerileri Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	94
Çizelge 24. Genel İngilizce Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	96
Çizelge 25. Okuma-Yazma Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	98
Çizelge 26. Video Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	100
Çizelge 27. Proje Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	102
Çizelge 28. Çalışma Becerileri Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	104
Çizelge 29. Genel İngilizce Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	106
Çizelge 30. Okuma-Yazma Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	108
Çizelge 31. Video Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	110
Çizelge 32. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	112
Çizelge 33. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Fakültelelere Göre Dağılımı.....	112
Çizelge 34. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı	113
Çizelge 35. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin İngilizce Hazırlık Programına Kayıt Olma Nedenine Göre Dağılımı	113
Çizelge 36. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Programa Girişteki Dil Düzeylerine Göre Dağılımı	113
Çizelge 37. Fakülte Öğrencilerinin Dil Becerilerinin Önemine İlişkin Görüşleri	114
Çizelge 38. Fakülte Öğrencilerinin Dil Becerilerine Sahiplik Düzeyine İlişkin Görüşleri	114
Çizelge 39. Fakülte Öğrencileri İngilizce Yeterlik Düzeyi.....	116

Çizelge 40. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Olumlu Görüşlerinin Dağılımları	118
Çizelge 41. İngilizce Hazırlık Programına İlişkin “Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Olumsuz Görüşlerin Dağılımı	119
Çizelge 42. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programında Edindiğiniz İngilizce Bilgisi Fakültede İngilizce Aldığınız Dersleri İzlemeniz için Ne Ölçüde Yeterlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı.....	121
Çizelge 43. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Gereksiniminiz Olan İngilizceyi Ne Ölçüde Sunduğunu Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	124
Çizelge 44. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Daha Etkili Bir Dil Öğretebilmesi İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı. 127	
Çizelge 45. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Cinsiyete Göre Dağılımı	130
Çizelge 46. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Dağılımı.....	130
Çizelge 47. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Çalışma Süreleri	131
Çizelge 48. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Dil Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	131
Çizelge 49. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Görüşlerin Dağılımı.....	132
Çizelge 50. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Amaçları Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı.....	136
Çizelge 51. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının İçeriği Öğrencilerin Gereksinimini Karşulamakta mıdır?” Sorusuna Verdikleri Olumlu Görüşlerin Dağılımı	138
Çizelge 52. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının İçeriği Öğrencilerin Gereksinimini Karşulamakta mıdır?” Sorusuna Verdikleri Olumsuz Görüşlerin Dağılımları.....	138
Çizelge 53. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Yöntem, Strateji, Teknik, Araç-Gereç ve Ortamın Amaçlara Uygun Olup Olmadığı Konusunda Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Olumlu Görüşlerin Dağılımları	141
Çizelge 54. İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Yöntem, Strateji, Teknik, Araç-Gereç ve Ortamın Amaçlara Uygunluğuna İlişkin Olumsuz Görüşlerin Dağılımı.....	141

Çizelge 55. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Değerlendirme Türleri, Araç ve Gereçler Amaçların Gerçekleştirilmesinde Ne Derece Etkilidir?” Sorusuna Verdikleri Görüşlerin Dağılımları	144
Çizelge 56. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Eksiklikleri Konusunda Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	146
Çizelge 57. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	149
Çizelge 58. İngilizce Hazırlık Programının Üç düzeydeki Güz Dönemi Ders Saatleri	180
Çizelge 59. İngilizce Hazırlık Programının Üç Düzeydeki Bahar Dönemi Ders Saatleri	181

ŞEKİL VE TABLO LİSTESİ

Şekil 1 Dil Programı Tasarlama ve Sürdürmeye Sistematik Bir Yaklaşım	15
Tablo 1 Dört Bileşenin Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmeye İlişkisi	32

Birinci Bölüm

GİRİŞ

Bireylerin kendi aralarında iletişim kurmalarında gerekli olan en önemli unsur dildir. Dil bireyin kimliğini ve kişiliğini belirleyen, toplumsallaşmasını sağlayan bir olgudur (Köksal, 2000, s. 5). Geçmişten günümüze dilin ne olduğu ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara göre dil; insanlar arasında bir iletişim aracıyken, kimilerine göre bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran ilkeler bütünü olarak ele alınmaktadır. Bir başka tanımda ise dil; bireyin düşünce, duygu ve isteklerinin toplumdaki ses ve anlam açısından ortak olan kural ve öğelerden yararlanarak diğerlerine aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir sistemdir (Demirel, 1987, s. 3).

Dil bireyler arasında iletişimi sağlayan önemli bir olgu olmasına karşın, gelişen dünya koşulları içerisinde salt ana dil iletişimi sağlamada yeterli olmamakta, bireyler kendilerini yabancı dil öğrenme zorunda hissetmektedirler. İlk öğrenilen dile ana dil ya da birinci dil adı verilirken, daha sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denilmektedir. Ana dil bilinçaltı işlemlerle edinilirken, yabancı dilin bilinçli bir şekilde öğrenildiği belirtilmektedir (Özdemir, 2006, s. 28). Krashen'in teorisine göre dil edinimi mesajların esas başlangıcı ve iletişimdeki birincil taşıyıcıdır. İletişim ediniminin yer alacağı süreç için ortamları oluşturmakla birlikte, öğrenme iletişimde daha az bir rol oynamaktadır. Buna göre edinim doğal, birincil ve bilinçaltı ile gerçekleşen bir olguyken, öğrenme doğal olmayan, bilinçli ve ikincil bir olgudur (Widdowson, 1990, ss 20-21). Yabancı dil, ana dilin dışında olan dillerden her biri ya da ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak tanımlanabilir (Tosun, 2006, s. 29).

Günümüzde hemen her alanda yaşanan teknolojik gelişmeler, değişmeler ve kültürel değişim yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemini tartışılmaz bir boyuta taşımaktadır. Yabancı dil, özellikle de İngilizce artık dünya vatandaşlığı kavramının yaygınlaşmasıyla günümüzde daha da önem kazanmaya başlamış, evrensel değerlere ulaşmak, ilgi duyulan ya da uzmanlaşılan alanda literatürü izlemek ve iş yaşamında ilerlemek dilin edinimiyle olanaklı hale gelmiştir. Günümüzde en yaygın kullanılan

yabancı dil olan İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi olgusunun 15. yüzyıla kadar dayandığı belirtilmekte ve İngilizce öğretimine ilişkin en eski kitapların 1553 yılına ait olduğu görülmektedir (Braine, 2005, s. 13).

Çağımızda hemen her alanda en çok kullanılan dil haline gelmiş olan İngilizce dünya çapında kullanılan bir dil olarak önemini sürdürmektedir. Ülkemizde yabancı dil denildiğinde ilk akla gelen dil de İngilizce olmuş ve olagelmektedir. Üniversitelere bakıldığında, hazırlık okullarının çoğunluğunun İngilizce hazırlık eğitimi verdiği görülmektedir.

1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Dünya üzerinde birçok dil bulunmakta ve giderek artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi anadilleri ile iletişim sağlamalarını yetersiz hale getirmekte, bundan dolayı da diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil olarak öğrenilen dillerin sayısı sınırlıdır. Bir dilin diğer ulusların bireyleri tarafından yabancı dil olarak öğrenilmesini gerekli kılan ölçütlerin başında ilk olarak o ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir (Demirel, 1987, s. 5). Dünya üzerinde hemen her açıdan söz sahibi olan ülkelerin dilleri diğer ulusların bireyleri tarafından öğrenilmektedir. Böylelikle onların teknolojilerine ve söz sahibi oldukları diğer konulara erişebilmek mümkün olmaktadır.

Dil öğretimi bir tür problem çözme etkinliği olarak görülebilir. İçinde yer aldığı sosyal ortamlar gibi dil öğretimi de sürekli değişen, geleneksel düşünme yöntemlerine sürekli olarak meydan okuyan bir olgudur (Widdowson, 1990, ss 2-7). 20. yüzyıl boyunca dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, dil öğretimine ilişkin yaklaşımlardaki değişikliklerin ana noktasının öğretim yöntemlerindeki değişikliklerden oluştuğu görülebilmektedir (Richards, 2001, s. 2).

Dil öğretimi, çok dikkatli bir gözlem ve sabırla yapılan pratiğin sonucunda gerçekleşen oldukça yüksek beceri gerektiren bir etkinlik olduğu için sanat, dil öğretimi olgusunun etkinliğini güdüleyebilen, öğretilen dil hakkında bilimsel bilgi sağlayan dilbilimi

içerdiğinden bilim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2003, s. 1). Yabancı dil öğretimi ise ana dilden farklı kavram, yapı ve dil bilgisi kurallarına sahip olan farklı bir dilin öğretilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Okul ortamında gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin başarısının uygulanan ilke, yöntem ve tekniklere önemli ölçüde bağlı olduğu bilinmektedir. Çünkü söz konusu yöntem ve teknikler belli bir bağlam içerisinde işlenmiş olan dil bilgisi yapılarının ve kurallarının aktarımını sağlayacak şekilde bir araya getirilmiş araçlar bütünüdür (Widdowson, 1990, s. 190).

Yabancı dil öğretimi yıllar içerisinde birçok önemli değişiklikler yaşamıştır. 20. yüzyıldan önce dil öğretim yöntemi, dili kullanmaya yönelik daha çok konuşma ve anlamaya yönelik olan bir yaklaşım ile dili analiz etmeye yani dilin dilbilgisel kurallarını öğrenmeye odaklanmış olan bir yaklaşım arasında kalmıştır. 20. yüzyıldan sonra ise dil öğretimine yönelik farklı yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler geliştirilmiştir. Burada yaklaşım, yöntem ve tekniği kapsayan ana çerçeve olarak ele alınmaktadır. Tanımlanacak olursa; yaklaşım dil öğretiminde belli bir modeli yansıtan bir olgu olarak ele alınırken yöntem, bir süreçler dizini ve teknik de sınıf aracı ve etkinliği olarak ele alınmaktadır (Celce-Murcia, 1991, ss 3-5).

1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil, özellikle İngilizce öğretiminde dilin doğasına uygun olarak yıllar boyunca farklı öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve bu yöntemler dil öğretiminde kullanılarak bu alana katkı sağlanması amaçlanmıştır. Alan yazına bakıldığında, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler konusunda birçok farklılığın olduğu görülmesine karşın çağdaş yabancı dil öğretiminde yoğun olarak kullanılan altı yöntem bu çalışmada ele alınmaktadır. Bunlar;

1. Dilbilgisi çeviri yöntemi
2. Düzvarım yöntemi
3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi
4. Bilişsel öğrenme yöntemi
5. İletişimci yaklaşım
6. Karma yöntem olarak sıralanabilir.

1.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi- çeviri yöntemi Ortaçağdan günümüze kadar yaygın bir şekilde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin başlangıçta Batıda Latince ve Doğuda da Arapça'nın öğretilmesinde kullanıldığı, daha sonra da diğer dillerin öğretilmesinde kullanıldığı bilinmektedir (Hengirmen, 1990, s. 17). 18. yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanan dil yöntemi amaç dilden anadile çeviri şeklinde olmuştur. Böylece Ortaçağdan beri kullanılmakta olan dilbilgisi-çeviri yöntemi 19. yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmıştır. Yöntem Plötz tarafından geliştirilmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar da söz konusu teknikler geçerli olmuştur (Demirel, 1987 s. 30). Dilbilgisi-çeviri yöntemi A.B.D de Prusya yöntemi olarak bilinmektedir çünkü Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendorf ve Johann Meidinger gibi yöntemin savunucularının tümü Alman ekolünden gelen bilim adamlarıydı (Richards ve Rodgers, 2001, s. 5). Adından da anlaşılacağı üzere bu yöntem temel olarak hedef dildeki dilbilgisi yapılarının öğretimi üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrenme-öğretme etkinliğinde çeviriyi temel almaktadır. Bu yöntemin temeli okuma ve yazma becerileri üzerinde olmakta ve dilin diğer iki ögesi olan konuşma ve dinlemeye ise çok az önem vermektedir (Griffiths ve Parr, 2001, s. 247). Dilbilgisi-çeviri yöntemi iletişimi ön plana çıkarmadığı için günümüz dil öğretim yöntemleri içinde pek kullanılmamaktadır (Tosun, 2006, s. 81).

Dilbilgisi-çeviri yönteminin genel özelliklerine bakıldığında öğretim sırasında ana dilin daha yoğun kullanıldığı, sözcüklerinin seçiminin kullanılan metinlerle sınırlandırıldığı, çeviride kesinlik ve doğruluğun en çok aranan özellikler olduğu, dilbilgisi kurallarının öğretiminde tümevarımdan yararlandığı, tümcenin temel öğretim ve uygulama birimi olduğu görülmektedir (Hengirmen, 1990, ss. 17-18). Ayrıca yöntemin daha öğretimin başında zor, klasik metinlere yer verdiği ve öğretmenin hedef dili kullanmak zorunda olmadığı, telaffuzun pek fazla önem taşımadığı, çalışılan metnin içeriğine önem verilmediği, metnin içeriğinin dilbilgisi kurallarının incelenmesine yönelik alıştırmalar niteliğinde olduğu vurgulanmaktadır (Celce-Murcia, 1991, s. 6).

1.2.2. Düzvarım (Direkt) Yöntemi

Düzvarım yönteminin dilbilgisi-çeviri yöntemine bir tepki olarak 1950'lerde ortaya çıktığı ve tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başladığını bilinmektedir (Demirel, 1987, s. 31). Dilbilgisi-çeviri yönteminin yoğun olarak kullanıldığı 19. yüzyılda, dil öğretiminin bir çocuğun dil öğrenmesinin model alınarak yapılması gerektiğinden yola çıkılmıştır. Dili sunmada ve bazı özellikleri ortaya çıkarmada soru tekniğini kullanarak hedef dilde sözlü etkileşimi yoğun olarak kullanan L. Sauveur (1826–1907) bu yöntemin öncülerinden biri olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001, s. 11). Oysa, dilbilgisi-çeviri yönteminin başarısız olduğu ve o yöntemle çalıştırılan öğrencilerin dili gerektiği gibi kullanmada başarılı olamadıkları savını ortaya atanlar da olmuştur (Celce-Murcia, 1991, s. 6). Bu yöneme düzvarım yöntemi adı verilmesinin en önemli nedeni öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurmasıdır. Bu yöntemde anadil kullanılmaz, dersler ve öğretim her zaman hedef dilde yapılır (Hengirmen, 1990, s. 20). Düzvarım yöntemi savunucularının klasik dillerden daha çok modern yabancı dillerin öğretiminde bu yöntemi kullanma eğiliminde oldukları bilinmektedir (Bowen ve diğerleri, 1985, s. 24). Bu yöntemin psikolog Gestalt'ın bütüncül, Herbart'ın eğitim ve Humboldt'un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulduğu söylenebilir. Dilin tıpkı birinci dilin ediniminde olduğu gibi öğretilmesini amaçlayan Doğal Yöntemin (Natural Approach) bir uzantısı olarak dil öğretimi alanında yerini almıştır (Tosun, 2006, s. 81).

20. yüzyılın başlangıcında düzvarım yönteminin savunucuları tarafından Fransa ve Almanya'ya yöntem tanıtılmış ve resmi olarak kabul de görmüştür. A.B.D'de de Sauveur ve Maxmilian Berlitz tarafından tanıtılmış ve özellikle ticari okullarda başarılı olmuştur. Berlitz düzvarım yöntemi adını hiç kullanmamış, kendi dil okullarında her zaman Berlitz Yöntemi adını tercih etmiştir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 11).

Yöntemin genel hatlarına bakıldığında ana dilin kullanımına hiç izin verilmediği, derslerin her zaman günlük yaşamdaki diyalog ve anekdotlarla başladığı, anlamı daha açık hale getirmek için resim ve aksiyonların kullanıldığı, dilbilgisi kurallarının tümevarım yöntemiyle öğretildiği, edebi metinlerin analiz amacıyla değil, zevk için

okutulduğu, öğretmenin ya anadilinin hedef dil olduğu ya da öğretmenin hedef dili ana dili kadar iyi konuştuğu, konuşması gerektiği görülebilir (Celce- Murcia, 1991, s. 6).

1.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin kısmen dilbilgisi-çeviri yönteminin sınırlılıklarına karşı olan bir tepkiden, kısmen de savaş zamanı ani bir şekilde ortaya çıkan akıcı yabancı dil bilen birey gereksiniminden dolayı ortaya çıktığı belirtilmektedir (Griffiths ve Parr, 2001, s. 247). Aslında Amerika Birleşik Devletlerinin İkinci Dünya Savaşına girişi Amerika’da dil öğretimi ve yöntemleri üzerinde oldukça etkili olmuştur. Orduya Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince, Japonca ve diğer bazı dillerde tercüman, şifre-odası asistanı olarak çalışacak eleman istihdam etme gereksinimiyle özel bir dil öğretim programı oluşturma gerekli hale gelmişti ve böylece Ordu Programı ya da Yöntemi adı verilen proje 1942 yılında kuruldu ve 1943 yılında da elli üç Amerikan üniversitesi programa dahil oldu. Özellikle de Bloomfield gibi dilbilimciler ve Amerikan Kızılderili dilleriyle ilgili çalışmalar yapan dilbilimciler ve antropologlar çalışmaya katkıda bulundu (Richards ve Rodgers, 2001, ss. 51-52).

Yapısalcı dilbilimcilerden olan Bloomfield ve Rado’ya göre geleneksel olarak kullanılmakta olan dilbilgisi-çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem değildir ve dil öğrenimi birinci dilin edinimine benzer bir şekilde gerçekleşmelidir. Buna göre, dilin doğal öğrenimi önce dinleme ve daha sonra konuşma, okuma ve yazma şeklinde gerçekleşir (Demirel, 1987, ss. 34-35).

Bu yöntem psikolog Skinner’in “dil bir alışkanlık kazanmadır” şeklindeki davranışçı görüşü ve bunu benimsemiş olan Bloomfield’in dilbilim alanındaki katkısıyla dinleme ve konuşma becerilerine büyük önem ve öncelik vererek diyalog ve yoğun sözlü alıştırmalarla belirli bir plana göre hazırlanmış olan kalıpları öğretmeyi amaçlayan bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Tosun, 2006, ss. 81-82).

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi öğrenciyi programlanmayı bekleyen pasif bir varlık olarak görür. Yöntem esas olarak alıştırmalara, tekrara ve taklide dayalıdır. Öğrenci verilenleri

tekrarlamak ve ezberlemekle yükümlüdür (Griffiths ve Parr, 2001, s. 248).

Ayrıca bu yöntemin düzvarım yönteminden çok esinlendiği, yapısalcı dilbilimciler ve davranışçı psikologlardan da bazı özellikleri aldığı bilinmektedir. Yöntemde dersler diyaloglarla başlar, dilin bir alışkanlık oluşturma işi olduğu varsayımı ile tekrarlar ve ezberler kullanılır, öğrencinin dili hatasız öğrenmesi ve hata yapmaması için büyük oranda gayret sarf edilir. Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla ve belli bir sıralama ile öğretilir, sözcüklerin doğru okunuşu çok önemlidir. Anlam ya da içerikten çok tümceleri anadili gibi hızlı ve akıcı üretmek ve telaffuz etmek önem taşımaktadır. Özellikle ilk başlarda sözcük öğretimi ciddi şekilde sınırlıdır. Öğrenme etkinlikleri ve materyaller dikkatli bir şekilde kontrol edildiği için öğretmen sadece öğretmekte olduğu yapılarda, sözcüklerde yetkin olmak zorundadır (Celce- Murcia, 1991, s. 6).

1.2.4. Bilişsel Öğrenme Yöntemi

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, kulak-dil alışkanlığı yönteminin davranışsal özelliklerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Celce-Murcia, 1991, s. 7). Ortaya çıkışında bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin önemli etkisi vardır. Chomsky, davranışçıların dil öğrenimini diğer herhangi bir öğrenme ile bir tuttuğundan hareketle böylesi bir öğrenme teorisinin insanların dil öğrenme modeli olarak hizmet edemeyeceğini, çünkü insanın dil kullanma özelliğinin taklit edilen bir olgu olmadığını, soyut kuralları olan ve onlarla yeni bir bilgi oluşturma süreci olduğunu belirtmiştir. O'na göre cümleler taklit ve tekrar yoluyla öğrenilmez, ancak ve ancak bireyin dil yetisi ile oluşturulur (Richards ve Rodgers, 2001, s. 66).

Chomsky dil olgusunu dil yetisi (competence) ve dil edimi, kullanımı (performance) olarak ikiye ayırmıştır. Dil edimi ya da üretimi dili nasıl kullandığımızı ortaya koyarken, dil yetisi de dili kullanma yeteneğimizi ortaya koymaktadır. Bununla birlikte dili kullanma yeteneğimizin dili nasıl kullandığımızı tam olarak ortaya koymadığı da belirtilmektedir (Demirel, 1987, s. 39).

Bilindiği üzere bilişsel kuram öğrencinin yabancı dilin yapısını anlamayı ve bu yapının kolayca kullanılmasını önemsemektedir. Koşullanma, yetişme, pekiştirme, alışkanlık kazanma ve aşırı öğrenmeye ilişkin davranışçı görüşün yerini Ausubel'in önerdiği kural öğrenme, anlamlı alıştırma ve yaratıcılık almış ve dil öğreniminin ancak bu şekilde olabileceği görüşü savunulmuştur. Bu yönetime göre öğrenciler belirli cümle yapılarını ezberlememeli, bunun yerine var olan bilgileriyle daha önce karşılaşmadıkları durumlarda da uygun cümleleri oluşturabilecek bir yeti (competence) geliştirmelidirler (Tosun, 2006, s. 82).

Bilişsel görüşü savunan psikologların öğrenme ile ilintili olarak önem verdikleri olgu "akıl"dır. Çünkü akıl bilginin algılanmasını, işlenmesini ve saklanmasını sağlar. Bu görüşü savunan Ausubel'e göre öğrenme ezberleme ve anlamlı öğrenme olarak iki türdür ve bilişsel öğrenme de anlamlı öğrenmeyi temel almaktadır. Anlamlı olarak edinilen bilgiler çok daha kolay akılda kalır ve gerektiği durumlarda kullanılırlar (Hengirmen, 1990, ss. 26-27).

Bilişsel öğrenme yönteminin özelliklerine bakıldığında dil öğreniminin bilinçli olarak yapılması gerektiği, telaffuzun çok önemli olmadığı, duyduğunu anlama becerisine önem verilmesi gerektiği, dilbilgisi kurallarının hem tümevarım hem de tümdengelim yoluyla öğretilebileceği, dört temel beceriye eşit şekilde zaman ayrılmasının doğru olduğu, anadilin ve çevirinin öğrenme sırasında kullanılabilmesi, herşeyin bir bütünlük içinde öğretilmesinin yararlı olduğu ve var olan tekniklerden, görsel-işitsel araçlardan yararlanılması gerektiği, öğretmenin sadece bir rehber olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak görev yapması gerektiği görülebilir (Demirel, 1987, s. 40).

Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrenilen dilde mükemmel olmanın pek gerçekçi olmadığı, sözcük öğretiminin özellikle orta düzey (intermediate) ve ileri (advanced) düzeyde önemli olduğu, dil öğrenimi sırasında hata yapmanın kaçınılmaz olduğu ve öğretmenin de hedef dilde genel bir yeterliliğinin olmasının beklenmesinin yanı sıra hedef dili analiz etme yeteneğine sahip olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Celce-Murcia, 1991, s. 7).

1.2.5. İletişimci Yaklaşım

İletişimci yaklaşımın ortaya çıkış nedenlerinden en önemlisi bazı dilbilimcilerin Chomsky'nin öne sürdüğü bilişsel yöntemin dil öğreniminde yetersiz ve eksik olduğunu belirtmeleridir. Önde gelen bir toplum bilimci olan Hymes bilişsel yöntemi eleştirmiş ve Chomsky tarafından ortaya atılan edim (performance) ve yeti (competence) kavramlarının dilin doğasını açıklamada yetersiz kaldığını, bu kavramlara üçüncü bir kavramın, iletişim yetisi (communicative competence) kavramının eklenilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Hengirmen, 1990, s. 31).

İngiliz dil öğretim uzmanları Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel (notional-functional) yaklaşımdan ve sınıf içinde kullanılacak bir yöntem olarak iletişimci yöntemden söz etmektedirler. Bu uzmanlar yöntemi kullanırken gerektiği zaman, gerekli koşullarda başka yöntemlerin de kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Demirel, 1987, s. 41).

İletişimci yaklaşım hem Amerikalı hem de İngiliz dilbilimciler tarafından iletişimsel yetiyi dil öğretiminin amacı haline getiren, dilin ve iletişimin birbirine bağımlı olduğunu vurgulayarak dört dil becerisinin öğretimine yönelik süreçler geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Aynı zamanda kavramsal-işlevsel yaklaşım veya işlevsel yaklaşım olarak da bilinmektedir. Bu yöntem ya da yaklaşımın ortaya çıkışında özellikle Avrupa ülkelerinin Avrupa Birliği kavramından dolayı birbirlerine giderek daha bağımlı hale gelmeye başlamış olmalarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Avrupa Birliği'nin en önem verdiği alanlardan biri eğitimidir ve Birlik dil öğretimi alanında konferanslar düzenlemekte, aynı konuda kitaplar yayınlamakta ve aktif olarak Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Derneği oluşumunu desteklemektedir. Çünkü dil öğretimi için alternatif yöntemler geliştirme gereksinimi en önemli öncelik olarak görülmektedir. Dil öğretiminde iletişimci yöntem de adını bir iletişim aracı olarak dilin öğretilmesi teorisinden almaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, ss. 153-159).

Dil bir iletişim aracıdır ve bireyin yeni bir dil öğrenmede amacı iletişim kurmaktır. Bu yöntemde önemli olan kurallara uygun cümle oluşturmak değildir; bu dil öğretiminde son aşama olmalıdır. Dilin öğrenilmesi sürecinde bireyin geçirdiği zihinsel sürecin önemli bir yeri vardır. Bu yöntemde öğrencilerin kalıpları ezberlemesi değil, öğrendiklerini anlamaları ve kavramaları önemlidir. Öğrenci geçirdiği zihinsel süreçlerin sonunda öğrendikleri ve kavramsallaştırdıklarını iletişimde kullanacaktır (Demirel, 1987, ss. 41-42).

Bu yaklaşım ya da yöntemin dil öğrenme düzeneği ve dilin kullanımı üzerinde yapılan araştırmalara dayandırıldığı ve dil öğretiminin amacının bireyde iletişim yetisini geliştirmek olduğu bilinmektedir. Söz konusu bu yetiyi kazanan bireyin de dili kullanma bilgi ve yeteneğine de sahip olacağı varsayılmaktadır (Tosun, 2006, s. 82).

İletişimci yaklaşımda dil öğretiminin amacının bireyin hedef dilde iletişim yapabilme yetisine sahip olması, dil dersi içeriğinin sadece dilbilimsel yapılardan değil, anlambilimsel kavramlar ve sosyal işlevleri içermesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrenciler eşli ya da grup halinde çalışırlar ve gerçek yaşam ortamlarında oluşabilecek durumları canlandırırlar, sınıf materyalleri ve etkinlikleri genellikle gerçek yaşam ortamlarını yansıtan otantik materyal ve etkinliklerden oluşur. Tüm dil becerileri iç içe sunulur, birbirinden ayrılmaz ve öğretmenin sınıf içindeki görevi de birincil olarak iletişimi kolaylaştırıcı ve ikincil olarak da öğrencilerce yapılabilecek hataları düzeltmektir. Öğretmen hedef dili hem akıcı hem de uygun bir şekilde kullanma yeteneğine sahip olabilmelidir (Celce-Murcia, 1991, s. 8).

1.2.6. Karma/Seçmeli Yöntem

Karma yöntem ya da diğer adı ile seçmeli yöntem, yöntem zenginliği veya yöntemler karması olarak kullanılmaktadır. Sözcük öğretiminde düzvarım yönteminin kullanılması, dilbilgisi kurallarını öğretirken bilişsel öğrenme yöntemlerine başvurulması, konuşma becerisini kazanmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemin kullanılması gibi öğretmenin sınıf ortamında her yöntemin uygun özelliklerini ele almasıdır (Demirel, 1987, s.45).

Henry Sweet ve Harold Palmer gibi dilbilimciler, dil öğretiminde tek bir yöntemin yetersiz olacağı düşüncesinden hareketle çeşitli yöntemlerin en iyi yönlerinin alınması ve dil öğretiminde karma bir yöntemin kullanılmasını savunmaktadırlar. Palmer'e göre bireyi hedefine götürecektir her türlü araç ve yöntemden yararlanılması gerekir. Sweet'e göre yöntem geniş boyutlu ve seçmeli olmalı, dilbilimin tüm bilgilerine dayanmalı ve bunları kullanmada da psikolojik kurallardan yararlanmalıdır. Dil öğretiminde tek, kesin ve belli bir yöntem değil, genel bir prensipler dizini olmalıdır (Hengirmen, 1990, s. 36).

Yukarıda açıklanan belli başlı öğretim yöntem ve yaklaşımlarının yanı sıra dil öğretiminde doğal yöntem, direkt yöntem, tüm fiziksel tepki yöntemi, sessiz yöntem, etkilemeli yöntem, toplu dil öğrenme veya danışarak dil öğrenme yaklaşımı gibi yöntem ve yaklaşımlar da kullanılmış ve kullanıla gelmektedir. Sözü edilen tüm bu yöntem ve yaklaşımlar, çağdaş dil öğretimi ve öğreniminde farklı derecelerde etkili olmuştur. Özellikle son yıllarda alanda doğru ya da yanlış veya daha iyi ya da daha kötü yöntem ya da yaklaşımın bulunmadığı, bu yöntem ve yaklaşımların karma bir şekilde kullanılması yönünde bir eğilim oluşmuştur (Griffiths ve Parr, 2001, ss. 248-249).

Karma/seçmeli yöntem aynı zamanda seçilen yöntemin yetersiz kaldığı durumlarda amaçlar doğrultusunda bilinen diğer yöntemlerden yararlanmak üzere bir araya getirilen yöntemler karması olarak da adlandırılabilir. Burada hangi yöntemlerin kullanılacağına öğretmen karar verir. Öğretmen yaratıcı, enerjik, denemeye hevesli ve meraklı ise öğretimi öğrenciler için ilginç kılar (Tosun, 2006, s. 82).

Karma/seçmeli yöntemin kullanım özelliklerine bakıldığında, dil öğreniminin anlamlı ve gerçek yaşama dönük olması gerektiği, çevirinin başlangıç düzeyindeki öğrenciler için uygun olmadığı, dil öğretiminin amaç dille yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Amaç dili öğretirken, gerektiğinde ana dile yer verileceği, mekanik tekrarlardan çok anlamlı alıştırmaların kullanılması gerektiği, sözcük öğrenmenin anlamlı cümleler içinde yapılmasının uygun olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda güdülenme ile öğrenme arasında mutlak bir ilişki olduğu unutulmadan, öğrencilerin güdülenmesinin sağlanması, öğrenme gereksinimlerine dikkat edilmesi, öğretim etkinliklerinin basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralanması gerektiği ve

sınıf içinde bireysel farklılıklara özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel, 1987, ss. 45-46).

1.3. Program Geliştirme ve Değerlendirme

1.3.1. Program Geliştirme Kavramı

Program geliştirme kavramının tanımlamasına geçilmeden önce eğitim programı kavramını tanımlamakta yarar vardır çünkü program geliştirme kavramının en önemli ögesi eğitim programıdır.

Eğitim programı kavramı hakkında çeşitli tanımlar söz konusudur. Oliva (1988, ss. 5-6) eğitim programını şöyle tanımlamaktadır:

- Program okul ortamında öğretilendir.
- Program konular dizisidir.
- Program içeriktir.
- Program çalışmalar dizinidir.
- Program materyaller dizinidir.
- Program derslerin sıralanmasıdır.
- Program davranışsal amaçlar dizinidir.
- Program çalışılan konudur.
- Program, ders dışı etkinlikler, rehberlik, kişiler arası ilişkiler dahil, okul ortamında devam eden her şeydir.
- Program okul tarafından belirlenen hem okul içinde hem de okul dışında öğretilenlerdir.
- Program okul çalışanları tarafından planlanan her şeydir.
- Program okulda öğrenciler tarafından edinilen deneyimler dizinidir.
- Program bireyin okullaşma sonunda deneyim kazandığı şeydir.

Çeşitli tanımlara bakıldığında programın hem sadece dersleri ele alan dar bir kapsamı olduğu hem de okul dışında ve içinde kazanılan öğrenme deneyimlerini içine alan

oldukça geniş bir tanıma sahip olduğu görülebilir (Oliva, 1988, s. 6).

Eğitim programı tanımının oldukça geniş olmasının en büyük nedenlerinden birisi yazarların felsefelerinin, görüşlerinin ve eğitim anlayışlarının farklı olması olarak açıklanabilir. Kimileri eğitim programını sadece dersler olarak ele alırken kimileri de okul dışında ve içinde öğrenilen ve deneyim kazanılan her şey olarak ele almaktadır. Eğitim programı herhangi bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve planlı olan eğitim etkinliklerinin tümü olarak tanımlanabilir (Erden, 1998, ss. 3-4).

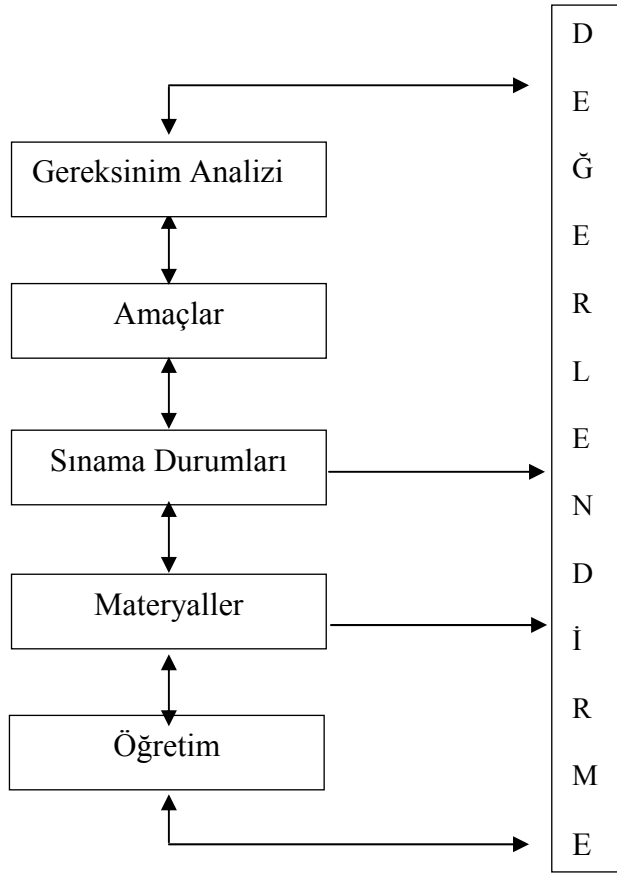
Bir başka tanıma göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun bireyler için sağladığı ulusal eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm etkinlikleri içerir. Buna göre öğretim ders dışı etkinlikler, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik ve sağlık gibi hizmetler ve etkinlikler bu tanıma kapsamaktadır (Varış, 1996, s. 14).

Bir diğer tanımda ise eğitim programı yerine yetişek kavramı kullanılmakta ve öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni olduğu kadar eğitimci yönünden de eğitim durumlarının düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Ertürk 1998, ss. 95-96).

Yukarıda verilen eğitim programı tanımlarına bağlı olarak program geliştirme de programın öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004, s. 348). Ayrıca program geliştirmenin operasyonel bir süreç olduğu, dolayısıyla program geliştirme ile uygulamanın iç içe olduğu, program geliştirmenin kapsamlı bir süreç olduğundan hareketle ilgili tüm faktörlerin göz önünde bulundurulması, sosyo-kültürel ve bilimsel veriler ışığında programın sürekli geliştirilmesi, program geliştirme sürecinde nesnel verilerin elde edilmesini gerektiren uygulamalı bir araştırma süreci gerektirdiği ve öğretmen, öğrenci, okul, çevre, araç-gereç gibi tüm faktörlerin işe koşulmasının yararlı olduğu anlaşılmaktadır (Varış, 1996, s.235). Program geliştirmenin ayrıca genel bir şekilde eğitim programlarının tasarlanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlandığı da görülmektedir (Erden, 1998, s. 4).

Dil eğitiminde program geliştirmenin tarihine bakıldığında bu kavramın öğretim tasarımı kavramı ile ortaya çıktığı görölmektedir. Öğretim programı kavramı program geliştirmenin bir parçası olup, program geliştirme ile bir tutulmamalıdır. Öğretim programı herhangi bir dersin içeriğini belirtir ve öğretilecek ve değerlendirilecek olanı listeler. Program geliştirme ise öğretim programından çok daha kapsamlı bir süreçtir. Bu kavram bireylerin gereksinimlerini saptamak o amaçlara ve gereksinimlere yönelik program amaçlarını oluşturmak, uygun ders programı, ders içeriği, öğrenme yöntemleri ve materyallerini belirlemek ve tüm bu süreçleri ele alarak dil programını değerlendirmesini gerçekleştirmekte kullanılan tüm süreçleri içermektedir (Richards, 2001, s. 2).

Diğer eğitim deneyimlerinde olduğu gibi dil öğretiminin niteliği de program geliştirme sürecinin kullanımına bağlıdır. Program geliştirme süreci ihtiyaç analizi, amaçlar ve davranışsal amaçlar, değerlendirme, materyaller ve öğretim gibi beş unsuru içermektedir. Aynı zamanda her bir unsur program geliştirmenin sürekliliğini sağlamak için değerlendirilmektedir (Brown, 1995, s.19). Şekil 1 dil programı tasarlamaya ve sürdürmeye sistematik bir yaklaşım ile program geliştirme sürecinde yer alan unsurları göstermektedir.



Şekil 1 Dil Programı Tasarlama ve Sürdürmeye Sistemik Bir Yaklaşım (Brown, 1995, s. 20)

Bir diğer program geliştirme süreci ise yedi bileşen içermektedir. Bunlar; gereksinim analizi, amaçların belirlenmesi, içeriğin kavramsallaştırılması, materyal ve etkinliklerin seçilmesi ve geliştirilmesi, içerik ve etkinliklerin düzenlenmesi, değerlendirme ve kaynak ve sınırlılıkların belirlenmesidir (Graves, 1996, s.13). Tüm okul programının küçük bir parçası olan sadece belli bir derse yönelik içeriğin belirlendiği ve sıralandığı öğretim programının tersine program geliştirme, çok daha kapsamlı bir kavramdır ve öğrencilerin okulda gerçekleştirdikleri tüm etkinlikler buna dahildir. Bu kavram sadece öğrencilerin ne öğrendikleri ile ilgili değil, nasıl öğrendikleri, öğretmenlerin öğrenmelere nasıl yardımcı olduğu, hangi materyallerin kullanıldığı, hangi stil ve yöntemlerin işleme sokulduğu, ne tür bir ortamda etkinliklerin nasıl değerlendirildiği ile de ilgilidir (Rodgers, 1989, s. 29).

Yabancı dil öğrenme hem bilişsel davranışları hem de psiko-motor becerileri birleştiren bütünsel bir süreçtir. Öğrencilerin yaptığı şey, söz konusu bilişsel davranışları ve motor becerileri geliştirerek, yabancı dilin iletişim sistemini edinmektir. Bu davranış ve becerilerin geliştirilmesi için oldukça iyi düzenlenmiş bir yabancı dil programının geliştirilmesi gerekmektedir. Buna göre de program geliştirme süreci gereksinimlerin saptanması, amaçların belirlenmesi içeriğin seçimi, programın uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi şeklinde desenlenmektedir (Demirel, 2003, s. 17-18).

1.3.2. Program Değerlendirme Süreci

Hemen her durumda olduğu gibi eğitimde de yapılan çalışmaların sonuçlarını görmek, uygulananların doğru olup olmadığını saptamak için eğitim programının da değerlendirilme gereksinimi söz konusudur. Programın unsurlarının uygulandıktan sonra getirecekleri sonuçlar anlamında değerlendirilmesi gereği ve sürekli olarak bir kalite kontrolü uygulama zorunluluğu vardır (Ertürk, 1998, s. 114). Program değerlendirmeyi, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, toplanan verilerin gerekli ölçütlerle karşılaştırılıp yorumlanması ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Erden, 1998, s. 10).

Program tamamen iptal edilmedikçe, program geliştirme sürecinin sona ermesi olanaksızdır. Süregelen program değerlendirme, programın tüm unsurlarını birbirlerine bağlayan bir öge gibidir. Değerlendirmenin olmadığı durumda program öğeleri arasında bağlantısızlık ve boşluk söz konusu olur. Kısacası her eğitim programında olduğu gibi dil eğitim programının en önemli ögesi değerlendirmedir (Brown, 1995, s. 217). Değerlendirme, karar verme amacıyla sistematik bilgi toplamak olarak tanımlanabilir (Richards ve diğerleri, 1985, s. 98). Eğitim odaklı başka bir tanıma göre ise değerlendirme bir eğitim programının geliştirmesini sağlamak için tüm gerekli bilginin sistematik olarak toplanması, analizi ve aynı zamanda söz konusu kurumlar bağlamında yapılan değerlendirmenin etkililiğini değerlendirmektir (Brown, 1995, s. 218).

Program değerlendirme, değerlendirilen olgunun değerini ya da çizgisini belirlemektir. Tanım biraz daha açılacak olursa, belirlenen ölçütlere göre değerlendirilen olgunun değerini belirlemek amacıyla ölçütlerin tanımlanması, açıklanması ve uygulanması olarak görülebilir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s. 5).

Program değerlendirme, programın nasıl ve ne kadar başarılı olduğunu anlamak için programın öğrencilerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığını, öğrencilerin programdan yeteri ölçüde yararlanıp yararlanmadığını, programda çalışan öğretmenler için daha fazla öğretmen eğitiminin gerekli olup olmadığını anlama amacıyla program hakkında bilgi toplama işlemidir. Herhangi bir programın uygulanması ile birlikte programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı, programdan etkilenenlerin programdan memnun olup olmadığı, programın aynı konudaki diğer bir programla kıyaslandığında ne derece başarılı olduğu gibi soruların yanıtlanması gerektiği belirtilmektedir (Richards, 2003, s. 286).

Herhangi bir eğitim programının değerlendirmesine yönelik bir başka neden ise planlanmış bir değişiklik hakkında bilgi sahibi olmaktır. Yenilik yapmanın ve değerlendirmenin birbirine yakın kavramlar olduğu, değerlendirme sürecinin yapılan ve uygulanan yenilik hakkında yararlı bilgi sağlayabileceği belirtilmektedir. Buna göre program uygulanıyor ise uygulanan bu programın etkili ve yararlı olup olmadığına ilişkin yargıda bulunmak önemlidir. Bu da programın değerlendirilmesi ile mümkündür (Rea-Dickins ve Germaine, 2000, s. 8).

Başarılı bir program değerlendirme çalışması gerçekleştirmek için de değerlendirme ve değerlendirme amaçlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Program değerlendirme programın öğeleri hakkında hem ayrı ayrı hem de bir bütün olarak program hakkında bilinenler bazında programın her bir ögesini sürekli olarak geliştirmek ve iyileştirmek amacı ile bilgi toplama, analiz ve sentezi gerektiren ve süreklilik gösteren bir süreç olduğundan, değerlendirme sürecinde bilgi sistematik olarak elde edilir ve incelenir (Brown, 1995, s.24).

Bir eğitim programının değerlendirilmesinin kurumun amaçlarına ne derecede katkıda bulunduğunu göstererek programı yargılamak, programın devam edip etmemesine ilişkin karar vermek ve sonraki programların nasıl geliştirileceği hakkında bilgi sahibi olmak için yapıldığı belirtilmektedir (Kirkpatrick, 1998, s.16).

Bir yabancı dil programının değerlendirilmesinde yedi aşama bulunmaktadır (Lynch, 1990, s. 24). Bunlar:

- Değerlendirmeye yönelik amaçlar ve hedef kitlenin belirlenmesi,
- İçeriğe yönelik bir envanter geliştirilmesi ve değerlendirmeye yönelik amaçlar ve hedef kitlenin ışığında hangi boyutların önemli olduğunun saptanması,
- Belli bir içeriğe bağlı olan konular temel alınarak, birincil bir anlamsal yapı geliştirilmesi, anlamsal yapıya odaklı ve içerik ile ilgili amaçlar ve hedef kitle ile ilgili veri toplama tasarımı/sistemi geliştirilmesi,
- Verilerin toplanması,
- Üçüncü ve dördüncü aşamaların eğer gerekirse gözden geçirilmesi,
- İkinci aşamanın incelenmesi, verilerin analizi ve eğer gerekirse üçüncü dördüncü aşamaların gözden geçirilmesi ve
- Değerlendirme raporunun yazılması olarak sıralanmaktadır

1.3.2.1. Program Değerlendirme Türleri

Program değerlendirmenin kullanılan kıyaslama esasına ve yönelik olduğu amaca göre yapılabileceği ve buna bağlı olarak da norma dayalı değerlendirme ve amaca dayalı değerlendirme olarak ikiye ayrılabilceği belirtilmektedir (Ertürk 1998 s.112). Norma dayalı değerlendirmenin öğrencilerin başarılarını birbirlerine göre ölçme üzerinde yoğunlaştığı ve bu durumu ölçmekte kullanıldığı görülmektedir. Bu değerlendirmenin amacı öğrencilerin ya da belli bir grubun düzeyini belirleme ve kıyaslamadır (Carey, 1988).

Diğer yandan amaca dayalı değerlendirme ise bazı beceri veya beceriler dizisinde öğrencilerin ne ölçüde etkin olduğunu anlamaya yönelik bir değerlendirmedir. Bu da ölçüt ya da kriter olarak adlandırılan bir standarda göre öğrencinin performansı ölçülerek elde edilir (Kubiszyn ve Borich, 1990, s. 24).

Program değerlendirme, program tasarısı, öğretim programı ve programın içeriği, sınıf süreçleri, öğretim materyali, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı gibi konular üzerinde yoğunlaşabilir ve buna bağlı olarak programın farklı öğeleri değerlendirilebilir. Zaman içerisinde değerlendirme sadece sınav ve test sorularını almaktan daha çok planlamadan uygulamaya kadar programın tüm öğeleri hakkında bilgi toplama ve yargıda bulunma sürecine girmiştir (Richards, 2001, ss. 286-287).

Dil programlarının değerlendirilmesi, programın gelişmesi ve sorumluluğu olarak ikiye ayrılabilir. Sorumluluk, programda yer alanların ne ölçüde işlerinin niteliğinden sorumlu olduğu anlamına gelir. Bununla bağlantılı olan değerlendirme genellikle eğitim döngüsünün sonundaki projenin veya programın etkilerini inceler ve genellikle karar vericinin veya dışarıdan birinin yararına gerçekleştirilir. Geliştirmeye yönelik değerlendirme ise uygulanmakta olan bir programın niteliğini geliştirmek amacıyla tasarlanmaktadır. Bu değerlendirme programda yer alan bireyler kadar yer almayanları da içerebilir. Değerlendirmenin farklı amaçları; biçimlendirici (formative), aydınlatıcı (illuminative) ve düzey belirleyici (summative) yönelik değerlendirme olarak sıralanabilir (Weir ve Roberts, 1994, s. 5).

Bir başka kaynak ise amaca yönelik bir değerlendirme yapıldığında bu değerlendirme türünün de kendi içinde üçe ayrıldığını ve daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapıldığını vurgulamaktadır. Buna göre programa girişte yapılan değerlendirmeye tanılayıcı değerlendirme (diagnostik), program sürecinde uygulananına biçimlendirici değerlendirme (formative) ve programın çıkışında yapılan değerlendirmeye ise düzey belirleyici (summative) değerlendirme adı verilmektedir (Demirel, 2004, s.184).

Program değerlendirme türleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, genel olarak biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeden söz edilirken, bazı kaynaklarda

tanılayıcı değerlendirme, bazı kaynaklarda da aydınlatıcı değerlendirme türü üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada da alan yazına uygun olarak biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme türleri temel olarak tanımlanmaktadır ancak alan yazında sözü edildiği için tanılayıcı ve aydınlatıcı değerlendirme türlerinin de tanımlarına yer verilmektedir.

1.3.2.1.1. Tanılayıcı Değerlendirme

Öğrencilerin programa girişte güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek için yapılan bir değerlendirmedir. Tanılayıcı değerlendirmenin program devam ederken yapılan değerlendirmelerin aksine, programın başında yapıldığı, özellikle de programın başında öğrencilere alanla ilgili yeterlik sınavı yapıldıktan sonra uygulanmasının daha yararlı olabileceği belirtilmektedir (Davies, 1990, s. 21). Tanılayıcı değerlendirmenin amacının programa başlamadan önce önkoşul niteliğinde olan bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerileri tanılamak için yapılan bir değerlendirme olduğu, programa başlamadan önce bu özelliklerine bakılması ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesinin planlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel, 2004, s. 184). Aynı zamanda bu tür değerlendirme, bireyin programa girişteki durumu ya da hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek ve bireyin hangi yetişişe yerleştirileceğini belirlemek amacıyla yapılır (Sönmez, 2003 s. 405). Bir grup öğrencinin aynı hazır bulunuşluk düzeylerinde olmaları durumunda bu öğrencilere daha etkin bir öğretimin yapılabileceği bu nedenle tanılayıcı değerlendirmenin programın etkin ve verimli işleminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Baker, 1989, s. 101). Aynı zamanda bu değerlendirme türünün iki tür sınama durumunu içerdiği, bunların da giriş-davranışları testi ve ön-test olarak adlandırılabilceği vurgulanmaktadır. Giriş davranışları testinin amaca yönelik değerlendirme kapsamı içinde olduğu öğretimin başlangıcında önemli olarak kabul edilen becerileri ölçmek üzere tasarlandığı, ön-testin de yine aynı kapsam içinde olduğu ancak öğretilmek istenenin var olup olmadığını ölçmeye yönelik olarak tasarlandığı açıklanmaktadır. Giriş-davranışları testi önceden öğrenilmiş becerileri kapsarken ön-test ise öğretilcek olan konuları kapsamaktadır (Dick ve Carey, 1985, s. 109).

1.3.2.1.2. Aydınlatıcı Değerlendirme

Daha çok programın farklı özelliklerinin nasıl çalıştığı veya bu özelliklerin programda nasıl uygulandığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir değerlendirme türüdür. Değerlendirme sonucunda programda herhangi bir değişikliği öngörmez ancak programda yer alan öğrenme ve öğretme süreçlerine daha derin bir anlayış sağlamayı amaç edinir. Bu amacı gerçekleştirmek için de öğrencilerin grup çalışmalarına katılıp katılmadığı, öğretmenlerin derslerde daha çok ne tür hata düzeltme stratejilerini kullandığı, öğretmenlerin öğretme sürecinde hangi kararları uyguladığı, öğretmenlerin ders planı kullanıp kullanmadığı, ders sırasında daha çok hangi öğrencilerin aktif olduğu gibi sorularla değerlendirme çalışması yapılır. Aydınlatıcı değerlendirmenin özellikle dil öğretim programlarında kullanıldığı söylenebilir. Yapılan birçok sınıf içi çalışmanın bir tür aydınlatıcı değerlendirme kapsamında olduğu belirtilmektedir (Richards, 2001, ss. 289-291).

1.3.2.1.3. Biçimlendirici Değerlendirme

Bu değerlendirme türünde temel amacın öğretimi iyileştirmek olduğu belirtilmektedir. Biçimlendirici değerlendirme genellikle programın geliştirilmesi sırasında gerçekleştirilir ve odak noktası programdaki güçlü ve zayıf yanların ortaya çıkarılması üzerinde olmaktadır (Bachman, 1989, s. 244). Eğer bir değerlendirmenin birincil amacı programın geliştirilmesi hakkında bilgi sağlamak ise biçimlendirici değerlendirme olarak kabul edilir. Genel olarak bu tür değerlendirmeler programın bir bölümü hakkında yargıda bulunmaya yönelik bilgi sağlarlar (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s. 16). Biçimlendirici değerlendirmenin hem formal hem de formal olmayan teknikleri içerebileceği ve biçimlendirici değerlendirme aracılığı ile öğretmenlerin öğrencilerdeki sorunları anlayabilecekleri ve bu sorunların üstesinden gelmek için önlemler alabilecekleri vurgulanmaktadır (Oliva, 1988, ss. 445-446).

Programda hangi unsurların iyi çalıştığı hangilerinin çalışmadığı ve üzerine gidilmesi gereken hangi sorunların var olduğunu ortaya çıkartmak için program geliştirme sürecinin bir parçası olarak gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme, süregelen

programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine odaklanır. Bir dil programının değerlendirilmesine yönelik tipik sorular şu şekilde sıralanabilir (Richards, 2001, s. 288):

- Belirli amaçlar üzerinde yeterince zaman harcandı mı?
- Yerleştirme testleri öğrencileri programda doğru düzeye yerleştirdi mi?
- Kullanılan ana kitap ne ölçüde yarar sağlıyor?
- Öğretmenlerin kullandığı yöntemler uygun mu?
- Öğretmenler ya da öğrenciler programın herhangi bir bölümü ile sıkıntı yaşıyor mu?
- Öğrenciler programdan hoşlanıyor mu? Eğer hoşlanmıyorlarsa, motivasyonu artırmak için ne yapılabilir?
- Öğrenciler yeteri ölçüde dil pratiği yapabiliyor mu? İş yükü azaltılmalı ya da artırılmalı mı?
- Materyalin işleniş hızı uygun mu?

Bu tür sorularla biçimlendirici değerlendirme sırasında elde edilen bilgiler, belirlenen sorunların çözümünde ve programın işlenişinin iyileştirilmesinde kullanılmaktadır. Yapılan bu türdeki bir değerlendirme, programa sürekli olarak geri bildirimde bulunmakta ve programın iyileştirilmesine yönelik önlemlerin alınması için bir tür kontrol sistemi oluşturmaktadır (Demirel, 2004, s. 185).

1.3.2.1.4. Düzey Belirleyici Değerlendirme

Düzey belirleyici değerlendirme biçimlendirici değerlendirmeden temel olarak farklıdır; bazen değerlendirmeci kullanılan yeni bir kitabın materyaller dizininin veya bir öğretim yönteminin o sırada kullanılmakta olanlardan daha iyi olup olmadığını görmek isteyebilir. Bu tür değerlendirmelerde kullanılan değerlendirme türü de düzey belirleyici değerlendirme olarak tanımlanabilir. Bu tür değerlendirme program tamamlandıktan sonra gerçekleştirilir ve yeni bir programın benimsenip benimsenmeyeceğine ilişkin karar vermeye yönelik bilgi sağlar (Bachman, 1989, s. 244). Programın sonunda gerçekleştirilen her türlü sınav, öğrencilerin programa verdiği tepki, öğretmenlerin programın etkililiğine yönelik görüşleri, ebeveynlerin görüşleri ve mezunların programa

ilişkin düşünceleri bu tür değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır (Saylor ve diğerleri, 1981, s. 319).

Bir diğer tanıma göre düzey belirleyici değerlendirme ise programın sonunda öğrencilerin istenen davranış, özellik ve becerileri ne ölçüde kazanmış olduklarını ölçmeye yarayan bir değerlendirme türüdür ve programın öğrencilere istenilen davranışları vermede yeterli olup olmadığı hakkında değerlendirmeciye bir yargıda bulunmayı kolaylaştırmaktadır (Demirel, 2004, s. 185).

Programın sonunda yapılan final ya da diğer adı ile yılsonu sınavının da biçimlendirici değerlendirmenin bir aracı olarak kullanıldığı ve esas amacın öğrencilerin verilen program aracılığı ile ön görülen yeterlikleri edinip edinmediklerini görmektir. Bu durumda öğretmen, bu sonuçları sonraki yıllar için programını ve yöntemlerini gözden geçirmek amacıyla kullanır (Oliva, 1988, s. 146).

Düzyey belirlemeye yönelik olarak yapılan değerlendirmeler, programın uygulanması, devamı veya genişletilmesine ilişkin yargılarda bulunmaya yönelik kararlar almak amacıyla programla ilgili bilgi sağlama durumuyla daha çok ilgilidir. Bu tür değerlendirmeler, programın belirlenen ölçütlere göre ilerleyişi hakkında yargıda bulunmaya yardımcı olurlar (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s. 17).

Daha farklı bir tanıma göre ise düzey belirleyici değerlendirme, programı geliştirmenin yanı sıra daha farklı nedenler için de önemli sonuçlara gereksinim duyan gözlemciler veya karar vericiler tarafından veya bu kişiler için başkaları tarafından gerçekleştirilen değerlendirme türüdür (Scriven, 1991, s. 20).

Düzyey belirleyici değerlendirme türünün öğretmenler ve program yöneticileri tarafından en bilinen değerlendirme türü olduğu ve programın farklı özelliklerinin değeri hakkında yargıda bulunmayı amaçladığı bilinmektedir. Bu değerlendirme türünün programın etkililiği, etkinliği ve bir dereceye kadar da programın kabul edilebilirliğinin belirlenmesiyle ilgilendiği vurgulanmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi programın bitiminde uygulanır ve şu sorulara yanıt almayı amaçlar (Richards, 2001, ss. 291-292) :

- Program ne kadar etkindi? Amaçlarına ulaştı mı?
- Öğrenciler ne öğrendi?
- Öğrenciler ve öğretmenler tarafından program ne ölçüde benimsendi?
- Materyaller işe vuruk muydu?
- Amaçlar uygun muydu veya gözden geçirilmeleri gerekiyor mu?
- Yerleştirme ve başarı sınavları uygun muydu?
- Her bir üniteye ayrılan zaman yeterli miydi?
- Öğretme yöntemleri uygun muydu?
- Program sırasında ne tür sorunlarla karşılaşıldı

1.3.2.2. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme alanında, değerlendirmenin amacı, kimler tarafından uygulandığı, verilen yanıtlar ve değerlendirme aşamasında kullanılan yöntemlere bağlı olarak zaman içerisinde farklı modelleri geliştirilmiştir. Saylor ve diğerleri (198, s.320) bazı sorulara verilen yanıtlara bağlı olarak farklı değerlendirme modellerinin ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu kapsamda ele alınan sorular şu şekilde sıralanabilir:

- Değerlendirme işini kimler yürütür?
- Sonuçların ana ilgilileri kimlerdir?
- Ne tür varsayımlar öne sürülür?
- Hangi yöntemler kullanılır?
- Kullanılan bilginin yapısı nedir?
- Beklenen ya da umulan sonuçlar nelerdir?

Geçmişten günümüze eğitim değerlendirme alanında öne sürülen ve kullanılan yaklaşımları ya da modelleri ürüne dayalı yaklaşımlar, sabit-karakterli (yapılı) yaklaşımlar, sürece dayalı yaklaşımlar ve karar-kolaylaştırma yaklaşımları olarak sıralamak mümkündür (Brown, 1995, s. 219). Yaklaşım ve model kavramları bazen aynı olgu için kullanılsa da genelde yaklaşım bir sürecin neye göre ve nasıl düzenlenmesi gerektiğini ortaya koyan genel bir yol olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2004, s. 348).

Ürüne dayalı yaklaşımlar adından da anlaşılacağı üzere değerlendirmede odak noktası olarak amaçların ve davranışsal amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini görme amaçlı modellerdir ve bu yaklaşımın savunucuları da Tyler, Hammond ve Metfessel ve Michael'dir (Brown, 1995, s. 220).

Sabit-yapılı (karakterli) yaklaşımlar ürüne dayalı yaklaşımlarda olduğu gibi bir programın etkililiğini saptamak amacıyla işe koşullar. Bu tür değerlendirme birçok farklı akademik kayıtları incelediği kadar kütüphane kitapları sayısı, derecelerin sayısı ve türleri, öğrenci-öğretmen oranı, sınıfların öğrenci kapasitesi gibi sabit yapılı öğeleri de inceleyen kurum dışı değerlendirmeciler tarafından gerçekleştirilir (Brown, 1995, s. 221).

Sürece dayalı yaklaşımlar salt amaca ve davranışsal amaca dayalı program değerlendirme modellerinin önemli olmalarına karşın programın gözden geçirilmesi, değişikliği ve geliştirilmesinde çok da yararlı olmadığına anlaşılmasıyla ortaya çıkmıştır. Scriven ve Stake de bu yaklaşımın en önemli savunucularındandır (Brown, 1995, s. 222).

Karar-kolaylaştırma yaklaşımları program değerlendirmenin en önemli işlevi olan karar vermeye yardımcı olan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlarda program değerlendirmeci yargıda bulunmaktan kaçınır. Yargıda bulunmaktansa program hakkında bilgi toplayarak programın idarecileri ve programla ilgili kişilerin kendi yargılarına kendilerinin ulaşmasını ve kendi kararlarını kendilerinin almasını amaçlarlar. Bu yaklaşıma yönelik olan modeller CIPP, CSE ve Farklar Yaklaşımı Modelidir (Brown, 1995, s. 223).

Araştırmanın bu bölümünde yukarıda sözü edilen yaklaşımlara uygun olan modellerden söz edilecektir.

1.3.2.2.1. Tyler Modeli

Bu modele aynı zamanda ürüne odaklı model de denilmektedir. Program amaçlarının ne ölçüde elde edildiğini saptamak amacıyla tasarlanmıştır. Tyler, programın eksik yönlerine yönelik önerilerde bulunmak amacıyla gözlenen ve beklenen şey arasındaki farklılıkları kullanmıştır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s. 85). Tyler, programlarının açık olarak tanımlanan amaçlar, öğrenciler ve konular olduğu kadar ölçülebilen davranışsal amaçlar üzerinde oluşturulması gerektiğini düşünüyordu. Bu açıdan bakıldığı zaman da program değerlendirmenin amacı, amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ve belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını saptamaktır. Eğer amaçlar gerçekleştirilmediyse, programın amaçlarına ulaşmada bir sorun var demektir. Eğer amaçlara ulaşılmışsa, program amaçları karşılamada başarılı olmuş demektir (Brown, 1995, s. 220).

Program geliştirme modeline dayalı olan değerlendirme modeline göre; programın amaçları, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Amaçlar, öğrencilerin elde etmesi gerektiği düşünülen davranışları, öğrenme yaşantısı söz konusu davranışları kazanmaları için öğrencilerin geçirmesi gereken yaşantı ve etkinlikleri, değerlendirme ise amaçlara ulaşma derecesini belirlemek için yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Tyler modeline göre, belirtilen bu üç öge sürekli etkileşim içerisindedir (Erden, 1998, s. 11).

Bu değerlendirme modelinin odak noktası niceliksel verilerdir. Değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretiminin başında ve sonunda en az iki kez ölçülmesi ve bunlara dayanarak, amaçlara ulaşma derecesinin belirlenmesi gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca elde edilen davranışların kalıcılığını görmek için program bittikten sonra da bir izleme çalışması ile davranışların değerlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bundan dolayı da bu model deneysel araştırma yöntemlerine uygundur (Demirel, 2004, s.186).

Bu değerlendirme modeline göre, programın amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığının

saptanması süreci bu modelin odak noktasını oluşturmaktadır ve model şu aşamaları içermektedir (Fitzpatrick ve diğerleri 2004, s. 72):

- Kapsamlı amaçların belirlenmesi,
- Amaçların sınıflandırılması,
- Davranış açısından amaçların belirlenmesi,
- Amaçların başarıldığının gösterildiği durumların bulunması,
- Ölçme tekniklerinin geliştirilmesi veya seçilmesi,
- Performans verilerinin toplanması,
- Elde edilen verilerin davranış açısından ifade edilen verilerle karşılaştırılması.

Bu modelde değerlendirme esas olarak düzey belirleyici türdedir ve öğrencilerin başarısını ölçmeye dayalıdır. Model süreci göz ardı etmekte, daha çok test sonuçlarına ve ürüne ağırlık vermektedir (Worthen ve Sanders, 1987). Ayrıca bu modelde akreditasyon oldukça önemlidir ve akreditasyonun ardındaki temel fikir, eğitim programlarını değerlendirmek için profesyonel bilgi ve deneyimin kullanılması gerektiğidir (Saylor ve diğerleri, 1981, s. 327).

Sonuç olarak denilebilir ki eğer amaçlar gerçekleştirildiyse program başarılıdır; eğer amaçlara ulaşılmadıysa programın amaçlara ulaşmasında bir sorun var diye bilinmelidir (Brown, 1995, s. 220).

1.3.2.2.2. Scriven Modeli (Amaçtan Bağımsız Model)

Bu model, sürece dayalı yaklaşım üzerinde odaklanmaktadır. Genelde program değerlendirmeciler için bir programın amaçlarını karşılamak önemli olmakla birlikte, aynı zamanda programın gözden geçirilmesi, değiştirilmesi ve iyileştirilmesinde sadece amaçlarının temel alınmasının yeterli olmadığı belirtilmektedir. Scriven, değerlendirmeyi gerçekleştirirken, programın sadece amaçlarına yönelmesinin değerlendirmeyi kısıtlı hale getirdiğini vurgulamaktadır (Gredler, 1996, s. 53). Scriven'in amaçtan bağımsız değerlendirme modelinde değerlendirmeci belirtilen

amaçları göz önüne almamakta, sınıf ortamında gerçekten yaşanmakta olanları incelemektedir. Buna göre eğer amaçlar program ile ilintili ise sınıf ortamında ortaya çıkacaklardır (Beretta, 1992, s. 17). Belirtildiği gibi, amaçtan bağımsız değerlendirme modelinde amaçlar aynen verildiği gibi ele alınıp incelenmemeli, programın diğer boyutları gibi amaçlar da değerlendirilmelidir. Scriven'a göre bu modelin en önemli fonksiyonu program hakkında ön yargıyı azaltması ve nesnelliği artırmasıdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s. 84).

Bu model, değerlendirmenin programla ilgili olmayan biri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini, değerlendirmenin programın belirtilen amaçlarını öğrenmemek için elinden geleni yapması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü bu modelde değerlendirmeci programın gerçek etkilerini bulmayı ve bunları programın bağlamı içinde belirtilen gereksinimlerle karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Modelin odak noktası, programın neyi gerçekleştirmeye çalıştığı değil, programda ne olduğudur (Lynch, 1996, ss. 84-85).

Scriven'in program değerlendirme alanında biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme arasındaki farkları ortaya koyan ve bunları biri birinden ayıran ilk kişi olması önemlidir. Scriven'in bu modeli aynı zamanda amaçlardan bağımsız değerlendirme olarak da adlandırılır ki, değerlendirme programın beklenen sonuçlarının değerlendirilmesi şeklinde olmamaktadır. Bu modele göre değerlendirmeciler, diğer olasılıklara ve hatta beklenmedik sonuçlara açık olmalıdırlar (Brown, 1995, s. 222).

Modelin genel özellikleri şunlardan oluşmaktadır (Fitzpatrick ve diğerleri 2004, ss.84-85):

- Değerlendirmeci bilinçli olarak programın amaçlarının ne olduğunu öğrenmekten kaçınır,
- Önceden belirlenen amaçların değerlendirme çalışmasının odağını daraltmasına izin verilmez,
- Amaçtan bağımsız değerlendirme, istenilen program sonuçlarından daha çok gerçek sonuçlar üzerine odaklanır,
- Bu modelde değerlendirmeci, program yöneticisi ve program

çalışanlarıyla olabildiğince az iletişim halindedir,

- Amaçtan bağımsız değerlendirme, beklenmedik yan etkilerin göz önüne alınması olasılığını artırır.

1.3.2.2.3. Stake Modeli (Uygunluk-Olasılık Modeli)

Stake'in bu modeli düzenli değerlendirme ile düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırmaktadır. Buna göre de değerlendirmeciler ve özellikle de eğitimciler göreceli yargıyı ve sezgiye dayalı normları değerlendirme dışında tutarak düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluşturmak durumundadırlar. Böyle yapıldığında düzenli değerlendirme süreçleri değerlendirmeci ya da eğitimcileri nesnel sonuçlara götürmektedir (Ornstein, 1988, s. 259).

Stake tarafından belirlenen modele göre programı değerlendirecek olan kişi; programın mantığı hakkında tanımlama yapar, geçmiş bilgi, istenilen girdiler, kaynaklar ve var olan durumlar, faaliyetler ve süreçler ile beraber sonuçlar hakkında bilgi verir. Program değerlendirmeci o ana kadar söz edilen kavramlar ile ilgili kayıtlar sağlar, standartları açık olarak belirler ve önceden belirtilen konularla ilgili yapılan yargıları kayıt altına alır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, ss. 134-135).

Stake'in program değerlendirmeye yönelik yaklaşımı şu temel unsurları içermektedir (Brown, 1995, s. 222):

- İşe belli bir mantıkla başlayın,
- Tanımlayıcı faaliyetler (niyetler ve gözlemler) üzerinde odaklanın
- Üç farklı düzeyde yargısal faaliyetlerle (standartlar ve yargılar) bitirin: önceki koşullar, katılımcılar arasındaki etkileşimler ve sonuçlar.

Stake'in bu yorumlamasının iki önemli özelliği vardır. Bunlardan ilki, niyetler ve gözlemler arasındaki fark; yani neyin yapılmasının beklendiği ve gerçekte ne yapıldığıdır. İkincisi ise hangi etkilerin oluştuğuna ilişkin standartlar ve yargılar arasındaki farkı ortaya çıkarmaktır. Buna göre, Stake'in modelinin kıyaslamalı olup

olmadığı “A, B’den daha iyi mi?” veya “A yapması bekleneni yaptı mı?” şeklindeki sorulara yanıt verip vermediğini sorgulanmaktadır (Pace ve Friendler, 1978, s. 6).

1.3.2.2.4. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael de ürüne dayalı yaklaşımı temel almaktadırlar, ancak onlar sekiz değerlendirme aşamasını içeren daha ayrıntılı açıklamalar getirmektedirler (Brown, 1995, s. 220):

- Okulla ilgili olan herkesin dolaylı ya da doğrudan katılımı,
- Kapsamlı amaç ve davranışsal amaçlara sahip tutarlı bir modelin oluşturulması,
- Davranışsal amaçların anlaşılır bir biçime dönüştürülmesi,
- Programın etkililiği hakkında çıkarımlara olanak sağlayan ölçütlerin geliştirilmesi için gerekli çalışmanın yapılması,
- Davranışların periyodik gözlenmesi,
- Durum ve değişkenlik ölçütleriyle elde edilen verilerin analizi,
- Kapsamlı amaç ve davranışsal amaçlara ilişkin verilerin yorumlanması,
- Kapsamlı amaç ve davranışsal amaçların gözden geçirilmesine, değişikliklerin yapılmasına ve ileriki uygulamalarına yönelik önerilerin sunulması.

Bu modelin Tyler akımından önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Metfessel ve Michael’in alana getirdikleri en önemli katkılardan birinin de program değerlendirmecinin vizyonunu değerlendirme verilerini elde etmek için kullanılacak alternatif araç ve gereçlerdir. (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, ss. 74-75).

Bu modele göre programda en önemli olan şey amaçlar ve davranışsal amaçlardır. Programın başarısı da söz konusu amaçlara ulaşılma derecesiyle belirlenebilir. Bu modelin günümüzde davranışçı akımın etkisinde kaldığının söylenebileceği ancak özellikle de değerlendirme konusunda amaçlar ve davranışsal amaçları ele almasından dolayı kendi içinde tutarlılığının olduğu belirtilmektedir (Brown, 1995, ss. 220-221).

1.3.2.2.5. CIPP Değerlendirme Modeli

Bu model Daniel Stufflebeam tarafından ortaya atılmıştır. CIPP'in açılımı şöyledir: **C**ontext, (çevre ya da bağlam), **I**nput (girdi ya da amaçlara ulaşmak için kaynakların kullanılması), **P**rocess (süreç ya da karar vericilere sürekli geri dönüt bildirme) ve **P**roduct (ürün ya da programın işleyişi sırasında veya sonunda elde edilenlerin yorumlanması ve ölçülmesi). Bu model Stufflebeam modeli olarak bilinir. Bu modele göre program değerlendirmede dört ana unsur göz önüne alınmalıdır:

- Değerlendirme karar verme amacıyla yapılır. Çünkü değerlendirme karar vericilere bilgi sağlamalıdır,
- Değerlendirme döngüsel ve sürekli olan bir süreçtir ve bundan dolayı da sistematik bir program aracılığı ile uygulanmak zorundadır,
- Değerlendirme süreci planlama, bilgi alma ve sağlama şeklinde üç ana aşamayı içerir. Bu aşamalar değerlendirmenin yöntemi için temel oluşturur,
- Değerlendirme sürecindeki planlama ve bilgi sağlama aşamaları işbirliği gerektiren birbirine dönük aşamalardır (Brown, 1995, s. 223).

CIPP modelinin en önemli özelliğinin programın tümünün değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. Modelin ana unsurları programın değerlendirilmesine yönelik olarak birbiriyle uyumludur ve evrensel değerlendirme gereksinimlerini karşılaması için yapılandırılmışlardır (Braden, 1992, s. 14).

CIPP modeli hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme için uygulanabilir. Tablo 1'de biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme için CIPP modelinin dört bileşeninin amacı ve değerlendirmeye olan ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 1 Dört Bileşenin Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmeye İlişkisi

DEĞERLENDİRME ROLLERİ	Biçimlendirici Değerlendirme	Düzey Belirleyici Değerlendirme
	Nitelik sağlanmasına ve karar verme sürecine yardımcı olmak için CIPP bilgisinin uygulanması.	Programın gidişi, değeri, düzgünlüğü ve önemini özetlemek için CIPP bilgisinin kullanımı.
Çevre	Amaçların seçilmesi ve sıralanması için gerekli olan rehberlik hizmeti (yapılan gereksinim analizi, sorunlar, bilinenler ve fırsatlar açısından).	Değerlendirilen gereksinim, sorun, değer ve fırsatların amaç ve önceliklerle kıyaslanması.
Girdi	Çalışma planının incelenmesini takip eden bir program ya da diğer stratejiyi seçmeye yönelik rehberlik hizmeti (alternatif stratejileri ve kaynak belirleme planlarını temel alarak).	Programın strateji, tasarım ve bütçesinin rakiplerin ve bundan yararlanacak olanların gereksinimleriyle kıyaslanması.
Süreç	Çalışma planını uygulamaya yönelik rehberlik hizmeti (faaliyetlerin gözlenmesi ve haklarında bir yargıya varılması ve periyodik değerlendirme dönütleri baz alınarak).	Gerçek süreç ve maliyet kayıtlarının tam tanımlanması. Tasarlanan ve gerçek süreç ve maliyetlerin kıyaslanması.
Ürün	Çalışmaya devam etme, değiştirme, uyarılama veya iptal etmeye yönelik rehberlik hizmeti (sonuçları ve yan etkileri değerlendirerek).	Çıktıların ve yan etkilerin amaçlanan gereksinimlere ve eğer uygunsa diğer değerlendirme programlarının sonuçlarıyla kıyaslanması. Çalışmanın değerlendirilen çevre, girdi, ve süreçlerine göre sonuçların yorumlanması.

Kaynak: (Stufflebeam, 2003, s. 6).

Modelin ögelerine bakıldığında çevre değerlendirme; karar vericiler tarafından amaçları ve öncelikleri belirlemede kullanılır. Başka bir deyişle gereksinimleri, sorunları, var olanları ve fırsatları değerlendirmek anlamında kullanıldığı görülmektedir. Girdi değerlendirmeleri ise alternatif yaklaşımların, farklı aksiyon planlarının, personel planlarının ve bütçelerin hedeflenen gereksinimleri karşılamadaki yeterliliğini ve mali açıdan etkililiğini değerlendirir. Karar vericiler bu değerlendirme yaklaşımını; girdi değerlendirmelerini yapmak, farklı planlar içerisinde uygun olanı seçmek, kaynakları ayarlamak, mali kaynak bulmak, kişileri görevlendirmek, iş planı yapmak için kullanırlar. Süreç değerlendirme çalışanların faaliyetlerini gerçekleştirmesine yardımcı olmak için ve kullanıcıların programın performansı hakkında yargıda bulunması amacıyla planların uygulanmasını değerlendirir. Ürün değerlendirme çalışanların önemli ve gerekli ürünler üzerinde odaklanmasına ve programdan yararlanan herkesin hedeflenen gereksinimlerinin başarısı için çalışmalarına yardımcı olmak amacıyla istendik olan ya da olmayan, kısa vadeli veya uzun vadeli ürünleri değerlendirir (Stufflebeam, 2003, ss. 2-3).

1.3.2.2.6. CSE (Alkin) Değerlendirme Modeli

Bu modelin adı da UCLA üniversitesi Değerlendirme Çalışmaları Merkezi'nden gelmektedir (Center for the Study of Evaluation). CIPP modeline benzer şekilde bu model de karar verme sürecine yardımcı olması için tasarlanmıştır (Brown, 1995, s. 223). Alkin (1969) değerlendirmelerin beş farklı karar sınıflamasına bilgi sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Brown, 1995, s. 223):

- Sistemlerin değerlendirilmesi (tüm sistemin kapsamlı olarak),
- Program planlama (özel stratejilerin, materyallerin ve diğerlerinin önceden seçilmesi),
- Programın uygulanması (yapılması istenenlere ve hedef kitleye göre program uygulanmasının uygunluğu),
- Program geliştirme (programı geliştirebilecek olan değişiklikler ve beklenmedik sonuçlarla ilgilenmek için yardım etme),
- Program sertifikasyonu (Programın tüm değeri).

Pace ve Friedlander ise Alkin'in bu modelini çizelge 1'deki gibi düzenlemişlerdir.

Çizelge 1. Alkin Değerlendirme Modeline Pace ve Friedlander'in Katkıları

Karar Alanı	Değerlendirme Türü
Problemin belirlenmesi	Gereksinim analizi
Programın belirlenmesi	Program planlama
Programın işlevsel hale getirilmesi	Değerlendirmenin uygulanması
Program geliştirme	Süreci değerlendirme
Program sertifikasyonu	Ürünü değerlendirme

Kaynak: (Pace ve Friedlander, 1978, s. 7).

1.3.2.2.7. Provus Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Provus (1971) tarafından geliştirilen bu değerlendirme modeli de karar verme sürecine yardımda bulunmayı amaçlamaktadır. Provus'a göre değerlendirme şu şekilde tanımlanmaktadır:

Program değerlendirme (1) program standartlarını tanımlama; (2) programın özelliğini belirleyen standartlar ile program performansı arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını saptama ve (3) elde edilen bilgiyi de ya performansı ya da program standartlarını değiştirmek için kullanma sürecidir (Provus, 1971).

Bu tanıma bakıldığında modelin ürüne dayalı bir yaklaşım içerdiği görülebilir ancak beş aşama: (1) Program tanımlama (tasarım) aşaması, (2) Program uygulama aşaması (oluşturma), (3) Ayarlama yapma aşaması (süreç), (4) Amaç gerçekleştirme analiz aşaması (ürün-sonuç) ve (5) Maliyet-yarar analizi aşaması incelendiğinde modelin aslında tamamen sürece dayalı bir yaklaşım içerdiği görülmektedir. Beşinci aşama daha çok isteğe bağlı bir aşamadır (Brown, 1995, s. 224).

Provus'a göre farklılıklar var olduğunda karar vericiler karar verme aşamasında sorumluluğu alan ve uygulayan kişilerdir. Modelde var olan ve yukarıda da söz edilen beş aşamaya göre programın yeterliliği önceden belirlenmiş olan program standardıyla karşılaştırılır. İlk aşama olan tasarımda program tasarısı önceden hazırlanan ölçütler ya da standartlar açısından karşılaştırılır ve aralarında fark olup olmadığına bakılır. Fark olması durumunda ise karar vericilere bu durum bildirilir ki onlar programda neyin

yapılacağına karar verebilsinler. Oluşturma aşamasında ise program öğeleri ki bunlar olanaklar, yöntemler ve öğrenci davranışları olarak adlandırılır, bu aşamada değerlendirilir ve fark olup olmadığına bakılır, varsa rapor edilir. Süreçler aşamasında öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri ve ilişkileri değerlendirme kapsamına alınır ve herhangi bir uyumsuzluk durumunda karar vericilere durum bildirilir. Ürün-sonuç aşamasında başlangıçtaki amaçlar göz önüne alınarak programın genel bir değerlendirmesi gerçekleştirilir. Bu aşamada değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi açısından bakılır. İsteğe bağlı olarak yapılan son aşama olan maliyet-yarar aşamasında ise program çıktılarının benzer program çıktılarıyla kıyaslanması yapılır. Programın sonuçlarının maliyeti karşılayıp karşılamadığına bakılır, ancak burada maliyet sadece para anlamında olmayıp değerlendirme ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından yapılır (Demirel, 2004, s. 188).

Farklar yaklaşımıyla değerlendirme modeli ilk olarak büyük kamu okul sistemlerindeki programların geliştirilmesinin kolaylaştırılması için tasarlanmış ve daha sonra federal büro tarafından tüm ülke çapında uygulanmaya başlanmıştır. Model temel olarak farklılıkların olup olmadığına baktığı, farklılık olması durumunda hemen rapor edilerek gerekli düzeltmelerin sağlanmasına olanak sağladığı, ancak gerekli düzeltmelerden sonra program geliştirme ve değerlendirme sürecinin devam etmesinden dolayı etkili bir program değerlendirmeyi öngörüyordu. Değerlendirme sırasında herhangi bir farklılık ortaya çıktığında, program değerlendirmeciler ve programla ilintili olan herkesin işbirliği içinde problem çözme sürecine katılmaları önerilir. Bu süreçte de (1) Niçin bir farklılık var? (2) Hangi düzeltici etkinlikler işe koşulabilir? (3) Hangi düzeltici etkinlik en iyisidir? gibi sorular gündeme gelir. Bu problem çözme etkinliği geleneksel amaca dayalı değerlendirme yaklaşımında bir yenilik olarak görülebilir. Bu modelin program değerlendirme modelleri ve yaklaşımları içerisinde en eskilerden birisi olmasına karşın hala birçok değerlendirme işlemlerinde kullanıldığı da görülmektedir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, ss. 76-77).

1.3.2.2.8. Saylor, Alexander, Levis Modeli

Bir başka program değerlendirme modeli olan Saylor, Alexander, Levis modeline göre bazı öğelerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunlar (Oliva, 1988,s. 469):

- Amaçlar, alt amaçlar ve davranışsal amaçlar,
- Eğitim programının bütünü,
- Eğitim programının öğeleri,
- Öğretim,
- Değerlendirme programı olarak sıralanmaktadır.

Bunlardan amaçlar, alt amaçlar ve davranışsal amaçlar, eğitim programının öğeleri ve öğretim, bir diğer öge olan eğitim programının bütününe değerlendirilmesine katkıda bulunmaktadır. Saylor, Alexander, Levis program değerlendirmenin değerlendirilmesinin de (meta değerlendirme) önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Çünkü program değerlendirmedeki bir eksiklik ya da yanlışlık programa ilişkin yanlış kararlar almaya neden olacaktır.

Program değerlendirme yaklaşım ve modellerine genel olarak bakıldığında program değerlendirme yaklaşım ya da modellerinin farklı kavramlar üzerine oturduğu, programla ilgili kararların da doğal olarak söz konusu model üzerinden alındığı görülmektedir. Program değerlendirmede sadece tek bir modelin temel alınmasının doğru olmadığı, tek model kullanmanın bazı olumsuz sonuçlara yol açabileceği, günümüzde farklı yaklaşımların farklı bileşenlerinin bir araya getirildiği seçmeli model kullanımına yönelik bir fikir birliği olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2004, ss. 26-27).

Bu araştırmada İngilizce Hazırlık Programının amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığı araştırıldığından ve programın amaçları, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri ele alındığından Tyler değerlendirme modelinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada ürüne dayalı yaklaşımın temel alınması, kapsamlı amaç ve davranışsal amaçlara ilişkin verilerin yorumlanması nedeniyle Metfessel ve Michael değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen değerlendirme çalışmasının karar verme amacıyla yapılmış olması, değerlendirme sürecinin planlama, bilgi alma ve sağlama biçiminde üç temel aşamayı içermesinden dolayı CIPP değerlendirme modeli ve amaçlar, eğitim programının bütünü, program öğeleri ve öğretimi ele almasından dolayı da Saylor, Alexander ve Levis değerlendirme modelinden yararlanılarak seçmeli bir model kullanılmıştır.

1.3.3. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı

Türkiye’de yabancı dil sorununu çözmek, bireyleri yabancı dil açısından yeterli düzeye getirmek için üniversitelerde hazırlık okulları, yabancı diller yüksekokulları ya da rektörlüğe bağlı hazırlık bölümleri bulunmaktadır. Söz konusu hazırlık birimleri genelde bir yıl süreli eğitim vermekte, bazılarında kur sistemi geçerli olup, öğrenciler belirlenen düzeye ulaştıklarında ve başarılı olduklarında hazırlıktan normal fakülte öğrenimine geçerken bazılarında da yıllık sistem uygulanmaktadır. Buna göre öğrenciler en az bir ders yılı öğrenim görüp başarılı olduktan sonra fakültelerinde öğrenimlerine devam etmektedirler.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü de üniversitenin yabancı dil hazırlık programını sağlayan bir kurumdur. Bölüm, rektörlüğe bağlı bir birim olarak hizmet vermekte, henüz yeterli öğretim elemanı olmadığı için üniversiteye giren her öğrenci hazırlık bölümüne alınmamakta, sadece İngilizce hazırlığın zorunlu olduğu Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Mühendislik Programı öğrencileri ile kontenjan dahilinde hazırlık öğrenimi görmek isteyen öğrencilere hizmet verilmektedir. Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce öğretiminin amaçları öğrenciye, öğrenim gördükleri yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, yabancı dil sözcük dağarcığını geliştirip, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini ve kendi konularındaki metinleri anlayabilmelerini sağlamak olarak belirtmektedir (ESOGÜ Öğrenci El Kitabı, 2005, s. 61). İngilizce Hazırlık Programının amacı ise üniversitenin isteğe bağlı ya da zorunlu hazırlık programı bulunan birimlerine kabul edilen öğrencilerin, öğrenim gördükleri yabancı dilde kendi konularında okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, Türkçe’ye çeviri yapabilme, yazı ve söz ile kendilerini yeterince ifade edebilme yeteneğini kazanmalarını sağlamak şeklinde açıklanmaktadır (ESOGÜ Öğrenci El Kitabı, 2005, s. 61).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Elektrik ve Elektronik Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği bölümlerinde öğretim dili İngilizce olduğu için bu bölümleri kazanan öğrencilerin dönem başında yapılan ve muafiyet sınavı adı verilen sınavdan geçer not olan 70’i alamamaları durumunda zorunlu olarak

bir yıl İngilizce Hazırlık Programını izlemeleri gerekmektedir. Diğer fakülte ve yüksekokulların öğrencileri ise kontenjan dahilinde isteğe bağlı olarak hazırlık bölümünden yararlanmaktadırlar.

69 ve altında puan alan öğrenciler, aldıkları puanlara göre; Az Bilenler (elementary), orta düzey altı (pre-intermediate) ve orta düzey (intermediate) kurlarına yerleştirilmektedir. Çizelge 2, 3 ve 4’de kurlarda yer alan dersler, haftalık ders saatleri, kullanılan materyaller yer almaktadır.

Çizelge 2. Az Bilenler (Elementary) Kurunda Yer Alan Dersler, Haftalık Ders Saati ve Kullanılan Materyaller

Az Bilenler (Elementary) Kurunda Yer Alan Dersler	Ders Saati	Kullanılan Materyaller
Genel İngilizce (Core Course)	18 saat	Innovations Serisi
Okuma-Yazma (Reading ve Writing)	8 saat	North Star
Video	2 saat	Conversations
Proje Çalışması (Exposure)	2 saat	Projeler
Çalışma Becerileri (Study Skills)	2 saat	Ödevler
Toplam	32 saat	

Az Bilenler (Elementary) kurundaki öğrenciler 18 saat Genel İngilizce (core course), sekiz saat Okuma-Yazma (reading-writing), iki saat Video, iki saat Proje Çalışması (exposure) ve iki saat Çalışma Becerileri (study skills) dersi olmak üzere haftada toplam 32 saat ders almaktadırlar.

Çizelge 3. Orta Düzey Altı (Pre-Intermediate) Kurunda Yer Alan Dersler, Haftalık Ders Saati ve Kullanılan Materyaller

Orta Düzey Altı (Pre-Intermediate) Kurunda		
Yer Alan Dersler	Ders Saati	Kullanılan Materyaller
Genel İngilizce (Core Course)	16 saat	Innovations Serisi
Okuma-Yazma (Reading ve Writing)	8 saat	North Star
Video	2 saat	Conversations
Proje Çalışması (Exposure)	2 saat	Projeler
Çalışma Becerileri (Study Skills)	2 saat	Ödevler
Toplam	30 saat	

Orta düzey altı (Pre-intermediate) kurundaki öğrenciler ise 16 saat Genel İngilizce (core course), sekiz saat Okuma-Yazma (reading-writing), iki saat Video, iki saat Proje çalışması (exposure) ve iki saat Çalışma Becerileri (study skills) dersi olmak üzere haftada toplam 30 saat ders almaktadırlar.

Çizelge 4. Orta Düzey (Intermediate) Kurunda Yer Alan Dersler, Haftalık Ders Saati ve Kullanılan Materyaller

Orta Düzey (Intermediate) Kurunda Yer Alan		
Dersler	Ders Saati	Kullanılan Materyaller
Genel İngilizce (Core Course)	13 saat	Innovations Serisi
Okuma-Yazma (Reading ve Writing)	7 saat	North Star
Video	2 saat	Conversations
Proje Çalışması (Exposure)	2 saat	Projeler
Çalışma Becerileri (Study Skills)	2 saat	Ödevler
Toplam	26 saat	

En üst kur olan orta düzey (intermediate) kurunda ise öğrenciler 13 saat Genel İngilizce (core course), yedi saat Okuma-Yazma (reading-writing), iki saat Video, iki saat Proje Çalışması (exposure) ve iki saat Çalışma Becerileri (study skills) dersi olmak üzere haftada toplam 26 saat ders almaktadırlar.

Tüm kurlarda Genel İngilizce (core course) için Innovations serisi, Okuma-Yazma (reading-writing) için North Star ve video için Conversations adlı seri okutulmaktadır. Programda Proje Çalışması (exposure) ve Çalışma Becerileri (study skills) adı altında yer alan dersler için her hafta düzenli olarak bire bir ders yapılmayıp, Proje Çalışması (exposure) dersinde öğrencilere projeler, Çalışma Becerileri (study skills) derslerinde ise çeşitli ödevler kurların düzeyine göre verilmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2006–2007 öğretim yılında İngilizce Hazırlık Programında üç farklı düzeyde 354 öğrenci öğrenim görmüş ve 27 okutman görev almıştır. Düzeylere göre öğrenci ve okutman sayıları çizelge 5’de gösterilmektedir.

Çizelge 5. Düzeylere Göre Öğrenci ve Okutman Sayıları

2006-2007 Öğretim Yılı	Öğrenci Sayısı	Okutman Sayısı
Elementary (Az Bilenler Düzeyi)	190	14
Pre-Intermediate (Orta Düzey Altı)	98	8
Intermediate (Orta Düzey)	66	5
Toplam	354	27

Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Programında devam zorunluluğu % 90'dır. Öğrenciler İngilizce Hazırlık Programına kayıt yaptırdıktan sonra mezun olana kadar çeşitli şekillerde değerlendirmeye alınırlar. Öğretim yılının başlamasından bir hafta önce hazırlık okumak ve hazırlıktan muaf olmak isteyen öğrencilere 100 sorudan oluşan bir yeterlik testi verilmektedir. Test kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma parçalarını anlayabilme yetilerini ölçen bir testtir. Sınavda 70 ve daha üstü puan alan öğrenciler hazırlıktan muaf tutulur, geri kalan öğrenciler ise aldıkları puanlara göre sınıflara ayrılırlar. Ayrıca, öğretim yılının ilk haftası öğrencilere dinleme, dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuma-yazma yetisini ölçen 100 soruluk bir yerleştirme sınavı verilir ve yapılan bu iki sınavın sonucuna göre öğrenciler Orta Düzey (intermediate), Orta düzey altı (pre-intermediate) ve Az Bilenler (elementary) kurları olarak sınıflandırılırlar.

Yıl boyunca toplam beş ara sınav ve bir yılsonu sınavı yapılmaktadır. Ayrıca yıl boyunca kısa sınav, ödev ve benzeri değerlendirmeler yapılabilir. Öğretim yılı birinci ve ikinci dönem için tüm kurların yapması gereken en az kısa sınav sayısı Okuma-Yazma (Reading ve Writing) dersi için altı, Genel İngilizce (core course) dersi için 10, Video dersi için ikidir.

Genelde Proje derslerine yönelik olarak öğretim yılı birinci ve ikinci dönemi için tüm kurlar her dönem için ikişer adet ödev ve proje yapılmaktadır. Birinci dönem tüm kurlar Proje (Exposure) için bir televizyon projesi (TV Project) ve bir poster hazırlama projesi (Poster Project) hazırlarlar. İkinci dönem tüm kurlara Proje (Exposure) için dergi hazırlama (Magazine project) verilmektedir. Ayrıca verilen 50 kelimedenden bir öykü oluşturmaları istenerek yazılan kısa öyküler değerlendirilir. Çalışma Becerileri dersinde

ise birinci dönem tüm kurlarda koordinatörlerin belirlediği iki kitap okutulmakta ve kitapla ilgili sınav yapılmaktadır.

İkinci dönem Orta Düzey Altı (pre-intermediate) ve Az Bilenler (elementary) kurları için yine iki kitap kullanılmakta ve bu kitaplarla ilgili hazırlanan sınavlar değerlendirilmektedir Orta Düzey (Intermediate) kur için öğrencilere birincisi kendi alanlarıyla ilgili ve ikincisi ilgi duydukları konuyla ilgili birer sunum hazırlanmakta ve değerlendirme bu sunumlardan yapılmaktadır.

Ayrıca tüm kurlarda Okuma-Yazma dersi kapsamında birinci ve ikinci dönem en az altı yazılı ödev verilmekte ve bu ödevler değerlendirilmektedir.

Tüm kurlarda birinci dönem üç, ikinci dönem iki olmak üzere beş ara sınav yapılmaktadır. Az Bilenler kuru için birinci ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, hatayı düzeltme, eşleştirme, çoktan seçme ve sıraya koyma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır. Orta düzey altı kuru için birinci ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, eşleştirme, çoktan seçme, sıraya koyma ve tekrar yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır. Orta düzey kuru için birinci ara sınavda boşluk doldurma, kutudan indirme, hatayı düzeltme, çoktan seçme, eşleştirme, tekrar yazma ve doğru yanlışı bulma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır.

Az Bilenler kuru için ikinci ara sınavda kısa cevaplı, yanlışı bulma, kutudan indirme, hatayı düzeltme, çoktan seçme gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır. Orta düzey altı kuru için ikinci ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, eşleştirme, çoktan seçme, hatayı düzeltme ve tekrar yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır. Orta düzey kuru için ikinci ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, hatayı düzeltme, çoktan seçme, tekrar yazma, doğru yanlışı bulma ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır.

Az Bilenler kuru için üçüncü ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, tekrar yazma, çoktan seçme ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır. Orta düzey altı kuru için üçüncü ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, hatayı düzeltme, çoktan seçme, tekrar yazma ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır. Orta düzey

kuru için üçüncü ara sınavda kısa cevaplı doldurma, kutudan indirme, hatayı düzeltme, çoktan seçme, tekrar yazma, doğru yanlışı bulma diyalog ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır.

Az Bilenler kuru için dördüncü ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, tekrar yazma, çoktan seçme ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri, orta düzey altı kuru için dördüncü ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, hatayı düzeltme, çoktan seçme, tekrar yazma ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri tercih edilmektedir. Orta düzey kuru için dördüncü ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, hatayı düzeltme, çoktan seçme, tekrar yazma, doğru yanlışı bulma diyalog ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri bulunmaktadır.

Az Bilenler kuru için beşinci ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, çoktan seçme, diyalog ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri, orta düzey altı kuru için beşinci ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, çoktan seçme, diyalog ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır. Orta düzey kuru için beşinci ara sınavda kısa cevaplı, kutudan indirme, çoktan seçme, diyalog ve paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır

Tüm kurlarda çoktan seçmeli soru sayısı birinci sınavdan itibaren arttırılmaktadır. Dördüncü ara sınavdan itibaren kurlarda ortak sorular kullanılmaya başlanmaktadır. Yılsonu sınavı tüm kurlar için ortaktır ve dinleme, kelime bilgisi, dilbilgisi ve okuma yazma yetilerini ölçen 100 soruluk bir test verilmektedir.

İngilizce Hazırlık Programında başarı notu 100 üzerinden belirlenmekte ve başarı notuna yıl içi notunun katkısı % 50 ve yılsonu sınav notunun katkısı da % 50'dir. Ara sınav, kısa sınav, ödev ve diğer değerlendirmelerin yıl içi notuna katkı oranları bölümde oluşturulan bir komisyon tarafından belirlenmektedir. Öğrencinin hazırlık programını başarmış sayılabilmesi için hem yılsonu sınavında en az % 70'lik başarı göstermesi hem de genel başarı notunun en az % 70 olması gerekmektedir.

Yılsonu sınavında başarısız olan hazırlık programı öğrencileri, ikinci kez girdikleri muafiyet sınavında başarılı olamazlarsa hazırlık programını tekrar etmektedirler. İkinci yılda da başarısız olmaları durumunda isteğe bağlı hazırlık okuyan öğrenciler bölümlerine devam ederken, zorunlu hazırlık programı öğrencileri Türkçe öğretim yapan bir başka üniversitenin ilgili bölümüne geçebilmektedirler.

İngilizce hazırlığın zorunlu olduğu Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Mühendisliği bölümlerinde İngilizce hazırlığın zorunlu olmasının ana nedeni her iki bölümde eğitim süresi olan 4 yıl boyunca tüm derslerin İngilizce verilmesidir.

1.4. Sorun

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Rektörlüğe bağlı bir Bölüm olup, Rektörün atadığı Bölüm Başkanı tarafından yönetilmektedir. Bölüm iki üniteden oluşmaktadır: Temel İngilizce Eğitimi ve Hazırlık Eğitimi. Hazırlık ünitesinde okutmanlar arasında etkin ve verimli bir organizasyon sağlamak amacıyla beş komisyon (ofis) görev yapmaktadır. Bunlar: Sınav Komisyonu, Program Geliştirme Komisyonu, Görsel-İşitsel ve Basılı Materyal Komisyonu, Sosyal İşler ve Öğrenci Denetleme Komisyonu ve Destek Materyal Komisyonudur. Ayrıca her kur için bir koordinatör seçilmekte ve söz konusu koordinatörler yıl boyunca kurla ilgili tüm sınavlardan ve işleştikten sorumlu olmaktadırlar (ESOGÜ Öğrenci El Kitabı, 2006, s. 66).

İngilizce Hazırlık Programı bir yıl süre ile öğrencilere hizmet vermektedir. Yönetmeliğe göre program ancak bir kez tekrar edilebilir, öğrencilere ikinci bir tekrar hakkı verilmez (ESOGU Öğrenci El Kitabı, 2005, s. 62).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı 1995-1996 öğretim yılından bu yana hizmet veriyor olmasına karşın, bugüne kadar herhangi bir program değerlendirme ve geliştirme sürecinden geçmemiş, programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme boyutları üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Sürdürülmekte olan bu programın gereksinimlere yanıt verip

vermediği araştırılmamıştır. Oysa bu program öğrencilerin daha sonra izleyecekleri programdaki başarılarını etkilemektedir. Bu araştırma, Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı'nın program geliştirme ve değerlendirme ilkelerine göre değerlendirme gereksiniminden kaynaklanmıştır.

1.5. Amaç

Bu çalışmanın amacı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında verilmekte yabancı dil eğitiminin fakültelerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığını ortaya çıkartmak, programı amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme açısından incelemek ve elde edilen veriler doğrultusunda yeni bir model önerisi getirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Osmangazi Üniversitesi'nde İngilizce Hazırlık Programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin Osmangazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programının:
 - a. Amaçlarına,
 - b. İçeriğine,
 - c. Öğrenme-öğretme süreçlerine,
 - d. Değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Osmangazi Üniversitesi'nde İngilizce Hazırlık Programında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının Osmangazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programının:
 - a. Amaçlarına,
 - b. İçeriğine,
 - c. Öğrenme-öğretme süreçlerine,
 - d. Değerlendirme boyutlarına,
 - e. Programın eksik yönlerine,
 - f. Programın geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Fakültenin İngilizce ders yapılan bölümlerinin (Mühendislik Mimarlık Fakültesi Elektrik-Elektronik Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği) birinci sınıfında

öğrenim gören öğrencilerin, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programının istenilen nitelikleri kazandırma düzeyi ve programın geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Önem

Bu araştırmadan elde edilecek veriler:

- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının fakültelerin gereksinimlerine göre yeniden geliştirilmesi,
- Diğer üniversitelerin hazırlık programlarına örnek olması,
- Bu konuda yapılacak olan çalışmalara kaynak olması ve ışık tutması açısından önemlidir.

1.7. Sınırlılıklar

Çalışma, 2006–2007 öğrenim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Programı öğrencileri, okutmanları ve İngilizce eğitim verilen fakültelerdeki öğrencilerden elde edilen görüşlerle sınırlıdır.

1.8. Kısaltmalar

ESOGÜ: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

İDE: İngiliz Dili Eğitimi

ÇHC: Çin Halk Cumhuriyeti

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

EIL: Uluslararası Dil Olarak İngilizce

İÖP: İletişimsel Öğretme Projesi

ÖAİ: Özel Amaçlı İngilizce

BTYİOP: Bilim ve Teknolojiye Yönelik İngilizce Okuma Projesi

İkinci Bölüm

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde 1963-2006 yılları arasında Dünya’da ve Türkiye’de Yabancı Dil eğitiminde ve öğretiminde program değerlendirme alanında gerçekleştirilen ve bu çalışma ile ilgili olduğu düşünülen ilgili araştırma ve çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Dünya’da ve Türkiye’de Gerçekleştirilen İlgili Çalışmalar

Yabancı dil eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarından biri Andrew E. Finch tarafından Kore Cumhuriyeti Andong Ulusal Üniversitesinde yapılmıştır (2000). Koreli Üniversite Öğrencilerine Yönelik Görev Odaklı (Task-based) İngilizce Öğretim Programının Biçimlendirici (formative) Değerlendirmesi adlı çalışmasında araştırmacı 1997 yılı Mart ayında deneme çalışması yapılan ve 1999 yılında tamamen uygulanan ve öğrencilerin İngilizce iletişim yetilerini güçlendirmeyi amaçlayan İngilizce Konuşma Programını değerlendirmiştir. Araştırmacı, insani amaçları ve yöntemleri temel alan ve öğrenmeyi bir “süreç” olarak gören bir bağlamda programı görev odaklı (task based) bir altyapı ile oluşturmaya karar vermiştir.

Dil öğrenmede görev odaklı (task based) bir süreci içeren altyapı dil öğreniminde uygun bir araç olarak görülmüştür. Çünkü bu tür bir yapılanmanın duyuşsal, psiko-sosyal ve sosyo-kültürel öğrenmeyi olanaklı kıldığı görülmüştür. Buna yönelik çalışmalar yapılmış, bu konuyla ilgili ticari kitap ve diğer gereçlerin var olmaması nedeniyle araştırmacı ve Dr. Hyun Tae-duck tarafından amaçlara ve yönteme uygun 3 kitap yazılmış, üniversitedeki diğer öğretmenlerin yardımıyla öğrencilere uygun hale getirilmiştir.

Bu programın 1997, 1998 ve 1999 da uygulanmasıyla birlikte hem öğrencilerin hem de dolayısıyla programın değerlendirilmesi yapılmış ve araştırma bulgularının (Allwright, 1984, Williams ve Burden, 1997) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzeşik olduğu görülmüştür. Buna göre; öğrenciler öğretmenlerin “öğrettiklerini” öğrenmemekte, öğrencilerin inanç ve algıları öğrenmenin içeriğini ve etkililiğini

belirlenmektedir. Bundan dolayı da bu araştırmada öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri süreci benimsenmiş ve öğrenciler programda kendi gelişmelerini izlemeye teşvik edilmişlerdir. Programı değerlendirmek için hem biçimlendirici (formative) hem de aydınlatıcı (illuminative) değerlendirme türleri araştırmacının aynı üniversitede görevli olması ve süreci günlük olarak izlemesi nedeniyle benimsenmiştir.

Hem nitel hem de nicel veriler anketler, görüşmeler, öğrenci günlükleri ve diğer kendi kendini değerlendirme araçlarıyla elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, bu araştırmadaki yaklaşımın söz konusu üniversitenin öğrencileri için uygun olduğu, var olan koşullar içinde verimli bir şekilde işlev gördüğü belirtilmektedir.

Erozan (2005) tarafından yapılan program değerlendirme çalışmasında Doğu Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü (İDE) lisans programında yer alan dil geliştirme derslerini değerlendirilmektedir. Dil geliştirme dersleri şunlardır: Sözlü İletişim Becerileri I-II, Okuma Becerileri I-II ve İleri Okuma Becerileri, Yazma Becerileri I- II ve İleri Yazma Becerileri ve İngilizce Dilbilgisi I-II.

Bu değerlendirme çalışmasında Bellon ve Handler'in (1982) program değerlendirme modelinin uyarlanmış bir versiyonu kullanılmıştır. Çalışma katılımcıları dil geliştirme derslerini veren altı öğretim üyesi ile bu derslere kayıtlı öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın hem nitel hem de nicel verileri, öğrencilere yönelik ders değerlendirme anketleri, hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıf gözlemleri ve derse ilişkin belgeler, ders malzemeleri ve derslerde kullanılan değerlendirme araçları gibi ilgili belgelerin incelenmesi yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gözüyle, dil geliştirme derslerinin çalışmada kullanılan değerlendirme modelinde belirtilen beş özellik açısından da genel olarak etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler de öğretmenler de mevcut dil geliştirme derslerinin daha etkin kılınması ve öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerine daha uygun hale getirilmesi için bazı değişikliklerin yapılmasını öngörmüşlerdir.

Ulaşılan bazı sonuçlar ve öneriler şu şekildedir. Dil geliştirme derslerindeki uygulama (örn., pratik ve üretim) boyutunun geliştirilmesi, derslerde kullanılan özgün (otantik) malzemenin daha geniş bir yelpazede sunulması, öğretme-öğrenme sürecinde çeşitli yöntem ve etkinliklere yer verilmesi ve dersler arasındaki konu içi ve konular arası ilişkilerin (örn., devamlılık ve tutarlılık) güçlendirilmesi gerekmektedir.

Hu (2001) tarafından Çin Halk Cumhuriyeti'nde yapılan bir çalışmada ülkedeki İngilizce öğretiminin genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmaya göre, ÇHC'ndeki reform ve modernizasyon programı, İDE alanında gözle görülür bir ilerlemeyi de beraberinde getirmiştir. Yaklaşık son 15 yıllık süre zarfında, her seferinde başka bir etmenle uğraşmak yerine, İDE alanında var olan tüm ana etmenlerin tümünden iyileştirilmesine yönelik yoğun çabalar sarf edilmiştir. Bu, İDE alanının kalitesinin artırılması için verimli bir yoldur. Yenilenmiş programlar, güncellenmiş ders izlenceleri, yeni basılan ders kitapları, reforma tabi tutulmuş testler ve sayıları gittikçe artan araştırmalar ÇHC'nde, özellikle de Şangay gibi daha gelişmiş bölgelerde, İDE'nin yapısını büyük oranda değiştirmiştir. Büyük ölçüde bu değişikliklerden ötürü, Çin ulusunun İngilizce yeterlik düzeyi hızla artmaktadır. ÇHC'nin Dünya Ticaret Örgütü'ne girişiyle birlikte, İDE kalitesinin tüm seviyelerde artırılması kararlılığı ve isteği de artmıştır şeklinde görüşe varılmıştır.

Ancak, olumlu yanların yanı sıra olumsuz yanların da var olduğu görülmektedir. Çünkü İDE alanındaki son reformlarla birlikte ortaya çıkan ve sağduyu ile yaklaşılması gereken sorunlar da vardır. İDE'nin ilköğretimin alt seviyelerine yayılması ve programın daha geniş bir ölçekte uygulanması gibi politikaların belli bir bilgi birikimi ve ilkeler temelinde belirlenmesi gerekmektedir. Önerilen değişikliklerin faydalarını ve potansiyel sorunlarını nesnel ve net bir şekilde değerlendirebilecek kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Öğretilmesi hedeflenen dilin kültürünün de sınıf içinde öğretilmesinin önemi kabul edilmekle birlikte, yabancı kökenli değer ve inançların hiçbir ayrıma maruz kalmadan evrensel değerler olarak kucaklanmaması için de gereken özen gösterilmelidir şeklinde görüş bildirilmektedir.

Görünüşe göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına yönelik de bir ihtiyaç söz konusudur. Nitelikli öğretmenler olmadan, programlar, ders izlenceleri, ders kitapları ve sınavlar ne kadar iyi olursa olsun, İDE'nin gelişimi sekteye uğrayacak ve kaliteden ödün verilecektir. Son olarak bir de eğitimde eşitlik meselesi vardır. Ekonomik ve kültürel açıdan gelişmiş bölgelerde yaşayan öğrenciler İDE alanındaki son reformlardan faydalanırken, kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin bunlardan aynı derecede faydalandığını söyleyemeyiz (Hu, 2001). İDE'nin bu bölgelerde de geliştirilmesi için yoğun çabaya ve kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır şeklinde sonuçlanan çalışmanın ÇHC için oldukça yararlı bir program değerlendirme çalışması olduğu belirtilmektedir.

Bir başka program değerlendirme çalışması ise Jung (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmada uluslararası bir dil olan İngilizce eğitiminde ICT (Information and Communication Technology – Bilgi ve İletişim Teknolojileri-BİT) kullanımını değerlendirmiştir. Küreselleşmenin artan etkisi, İngilizcenin yayılması ve teknolojik gelişmeler ortak bir dil olarak İngilizce öğrenme ve öğretme sürecimizi daha önce eşi görülmemiş bir biçimde dönüşüme uğratmıştır (Warschauer, 2004). Sonuç olarak, hem İngilizce hem de BİT, ana dili İngilizce olmayan bireylerin her geçen gün daha büyük bir kısmının bilgi toplumuna tam katılımını sağlayacak temel okuryazarlık becerileri haline gelmiştir denilerek İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde meydana gelen değişiklikler ve bu değişikliklerde BİT'nin rolü araştırılmıştır.

Bu çalışma, (a) teknolojik imkânları, kullanım desenleri ve algılanan BİT becerileri düzeyleri; (b) İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme oryantasyonları; (c) İngilizceye ve teknolojiye yönelik algıları ve (d) İngilizce öğreniminde BİT kullanılmasına ilişkin algılanan faydalar ve engeller açısından Çin'in bir şehrindeki 591 üniversite öğrencisini ele almıştır. Hem açık-uçlu hem de kapalı-uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen veriler sadece öğrencilerin İngilizce ve BİT becerileri kazanmaya yönelik arzularını değil, aynı zamanda küreselleşme çağında karşılaştıkları zorlukları ve sorunları da ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini içinde buldukları ekonomik ve sosyokültürel bağlamların, teknoloji kanalıyla dil öğrenmelerini büyük ölçüde etkilediği de yine çalışma tarafından ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın sonuçlarını ele alırken, (a) Uluslararası Dil olarak İngilizce (EIL), (b) EIL öğrencilerinin güdülenme oryantasyonları ve (c) dijital bölünme alanlarındaki paradigma değişikliğine atıflarda bulunulmuştur. İnsan yetiştirmenin ve sosyal kaynakların önemini vurgulayarak, teknoloji açısından güçlendirilmiş bir dil sınıfında EIL (Uluslararası olarak İngilizce öğretme) öğretmenlerine yönelik destekleyici nitelikte uygulama toplulukları oluşturulması önerilmiştir. Ayrıca çalışmada çoklu okuryazarlıkların geliştirilmesine ilişkin pedagojik uygulamalar da ele alınmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin BİT kullanımı ve İngilizce öğrenmeye ilişkin güdülenmelerinin yüksek olduğu ancak dil öğrenmede teknolojilerin yanı sıra öğrencilerin içinde buldukları ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamların da etkin olduğu bulunmuştur.

Lee (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “kendi kendini yönlendirme” kavramından söz edilerek bu kavramla özdeşleşmiş bir öğrenme programının uygulanması ve sonuçları değerlendirilmiştir. “Kendi kendini yönlendirici” olmayı öğrenmek, öğrenme amacı için sorumluluk almayı, kendi kendini izlemeyi ve öğrenme sürecinde aktif bir rol almayı da içermektedir. Bu çalışmada, Hong Kong’daki yüksek öğrenim öğrencilerine yönelik bir ‘kendi kendini yönlendirici’ öğrenme programının uygulanışı ele alınmakta olup öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında bu programın sonuçları değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışma, bu tür bir öğrenme için sağlanan desteğe ilişkin çeşitli meseleleri ortaya atmakta ve bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik olası önerileri değerlendirmektedir.

Kendi kendini yönlendirici öğrenmenin amacı, öğrencilerin kendi dil gelişimlerine devam edebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla rol üstlenebilmeleri için, öğrencilerde bağımsızlık kavramının geliştirilmesidir. Bununla birlikte, kendi kendini yönlendirici bir öğretim programının oluşturulması da tek başına öğrencilerin kendi kendini yönlendirici olmalarını sağlamamaktadır. Öğrenci otonomisi, “dil öğrencilerinin kendi dil öğrenme programlarının bütününe veya bir kısmının sorumluluğunu – en azından geçici olarak – alma ihtimalini daha çok sağlayan ve öğrencilerin kendi otonomilerini kullanmalarını engellemekten ziyade bu konuda yardımcı olma ihtimalinin daha fazla olduğu koşulların ve bağlamların sağlanması (Esch, 1996, s. 37)” şeklindeki görüşüyle desteklenmektedir. Uzun zamandır tipik Hong

Kong’lu öğrenci pasif, bağımlı ve inisiyatiften yoksun olarak değerlendirilmiştir (Pierson, 1996). Hong Kong’daki yüksek öğrenim öğrencileri üzerinde son dönemlerde gerçekleştirilen bir çalışma, öğrencilerin kendi çalışmaları dışında öğrenme sorumluluğu almaya yönelik güdülerinin çok az olduğunu ve çalışmalarını da derste öğretilenlerle sınırlama eğiliminde olduklarını göstermiştir (Balla ve diğerleri, 1991). Başarı büyük oranda sınıf dışında dil kullanımı fırsatlarına yönelik bireysel arayışa bağlı iken böyle bir yaklaşımın ikinci veya yabancı bir dil öğrenmeye faydası olmamaktadır. Thomson’un da (1996) belirttiği gibi dil öğrenmek “yaşam boyu süren” bir uğraştır. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf dışındaki bağımsız öğrenmenin değeri konusunda bilinçlenmesine yardım edilmesi oldukça önemlidir. Böylece öğrenci sürekli öğrenme alışkanlığı edinecek ve resmi eğitimleri bittikten sonra da bu alışkanlığı devam ettirebileceklerdir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da Esch’nin görüşlerini destekler niteliktedir. Öte yandan, kendi kendini yönlendirici öğrenme konusunda programlar veren öğretmen ve ders direktörlerinin, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk alma kapasite ve isteğinin artmasına yardımcı olabilecek gerekli destekleyici koşul ve bağlamların nasıl sağlanabileceği hususunda çok dikkatli düşünmeleri gerektiği çelişkili görünmektedir şeklinde bir sonuca çalışma sonunda varıldığı görülmektedir.

Keating (1963, Beretta, 1992’den alıntı) bir program değerlendirme çalışması olarak Fransızca öğretiminde dil laboratuvarının kullanımının yararını araştırmış ve laboratuvar kullanılan sınıfların kullanılmayan sınıflara oranla çok daha başarılı olduğunu bulmuştur.

Bir başka program değerlendirme çalışmasında Beretta ve Davies (1985) 1984 yılında gerçekleştirilen ve alan yazında Banglore Projesi olarak bilinen Banglore/Mandras İletişimsel Öğretme Projesinin (İÖP) değerlendirme sonuçlarını sunmuştur. İÖP yapısal öğretimden ortaya çıkan hoşnutsuzluktan dolayı ortaya konmuştu ve ana dayanağı da dilin ancak öğrencinin dikkati dilin anlamına odaklandığında öğrenilebileceği ilkesine dayanıyordu. Yapılan değerlendirme çalışmasının amacı da Hindistan kaynaklı yapısalcı yöntemle iletişimsel yöntemi karşılaştırmak ve İngilizce öğrenmek açısından normal

yapısalcı öğretim ile yeni iletişimsel öğretim yöntemi arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktı. Değerlendirme çalışmasına her birinde bir deney, bir de kontrol grubu bulunan dört okul katıldı. Her bir yöntemin ölçekleri olarak başarı testleri ve yeterlilik (muafiyet) testleri kullanıldı. Sonuçlar her iki grubun da kendi başarı testlerinde önemli ölçüde iyi olduğunu gösterirken İÖP gruplarının yeterlik testlerinde daha başarılı oldukları görüldü. Bu çalışmanın değerlendirme amacı sonuca yönelik değerlendirme olduğu için programdaki iyileştirmelere yönelik önerilerde bulunacak herhangi bir değerlendirme verisi sunulmamıştır. Bu nedenle İÖP'nin ayrıntılı bir biçimlendirici değerlendirmesine etkili öğrenme ve öğretmede neyin etkili olduğunu bulmak için gereksinim vardır denilmektedir.

Lynch (1990) tarafından Bilim ve Teknolojiye Yönelik İngilizce Okuma Projesi (BTYİOP) için gerçekleştirilen değerlendirme çalışması araştırmacının kendi içerik-uyumlu modelini kullanarak Guadalajara Üniversitesi, Meksiko'da gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Özel Amaçlı İngilizce (English for special purposes) okuma programlarının genellikle dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okuma becerilerini içerdiği ve bunların da metni anlama etkinliğinin okuma becerisini nasıl etkileyebileceğini göstermekten uzak durduğu görüşünden hareketle gerçekleştirilen çalışmanın içeriği anlamamanın rolü üzerinde ÖAI'nin (Özel Amaçlı İngilizce) nasıl bir işlev gösterdiğini anlamaya yönelik olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın içeriğini Guadalajara Üniversitesi Kimya Mühendisliği Bölümündeki Bilim ve Teknolojiye Yönelik İngilizce Okuma dersi oluşturmaktadır. Bu amaçla ilk olarak lisans ders içeriği ile orantılı tematik üniteleri içeren iki yıllık ders materyali geliştirilmiş, dilbilgisi ve sözcük bilgisi ise sadece metni anlamada gerekli olduğunda verilmiştir. Çalışma, okuma-anlama açısından geliştirilen okuma materyalinin aynı zamanda genel okuma becerisi ve dilbilgisini geliştirip geliştirmediği üzerinde odaklanmıştır. Öğrencilere okuma-dilbilgisi, okuma-anlama ve paragraf tamamlama (cloze) test olmak üzere üç adet okuma testi verilmiştir. Sonuçta öğretim durumu ile testler ve testler ile öğretim düzeyleri arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, içerik anlama yaklaşımının genel okuma becerisi ve okuma-dilbilgisinin yanı sıra okuma-anlama becerisini de geliştirdiği söylenebilir.

Bir başka değerlendirme çalışmasında Spada (1987) özel olarak hazırlanmış gözlem planı -COLT (Communicative Orientation of Language Teaching- İletişim Oriyantasyonlu Dil Öğretimi) – kullanarak iletişimsel dil öğretimini değerlendirdiği bir durum çalışması yürütmüştür. Kanada'da İngilizce eğitim veren bir üniversitede yetişkin öğrencilerden oluşan üç sınıfta yoğun bir İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi programını değerlendirmiş ve iletişimsel bir programda öğrencilerin aldıkları öğretimde öğretim türünün farklılık yaratıp yaratmadığını ve bu farklılıkların gelişim ve yeterliğine katkıda bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Öğretimle ilgili farklılıkları araştırmak için altmış saatlik sınıf içi gözlem verileri iletişim odaklı ikinci dil öğretim tekniğine uygun bir şekilde özel hazırlanmış gözlem planı ile yetişkin orta-düzyey üç sınıftan toplanmıştır. Bu verilerin hem nitel hem de nicel analizleri öğretim yönteminin uygulandığı şekilde farklılıklar olduğunu çıkartmıştır. Bu öğretim farklılıklarının öğrencilerin yeterliklerinde bir farklılığa sahip olup olmadığının ortaya çıkarılması için ön-test ve son-test sonuçlarının varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar bazı öğrencilerin bazı becerilerde (konuşma, dinleme ve söylem testi) diğerlerine oranla daha iyi gelişim gösterdiğini ve bu farklılığın da sınıf öğretimindeki farklılık ile ilintili olduğunu vurgulamaktadır.

Bir başka değerlendirme çalışmasında Sharp (1990) değerlendirme işleminin iki temel biçimde, yani, klasik değerlendirme (ön-test, öğretim, son-test) ve aydınlatıcı değerlendirme (ölçmeyle daha az ilintili, daha çok tanımlama ve yorumlamayı temel alan) gerçekleştiğini belirtmiştir. Araştırmacı aydınlatıcı değerlendirmeyi Birleşik Arap Emirlikleri'nde ve diğer ülkelerdeki yüksek öğretim kurumlarına girmek için İngilizce düzeylerini yükseltmeyi amaçlayan öğrencilere yönelik dört aylık bir kurs için gerçekleştirmiştir. Başlangıçta, biçimlendirici ve sonuç belirleyici değerlendirmeler yapılmış ve bunların sonucunda akıcı konuşma, alana özgü gereksinimler ve dinleme alanlarında sorunlar olduğu saptanmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda daha doğru tanılayıcı test, konuşma ve yazma becerilerine daha fazla önem verilmesi ve daha fazla özgün materyal kullanılması gibi birçok iyileştirici önlemler ve çalışmalar pratiğe geçirilmiştir.

Erdem (1999) tarafından Orta Doğu Teknik Üniversitesi Vakfı Lisesinde gerçekleştirilen bir değerlendirme çalışmasında Bellon ve Handler (1982) program değerlendirme modelinin uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Çalışmaya öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri ve bir üst düzey yönetici katılmış ve veriler öğretmen, öğrenci anketleri, öğretmenlerle, müdürlerle ve üst düzey yöneticiyle yapılan görüşmeler ve İngilizce programıyla ilgili yazılı belgelerin incelenmesiyle elde edilmiştir. Değerlendirmenin sonuçları var olan geleneksel öğretmen merkezli İngilizce eğitiminin öğrenci merkezli eğitim ile değiştirilmesi, hizmetiçi eğitime yönelik mekanizma ve süreçlerin ortaya konması ve sürekli bir program değerlendirme sisteminin kurulması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Bir başka program değerlendirme çalışmasında ise Kiely (2003) program değerlendirmeye grup tartışma yaklaşımını uyarlayarak bir İngiliz üniversitesinde bir dönemlik 36 saatlik Akademik Amaçlı İngilizce dersini değerlendirmiştir. Nominal Grup Tekniği olarak adlandırılan bu değerlendirme süreci kendi öğrenme gereksinimleri veya programdan elde ettikleri deneyimi tanımlayıcı ya da değerlendirmeye yönelik ifadelerle yazmaları istenen on beş katılımcıyı içermektedir. Elde edilen bu veriler daha sonra araştırmacı tarafından okunmuş, listelenmiş ve netleştirilmiştir. Bu süreç bir tam liste oluşana dek devam etmiştir. Daha sonra her bir noktanın bir birime karşılık geldiği indeksleme süreci oluşturulmuştur. Bu sürecin sonunda programla ilgili elde edilen sonuç programın iyileştirilmesine yönelik öncelikli hale getirilmiş etkinlikler listesi belirlenmiştir.

Üçüncü Bölüm

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri, nicel ve nitel ölçme teknikleri kullanılarak tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişteki ya da halen var olan durumların betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olaylar kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu modelde dikkat edilecek nokta olguların değiştirilmeye kalkmadan gözlemlenmesidir. (Karasar, 2002, s.77).

Araştırmanın nicel verileri çeşitli kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmış anket yoluyla elde edilmiştir. Anket tekniği belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelterek sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilmektedir (Armağan, Akt. Balcı, 2005). Anketin nicel araştırma yöntemleri içerisinde en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden birisi olduğu bilinmektedir. Bu teknik, araştırmacıya zaman ve maliyet tasarrufu sağlaması, önyargı ve kişisel eğilimlerin araştırmaya katılma olasılığının daha az olması gibi yararlarının yanı sıra, genelde yanıtlama oranının düşük olması gibi sınırlılıkları da beraberinde getiren bir tekniktir (Ekiz, 2003, s. 135). Bu nedenle de bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının hem programda öğrenim görmekte olan hem de programı başarıyla bitirmiş olarak fakültelerinde dersleri İngilizce almakta olan öğrencilerin programın amaç içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutu hakkında görüşlerini almak ve böylece programı değerlendirmek amacıyla öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye ve İngilizce Hazırlık Programını başarıyla bitirmiş, fakültelerinde İngilizce

verilen dersleri almakta olan 129 öğrenciye anket tekniğinin uygulanmasına karar verilmiş ve bu teknik veri toplama araçlarından biri olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, fakültelerdeki öğrencilere uygulanan ankette yer alan kapalı uçlu sorulara ek olarak verilen açık uçlu sorularla 129 öğrenciden ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık sınıflarında ders veren 27 İngilizce Okutmanı ile yapılan görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi gibi yöntemlerle gerçekleştirilen, algıların, olayların doğal ortamda gerçekçi ve birbirini tamamlayan bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel araştırmada, kuram oluşturma anlayışıyla hareket edilmekte, temel sosyal olgular bağlı olduğu çevreden soyutlanmadan araştırılmakta ve anlaşılır hale getirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.35).

Nitel araştırmalar, araştırma konusu olan olguları kendi doğal ortamlarında ele almaktadır. Olgular, nitel araştırma kapsamında yer alan insanların ya da araştırmacının ona yüklediği anlam ile ifade edilmektedir. Nitel araştırmada, bireylerin araştırmaya sunduğu anlamlar tanımlanmaya çalışılmaktadır (Altunışık ve diğerleri 2002, ss.199-200). Nitel araştırmada veriler betimsel olduğu için süreç ve anlamla ilgili olmaktadır. Amaç, oluşturulan hipotezi sınamak ya da desteklemek değil; verilerin sistemli bir şekilde incelenmesi ve araştırmaya yönelik kuram üretilmesidir (Ekiz, 2003, ss. 27-29).

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi, araştırmanın konusu ve kapsamı doğrultusunda belirlenmektedir. Yaygın olarak kullanılan veri toplama teknikleri gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.70). Bu tekniklerden görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemidir. Görüşme tekniği, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç türlü gerçekleştirilmektedir (Karasar, 2002, ss. 167-168).

Yapılandırılmamış görüşme, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasında paralellik ve farklılık ortaya koyarak karşılaştırma yapılmasını sağlama aracı taşımaktadır. Yapılandırılmamış görüşmede açık uçlu sorular çok sık kullanılmaz (Yıldırım ve Şimşek

2004, s. 16). Önceden belirlenen soruların ne şekilde sorulacağı, hangi verilerin toplanacağı en ayrıntılı bir biçimde saptanır ve görüşme tüm bunlara dikkat edilerek gerçekleştirilmektedir. Görüşmeciye bırakılan esneklik en düşük düzeyde tutulmaktadır. Yapılandırılmış görüşme verilerinin sayısallaştırılması kolaydır. Ancak, görüşmede beklenen anlamı çıkartmak ve içtenliği yakalamak olanaklı değildir (Karasar, 2002, ss. 167-168).

Yapılandırılmamış görüşme, genel bir alanda var olan bilgiyi ortaya koymak üzere yapılmaktadır. Görüşme yapılan konuya yönelik anlayış ve yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2002, s.85). Yapılandırılmamış görüşme, keşfe yönelik bir yaklaşıma izin verdiği için araştırmacı, konu ile ilgili ayrıntılara ulaşma ve bir konuyu derinlemesine irdeleme olanağına sahiptir. Araştırmacı, görüşme esnasında yeni denenceler geliştirebilir ve bunları test edebilir. Bu görüşme türü, çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.106). Yapılandırılmamış görüşmede, toplanan verilerin değerlendirilmesi oldukça güç olmaktadır. Bu nedenle görüşmecinin, bu görüşme türünün uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik uzman bir kişi olması önemlidir (Karasar, 2002, s. 168).

Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularının ve ilkelerinin önceden belirlendiği ancak görüşme yapılan kişinin konuya ilişkin ilgi ve bilgi düzeyine göre esnek davranabilecek bir görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının, yapılandırılmış görüşmenin kesin sınırlarından ayrılarak konu hakkında başka verilere ulaşılmasını sağlamaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2002 s.84). Bu araştırmanın verileri, okutmanlarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır.

Çalışmada açık uçlu sorular ve görüşmeden elde edilen veriler nitel veri olarak değerlendirilmiştir. Standart açık-uçlu soruların temel amacı, her bir katılımcıya aynı açık uçlu soruyu sorarak katılımcının etkisini en aza indirmektir (Patton, 1990; Miles ve Huberman, 1994).

Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi, olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelenmek istenmiş olması nedeniyle seçilmiştir. Nitel araştırmalarda veriler görüşme, alan notları, gözlem, kişisel veya resmi kayıt ve belgelerin incelenmesi gibi yöntemlerden biri ya da birkaçı kullanılarak toplanabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Osmangazi Üniversitesi'nde İngilizce Hazırlık Programında görevli okutmanlar ve İngilizce Hazırlık Programı öğrencileri ile fakültelerin İngilizce eğitim veren bölümlerinin birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin çok büyük olmaması ve ulaşılabilme kolaylığı nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Çizelge 6. Araştırmanın Evren ve Örneklemine Oluşturan 2006-2007 Öğretim Yılı İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci ve Okutman Sayıları

2006-2007 Öğretim Yılı	İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci Sayısı	Okutman Sayısı
Az Bilenler	190	14
Orta Düzey Altı	98	8
Orta Düzey	66	5
Toplam	354	27

Çizelge 6'da görüldüğü üzere, çalışmanın evren ve örneklemine 2006-2007 öğretim yılında İngilizce Hazırlık Programında üç düzeyde öğrenim gören toplam 354 öğrenci ve Programda görev yapan 27 okutman oluşturmuştur. Buna göre az bilenler düzeyinde 190, orta düzey altında 98 ve orta düzeyde 66 öğrenci; az bilenler düzeyinde 14, orta düzey altında sekiz ve orta düzeyde beş okutman araştırmada yer almıştır.

Çizelge 7. Araştırmanın Evren ve Örneklemi Oluşturan 2006-2007 Öğretim Yılı
Fakültede İngilizce Ders Alan Öğrenci Sayısı

2006-2007 Öğretim Yılı	Fakültede İngilizce Ders Alan Öğrenci Sayısı
Toplam	129

Çizelge 7’de görüldüğü üzere, 2006-2007 öğretim yılında fakültede İngilizce ders alan öğrenci sayısı 129’dur ve bu öğrencilerin tamamı araştırmanın evren ve örneklemi oluşturmuştur.

3.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada üç ayrı veri toplama aracı hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. İki farklı gruba yönelik olarak düzenlenen iki farklı anketten ve okutmanlar için hazırlanan görüşme formlarından yararlanılmıştır. İngilizce Hazırlık Programında görevli okutmanlara görüşme tekniği uygulanırken, İngilizce Hazırlık Programı ve fakültelerin birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere ise iki ayrı anket uygulanmıştır. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine yönelik hazırlanan anket iki bölümden oluşmuştur. Anketin birinci bölümünde hazırlık programı öğrencilerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiş, ikinci bölümde ise programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin sorular yer almıştır. Anket formunda bazı ifadelerin bazı derslerle ilintili olmadığından dolayı yanıtlanmaması için söz konusu ifadelerin işaretli (*) olduğu ve bunlara yanıt verilmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Fakültelerin birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan ankette ise, İngilizce Hazırlık Programının öğrencilerde istenilen nitelikleri kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Anket üç bölümden oluşmuştur; anketin birinci bölümünde fakültelerin birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde İngilizce Hazırlık Programının istenilen nitelikleri kazandırma düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin fakültelerin birinci sınıflarında İngilizce verilen derslerde ne derece başarılı olduklarını ve İngilizce Hazırlık Programında aldıkları İngilizce

eğitiminin yararlı olup olmadığına ilişkin açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

İngilizce Hazırlık Programı okutmanlarına ise görüşme tekniği uygulanmış ve bu amaçla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde okutmanlara ilişkin kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde programın boyutlarını ve programla ilgili görüşlerini almayı amaçlayan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırma verilerini toplamak ve İngilizce Hazırlık Programı hakkında bir değerlendirme yapmak amacıyla anket ve görüşme tekniklerinden yararlanmaya karar verilmiştir. Bu amaçla, ilk olarak anket ve görüşme formlarının oluşturulması için alanyazın taraması yapılmış, benzer çalışmalarda kullanılan anket ve görüşme formları incelenmiş ve çalışmaya uygun olacak şekilde araçlarda kullanılacak maddeler belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan maddeler düzenlenerek “Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi Anketi” adı altında hem İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine hem de fakültelerde İngilizce öğrenim gören öğrencilere yönelik anket formu hazırlanmıştır. Okutmanlara yönelik olarak ise programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarını ve programla ilgili görüş ve önerileri kapsayan sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır.

3.3.1.1. Anketlerin Hazırlanması

Bir ölçme aracının içeriğinin ve beklenen davranışların ne derece ölçüldüğünün belirlenmesine kapsam geçerliliği adı verilir (Balcı, 2005, s. 124) görüşünden hareketle, İngilizce Hazırlık Programı hakkında bir yargıya varmak amacıyla İngilizce Hazırlık Programı ve fakülte öğrencilerine yönelik hazırlanan anketlerin uzman görüşüne sunulması gereği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla da, hazırlanan anket formları, alan uzmanlarının görüşünün alınması için 3 profesör, 2 yardımcı doçent ve 7 okutman olmak üzere 12 uzmanın görüşüne sunulmuş, anket formunun içerik, biçim, ifadelerin

doğruluğu ve amacı yansıması açısından amaca uygun olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Alan uzmanlarından elde edilen görüşlere göre anket formlarında gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine yönelik iki bölümden, fakülte öğrencilerine yönelik üç bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine yönelik hazırlanan anket formunun ilk bölümünde, öğrencileri tanımaya yönelik sorularla birlikte programı seçme nedenlerini öğrenmeye ve dil becerilerinin önemi hakkındaki görüşleriyle birlikte bu becerilere ne derece sahip olduklarını belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde de amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan ifadeler yer almıştır.

Fakültelerde İngilizce eğitim almakta olan öğrencilere yönelik hazırlanan anket formu ise üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerle ilgili kişisel bilgileri elde etmeyi amaçlayan sorular, ikinci bölümde Programın istenilen nitelikleri kazandırma derecesine ilişkin sorular ve üçüncü bölümde de öğrencilerin Program ile görüşlerini almayı, Programın eksik yanlarını ve Programla ilgili önerilerini elde etmeyi amaçlayan açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

İngilizce Hazırlık Programını değerlendirmek amacıyla bu programda öğrenim gören ve mezun olarak fakültelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanan ve program hakkında görüşlerini almak amacıyla kullanılan veri toplama aracında, program ile ilgili ifadelere verilecek puanlar dörtlü olarak derecelendirilmiştir. Ölçme aracındaki her bir maddeye ilişkin bu derecelendirme; “*kesinlikle katılıyorum*”, “*katılıyorum*”, “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” şeklindedir. Ölçme aracındaki her bir maddeye verilecek yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 4.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (3/4) varsayımından hareket ederek, önce seçeneklere ait alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Daha sonra, İngilizce Hazırlık Programı boyutlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik elde edilen görüşlerden sağlanan verilerin ortalamalara göre yorumlanması ve ortalamaların hangi düzeylere girdiğinin belirlenmesi amacıyla

bu derecelendirmeler iki düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler, ölçme aracındaki her bir madde dikkate alınarak “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” yeterli düzey, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” yetersiz düzey olarak belirlenmiştir. Ölçme aracındaki her bir maddeye ilişkin derecelendirme sınırları ve düzeyleri çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyleyler	Sınırlar
Kesinlikle Katılıyorum	(4) 3.26 – 4.00	Yeterli Düzey	2.51 – 4.00
Katılıyorum	(3) 2.51 – 3.25		
Katılmıyorum	(2) 1.76 – 2.50	Yetersiz Düzey	1.00 – 2.50
Kesinlikle Katılmıyorum	(1) 1.00 – 1.75		

Bu çalışmaların ardından, anket formları uzman görüşünden geçtikten sonra, veri toplama aracının deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması, kabul edilen herhangi bir araştırma için rasgele seçilmiş bir toplum veya örneği temsil eden az sayıda bir birim üzerinde araştırmaya uygun olarak bir deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Özdamar, 2003, s.223). Deneme uygulaması, anket uygulanmadan önce içerik, biçim ve tasarım gibi konular üzerinde bir bilgi sahibi olmak, anketin doldurulma süresini görmek, ifadeler arasında örtüşme olup olmadığını saptamak için çalışma evreninin dışında tutulan ancak çalışma evreniyle aynı özelliklere sahip en az 10 kişiye uygulanması görüşünden (Altunışık ve diğerleri, 2005, s. 82) hareketle hazırlanan anket formları İngilizce Hazırlık Programının üç ayrı düzeyindeki üç ayrı sınıfta bulunan 42 öğrenciye ve fakültelerde İngilizce öğrenim gören 15 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilirliğini ölçmek amacıyla deneme uygulamasından hemen sonra, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine uygulanan 42 anket formu ile fakülte öğrencilerine uygulanan 15 anket formunun güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Deneme uygulamasına katılan 42 İngilizce Hazırlık Programı öğrencisinden elde edilen sayısal veriler üzerinde yapılan işlemler sonucu anketin tamamına yönelik güvenilirlik katsayısı “Cronbach Alfa: .95” olarak bulunurken, fakültelerde İngilizce

öğrenim gören öğrencilerden elde edilen sayısal veriler üzerinde yapılan işlemler sonucu anketin tamamına yönelik güvenirlik katsayısı “Cronbach Alfa: .92” olarak bulunmuştur.

3.3.1.2. Görüşme Aracının Hazırlanması

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi amacıyla İngilizce Hazırlık Programında görevli okutmanlarla görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiş ve bu amaçla bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmacı görüşme formunu hazırlarken kimi ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, ss. 113-118):

- Kolay anlaşılacak sorular yazma, deneyimlerle ilişkilendirilen odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu ve yönlendirmeyen sorular hazırlama,
- Cevabı çok boyutlu olabilecek sorular sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
- Farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir şekilde düzenleme.

Görüşme formunun geliştirilme aşamasında uzman görüşleri alınarak görüşme formunun araştırmanın amaçlarına uygun olmasına çalışılmıştır. Ayrıca, geliştirilen görüşme formunun ön deneme çalışması için iki okutman ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön deneme amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşme sonucunda ön görüşme yapılan okutmanların her bir soruya verdiği yanıtlar alanda iki uzmanın yardımıyla çözümlenmiş ve görüşme sorularının anlaşılır ve açık olup olmadığı sınanmıştır. Çözümleme doğrultusunda anlaşılmayan birkaç sorunun ifadesi değiştirilmiştir.

3.3.1.2.1. Görüşme İlkeleri

Görüşme formundaki sorular kesinleştikten sonra görüşmenin amaçlarına uygun olarak sıraya konmuş ve soruların görüşme yapılacak her okutmana aynı sırayla sorulması

kararlaştırılmıştır. Ancak, görüşmeler sırasında okutmanın herhangi bir soruya verdiği yanıt, aynı zamanda bir sonraki sorunun yanıtını da kapsıyor ise o sorunun tekrar sorulmamasına karar verilmiştir. Herhangi bir sorunun yanıtı tam olarak alınmazsa ya da sorunun yanıtını kapsamayan yüzeysel yanıtlar verilirse “bu konuda başka söylemek istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir Şey var mı?” şeklinde sorular yönelterek sorunun daha açık olarak yanıtlanmasının sağlanmasına karar verilmiştir. Araştırmacının, sorduğu sorunun anlaşılmadığını hissetmesi durumunda hazırladığı sondalardan yararlanması ve sorunun anlaşılır biçime getirilmesini sağlaması kararlaştırılmıştır. Görüşme yapılan okutmanların açıklama yapılmasını istedikleri sorular olduğunda, onları yönlendirmeden gerekli açıklamaların yapılması uygun görülmüştür.

Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiştir. Her bir okutman görüşme yönergesini okuduktan sonra, görüşmelere başlanmıştır. Görüşme soruları her okutmana görüşme formunda belirlenen sırada sorulmuştur. Görüşmeler sırasında tüm okutmanlara isimleri ile hitap edilmiş ancak yapılan alıntılarda takma isim kullanılmıştır.

Görüşme sürecinde görüşme yapılan yerde, araştırmacı ve görüşme yapılan okutman dışında hiç kimse bulunmamıştır. Görüşmeler araştırmacının odasında yapılmış, dış etkenlerden etkilenilmemesi için cep telefonları ve odadaki sabit telefon kapatılmış, kapıya da “Toplantı Yapılmaktadır” ibaresi asılarak kapı kilitlenmiştir. Tüm görüşmeler ses alma cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde ğretmenlere yedi soru yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 10 ila 20 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Czm ve Yorumlanması

Çalışmada elde edilen veriler, elde edilen verilerin özelliklerine uygun olarak, nicel czmlenmelerde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanarak czmlenmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular ve ankette yer

alan açık uçlu sorular yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

3.4.1. Anketle Elde Edilen Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın anket tekniği ile toplanan verilerinin çözümlenmesinde SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmış, istatistiksel çözümlenmelerde ise frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmeler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Buna göre, hem hazırlık programı hem de fakültedeki öğrencilere yönelik uygulanan anket formlarının birinci bölümünde öğrencilerin cinsiyet, kayıtlı oldukları fakülte, mezun olunan lise türü, hazırlık programına kayıt olma nedeni, programa girişteki dil düzeyleri, dil becerilerinin önemine ve bu becerilere sahiplik düzeyine göre görüşleri yüzde ve frekans olarak tablolara aktarılmış, elde edilen veriler yüzde olarak yorumlanmıştır.

Uygulanan anket formlarının ikinci bölümünde hazırlık programı öğrencileri için programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri tablolara aktararak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda yapılan yorumlamalarda ise aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Fakültedeki öğrencilere uygulanan anketin ikinci bölümünde öğrencilerin hazırlık programının istenilen nitelikleri kazandırma düzeyine ilişkin ifadeler yer almış, bu ifadelerle yönelik görüşler tablolara frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama olarak aktarılmış ve yapılan yorumlamalarda ise aritmetik ortalama kullanılmıştır.

3.4.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Yarı yapılandırılmış görüşmede, okutmanların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, daha sonra araştırma bulguları

yorumlanmıştır.

Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması yaklaşımıdır. Betimsel analizde, görüşme yapılan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini uygun bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmaktadır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada, araştırmancının soruları, nitel araştırma yönteminin çeşidi ve araştırmancının kavramsal boyutu göz önünde bulundurularak bir çerçeve oluşturulmaktadır. Bu çerçeveye göre verilerin temalar halinde nasıl organize edileceği belirlenmektedir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, veriler okunmakta tanımlama amacıyla seçilmekte; anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmektedir. Bulguların tanımlanması aşamasında, anlamlı bir biçimde bir araya getirilen veriler anlaşılır bir biçimde tanımlanmakta ve doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Bulguların yorumlanması aşamasında, tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek 2004, ss.171-172).

Betimsel analiz içeren çerçeve oluşturma aşamasında, okutmanlarla gerçekleştirilen görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Kayıtların dökümü yapılırken, her okutman için ayrı bir görüşme döküm formu kullanılmış ve formlara görüşme numarası verilmiştir. Bilgisayardan alınan görüşme dökümü formlarından beş tanesi yansız atama yöntemi ile seçilmiş; daha sonra alandan bir uzman tarafından bu görüşme döküm formları ile ses kaydının karşılaştırılması yapılmıştır. Görüşme formlarının ses kayıtları ile karşılaştırılmasında; görüşme formunda eksiklikler varsa düzeltilmiştir. Daha sonra, görüşmelerde sorulara verilen yanıtlar ilgili soru altında toplanmış ve “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlamak için uygun biçime getirilmiştir. Görüşme döküm formlarının bu biçimde organize edilmesindeki amaç, “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlarken araştırmacıya; güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılırken araştırmacı ve uzmana kolaylık oluşturmaktır.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında görüşme döküm formundan elde edilen veriler tekrar okunmuş ve düzenlenmiştir. Görüşme yapılan okutmanların tümünün, sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, temalar, ilgili soru altında yazılmış ve “Görüşme Kodlama Anahtarı” kayıt formu oluşturulmuştur. “Görüşme Kodlama Anahtarı”nda, görüşme yapılan okutmanların tümünün görüşlerini yansıtan temaların ilgili sorular altında seçenek olarak sıralandırılmasından sonra; yanıt seçeneklerinin güvenilirliğini belirlemek için dokuz adet okutman görüşme dökümü yansız atama yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen dokuz adet okutman “Görüşme Kodlama Anahtarı” çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme döküm formlarını ve “Görüşme Kodlama Anahtarları”nı değerlendirmiştir. Değerlendirme, görüşme yapılan okutmanların görüşlerine uygun bulunan seçeneğin ilgili “Görüşme Kodlama Anahtarı”na işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın “Görüşme Kodlama Anahtarları”na yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Bu çalışmadan sonra “Görüşme Kodlama Anahtarları”na son biçimi verilmiştir.

Araştırma güvenilirliğini sağlamak amacıyla “Görüşme Kodlama Anahtarları” dokuz okutman için çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve alandan başka bir uzman, birbirinden bağımsız olarak dokuz okutmanın görüşlerinin yer aldığı görüşme dökümlerini okuyarak, ilgili “Görüşme Kodlama Anahtarları”ndaki her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği kodlamışlardır. Her okutman ile ilgili birer “Görüşme Kodlama Anahtarları” oluşturulduktan sonra, araştırmacı ve uzmanın doldurduğu “Görüşme Kodlama Anahtarları”nın tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Bu işlemden sonra, uzman ile araştırmacının işaretlediği her soru maddesini kapsayan yanıt seçeneği tek tek kontrol edilerek uzmanlar arası “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse uzmanlar arası “Görüş Birliği” kabul edilmiştir. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda farklı yanıt seçenekleri işaretlemişlerse bu durum “Görüş Ayrılığı” olarak değerlendirilmiş ve araştırmacının işaretlediği seçenek temel alınmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplaması Türnüklü'nün, Croll (1986, s.152), Robson (1993, s 222), Bakeman ve Gottman'dan (1997, s. 60) aktardığı “Uyuşum Yüzdesi Formülü (Agreement Percentage)” kullanılarak saptanmıştır.

$$P = \frac{Na}{NA+Nd} \times 100$$

P: Uyuşum Yüzdesi

Na: Uyum Miktarı

Nd: Uyuşmazlık Miktarı

Çizelge 9’da “Görüşme Kodlama Anahtarları”nda yer alan soruların güvenilirlik yüzdeleri güvenilirliği en yüksek sorudan güvenilirliği en düşük olan soruya doğru sıralı olarak verilmiştir.

Çizelge 9. “Görüşme Kodlama Anahtarı”nda Yer Alan Soruların Yüzdeleri

Sorular (%)	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
Soru 3	100
Soru 1	90
Soru 2	90
Soru 4	90
Soru 5	90
Soru 6	90
Soru 7	90
Toplam	91,42

“Görüşme Kodlama Anahtarlarına” güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik, 2., 4., 5., 6., 7. sorularda % 90 olarak hesaplanmıştır. “Görüşme Kodlama Anahtarı”nın güvenilirliği en yüksek sorusu 3. soru olup % 100 olarak hesaplanmıştır. Bütün soruların güvenilirlik ortalaması % 91,42 olarak hesaplanmıştır.

Okutmanlarla yapılan görüşmelerin güvenilirlik çalışmasında yapıldığı gibi fakültelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak verilen anket formunda yer alan dört adet açık uçlu soruya verilen yanıtların betimsel analiz tekniğine göre güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 10’da fakülte öğrencileri anketinde yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar temel alınarak betimsel analiz tekniği ile nitel veri kodlama anahtarına dönüştürülen soruların güvenilirlik yüzdeleri, güvenilirliği en yüksek sorudan güvenilirliği en düşük olan soruya doğru sıralı olarak verilmiştir.

Çizelge 10. Açık Uçlu Sorular Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Yüzdeleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
Soru 4	97,2
Soru 2	94,5
Soru 3	94,5
Soru 1	85,3
Toplam	92,8

“Görüşme Kodlama Anahtarı”nın güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik, 1. soruda % 85,3; 2. ve 3. sorularda % 94,5 olarak hesaplanmıştır. “Görüşme Kodlama Anahtarı”nın güvenilirliği en yüksek sorusu 4. soru olup % 97,2 olarak hesaplanmıştır. Bütün soruların güvenilirlik ortalaması % 92,8 olarak hesaplanmıştır.

Bulguların tanımlanması aşamasında, veriler anlaşılır ve kolay okunabilir duruma getirilmiştir. Nitel veriler sayılarla ifade edilmiş; verilerin sayısal analizinde frekans hesapları kullanılmıştır.

Nitel verilerin sayılarla ifade edilmesindeki amaç, güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, temalar ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmak, küçük çapta yapılan bir araştırmanın daha sonra daha büyük çapta nicel araştırmalarla tekrar sınanmasına olanak verebilmektir. Bu nedenle, nitel araştırmalarda frekans hesaplarının yapılmasında; nicel araştırmalarda görüldüğü gibi istatistiksel genelleme ve değişkenler arasında ilişki kurma amacı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2004, ss.188-189).

Bulguların yorumlanmasında elde edilen elde edilen bulgular açıklanmış, görüşme yapılan okutmanların bazılarında bulgulara yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, bulguların kendi aralarında karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Dördüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İngilizce Hazırlık Programının amaçlar bölümünde yer verilen araştırma sorularının yanıtlanması için İngilizce Hazırlık programı öğrencileri Programı bitirip fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve Programda görev yapmakta olan okutmanlardan toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Anket Yoluyla Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinden ve fakültelerde İngilizce öğrenim görmekte olan öğrencilerden anket formu ile elde edilen verilere ilişkin bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1.1. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1.1.1. Kişisel Bilgiler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, kayıtlı oldukları fakülte, bitirdikleri lise türü, İngilizce Hazırlık Programına kaydolma nedenleri, İngilizce Hazırlık Programına girişteki dil düzeyi, dil becerilerini ne ölçüde önemli buldukları ve dil becerilerine ne derece sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ilişkin yapılan çözümlenme sonuçları çizelge 11, 12, 13,14, 15,16 ve 17’de verilmiştir.

Çizelge 11. İngilizce Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	95	31,7
Erkek	205	68,3
Toplam	300	100

Çizelge 11’de görüldüğü üzere, İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerden % 68,3’ü erkek, % 31,7’si kadındır.

Çizelge 12. İngilizce Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Fakülterele Göre Dağılımı

Fakülte	f	%
Mühendislik-Mimarlık	250	83,3
Fen-Edebiyat	23	7,7
İktisadi ve İdari Bilimler	25	8,3
Tıp	0	0,0
Eğitim	2	0,7
Toplam	300	100

Çizelge 12’de görüldüğü üzere, İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerden % 83,3’nün Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, % 7,7’sinin Fen-Edebiyat Fakültesi, % 8,3’nün İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve % 0,7’sinin de Eğitim Fakültesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Mühendislik-Mimarlık Fakültesinin iki bölümünde İngilizce hazırlık eğitimi almanın zorunlu olması ve diğer bölümlerin çoğunda da belli oranda İngilizce ders yapılıyor olması nedeniyle öğrencilerin büyük bir bölümünün söz konusu fakülteden olması doğaldır.

Çizelge 13. İngilizce Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Lise Türü	f	%
Lise	92	30,7
Anadolu Lisesi	101	33,7
Özel Lise	6	2,0
Öğretmen Lisesi	2	0,7
Fen Lisesi	14	4,7
Meslek/Teknik Lise	14	4,7
Yabancı Dille Eğitim Veren Lise	58	19,3
Diğer	13	4,3
Toplam	300	100

Çizelge 13’de görüldüğü üzere, programdaki öğrencilerden % 33,7’si Anadolu Lisesi, % 30,7’sinin Lise, % 4,7’sinin Fen Lisesi ve Mesleki-Teknik Lise, % 4,3’nün diğer orta öğretim kurumları, % 2’sinin Özel Lise ve % 0,7’sinin de Öğretmen Lisesi mezunu oldukları görülmektedir.

Çizelge 10. İngilizce Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Hazırlık Programına Kayıt Olma Nedenine Göre Dağılımı

Kayıt Nedeni	f	%
İngilizceyi geliştirmek için	118	39,3
Bölümümde zorunlu olduğu için	154	51,3
Diğer	28	9,3
Toplam	300	100

Çizelge 10’da görüldüğü üzere, öğrencilerden % 51,3’ü İngilizce Hazırlık Programına kayıt olmalarındaki nedenin bölümlerinde derslerin İngilizce yürütülmesi, dolayısıyla İngilizce Hazırlık Programına devam etmelerinin zorunlu olduğunu belirtirken, % 39,3’ü İngilizce bilgilerini geliştirmek için, % 9,3’ü de diğer nedenlerden dolayı programa kayıt yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 11. İngilizce Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Programa Girişteki Dil Düzeylerine Göre Dağılımı

Dil Düzeyi	f	%
Az Bilenler	129	43,0
Orta Düzey Altı	128	42,7
Orta Düzey	43	14,3
Toplam	300	100

Çizelge 11’de görüldüğü üzere, İngilizce Hazırlık Programına girişte öğrencilerden % 43,0’ı Az Bilenler, % 42,7’sinin orta düzey altı ve % 14,3’ün de orta düzey kurunda olduğu görülmektedir.

Çizelge 12. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dil Becerilerinin Önemine İlişkin Görüşleri

Beceriler	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Önemli	180	60,0	255	85,0	112	37,3	113	37,7
Önemli	111	37,0	42	14,0	155	51,7	140	46,7
Biraz Önemli	8	2,7	2	0,7	28	9,3	40	13,3
Önemsiz	0	0,0	0	0,0	4	1,3	6	2,0
Toplam	299	100	299	100	299	100	299	100

Çizelge 12’de görüldüğü üzere, dinleme becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 60’ı çok önemli, % 37’si önemli, % 2,7’si biraz önemli olarak görüş bildirirken, bu becerinin önemsiz olduğunu düşünen yoktur.

Konuşma becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 85’i çok önemli, % 14’ü önemli, % 0,7’si biraz önemli olarak görüş bildirirken, bu becerinin önemsiz olduğunu düşünen yoktur.

Okuma becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 37,3’ü çok önemli, % 51,7’si önemli, % 9,3’ü biraz önemli olarak görüş bildirirken, % 1,3’ü önemsiz olduğunu düşünmektedir.

Yazma becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 46,7’si çok önemli, % 37,7’si önemli, %13,3’ü biraz önemli olarak görüş bildirirken, % 2’si önemsiz olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 13. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dil Becerilerine Sahiplik Düzeyine İlişkin Görüşleri

Beceriler	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok iyi	9	3,0	9	3,0	24	8,0	21	7,0
İyi	112	37,3	81	27,0	183	61,0	125	41,7
Orta	141	47,0	136	45,3	83	27,7	119	39,7
Az	38	12,7	74	24,7	10	3,3	35	11,7
Toplam	300	100	300	100	300	100	300	100

Çizelge 13'te görüldüğü üzere, öğrencilerden % 47,0'ı dinleme becerisine orta derecede sahip olduğunu düşünürken % 37,3'ü iyi derecede, % 12,7'si az derecede ve % 3'ü de çok iyi derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

Konuşma becerisine ilişkin olarak da, öğrencilerden % 45,3'ü konuşma becerisine orta derecede sahip olduğunu düşünürken % 27,0'ı iyi derecede, % 24,7'si az derecede ve % 3'ü de çok iyi derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

Bir diğer beceri olan okuma becerisi için ise, öğrencilerden % 61,0'ı okuma becerisine iyi derecede sahip olduğunu düşünürken % 27,7'si orta derecede, % 8'i çok iyi derecede ve % 3,3'ü de az derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

Yazma becerisine ilişkin olarak ise, öğrencilerden % 41,7'si yazma becerisine iyi derecede sahip olduğunu düşünürken % 39,7'si orta derecede, % 11,7'si az derecede ve % 7,7'si de çok iyi derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

4.1.1.2. Genel İngilizce Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Çizelge 14. Genel İngilizce Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Genel İngilizce Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanına İngilizce soru sorabilirim	103	34,56	156	52,35	33	11,07	6	2,01	298	100	3,19	0,71
2. İngilizce sorulan soruyu yanıtlayabilirim	63	21,50	202	68,94	24	8,19	4	1,37	293	100	3,11	0,58
3. İngilizce etkinliklere katılabilirim	73	24,58	205	69,02	15	5,05	4	1,35	297	100	3,17	0,57
4. Derste İngilizceyi kullanabilirim	30	10,38	152	52,60	97	33,56	10	3,46	289	100	2,70	0,70
5. İngilizce metni okuyup ana fikrini anlayabilirim	68	22,97	193	65,20	28	9,46	7	2,36	296	100	3,09	0,64
6. İngilizce metinle ilgili soruları yanıtlayabilirim	52	17,81	207	70,89	30	10,27	3	1,03	292	100	3,05	0,57
7. İngilizce metni okuyup özetleyebilirim	40	14,08	164	57,75	69	24,30	11	3,87	284	100	2,82	0,71
8. İngilizce metni okuyup kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	39	13,54	168	58,33	69	23,96	12	4,17	288	100	2,81	0,71
9. İngilizce metni okuyup anlayabilirim	60	20,76	203	70,24	23	7,96	3	1,04	289	100	3,11	0,56
10. Öğretim elemanının İngilizce konuşmasını anlayabilirim	97	33,45	171	58,97	20	6,90	2	0,69	290	100	3,25	0,61
11. İngilizce dinleme materyallerini anlayabilirim	22	7,86	158	56,43	89	31,79	11	3,93	280	100	2,68	0,67
12. İngilizce sunuları anlayabilirim	35	13,06	188	70,15	40	14,93	5	1,87	268	100	2,94	0,59
13. İngilizce yönergeleri anlayabilirim	57	20,07	198	69,72	26	9,15	3	1,06	284	100	3,09	0,57
14. İngilizce sınıf içi tartışmaları anlayabilirim	69	23,63	188	64,38	32	10,96	3	1,03	292	100	3,11	0,61
15. İngilizce not tutabilirim	55	18,90	140	48,11	70	24,05	26	8,93	291	100	2,77	0,86
16. İngilizce paragraf yazabilirim	50	18,45	161	59,41	51	18,82	9	3,32	271	100	2,93	0,71
17. İngilizce sunuları raporlaştırabilirim	20	7,30	82	29,93	131	47,81	41	14,96	274	100	2,30	0,81
18. İngilizce yazarak özetleyebilirim	22	7,80	134	47,52	103	36,52	23	8,16	282	100	2,55	0,75
19. İngilizce mektup yazabilirim	55	19,30	162	56,84	60	21,05	8	2,81	285	100	2,93	0,72
20. İngilizce form doldurabilirim	59	20,42	190	65,74	34	11,76	6	2,08	289	100	3,04	0,64
Genel Ortalama											2,93	

Çizelge 14'te, Genel İngilizce dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Genel İngilizce dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,25 ve 2,30 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Genel İngilizce dersinin 20 amacından 19'unun aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu amaçlar "yeterli" düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık "İngilizce sunuları raporlaştırabilme" şeklinde ifade edilen amacın gerçekleşme düzeyinin "yetersiz" olduğu görülmektedir. Bu amacın aritmetik ortalaması 2,30'dur.

Genel İngilizce dersi aritmetik ortalamaların genel ortalaması 2,93'dür. Bu ortalamanın ölçeğin ortalama değerinin (2,50) üzerinde olması nedeniyle amaçların büyük oranda gerçekleştiği söylenebilir.

4.1.1.3. Okuma-Yazma Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 15. Okuma- Yazma Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Okuma-Yazma Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanına İngilizce soru sorabilirim	86	30,18	156	54,74	37	12,98	6	2,11	285	100	3,13	0,71
2. İngilizce sorulan soruyu yanıtlayabilirim	61	21,63	178	63,12	39	13,83	4	1,42	282	100	3,05	0,64
3. İngilizce etkinliklere katılabilirim	68	24,11	186	65,96	19	6,74	9	3,19	282	100	3,11	0,65
4. Derste İngilizce'yi kullanabilirim	48	16,90	173	60,92	52	18,31	11	3,87	284	100	2,73	0,69
5. İngilizce metni okuyup ana fikrini anlayabilirim	63	22,03	188	65,73	27	9,44	8	2,80	286	100	3,07	0,65
6. İngilizce metinle ilgili soruları yanıtlayabilirim	49	17,25	185	65,14	44	15,49	6	2,11	284	100	2,98	0,64
7. İngilizce metni okuyup özetleyebilirim	38	13,33	160	56,14	72	25,26	15	5,26	285	100	2,78	0,74
8. İngilizce metni okuyup kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	32	11,23	158	55,44	83	29,12	12	4,21	285	100	2,74	0,71
9. İngilizce metni okuyup anlayabilirim	46	16,14	201	70,53	31	10,88	7	2,46	285	100	3,00	0,61
10. Öğretim elemanının İngilizce konuşmasını anlayabilirim	87	30,53	167	58,60	26	9,12	5	1,75	285	100	3,18	0,66
11. İngilizce dinleme materyallerini anlayabilirim	20	8,44	125	52,74	78	32,91	14	5,91	237	100	2,64	0,72
12. İngilizce sunuları anlayabilirim	38	15,83	145	60,42	51	21,25	6	2,50	240	100	2,90	0,68
13. İngilizce yönergeleri anlayabilirim	54	20,38	177	66,79	27	10,19	7	2,64	265	100	3,05	0,64
14. İngilizce sınıf içi tartışmaları anlayabilirim	61	22,34	171	62,64	34	12,45	7	2,56	273	100	3,05	0,67
15. İngilizce not tutabilirim	48	17,65	128	47,06	69	25,37	27	9,93	272	100	2,72	0,87
16. İngilizce paragraf yazabilirim	48	16,90	173	60,92	52	18,31	11	3,87	284	100	2,91	0,71
17. İngilizce sunuları raporlaştırabilirim	19	7,09	82	30,60	127	47,39	40	14,93	268	100	2,30	0,81
18. İngilizce yazarak özetleyebilirim	20	6,99	133	46,50	109	38,11	24	8,39	286	100	2,52	0,75
19. İngilizce mektup yazabilirim	55	19,10	169	58,68	54	18,75	10	3,47	288	100	2,93	0,72
20. İngilizce form doldurabilirim	62	22,14	175	62,50	38	13,57	5	1,79	280	100	3,05	0,65
Genel Ortalama											2,89	

Çizelge 15'te, Okuma-Yazma dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Okuma-Yazma dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,18 ile 2,30 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Okuma-Yazma dersinin 20 amacından 19'unun aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu amaçlar "yeterli" düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık "İngilizce sunuları raporlaştırabilme" şeklinde ifade edilen amacın gerçekleşme düzeyinin "yetersiz" olduğu görülmektedir. Bu amacın aritmetik ortalaması 2,30'dur.

Okuma-Yazma dersi aritmetik ortalamaların genel ortalaması 2,89'dür. Bu ortalamanın ölçeğin ortalama değerinin (2,50) üzerinde olması nedeniyle amaçların büyük oranda gerçekleştiği söylenebilir.

4.1.1.4. Video Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 16. Video Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Video Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanına İngilizce soru sorabilirim	56	25,45	106	48,18	44	20,00	14	6,36	220	100	2,93	0,84
2. İngilizce sorulan soruyu yanıtlayabilirim	45	19,31	140	60,09	40	17,17	8	3,43	233	100	2,95	0,71
3. İngilizce etkinliklere katılabilirim	51	25,89	110	55,84	27	13,71	9	4,57	197	100	3,03	0,76
4. Derste İngilizceyi kullanabilirim	28	13,08	95	44,39	84	39,25	7	3,27	214	100	2,67	0,74
5. Öğretim elemanının İngilizce konuşmasını anlayabilirim	28	13,08	95	44,39	84	39,25	7	3,27	214	100	3,14	0,71
6. İngilizce dinleme materyallerini anlayabilirim	25	15,34	105	64,42	29	17,79	4	2,45	163	100	2,66	0,72
7. İngilizce sunuları anlayabilirim	17	12,32	79	57,25	35	25,36	7	5,07	138	100	2,87	0,68
8. İngilizce yönergeleri anlayabilirim	13	8,97	87	60,00	37	25,52	8	5,52	145	100	3,05	0,63
9. İngilizce sınıf içi tartışmaları anlayabilirim	21	14,19	101	68,24	19	12,84	7	4,73	148	100	2,98	0,75
10. İngilizce not tutabilirim	41	18,06	141	62,11	33	14,54	12	5,29	227	100	2,60	0,96
Genel Ortalama											2,88	

Çizelge 16’da, Video dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Video dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,18 ile 2,60 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Video dersinin 10 amacından tümünün aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu amaçların her biri “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir.

Video dersi aritmetik ortalamaların genel ortalaması 2,88’dür. Bu ortalamanın ölçeğin ortalama değerinin (2,50) üzerinde olması nedeniyle amaçların gerçekleştiği söylenebilir.

4.1.1.5. Proje Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 17. Proje Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Proje Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanına İngilizce soru sorabilirim	69	29,49	106	45,30	45	19,23	14	5,98	234	100	2,98	0,84
2. İngilizce sorulan soruyu yanıtlayabilirim	41	18,06	141	62,11	33	14,54	12	5,29	227	100	2,93	0,71
3. İngilizce etkinliklere katılabilirim	73	29,55	141	57,09	20	8,10	13	5,26	247	100	3,11	0,76
4. Derste İngilizce'yi kullanabilirim	33	15,28	104	48,15	66	30,56	13	6,02	216	100	2,73	0,74
5. Öğretim elemanının İngilizce konuşmasını anlayabilirim	32	17,30	127	68,65	17	9,19	9	4,86	185	100	3,11	0,71
6. İngilizce sunuları anlayabilirim	31	17,13	115	63,54	28	15,47	7	3,87	181	100	2,85	0,68
7. İngilizce yönergeleri anlayabilirim	21	11,60	102	56,35	47	25,97	11	6,08	181	100	2,93	0,63
8. İngilizce sınıf içi tartışmaları anlayabilirim	21	12,14	98	56,65	43	24,86	11	6,36	173	100	3,02	0,75
Genel Ortalama											2,95	

Çizelge 17’de, Proje dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Proje dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,11 ile 2,73 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Proje dersinin sekiz amacından tümünün aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu amaçlar “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir.

Proje dersi aritmetik ortalamaların genel ortalaması 2,95’dir. Bu ortalamanın ölçeğin ortalama değerinin (2,50) üzerinde olması nedeniyle amaçların gerçekleştiği söylenebilir.

4.1.1.6. Çalışma Becerileri Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 18. Çalışma Becerileri Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çalışma Becerileri Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanına İngilizce soru sorabilirim	67	28,15	119	50,00	37	15,55	15	6,30	238	100	3,00	0,83
2. İngilizce sorulan soruyu yanıtlayabilirim	40	17,86	143	63,84	35	15,63	6	2,68	224	100	2,97	0,67
3. İngilizce etkinliklere katılabilirim	64	27,23	142	60,43	17	7,23	12	5,11	235	100	3,10	0,74
4. Derste İngilizceyi kullanabilirim	32	15,38	106	50,96	59	28,37	11	5,29	208	100	2,76	0,77
5. İngilizce metni okuyup ana fikrini anlayabilirim	41	20,81	129	65,48	18	9,14	9	4,57	197	100	3,03	0,70
6. Metinle ilgili soruları yanıtlayabilirim	32	16,41	128	65,64	29	14,87	6	3,08	195	100	2,95	0,66
7. Metni okuyup özetleyebilirim	26	13,33	114	58,46	45	23,08	10	5,13	195	100	2,80	0,73
8. Metni okuyup kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	22	11,46	118	61,46	44	22,92	8	4,17	192	100	2,80	0,69
9. İngilizce metni okuyup anlayabilirim	32	16,67	128	66,67	28	14,58	4	2,08	192	100	2,98	0,63
10. Öğretim elemanının İngilizce konuşmasını anlayabilirim	60	31,75	100	52,91	25	13,23	4	2,12	189	100	3,14	0,72
11. İngilizce yönergeleri anlayabilirim	17	10,24	90	54,22	49	29,52	10	6,02	166	100	3,01	0,72
Genel Ortalama											2,95	

Çizelge 18’de, Çalışma Becerileri dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Çalışma Becerileri dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,14 ile 2,76 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Çalışma Becerileri dersinin 11 amacından tümünün aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu amaçlar “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir.

Çalışma Becerileri dersi aritmetik ortalamaların genel ortalaması 2,95’dir. Bu ortalamanın ölçeğin ortalama değerinin (2,50) üzerinde olması nedeniyle amaçların gerçekleştiği söylenebilir.

4.1.1.7. Genel İngilizce Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 19. Genel İngilizce Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Genel İngilizce Dersi İçeriğinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1. Dersin amaçları içeriği ile tutarlıdır	46	15,59	152	51,53	70	23,73	27	9,15	295		
2. Dersin içeriği diğer derslerin içeriği ile ilişkilidir	12	4,41	67	24,63	139	51,10	54	19,85	272	100	2,71	0,75
3. Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır	28	9,82	97	34,04	71	24,91	89	31,23	285	100	2,22	1,00
4. Dersin içeriği günceldir	56	19,24	141	48,45	66	22,68	28	9,62	291	100	2,77	0,87
5. Dersin içeriği ilgi çekicidir	35	11,95	102	34,81	96	32,76	60	20,48	293	100	2,38	0,94
6. Dersin içeriği güdüleyicidir	13	4,58	103	36,27	107	37,68	61	21,48	284	100	2,24	0,84
7. Dersin içeriği eğlencelidir	28	9,56	92	31,40	102	34,81	71	24,23	293	100	2,26	0,93
8. Dersin içeriği yararlıdır	61	20,75	173	58,84	41	13,95	19	6,46	294	100	2,94	0,78
9. Dersin içeriği dilbilgisine ağırlık vermektedir	22	7,38	80	26,85	98	32,89	98	32,89	298	100	2,09	0,94
10. Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir	69	23,71	120	41,24	73	25,09	29	9,97	291	100	2,79	0,92
11. Dersin içeriği dinlemeye ağırlık vermektedir	30	10,49	136	47,55	96	33,57	24	8,39	286	100	2,60	0,79
12. Dersin içeriği sözcük edinimine ağırlık vermektedir	138	46,62	134	45,27	21	7,09	3	1,01	296	100	3,38	0,66
13. Dersin içeriği okuma-anlamaya ağırlık vermektedir	43	15,09	169	59,30	62	21,75	11	3,86	285	100	2,86	0,71
14. Dersin içeriği yazmaya ağırlık vermektedir	12	4,41	67	24,63	139	51,10	54	19,85	272	100	2,14	0,78
15. Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir	28	10,00	127	45,36	102	36,43	23	8,21	280	100	2,57	0,78
16. Dersin içeriğinde yer alan konular birbirini destekler niteliktedir	45	15,41	159	54,45	56	19,18	32	10,96	292	100	2,74	0,85
17. Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir	27	9,51	71	25,00	102	35,92	84	29,58	284	100	2,14	0,95
18. Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir	35	11,74	146	48,99	79	26,51	38	12,75	298	100	2,60	0,86

Genel Ortalama 2,56

Çizelge 19’da Genel İngilizce dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Genel İngilizce dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,38 ile 2,14 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Genel İngilizce dersinin 18 içerik ifadesinin 11’inin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu içerik ifadeleri “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık yedi içerik ifadesinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu içerik ifadelerinin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen içerik ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır” (2,22), “Dersin içeriği ilgi çekicidir” (2,38), “Dersin içeriği güdüleyicidir” (2,24), “Dersin içeriği eğlencelidir” (2,26), “Dersin içeriği dilbilgisine ağırlık vermektedir” (2,09), “Dersin içeriği yazmaya ağırlık vermektedir” (2,14), “Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir” (2,14).

Buna verilere göre Genel İngilizce dersi içeriğinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,56’dır. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) çok az üzerinde olduğu için bu dersin içeriğinin “yeterli” gibi görüldüğü ancak, “yetersiz” düzeye çok yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.8. Okuma-Yazma Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 20. Okuma-Yazma Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Okuma-Yazma Dersi İçeriğinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Dersin amaçları içeriği ile tutarlıdır	39	13,64	155	54,20	62	21,68	30	10,49	286	100	2,71	0,83
2. Dersin içeriği diğer dersin içeriği ile ilişkilidir	30	10,79	161	57,91	62	22,30	25	8,99	278	100	2,71	0,78
3. Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır.	27	10,00	96	35,56	63	23,33	84	31,11	270	100	2,24	1,01
4. Dersin içeriği günceldir	40	14,29	136	48,57	64	22,86	40	14,29	280	100	2,63	0,90
5. Dersin içeriği ilgi çekicidir	25	8,93	67	23,93	102	36,43	86	30,71	280	100	2,11	0,95
6. Dersin içeriği güdüleyicidir	7	2,58	82	30,26	112	41,33	70	25,83	271	100	2,10	0,81
7. Dersin içeriği eğlencelidir	17	5,99	61	21,48	103	36,27	103	36,27	284	100	1,97	0,90
8. Dersin içeriği yararlıdır	52	18,44	159	56,38	50	17,73	21	7,45	282	100	2,86	0,80
9. Dersin içeriği dilbilgisine ağırlık vermektedir	26	9,25	73	25,98	97	34,52	85	30,25	281	100	2,14	0,96
10. Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir	47	19,83	98	41,35	64	27,00	28	11,81	237	100	2,34	0,92
11. Dersin içeriği dinlemeye ağırlık vermektedir	10	3,79	65	24,62	109	41,29	80	30,30	264	100	2,02	0,84
12. Dersin içeriği sözcük edinimine ağırlık vermektedir	86	31,16	150	54,35	30	10,87	10	3,62	276	100	3,13	0,74
13. Dersin içeriği okuma-anlamaya ağırlık vermektedir	108	37,63	139	48,43	21	7,32	19	6,62	287	100	3,17	0,83
14. Dersin içeriği yazmaya ağırlık vermektedir	103	36,01	126	44,06	37	12,94	20	6,99	286	100	3,09	0,87
15. Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir	20	7,43	131	48,70	85	31,60	33	12,27	269	100	2,51	0,80
16. Dersin içeriğinde yer alan konular birbirini destekler niteliktedir	29	10,39	144	51,61	63	22,58	43	15,41	279	100	2,57	0,87
17. Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir	22	8,00	72	26,18	91	33,09	90	32,73	275	100	2,09	0,95
18. Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir	29	10,03	115	39,79	90	31,14	55	19,03	289	100	2,41	0,91
Genel Ortalama											2,48	

Çizelge 20’de, Okuma-Yazma dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Okuma-Yazma dersinin içeriğinin uygunluğunun ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,17 ile 1,97 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Okuma-Yazma dersinin 18 içerik ifadesinin dokuzunun aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu içerik ifadeleri “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık dokuz içerik ifadesinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu içerik ifadelerinin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen içerik ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır” (2,24), “Dersin içeriği ilgi çekicidir” (2,11), “Dersin içeriği güdüleyicidir” (2,10), “Dersin içeriği eğlencelidir” (1,97), “Dersin içeriği dilbilgisine ağırlık vermektedir” (2,14), “Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir” (2,34), “Dersin içeriği dinlemeye ağırlık vermektedir” (2,02), “Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir” (2,09), “Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir (2,41).

Buna verilere göre Okuma-Yazma dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,48’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) altında olduğu için bu dersin içeriğinin genellikle uygun olmadığı sonucuna varılabilir.

4.1.1.9. Video Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 21. Video Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Video Dersi İçeriğinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Dersin amaçları içeriği ile tutarlıdır	37	14,29	117	45,17	70	27,03	35	13,51	259	100	2,60	0,89
2. Dersin içeriği diğer dersin içeriği ile ilişkilidir	17	7,20	105	44,49	77	32,63	37	15,68	236	100	2,43	0,84
3. Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır.	21	8,90	63	26,69	69	29,24	83	35,17	236	100	2,09	0,98
4. Dersin içeriği günceldir	47	19,83	98	41,35	64	27,00	28	11,81	237	100	2,69	0,92
5. Dersin içeriği ilgi çekicidir	64	25,10	97	38,04	59	23,14	35	13,73	255	100	2,75	0,98
6. Dersin içeriği güdüleyicidir	26	11,45	88	38,77	63	27,75	50	22,03	227	100	2,40	0,96
7. Dersin içeriği eğlencelidir	72	27,91	102	39,53	44	17,05	40	15,50	258	100	2,80	1,02
8. Dersin içeriği yararlıdır	58	22,57	127	49,42	46	17,90	26	10,12	257	100	2,84	0,89
9. Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir	3	1,38	25	11,47	89	40,83	101	46,33	218	100	1,98	1,00
10. Dersin içeriği dinlemeye ağırlık vermektedir	22	10,05	41	18,72	66	30,14	90	41,10	219	100	3,26	0,92
11. Dersin içeriği sözcük edinimine ağırlık vermektedir	129	51,19	77	30,56	28	11,11	18	7,14	252	100	2,66	0,94
12. Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir	45	19,48	93	40,26	63	27,27	30	12,99	231	100	2,32	0,86
13. Dersin içeriğinde yer alan konular birbirini destekler niteliktedir	14	7,07	39	19,70	77	38,89	68	34,34	198	100	2,19	0,91
14. Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir	1	0,55	15	8,29	65	35,91	100	55,25	181	100	1,97	0,91
15. Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir	15	7,81	67	34,90	75	39,06	35	18,23	192	100	2,31	0,94
Genel Ortalama											2,48	

Çizelge 21’de, Video dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Video dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,26 ile 1,97 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Video dersinin 15 içerik ifadesinin yedisinin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu içerik ifadeleri “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık sekiz içerik ifadesinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu içerik ifadelerinin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen içerik ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Dersin içeriği diğer dersin içeriği ile ilişkilidir” (2,43), “Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır” (2,09), “Dersin içeriği güdüleyicidir” (2,40), “Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir” (1,98), “Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir” (2,32), “Dersin içeriğinde yer alan konular birbirini destekler niteliktedir” (2,19), “Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir” (1,97), “Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir” (2,31).

Buna verilere göre Video dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,48’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) altında olduğu için bu dersin içeriğinin genellikle uygun olmadığı sonucuna varılabilir.

4.1.1.10. Proje Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 22. Proje Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Proje Dersi İçeriğinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Dersin amaçları içeriği ile tutarlıdır	28	10,73	102	39,08	84	32,18	47	18,01	261	100	2,43	0,91
2. Dersin içeriği diğer dersin içeriği ile ilişkilidir	16	6,72	92	38,66	88	36,97	42	17,65	238	100	2,34	0,85
3. Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır	22	9,21	60	25,10	68	28,45	89	37,24	239	100	2,06	1,00
4. Dersin içeriği günceldir	31	13,90	82	36,77	72	32,29	38	17,04	223	100	2,48	0,93
5. Dersin içeriği ilgi çekicidir	21	8,68	54	22,31	93	38,43	74	30,58	242	100	2,09	0,93
6. Dersin içeriği güdüleyicidir	9	3,81	55	23,31	94	39,83	78	33,05	236	100	1,98	0,85
7. Dersin içeriği eğlencelidir	32	12,85	42	16,87	85	34,14	90	36,14	249	100	2,06	1,02
8. Dersin içeriği yararlıdır	38	14,84	85	33,20	66	25,78	67	26,17	256	100	2,37	1,03
9. Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir	3	1,33	50	22,12	77	34,07	96	42,48	226	100	2,47	1,03
10. Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir	40	17,17	84	36,05	55	23,61	54	23,18	233	100	2,22	0,90
11. Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir	13	6,10	34	15,96	83	38,97	83	38,97	213	100	2,63	1,02
12. Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir	31	14,49	53	24,77	75	35,05	55	25,70	214	100	2,41	0,96
Genel Ortalama											2,29	

Çizelge 22’de Proje dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Proje dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 2,63 ile 1,98 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Proje dersi 12 içerik ifadesinin sadece birinin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu içerik ifadesi “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık diğer 11 içerik ifadesinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu içerik ifadelerinin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen içerik ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Dersin içeriği ile tutarlıdır” (2,43), “Dersin içeriği diğer dersin içeriği ile ilişkilidir” (2,34), “Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır” (2,06), “Dersin içeriği günceldir” (2,48), “Dersin içeriği ilgi çekicidir” (2,09), “Dersin içeriği güdüleyicidir” (1,98), “Dersin içeriği eğlencelidir” (2,06), “Dersin içeriği yararlıdır” (2,37), “Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir” (2,47), “Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir” (2,22), “Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir” (2,41).

Buna verilere göre Proje dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,29’dur. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) oldukça altında olduğu için bu dersin içeriğinin uygun olmadığı sonucuna varılabilir.

4.1.1.11. Çalışma Becerileri Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 23. Çalışma Becerileri Dersi İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çalışma Becerileri Dersi İçeriğinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Dersin amaçları içeriği ile tutarlıdır	31	11,88	118	45,21	72	27,59	40	15,33	261	100	2,54	0,89
2. Dersin içeriği diğer dersin içeriği ile ilişkilidir	19	7,95	104	43,51	83	34,73	33	13,81	239	100	2,46	0,83
3. Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır	21	8,79	57	23,85	77	32,22	84	35,15	239	100	2,06	0,97
4. Dersin içeriği günceldir	29	12,95	77	34,38	77	34,38	41	18,30	224	100	2,42	0,93
5. Dersin içeriği ilgi çekicidir	25	10,37	53	21,99	93	38,59	70	29,05	241	100	2,14	0,95
6. Dersin içeriği güdüleyicidir	9	3,91	51	22,17	92	40,00	78	33,91	230	100	1,96	0,85
7. Dersin içeriği eğlencelidir	27	10,84	53	21,29	81	32,53	88	35,34	249	100	2,08	1,00
8. Dersin içeriği yararlıdır	73	24,58	166	55,89	48	16,16	10	3,37	297	100	2,58	1,00
9. Dersin içeriği sözcük edinimine ağırlık vermektedir	7	3,15	49	22,07	77	34,68	89	40,09	222	100	2,56	0,98
10. Dersin içeriği okuma-anlamaya ağırlık vermektedir	27	11,89	54	23,79	64	28,19	82	36,12	227	100	2,59	1,01
11. Dersin içeriği yazmaya ağırlık vermektedir	11	5,16	37	17,37	80	37,56	85	39,91	213	100	2,32	0,94
12. Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir	42	19,27	72	33,03	69	31,65	35	16,06	218	100	2,28	0,87
13. Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir	44	20,95	73	34,76	56	26,67	37	17,62	210	100	2,44	0,95
Genel Ortalama											2,34	

Çizelge 23'te Çalışma Becerileri dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Çalışma Becerileri dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 2,59 ile 1,96 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Çalışma Becerileri dersinin 13 içerik ifadesinden dördünün aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu içerik ifadeleri “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık diğer dokuz içerik ifadesinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu içerik ifadelerinin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen içerik ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Dersin içeriği diğer dersin içeriği ile ilişkilidir” (2,46), “Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır” (2,06), “Dersin içeriği günceldir” (2,42), “Dersin içeriği ilgi çekicidir” (2,14), “Dersin içeriği güdüleyicidir” (1,96), “Dersin içeriği eğlencelidir” (2,08), “Dersin içeriği yazmaya ağırlık vermektedir” (2,32), “Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir” (2,28), “Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir” (2,44).

Buna verilere göre Çalışma Becerileri dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,34'dür. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) altında olduğu için bu dersin içeriğinin uygun olmadığı sonucuna varılabilir.

İngilizce Hazırlık Programında yer alan beş dersin içerik boyutu incelendiğinde iki dersin içeriğinin “yeterli” olduğu, üç dersin içeriğinin ise “yetersiz” olduğu belirtilebilir.

4.1.1.12. Genel İngilizce Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 24. Genel İngilizce Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Genel İngilizce Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmektedir	88	29,33	171	57,00	33	11,00	8	2,67	300	100	3,13	0,70
2. Öğretim elemanları konu alanı bilgisi bakımından yeterlidir	73	24,58	166	55,89	48	16,16	10	3,37	297	100	3,02	0,74
3. Öğretim elemanları öğrenciler yeterince güdülenmektedir	39	13,36	134	45,89	77	26,37	42	14,38	292	100	2,58	0,89
4. Derslerde uygun öğretim araç-gereçleri yeterince kullanılmaktadır (tahta,CD çalar vb.)	65	21,96	141	47,64	63	21,28	27	9,12	296	100	2,82	0,88
5. Öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır	25	8,42	124	41,75	103	34,68	45	15,15	297	100	2,43	0,85
6. Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır	28	9,66	88	30,34	127	43,79	47	16,21	290	100	2,33	0,86
7. Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir	27	9,12	117	39,53	105	35,47	47	15,88	296	100	2,42	0,86
8. Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir	16	5,48	116	39,73	117	40,07	43	14,73	292	100	2,36	0,80
9. Öğrenciler derslerde İngilizce sunu yapmaya yeterince güdülenmektedir	12	4,46	81	30,11	110	40,89	66	24,54	269	100	2,14	0,84
10. Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır	30	10,17	126	42,71	93	31,53	46	15,59	295	100	2,47	0,88
Genel Ortalama											2,57	

Çizelge 24'te Genel İngilizce dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Genel İngilizce dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,13 ile 2,14 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Genel İngilizce dersinin 10 öğrenme-öğretme süreçleri ifadesinden dördünün aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin ifadeler “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık diğer altı ifadenin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu ifadelerin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen öğrenme-öğretme süreçler ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır” (2,43), “Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir” (2,42), “Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir” (2,36), “Öğrenciler derslerde İngilizce sunu yapmaya yeterince güdülenmektedir” (2,14) ve “Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır” (2,47).

Bu verilere göre, Genel İngilizce dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,57'dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) biraz üzerinde olduğu için bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygun olduğu, ancak “yetersiz” düzeye yakın olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.1.13. Okuma-Yazma Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 25. Okuma-Yazma Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Okuma-Yazma Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğu	Kesimlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesimlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmektedir	85	29,01	171	58,36	24	8,19	13	4,44	293	100	3,12	0,73
2. Öğretim elemanları konu alanı bilgisi bakımından yeterlidir	71	24,65	177	61,46	26	9,03	14	4,86	288	100	3,06	0,73
3. Öğretim elemanları öğrencileri yeterince güdülemektedir	41	14,39	114	40,00	81	28,42	49	17,19	285	100	2,52	0,94
4. Derslerde uygun öğretim araç- gereçleri yeterince kullanılmaktadır (tahta, CD Çalar vb.)	52	17,99	115	39,79	78	26,99	44	15,22	289	100	2,61	0,95
5. Öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır	23	7,93	103	35,52	109	37,59	55	18,97	290	100	2,32	0,87
6. Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır	13	7,07	41	22,28	65	35,33	65	35,33	184	100	2,26	0,86
7. Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir	26	8,97	106	36,55	104	35,86	54	18,62	290	100	2,36	0,89
8. Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir	48	16,38	128	43,69	75	25,60	42	14,33	293	100	2,62	0,92
9. Öğrenciler derslerde İngilizce sunu yapmaya yeterince güdülenmektedir	17	6,51	77	29,50	99	37,93	68	26,05	261	100	2,16	0,89
10. Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır	24	8,42	113	39,65	95	33,33	53	18,60	285	100	2,38	0,88
Genel Ortalama											2,54	

Çizelge 25'te Okuma-Yazma dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Okuma-Yazma dersinin öğrenme-öğretme süreçleri uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,12 ile 2,16 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Okuma-Yazma dersinin 10 öğrenme-öğretme süreçleri ifadesinden beşinin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu ifadeler “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık diğer beşinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu ifadelerin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen öğrenme-öğretme süreçleri ifadeleri şöyle sıralanabilir: “öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır” (2,32), “Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır” (2,26), “Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir” (2,36), “Öğrenciler derslerde İngilizce sunu yapmaya yeterince güdülenmektedir” (2,16) ve “Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır” (2,38).

Bu verilere göre, Okuma-Yazma dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,54'dür. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) biraz üzerinde olduğu için, bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygun olduğu, ancak “yetersiz” düzeye yakın olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.1.14. Video Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 26. Video Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Video Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmektedir	48	21,15	91	40,09	56	24,67	32	14,10	227	100	2,68	0,96
2. Öğretim elemanları konu alanı bilgisi bakımından yeterlidir	44	20,18	110	50,46	37	16,97	27	12,39	218	100	2,78	0,91
3. Öğretim elemanları öğrenciler yeterince güdülenmektedir	35	15,98	72	32,88	64	29,22	48	21,92	219	100	2,43	1,00
4. Derslerde uygun öğretim araç-gereçleri yeterince kullanılmaktadır (tahta, CD çalar vb.)	88	35,20	111	44,40	28	11,20	23	9,20	250	100	3,06	0,91
5. Öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır	23	10,65	53	24,54	80	37,04	60	27,78	216	100	2,18	0,96
6. Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır	25	11,68	44	20,56	92	42,99	53	24,77	214	100	2,19	0,94
7. Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir	13	6,13	57	26,89	89	41,98	53	25,00	212	100	2,14	0,86
8. Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir	13	7,07	41	22,28	65	35,33	65	35,33	184	100	2,01	0,93
9. Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır	4	2,31	40	23,12	62	35,84	67	38,73	173	100	2,37	0,96
Genel Ortalama											2,42	

Çizelge 26’da Video dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Video dersinin öğrenme-öğretme süreçleri uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,06 ile 2,01 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Video dersinin dokuz öğrenme-öğretme süreçleri ifadesinden üçünün aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu ifadeler “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık altı ifadenin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu ifadelerin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen öğrenme-öğretme süreçleri ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Öğretim elemanları öğrencileri yeterince güdülemektedir” (2,43), “Öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır” (2,18), “Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır” (2,19), “Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir” (2,14), “Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir” (2,01) ve “Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır” (2,37).

Bu verilere göre, Video dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,42’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) altında olduğu için, bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yetersiz” düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.1.15. Proje Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 27. Proje Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Proje Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmektedir	40	18,52	87	40,28	55	25,46	34	15,74	216	100	2,62	0,96
2. Öğretim elemanları konu alanı bilgisi bakımından yeterlidir	33	15,21	119	54,84	44	20,28	21	9,68	217	100	2,76	0,83
3. Öğretim elemanları öğrenciler yeterince güdülenmektedir	19	8,64	75	34,09	72	32,73	54	24,55	220	100	2,27	0,93
4. Derslerde uygun öğretim araç-gereçleri yeterince kullanılmaktadır (tahta, CD çalar vb.)	30	14,22	83	39,34	47	22,27	51	24,17	211	100	2,44	1,01
5. Öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır	31	13,96	62	27,93	77	34,68	52	23,42	222	100	2,32	0,99
6. Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır	26	13,07	51	25,63	79	39,70	43	21,61	199	100	2,30	0,95
7. Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir	17	8,10	67	31,90	75	35,71	51	24,29	210	100	2,24	0,91
8. Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir	23	11,22	71	34,63	67	32,68	44	21,46	205	100	2,36	0,94
9. Öğrenciler derslerde İngilizce sunu yapmaya yeterince güdülenmektedir	37	16,09	82	35,65	58	25,22	53	23,04	230	100	2,45	1,02
10. Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır	17	7,87	84	38,89	68	31,48	47	21,76	216	100	2,33	0,90
Genel Ortalama											2,40	

Çizelge 27’de Proje dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdeler, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Proje dersinin öğrenme-öğretme süreçleri uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 2,76 ile 2,24 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Proje dersinin 10 öğrenme-öğretme süreçleri ifadesinden ikisinin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu ifadeler “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık sekiz ifadenin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu ifadelerin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen öğrenme-öğretme süreçleri ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Öğretim elemanları öğrencileri yeterince güdülemektedir” (2,27), “Derslerde uygun öğretim araç-gereçleri yeterince kullanılmaktadır” (2,44), “Öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır” (2,32), “Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır” (2,30), “Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir” (2,24), “Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir” (2,36), “Öğrenciler derslerde İngilizce sunu yapmaya yeterince güdülenmektedir” (2,45) ve “Derslerde dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır” (2,33).

Bu verilere göre, Proje dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,40’dır. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) altında olduğu için, bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yetersiz” düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.1.16. Çalışma Becerileri Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 28. Çalışma Becerileri Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çalışma Becerileri Dersi Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmektedir	42	19,35	96	44,24	50	23,04	29	13,36	217	100	2,70	0,93
2. Öğretim elemanları konu alanı bilgisi bakımından yeterlidir	32	14,95	124	57,94	38	17,76	20	9,35	214	100	2,79	0,81
3. Öğretim elemanları öğrencileri yeterince güdülemektedir	21	9,55	79	35,91	69	31,36	51	23,18	220	100	2,32	0,94
4. Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir	33	15,79	78	37,32	46	22,01	52	24,88	209	100	2,39	0,97
Genel Ortalama											2,55	

Çizelge 28’de Çalışma Becerileri dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Çalışma Becerileri dersinin öğrenme-öğretme süreçleri uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 2,79 ile 2,32 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Çalışma Becerileri dersinin dört öğrenme-öğretme süreçleri ifadesinden ikisinin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu ifadeler “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık diğer iki öğrenme-öğretme süreçleri ifadelerinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu ifadelerin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen öğrenme-öğretme süreçleri ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Öğretim elemanları öğrencileri yeterince güdülemektedir” (2,32) ve “Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir” (2,39).

Bu verilere göre, Çalışma Becerileri dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,55’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) biraz üzerinde olduğu için, bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yeterli” düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

İngilizce Hazırlık Programında yer alan beş dersin öğrenme-öğretme süreçleri boyutu incelendiğinde üç dersin öğrenme-öğretme süreci boyutunun “yeterli” olduğu, iki dersin öğrenme-öğretme sürecinin ise “yetersiz” olduğu belirtilebilir.

4.1.1.17. Genel İngilizce Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 29. Genel İngilizce Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Genel İngilizce Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Kısa sınavlar (kısa sınav) ilgili becerileri ölçmektedir	79	26,33	155	51,67	46	15,33	20	6,67	300	100	2,98	0,83
2. Kısa sınavların (kısa sınav) sayısı yeterlidir	99	33,22	147	49,33	30	10,07	22	7,38	298	100	3,08	0,85
3. Kısa sınavlarda (kısa sınav) verilen sınav süresi yeterlidir	48	16,96	138	48,76	47	16,61	50	17,67	283	100	2,65	0,96
4. Ara sınavlar ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	53	17,79	169	56,71	54	18,12	22	7,38	298	100	2,85	0,80
5. Ara sınavların sayısı yeterlidir	90	30,10	175	58,53	28	9,36	6	2,01	299	100	3,17	0,67
6. Ara sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir	27	9,38	64	22,22	79	27,43	118	40,97	288	100	2,00	1,01
7. Yıl sonu sınavları ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	31	11,65	121	45,49	71	26,69	43	16,17	266	100	2,53	0,90
8. Yıl sonu sınavında verilen sınav süresi yeterlidir	18	6,87	52	19,85	71	27,10	121	46,18	262	100	1,87	0,96
9. Yıl içi not ortalaması ağırlığının %50, yıl sonu not ortalaması ağırlığının %50 olması uygundur	40	13,61	78	26,53	68	23,13	108	36,73	294	100	2,17	1,07
10. Ödevlerin yıl içi notuna %10 oranında katkısı uygundur	37	12,80	132	45,67	63	21,80	57	19,72	289	100	2,52	0,95
11. Hazırlık programını başarmış olmak için yıl sonu sınavından %70'lik başarı gerekliliği uygundur	10	3,36	38	12,75	63	21,14	187	62,75	298	100	1,57	0,84
12. Yıl içi genel başarı notunun en az %70 olması uygundur	17	5,70	46	15,44	61	20,47	174	58,39	298	100	1,68	0,93
Genel Ortalama											2,42	

Çizelge 29’da Genel İngilizce dersinin değerlendirme boyutunun uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir.

Çizelgenin incelenmesinden görülebileceği gibi, Genel İngilizce dersinin değerlendirme boyutunun uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,17 ile 1,57 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Genel İngilizce dersinin 12 değerlendirme boyutu ifadesinden yedisinin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu değerlendirme boyutu ifadeleri “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık diğer beş ifadenin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu ifadelerin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen değerlendirme boyutu ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Yıl içi not ortalaması ağırlığının % 50, yılsonu not ortalaması ağırlığının % 50 olması uygundur” (2,17), “Hazırlık programını başarmış olmak için yıl sonu sınavından % 70 başarı gerekliliği uygundur” (1,57), “Yıl içi genel başarı notunun en az % 70 olması uygundur” (1,68), “Ara sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir (2,00), “Yılsonu sınavında verilen sınav süresi yeterlidir” (1,87).

Bu verilere göre, Genel İngilizce dersinin değerlendirme boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,42’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) biraz altında olduğu için bu dersin değerlendirme boyutunun “yetersiz” olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.1.18. Okuma-Yazma Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 30. Okuma-Yazma Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Okuma-Yazma Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Kısa sınavlar (kısa sınav) ilgili becerileri ölçmektedir	75	26,13	146	50,87	44	15,33	22	7,67	287	100	2,95	0,85
2. Kısa sınavların (kısa sınav) sayısı yeterlidir	91	31,71	146	50,87	27	9,41	23	8,01	287	100	3,06	0,85
3. Kısa sınavlarda (kısa sınav) verilen sınav süresi yeterlidir	41	15,02	119	43,59	63	23,08	50	18,32	273	100	2,55	0,96
4. Ara sınavlar ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	50	17,30	162	56,06	48	16,61	29	10,03	289	100	2,81	0,84
5. Ara sınavların sayısı yeterlidir	84	29,27	164	57,14	32	11,15	7	2,44	287	100	3,13	0,70
6. Ara sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir	27	9,68	59	21,15	73	26,16	120	43,01	279	100	1,97	1,02
7. Yıl sonu sınavları ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	29	11,46	113	44,66	73	28,85	38	15,02	253	100	2,53	0,88
8. Yıl sonu sınavında verilen sınav süresi yeterlidir	16	6,32	44	17,39	74	29,25	119	47,04	253	100	1,83	0,93
9. Yıl içi not ortalaması ağırlığının %50, yıl sonu not ortalaması ağırlığının %50 olması uygundur	35	12,68	67	24,28	75	27,17	99	35,87	276	100	2,14	1,05
10. Ödevlerin yıl içi notuna % 10 oranında katkısı uygundur	38	13,87	119	43,43	58	21,17	59	21,53	274	100	2,50	0,98
11. Hazırlık programını başarmış olmak için yıl sonu sınavından % 70'lik başarı gerekliliği uygundur	7	2,46	29	10,21	67	23,59	181	63,73	284	100	1,51	0,78
12. Yıl içi genel başarı notunun en az % 70 olması uygundur	14	4,96	47	16,67	49	17,38	172	60,99	282	100	1,66	0,93
Genel Ortalama											2,38	

Çizelge 30’da Okuma-Yazma dersinin değerlendirme boyutunun uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir

Çizelge 30’un incelenmesinden görülebileceği gibi, Okuma-Yazma dersinin değerlendirme boyutunun uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,13 ile 1,51 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Okuma-Yazma dersinin 12 değerlendirme boyutu ifadesinden yedisinin aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu ifadeler “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık diğer beş ifadenin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu ifadelerin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen değerlendirme boyutu ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Ara sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir” (1,97), “Yılsonu sınavlarında verilen sınav süresi yeterlidir” (1,83), “Yıl içi sınavlarda not ortalaması ağırlığının % 50, yıl sonu not ortalaması ağırlığının % 50 olması uygundur” (2,14), “Hazırlık programını başarmış olmak için yıl sonu sınavından % 70 başarı gerekliliği uygundur” (1,51), “Yıl içi genel başarı notunun en az % 70 olması uygundur” (1,66).

Bu verilere göre, Okuma-Yazma dersinin değerlendirme boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,38’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) altında olduğu için bu dersin değerlendirme boyutunun “yetersiz” olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.1.19. Video Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çizelge 31. Video Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Video Dersi Değerlendirme Boyutunun Uygunluk Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Kısa sınavlar (kısa sınav) ilgili becerileri ölçmektedir	38	15,32	85	34,27	78	31,45	47	18,95	248	100	2,46	0,97
2. Kısa sınavların (kısa sınav) sayısı yeterlidir	74	32,17	105	45,65	29	12,61	22	9,57	230	100	3,00	0,91
3. Kısa sınavlarda (kısa sınav) verilen sınav süresi yeterlidir	39	17,81	115	52,51	35	15,98	30	13,70	219	100	2,74	0,91
4. Ara sınavlar ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	26	15,20	84	49,12	36	21,05	25	14,62	171	100	2,65	0,91
5. Ara sınavların sayısı yeterlidir	48	29,45	90	55,21	17	10,43	8	4,91	163	100	3,09	0,77
6. Ara sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir	11	7,10	45	29,03	31	20,00	68	43,87	155	100	1,99	1,01
7. Yıl sonu sınavları ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	13	8,67	59	39,33	49	32,67	29	19,33	150	100	2,37	0,89
8. Yıl sonu sınavında verilen sınav süresi yeterlidir	9	6,12	25	17,01	42	28,57	71	48,30	147	100	1,81	0,93
9. Yıl içi not ortalaması ağırlığının %50, yıl sonu not ortalaması ağırlığının %50 olması uygundur	17	10,49	35	21,60	44	27,16	66	40,74	162	100	2,02	1,02
10. Ödevlerin yıl içi notuna %10 oranında katkısı uygundur	21	12,73	66	40,00	39	23,64	39	23,64	165	100	2,42	0,99
11. Hazırlık programını başarmış olmak için yıl sonu sınavından %70'lik başarı gerekliliği uygundur	6	3,61	18	10,84	35	21,08	107	64,46	166	100	1,54	0,83
12. Yıl içi genel başarı notunun en az % 70 olması uygundur	10	5,99	24	14,37	29	17,37	104	62,28	167	100	1,64	0,94
Genel Ortalama											2,31	

Çizelge 31’de Video dersinin değerlendirme boyutunun uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin frekansları, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir

Çizelge 31’in incelenmesinden görülebileceği gibi, Video dersinin değerlendirme boyutunun uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerini betimleyen aritmetik ortalamalar 3,09 ile 1,54 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, Video dersinin 12 değerlendirme boyutu ifadesinden dördünün aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu ifadeler “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık sekiz ifadenin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşüktür. Bu nedenle bu değerlendirme ifadelerinin “yetersiz” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “yetersiz” olduğu belirtilen değerlendirme boyutu ifadeleri şöyle sıralanabilir: “Kısa sınavlar ilgili becerileri ölçmektedir” (2,46), “ara sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir” (1,99), “Yılsonu sınavları ilgili becerileri ölçmektedir” (2,37), “Yılsonu sınavlarında verilen sınav süresi yeterlidir” (1,81), “Yıl içi verilen not ortalaması ağırlığının % 50, yılsonu not ortalaması ağırlığının % 50 olması uygundur” (2,02), “Ödevlerin yıl içi notuna % 10 oranında katkısı uygundur” (2,42), “Hazırlık programını başarmış olmak için yıl sonu sınavından % 70 başarı gerekliliği uygundur” (1,54), “Yıl içi genel başarı notunun en az % 70 olması uygundur” (1,64).

Bu verilere göre, Video dersinin değerlendirme boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,31’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) altında olduğu için bu dersin değerlendirme boyutunun “yetersiz” olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.2. Fakültede Öğrenim Gören Öğrencilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kişisel bilgileri yer almaktadır.

4.1.2.1. Kişisel Bilgiler

Çizelge 32. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Erkek		Kadın		Yanıtsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	88	68,2	41	31,7	0	0,00	129	100

Çizelge 32’de görüldüğü üzere, fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden % 68,2’si erkek, % 31,7’si kadındır.

Çizelge 33. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Fakülterine Göre Dağılımı

Fakülte	MMF		FEF		İİBF		TIP		EĞİTİM		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	121	93,8	3	2,3	5	3,8	0	0	0	0	129	100

Çizelge 33’te görüldüğü üzere, fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden % 93,8’nin Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, % 3,8’nin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve % 2,33’ünün Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Mühendislik-Mimarlık Fakültesinin iki bölümünde İngilizce Hazırlık eğitimi almanın zorunlu olması ve diğer bölümlerin çoğunda da belli oranda İngilizce ders yapılıyor olması nedeniyle öğrencilerin büyük bir bölümünün söz konusu fakülteden olması doğaldır.

Çizelge 34. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Lise Türü	Lise		Anadolu Lisesi		Özel Lise		Öğrt. Lisesi		Fen Lisesi		Meslek/ Teknik		Yabancı Dille.Eğit.		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	29	22,4	68	52,7	2	1,5	1	0,7	4	3,1	2	1,5	21	16,2	2	1,5	129	100

Çizelge 34'te görüldüğü üzere, fakültelerdeki öğrencilerden % 52,7'si Anadolu lisesi, % 22,4'ü Lise, % 16,2'sinin Yabancı Dille Eğitim Yapan Lise, % 3,1'inin Fen Lisesi, % 1,5'inin Özel Lise, Mesleki/Teknik Lise ve diğer orta öğretim kurumları, % 0,7'sinin de Öğretmen Lisesi mezunu oldukları görülmektedir.

Çizelge 35. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin İngilizce Hazırlık Programına Kayıt Olma Nedenine Göre Dağılımı

Kayıt Nedeni	İngilizcemi Geliştirmek İçin		Bölümümde Zorunlu Olduğu İçin		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	34	26,3	89	68,9	6	4,6	129	100

Çizelge 35'de görüldüğü üzere, öğrencilerin % 68,9'u bölümlerinde derslerin İngilizce yürütülmesi nedeniyle zorunlu olarak İngilizce Hazırlık Programını seçtiklerini belirtirken % 26,3'ü İngilizce bilgilerini geliştirmek için, % 4,6'sı da diğer nedenlerden dolayı programa kayıt yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 36. Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Programa Girişteki Dil Düzeylerine Göre Dağılımı

Dil Düzeyi	Az Bilenler		Orta Düzey Altı		Orta Düzey		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	44	34,1	39	30,2	46	35,6	129	100

Çizelge 36'da görüldüğü üzere, İngilizce Hazırlık Programına girişte öğrencilerden % 34,1'inin Az Bilenler, % 35,6'sının orta düzey ve % 30,2'sinin de orta düzey altı kurunda olduğu görülmektedir.

Çizelge 37. Fakülte Öğrencilerinin Dil Becerilerinin Öneme İlişkin Görüşleri

Beceriler	Çok Önemli		Önemli		Biraz Önemli		Önemsiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme	86	66,6	41	31,7	1	0,7	1	0,7	129	100
Konuşma	108	83,7	20	15,5	1	0,7	0	0,0	129	100
Okuma	49	37,9	64	49,6	14	10,8	2	1,5	129	100
Yazma	49	37,9	58	44,9	20	15,5	2	1,5	129	100

Çizelge 37’de görüldüğü üzere, dinleme becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 66,6’sı çok önemli, % 31,7’si önemli, % 0,7’si biraz önemli olarak görüş bildirirken, % 0,7’si de bu becerinin önemsiz olduğunu belirtmiştir.

Konuşma becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 83,7’si çok önemli, % 15,5’i çok önemli, % 0,7’si biraz önemli olarak görüş bildirirken, bu becerinin önemsiz olduğunu düşünen olmadığı görülmektedir.

Okuma becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 49,6’sı önemli, % 37,9’u çok önemli, % 10,8’i biraz önemli olarak görüş bildirirken, % 1,5’i bu becerinin önemsiz olduğunu düşünmektedir.

Yazma becerisine ilişkin olarak öğrencilerden % 44,9’ u önemli, % 37,9’u çok önemli, % 15,5’i biraz önemli olarak görüş bildirirken, % 1,5’i’ bu becerinin önemsiz olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 38. Fakülte Öğrencilerinin Dil Becerilerine Sahiplik Düzeyine İlişkin Görüşleri

Beceriler	Çok İyi		İyi		Orta		Az		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme	13	10,0	60	46,5	44	34,1	11	8,5	129	100
Konuşma	3	2,3	38	29,4	64	49,6	22	17,0	129	100
Okuma	18	13,9	79	61,2	28	21,7	3	2,3	129	100
Yazma	9	6,9	74	57,3	38	29,4	7	5,4	129	100

Çizelge 38’de görüldüğü üzere, öğrencilerin % 46,5’i dinleme becerisine iyi derecede sahip olduğunu düşünürken % 34,1’i orta derecede, % 10’u çok iyi derecede ve % 8,5’i de az derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin % 49,6'sı konuşma becerisine orta derecede sahip olduğunu düşünürken % 29,4'ü iyi derecede, % 17'si az derecede ve % 2,3'ü de çok iyi derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin % 61,2'si okuma becerisine iyi derecede sahip olduğunu düşünürken % 21,7'si orta derecede, % 13,9'u çok iyi derecede ve % 2,3'ü de az derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin % 57,3'ü yazma becerisine iyi derecede sahip olduğunu düşünürken % 29,4'ü orta derecede, % 6,9'u çok iyi derecede ve % 5,4'ü de az derecede sahip olduklarını düşünmektedir.

4.1.2.2. Fakülte Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programının İstenilen Nitelikleri Kazandırmasına İlişkin Görüşleri

Çizelge 39. Fakülte Öğrencileri İngilizce Yeterlik Düzeyi

İngilizce Becerileri Yeterlik Düzeyi	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle katılmıyor		Toplam		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretim elemanına İngilizce soru sorabilirim	32	25,2	71	55,9	21	16,5	3	2,3	127	100	3,04	0,72
2. İngilizce sorulan soruyu yanıtlayabilirim	22	17,4	85	67,4	19	15,0	0	0,0	126	100	3,02	0,57
3. İngilizce etkinliklere katılabilirim	25	19,6	81	63,7	18	14,1	3	2,3	127	100	3,01	0,66
4. Derste İngilizce'yi kullanabilirim	12	9,6	59	47,2	52	41,6	2	1,6	125	100	2,65	0,68
5. İngilizce metni okuyup ana fikrini anlayabilirim	30	23,8	86	68,2	10	7,9	0	0,0	126	100	3,16	0,54
6. Metinle ilgili soruları yanıtlayabilirim	22	17,4	90	71,4	13	10,3	1	0,7	126	100	3,06	0,56
7. Metni okuyup özetleyebilirim	19	14,9	85	66,9	19	14,9	4	3,1	127	100	2,94	0,65
8. Metni okuyup kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	19	15,0	77	61,1	29	23,0	1	0,7	126	100	2,90	0,64
9. İngilizce metni okuyup anlayabilirim	35	28,0	83	66,4	5	4,0	2	1,6	125	100	3,21	0,59
10. Öğretim elemanının İngilizce konuşmasını anlayabilirim	31	24,4	86	67,7	9	7,0	1	0,7	127	100	3,16	0,57
11. Dinleme materyallerini anlayabilirim	13	10,2	73	57,4	37	29,1	4	3,1	127	100	2,75	0,68
12. İngilizce sunuları anlayabilirim	20	15,8	91	72,2	12	9,5	3	2,3	126	100	3,02	0,59
13. İngilizce yönergeleri anlayabilirim	26	20,6	81	64,2	17	13,4	2	1,5	126	100	3,04	0,64
14. İngilizce sınıf içi tartışmaları anlayabilirim	17	13,3	96	75,5	11	8,6	3	2,3	127	100	3,00	0,56
15. İngilizce not tutabilirim	16	12,6	66	51,9	37	29,1	8	6,3	127	100	2,71	0,77
16. İngilizce paragraf yazabilirim	20	15,8	80	63,4	23	18,2	3	2,3	126	100	2,93	0,66
17. Sunuları raporlaştırabilirim	10	7,9	49	38,8	61	48,4	6	4,7	126	100	2,50	0,71
18. İngilizce yazarak özetleyebilirim	15	11,8	68	53,5	37	29,1	7	5,5	127	100	2,72	0,74
19. İngilizce mektup yazabilirim	23	18,1	81	63,7	17	13,3	6	4,7	127	100	2,95	0,71
20. İngilizce form doldurabilirim	31	24,4	86	67,7	8	6,3	2	1,5	127	100	3,15	0,59
Genel Ortalama											2,95	

Çizelge 39’da, İngilizce Hazırlık Programını bitirmiş, fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce Hazırlık Programı sonunda kendilerinde gerçekleşmesi beklenen 20 becerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin sayısal ve yüzdelerik dağılımlar ile aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır. İngilizce Hazırlık eğitimi sonunda öğrencilerde gerçekleşmesi beklenen dil becerilerinin yeterli oranda gerçekleşip gerçekleşmediğini gösteren aritmetik ortalamalar 3,21 ve 2,50 arasında değişkenlik göstermektedir.

Bu aritmetik ortalamalara göre, İngilizce Becerileri yeterlik düzeyinin 20 beceri ifadesinden 19’unun aritmetik ortalaması ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için, söz konusu beceri ifadeleri “yeterli” düzeyde gerçekleşmiştir. Buna karşılık bir beceri ifadesinin aritmetik ortalama değeri ölçeğin ortalama değeri (2,50) sınırındadır. Bu nedenle bu beceri ifadesinin “sınırdaki” gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre “sınırdaki” olduğu belirtilen beceri ifadesi; “ İngilizce sunuları raporlaştırabilme” (2,50)’dir.

Bu verilere göre İngilizce Becerileri yeterlik düzeyinin genel aritmetik ortalaması 2,95’dir. Bu ortalama ölçeğin ortalama değerinin (2,50) üzerinde olduğu için bu İngilizce Becerilerinin “yeterli” düzeyde gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

4.1.2.3. Fakülte Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, anketin açık uçlu sorularına yanıt veren fakülte öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan anket ve betimsel analiz tekniği kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.2.3.1. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla fakülte öğrencilerinin İngilizce Hazırlık

Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla birinci soru olarak “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Fakülte öğrencilerinin bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 43’de gösterilmiştir.

Çizelge 40. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Olumlu Görüşlerinin Dağılımları

	f
a. Program İngilizce ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri sunuyor	29
b. Programla İngilizce iyi bir düzeyde öğrenilebilir	9
c. Program zorlayıcı ama yararlı	4
d. Program fakülte dersleri için yeterli	3
e. Öğretim elemanları başarılı	2
f. Önceden İngilizce bilmeyenler için yararlı bir altyapı sağlıyor	2
g. Program İngilizce'yi kavramamıza yardımcı	
Görüşler Toplamı	50

Çizelge 40’ta görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programı hakkında genel görüşleri sorulan fakülte öğrencilerinden 29’u “Program İngilizce ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri sunuyor”, dokuzu “Programla İngilizce iyi bir düzeyde öğrenilebilir”, dördü “Program zorlayıcı ama yararlı”, üçü “Program fakülte dersleri için yeterli”, ikisi “Öğretim elemanları başarılı”, ikisi “Önceden İngilizce bilmeyenler için yararlı bir altyapı sağlıyor” ve biri “Program İngilizce'yi kavramamıza yardımcı” şeklinde program ile ilgili olumlu görüş bildirmiştir.

Programa ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz görüşlerin de var olduğu görülmüştür. Olumsuz görüşler de çizelge 41’de gösterilmektedir.

Çizelge 41. İngilizce Hazırlık Programına İlişkin “Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Olumsuz Görüşlerin Dağılımı

f	
a. Program iyi ancak fakülte dersleri için yetersiz	8
b. Dili öğrenmek için yeterli, mesleki İngilizce için yetersiz bir program	6
c. Program daha da iyi olabilir	5
d. Dili ilk öğrenenler için yetersiz	5
e. Binanın fiziki koşulları yetersiz	4
f. Zorlayıcı ve yoğun bir program	3
g. Eğitim nitelikli değil	3
Görüşler Toplamı	34

Çizelge 41’de görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programı hakkında genel görüşleri sorulan fakülte öğrencilerinden sekizi “Program iyi ancak fakülte dersleri için yetersiz”, altısı “Dili öğrenmek için yeterli, mesleki İngilizce için yetersiz bir program”, beşi “Program daha da iyi olabilir”, beşi “Dili ilk öğrenenler için yetersiz”, dördü “Binanın fiziki koşulları yetersiz”, üçü “Zorlayıcı ve yoğun bir program” ve üçü “Eğitim nitelikli değil” şeklinde program ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir.

Programa ilişkin görüşlerin çizelgelere aktarılmasının yanı sıra öğrencilerin açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntı yapılarak yoluna gidilmiş, hem çizelgeleri desteklemesi hem de öğrenci görüşlerinin kendi sözcükleriyle belirtilmesi için alıntılardan yararlanılmıştır. Buna göre:

Öğrencilerden Timur, “*Bölüme göre çok daha sıcak bir ortam olması, hocalar ve öğrencilerin ilişkilerinin iyi olması çok güzel ama bina yetersiz*” (st.58-59) şeklinde görüş bildirerek İngilizce Hazırlık Programında okutman-öğrenci ilişkilerinin iyi olduğunu ancak binanın ortam olarak uygun olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerden Hale, “*İlk giderken boşuna bir yıl kaybedeceğimi düşünmüştüm. Ama bence oldukça faydalı. Bizi zorluyorlar ama bunun daha iyi sonuç verdiğini gördüm*” (st.112-113) diyerek yoğun bir program olmasına karşın oldukça faydalı olduğunu

vurgulamıştır.

Öğrencilerden Suna, “*Bana göre iyi bir eğitim veriyorlar. Hazırlıktaki okutmanlar bana göre işini çok iyi yapıyorlar*” (st. 231) şeklinde görüş bildirerek programdan memnuniyetini ifade etmiştir.

Öğrencilerden Mert “*Dil öğrenmek için yeterli, mesleki İngilizce için yetersiz*” (st.276) tanımlamasıyla programın yeterli olduğunu ancak Mesleki ya da Teknik İngilizce konusunda yeterli olmadığını vurgulamıştır.

Öğrencilerden Tuna “*İlk defa İngilizce alan birisi için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Anadolu lisesi ve dengi okullardan gelen öğrencilerin İngilizce eğitim konusunda biraz daha şanslı oldukları kanısındayım*” (st. 875-876) şeklinde görüş bildirerek programın İngilizce alt yapısıyla gelenler için yeterli, hiç İngilizce bilmeden gelenler için yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerden Melih “*69’la finalde 68’le bütünlemede kalmama rağmen mülakatta geçmekten dolayı çok mutluyum. Gerçekten iyi bir İngilizce öğrendim. Gramer kurallarına özellikle oldukça uyarak konuşurdum. Fakat bölümde hocaların buna çok dikkat etmediğini gördüğümde zamanla unutuyorum. Bence okulun fiziksel koşullarını saymazsak mükemmel bir kadro ile iyi bir İngilizce eğitim veriliyor*” (st. 1239-1242) diyerek eğitim ortamı olarak bina hariç programın oldukça başarılı olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerden Bülent “*Yapılan muafiyet sınavını advanced (ileri düzey) düzeydeki kelimeleri cevaplayamadığım için geçememiştim. Hazırlık programını bitirdiğimde bu kelimeleri hala bilmiyordum. Hazırlık programında Okuma-Yazma dersi dışında aldığım hiçbir şeyi bölümümde kullanmıyorum. Öğrendiklerim belki de çalışma hayatımda işe yarayacaktır, bilemiyorum. Okuma-Yazma dersinde öğrendiklerim ise Uygulamalı Yazım dersinden AA almamı sağladı, fakat Teknik Yazmaya yeterli gelmiyor*” (st. 1287-1291) şeklinde görüş bildirerek özellikle Okuma-Yazma dersinin çok yararını gördüğünü ancak bu dersin Uygulamalı Yazılı Anlatım dersinde yararını görmesine karşın Teknik Yazım dersinde yararlı olmadığını vurgulayarak Teknik

İngilizcenin eksikliğine dikkat çekmiştir.

Çizelge 40, 41'e ve alıntılara bakıldığında öğrencilerin İngilizce Hazırlık Programıyla ilgili olarak genel anlamda olumlu görüşlere sahip oldukları, programın genel İngilizce'yi iyi oranda verdiği ancak öğrencilerin esas gereksinimi olan Teknik ya da Mesleki İngilizce olarak adlandırılacak dersin eksikliğinin bölümde görüldüğü anlaşılmaktadır.

4.1.2.3.2. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programında Edindiğiniz İngilizce Bilgisi Fakültede İngilizce Aldığınız Dersleri İzlemeniz için Ne Ölçüde Yeterlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla fakülte öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla ikinci soru olarak “İngilizce Hazırlık Programında edindiğiniz İngilizce bilgisi fakültede İngilizce aldığınız dersleri izlemeniz için ne ölçüde yeterlidir?” sorusu yöneltilmiştir. Fakülte öğrencilerinin bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları çizelge 42’de gösterilmiştir.

Çizelge 42. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programında Edindiğiniz İngilizce Bilgisi Fakültede İngilizce Aldığınız Dersleri İzlemeniz için Ne Ölçüde Yeterlidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	f
a. Yeterli ancak Teknik İngilizceye yer verilmeli	36
b. Büyük ölçüde yeterlidir	28
c. Çok yeterli değildir	19
d. Orta düzeyde yeterlidir	9
Görüşler Toplamı	92

Çizelge 42’de görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programında elde edilen İngilizce bilgisinin fakültede İngilizce alınan dersleri izlemede ne derece etkili olduğu sorulan fakülte öğrencilerinden 36’sı “Yeterli ancak Teknik İngilizceye yer verilmeli”, 28’i “Büyük ölçüde yeterlidir”, 19’u “Çok yeterli değildir” ve dokuzu “Orta düzeyde

yeterlidir” şeklinde edinilen İngilizce bilgisinin yeterliği ile ilgili görüş bildirmiştir.

Soruyla ilgili doğrudan alıntı yapılan çalışmada şu görüşler elde edilmiştir:

Öğrencilerden Merve, “*Derslere katkısı yok*” (st. 63) şeklinde görüş bildirerek İngilizce Hazırlık Programında elde edilen İngilizce bilgisinin bölüm derslerine katkıda bulunmadığını vurgulamıştır.

Öğrencilerden Fikret, “*Hazırlık okumasaydım, derste anlatılanların hiçbirini anlayamazdım*” (st.188) diyerek İngilizce Hazırlık Programının yararlı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerden Nurhan, “*Çok da yeterli değil. Hazırlıkta öğrenilen, günlük hayatta kullanılan İngilizceydi. Teknik konularda yetersiz kalıyor*” (st. 266) görüşüyle programın Teknik İngilizce konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerden Nilüfer, “*İngilizce Hazırlık Programında edinilen İngilizce bilgisi fakülte için oldukça üst düzey bir eğitimdi. Fakültede hazırlık bilgilerine gerek kalmadan da anlatılan İngilizce dersin anlaşılabilirliğine inanıyorum*” (st. 297-299) şeklinde görüş bildirerek programda üst düzey İngilizce eğitimi verildiğini ancak bölümde daha basit İngilizcenin kullanıldığını belirtmiştir.

Öğrencilerden Lale, “*Yeterince iyi bir eğitim verildiği kanaatinde değilim. Dilin bir sene içerisinde öğretilir bir şey olduğunu sanmıyorum. Dil demek aynı zamanda kültür demek. Bu suç sadece sizin mi? Hayır hepimizin. Sistemin yanlışlığı. Hazırlığa gelen öğrencinin İngilizcesinin orta düzeyde olması lazım*” (st. 367-369) diyerek eğitimin iyi olduğunu düşünmediğini, yabancı dilin bir yıl içerisinde öğrenilmesinin mümkün olmadığını, bir yıl içinde dili pekiştirmek için öğrencinin programa başladığında orta düzeyde olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerden Musa, “*Açıkçası Hazırlık Programında öğrendiğim İngilizce, fakültedeki derslerimden biraz daha ağır basıyor. Aslında bunun nedeni bölümümüzde İngilizce öğrenime yeterli önem verilmiyor. Sadece benim bu sene tanıştığım insanların yüzde*

olarak büyük bir kısmı, yabancı dil hazırlığı sadece bir sene kaybı olarak görüyorlar. Buna bağlı olarak bölüm derslerinin çoğunun Türkçe olması gibi bir şey çıkıyor. İyi derecede İngilizce öğretilen bir yerden gelip, İngilizceye özen gösterilmeyen bir öğretim de bulunmak biraz canımı sıkıyor. Bu nedenlerden dolayı hazırlıkta öğretilen İngilizce, bölümdeki derslerime fazla geliyor” (st. 419-426) ifadesiyle bölümde derslerin Türkçe işlenmesinin sorun olduğunu, İngilizceye önem verilmediğini, aslında programda iyi bir İngilizce eğitimi verildiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerden Burcu “Benim fikrimce hazırlık bölümü ile şuan ki bölümümde gördüğüm İngilizce arasında uçurum farkı var. Hazırlıkta bizi çok zorladılar ama burada İngilizce doğru düzgün ne konuşuluyor ne de yazılıyor. Fikrimce 4 yıl sonunda öğrendiğim her şeyi unutacağım” (st. 697-699) şeklinde görüş bildirerek bölümde İngilizcenin yeterince kullanılmadığını ve bunun olumsuz bir durum olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerden Nadire “Oradaki gördüğümüz İngilizceyle burada konuşulan İngilizce farklı yani kelime bilgisi olarak. Orada konuşma İngilizcesini öğrendik ama burada teknik terimler kullanıldığından anlaşılması zor oluyor. Bu yüzden eğitim sistemini birazda teknik terimler için değiştirmelidir” (st. 1025-1027) diyerek iletişim açısından bir sorun olmadığını, dili kullanabildiklerini ancak teknik anlamda sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

Çizelge 42 ve alıntılar incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda programdan elde ettikleri İngilizce bilgisinin yeterli olduğunu düşündükleri, dili anlama açısından sorunları olmadığı ancak birinci sınıfta bölümde karşılaştıkları İngilizce teknik sözcükler ve yapılar açısından zorlandıkları görülmektedir.

4.1.2.3.3. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Gereksiniminiz Olan İngilizceyi Ne Ölçüde Sunduğunu Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla fakülte öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla üçüncü soru olarak “İngilizce Hazırlık

Programının gereksiniminiz olan İngilizceyi ne ölçüde sunduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Fakülte öğrencilerinin bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 43’te gösterilmiştir.

Çizelge 43. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Gereksiniminiz Olan İngilizceyi Ne Ölçüde Sunduğunu Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	f
a. Yeterli derecede sunmaktadır	35
b. Daha çok günlük dil bilgisi verilmektedir, alana yönelik bilgi sunulmamaktadır	34
c. Yeterli derecede sunmamaktadır	18
d. Kura göre değişebiliyor, üst kurlarda yeterli, alt kurlarda yetersizdir	5
e. Sadece sözcük öğretimi konusunda yetersizdir	3
f. Konuşma becerisi dışındaki bilgi ve becerileri sunmaktadır	3
Görüşler Toplamı	98

Çizelge 43’te görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programının öğrencilerin gereksinimi olan İngilizceyi ne ölçüde sunduğu ilişkin olarak öğrencilerden 35’i “Yeterli derecede sunmaktadır”, 34’ü “Daha çok günlük dil bilgisi verilmektedir, alana yönelik bilgi sunulmamaktadır”, 18’i “Yeterli derecede sunmamaktadır”, beşi “Kura göre değişebiliyor, üst kurlarda yeterli, alt kurlarda yetersizdir”, üçü “Sadece sözcük öğretimi konusunda yetersizdir” ve üçü “Konuşma becerisi dışındaki bilgi ve becerileri sunmaktadır” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Konuyla ilgili öğrencilerin doğrudan ne söylediğini görmek ve çizelgede sayısal olarak yer alan bilgileri desteklemek amacıyla yapılan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Öğrencilerden Sude, “*Gereksinim teknik açıdansa çok yeterli değil öğrettikleri fakat diğer alanlarda yeterliler*” (st. 135) şeklinde görüş bildirerek teknik yön hariç genel İngilizce’nin yeterince verildiğini belirtmiştir.

Öğrencilerden Murat, “*Bölümümüzün gereksinimlerini karşılamıyor çünkü Teknik İngilizce verilmiyor hazırlıkta. Bölümümüze geldiğimizde bu yüzden çok zorlanıyoruz*”

(st. 163-164) diyerek Teknik İngilizce eksikliğini vurgulamıştır.

Öğrencilerden Tuğba, *“Bölümle alakalı gereksinimlerimizi karşılamasa da konuşma ve anlama kısmını geliştirmemize yardımcı olan çalışmalar yapılıyor”* (st. 253-254) ifadesiyle bölümle ilgili derslerde yaşanan zorluklar olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerden Tuna, *“Hiç bilmeyen biri olarak geldiğim hazırlık programından şu anda derslerimi İngilizce alabilecek öğrendim”* (st. 559-560) şeklinde görüş bildirerek programdan memnun olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerden Mesut, *“Genel anlamda Yabancı Diller İngilizce Hazırlık programından memnunum. Öğrencilere verilen bu programın öğrencinin kendini geliştirmesiyle yeterli İngilizce’yi sağlayacağını düşünüyorum”* (st. 573-575) diyerek programın yeterli olduğunu ancak kişinin kendisini geliştirmesinin de esas olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerden Nurgül, *“Verilen eğitimin teknik anlamda yetersiz olduğunu düşünüyorum. İngilizce öğrenmeye yeni başlayan bir öğrenci için yeterli olduğunu düşünüyorum. Hazırlık eğitiminden sonra öğrenilen bilgilerin öğrencinin tekrar etmemesinden dolayı çabuk unutulduğuna inanıyorum”* (st.612-615) ifadesiyle teknik alanda eksiklik olduğunu ancak yeni İngilizce öğrenen biri için yararlı olduğunu ama yine de kişinin kendisinin dili geliştirmede en önemli öge olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerden Hamdi, *“Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Aldığımız eğitim ancak konuşulanı anlayabilecek seviyeye getiriyor. Bence en azından zorunlu bölümler için bölümde ilgili derslerin sözcük geliştirmek amaçlı eğitimleri yapılmalı. Teknik İngilizce dersleri bölümlerde değil Yabancı Diller de verilmeli”* (st. 735- 738) diyerek çoğunluğun görüşüne benzer olarak teknik alanla ilgili bilgilerin henüz öğrenciler Hazırlık Programındayken verilmelidir şeklinde görüşünü sunmuştur.

Öğrencilerden Bora, *“Kurdan kura göre farklılık gösteriyor. Elementary kurundan mezun olan öğrenciler diğerlerine göre daha az başarılı oluyor”* (st. 1059-1060) şeklinde görüş bildirerek alt düzey kur ile üst düzey kurlar arasında başarı açısından

farklılık olduğunu, bölümün gereksinimi olan İngilizce ile kurlar arasında değişkenlik olduğunu vurgulamıştır.

Çizelge 43'e ve alıntılara genel olarak bakıldığında öğrencilerin genel olarak programdan memnun oldukları, bölümün gereksinimi olan İngilizceyi büyük ölçüde karşılamasına karşın özellikle bölümde gerekli olan Teknik İngilizce açısından yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir.

4.1.2.3.4. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Daha Etkili Bir Dil Öğretebilmesi için Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorularıyla fakülte öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla dördüncü ve son soru olarak “İngilizce Hazırlık Programının daha etkili bir dil öğretebilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Fakülte öğrencilerinin bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 44'te gösterilmiştir.

Çizelge 44. Fakülte Öğrencilerinin “İngilizce Hazırlık Programının Daha Etkili Bir Dil Öğretebilmesi İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	f
a. Konuşma becerisine ağırlık verilmeli	38
b. Teknik İngilizceye ağırlık verilmeli	38
c. Dinleme becerisine ağırlık verilmeli	16
d. Anadili İngilizce olan okutmanlar ders vermeli	6
e. Konuşma kulüpleri işlevsel hale getirilmeli	6
f. Yazma becerisine ağırlık verilmeli	5
g. Öğretim elemanları dersleri İngilizce yürütmeli	5
h. Video derslerine ağırlık verilmeli	5
i. Her fakülte/bölüm öğrencileri ayrılmalı	5
j. Dilbilgisine ağırlık verilmeli	4
k. Öğrenci merkezli eğitim yapılmalı	3
l. Sınıflar arası yapılan sözcük yarışmaları yararlı, devam etmeli	3
m. Öğretim elemanı niteliği yükseltilmeli	2
n. Öğrenciler öğretim yılı başında amaçlardan haberdar edilmeli	2
Görüşler Toplamı	138

Çizelge 44’te görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programının daha etkili olması için önerilerinin neler olduğu sorumuştur. Öğrencilerin 38’i “Konuşma becerisine ağırlık verilmeli”, 38’i “Teknik İngilizceye ağırlık verilmeli”, 16’sı “Dinleme becerisine ağırlık verilmeli”, altısı “Anadili İngilizce olan okutmanlar ders vermeli”, altısı “Konuşma kulüpleri işlevsel hale getirilmeli”, beşi “Öğretim elemanları dersleri İngilizce yürütmeli”, beşi “Video derslerine ağırlık verilmeli”, beşi “Her fakülte/bölüm öğrencileri ayrılmalı”, dördü “Dilbilgisine ağırlık verilmeli”, üçü “Öğrenci merkezli eğitim yapılmalı”, üçü “Sınıflar arası yapılan sözcük yarışmaları yararlı, devam etmeli”, ikisi “Öğretim elemanı niteliği yükseltilmeli” ve ikisi “Öğrenciler öğretim yılı başında amaçlardan haberdar edilmeli” şeklinde programa ilişkin önerilerini bildirmiştir.

Öğrencilerin İngilizce Hazırlık Programının daha etkili bir dil öğretebilmesi için yaptıkları önerilerden yapılan alıntılarda şöyledir:

Öğrencilerden Sabri, “*Yapılanların yanına ek olarak bölümlerle alakalı olan genel teknik bilgilerde faydalı olabilir. Özellikle de İngilizce zorunlu bölümler için çalışmalar yapılabilir*” (st.257-258) şeklinde görüş bildirerek programın Teknik İngilizceyi içermesi gerektiğini ve özellikle İngilizce Hazırlık Programının zorunlu olduğu bölümlere yönelik bir tür çalışmanın yapılmasının faydalı olacağını vurgulamıştır.

Öğrencilerden Asu, “*Dinleme ve Okuma ağırlıklı olması ve bölüm gereksinimini (Mühendisler için teknik, iktisat için ekonomik) karşılamalı*” (st. 288-289) diyerek dinleme ve konuşmaya ağırlık veren, Teknik İngilizceyi kapsayan bir programın uygun olduğu önerisini sunmuştur.

Öğrencilerden Harun, “*Programdan memnundum. Ama sınıfta kalma iptal olmamalı. O zaman kimse önemsemiyor okulu*” (st. 305-306) şeklinde görüş bildirerek programdan memnun olduğunu ancak 2006-2007 öğretim yılında değiştirilen yönetmelikle isteğe bağlı hazırlık eğitimi alanların birinci yılın sonunda sınıfı geçememeleri durumunda bölümlerine devam edebilmelerinin motivasyonlarını düşürdüğünü ve bu durumun düzeltilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğrencilerden Selda, “*Innovation kitabı hep günlük konuşma üzerine dayalı, bu yüzden lisede hazırlık okumayıp gelenler için hazırlık zor bir süreç oluyor çünkü Innovationda neredeyse hiç dilbilgisi yok, eğer dilbilgisi varsa da o da dilbilgisinin zor kısmı oluyor. Bu yüzden dilbilgisine biraz daha önem verilmeli, bölümümüzde zorlanmamamız için meslekle ilgili terimleri öğrenmeliyiz*” (st. 594-597) diyerek kullanılan ana kitabın daha çok iletişime yönelik olduğunu, öğrencilerin ise gereksiniminin daha çok dilbilgisi ve Teknik İngilizce olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerden Mehmet, “*Konuşma kulüpleri ilgi çekici hale gelmeli. Okuma kaynakları kurun gerçek seviyesine daha uygun olmalı ve kaynaklar zenginleştirilmeli. Dinleme dersi kitapla sınırlı kalmamalı*” (st. 669-670) şeklinde görüş bildirerek konuşma kulüplerinin etkin hale getirilmesini, okuma ile ilgili kaynakların zenginleştirilmesini ve dinleme çalışmalarının sadece kitaplarla sınırlı kalmaması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuştur.

Öğrencilerden Hayri, “*Aynı bölümde okuyacak öğrencilerin İngilizce seviyelerine göre aynı sınıflarda olması daha iyi olabilir*” (st. 1364) ifadesiyle İngilizce Hazırlık Programındaki sınıfların aynı bölümün öğrencilerinin aynı sınıfta olması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerden Zafer, “*Derslerde öğretim üyelerini anlayıp not alabilecek düzeyde öğrenciler yetiştirmelidir*” (st. 1483) şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin gereksinimlerinden birinin ders dinlerken “not alma” olduğunu ve buna yönelik eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çizelge 44’e ve doğrudan yapılan alıntılara bakıldığında, öğrencilerin programa ilişkin öneri olarak konuşma, dinleme, yazma becerilerine önem verilmesi, özellikle bölümlerine yönelik Teknik İngilizcenin mutlaka programa eklenmesi, dinleme, okumaya yönelik kaynakların zenginleştirilmesi, video derslerinin daha etkin hale getirilmesine yönelik önerilerde buldukları görülmektedir.

4.2. Okutmanlara Yöneltilen Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, görüşme yapılan okutmanların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın nitel kısmı için hazırlanmış olan soruların görüşme formunda yer alan sırası göz önünde bulundurularak ortaya konmuştur.

Araştırmanın bu bölümünde, okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve betimsel analiz tekniği kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Okutmanlara İlişkin Kişisel Bilgiler

Çizelge 45. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Erkek	Kadın	Toplam
f	7	20	27
%	25,92	74,08	100

İngilizce Hazırlık Programında görev yapan okutmanların cinsiyet dağılımları Çizelge 45'te verilmektedir. Çizelgeye göre görev yapan okutmanların % 74,08'i kadın, % 25,92'si erkektir.

Çizelge 46. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Dağılımı

Mezun Olunan Üniversite	Anadolu Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Uludağ Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Toplam
f	9	9	7	1	1	27
%	33,33	33,33	25,9	3,7	3,7	100

Çizelge 46, İngilizce Hazırlık Programında görev yapmakta olan okutmanların mezun oldukları üniversiteleri göstermektedir. Buna göre; okutmanların % 33,3'ünün Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği, % 33,3'ünün Hacettepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği, % 25,9'unun Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği, % 3,7'sinin Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ve % 3,7'sinin de Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu oldukları görülmektedir.

Çizelge 47. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Çalışma Süreleri

İngilizce Hazırlık Programında Çalışma Süresi	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21-25 yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	2	7,41	15	55,56	10	37,04	0	0	0	0	27	100

Çizelge 47 okutmanların İngilizce Hazırlık Programında ne kadar süreden beri görev yaptıklarını göstermektedir. Buna göre okutmanların, % 55,5'i 6-10 yıl, % 37,04'ü 11-15 yıl ve % 7,41'i 0-5 yıl süreyle programda görev yapmaktadır. Programda görevli okutmanlardan 16 yıl ve daha fazla süreli çalışan yoktur.

Çizelge 48. İngilizce Hazırlık Programında Görev Yapan Okutmanların Dil Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Beceriler	Çok Önemli		Önemli		Biraz Önemli		Önemsiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme	21	77,7	6	22,2	0	0	0	0	27	100
Konuşma	22	81,4	5	18,5	0	0	0	0	27	100
Okuma	24	88,8	3	11,1	0	0	0	0	27	100
Yazma	16	59,2	9	33,3	2	7,4	0	0	27	100

Okutmanlara dil becerilerinin önemi sorulmuş ve alınan yanıtlar çizelge 48'de gösterilmiştir. Buna göre ilk beceri olan dinleme için okutmanların % 77,7'si "çok önemli" derken, % 22,2'si "önemli" bulunduğunu belirtmektedir. Dinleme becerisinin "biraz önemli" ya da "önemsiz" olduğunu düşünen okutman yoktur.

Konuşma becerisi için okutmanların % 81,1'i "çok önemli" derken, % 18,5'i "önemli" bulunduğunu belirtmektedir. Konuşma becerisinin "biraz önemli" ya da "önemsiz" olduğunu düşünen okutmanın olmadığı görülmektedir.

Okutmanlardan % 88,8'i okuma becerisini "çok önemli" bulmaktayken % 11,1'i "önemli" olduğunu vurgulamaktadır. Diğer ilk iki beceride olduğu gibi okuma becerisi için de "biraz önemli" ya da "önemsiz" şeklinde görüş bildiren okutman yoktur.

Son beceri olan yazma becerisi için okutmanlardan % 59,2'si “çok önemli” demekleyenken % 33,3'ü bu beceriyi “önemli” bulmaktadır. Okutmanlardan sadece % 7,4'ü bu beceriyi “biraz önemli” bulmaktadır ve yazma becerisinin “önemsiz” olduğunu düşünen okutman yoktur.

4.2.2. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla birinci soru olarak “İngilizce Hazırlık Programına ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 49'da gösterilmiştir.

Çizelge 49. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Genel Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Görüşlerin Dağılımı

f	
	a. Başarılı bir program
15	b. Sıkışık bir programda en iyi genel İngilizce verilmeye çalışılıyor
6	c. Tüm beceriler verilmeye çalışılıyor
4	d. Program yorucu ve yoğunudur
4	e. Sorun olduğunda etkin çözümler bulunabiliyor
2	f. Okutmanlar öğrenciye dili kazandırma çabası içindedir
2	
	Görüşler Toplamı
33	

Çizelge 49'da görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programı hakkında genel görüşleri sorulan okutmanlardan 15'i “Başarılı bir program”, altısı “Sıkışık bir programda en iyi Genel İngilizce verilmeye çalışılıyor”, dördü “Tüm beceriler verilmeye çalışılıyor”, ikisi “Sorun olduğunda etkin çözümler bulunabiliyor” ve ikisi “Okutmanlar öğrenciye dili kazandırma çabası içindedir” şeklinde program ile ilgili olumlu görüş bildirmiştir.

Ayrıca dört kişi programın yorucu ve yoğun olduğu şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir.

Çizelgede yer alan görüşlerin yanı sıra okutmanlar tarafından belirtilen düşüncelerden direkt alıntılar da yapılmıştır. Burada amaç, çizelgelerde ortaya konan görüşlerin alıntılarla desteklenmesi ve çizelgede var olmayan bazı düşünce ve görüşlerin ortaya konulması olarak açıklanabilir. Okutmanların İngilizce Hazırlık Programı ile ilgili görüşlerine yönelik alıntılar şöyledir:

Okutmanlardan Ayşe Hanım, *“Ben Hazırlık Programını oldukça iyi buluyorum. Diğer üniversitelere bakıyorum nasıl program işlediklerini. Öncelikle Integrated (tüm becerilerin aynı ders adı altında verilmesi) olması önemli bütün dünya literatür açısından bu doğrultuda. Gerekli olan tüm becerileri vermeye çalışıyoruz. Programın yoğunluğu düzeylere göre ayarlanmış durumda. Materyallerin kullanılması olsun, öğrencilerin teşvik edilmesi olsun, öğrencilerin işte teşvik edilmesi olsun gerekli çalışmalar açısından oldukça iyi durumdayız, daha da iyileştirmeye çalışıyoruz”*. (st.374-378) şeklinde görüş bildirerek, programın oldukça iyi olduğunu vurgulamıştır.

Okutmanlardan Umut Hanım, *“Bana göre çok başarılı ve sağlam program olduğunu düşünüyorum. Tabii ki eksikleri var ama genel olarak çok güzel. Hatta zaman zaman bu programın aynısının Almanca’sı olsa da ben de yer alsam diye düşünüyorum. Çünkü çok ciddi buluyorum. Bana göre sağlam, güzel program yani iyi buluyorum. Eksikleri var ama sistemi bozucu nitelikte değil. Çalışmalar çok güzel, yani öğrenciyi düşünecek şekilde çok güzel şeyler yapıyoruz. Gayet güzel, güzel buluyorum”*. (st.479-483) şeklinde görüş bildirerek, programı genel olarak başarılı bulduğunu ancak bazı eksiklerin de bulunduğunu belirtmiştir.

Okutmanlardan Mahmut Bey, *“Öğrencilerin özellikle çok çalışmasına dayalı bir program. Öğrenciler çalıştığı sürece bir sorun yok, programı uygun buluyorum. Öncelikli olarak son 2-3 yıldır konuşma becerileri üzerinde duruyoruz, yazma konusunda istenen düzeye getiremediğimizi düşünüyorum”*. (st.578-580) diyerek, programın başarılı olduğunu ancak yazma becerisi konusunda istenileni veremediğini vurgulamıştır.

Okutmanlardan Ahsen Hanım, “Programın biraz revize edilmesi gerekiyor mutlaka çünkü hepimiz biliyoruz ki hiçbir üniversitede olmayan şekilde üç ayrı şekilde öğrenci gurubuna bu programı uygulamak durumundayız ama normal şartlarda bu duruma rağmen, herkesin elinden geleni yaptığını ve belli bir oranda iyi bir yerde olduğunu düşünüyorum. Genel olarak onun dışında bu karmaşa giderildiği zaman çok daha iyi şeyler yapabilecek bir yer diye de görüyorum burayı”. (st 1496-1500) şeklinde görüş bildirirken programın genel olarak başarılı olduğunu ancak isteğe bağlı-zorunlu öğrenciler olmasının programda sıkıntı oluşturduğunu ve başarıyı bir ölçüde gölgelediğini belirtmiştir.

Okutmanlardan Nehir Hanım, “Hazırlık Programı derken, hepimizin üzerinde durduğu gibi öncelikle ana hedeflerimiz nelerdir, neye şekiller vereceğiz bunun belirlenmesi ama program belirlemek, kendini hedefe ve öğrenciye göre programın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Gelen öğrenci profiline göre bunu yapmak için amaçlara göre mi yönetim yoksa sonuçlara göre mi yönetim mi düşünmek gerekiyor. Çok kısa süreli 1 yıllık olduğu için bizim öğrencilerimiz sanırım sonuçlara göre yönetimden yani profilleri saptayıp ona göre program belirlemek daha faydalı olur diye düşünüyorum”. (st. 1727-1733) diyerek, programın öğrencilerin gereksinimine göre düzenlenmesi gerektiğine işaret etmiştir.

Okutmanlardan Selin Hanım, “Genel olarak ben hazırlık programının daha kapsamlı bir şekilde dört yıla yayılmasından yanayım. Yani bir yıl hazırlıktan sonra İngilizce öğrendiler diye dört yıllık hazırlık ya da hiç İngilizce görmemeleri öğrencilerin aleyhine diye düşünüyorum. Bu Hazırlık Programının amaçlarına göre sadece belki dördüncü yılda yoğunlaştırılmış İngilizce olarak öğrencilerin amacı TOEFL mı KPDS sınavı mı neyse ona yöneltmek yani amaçlara göre İngilizce vermek. Bunun burada mümkün olmadığını biliyorum”. (st.2026-2032) şeklinde görüş bildirerek, hazırlık programının bir yıla sınırlı olmamasını, bu yoğunluğun dört yıla yayılmasına uygun bulduğunu belirtmiştir.

Okutmanlardan Bilgin Hanım, “Genel olarak bir karmaşa olduğunu düşünüyorum. Bunu düşünmemin en önemli nedeni kısa aralıklarla genellikle kitap değişimine

gitmemiz, neyi nasıl yapacağımız konusunda bir fikrimiz olmaması, bize gelen öğrencilerin çok farklı İngilizce düzeylerinin olması. İngilizceyi hiç bilmeyen öğrencilerin büyük bir kısmını kapsamaması, zorunlu ve isteğe bağlı öğrenciler arasında seviye farkını aynı sınıflarda tuttuğumuz için dersi işlerken bu yönde oluşan bazı olumsuzluklar. Bütün bunlardan dolayı genel olarak bir karmaşa, bir şeyleri nasıl yapacağımızı bilememe düşüncesinin hakim olduğunu düşünüyorum” (st. 3173-3180) şeklinde düşüncelerini açıklamış, öğrenci düzeylerinin farklılığından dolayı genel bir karmaşa olduğunu vurgulamıştır.

Çizelge 49 ve yapılan alıntılar genel olarak incelendiğinde, okutmanların Programı başarılı bulduğu sıkışık ve yoğun bir programla tüm beceriler dahil olmak üzere en iyi Genel İngilizcenin verilmeye çalışıldığı, program ile ilgili sorun olduğunda etkin çözümlerin bulunabildiği ve okutmanların öğrenciye dili kazandırma çabası içinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin zorunlu bazılarının ise isteğe bağlı olarak programı takip etmesine bağlı olarak sorunların yaşandığı, bu tür öğrencilerin aynı sınıflarda bulunmasından dolayı programın istenilen düzeyde yürütülemediği, bu sorunlar çözüldüğünde şu anda başarılı bulunan programın daha da başarılı olacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır.

4.2.3. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Amaçları Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla ikinci soru olarak “İngilizce Hazırlık Programının amaçları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 50’de gösterilmiştir.

Çizelge 50. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Amaçları Nelerdir?”
Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	f
a. Dört ana dil becerisini geliştirmek	20
b. Temel İngilizce bilgisi vermek	11
c. Fakültelerde verilen İngilizce dersleri takip edebilmek	6
d. Öğrencileri İngilizce araştırma yapacak düzeye getirmek	3
e. Öğrencileri fakültelerine donanımlı olarak göndermek	2
Görüşler Toplamı	42

Çizelge 50’de görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programı amaçlarına ilişkin soruya okutmanların verdiği yanıtlar şöyledir: Okutmanlardan 20’si “Dört ana dil becerisini geliştirmek”, 11’i “Temel İngilizce bilgisi vermek”, altısı “Fakültelerde verilen İngilizce dersleri takip edebilmek”, üçü “Öğrencileri İngilizce araştırma yapacak düzeye getirmek” ve ikisi “Öğrencileri fakültelerine donanımlı olarak göndermek” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu görüşlerin açılımı ve bazı okutmanların konu hakkındaki görüşleri yapılan alıntılarla ortaya konulmuştur. Buna göre:

Okutmanlardan Ayşe Hanım, “*Yani kısa süre içinde 1 yıl gibi, öğrencilere en iyi şekilde gramer olsun, okuma olsun yazma olsun her türlü alanda geliştirmeye çalışıyoruz. Hiç bilmeyenlere temel oluşturmaya çalışıyoruz. Ve bölüme de hazır şekilde göndermeye çalışıyoruz*” (st. 11-13) şeklinde görüş bildirerek programın amaçlarının tüm dil becerilerini vermek olduğunu belirtmiştir.

Okutmanlardan Fadime Hanım, “*Amacımız, yabancı bir ülkeye giderse veya İngilizce herhangi bir kendi alanında dersi dinleme durumuna girerse dinleyip anlayabilme rapor yazabilme, okuduğu makaleyi anlayıp ona göre yorumlayıp sorularına gerekli cevabı verebilme, yabancı dilde iletişim kurma gibi amaçlarımız var*” (st. 127-130) diyerek programın amaçlarını vurgulamıştır.

Okutmanlardan Selda Hanım, “*Amacımız Genel İngilizce, Genel İngilizce derken her konuda her beceride öğrenciyi bir seviyeye, orta düzey üstü düzeye getirmek...*” (st. 741-752) şeklinde görüş bildirerek amacın her öğrencinin İngilizce “Upper-Intermediate” olarak bilinen “orta düzey üstü” seviyesine getirmek olduğunu ifade etmiştir.

Okutmanlardan Hande Hanım, “*Çok net amaçlarımız yok diye düşünüyorum şu an için ama normal şartlarda olması gerekenlere göre düşünürsek burada 1 yıl hazırlık eğitimi almış olan öğrencinin eğer sıfır geldiyse bölümüne gittiğinde belirli oranda verilen İngilizce dersleri takip ediyor olması bence amacımız olmalı. Ama bilerek gelen bir öğrencinin de mutlaka üstüne bir şeyler katmış olarak gitmiş olması gerektiğini düşünüyorum...*” (st. 1514-1519) diyerek amaçların tam net olmadığını ama genel olarak bakıldığında fakültelerde verilen İngilizce dersleri takip edebilecek düzeye getirmenin amaç olması gerektiğini belirtmiştir.

Çizelge 50 ve doğrudan alıntılar genel olarak incelendiğinde okutmanların hemen hepsinin aynı kanıda olduğu; programın amaçlarının dilin dört becerisinin yani, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi olduğu, öğrencinin bölümünde dili rahatlıkla kullanabilmesinin ana amaç olarak belirlendiği görülmektedir. Aynı zamanda okutmanlardan birinin amaçların şu anda tam olarak belirgin olmadığını vurguladığı da belirtilebilir.

4.2.4. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programı İçeriği Öğrencilerin Gereksinimini Karşulamakta mıdır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla üçüncü soru olarak “İngilizce Hazırlık Programı içeriği öğrencilerin gereksinimini karşılamakta mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları çizelge 51’de gösterilmiştir.

Çizelge 51. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının İçeriği Öğrencilerin Gereksinimini Karşulamakta mıdır?” Sorusuna Verdikleri Olumlu Görüşlerin Dağılımı

	f
a. İçerik öğrencilerin gereksinimlerini karşılıyor	16
b. İçerik amaçların gerçekleştirilmesinde etkili	6
c. İçerik fakültelerin gereksinimini karşılıyor	6
d. İçerik öğrencilerde Temel İngilizce bilgisinin oluşumu için uygundur	2
Görüşler Toplamı	30

Çizelge 51’de görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programı içeriğinin öğrenci gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı şeklindeki soruya okutmanlardan 16’sı “İçerik öğrencilerin gereksinimlerini karşılıyor”, altısı “İçerik amaçların gerçekleştirilmesinde etkili”, altısı “İçerik fakültelerin gereksinimini karşılıyor” ve ikisi “İçerik öğrencilerde temel İngilizce bilgisinin oluşumu için uygundur” şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okutmanların bazılarının bu konuda olumsuz görüşleri de söz konusudur. Bu konudaki olumsuz yanıtlar da Çizelge 52’de verilmektedir.

Çizelge 52. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının İçeriği Öğrencilerin Gereksinimini Karşulamakta mıdır?” Sorusuna Verdikleri Olumsuz Görüşlerin Dağılımları

	f
a. Öğrenciler içeriğin yeterli olmadığını, Teknik İngilizceyi de kapsamaması gerektiğini düşünüyor	10
b. İçerik gereksinimleri tam olarak karşılamıyor	3
c. İçerik fakültelerin gereksinimi karşılamada yetersiz	2
Görüşler Toplamı	15

Çizelge 52’de görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programı içeriğinin öğrenci gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı sorusuna okutmanlardan 10’u “Öğrenciler içeriğin yeterli olmadığını, Teknik İngilizceyi de kapsamaması gerektiğini düşünüyor”, üçü “İçerik gereksinimleri tam olarak karşılamıyor” ve ikisi “İçerik fakültelerin gereksinimi karşılamada yetersiz” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Okutmanların konuyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmaktadır. Buna göre:

Okutmanlardan Hale Hanım, “... şimdi biz mühendislik bölümlerine öğrenci hazırladığımız için teknik anlamda sıkıntı çekiyoruz. Biz Genel İngilizce eğitimi veriyoruz, maalesef başka çıkar yolumuz da yok. Genel İngilizce olarak iyi bir eğitim verdiğimizizi düşünüyorum, bu anlamda iyi yetiştiriyoruz ama bölümlerine gittiklerinde teknik anlamda sıkıntı çekiyorlar.” (st. 390-394) şeklinde görüş bildirerek içeriğin yeterli olduğunu ancak öğrencilerin Teknik İngilizce açısından sıkıntı yaşadıklarını ve belki bir şekilde içeriğe Teknik İngilizcenin de eklenmesinin yararlı olabileceğini vurgulamıştır.

Okutmanlardan Ümran Hanım, “ee yani genel olarak şunu söylemek isterim ki okuttuğumuz kitap daha çok iletişime yönelikti ve bana göre öğrenciler bölüme gittiklerinde akıllarına bile gelmeyecek bilgiyle doluydu. Onun yerine biraz daha günlük olmayan dil olsaydı yaşamlarında kullanmayacakları deyimler yerine daha farklı şeyler öğretilseydi daha iyi olabilirdi. ...” (st.500-505) diyerek kullanılan ana kitabın gereksiz bir şekilde günlük dilde kullanılan deyimlerle dolu olduğunu, öğrencilerin gereksinimlerini tam olarak karşılayacak bir içeriğe sahip olmadığını belirtmiştir.

Okutmanlardan Jale Hanım “.. evet karşıladığını düşünüyorum ama belki teknik boyutta bir şeyler verilebilir diğer bölümlerle anlaşılabilir, belki de o olabilir. Onun dışında ben pek bir şey göremiyorum, içerik uygundur..” (st. 1452-1455) şeklinde görüş bildirerek içeriğin uygun olduğunu ancak Teknik İngilizce açısından bazı çalışmaların yapılabileceğini ifade etmiştir.

Okutmanlardan Osman Bey, “Dediğim gibi yani her fakülte her bölümümüz için ayrı ayrı İngilizce öğretmemiz mümkün değil burada biz Genel İngilizce yi veriyoruz Teknik İngilizcede zaten şu anda bizim yapabileceğimiz bir şey değil yine konuda bizimde kararlaştırdığımız şekilde yönetim kurulunun kararları doğrultusunda bölümlerle

anlaşıp oradan hocalardan gelebilir. Bizim verebileceğimiz Genel İngilizcedir biz bunu veriyoruz eğer bölümlerin ayrıca farklı bir istekleri varsa ya da teknik konuda eksiklik varsa onu da onlarla işbirliği yaparak çözebiliriz. Yani bu bizim kendi başına yapabileceğimiz bir şey değil” (st. 1884-1893) şeklinde görüş bildirerek Teknik İngilizcenin İngilizce Hazırlık Programının görevi olmadığını ancak bölümlerle bu konuda işbirliğine gidilerek sorun gibi görülen bu durumun çözülebileceğini belirtmiştir.

Çizelge 51, 52 ve doğrudan yapılan alıntılara genel olarak bakıldığında okutmanların içeriğin amaçları karşılaması konusunda genel anlamda olumlu oldukları ancak içerikte yer almayan Teknik İngilizce dersinin öğrenciler açısından olumsuz bir durum yaratabileceğini düşündükleri görülmektedir.

4.2.5. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Yöntem, Strateji, Teknik, Araç-Gereç ve Ortamın Amaçlara Uygun Olup Olmadığı Konusunda Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla dördüncü soru olarak “İngilizce Hazırlık Programında kullanılan yöntem, strateji, teknik, araç-gereç ve ortamın amaçlara uygun olup olmadığı konusunda görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 53’te gösterilmiştir.

Çizelge 53. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Yöntem, Strateji, Teknik, Araç-Gereç ve Ortamın Amaçlara Uygun Olup Olmadığı Konusunda Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Olumlu Görüşlerin Dağılımları

	f
a. Yöntem, teknik, strateji, araç-gereçler amaçların gerçekleştirilmesine uygun	27
b. İşitsel gereçler amaçları karşılamaya uygun	16
c. Görsel gereçler amaçları karşılamaya uygun	12
d. Kitaplar amaçların gerçekleştirilmesine uygun	2
e. Yöntemler daha çok öğretim elemanına bağlı; değişik yöntemler uygulanıyor	2
Görüşler Toplamı	59

Çizelge 53’te görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programında kullanılan yöntem, strateji, teknik araç-gereç ve ortamın amaçlara uygun olup olmadığı sorulan okutmanlardan 27’si “Yöntem, teknik, strateji, araç-gereçler amaçların gerçekleştirilmesine uygun”, 16’sı “İşitsel gereçler amaçları karşılamaya uygun”, 12’si “Görsel gereçler amaçları karşılamaya uygun”, 2’si “Kitaplar amaçların gerçekleştirilmesine uygun ve ikisi “Yöntemler daha çok öğretim elemanına bağlı; değişik yöntemler uygulanıyor” şeklinde programda kullanılan yöntem, strateji, teknik araç-gereç ve ortamın amaçlara uygunluğuna ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

Bunun yanı sıra aynı soruya ilişkin olumsuz görüşler de söz konusudur ve söz konusu olumsuz görüşler Çizelge 54’de gösterilmektedir.

Çizelge 54. İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Yöntem, Strateji, Teknik, Araç-Gereç ve Ortamın Amaçlara Uygunluğuna İlişkin Olumsuz Görüşlerin Dağılımı

	f
a. Ortam amaçların gerçekleşmesine uygun değil	4
b. Öğrenme ortamı öğrencilere ilginç gelmediği için amaçların gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşanıyor	2
Görüşler Toplamı	6

Çizelge 54’te görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programında kullanılan yöntem,

strateji, teknik araç-gereç ve ortamın amaçlara uygun olup olmadığı sorulan okutmanlardan dördü “Ortam amaçların gerçekleşmesine uygun değil” ve ikisi “Öğrenme ortamı öğrencilere ilginç gelmediği için amaçların gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşanıyor” şeklinde programda kullanılan yöntem, strateji, teknik araç-gereç ve ortamın amaçlara uygunluğuna ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir.

Görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarda okutmanlar soru ile ilgili görüşlerini sunmakta, çizelgelerde ortaya konan görüşleri desteklemekte ve çizelgelerde yer alan görüşleri açıklamaktadır. Buna göre:

Okutmanlardan Nadya Hanım “*Özellikle sınıf sayımız öğrencilerle hem kendi aralarında hem de bizimle iletişim kurmalarına olanak sağlayan ortam iletişim kurarken de hedef dil İngilizceyi kullanmalarını sağlıyoruz bu güzel bir şey. Sınıflara kurulan ses sistemi de öğrencilerin bu dile direkt expose olmalarını (maruz kalmalarını) sağlayan sistem, direkt dinliyorlar yeni sistemle aktif olarak. Video da yine öğrencilere faydalı diye düşünüyorum*” şeklinde görüş bildirerek araç-gereç ve ortamın amaçları gerçekleştirme açısından uygun olduğunu vurgulamıştır.

Okutmanlardan Nilgün Hanım, “*Özellikle fiziksel olarak tabii ki çok fazla eksikliklerimiz var. Yani bizim kampus olarak diğer tarafa dahil olmamız öğrencilerin burada kendilerini hala lisede gibi görmeleri sınıf içerisindeki o kolonların o sınıfı bölmesi, tahtalarda hala tebeşir gerçi tebeşir o kadar önemli değil belki ama yinede fiziksel şartlarımız çok uygun değil. Bu seneki mesela bu seneki o mp3lerin kullanımı bile bizim işimize çok yaradı, çok şeyimizi kolaylaştırdı. Dinleme becerisini biraz daha etkinleştirdi diye düşünüyorum. Çok daha iyi fiziksel şartlarda öğrencilerin çok daha iyi motive olacağına, öğretmenin de aynı şekilde daha iyi motive olacağını düşünüyorum. Geçen gün Ahmet Sezer’de sınava girdik. Bir sınıfları vardı, İngilizce sınıfları son derece modern, düzgün yani. Biz yeterince onlara fiziksel olarak belli şartları sağlayamadığımızı düşünüyorum. Onlarda daha böyle bir şey lise havasına giriyorlar. Daha kendilerini kötü hissediyorlar. Belki de çok daha iyi olabilir. Özellikle diğer birimlerle bağlantımızın olması çok önemli diye... Şimdi yöntemler ve teknikler tamamen öğretmene de bağlı şeyler. Tabii öğretmenin donanımının ne olduğu*

da kendini geliştirip geliştirmediyini her şeye bağlı. Bunun için hani hizmet içi kurslar olabilir. Hizmet içi seminerler olabilir düzenlenebilir. Tabi herkesin istekli bir biçimde bunlara katılıyor olması gerekir. Biz burada bir şey yaptığımız zaman hani her zaman biliyorsun yarım saatlik bir şey olsa insanlar “aaa uuu” demeye başlıyorlar. Hani bunun normal bir şeymiş gibi insanlar algılamaya başlarsa belki olur diye düşünüyorum. Ama bu kitaplar mesela son dönemki kitaplar işlediğimiz kitaplar genelde iletişime yönelik kitaplar. Dinleme ve Konuşma donanımlı. Öğrenciye bunları öğretebilmek için de ders öncesi öğrenciyi derse hazırlayan aktivitelerin çok iyi yapılması gerekiyor. Öğrencinin çok iyi hazırlanması gerekiyor. O dil bilgisi konusuna ya da o okuma konusuna ya da o şeye. İşte o konuda bazı şüphelerim var. Yani hani arkadaşların ne kadar yani herkesin için yok tabi ama belli bir grup için neyin ne kadar yaptıkları ortada. Dolayısıyla hani bu kitap gitmiyor o kitap gidiyor bu olmuyor şekliinden çok biraz daha hani bu şeylerden haberdar olmaları. öğrencileri o konuya nasıl hazırlamaları gerektiği konusunda biraz daha bilgilenmeleri gerek diye düşünüyorum” (st.1105-1128) diyerek yöntem ve tekniklerin daha çok okutmanlara bağlı olduğunu, ortamın uygun olmadığını, okul araç-gereçlerinde gerçekleştirilen teknolojik yeniliklerin yararlı olduğunu, okutmanların kendilerini geliştirmesinin şart olduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 53, 54 ve doğrudan alıntılara genel olarak bakıldığında öğrenme-öğretme süreçleri açısından hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin var olduğu görülmektedir. Genel olarak ortamın uygun olmadığı, sınıfların öğretim açısından yetersiz kaldığı vurgulanırken araç-gereç açısından yeterli olduğu ve teknolojinin iyi bir oranda takip edilmeye çalışıldığı belirtilmektedir.

4.2.6. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Değerlendirme Türleri, Araç ve Gereçler Amaçların Gerçekleştirilmesinde Ne Derece Etkilidir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla beşinci soru olarak “İngilizce Hazırlık Programında kullanılan değerlendirme türleri, araç ve gereçler amaçların gerçekleştirilmesinde ne

derece etkilidir?” sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları çizelge 55’te gösterilmiştir.

Çizelge 55. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programında Kullanılan Değerlendirme Türleri, Araç ve Gereçler Amaçların Gerçekleştirilmesinde Ne Derece Etkilidir?” Sorusuna Verdikleri Görüşlerin Dağılımları

	f
a. Değerlendirme türleri amaçların gerçekleştirilmesine uygun	19
b. Sınavlar işlevseldir	8
c. İçerik ile sınavlar tutarlıdır	8
d. Bazı durumlarda öğretilenle ölçülen arasında uyumsuzluk var	5
e. Kısa sınavlar öğrencileri ara sınavlara hazırlıyor	4
f. Sınavlar öğrenci gelişimini görmeye yardımcı	2
Görüşler Toplamı	46

Çizelge 55’te görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programında kullanılan değerlendirme türleri araç ve gereçlerin uygun ve etkili olup olmadığı sorulan okutmanlardan 19’u “Değerlendirme türleri amaçların gerçekleştirilmesine uygun”, sekizi “Sınavlar işlevseldir”, sekizi “İçerik ile sınavlar tutarlıdır”, dördü “Kısa sınavlar öğrencileri ara sınavlara hazırlıyor” ve ikisi “Sınavlar öğrenci gelişimini görmeye yardımcı” şeklinde programda kullanılan değerlendirme türleri araç ve gereçlerin uygun ve etkililiğine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

Ayrıca beş okutman da bazı durumlarda öğretilenle ölçülen arasında uyumsuzluk var şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir.

Bu konuya ilişkin görüşlerden elde edilen olumlu ve olumsuz düşüncelerden bazıları doğrudan alıntılarla sunularak okutmanların konu hakkındaki görüşleri kendi sözcükleriyle verilmeye çalışılmıştır. Buna göre:

Okutmanlardan Emre Bey, “*Hı hı tamam o şekilde. Gayet yeterli çünkü olabildiğince çeşitli olabildiğince öğrenciyi kısa dönemde veya uzun dönemde veya belirli aralıklarla ölçtüğümüzü düşünüyorum. E-gelişim dosyaları ve kısa sınavlar en hızlı ölçüm araçları*

ama işte vizeler olsun işte ... Verilen ödevler veya uygulamalar olsun bunlar uzun vadeli yani işte kısa vadeliye çok ağırlık veriyoruz uzun vadeliler sekmeye uğruyor gibi bir şey diyemeyiz. O aralıklar bence çok güzel bölünmüş verilmiş öğrenci sürekli takip edildiğini bence biliyor eğer kendisi de iç motivasyona sahipse bunu olumlu bir avantaj olarak kendine döndürüyor bu yüzden bence oldukça etkili ama şu açıdan ele alırsak motive olmamış bir öğrenci içinde bunlar direk eziyet gibi de geliyor hani etkililik dersek onları hiç etkilediğini düşünmüyorum bunun” (st. 1653-1664) şeklinde görüş bildirerek kullanılan değerlendirme araçlarının uygun olduğunu, öğrenciyi bu gereçlerle okutmanların oldukça rahat bir şekilde izleyebildiklerini belirterek önemli olanın yine de öğrencinin iç motivasyonu olduğunu belirtmiştir.

Okutmanlardan Satı Bey, “Benim araştırmam var ve bu konuda az çok fikir sahibi olmak için araştırma yapıyoruz. İngilizce öğretim sürecinde yapılan değerlendirmeleri bence daha uzman bir şekilde ve daha profesyonelce yapılması düşüncesindeyim. Çünkü amaçlanan hedefler benim şahsi fikrim geleneksel olarak bu şekilde ifade edilen eğitim sürecinin biraz daha ötesine gitmesi gerektiğini düşünüyorum daha profesyonel bir biçimde, çünkü ölçme-değerlendirme bildiğiniz üzere bir branş, bunun da yetkin kimselerce yapılması hem eğitim hem değerlendirme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Öyle düşünüyorum” (st. 2203-2210) diyerek değerlendirme sürecinin uzmanlık gerektiren bir iş olduğunu ve bunu da uzmanların yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Okutmanlardan Münevver Hanım, “Büyük ölçüde bence doğru ölçme yapıyoruz ama yanlış yaptığımız şeyler de oldu bu yıl. Dilbilgisi ölçmede mesela biraz yanlışlıkla ölçtük bence, vermediğimiz ölçüde dilbilgisi istedik, bu da bence öğrencilerin başarısızlığında rol oynadı” şeklinde görüş bildirerek büyük ölçüde doğru ölçme gerçekleştirilmesine karşın bazı konularda hatalar yapıldığını, bunun da öğrenci başarısızlığını tetiklediğini ifade etmiştir.

Çizelge 55’e ve alıntılara bakıldığında okutmanların genel olarak programın değerlendirme boyutundan memnun oldukları, sürekli bir ölçme ile öğrencilerin programa devamını sağladıkları ancak bazı durumlarda öğretilen ile ölçülen arasında

çelişkiler yaşandığı belirtilmektedir.

4.2.7. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Eksiklikleri Konusunda Ne düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla altıncı soru olarak “İngilizce Hazırlık Programının eksiklikleri konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları çizelge 59’da gösterilmiştir.

Çizelge 56. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Eksiklikleri Konusunda Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	f
a. Binadan kaynaklanan fiziksel eksiklikler söz konusu	11
b. Hizmetiçi eğitim konusunda eksiklik var	7
c. Programda bazı konularda eksiklikler yaşanmaktadır	6
d. Programın süresi yetersiz	5
e. Hiç İngilizce bilmeyen öğrencilerin olması sorun	4
f. Amaçlar net değil	3
g. Eksiklik olduğunu düşünmüyorum	3
h. Farklı öğrenci grupları -zorunlu / isteğe bağlı hazırlık eğitimi alanlar olduğu için sorun yaşıyor	3
i. Motivasyon eksikliği var	2
Görüşler Toplamı	44

Çizelge 56’da görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programının eksikliklerinin neler olduğu sorulan okutmanlardan 11’i “Binadan kaynaklanan fiziksel eksiklikler söz konusu”, yedisi “Hizmetiçi eğitim konusunda eksiklik var”, altısı “Programda bazı konularda eksiklikler yaşanmaktadır”, beşi “Programın süresi yetersiz”, dördü “Hiç İngilizce bilmeyen öğrencilerin olması sorun”, üçü “Amaçlar net değil” üçü “Eksiklik olduğunu düşünmüyorum”, üçü “Farklı öğrenci grupları-zorunlu/isteğe bağlı hazırlık eğitimi alanlar olduğu için sorun yaşıyor” ve ikisi “Motivasyon eksikliği var” şeklinde programın eksikliklerine ilişkin görüş bildirmiştir.

Programın eksik yanlarına ilişkin elde edilen alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Okutmanlardan Merve Hanım, “*En büyük eksiklik bence aldığımız seviyedeki öğrenciyi ideale yakın ideal öğrenci tipi var belki de kafamızda ona göre götürmeye çalışıyoruz yani birazcık daha normal bir öğrencinin normal algılama düzeyindeki bir öğrencinin yapamayacağı şeyleri yükleniyoruz gibi geliyor bana çok fazla şey bekliyoruz gibi geliyor bana düşün sabah 9’da geliyorlar akşam 5’e kadar 7 saat boyunca bizim verdiğimiz bütün bilgileri o çocuğun almasını bekliyoruz yani hiç arada bir şey kaçırmaması gerekiyor çünkü dersin tekrarı çok az oluyor özellikle kelimeler eğer çocuk çabalamıyorsa bir kez daha o kelimenin geçmesi tekrar pratiğe dökülmesi olmuyor, pratik olarak bence en çok eksiklik*” (st. 2489-2497) şeklinde görüş bildirirken görülen eksikliğin daha çok programın yoğun olması ve öğrencilerin de bu yoğunluktan dolayı yeterince tekrar edemeden kaynaklanan sorunlarla baş başa kaldığını vurgulamış ve eksikliğin bu olduğu görüşünü savunmuştur.

Okutmanlardan Meltem Hanım, “*Bence Hazırlık Programında derslere giren hocalara biraz eğitim verilmeli yani yöntemlerle ilgili herhangi bir konunun nasıl işlenmesi ile ilgili çünkü herkes az öncede dediğim gibi kendi kafasına göre bir şeyler yaptığı için ve bir kerede ölçtüğümüz için o hocanın öğrettiği tarza uymayabilir. Bu açıdan da öğrenciler arasında büyük farklılıklar çıkabilir. Özellikle ölçme-değerlendirme birimi için mutlaka bu konuda eğitim almış profesyonel bir insanın olması gerekiyor. Mesela ben ölçme-değerlendirme biriminde çalışan bir insan olarak çok da fazla verimli olduğumu ya da olunacağını çok fazla düşünmüyorum. Çünkü eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum kendi adıma. Yani bir sorunun ne kadar yeterli olduğunu ya da ne kadar güvenilir olduğunu şu anki bilgilerime göre çok fazla sağlıklı bir şekilde değerlendiremiyorum. Özellikle bu konuda mesela görsel-işitsel-basılı materyal birimi konusunda da aynı şey gerekli olabilir. Görsel ve işitsel materyali daha korunabilmeye yönelik konferanslar seminerler bize bu konuyla ilgili daha geniş bilgiyi verebilecek insanlardan eğitim alabilirsek özellikle ofislerde çalışan elemanlar olarak çok daha faydalı olabilir*” (st. 3298-3311) diyerek eksikliğin okutmanlara yönelik eğitim verilmemesi ile ilgili olduğunu; Testing Ofis adı verilen Ölçme-Değerlendirme

biriminin de uzmanlardan oluşmamasının eksiklik olduğunu vurgulamıştır.

Okutmanlardan Muharrem Bey, “*Bana göre programın tek eksikliği program olarak baktığımızda derslerin ayrılmasıydı daha öncede söylediğim gibi daha önceki sorularda bence bu eksiklik giderek bazı şeyler tamamlanacaktır. Bir de hazırlık programından kaynaklanmayan üniversiteye bağlı olmaktan kaynaklanan akademik takvim sınırlamaları var. Bunlara bizim elimizde olan şeyler değil haftaya sıkıştırmak zorunda kalıyoruz*” (st. 3529-3533) şeklinde görüş bildirirken en büyük eksikliğin derslerin ayrılması yani okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi ayrı derslerin olması olduğunu belirtmekte ve programın diğer fakültelere bağlı olmasından kaynaklanan ders programı sıkışıklığının da eksiklik olduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 56’da ve doğrudan alıntılara genel olarak bakıldığında eksikliklerin daha çok birimlerde uzmanların olmamasından kaynaklandığı, öğrencilerin çok yoğun bir program içinde oldukları ve bunun da başarıyı olumsuz etkilediği daha uygun bir programın hazırlanmamış olmasının eksiklik olduğu, derslerin ayrı olarak işlenmesinin de büyük eksiklik olduğu vurgulanmaktadır.

4.2.8. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında okutmanların İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yedinci soru olarak “İngilizce Hazırlık Programının geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okutmanların bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları çizelge 57’de gösterilmiştir.

Çizelge 57. Okutmanların “İngilizce Hazırlık Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	f
a. Hizmetiçi eğitime önem ve ağırlık verilmeli	15
b. Program geliştirme uzmanlarından yararlanılmalı	6
c. Amaçlar net belirlenmeli	4
d. Kur sistemine geçilmeli	3
e. Hiç bilmeyenler için ayrı sınıf açılmalı	2
f. Dil öğretimiyle ilgili araştırmalar yapıp sunulmalı	2
g. Eğitim ve öğretimde İnternet’in işlevi arttırılmalı	2
h. Anadili İngilizce olan bir öğretim elemanı görev yapmalı	2
i. İhtiyaç analizi çalışmaları gerçekleştirilmeli	2
Görüşler Toplamı	38

Çizelge 57’de görüldüğü gibi, İngilizce Hazırlık Programının geliştirilmesine yönelik önerilerinin neler olduğu sorulan okutmanlardan 15’i “Hizmetiçi eğitime önem ve ağırlık verilmeli”, altısı “Program geliştirme uzmanlarından yararlanılmalı”, dördü “Amaçlar net belirlenmeli”, üçü “Kur sistemine geçilmeli”, ikisi “Hiç bilmeyenler için ayrı sınıf açılmalı”, ikisi “Dil öğretimiyle ilgili araştırmalar yapıp sunulmalı”, ikisi “Eğitim ve öğretimde internetin işlevi arttırılmalı”, ikisi “Anadili İngilizce olan bir öğretim elemanı görev yapmalı” ve ikisi “İhtiyaç analizi çalışmaları gerçekleştirilmeli” şeklinde programın geliştirilmesine yönelik önerilerini bildirmiştir.

Programın geliştirilmesine yönelik önerilerin sorulduğu son soruya ilişkin olarak okutmanların belirtmiş oldukları görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak kendi sözcükleriyle konu hakkındaki görüşleri sunulmak amaçlanmıştır. Buna göre:

Okutmanlardan Muharrem Bey “37 kişiyiz ve herkes benim gördüğüm kadarıyla sene içinde koşturuyorduk, yetmiyorduk yetmediği için ekstra şeyler yapamıyoruz profesyonel gelişime ihtiyacımız var alanda sürekli yenilikler oluyor bunları mı takip edeceğiz yoksa derse mi gireceğiz ikisi bir arada çok zor oluyor. Eğer okutman 5 kişi daha olsaydı en azından biraz daha yapabirdik. Geliştirilmesi için sürekli bir kendinizi profesyonel anlamda geliştirmeniz gerekiyor programın iyileştirilmesi için

bunların yolu nerden geçer diğer üniversitelerin de yaptığı gibi hizmetiçi eğitim, her ay belli arkadaşlar görevlendirilir belli konularda araştırma yapıp sunabilir sunum yapabilirler veya bu iş belli bir ofis kurulabilir. Diğer üniversitelerde olduğu gibi Profesyonel Gelişim Ofisleri var. Onlar sürekli eğitim veriyorlar kendi okutmanlarına sertifikalar veriyorlar ama illaki hizmetiçi eğitimin gerekli olduğunu görüyorum. Onun dışında kendimiz yapamazsak bile dışardan alacağımız yardımlarla bazı konularda teacher trainer tabir edilen uzmanlar var onlardan yardım alabiliriz. Örneğin bir kelime üretimi daha etkin hale nasıl getirilebilir bunu kendimiz araştıramazsak bile ama bu da çok zor olduğu için ben yinede arkadaşlar arasında görev dağılımı yapıp ihtiyaç duyulan mesela ne sıkıntısı duyuyoruz biz okulda örneğin şey mi duyduk örnek olarak söylüyorum video dersleri sıkıcı mı oluyor diye düşündük görevlendirilecek arkadaşlar bunun teorik araştırmasını yaparlar, ilgili aktiviteleri bulurlar daha iyi olduğunu düşündükleri ve bize bir sunum yaparlar herkes burada hizmetiçi eğitimini almış olur bence en önemli şey bence bu” (st. 3553-3571) şeklinde görüş bildirirken okutman sayısının artırılmasını, hizmetiçi eğitime gereken önemin verilmesini uzmanlardan yararlanılmasını öneri olarak belirtmiştir.

Okutmanlardan Sevda Hanım, “hizmetiçi eğitim şart, şöyle olabilir öğretmenler kendi aralarında konuşup gruplar oluşturabilir, her hafta olabilir bu toplantılar yapılıyor bir araya geliniyor orda fikir alış verisi olabilir aslında hizmetiçi eğitimin tam etkin olması için dışardan birinin dersleri takip etmesi bence o benim hizmetiçi eğitimden anladığım bu” (st. 833-835) şeklinde görüş bildirirken hizmetiçi eğitimin okul temelli hizmet içi şeklinde de yapılabileceğini vurgulamıştır.

Okutmanlardan Nilgün Hanım, “biz zaten elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Oraya buraya bakıyoruz. Kim ne yapmış ne etmiş falan. Ama öncelikle bir kere Rektörlükten ya da oradaki birilerinin gelip bize siz ne yapıyorsunuz diye sorması lazım. Yani bizimle birebir ilgilenmeleri lazım. Hangi programı işliyorsunuz, ne yapıyorsunuz, ne öğretiyorsunuz, bunca sene ne yaptınız, nerden nereye getiriyorsunuz öğrencileri, sizin amacınız ne? Yani bizimki şu; biz şunu yapmalıyız hiçbir ilgilenme iyi ya da kötü anlamda yok. Burası böyle almış başını ne yapılırsa yapılıyor şeklinde bir bölüm. Dolayısıyla daha iyi ilişkiler içerisinde olmamız lazım orasıyla bu bir. Bizim kendimizi

geliştirebilmemiz için diyorum ya hizmetiçi eğitimler olabilir seminerler olabilir ama bunlara istekli bir katılımın sağlanması çok önemli. Yani zoraki bir katılımın değil evet istekli bir katılımın sağlanması lazım diye düşünüyorum. Dolayısıyla internet çok fazla faydalanılabilir bu konuda. Neler yapılmış neler yapılmamış neler yürümemiş İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten diğer ülkelerde de özellikle mesela Japonya da ya da şeyde bazen ilginç mesela araştırmalar oluyor. Hakikaten bizimle birebir benzeşen durumlar olabiliyor. Burada ne yapılmış. Onlarla ilgili falan örnekler alınabilir. Yapılabilir. Ama işte hani programımız çok yoğun olduğu için örneğin insanlar dönem içerisinde bu tür şeylere fazla vakit harcamak istemiyorlar. Dolayısıyla yazlar daha iyi değerlendirilebilir diye düşünüyorum. Bu arada şeyde burası bunu söylemenin yerimi bilmiyorum ama bende hani yönetici olarak baktığım zaman olaya hani daha serbest olması okutmanların ya da işte hani şey olarak diğer üniversitelerde yazın gelmiyorlar ya da geliyorlar. İşte burada mesela işte 15 günlük bir seminer var diyelim ki yazın ama ondan önceki 15 gün atıyorum herkes tatil. Yani o 15 gün gelirken insanlar tatil olacağını bilecek ki diğerine istekli olarak katılacak. Yani onlara artılar verirken avantajlar verirken başka şeyleri de onlardan alınmalı diye düşünüyorum ve bunun hani dengesi kurulursa ve bu başımızdaki sorumlu olan kişi bu sorumluluğu alırsa böyle bir şey işte ben bir şeyi yapamam benim elimde derse olur...” (st. 1196-1217) diyerek üst yönetimin bölüme önem vermesi ve sorgulaması, yardımcı olması gerektiğini, hizmetiçi eğitimin canlandırılmasının zorunlu olduğunu, okutmanların yabancı dil olarak İngilizceyi kullanan ülkelerdeki eğitimi yakından izlemeleri ve bu bilgileri arkadaşlarıyla paylaşması gerektiğini, yaz aylarının bu tür çalışmalarla değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çizelge 57 ve doğrudan alıntılara genel olarak bakıldığında okutmanların daha çok hizmetiçi eğitime ağırlık verdikleri, program uzmanlarından yararlanılması gerekliliği konusunu vurguladıkları, alanyazının yakından takip edilmesi ve elde edilen bilgilerin paylaşılmasının gerekliliği üzerinde hemfikir oldukları görülmektedir.

Beşinci Bölüm

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, anket ve görüşme teknikleriyle elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara varılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

İngilizce Hazırlık Programı 1996-1997 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmasına karşın programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutu ile programın öğrencilerde istenilen nitelikleri gerçekleştirip gerçekleştirmediği konuları hakkında herhangi bir değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Buradan hareketle, programın boyutlarının değerlendirilmesi ve programın öğrencilerde istenilen dil becerilerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği bu çalışmada sorgulanmıştır.

İngilizce Hazırlık Programının değerlendirilmesi nicel ve nitel ölçme teknikleri kullanılarak tekil tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri anket yoluyla, nitel verileri de fakülte öğrencilerine uygulanan anket ve programda görev alan okutmanlarla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir.

Araştırmanın evrenini İngilizce Hazırlık Programında görev yapan okutmanlar, programın öğrencileri ve programı tamamlayarak fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma evreninin küçüklüğünden dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, programda görevli 27 okutman, öğrenim görmekte olan 300 öğrenci ve programı bitirmiş ve fakültelerde öğrenim görmekte olan 129 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde anket ve görüşme teknikleriyle elde edilen veriler analiz edilmiş ve İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine ilişkin sonuçlar, fakülte öğrencilerine ilişkin sonuçlar ve okutmanlara ilişkin sonuçlar olmak üzere üç başlık halinde sunulmuştur.

5.1.1. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Görüşlerine Dayalı Sonuçlar

İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerin programda yer alan derslerin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin analizi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.1.1. Programda Yer Alan Derslerin Amaçlarına İlişkin Sonuçlar

- Genel İngilizce dersinin 20 amacından 19 tanesinin “yeterli” oranda gerçekleştiği, bir amacın ise “yetersiz” düzeyde kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu dersin amaçlarının gerçekleşmesine ilişkin genel aritmetik ortalama 2,93’tür. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Genel İngilizce dersinin amaçlarının “yeterli” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.
- Okuma-Yazma dersinin 20 amacından ilk 19 tanesinin “yeterli” düzeyde gerçekleştiği, bir amacın ise “yetersiz” görüldüğü belirlenmiştir. Okuma-Yazma dersinin genel aritmetik ortalaması 2,89’dır. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Okuma-Yazma dersinin amaçlarının “yeterli” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.
- Video dersinin 10 amacı da “yeterli” düzeyde gerçekleşmiş olup, aritmetik ortalaması da 2,88’dir. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Video dersinin amaçlarının “yeterli” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.
- Programda yer alan Proje dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine bakıldığında dersle ilgili sekiz amaç ifadesinin “yeterli” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu dersin amaçlarına ilişkin genel aritmetik ortalama 2,95’dir. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Proje dersinin amaçlarının “yeterli” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

- Çalışma Becerileri dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak belirlenen 11 amacın da “yeterli” düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Dersin genel aritmetik ortalaması 2,95’dir. Buna göre bu ortalama, ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Çalışma Becerileri dersinin amaçlarının “yeterli” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.
- Genel olarak bakıldığında programda yer alan Genel İngilizce, Okuma-Yazma, Video, Proje ve Çalışma Becerileri derslerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin genel aritmetik ortalamasının 2,92 olduğu görülmektedir. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için programda yer alan derslerin amaçlarının “yeterli” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

5.1.1.2. Programda Yer Alan Derslerin İçeriğine İlişkin Sonuçlar

- Genel İngilizce dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin olarak belirlenen 18 içerik ifadesinden 11 adedinin (1,2,4,8,10,11,12,13,15,16 ve 18) amaçların gerçekleşmesi için “yeterli”, yedi adedinin ise (3,5,6,7,9,14 ve 17) “yetersiz” olduğunu belirtmişlerdir. Genel İngilizce dersinin içeriğinin yeterliliğine ilişkin genel aritmetik ortalama 2,56 olarak bulunmuştur. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Genel İngilizce dersi içeriğinin “yeterli” düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.
- Okuma-Yazma dersi içeriği ile ilgili 18 ifadeden dokuz adedinin (1,2,4,8,12,13,14,15 ve 16) “yeterli”, dokuz adedinin ise (3,5,6,7,9,10,11,17 ve 18) “yetersiz” olduğu görülmektedir. Bu dersin genel aritmetik ortalaması da 2,48 olarak bulunmuştur. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Okuma-Yazma dersi içeriğinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Video dersi içeriğinin uygunluğunun yeterli olup olmamasına ilişkin olarak sunulan 15 ifadeden yedi adedinin (1,4,5,7,8,10 ve 11) “yeterli”, sekiz adedinin (2,3,6,9,12,13,14 ve 15) ise “yetersiz” olduğu görülmektedir. Video dersine

ilişkin genel aritmetik ortalama 2,48'dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Video dersi içeriğinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.

- Proje dersinin içeriğinin uygunluğuna ilişkin 12 ifadeden sadece bir tanesini (11) “yeterli” görmüş, diğer tüm ifadelerin (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 ve 12) “yetersiz” olduğunu vurgulamıştır. Proje dersi içeriğine ilişkin genel aritmetik ortalama 2,29'dur. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Proje dersi içeriğinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Çalışma Becerileri dersi içeriğinin gereksinimlere uygunluğuna ilişkin olarak sunulan 13 ifadeden dört adedinin (1,8,9 ve 10) “yeterli” dokuz adedinin (2,3,4,5,6,7,11,12 ve 13) “yetersiz” olduğu görülmektedir. Bu dersin genel aritmetik ortalaması 2,34 olarak bulunmuştur. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Proje dersi içeriğinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Genel olarak bakıldığında programda yer alan Genel İngilizce, Okuma-Yazma, Video, Proje ve Çalışma Becerileri derslerinin içeriğinin uygunluk düzeyine ilişkin genel aritmetik ortalama 2,43'dür. Buna göre bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için programda yer alan derslerin içeriğinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda programda yer alan derslerin içerik açısından incelenmesi ve iyileştirilmesi gerekliliği görülmektedir.

5.1.1.3. Programda Yer Alan Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin

Sonuçlar

- Genel İngilizce dersinde öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin olarak sunulan 10 ifadeden dört adedinin (1,2,3,ve 4) “yeterli”, altı adedinin (5,6,7,8,9 ve 10) “yetersiz” olduğu görülmektedir. Bu dersin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluğuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,57 olarak

bulunmuştur. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Genel İngilizce dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak bu aritmetik ortalama 2,50’ye yakın olduğu için programın bu boyutunda sorun olduğu belirtilebilir.

- Okuma-Yazma dersinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin 10 ifadeden beş adedinin (1,2,3,4 ve 8) “yeterli”, beş adedi de (5,6,7,9 ve 10) “yetersiz” olarak belirtildiği görülmektedir. Bu derse ilişkin genel aritmetik ortalama 2,54’tür. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Okuma-Yazma dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak bu aritmetik ortalama 2,50’ye yakın olduğu için programın bu boyutunda sorun olduğu belirtilebilir.
- Video dersi öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna ilişkin dokuz ifadeden üç adedi (1,2 ve 4) “yeterli”, altı ifadeyi (3,5,6,7,8 ve 9) “yetersiz” bulunmuştur. Bu derse yönelik genel aritmetik ortalama 2,42’dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Video dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Proje dersi öğrenme-öğretme süreçleri için 10 ifade yer almaktadır. Bu ifadelerden iki adedi (1 ve 2) “yeterli”, 8 adedi (3,4,5,6,7,8,9 ve 10) “yetersiz” bulunmuştur. Bu derse yönelik genel aritmetik ortalama 2,40’tır. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Proje dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Çalışma Becerileri dersi öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna ilişkin dört ifadeden iki adedi (1 ve 2) olumlu, iki adedinin (3 ve 4) olumsuz olduğu görülmektedir. Genel aritmetik ortalama 2,55’dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için Çalışma Becerileri dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak bu aritmetik ortalama 2,50’ye yakın olması nedeniyle programın bu boyutunda sorun olduğu belirtilebilir.

- Genel olarak bakıldığında programda yer alan Genel İngilizce, Okuma-Yazma, Video, Proje ve Çalışma Becerileri derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin uygunluk düzeyinin genel aritmetik ortalaması 2,49'dur. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için programda yer alan derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinin “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç programın öğrenme-öğretme boyutunda eksikliklerin olduğunu ve bu boyut üzerinde çalışma ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğini vurgulanmaktadır.

5.1.1.4. Programda Yer Alan Derslerin Değerlendirilme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- Genel İngilizce dersinin değerlendirme boyutuna ilişkin yer alan 12 ifadeden altı adedi (1,2,3,4,5 ve 7) “yeterli”, altı adedi ise (6,8,9,11 ve 12) “yetersiz” bulunmuştur. Bu derse ait aritmetik ortalama 2,42'dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Genel İngilizce dersinin değerlendirme boyutunun “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Okuma-Yazma dersi değerlendirme boyutuna ilişkin 12 ifadeden altı adedi (1,2,3,4,5 ve 7) “yeterli”, altı adedi (6,8,9,10,11 ve 12) “yetersiz” bulunmuştur. Bu dersin genel aritmetik ortalaması 2,38'dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için Okuma-Yazma dersinin değerlendirme boyutunun “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Video dersi değerlendirme boyutu için yer alan 12 ifadeden dört adedini (2,3,4 ve 5) “yeterli”, sekiz adedinin (1,6,7,8,9,10,11 ve 12) “yetersiz” bulunduğu görülmektedir. Bu dersin değerlendirme boyutuna ilişkin genel aritmetik ortalama 2,31'dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için, Video dersinin değerlendirme boyutunun “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.

- Genel olarak bakıldığında programda yer alan Genel İngilizce, Okuma-Yazma ve Video derslerinin değerlendirme boyutunun uygunluk düzeyinin genel aritmetik ortalaması 2,37'dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) düşük olduğu için programda yer alan derslerin değerlendirme boyutunun “yetersiz” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Proje ve Çalışma Becerileri dersleri için ayrı bir değerlendirme yapılmadığından dolayı bu derslere ilişkin bulgular da yer almamıştır. Bu sonuca göre programın değerlendirme boyutunda da sorunların yer aldığı ve ciddi iyileştirme gereksinimi olduğu söylenebilir.
- Programın geneline bakıldığında amaç boyutu hariç diğer tüm boyutların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak programın içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları üzerinde ayrıntılı çalışmalar ve iyileştirmeler yapılması gereklidir.

5.1.2. Fakülte Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Programının İstenilen Dil Becerilerini Kazandırma Durumuna İlişkin Sonuçlar

- Hazırlık Programında yer alan dil becerilerini kazandırmasıyla ilgili 20 ifadeden 19 adedinin (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,18,19 ve 20) “yeterli”, bir adedinin (17) “yetersiz” bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Programın istenilen İngilizce dil becerilerini kazandırmaya ilişkin genel aritmetik ortalaması 2,95'dir. Buna göre, bu ortalama ölçeğin ortalama değerinden (2,50) yüksek olduğu için programın dil becerilerini kazandırmada “yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir.

5.1.3. Fakülte Öğrencilerinin Anket Formunda Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlara Yönelik Sonuçlar

- Öğrenciler programın gerekli becerileri sunduğunu, iyi düzeyde İngilizce öğretildiğini, öğretim elemanlarının başarılı olduğunu, iyi bir alt yapı sağlandığını, dili kavramaya yardımcı olduğunu ve iyi bir eğitim verildiğini vurgulamışlardır. Programa ilişkin bu olumlu eğilimlerin yanında, fiziki koşullar ve Teknik İngilizcenin yetersizliğini de ayrıca belirtmişlerdir.
- Programdaki İngilizce derslerinin fakültedeki dersleri izlemede genelde yeterli olduğu, programda üst düzeyde İngilizce eğitimi alındığı belirtilmektedir. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra programda Teknik İngilizceye mutlaka yer verilmesi gerektiği, hiç İngilizce bilmeden gelenler için programın çok yeterli olmadığı, programın çoğunlukla günlük dile yönelik olmasının öğrenciler açısından olumsuz olduğu ve fakültede kullanılan dilin daha sığ kaldığı belirtilmektedir. Bu bulgulara göre programın fakülte derslerini izleme yeterliliğini verdiği ancak daha çok alana yönelik İngilizce eğitiminin verilmesi gerektiği ve fakültede İngilizce ders veren öğretim elemanlarının derslerde İngilizce kullanımına daha da ağırlık vermesi gerektiği görülmektedir.
- Programın fakültede gereksinimleri olan İngilizceyi ne ölçüde sunduğuna ilişkin olarak programın yeterli İngilizceyi sunduğu, genel anlamda aldıkları eğitimden memnun oldukları görülmektedir. Ancak bu olumlu görüşlerin aksine programın Teknik İngilizce konusunda çok yetersiz olduğu belirtilmektedir. Buna göre hem yapı hem de sözcük edinimi ve teknik terimler açısından programdan beklentilerinin karşılanmadığı söylenebilir.
- Programın daha etkin İngilizce öğretmesine yönelik öneriler arasında konuşma, dinleme becerilerine programda ağırlık verilmesinin yanı sıra daha önceki sonuçlarda olduğu gibi Teknik İngilizcenin programda mutlaka yer alması, konuşma kulübünün işlevinin artırılması, “not alma” becerisine önem verilmesi ve dilbilgisine ağırlık verilmesinin zorunlu olduğu görülmektedir. Buna göre

programın iki önemli beceri olan konuşma ve dinlemeye daha ağırlık vermesi ve mutlaka Teknik İngilizcenin programa dahil edilmesi gereği söylenebilir.

5.1.4. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programa İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde, programda görev yapan okutmanların programla ilgili genel görüşleri, programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları ile programın eksik yönleri ve programla ilgili önerileri yer almaktadır.

5.1.4.1. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programa İlişkin Genel Değerlendirme Sonuçları

- İngilizce Hazırlık Programında tüm becerilerin verilmeye çalışıldığı, başarılı bir program olduğu, sorun durumunda etkin çözümler bulunabildiği belirtilmektedir. Programa ilişkin bu olumlu görüşlerin yanı sıra, öğrenciler açısından programın yoğun ve yorucu olduğu görüşü vurgulanmaktadır. Ayrıca genel olarak derslerin integrated-bütünleştirilmiş olarak (tüm becerilerin aynı ders adı altında verilmesi) işlenmesinin tüm dünyada yaygın olduğu ve benimsenmesi gerektiği, öğrenciler çalıştığı sürece bir sorunun olmadığı, programın sistemli olarak dört yıla yayılması gerektiği, zorunlu ve isteğe bağlı öğrenci ayırımının olmamasının avantaj olacağı belirtilmektedir. Bu görüşlere göre programın genelde başarılı görüldüğü ancak bazı düzeltmelerin yapılmasında yarar olduğu, isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerin uyumu bozduğu, bu tür öğrenciler alınmadığında programın daha da başarılı olacağını görüldüğü söylenebilir.

5.1.4.2. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Amaçlarına İlişkin Değerlendirme Sonuçları

- Programın amacının dört ana dil becerisini geliştirmek, temel bir İngilizce bilgisi vermek, Hazırlık Programından mezun olan öğrencilerin fakültelerde

verilen İngilizce dersleri izleyecek ve alanlarında araştırma yapacak düzeye getirmek, hiç dil bilmeden gelen öğrencileri dersleri izler hale getirmek ve Az Bilenleri de bilgilerinin artmasına yol açacak bir eğitim vermek olduğu belirtilmektedir. Buna göre programın amacı konuşma, okuma, yazma ve dinleme şeklinde sıralanan dört ana dil becerisinde yeterli ve fakültede ders izleyecek düzeye getirmenin esas amaç olduğu görülmektedir.

5.1.4.3. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın İçeriğine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

- Programın içeriğinin öğrenci gereksinimlerini karşıladığı ve amaçların gerçekleştirilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra, öğrencilerin Teknik İngilizcenin de içerikte yer alması konusunda ısrarlı olduğu, içeriğin özellikle Teknik İngilizce açısından yetersiz görüldüğü, içeriğin daha çok günlük dile yönelik olduğu ancak öğrenci çoğunluğunun Mühendislik-Mimarlık Fakültesi öğrencisi olması nedeniyle bu öğrencilerin gereksinimlerini tam karşılar bir içerik olmadığı vurgulanmaktadır. Buna göre, programda yer alan içeriğin Genel İngilizce bilgisi açısından yeterli, Teknik İngilizce açısından yeterli olmadığı sonucuna varılabilir.

5.1.4.4. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

- Programda kullanılan görsel-işitsel araçların ve kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin amaçların gerçekleştirilmesine uygun, programda kullanılmaya başlanan yeni ses sistemi ve ses çalarların özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesinde yararlı olduğu belirtilmektedir. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra okul ortamının fiziksel koşullardan kaynaklanan nedenlerle öğrenme ortamı olarak öğrencilere uygun olmadığı, okutmanların kendilerine göre farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları ancak ortak çalışmalarla amaca uygun teknik ve yöntemlerin kullanılması gerektiği ve okutmanlara bu konuda eğitim verilmesinin yararlı olacağı vurgulanmaktadır. Buna göre genel olarak öğrenme-

öğretme sürecinde okutmanlarca pek sorun olmadığı görülmektedir.

5.1.4.5. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

- Programın değerlendirme boyutunda kullanılan değerlendirme türlerinin amaçların gerçekleşmesine uygun, yapılan sınavların işlevsel, program içeriği ile sınavların tutarlı olduğu, yapılan kısa sınavların öğrencileri ara sınavlara hazırladığı ve öğrenci gelişimini görmeye yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Çok nadiren öğretilen ile ölçülen arasında tutarsızlık olduğu belirtilmektedir. Değişik ölçme araçlarıyla sürekli şekilde ölçme işleminin gerçekleştirildiği ve bunun da öğrencilerde olumlu gelişmelere yol açtığı görülmektedir. Buna göre programda uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yerinde ve yararlı olduğu görülmektedir.

5.1.4.6. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programın Olumsuz Yönlerine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

- Genel olarak fiziksel ortam ve hizmetiçi eğitim eksikliği, yetersiz program süresi, isteğe bağlı-zorunlu şeklinde farklı öğrenci gruplarının olması, becerilerin ayrı ders adları altında işlenmesi gibi konularda program açısından olumsuzluk olduğu görülmektedir. Programın çok sıkışık olmasının öğrenciyi olumsuz etkilediği vurgulanmakta, belli bir akademik takvime uyma zorunluluğundan gelen yoğun programdan dolayı öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etme fırsatı yakalayamadıkları belirtilmekte ve okutmanların farklı yöntem ve teknik kullandıkları, bunun da sorun olduğu ifade edilmektedir. Buna göre programda yaşanan olumsuzlukların fiziksel ortam ile birlikte programın yoğunluğundan ve becerilerin ayrı derslerde işlenmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.4.7. İngilizce Hazırlık Programında Görevli Okutmanların Programa Yönelik Önerilerine İlişkin Sonuçlar

- Okutmanların kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak hizmetiçi eğitime ağırlık verilmesi, program geliştirme uzmanlarının yardımına başvurulması, alanyazının izlenerek elde edilen bilgilerin paylaşılması gerektiği görülmekte ve kur sistemine geçilmesinde fayda olduğu, internet ve bilgisayarların eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı şekilde, farklı üniversitelerin hazırlık programlarının incelenmesi gerektiği, profesyonel gelişim birimleri oluşturularak okul temelli hizmetiçi eğitime ağırlık verilmesi gerektiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. İngilizce Hazırlık Programının Uygulanmasına İlişkin Öneriler

- Programın amaçları net olarak ifade edilmeli, programın sonunda öğrencilerin elde edeceği niteliklerin ne olacağı tam olarak belirlenmelidir.
- Programda yer alan dersler gözden geçirilmeli ve amaçlara yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.
- Programın içerik boyutu incelenmeli ve gerekli düzeltme, geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Ders içeriklerinin amaçlara uygunluğu konusu araştırılmalı, içerik amaçlara uygun hale getirilmelidir.
- Araştırmada “yetersiz” olduğu görülen içerik alanları gözden geçirilmeli, içerik öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlenmelidir.
- Programın öğrenme-öğretme süreçleri gözden geçirilmeli, derslere uygun gerekli düzeltmeler ve geliştirmeler yapılmalıdır.
- Programın değerlendirme boyutu incelenmeli, amaçlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarına uygun hale getirilmelidir.

- Programa Teknik İngilizce dersi eklenmelidir.
- Programda konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmelidir.
- Programla ilgili ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmelidir.
- Programda beceriler aynı ders adı altında verilmelidir.
- Programda materyal değişikliği çok sık yapılmamalıdır.
- Programda yer alacak Teknik İngilizce dersleri bölüm okutmanları tarafından değil, alan uzmanı olan öğretim elemanları tarafından verilmelidir.
- Bölüm ana yerleşkeye alınmalı, öğrencilere aidiyet duygusu aşılanmalıdır.
- Öğrencilerin kendi gelişimlerini görmelerine olanak sağlayacak gelişim dosyası (portfolio) değerlendirmeleri gerçekleştirilmelidir.
- Akademik takvim Mühendislik-Mimarlık Fakültesine bağımlı olmaktan çıkarılmalı, programın yoğunluğunu azaltacak şekilde daha uzun bir sürece yayılmalıdır.
- Okutmanlara öğretim yöntemleri konusunda eğitim verilmelidir.
- Hizmetiçi eğitime önem verilmeli, özellikle okul temelli hizmetiçi eğitim konusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Alan ile ilgili okutmanlar arası çalışmalara önem verilmeli, çalıştaylar düzenlenerek bilgi akışı sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitimi (teacher training) birimi kurulmalı ve faaliyete geçirilmeli, böylelikle okutmanların sürekli bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.
- Üniversitenin diğer birimleriyle iletişim halinde olunmalı ve onlarla işbirliği yapılmalıdır.
- Eğitimde bilgisayar ve İnternetin kullanımı arttırılmalıdır.
- Eğitimde İnternetin kullanılmasına olanak sağlayacak uzaktan eğitim birimi kurulmalı ve faaliyete geçirilmelidir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklı üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi veren programlar farklı görüş açıları sağlamak açısından değerlendirilebilir.
- Yabancı dil hazırlık programlarının değerlendirilmesinin gerekliliğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmayla değerlendirilen ve gerekli değişiklikler yapılan Hazırlık Programı, belli aralıklarla yeniden değerlendirilerek istenilen nitelikleri kazandırıp kazandırmadığı kontrol edilebilir.
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde İngilizce eğitim yapan birimlerin gereksinimlerine ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilebilir.

Altıncı Bölüm

MODEL ÖNERİSİ

Bu bölümde, anket ve görüşme teknikleriyle, programda yer alan öğrenciler ile programdan mezun olup fakültelerinde İngilizce ders almakta olan öğrenciler ve programı yürüten okutmanlardan elde edilen verilerden elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda oluşturulan bir program modeline yer verilmiştir.

Program geliştirme işlevsel bir süreç, program geliştirme ile uygulama ise birbirini tamamlayan kapsamlı bir süreçtir. Program geliştirmede programla ilgili tüm etmenlerin göz önünde bulundurulması, sosyo-kültürel ve bilimsel veriler ışığında programın sürekli geliştirilmesi gerekliliği ve geliştirme çalışmaları sırasında öğretmen, öğrenci, okul, çevre ve araç-gereç gibi tüm faktörlerin işe koşulmasının yararlı olacağı belirtilmektedir (Varış, 1996, s.235). Bundan dolayı bu bölümde önerilen program modelinden önce yürütülmekte olan İngilizce Hazırlık Programı ve bununla ilgili olarak gerçekleştirilen program değerlendirme çalışması hakkında bilgi verilmektedir.

6.1. Yabancı Dil Program Modelleri

Bu bölümde bazı program modellerine değinilmiş ve çalışmanın verileri ışığında İngilizce Hazırlık Programı için bir model önerisi hazırlanmıştır.

Bazı bilim adamlarının eğitim programını (curriculum) ders programı (syllabus) terimi ile aynı anlamda kullanmalarına karşın, son yıllarda bu iki terim arasında anlam farklılığının olduğu görülmeye başlanmıştır. Örneğin Nunan (1989) ve Rodgers (1990) gibi pek çok yazar, programın ders programını da içine alan çok daha geniş kapsamlı bir terim olduğu konusunda birleşmektedirler. Allen (1984) ise ders programının öğretilen konuların belirlenmesi olduğunu, eğitim programının ise ders programını da içine alan çok daha geniş kapsama sahip, toplumsal, felsefi ve idari koşulların da göz önüne alındığı daha genel bir kavram olduğunu belirtmektedir (Sert, 2002, s.41)

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan “Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni” adlı kaynağa göre, program tasarlanırken üç ana ilkenin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Buna göre; program tartışmaları çok dilliği ve dil çeşitliliğini teşvik etmelidir. İkinci olarak bu çeşitlilik gereksiz tekrarlardan kaçınmayı ve dil çeşitliliğinin olanaklı hale getireceği beceri aktarımını ve ekonomik yararları göz önüne almalıdır. Üçüncü ve son olarak da programla ilgili tüm konu ve yöntemler tek bir öğretim programı ile sınırlandırılmamalıdır (Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Kitabı, 2006, s. 29).

Program modellerinin geliştirilmesinde alan yazında en bilinen modellerden birisi Tyler modelidir. Tyler’in program tasarımında nelerin göz önüne alınmasına ilişkin oluşturduğu dört temel soru herhangi bir program tasarım çalışmasının temelini oluşturmaktadır. Bu sorular eğitimin amaçları, içeriği düzenlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bir programın tasarlanmasında göz önüne alınması gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Okul hangi eğitim amaçlarını kazandırmayı hedeflemektedir?
- Bu amaçları kazandırabilecek hangi eğitim deneyimleri sağlanabilir?
- Bu eğitim deneyimleri etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir?
- Bu amaçların kazandırılıp kazandırılmadığı nasıl saptanabilir? (Nunan, 1988, s. 11).

Bu alanda çalışmalar yapan bir başka önemli araştırmacı Taba ise genel olarak program tasarımının yedi unsur içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar (Oliva, 1988, s. 165):

- Gereksinimlerin saptanması,
- Amaçların formüle edilmesi,
- İçeriğin seçimi,
- İçeriğin düzenlenmesi,
- Öğrenme deneyimlerinin seçimi,
- Öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi,

- Neyin değerlendirileceğinin ve değerlendirme gereçlerinin saptanmasıdır.

Genel olarak bir programın tasarlanmasında yukarıda söz edilen durumlar göz önüne alınır, programın şekillendirilmesinde genel olarak benzeri yollar izlenir ve uygulanır. Yabancı dil öğretimi alanında alan yazına bakıldığında, “evrensel olarak kabul edilmiş” herhangi bir yöntem veya ders program tasarımı olmadığı gibi, “evrensel olarak kabul edilmiş” hiçbir yabancı dil program tasarım modelinin de olmadığı belirtilmektedir. Buna göre yabancı dil eğitim programlarının oluşturulmasında içerik ve yöntem olmak üzere iki temel unsurun belirleyici olduğu söylenebilir. İçeriğin seçimi ve düzenlenmesinin öncelik taşıdığı durumlarda belirlenmiş amaç, gereksinim, var olan kaynaklar ve sınırlamalar çerçevesinde belirlenmiş ve seçilmiş dil materyallerine daha fazla önem verilmektedir. Dilin nasıl öğretileceğini, yöntemi temel alan programlarda ise planlama aşamasından gerçek öğrenme-öğretme etkileşiminin olduğu öğretim aşamasına kadar ilgili tüm özellikleri içine alan bir yaklaşım söz konusudur (Yalden 1987 s. 108).

Genel olarak yabancı dil programlarına bakıldığında, yabancı dil eğitim programlarının, yabancı dil eğitimi veren kurumların kendi gereksinimleri, sahip oldukları öğrenci potansiyelleri ve yabancı dil eğitimi verdikleri ülkenin koşullarına ve ana diline bağlı olarak geliştirildiği görülmektedir. Program modelinin seçilmesinde göz önüne alınan faktörler arasında bölge veya okulların demografik yapısı, öğrenci özellikleri ve okul veya bölge kaynakları yer almaktadır (McKeon, 1987’den aktaran Rennie, 1993).

Yabancı dil eğitim programlarının yoğun olarak kullanıldığı ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. Dünyadaki hemen her ülkeden göç alan bu ülkede göçmenlerin İngilizce öğrenmesi ve akademik alanda eğitimlerini devam ettirmesi için ilköğretimden başlayarak İngilizce hazırlık eğitimi verilmektedir. İngilizce hazırlık eğitimi verilen bu program modelleri genel olarak, alan derslerinin başlangıçtan itibaren farklı yoğunlukta İngilizce olarak verildiği modeller ve ilköğretimde yabancı dil öğretimi modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Rennie, 2003).

Alan derslerinin tamamen İngilizce verildiği program modellerinde tüm alan dersleri amaç dilde verilir. Amaç dil olan İngilizce, resim ve müzik gibi dersler dışında tüm derslerde verilmektedir. Alan derslerinin kısmen İngilizce verildiği programlarda ise İngilizce tüm derslerin en azından % 50'sinde kullanılır. Başlangıçta okuma eğitimi her iki dilde veya sadece amaç dilde yapılabilir (Rennie, 2003).

Aynı kapsam içindeki farklı bir modelde ise her bir sınıfta bulunan öğrencilerin yarısı ana dili İngilizce olanlardan diğer yarısı da farklı dillerden öğrencilerden oluşturulur. Bu modelde program boyunca her iki dil eşit olarak kullanılır.

Ülkemizde kullanılan yabancı dil eğitim programları ile Amerika Birleşik Devletlerinde kullanılmakta olan yabancı dil eğitim programlarına bakıldığında, ABD'de kullanılan ilköğretim yabancı dil eğitim programlarının ülkemizdeki yabancı dil eğitim programları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Geleneksel yabancı dil eğitim programı adı verilen model, ülkemizde uygulanmakta olan yabancı dil eğitim programlarına neredeyse tam olarak benzemektedir. Bu programlarda öğrencilere haftada üç-beş gün 30-40 dakikalık ders saatleri içinde sadece dil eğitimi verilmektedir. Amaçlar büyük oranda amaç dilde dinleme ve konuşma becerilerinin edinimi ve daha az yoğunluklu olarak yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Dil ile birlikte o dilin kültürünün öğretilmesi de bu tür programların önemli amaçlarından biridir (<http://www.ncela.gwu.edu/oela/OELAprograms/ForeignLanguageProgramModels>).

6.1.1. Türkiye'de Üniversitelerde Uygulanan Yabancı Dil Eğitim Programları

Ülkemizde üniversitelerdeki yabancı dil eğitim programlarına bakıldığında, hazırlık eğitiminin üniversitelere bağlı yabancı diller yüksekokullarında veya rektörlüklere bağlı birimler olan yabancı diller bölümlerinde verildiği görülmektedir. İngilizce Hazırlık programlarında üniversitelerin kendi gereksinim ve yapılarına göre hazırlık eğitimi verdikleri söylenebilir. İngilizce Hazırlık programlarında genel olarak benimsenen modeller dil becerilerinin ayrı ayrı verildiği hazırlık program modeli ile becerilerin bir arada verildiği program modelidir.

Becerilerin ayrı ayrı verildiği hazırlık program modelinde dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her biri ayrı bir ders olarak verilmektedir. Bu program modelinde genellikle core course (ana ders) adı verilen bir ders yer almakta, bu derste genellikle iletişimsel yöntem ile hazırlanmış olan, içeriğinde dört beceriyi belli oranda içeren kitap serileri kullanılmaktadır. Genelde bu dersin amacı öğrencilerde dil farkındalığı oluşturmak ve öğrencilere amaç dilin dilbilgisi kurallarını öğretmektir. İngilizce Hazırlık programlarında söz konusu becerilerle ilgili derslere genelde farklı okutmanlar girmekte, derslerde kullanılan materyaller öğrencilerin düzeyine uygun olacak şekilde ilgili birimler tarafından seçilmektedir. Her bir ders için koordinatörler bulunmakta, söz konusu koordinatörler dersler, dolayısıyla beceriler arasında koordinasyondan sorumlu olmaktadır. Hemen tüm üniversitelerde isimleri değişik olsa da işlevleri aynı olan düzeyler yer almaktadır. Bazı üniversitelerde Az Bilenler, orta düzey altı ve orta düzey gibi düzeyler yer alırken bazılarında da giriş, Az Bilenler, orta düzey altı ve orta düzey adı altında eğitim verilmektedir. Bu düzeyler bazılarında A, B, C ve D kurları olarak adlandırılmaktadır.

İngilizce Hazırlık programlarında becerilerin ayrı ayrı verildiği modeli benimseyen üniversitelere İstanbul Teknik Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi örnek olarak verilebilir.

Becerilerin bir arada verildiği program modelinde ise dil becerileri ayrı olarak ele alınmamakta, tek bir ders adı altında ve hazır bir materyal ya da materyaller dizini üzerinden tüm beceriler vermeye çalışılmaktadır. Öğrenciler dönem başında yapılan bir sınavla düzeyleri belirlendikten sonra giriş (Az Bilenler), orta düzey altı, orta düzey adı altında gruplanmakta ve hazırlık programının yetkilileri tarafından gereksinimlere uygun olarak seçilen genellikle İngiliz ya da Amerikalı uzmanlar tarafından hazırlanmış bir kitap-materyal serisi ile eğitim verilmektedir.

Son yıllarda becerilerin ayrı ayrı verildiği program modelinden çok bir arada verildiği program modeline geçiş olduğu söylenebilir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi becerilerin ayrı verildiği program modeliyle İngilizce öğrenmeye çalışan bireylerin her

bir beceriyi ayrı materyallerden almalarından dolayı her bir beceride verilen dil öğelerini farklı olarak algılamaları ve edindikleri bilgileri birleştirememeleridir.

Krashen ve Terrell (1983, s.55'den aktaran Meziani, 1987) dilin sadece ve direkt olarak bilinçli öğrenme için öğretildiğinde değil, anlamlı mesajları aktarmak için kullanıldığında en iyi şekilde öğretileceğini belirtmektedirler. Dil becerileri bir arada çalışıldığında ve öğretildiğinde öğrencinin belli yapı ya da işlevi kullanımını artmaktadır. Dil becerilerini birleştirme sürecinin tüm becerileri anlamlı bir şekilde bir araya getirme olduğu, böylelikle öğrencilerin bir beceride öğrendiklerini diğer becerilerde de uygulama şanslarının oluştuğu, bu şekilde farklı becerilerin aynı ana konu üzerinde pekiştirildiği vurgulanmaktadır. Böyle bir sistem uygulandığında öğrenci aynı ana konu üzerinde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirme şansına sahip olmaktadır (Byrne, 1981, s. 108'den aktaran Ouakrime, 1987).

Dil becerilerinin birleştirilmesiyle birlikte alan ile ilgili derslerin de verilmeye başlamasının son yıllarda popüler olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar birleşik dil becerileriyle birlikte alana ilişkin İngilizce öğretiminin de hazırlık aşamasında öğretilmesinin ve içerikte yer almasının öğrencilerde akademik dil becerilerini geliştirdiğini, bölümlerine geçişi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin motivasyonlarını arttırdığını belirtmektedir (Short, 1993, s. 627).

Ülkemizde dil becerilerinin birleşik olarak verildiği program modelini kullanan üniversitelere Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi örnek olarak verilebilir. Bu program modelinin benimsenmesinin temel nedeni, öğrencilerin beceriler arasında daha kolay geçiş yapabilmeleri, aynı konular üzerinde tüm becerileri uygulayabildikleri için tekrar olanağına sahip olmaları, birleşik dil becerileriyle birlikte alana yönelik dil eğitimin verilmesiyle motivasyonlarının artması olduğunu vurgulamaktadırlar (Sabancı Üniversitesi Web Sitesi, 2008).

6.2. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı

Yürütülmekte olan İngilizce Hazırlık Programı, diğer üniversitelere bakıldığında göreceli olarak yeni bir programdır. 1996 yılında sadece bir bölümle (Mühendislik-Mimarlık Fakültesi/Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü) başlayan İngilizce Hazırlık Programına, süreç içerisinde İngilizce eğitim vermeye hazır diğer bazı bölümlerin de eklenmesiyle programın öğrenci ve öğretim elemanı sayısında artış olmuştur. Programın uygulanmaya başlandığı 1996 yılından bu yana becerilerin ayrı ayrı verildiği program modelini benimsediği görülmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği tarihlerde İngilizce Hazırlık Programı, zorunlu ve isteğe bağlı hazırlık olarak iki şekilde eğitim yapmakta; Az bilenler, orta düzey altı ve orta düzey olmak üzere üç düzeyde yaklaşık 400 öğrenciye ulaşan bir kapasiteyle eğitimi sürdürmekteydi. Ancak, 2008 yılı içinde alınan bir kararla yürütülen programa isteğe bağlı öğrenci alımı durdurulmuş ve 2008-2009 öğretim yılından itibaren Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Elektrik-Elektronik, Bilgisayar, Maden ve Makine Mühendisliği bölümleri, Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler bölümü ve Fen-Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat bölümü öğrencileri için İngilizce Hazırlık Programı zorunlu hale getirilmiştir.

Yürütülmekte olan program hakkında program başlangıcından günümüze dek bir değerlendirme çalışması yapılmamış olduğu için programın uygunluğu ve istenilen nitelikleri kazandırıp kazandırmaması açısından bir değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Buna göre; gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmasında programda yer alan dersler öğrenci görüşlerine göre amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirilmiştir. Programda yer alan derslerin amaç boyutu açısından değerlendirilmesinde Genel İngilizce, Okuma-Yazma, Video, Proje ve Çalışma Becerileri derslerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin “yeterli” olduğu görülmüştür.

Derslerin içerik boyutunun değerlendirilmesinde ise sadece Genel İngilizce dersi içeriğinin yeterli olduğu, diğer tüm derslerin içerik boyutunun “yetersiz” düzeyde olduğu ve içerik açısından programda ciddi sorunların var olduğu belirlenmiştir. Genel İngilizce dersinin aritmetik ortalaması 2,56’dır. Bu değer, ölçeğin ortalama değerinden (2,50)’den çok az yüksek olduğu için bu dersin içerik boyutunda da sorun olduğu görülmektedir.

Programda yer alan dersler öğrenme-öğretme boyutu açısından değerlendirildiğinde Genel İngilizce, Okuma-Yazma ve Çalışma Becerileri dersleri açısından “yeterli”, Video ve Proje dersleri açısından “yetersiz” olduğu görülmüştür. Yeterli görülen derslerin aritmetik ortalamalarının ölçeğin ortalama değeri olan 2,50’den çok az yüksek olması nedeniyle bu derslerin öğrenme-öğretme süreci açısından sorunlu olduğu söylenebilir.

Değerlendirme boyutuna bakıldığında, programda yer alan derslerin tümünde değerlendirme boyutunda sorun olduğu ve derslerin tümünün bu boyutta “yetersiz” olduğu görülmektedir.

Çalışmada, görüş ve düşüncelerine yer verilen hazırlık programından mezun olup fakültelerinde İngilizce ders alan öğrencilerin, programın gerekli dil becerilerini kazandırdığını düşündükleri ancak mesleki/teknik alana yönelik eğitim eksikliğinin var olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

Öğrencilerden elde edilen verilere bakıldığında, genel olarak içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından sorunlar olduğu, öğrencilerin genel İngilizcenin yanı sıra kendi alanlarına yönelik mesleki/teknik İngilizceye gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Okutmanlardan elde edilen verilere bakıldığında hizmetiçi eğitime gereksinim olduğu, binanın fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerektiği, amaçların net ifade edilmesinin zorunlu olduğu, öğrenme-öğretme süreçlerinde yöntem ve teknik kullanımı konusunda bir örnekliğin sağlanması gerektiği, sürekli gelişim için okutmanların yönlendirilmesi

ve güdülenmesi gerektiği, akademik takvimin İngilizce Hazırlık Programı için ayrı ve daha uzun süreli olması gerektiği vurgulanmıştır.

6.3. İngilizce Hazırlık Programı Modeli

İngilizce Hazırlık Programının öğrenci ve okutman görüşleriyle değerlendirilmesinin ardından programın gereksinimlerine yönelik olarak bir model önerisi sunma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, yapılan analizler ve İngilizce öğretiminde ortaya çıkan gelişmeler doğrultusunda İngilizce Hazırlık Programına ilişkin bir model önerisi sunulmuştur. İngilizce Hazırlık Programı model önerisi geliştirilirken şu noktalar göz önüne alınmaya çalışılmıştır:

- Uygulanan programın değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar göz önüne alınmış, elde edilen veriler ışığında var olan programda görülen olumsuzlukların düzeltilmesi yoluna gidilmiştir,
- Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri incelenmiş, programın Avrupa Birliği normlarına uygun eğitim vermesi gerektiği görüşü benimsenmiştir,
- Programda görevli kur koordinatörleri ve birim yöneticilerinden oluşturulan uzmanlar grubunun önerileri dikkate alınmış, program grubun önerileri ve görüşleri temel alınarak hazırlanmıştır,
- Yurt dışı ve yurt içi yabancı dil eğitim programlarından elde edilen görüşler temel alınmıştır,
- Son yıllarda yabancı dil eğitim programlarında yapılan değişiklikler, uygulanan yenilikler ve dil öğretiminde teknolojinin rolü göz önüne alınmıştır.

6.3.1. Modelin Gerekçesi

Program değerlendirme çalışmasının sonucunda yürütülen programın amaç boyutu hariç, diğer tüm boyutlarında aksaklıkların olduğu görülmektedir. Ancak, programın amaçlarına bakıldığında amaçların hepsinin bilişsel boyutta amaç ifadelerinden oluştuğu, duyuşsal boyutun göz ardı edildiği, ayrıca öğrencilerin alanlarına ilişkin herhangi bir amaç ifadesinin yer almadığı gözlenmektedir. Bu nedenle, yürütülmekte

olan programa yeni bir model önerisi getirilmesinde, program boyutlarında görülen aksaklıkların önemli rol oynadığı söylenebilir.

Diğer yandan yürütülen program, özellikle son yıllarda hemen hemen tüm hazırlık programlarında yer alan ve hazırlık programlarının temel alındığı Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerinin göz önüne alınmadığı bir program olması açısından bu kriterleri temel alan yeni bir modele olan gereksinim ortaya çıkarmıştır.

6.3.2. Modele Ön Hazırlık Çalışmaları ve Uzmanlar Grubunun Oluşturulması

Modele ön hazırlık kapsamında alan yazın taraması yapılmış, dünyada ve ülkemizde kullanılan yabancı dil program modelleri ve Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri kitapçığı incelenmiş ve model bunlara dayalı olarak geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca bu hazırlıklar kapsamında her düzeyde görev yapmakta olan iki koordinatör, bir ölçme değerlendirme birimi, bir uzaktan eğitim birimi, bir görsel-işitsel gereçler birimi görevlisi ve araştırmacıdan oluşan on kişilik bir uzmanlar grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından uzmanlar grubuna gerçekleştirilen program değerlendirme çalışması hakkında bilgi verilmiş ve elde edilen sonuçlar uzmanlarla paylaşılmıştır. Uzmanlara bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak bir program model önerisi hazırlanacağı ve bu önerinin kendilerinin görüşlerine sunulacağı belirtilmiştir. Modelin geliştirilmesi sırasında uzmanlar grubuyla haftalık toplantılar yapılmış ve hazırlanan bölümler üzerinde görüş alış-verişinde bulunulmuştur.

6.3.3. Modelin İlkeleri

İngilizce Hazırlık Programının uygulanmasında aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmuştur:

- Program her bir öğrenciyi kendi beceri sınırları içerisinde en üst noktaya ulaştırmayı amaçlamaktadır,

- Program içinde yer alacak olan konular birbirini tamamlayıcı ve bütünlüycü ve bir üst düzeye taşır niteliktedir,
- Programda yer alan tüm dersler bireyi amaçlarına ulaştıracak bir araçtır,
- Programın amaçlarına ulaşması için programın tüm boyutları arasında doğrusal bir ilişki bulunması gereklidir. Amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları arasında doğrusal, bütünlüycü ve birbirini tamamlayıcı ilişki oluşturulacaktır,
- Öğrencilerin amaç dili olabildiğince kullanmalarını sağlayacak sosyal-kültürel etkinlikler gerçekleştirilecektir,
- Öğrenmenin, özellikle de dil öğrenmenin etkileşimsel olduğu göz önünde tutulacak, öğrenci ve öğretim elemanları arasında karşılıklı etkileşimin oluşturulması sağlanacaktır,
- Program somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa öğretim ilkesi içinde gerçekleştirilecektir,
- Öğrencilerin ön koşul bilgilerinin ne düzeyde olduğu belirlenecek, program öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinden başlayacaktır,
- Programın içeriği öğrenci gereksinimleri ve ilgilerine göre düzenlenecektir,
- Programın öğrenme-öğretme süreçleri amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak düzenlenecektir,
- Programda değerlendirme sürekli bir şekilde ve çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencilerin amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirlemek için yapılacaktır,
- Program öğrencilerin güdülenmesini arttırmak için kendi alanlarına yönelik ders ve etkinliklerle zenginleştirilecektir,
- Program Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerinin B2 düzeyini hedefleyecektir.

6.3.4. Modelin Amaçları

İncelenen alan yazın ve uzmanlar grubuyla yapılan bir dizi görüşmenin ardından İngilizce Hazırlık Programının amaçları belirlenmiştir. Buna göre, İngilizce Hazırlık Programının amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretim elemanına İngilizce soru sorabilme,

- İngilizce sorulan soruyu yanıtlayabilme,
- İngilizce yapılan etkinliklere katılabılme,
- Ders ortamında İngilizceyi kullanabilme,
- İngilizce metni okuyup ana fikrini anlayabilme,
- İngilizce metinle ilgili soruları yanıtlayabilme,
- İngilizce metni okuyup özetleyebilme,
- İngilizce metni okuyup kendi sözcükleriyle ifade edebilme,
- Öğretim elemanının İngilizce konuşmasını anlayabilme,
- İngilizce dinleme materyallerini anlayabilme,
- İngilizce yapılan sunuları anlayabilme,
- İngilizce yönergeleri anlayabilme,
- İngilizce yapılan sınıf içi tartışmaları anlayabilme,
- İngilizce not tutabilme,
- İngilizce paragraf yazabilme,
- İngilizce sunuları raporlaştırabilme,
- İngilizce yazarak özetleyebilme,
- İngilizce mektup yazabilme,
- İngilizce form doldurabilme,
- Alanıyla ilgili kaynakları İngilizceden Türkçeye, Türkçeden İngilizceye çevirebilme,
- Alanıyla ilgili kaynakları okuyup, anlayabilme,
- Alanıyla ilgili teknik rapor yazabilme,
- İngilizce öğrenmeye istekli olma ve öğrenmekten zevk alma,
- Düzeyine uygun İngilizce yayınları takip etmede istekli olma,
- Mesleki İngilizcenin önemini kavrama.

6.3.5. Programın İçeriği

İngilizce Hazırlık Programının içeriği, programın amaçlarını karşılayacak ve Avrupa Birliği Dil Kriterleri B2 düzeyine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. B2 düzeyine göre, bu düzeye ulaşan öğrenciler; kendi uzmanlık alanlarına ilişkin teknik tartişmalar dahil soyut ve somut konular hakkında yazılan karmaşık metinleri anlayabilmeli, çok fazla zorlanmadan belli bir akıcılık ve doğruluk düzeyi ile konuşabilmeli, belli konularda açık ve ayrıntılı metin yazabilmeli ve herhangi bir konu ile ilgili avantaj ve dezavantajları bildiren kendi görüşlerini açıklayan metin retebilmelidirler (London Test of English Handbook, 2006, s. 6).

İngilizce Hazırlık Programında belirlenen düzeye ulaşmak için içeriğin temel ilkeleri; basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinen bir cümle kalıbıyla bilinmeyen sözcüklerin, bilinen sözcüklerle bilinmeyen bir cümle kalıbının öğretilmesi şeklinde düzenlenmiştir. İçerik, Genel İngilizce, Video, zel Amaçlı İngilizce ve Bilgisayar-İnternet Destekli İngilizceden oluşmaktadır.

Eğitim-ğretim döneminden önce uygulanan hazırlık seviye tespit sınavından sonra,  düzeye ayrılan öğrencilere eğitim-öğretimin başladığı ilk haftanın son günü bir yerleştirme sınavı yapılacak ve bu sınav sonucuna göre öğrenciler uygun dzeyeyle yerleştirilecektir. Az bilenler, orta düzey altı ve orta düzey olmak üzere her  düzeyde her birinin düzeyine uygun materyaller kullanılacaktır. Her  düzeydeki öğrenciler aynı sistem ve kurullarla hazırlanmış materyalleri düzeylerine uygun olarak alacaklardır.

Genel İngilizce dersinin içeriği; amaç dilin kültürünü, coğrafyasını, tarihini, sanatını, toplumsal değerlerini, yaşayışını kapsayacak, ğrenci dili öğrenirken aynı zamanda amaç dili ana dil olarak kullanan bireylerin kültürü, yaşayışı, tarihi hakkında bilgi sahibi olacaktır.

İçeriğin, güncel, öğretici, eğitici, eğlenceli ve eleştirel düşünmeyi sağlayıcı nitelikler içermesine özellikle dikkat edilmiş; aile, evre, teknoloji, sanat, spor gibi ana başlıklar

içerisinde dilin dört temel becerisinin yanı sıra, dilbilgisi ve sözcük edinimi gibi alt becerileri de kazandırması temel alınmıştır.

İçerik, becerilerin bir arada verildiği program modeline göre belirlenmiş, bu modele göre hazırlanmış olan materyallerden en uygun olanı program geliştirme ve uzaktan öğretim birimi tarafından saptanarak, uzmanlar grubunun görüşüne sunulacaktır. Uzmanlar grubunda; var olan üç düzeyin koordinatörleri ile ölçme ve değerlendirme birimi, görsel-işitsel gereçler birimi ve program geliştirme ve uzaktan eğitim birimi yetkilileri bulunacaktır. Söz konusu kurul tarafından belirlenen materyaller, düzeylere göre haftalık saatlere bölünecektir.

İçerik, seçilen materyallerin yanı sıra bilgisayar-İnternet destekli eğitim materyallerini de kapsamaktadır. Moodle portalı (sanal eğitim ortamı) adı verilen ve ücretsiz olarak kullanıma açık olan bilgisayar-İnternet programı temel alınarak, bu programın içeriği okulda görevli tüm okutmanlarca program geliştirme ve uzaktan eğitim biriminin kontrolünde hazırlanacaktır. Burada amaç, öğrencilerin okul ortamı dışında da İngilizce ile ilgilenmelerini ve İnternet aracılığıyla okutmanlarla iletişim kurarak dil öğreniminin vazgeçilemez koşulu olan etkileşimi sağlamaktır.

Video dersinin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek, görsel ve işitsel açıdan öğrencileri güdüleyebilecek konulardan oluşacaktır. Örneğin, tüm dünyada ilgiyle izlenen, sürükleyici ve güncel olan “Lost” adındaki dizi ya da buna benzer herhangi bir dizi film programa konularak, öğrencilerin düzeylerine göre dizi ile ilgili çeşitli aktiviteler hazırlanacaktır.

Özel Amaçlı İngilizce dersinin içeriği İngilizce Hazırlık Programında öğrenim görmekte olan Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerine yönelik olarak ayrı ayrı hazırlanacaktır. Özel Amaçlı İngilizce dersinin ikinci dönemin başından itibaren programda yer alması, öğrencilerin belirli bir dil seviyesine geldikten sonra söz konusu dersi almaları uygun olacaktır. Bu dersin içeriği, öğrencilerin kendi alanlarında temel bilgileri edinmelerini sağlamaya yönelik olacaktır.

6.3.5.1. Programın Zamanlaması ve Süre Faktörü

Program içeriği 16 haftadan oluşan Güz ve 16 haftadan oluşan Bahar dönemlerine yayılacaktır. Program Eylül ayının ikinci yarısında başlayacak ve Haziran ayının ikinci haftasında sona erecektir. Programda yer alan düzeylere göre haftalık ders saatleri sayısı belirlenmiştir. Buna göre Güz döneminde; Az Bilenler düzeyi 28 saat Genel İngilizce ve iki saat Video olmak üzere haftada 30, dönemde 480 saat, orta düzey altı 24 saat Genel İngilizce, iki saat Video olmak üzere haftada 26, dönemde 416 saat ve orta düzey 22 saat Genel İngilizce ve iki saat Video olmak üzere haftada 24, dönemde 384 saatlik bir programı izleyecektir.

Bilgisayar ve İnternet destekli ders, öğrencilerin zaman ve mekan sınırlılığı olmaksızın, kendi kendilerine çalışacağı bir ders olduğu için programda saat olarak yer almamaktadır.

Çizelge 58. İngilizce Hazırlık Programının Üç düzeydeki Güz Dönemi Ders Saatleri

Dersler	Az Bilenler Düzeyi	Orta Düzey Altı	Orta Düzey
Genel İngilizce	28 saat/hafta	24 saat/hafta	22 saat/hafta
Video	2 saat /hafta	2 saat/hafta	2 saat/hafta
Toplam	30 saat/hafta	26 saat/hafta	24 saat/hafta
Genel Toplam	480 saat/dönem	416 saat/dönem	384 saat/dönem

Program içeriğinde, Güz döneminden farklı olarak Bahar döneminde her bir düzey için haftada iki saat Özel Amaçlı İngilizce dersleri yer alacaktır. Buna göre Bahar döneminde; Az Bilenler düzeyi için 26 saat Genel İngilizce, iki saat Video ve iki saat ÖAI olmak üzere haftada 30, dönemde 480 saat, orta düzey altı için 22 saat Genel İngilizce, iki saat Video ve iki saat ÖAI olmak üzere haftada 26, dönemde 416 saat ve orta düzey için 20 saat Genel İngilizce, iki saat Video ve iki saat ÖAP olmak üzere haftada 24, dönemde 384 saatlik bir program uygulanacaktır.

Çizelge 59. İngilizce Hazırlık Programının Üç Düzeydeki Bahar Dönemi Ders Saatleri

Dersler	Az Bilenler Düzeyi	Orta Düzey Altı	Orta Düzey
Genel İngilizce	26 saat/hafta	22 saat/hafta	20 saat/hafta
Video	2 saat/hafta	2 saat/hafta	2 saat/hafta
Özel Amaçlı İngilizce	2 saat/hafta	2 saat/hafta	2 saat/hafta
Toplam	30 saat/hafta	26 saat/hafta	24 saat/hafta
Genel Toplam	480 saat/dönem	416 saat/dönem	384 saat/dönem

İngilizce Hazırlık programı içeriğinin amacı, öğrencileri fakülte ve yüksekokullarında İngilizce işlenecek olan dersleri yeterli derecede izlemeye olanak sağlayacak şekilde hazırlamaktır. Programda yer alan derslerin içeriğinin her birinin bir diğeri ile tutarlı olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

6.3.6. Programın Öğrenme Öğretme Süreçleri

İngilizce Hazırlık Programının belirlenmiş olan amaçları içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Eğitimde amaçların gerçekleşmesi gereksinimlere uygun bir şekilde belirlenen içerik ve içeriğin sunumuna uygun öğrenme-öğretme süreçleri aracılığıyla sağlanır. Bu sürecin esas amacı öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlamaktır. Bunun gerçekleşmesi için de çeşitli öğrenme yöntem ve tekniklerinin işe koşulması söz konusudur.

İngilizce Hazırlık Programında uzmanlar kurulu tarafından belirlenen içeriğin uygun ve verimli bir şekilde sunulmasında alan yazında var olan çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacaktır. Çalışmada yer alan dilbilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel öğrenme yöntemi, iletişimci yaklaşım ve seçmeli yöntemler içeriğin uygulanmasında kullanılacak yöntemlerdir.

Dilbilgisi çeviri yöntemi, içerikte ikinci dönemden itibaren yer alacak olan Özel Amaçlı İngilizce dersinde kullanılabilir. Özel Amaçlı İngilizce dersi alana yönelik bir ders olduğu için bu yöntem, dil becerilerine belli bir derecede (orta düzey altı) ulaşmış olan öğrencilerin fakültelerdeki öğrenimlerinde gerekli olacak çeviri becerisinin verilmesinde ve dilbilgisi kurallarının tekrarında yararlı olacaktır.

Birey ana dilini öğrenirken tündengelim yoluyla öğrenmediği için, yabancı dil öğrenirken de aynı yolun izlenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu görüşten hareketle İngilizce Hazırlık Programının içeriğinde yer alan sözcük ve dilbilgisi öğretiminde de düzvarım, kulak-dil alışkanlığı yöntemlerinden yararlanılacaktır. Bu yöntemler sözcük ve dilbilgisi kurallarını tümevarım yoluyla öğretmesi açısından önemlidir.

Okuma ve dinleme stratejileri, konuşma ve yazma öğretiminde ise bilişsel öğrenme yöntemi ve iletişimci yöntemin kullanılması yerinde olacaktır. Öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir kişi olarak görülmesi grup ve eşli çalışmaların desteklenmesi, öğretimin daha çok öğrenci merkezli olması ve özgün materyallerin kullanılması bu yöntemlerin İngilizce Hazırlık Programı için uygun olduğunu göstermektedir.

Genel olarak dil öğretim yöntemlerine bakıldığında, belli bir yönetime ağırlık vermenin uygun olmaması, hemen hemen tüm yöntemlerin uygun olan özelliklerinin içeriğin uygun olan yerlerinde kullanılması söz konusudur. Bu nedenle seçmeli yöntem adı verilen dil öğretim yönteminin, dil öğrenimini anlamlı ve gerçek yaşama dönük olarak ele alması, anlamlı ve iletişime yönelik alıştırmalara yer vermesi, okuma ve yazma gibi becerilerin öğrenci hazır olduğu anda verilmeye başlanmasının sağlanması, dil öğreniminde güdülenmeye özellikle önem vermesi açısından İngilizce Hazırlık Programında yaygın bir şekilde kullanılması doğru olacaktır.

İngilizce Hazırlık Programı uygulanmadan önce programda yer alan okutmanların amaçlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri hakkında bilgilendirilmesi önerilmektedir. Okul temelli hizmetiçi eğitimden yararlanarak, grup çalışmaları aracılığıyla hangi konularda hangi yöntem ya da yöntemlerin kullanılacağı konusunda çalışmalar yapılarak, tüm programda yer alan içeriğin tüm okutmanlar tarafından aynı yöntemler kullanılarak verilmesi uygundur.

Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen amaçlara ulaşmada çeşitli yöntem teknik ve araçların kullanılarak bir dilin nasıl öğretileceğini ortaya koyan işlemler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan teknik, herhangi bir öğretme yöntemini uygulamaya

koyma biçimi veya sınıf içinde yapılan yöntemler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1993, s. 55).

İngilizce Hazırlık Programında öğretimi zenginleştirmek, öğretimi sıradanlıktan kurtarmak için çeşitli tekniklere yer verilmektedir. Gösteri, soru-yanıt, drama ve rol yapma, benzetim, eşli ve grup çalışmaları, sözcük, dilbilgisi oyunları ve bireysel öğretim tekniklerinden olan bilgisayar-İnternet destekli öğretim teknikleri içeriğin yürütülmesinde kullanılacaktır. İçerikte kullanılacak yöntemlerde olduğu gibi tekniklerin kullanılmasına ilişkin olarak da okul temelli hizmetiçi eğitim kapsamında çalışmalar yapılacak, hangi içerik öğelerinin hangi teknikler kullanılarak öğretileceği saptanarak, kullanılacak teknikler konusunda bir bütünlük oluşturulması sağlanacaktır.

Günümüzde bilgisayar ve İnternet teknolojisinin yaygınlığı göz önüne alınarak, içerikte sözü edilen Moodle (sanal öğrenme ortamı) konusunda yapılan çalışmalar artırılacak, öğrencilerin son dönem teknolojileri kullanarak amaç dil ile olabildiğince yoğun bir şekilde etkileşim içerisinde olması sağlanacaktır.

Öğrenmede bireysel farklılıklar göz önüne alınarak, derslikler bilgisayar-projeksiyon araçları ile desteklenecek ve okutmanların ders ortamında söz konusu araç-gereçleri olabildiğince kullanması teşvik edilecektir.

Her öğrenmede olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de öğrenme ortamının önemi büyüktür. İngilizce Hazırlık Programı verilen öğrenme ortamının eski ve hastaneden okula dönüştürülen bir bina olmasından dolayı uygun olmadığı, öğrencilerin ve okutmanların araştırmada bunu vurguladığı görülmektedir. Bu nedenle sadece dil öğretimi için tasarlanmış; tüm sınıfların modern görsel-işitsel araç ve gereçlerle donatıldığı, aydınlık, sınıf ortasında görüşü engelleyen kolon gibi yapıların bulunmadığı, fiziki koşulların yeterli olduğu yeni bir binaya olan gereksinim açıktır.

Öğrencilerin okul ortamında boş zamanlarında da amaç dil ile etkileşim halinde olmaları amacıyla kantin gibi sosyal ortamlarda yabancı yayınları sunan gelişmiş bir televizyon ve ses sisteminin yer alması gerekmektedir.

6.3.7. Programın Değerlendirilmesi

Değerlendirme, programın sonuncu ve en önemli boyutlarından birisidir. Çünkü değerlendirme ile hem öğrencinin hem de genel olarak programın gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığı ortaya çıkarılır (Gültekin, 1999, ss. 260-261).

İngilizce Hazırlık Programının değerlendirme boyutu, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadığı ya da hangi derecede ulaştığı konusunda bilgi vermekle beraber, genel olarak programın amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreci hakkında da bilgi vermelidir. Değerlendirme üniversiteyi kazanan ve İngilizce Hazırlık Programına katılmaları zorunlu olan öğrencilerin kayıtlarından hemen sonra başlaması gereken bir boyuttur.

Üniversite yönetmeliğine göre programa kaydolun öğrencilerin İngilizce Hazırlık Seviye Tespit Sınavına girme zorunluluğu vardır. Bu sınavdan 100 tam puan üzerinden 70 puan alan öğrenciler İngilizce Hazırlık Programından muaf tutulmaktadır. Sınavdan 69 ve daha aşağı alan öğrenciler, aldıkları puanlara göre üç farklı düzeyde İngilizce Hazırlık Programına yerleştirilmektedirler. Genellikle tüm üniversitelerde hazırlık programlarından muaf olma notu 70 olmasına karşın 70 altı alan öğrencilerin düzeylere göre sıralanması sözlü ya da yazılı sınavına göre yapılmaktadır.

İngilizce Hazırlık Programının muafiyet sınav yapısında değişikliklerin yapılması gerektiği görülmektedir. Sınavdan 70 alan öğrenci ile 69 alan öğrenci arasında çok anlamlı farkların olmayacağı göz önüne alınarak, sınavdan 60-69 puan arası alan öğrencilerin yazılı ve sözlü sınava alınması ve bu sınavların sonuçlarına göre karar verilmesi uygun olacaktır. Sınavdan 59 ve daha aşağı puan alan öğrenciler bu sınav sonuçlarına göre üç farklı düzeyde yerleştirilmeli, eğitim-öğretimin başladığı ilk haftanın son günü yapılacak olan bir yerleştirme sınavı sonucu ve okutmanların öğrencilerin içinde buldukları düzeyin uygunluğuna ilişkin görüşleri temel alınarak öğrencilerin İngilizce Hazırlık Programında öğrenim göreceği düzeyler son olarak belirlenmelidir.

İngilizce Hazırlık Programında değerlendirme; kısa sınavlar, kişisel gelişim dosyası, Moodle (sanal öğrenme ortamı) ve ara sınavlar ile yılsonu sınavını kapsamalıdır. İngilizce Hazırlık Programının Güz döneminde üç ara sınav, Bahar döneminde iki ara sınav ve bir yılsonu sınavı yapılmalıdır. Güz dönemindeki üç ara sınavın her biri değerlendirmeyi % 10 oranında etkilemeli toplam % 30 etkisi olmalıdır. Her bir düzey için her hafta en az bir kısa sınav yapılmalı, Güz dönemi için de kısa sınavların değerlendirmedeki toplam ağırlığı % 10 oranında olmalıdır. İçerikte yer alan Moodle (sanal öğrenme ortamı) % 5 ve kişisel gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirmesi de % 5 oranında ağırlığa sahip olmalıdır. Böylece Güz dönemi değerlendirmesinin toplam ağırlığı % 50 oranında gerçekleşmelidir.

Bahar dönemi değerlendirmesinde ara sınavların oranı her biri için % 15, iki ara sınav toplam % 30 olmalı, Güz döneminde olduğu gibi tüm düzeyler için haftada en az bir kere yapılan kısa sınavların toplam ağırlığı % 10, Moodle (sanal öğrenme ortamı) % 5 ve kişisel gelişim dosyası % 5 şeklinde değerlendirmeye dahil edilmelidir. Böylece Bahar dönemi değerlendirmesinin toplam ağırlığı % 50 oranında gerçekleşmelidir.

Güz ve Bahar dönemi değerlendirmelerinin toplamında öğrencilerin % 70'lik başarıyı elde etmeleri gerekli görülmelidir. Öğrencilerin yılsonu sınavından en az % 70'lik başarı göstermeleri yönetmeliğe göre bir zorunluluktur. Yıl içi değerlendirmelerinde % 70'lik başarıyı gösteremeyen öğrenciler yıl sonu sınavında alacakları notla % 70'lik başarıyı telafi edebilmelidir.

Öğrencilerin değerlendirilmesinde ve sınavların gerçekleştirilmesinde sınavların programın amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna uygunluğuna dikkat edilmelidir. Kısa sınavlar öğrencileri ara sınavlara ve yılsonu sınavına hazırlar nitelikte olmalı, dört dil becerisinin ve bu becerilerin alt becerileri sayılabilecek dilbilgisi ve sözcük edinimi konularına sınavlarda olabildiğince eşit düzeyde yer verilmesine özen gösterilmelidir. Kısa sınavlar, ara sınavlar ve yılsonu sınavının süreleri öğrencilerin verilen sürede sınavları rahatlıkla yapabileceği şekilde ayarlanmalıdır. Tüm sınavlar çeşitli test tekniklerine dayalı olarak yapılmalı, sınavların hazırlanmasında tek düzelikten kaçınılmalıdır. Sınavlar öğrenciyi test maddelerini tanımaya (recognition)

yönelten çoktan seçmeli sorular yerine üretime (production) yönelten boşluk doldurma, açık uçlu sorular, eşleştirme, metin içinde anlamı olmayan cümleyi bulma ya da paragrafta boş bırakılan yere uygun cümleyi yerleştirme, yazılı ve sözlü anlatım şeklinde olmalıdır. Özel Amaçlı İngilizce kapsamında öğrencilere alanlarına yönelik olarak Türkçeden İngilizceye ve İngilizceden Türkçeye metin çevirileri yer almalıdır.

Moodle (sanal öğrenme ortamı) kapsamında öğrencilerin okul dışı saatlerde bu ortamı kullanıp kullanmadıkları, dört beceri ile dilbilgisi ve sözcük edinimi konuları ve alana yönelik İngilizce konularını kapsayan sanal öğrenme ortamı içeriğinde yer alan etkinlikleri yapıp yapmadıkları ve ne ölçüde yaptıkları değerlendirilmelidir.

Kişisel gelişim dosyaları ise öğrencilerin kendi gelişimlerini gördükleri ve kendi kendilerini değerlendirdikleri bir değerlendirme aracı olmalıdır. Öğrenciler bu dosyada verilen kısa sınavları, ödevleri ve çeşitli çalışma dosyalarını tutmalı ve bu dosyalar her bir dönemin sonunda okutmanlar tarafından verilen materyallerin tümünün yer alıp almadığı ve sunulan etkinliklerin ne ölçüde gerçekleştirildiği açısından değerlendirmelidir.

İngilizce Hazırlık Programında yer alan ölçme ve değerlendirme birimi çalışanları, hazırlık eğitiminde deneyimli olan üniversitelerin ilgili birimleriyle işbirliği içinde olmalı, Yabancı Diller Bölümü tarafından hizmetiçi eğitim kapsamında ölçme ve değerlendirme alanındaki eğitimlere gönderilerek, alanlarıyla ilgili gelişimleri sağlanmalıdır.

EKLER

EK 1 HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ANKET FORMU

Değerli Öğrenci,

Bu anket, öğrencisi olduğunuz Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü tarafından uygulanan İngilizce Hazırlık Programını değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Ankette, sizin İngilizce Hazırlık Programı'nın amaçlarının gerçekleşme düzeyine, içeriğin niteliğine, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğine ve değerlendirme araç ve ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar programın niteliğini belirlemek ve programı geliştirmek bakımından son derece önemlidir. Bu nedenle, ankette yer alan maddeleri eksiksiz ve titizlikle yanıtlamanız gerekmektedir ancak bazı maddeler bazı derslerle ilintili olmadığından yanıtlanmaması gerekmektedir. Yanıtlanması gerekli olmayan maddelerin yanına (*) işareti konulmuştur. Lütfen bu işareti gördüğünüz maddeleri YANITLAMAYINIZ.

Katkılarınızdan dolayı içtenlikle teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ümit ÖZKANAL
İngilizce Okutmanı
ESOGÜ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneğin yanındaki kutu içine (x) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz:

- Erkek
 Kadın

2. Şu anda üniversitede kayıtlı olduğunuz fakülte:

- Mühendislik - Mimarlık Fakültesi
 Fen - Edebiyat Fakültesi
 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
 Tıp Fakültesi
 Eğitim Fakültesi

3. Bitirdiğiniz Lise Türü:

- Lise
 Anadolu Lisesi
 Özel Lise
 Öğretmen Lisesi
 Fen Lisesi
 Mesleki/Teknik Lise
 Yabancı Dille Eğitim Yapan Lise
 Diğer (Lütfen belirtiniz)

4. İngilizce Hazırlık programına kaydolma nedeniniz:

- İngilizcemi geliştirmek için
 Bölümümde zorunlu olduğu için
 Diğer ----- (Lütfen belirtiniz)

5. İngilizce Hazırlık programına girişteki dil düzeyiniz:

- Elementary (Az Bilenler)
 Pre-Intermediate (Orta düzey altı)
 Intermediate (Orta düzey)

6. Aşağıdaki yabancı dil (İngilizce) becerilerini ne ölçüde önemli bulduğunuzu ilgili becerinin yanına (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

Beceriler	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Önemsiz
Dinleme				
Konuşma				
Okuma				
Yazma				

7. Aşağıdaki yabancı dil (İngilizce) becerilerine ne derece sahipsiniz? Uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Beceriler	Çok İyi	İyi	Orta	Az
Dinleme				
Konuşma				
Okuma				
Yazma				

BECERİLER	Genel İngilizce	Okuma-Yazma	Video Dersi	Proje (Exposure)	Çalışma Becerileri (Study Skills)
Bu bölümde İngilizce Hazırlık Programının amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Hazırlık programındaki derslere göre, aşağıda verilen becerilere sahip olma düzeyinizi uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. (*) işareti bulunan maddeleri boş bırakınız.	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretim elemanına ders ile ilgili İngilizce soru sorabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Öğretim elemanının dersle ilgili İngilizce sorduğu soruyu yanıtlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Derste yapılan İngilizce etkinliklere katılabilirim (grup ve eşli çalışma v.b)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Ders ortamında İngilizce'yi rahatlıkla kullanabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. İngilizce bir metni okuyarak ana fikrini anlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. İngilizce bir metinle ilgili soruları yanıtlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. İngilizce bir metni okuyup özetleyebilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. İngilizce bir metni okuyup kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. İngilizce bir metni okuyup anlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Derste öğretim elemanının İngilizce konuşmalarını anlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Derste kullanılan dinleme ile ilgili İngilizce materyalleri anlayabilirim (Film, CD vb)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Derste yapılan İngilizce sunuları anlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Öğretim elemanının verdiği İngilizce sözlü yönergeleri anlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Sınıfta yapılan İngilizce tartışmaları anlayabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Dersi dinlerken İngilizce not tutabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Herhangi bir konuda İngilizce paragraf, kompozisyon yazabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. İngilizce yapılan sunuları İngilizce yazılı rapor haline getirebilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. İngilizce okunan bir metni İngilizce yazarak özetleyebilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19. İngilizce mektup, e-posta v.b yazabilirim (formal ve informal)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. İngilizce bir formu doldurabilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

İÇERİK	Genel İngilizce	Okuma-Yazma	Video Dersi	Proje (Exposure)	Çalışma Becerileri (Study Skills)
Bu bölümde İngilizce Hazırlık Programında gördüğünüz derslerin içeriğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. (*) işareti bulunan maddeleri boş bırakınız.	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum
1. Dersin içeriği amaçları ile tutarlıdır	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Dersin içeriği diğer derslerin içeriği ile ilişkilidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Dersin içeriği alana özgü bilgiler sunmaktadır	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Dersin içeriği günceldir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Dersin içeriği ilgi çekicidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Dersin içeriği güdüleyicidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Dersin içeriği eğlencelidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Dersin içeriği yararlıdır	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Dersin içeriği dilbilgisine ağırlık vermektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Dersin içeriği konuşmaya ağırlık vermektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Dersin içeriği dinlemeye ağırlık vermektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Dersin içeriği sözcük edinimine ağırlık vermektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Dersin içeriği okuma-anlamaya ağırlık vermektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Dersin içeriği yazmaya ağırlık vermektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Dersin içeriği konuyu açıklamak için yeterlidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Dersin içeriğinde yer alan konular birbirini destekler niteliktedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Dersin içeriği öğrenmeye, araştırmaya, gözlem yapmaya teşvik etmektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Dersin içeriği kolay anlaşılır niteliktedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ	Genel İngilizce	Okuma-Yazma	Video Dersi	Proje (Exposure)	Çalışma Becerileri (Study Skills)
Bu bölümde İngilizce Hazırlık Programında gördüğünüz derslerin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. (*) işareti bulunan maddeleri boş bırakınız.	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Öğretim elemanları konu alanı bilgisi bakımından yeterlidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Öğretim elemanları öğrencileri yeterince güdülemektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Derslerde uygun öğretim araç-gereçleri yeterince kullanılmaktadır (tahta, teyp, TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, resim v.b)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Derste sürekli İngilizce konuşulmaktadır	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Öğrenciler derslerde İngilizce konuşmaya yeterince güdülenmektedir.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Öğrenciler derslerde İngilizce yazmaya yeterince güdülenmektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Öğrenciler derslerde İngilizce sunu yapmaya yeterince güdülenmektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Derslerde, dersin-konunun özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

DEĞERLENDİRME	Genel İngilizce	Okuma-Yazma	Video Dersi	Proje (Exposure)	Çalışma Becerileri (Study Skills)
Bu bölümde İngilizce Hazırlık Programının değerlendirme boyutuna ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.(*). İşareti bulunan maddeleri boş bırakınız.	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum Kesinlikle Katılmıyorum
1. Kısa sınavlar (kısa sınav) ilgili becerileri ölçmektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Kısa sınavların (kısa sınav) sayısı yeterlidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Kısa sınavlarda (kısa sınav) verilen sınav süresi yeterlidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Ara sınavlar ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Ara sınavların sayısı yeterlidir.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Ara sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Yıl sonu sınavları ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Yıl sonu sınavında verilen sınav süresi yeterlidir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Yıl içi not ortalaması ağırlığının %50, yıl sonu not ortalaması ağırlığının %50 olması uygundur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Ödevlerin yıl içi notuna % 10 oranında katkısı uygundur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Hazırlık programını başarmış olmak için yıl sonu sınavından % 70'lik başarı gerekliliği uygundur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Yıl içi genel başarı notunun en az % 70 olması uygundur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	* * * * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

EK 2 FAKÜLTE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ANKET FORMU

Değerli Öğrenci,

Bu anket, geçen yıl öğrencisi olduğunuz Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü tarafından uygulanan İngilizce Hazırlık Programını değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Ankette, İngilizce Hazırlık Programı'nın istenilen nitelikleri kazandırıp kazandırmadığına ilişkin görüşlerinize yönelik sorular yer almaktadır. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar programın niteliğini belirlemek ve programı geliştirmek bakımından son derece önemlidir. Bu nedenle, ankette yer alan maddeleri eksiksiz ve titizlikle yanıtlamanız gerekmektedir.

Katkılarınızdan dolayı içtenlikle teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ümit ÖZKANAL
İngilizce Okutmanı
ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneğin yanındaki kutu içine (x) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz:

- Erkek
 Kadın

2. Şu anda üniversitede kayıtlı olduğunuz fakülte:

- Mühendislik - Mimarlık Fakültesi
 Fen - Edebiyat Fakültesi
 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
 Tıp Fakültesi
 Eğitim Fakültesi

3. Bitirdiğiniz Lise Türü:

- Lise
 Anadolu Lisesi
 Özel Lise
 Öğretmen Lisesi
 Fen Lisesi
 Mesleki/Teknik Lise
 Yabancı Dille Eğitim Yapan Lise
 Diğer (Lütfen belirtiniz)

4. Hazırlık programına kaydolma nedeniniz:

- İngilizcemi geliştirmek için
 Bölümümde zorunlu olduğu için
 Diğer ----- (Lütfen belirtiniz)

5. Hazırlık programına girişteki dil düzeyiniz:

- Elementary (Az Bilenler)
 Pre-Intermediate (Orta düzey altı)
 Intermediate (Orta düzey)

6. Aşağıdaki yabancı dil (İngilizce) becerilerini ne ölçüde önemli bulduğunuzu ilgili becerinin yanına (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

Beceriler	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Önemsiz
Dinleme				
Konuşma				
Okuma				
Yazma				

7. Aşağıdaki yabancı dil (İngilizce) becerilerine ne derece sahipsiniz? Uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz

Beceriler	Çok İyi	İyi	Orta	Az
Dinleme				
Konuşma				
Okuma				
Yazma				

**YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ
AMAÇLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİ**

BECERİLER				
Bu bölümde İngilizce Hazırlık Programının amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Aşağıda verilen becerilere sahip olma düzeyinizi uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretim elemanına ders ile ilgili İngilizce soru sorabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Öğretim elemanının dersle ilgili İngilizce sorduğu soruyu yanıtlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Derste yapılan İngilizce etkinliklere katılabilirim (grup ve eşli çalışma v.b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ders ortamında İngilizce'yi rahatlıkla kullanabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. İngilizce bir metni okuyup ana fikrini anlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. İngilizce bir metinle ilgili soruları yanıtlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. İngilizce bir metni okuyup özetleyebilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. İngilizce bir metni okuyup kendi sözcüklerimle ifade edebilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. İngilizce bir metni okuyup anlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Derste öğretim elemanın İngilizce konuşmalarını anlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Derste kullanılan dinleme ile ilgili İngilizce materyalleri anlayabilirim (Film, CD v.b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Derste İngilizce yapılan sunuları anlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Öğretim elemanının verdiği İngilizce sözlü yönergeleri anlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sınıfta yapılan İngilizce tartışmaları anlayabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dersi dinlerken İngilizce not tutabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Herhangi bir konuda İngilizce paragraf, kompozisyon yazabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. İngilizce yapılan sunuları İngilizce yazılı rapor haline getirebilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. İngilizce okunan bir metni İngilizce yazarak özetleyebilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. İngilizce mektup, e-posta v.b yazabilirim (formal ve informal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. İngilizce bir formu doldurabilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Bu bölümde, sizin Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir.

1. ESOGÜ Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Programı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2. ESOGÜ Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Programında edindiğiniz İngilizce bilgisi fakültede İngilizce olarak aldığınız dersleri izlemeniz için ne ölçüde yeterlidir? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

3. ESOGU Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Programının, öğrencilerin ve bölümünüzün gereksinimi olan İngilizce'yi ne ölçüde sunduğunu düşünüyorsunuz?

4. ESOGU Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Programının daha etkili bir dil öğretebilmesi için önerileriniz nelerdir?

EK 3 OKUTMANLARA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Çalışmakta olduğunuz Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü tarafından uygulanan İngilizce Hazırlık Programını değerlendirmek amacı ile bir araştırma planlanmıştır. Bu araştırmada, İngilizce Hazırlık Programı'nın amaçlarının gerçekleşme düzeyine, içeriğin niteliğine, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğine ve değerlendirme araç ve ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin görüşleriniz son derece önemlidir. Bu nedenle ekteki görüşme formunda yer alan soruları titizlikle yanıtlamanız oldukça yararlı olacaktır.

Katkılarınızdan dolayı içtenlikle teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ümit ÖZKANAL
İngilizce Okutmanı
ESOGÜ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneğin yanındaki kutu içine (x) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz:

- Erkek
 Kadın

2. Bitirdiğiniz Yükseköğretim kurumu:

3. Eskişehir Osmangazi Üniversite'sinde çalışma süreniz:

- 0-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıldan fazla

4. Aşağıdaki yabancı dil (İngilizce) becerilerini ne ölçüde önemli bulduğunuzu ilgili becerinin yanına (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

Beceriler	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	En Az Önemli
Dinleme				
Konuşma				
Okuma				
Yazma				

GÖRÜŞME SORULARI

1. ESOGU YDB İngilizce Hazırlık Programı'nın etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. ESOGU YDB İngilizce Hazırlık Programı'nın amacı sizce nedir?
3. ESOGU YDB İngilizce Hazırlık Programı'nda yer alan derslerin öğrencilerin ve fakültelerin gereksinimini sağlaması açısından uygun olup olmadığı konusundaki görüşleriniz nelerdir?
4. ESOGU YDB İngilizce Hazırlık Programı'nda kullanılan yöntem, strateji, teknik, ortam ve araç-gereçlerin belirttiğiniz amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak uygun olup olmadığı konusundaki görüşleriniz nelerdir?
5. ESOGU YDB İngilizce Hazırlık Programı'nda uygulanan değerlendirme türleri, araç ve ölçütlerinin uygunluğu ve etkililiği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. ESOGU YDB İngilizce Hazırlık Programının eksiklikleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
7. ESOGU YDB İngilizce Hazırlık Programı'nın geliştirmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

KAYNAKÇA

- Allen, Jack. "General Purpose Language Teaching." **General English Syllabus Design**. Ed.: Brumfit C .J. Oxford Pergomon Press, 1984.
- Alkin, Marvin. "Evaluation Theory Development", **Evaluation Comment**. 2 (1), 1969.
- Allwright, Dick. "Why Don't Learners Learn What Teachers Teach? The Interaction Hypothesis," **Language Learning in Formal and Informal Contexts**. Ed.: D. M. Singleton ve D. Little. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics, 1984.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun ve Engin Yıldırım. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. Sakarya: Sakarya Kitapevi, 2002.
- Bachman, Lyle. "The Development and Use of the Criterion-Referenced Tests of Language Ability in Language Program Evaluation," **The Second Language Curriculum**. Ed.: Johnson Robert-Keith. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Baker, David. **Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide**. London: Edward Arnold, 1989.
- Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.
- Balla, Steven J, Michael Stokes ve K. Stafford. "Changes in Student Approaches to Study at CPHK: A Three Year Longitudinal Study". **AAIR Conference Refereed Proceedings**, 7: 31. Melbourne: AAIR, 1991.
- Bellon, Jerry ve Handler, Janet. **Curriculum Development and Evaluation: A Design for Improvement**. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1982.

- Beretta, Alan ve Alan Davies. "An Evaluation of the Bangalore Project". **ELT Journal**, 39(2), 1985.
- _____. "What Can Be Learned From The Bangalore Evaluation," **Evaluating Second Language Education**. Ed.: Alderson Charles ve Beratta Alan. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- _____. "Evaluation of Language Education: an Overview," **Evaluating Second Language Education**. Eds.: J. C. Alderson ve A. Beretta. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Bowen, J. Donald, Harold Madsen ve Ann Hilferty. **TESOL: Techniques and Procedures**. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.
- Bogdan, Robert ve Sari Knopp Biklen. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- Braden, Roberts. "Formative Evaluation: A Revised Descriptive Theory and A Prescriptive Model," **Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology**, 1992.
- Braine, George. **Teaching English to the World: History, Curriculum and Practice**. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Brown, James Dean. **The Elements Language Curriculum**. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1995.
- Carey, Max. **Measuring and Evaluating School Learning**. Boston: Allyn and Bacon, 1988.

Celce-Murcia, Marianne. **Teaching English as a Second or Foreign Language.**
Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991.

Croll, Paul. **Systematic Classroom Observation.** Lewes, Falmer Press, 1986.

Davies, Alan. **Principles of Language Testing.** Oxford: Basil Blackwell, 1990.

Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi: İlke, Yöntem ve Teknikler.** Ankara: USEM Yayınları-6, 1987.

_____. **Genel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: USEM Yayınları-11, 1993.

_____. **ELT Methodology.** İkinci basım. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003.

_____. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Yedinci basım. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2004.

Dick, Walter ve Lou Carey. **The Systematic Design of Instruction.** İkinci basım
Glenview: Scott and Forestman, 1985.

Ekiz, Durmuş. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Yöntemlerine Giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Erdem, Hikmet Esin. Evaluating the English Language Curriculum at a Private School in Ankara: A Case Study. **Yayımlanmamış Doktora Tezi.** Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1999.

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

Erozan, Fatoş. “Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü (İDE) Lisans Programında Yer Alan Dil Geliştirme Derslerinin Değerlendirilmesi: Bir Vaka Çalışması.” **Yayımlanmamış Doktora Tezi.** Orta Doğu Teknik, 2005.

- Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları, 1998.
- Esch, Edith. “Promoting Learner Autonomy: Criteria for the Selection of Appropriate Materials.” **Taking Control: Autonomy in Language Learning** Ed.: R. Pemberton ve diğerleri. Hong Kong University Press, 1996.
- Finch, Andrew E. “A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students.” **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Manchester University, 2000.
- Fitzpatrick, Jody, James Sanders ve Blaine Worthen. **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. Üçüncü basım. Boston: Pearson Publishing, 2004.
- Graves, Kathleen. **A Framework of Course Development Processes**. Ed.: Teachers as Course Developers. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- Gredler, Margaret. **Program Evaluation**. London: Prentice-Hall, 1996.
- Griffiths, Carol ve Judy M. Parr. “Language-Learning Strategies: Theory and Perception”. **ELT Journal**. Volume, 55:3, 2001.
- Gültekin, Mehmet. **Temel Eğitim İkinci Kademe İçin Alternatif Program Modelleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 52, 1999.
- Hengirmen, Mehmet. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER**. Ankara: Engin Yayınları, 1990.
- Hu, Guangwei. “Recent Important Developments in Secondary English-language Teaching in the People’s Republic of China.” **English Language Teaching in the People’s Republic of China**. Country Report, 2001.

Jung, Sei-Hwa. "The Use of Ict in Learning English as an International Language."

Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Maryland, 2006.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları, 2002.

Keating, Raymond. **A Study of the Effectiveness of Language Laboratories**. New York: Institute of Administrative Research, Teachers College. 1963.

Kiely, Richard. "What Works for You? A Group Discussion Approach to Program Evaluation." **Studies in Educational Evaluation**. 29, 2003.

Kirkpatrick, Donald. **Evaluating Training Programs**. İkinci basım. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, 1998.

Köksal, Aydın. "Yabancı Dille Öğretim". **Öğretmen Dünyası**. Ankara, 2000.

Kubiszyn, Tom ve Gary Borich. **Educational Testing and Measurement**. Glenview: Scott and Foresman, 1990.

Krashen, Stephan ve Tracy Terrell. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Hayward, California: Alemany Press, 1983.

Lee, Icy. "Supporting Greater Autonomy in Language Learning." **ELT Journal**. Volume, 52:4, 1998.

London Tests of English Handbook (London: Pearson Language Assessments,2006).

Lynch, Brian. "A Content-Adaptive Model for Program Evaluation," **TESOL Quarterly**. Volume, 24:1, 1990.

_____. **Language Program Evaluation: Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

- McKeon, Denise. **Different Types of ESL Programs**. Eric Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1987
- Meziani, Ahmed. "The Skill of Integrating Language Skills." **Integrating Language Skills**. Ed.: Ahmed Meziani. MATE Seventh Annual Conference. Marrekech, 1997.
- Miles, Matthew B ve Michael Huberman. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. California: Sage Publications, 1994.
- Nunan, David. **Syllabus Design**. Oxford University Pres, 1988.
- _____. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press, 1989.
- Oliva, F. Peter. **Developing the Curriculum**. Boston: Scott, Foresman/Little, Brown College Division, 1988.
- Ornstein, C. Allan ve Francis P. Hunkins. **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1988.
- Ouakrime, Mohamed. "The Concept of Integration in the ELT Program." **Integrating Language Skills**. Ed.: Ahmed Meziani. MATE Seventh Annual Conference. Marrekech, 1997.
- Özdamar, Kazım. **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2003.
- Özdemir, Emsal Ateş. "Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri." **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 2:1, 2006.
- Öğrenci El Kitabı (Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 2005).

Öğrenci El Kitabı (Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 2006).

Pace, C. Robert ve Jack Friedlander. "Approaches to Evaluation: Models and Perspectives." **New Directions for Student Services**. Ed.: G.R. Handson. San Fransisco: Jossey-Bass Inc., 1978.

Patton, Michael Quinn. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. İkinci basım. California: Sage Publication , 1990.

Pierson, Herbert. "Learner Culture and Learner Autonomy in the Hong Kong Chinese Context." **Taking Control Autonomy in Language Learning**. Ed.: Pemberton ve diğerleri. Hong Kong HCU Press, 1996.

Provus, Malcolm. **Discrepancy Evaluation**. CA: McCutchan, 1971.

Rea-Dickins, Pauline ve Kevin Germaine. **Evaluation**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Rennie, Jeanne. **ESL and Bilingual Program Models**. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1993. ([www. Cal.org/resources/digest/rennie01.html](http://www.cal.org/resources/digest/rennie01.html). Alındığı tarih: 14. 11. 2008).

Richards, Jack C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Richards, Jack C, J. Platt ve H. Weber. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman 1985.

Richards C. Jack. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2001.

- Richards, Jack C. ve Theodore S. Rodgers. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Robson, Colin. **Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1993.
- Rodgers, S. Theodor. "Syllabus Design, Curriculum Development and Polity Determination." **The Second Language Curriculum**. Ed.: Robert-Keith Johnson, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Sarı, Rahim. "A Suggested English Language Teaching Program for Gülhane Military Medical Academy." **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: ODTÜ, 2003.
- Saylor, J. Galen, Alexander M. William ve Lewis J. Arthur. **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning**. Dördüncü basım. New York: Holt, Rineheart and Winston, 1981.
- Scriven, M. Beyond. "Formative and Summative Evaluation," **Evaluation and Education: at Quarter Century**. Ed.: M. W. McLaughlin ve D C. Phillips. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Sert, Nehir. **Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Açısından Gereksinim Çözümlemesi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2002.
- Sharp, Alastair. "Staff/Student Participation in Course Evaluation: A Procedure for Improving Course Design." **ELT Journal**. Volume, 44:2, 1990.
- Short, Deborah. "Assessing Integrated Language and Content Instruction." **TESOL Quarterly**. Volume, 27:4, 1993.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

- Spada, Nina. "Relationships Between Instructional Differences and Learning Outcomes: A Process-Product Study of Communicative Language Teaching." **Applied Linguistics**. Volume, 8:1, 1987.
- Stufflebeam, Daniel. "The CIPP Model for Evaluation." **Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)**. Portland, Oregon, 2003.
- Thomson, Cynthia. "Self-Assessment in Self-Directed Learning:- Issues of Learner Diversity." **Taking Control Autonomy in Language Learning**. Ed.: Pemberton ve diğeri. Hong Kong HCU Press, 1996.
- Tosun, Cengiz. "Yabancı Dille Eğitim Sorunu". **Journal of Language and Linguistic Studies**. Volume, 2:1, April 2006.
- _____. "Yabancı Dil Öğretimi ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış". **Journal of Arts and Sciences**. No.5, Mayıs, 2006.
- Türnüklü, Abbas. "Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme." **Kuram ve Uygulamaları ile Eğitim Yönetimi**. Cilt 24, 2000.
- Variş, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler Teknikler**. Ankara: Alkım Yayıncılık, 1996.
- Warschauer, Mark. "Technological Change and the Future of CALL," **New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms**. Ed.: S. Fotos and C. Brown. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Weir, Cyril ve Jon Roberts, **Evaluation in ELT**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- White, Ronald. **The ELT Curriculum**, Basil Blackwell Inc.1988.

Widdowson, Henry George. **Aspect of Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1990.

Williams, Marion ve Robert L Burden. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Worthen R. Blaine ve James R. Sanders. **Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. New York: Longman, 1987.

Yalden, Janice. **Principles of Course Design for Language Teaching**, Cambridge University Pres, 1987.

Yıldırım Ali ve Hasan Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2004.

Yıldız, Ümit. "Evaluation of the Turkish Language Teaching Program for Foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: A Case Study." **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: ODTÜ, 2004.

<http://www.ncela.gwu.edu/oela/OELAprograms/ForeignLanguageProgramModels>.
erişim tarihi: 25.10.2008.

<http://www.ogu.edu.tr/~ydb/hakkinda.htm>, erişim tarihi : 24.05.2006.

http://www.sabanciuniv.edu/do/eng/?content/overview_and_mission.html. erişim tarihi:
29.10.2008