

**YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK  
PROGRAMININ STAKE'İN İHTİYACA CEVAP VERİCİ DEĞERLENDİRME  
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Doktora Tezi**

**Esmâ YILDIRIM ATAK**

**Eskişehir 2023**

**YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK  
PROGRAMININ STAKE'İN İHTİYACA CEVAP VERİCİ DEĞERLENDİRME  
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Esmâ YILDIRIM ATAK**

**DOKTORA TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Mart 2023**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esmâ YILDIRIM ATAK'ın “Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi” başlıklı tezi 04/01/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU.....

Üye : Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL .....

Üye : Prof. Dr. Belgin ELMAS .....

Üye :Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL .....

Üye :Doç. Dr. Levent VURAL .....

## ÖZET

### YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ STAKE'İN İHTİYACA CEVAP VERİCİ DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Esmâ YILDIRIM ATAK

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Bu araştırmada bir vakıf üniversitesinde uygulanan, Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli temel alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma eğitim dili İngilizce olan lisans programlarına devam eden 274 1. sınıf öğrencisi ve 355 hazırlık sınıfı öğrencisi ile 12 öğretim görevlisi ve iki yöneticiyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılları açık uçlu öğrenci anketi, gözlem, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme ve hazırlık programına yönelik dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, programın istenilen nitelikleri sınırlı ölçüde kazandırdığını ancak beklentileri karşılamakta yetersiz kaldığını ve yeniden düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğretim görevlileri ve yöneticiler ile iletişimlerinden memnuniyet duyduklarını ve programın dilbilgisini kazandırma bakımından güçlü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda programın yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi için araştırmacı tarafından elde edilen değerlendirme verilerine ilişkin bir program geliştirmeye yönelik yol haritası sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Program değerlendirme, Yabancı dil öğretimi, Değerlendirme amaçlı durum çalışması

## ABSTRACT

EVALUATION OF THE ENGLISH PREPARATORY PROGRAM OF THE  
SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES ACCORDING TO STAKE'S RESPONSIVE  
EVALUATION MODEL  
Esma YILDIRIM ATAK

Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2023

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

This study aims to evaluate the English Preparatory Program of a foundation university based on Stake's Responsive Evaluation Model. The research was designed as a case study for evaluation purposes. It was conducted with 274 first-year students attending English-taught undergraduate programs, 355 preparatory class students, 12 instructors, and 2 administrators. The data of the study were collected through open-ended student surveys, observation, semi-structured and unstructured interviews, and documents related to the preparatory program during the 2017-2018 and 2018-2019 academic years. The data obtained were analyzed using deductive analysis. The results of the study revealed that the program provided limited acquisition of the desired qualifications but fell short of meeting expectations and necessitates the need for a redesign based on the participants' needs. The results of the research revealed that the students were satisfied with their communication with the lecturers and administrators and that the program was strong in terms of gaining grammar. In this regard, a roadmap for program development was presented based on the evaluation data obtained by the researcher for the redesign and improvement of the program.

**Keywords:** Curriculum evaluation, Foreign language teaching, Case study for evaluation purpose

## TEŞEKKÜR SAYFASI

Öncelikle ve yalnızca, insanlığı ve yumuşak kalbiyle hayatım boyunca örnek alacağım, öğrencilik ve öğretmenlik hayatımın her aşamasında öğretileri ve hissettirdikleriyle yolumu çizeceğim sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu'na tezimi adamak istiyorum.

Tez sürecimin başından sonuna kadar sabırla yol göstererek, bana olan inancını her aşamada yürekten hissettiren, ön önemlisi bu zorlu süreçte her düştüğümde beni ayağa kaldıran, her tıkanığında bana yol gösteren, her zaman motive etmekten asla vazgeçmeyen, her vazgeçtiğimde ısrarla yola koyulmamı isteyen, elimden tutan, gerçek bir hayat okulundan daha fazlasını öğretileriyle hissettiren, eğitim hayatım ve kişisel hayatım boyunca sıcacık kalbini ve desteğini kendime rehber edineceğim sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu'na içten bir teşekkür ve fazlasını borçluyum.

Tez izleme komitemdeki jüri üyelerimden Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel hocama, öncelikle tezimin başlangıç sürecinde beni sevgili danışmanımla buluşturması ve konu seçiminden tezimin tamamlanması sürecinin sonuna kadar sunduğu değerli katkıları için, Prof. Dr. Belgin Elmas hocama değerli katkıları ve tezimin tasarısının bilimsel olarak sağlam temellere oturmasını sağladığı için, rahmetli Prof. Dr. Ayhan Hakan hocama tezimin konusunun belirlenmesi ve uygulamamın planlanması aşamasında yol gösterici olduğu için, çalışmayı gerçekleştirdiğim kurumum sevgili Maltepe Üniversitesi aileme, sevgili hocam Yıldız Can'a, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı öğretim görevlilerine, öğrencilerine ve kurumumda uygulama yapmama izin veren Rektörlük makamına ve Eğitim Fakültesi yöneticilerine, tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel hocama ve Doç. Dr. Levent Vural hocama değerli katkıları için teşekkür ederim.

Son olarak tez sürecimin tamamında desteklerini her daim hissettiğim anneciğime, babacığma, sevgili eşim Ahmet Salih Atak'a ve sabırla ve büyük olgunlukla süreçte sıcacık desteğini hissettiren canım oğluma, candostlarım Derya Çıkılı Soylu, Hülya Gürkan ve Fatih Kıvanç Erdoğan'a minnettarım.

Esmâ YILDIRIM ATAK

Amsterdam, 2023

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esmâ YILDIRIM ATAK

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Türkiye’de yabancı dil öğretimi.....	4
1.1.2. Maltepe Üniversitesi İngilizce hazırlık programı .....	7
1.1.3. Program değerlendirmeye duyulan ihtiyaç .....	9
1.1.4. Program değerlendirmenin amacı .....	12
1.1.5. Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri .....	14
1.1.5.1. Tyler’in hedefe dayalı değerlendirme modeli .....	19
1.1.5.2. Metfessel ve michael değerlendirme modeli .....	20
1.1.5.3. Provus ‘un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli.....	21
1.1.5.4. Stufflebeam’in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli.....	23
1.1.5.5. Eisner’in eğitsel eleştiri modeli .....	23
1.1.5.6. Stake’in uygunluk-olasılık modeli .....	24
1.1.5.7. Stake’in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli (responsive evaluation) .....	25
1.1.6. İlgili Araştırmalar .....	31
1.2. Araştırmanın Amacı .....	36
1.3. Araştırmanın Önemi.....	37
1.4. Sınırlılıklar.....	39
2. YÖNTEM .....	40

	<u>Sayfa</u>
2.1. Araştırma Modeli .....	40
2.2. Araştırma Ortamı .....	42
2.3. Araştırma Süreci .....	43
2.4. Katılımcılar .....	45
2.5. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Veri Toplama Süreci .....	49
2.6. Verilerin Analizi .....	55
2.7. Araştırmada İnanırcılık .....	57
2.8. Araştırmada Etik Önlemler .....	59
2.9. Araştırmacının Rolü .....	59
<b>3. BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>	<b>61</b>
3.1. İngilizce Hazırlık Programıyla İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	62
3.1.1. Öğrencilerin hazırlık programından beklentilerine ve karşılama düzeylerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular .....	64
3.1.2. Öğrencilerin hazırlık programının güçlü yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular .....	69
3.1.3. Öğrencilerin hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular .....	75
3.2. İngilizce Hazırlık Programı ile İlgili Öğretim Görevlilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	85
3.2.1. İngilizce hazırlık programının amaçlarına yönelik bulgular .....	86
3.2.2. İngilizce hazırlık programının içeriğine yönelik bulgular .....	89
3.2.3. İngilizce hazırlık programının öğrenme-öğretme sürecine yönelik bulgular .....	95
3.2.4. İngilizce hazırlık programının ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bulgular .....	99
3.3. İngilizce Hazırlık Programı ile İlgili Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	104
3.3.1. İngilizce hazırlık programının amaçlarına yönelik bulgular .....	105
3.3.2. İngilizce hazırlık programının içeriğine yönelik bulgular .....	106

3.3.3. İngilizce hazırlık programının öğrenme öğretme sürecine yönelik bulgular .....	108
3.3.4. İngilizce hazırlık programının ölçme değerlendirme sürecine yönelik bulgular .....	109
3.3.5. İngilizce hazırlık programının yapısına yönelik bulgular .....	111
3.4. İngilizce Hazırlık Programının Geliştirilmesine Yönelik İzlenecek Yollar .....	113
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	120
4.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	120
4.1.1. Öğrenci görüşlerine göre hazırlık programından beklentiler ve beklentilerin karşılanma düzeylerine yönelik sonuçlar ve tartışma .....	120
4.1.2. Öğrenci görüşlerine göre hazırlık programının güçlü yönlerine yönelik sonuçlar ve tartışma .....	124
4.1.3. Öğrenci görüşlerine göre hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönlerine yönelik sonuçlar ve tartışma .....	127
4.1.4. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının amaçlarına yönelik sonuçlar ve tartışma .....	132
4.1.5. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının içeriğine yönelik sonuçlar ve tartışma .....	133
4.1.6. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının öğrenme-öğretme sürecine yönelik sonuçlar ve tartışma .....	137
4.1.7. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik sonuçlar ve tartışma .....	139
4.1.8. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma .....	142
4.1.9. İngilizce hazırlık programının geliştirilmesine yönelik sonuçlar ve tartışma .....	144
4.2. Öneriler .....	146
KAYNAKÇA .....	149

**EKLER**  
**ÖZGEÇMİŞ**

## ÇİZELGELER DİZİNİ

### Sayfa

<b>Çizelge 2.1.</b> Katılımcı sayıları .....	46
<b>Çizelge 2.2.</b> Hazırlık ve 1. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri .....	47
<b>Çizelge 2.3.</b> Öğretim görevlilerine ilişkin demografik bilgiler .....	49

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

Şekil 2.1. Veri toplama araçlarının uygulanması süreci .....	50
Şekil 3.1. Araştırma bulguları.....	61
Şekil 3.2. Öğrenci görüşlerine ilişkin temalar .....	63
Şekil 3.3. Öğrencilerin hazırlık programından beklentileri ve karşılanma düzeylerine ilişkin tema ve alt temalar .....	64
Şekil 3.4. Hazırlık programının güçlü yönlerine ilişkin tema ve alt temalar.....	70
Şekil 3.5. Öğrencilerin hazırlık programının geliştirilmesini düşündükleri yönler.....	75
Şekil 3.6. Öğretim görevlilerinin görüşlerine ilişkin temalar ve alt temalar .....	85

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Bireyin kendini ifade edebilmesi, ilişki ve iletişim kurabilmesi dil aracılığı ile mümkündür. Benzer şekilde toplumlar, kendilerini ifade etmek ve ilişki ve iletişim kurmak için ortak kullanılan bir dile ihtiyaç duyarlar. Bireyin sahip olduğu ana dili ve bu dili etkili kullanabilmesi bireyi ne kadar güçlendirirse, toplumların sahip olduğu ortak diller ve bu dillerin yaygınlığı da toplumlar arası ilişkileri o kadar güçlendirmektedir.

21.yy'da etkisini daha fazla hissettiren toplumsal, siyasal ve ekonomik değişimler, dünyanın her zamankinden daha hızlı bir şekilde küreselleşmesine neden olmaktadır. Küresel bir köye dönüşen dünyada, en yaygın kullanılan yabancı dil İngilizcedir. Dünyada yer alan bilginin yüzde sekseninden fazlası İngilizce olarak depolanmaktadır (Crystal, 2003). Bu durumun getirdiği bir gereklilik olarak, küreselleşen dünyanın bir parçası olmak isteyen her ülke yabancı dil öğretimi konusunda politikalar geliştirmeye ve düzenlemeler yapmaya yönelmektedir. Bu durum, dilin öğretimine ilişkin, çok yönlü bir sistem olmasının getirdiği gereklilik olarak, politikaların sistematik olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Demirel, 2012). Her ülkenin kendi politikaları çerçevesinde geliştirdiği yabancı dil öğretim programları, ülkelerin kendi ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlanmaktadır. Birçok ülkeye benzer şekilde, Türkiye'de benimsenen yabancı dil, dünyada en yaygın olarak kullanılan İngilizcedir. Türkiye'de İngilizcenin öğretimine ilişkin ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim öğretim kademelerinde yer verilmekte ve politikalar geliştirilmektedir. İngilizcenin öğretimine ilişkin politikalar ve düzenlemeler olmasına rağmen (Aslan, 2003), üniversiteye başlayan öğrencilerin ilkokul 2. sınıftan itibaren öğrendikleri İngilizceyi etkili bir şekilde kullanamadıkları dikkat çekmektedir. Bu duruma sebep olan etmenlerin ortaya çıkarılmasına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda, uygun öğretim yönteminin seçimi (Saylag, 2012), öğrencilerin beraberinde getirdikleri duyuşsal özelliklerin dikkate alınmaması (Acat ve Demiral, 2002; Şentürk ve Varol-Saraçoğlu, 2013), uygun öğretim materyallerinin seçimi (Tomlinson, 2011), yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanımı (Yıldız ve Yeşilyurt, 2016) ve yabancı dil öğretiminde öğretmenin rolüne (Richards ve Renandya, 2002) yönelik konulara ilişkin araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Yükseköğretim seviyesine gelen öğrencilerin, ilkokuldan itibaren öğrendikleri İngilizceyi üniversite düzeyinde etkin kullanamamaları (Aslan, 2003), üniversiteleri bu alanda programlar sunmaya yönlendirmiştir. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak üniversiteler, kendi ihtiyaçları doğrultusunda yabancı dil öğretim programları geliştirmektedirler. Üniversite eğitiminin ilk yılını oluşturan ve isteğe bağlı ya da zorunlu olan İngilizce hazırlık sınıfı programları, üniversitelerin hazırlık okulları aracılığı ile sunulmaktadır. Lisans eğitimi öncesinde, sınırlı bir sürede sunulan İngilizce hazırlık sınıfı programlarının başarısı, öğrencilerin hem bireysel hem de mesleki yaşantılarında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yabancı dilin öğretimine ilişkin öngörülen amaçları kazanmaları, programların başarıyla uygulanması ve sürekli olarak geliştirilmesi ile mümkündür. Programların geliştirilmesi programların değerlendirilmesi sürecinden bağımsız düşünülemez. Program değerlendirme süreci, öğretim programlarının ilk aşamasını oluşturan en temel ögesidir. Program değerlendirme, programın hem ilk basamağı (Erden, 1998) hem de vazgeçilmez son basamağıdır (Demirel, 2012). Hangi basamakta yer alırsa alsın, bir programın etkililiği ve başarısı program değerlendirme basamağı olmadan belirlenmemektedir. Brown (1989) program değerlendirmeyi, programın diğer öğelerinin anlamlandırılmasını sağlayan sistematik bir bilgi toplama süreci olarak ifade ederken, Nunan (1991) değerlendirmenin aynı zamanda bir karar alma süreci de olduğunu belirtmiştir. Değerlendirme süreci sonunda, programın sürekliliğine ilişkin alınacak kararlar ve programın etkililiğine yönelik sonuçlar, ancak ve ancak değerlendirme süreci sonunda ortaya çıkacak değerlendirme verileri ile belirlenebilir. Program değerlendirmenin, programın etkililiğini belirleyen tek unsur olması (Tyler, 2013), değerlendirme basamağını programın her kademesine etki eden bir basamak haline getirmektedir. Bu bağlamda programların, başlayıp biten değil, döngüsel olarak devam eden yapısı gereği ister başında olsun ister sonunda olsun değerlendirme sürecinden bağımsız sürdürülmesi mümkün değildir. Üniversitelerin kurumsal ihtiyaçları ve kendilerine özgü vizyon ve misyonları doğrultusunda geliştirilen İngilizce hazırlık programları, benzer şekilde her biri için ayrı ayrı belirlenmiş olan amaçları doğrultusunda değerlendirilmelidir. Bir programın geliştirilme sürecinde program değerlendirmenin sürece olan katkısı, yapılan program değerlendirme sürecinin programın hedef kitlesinin ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verilip verilmediğinin belirlenmesi ile doğrudan ilişkilidir. Alanyazında İngilizce hazırlık programlarının değerlendirilmesine

ilişkin birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların her biri, ortak bir çıkış noktasına sahip olmalarının yanı sıra, değerlendirilen programların her biri farklı ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusunda geliştirildiği için farklı sorulara cevap aramaktadırlar. Bu bağlamda farklı üniversitelerin sunduğu İngilizce hazırlık programlarına ilişkin değerlendirme çalışmaları o üniversitelerin programlarına ilişkin sonuçları göstermektedir. Programın değerlendirilmesi sürecinde, programın tüm paydaşlarının değerlendirme sürecine dahil olması programın etkililiği için önemlidir (Bellon ve Handler, 1982). Alanyazında yer alan İngilizce hazırlık programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrenci yeterliklerine ilişkin inceleme çalışmalarından oluştuğu söylenebilir (Ergünay, Erenoğlu ve Demirbilek, 2015; Karatata ve Soruç 2012; Aldemir ve diğerleri, 2016). Bunun yanı sıra programın tüm katılımcılarına yer verilen değerlendirme çalışmaları ise sınırlı saydadır. Bu bağlamda alanyazında yer alan çalışmalarla ortak çıkış noktasına sahip olarak yürütülen bu program değerlendirme çalışması, Maltepe Üniversitesi yabancı diller yüksekokulunun kurumsal ihtiyaçları, vizyon ve misyonu doğrultusunda sunulan İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesine yöneliktir. Hazırlık programını başarıyla tamamlayan ve bölümlerinde İngilizce eğitim dili ile öğrenim gören öğrenciler ile hazırlık programına devam eden öğrencilerin, derslerde ve günlük hayatlarında İngilizcenin kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunlar araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Maltepe Üniversitesi İngilizce hazırlık programına ilişkin, uygulanmaya başladığı ilk yıldan günümüze kadar, herhangi bir program değerlendirme çalışması gerçekleştirilmemiştir. Programdan mezun olan ve öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin olası sebeplerin belirlenmesi, programın etkililiğine ilişkin kararların alınması ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ortaya çıkarılması için tüm paydaşların görüşlerine başvurulmuş, kurumun sunduğu İngilizce hazırlık programına yönelik bir değerlendirme çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim dili İngilizce olan lisans programlarında ders veren öğretim elemanları, öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerinin, lisans programlarından başarı ile mezun olmaları için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca üniversite yönetimi tarafından öğrencilere uygulanan memnuniyet anketlerinde İngilizce hazırlık programına ilişkin elde edilen veriler, programın işleyişinde kimi aksaklıkların olduğunu ortaya koymuştur. Bu aksaklıklara ilişkin yabancı diller yüksekokulu eğitim komisyonunda gerçekleştirilen toplantılarda programın

değerlendirilmesine ve geliştirilmesine bu konuda gerçekleştirilecek çalışma/çalışmalara ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bu bağlamda, programın tüm katılımcılarının (öğrenciler, öğretim görevlileri ve yöneticiler), programın işleyişine ilişkin görüşlerinin yer aldığı bir değerlendirme çalışmasının yapılması bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, öğretim görevlilerinin ve yöneticilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanı sıra öğretim görevlilerinin ve yöneticilerin, öğrencilere kazandırılması gereken yeterliliklere ilişkin görüşlerinin elde edilmesi, bir başka ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir. İngilizce hazırlık programda yer alan farklı paydaşların, benzer ya da farklı görüşlere sahip olması, programın değerinin çok boyutlu olarak ifade edilmesi ve programın anlamlandırılması bakımından önemlidir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak öğretim elemanlarının, öğrencilerin görüşlerinden haberdar olması ve bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkacak olan sorunların ya da geliştirilmesi düşünülen yönlerin belirlenmesi, programın tüm işleyişine ilişkin daha gerçekçi bulguların sunulmasına imkân sağlayacaktır. Programın tüm paydaşlarının değerlendirme sürecine dahil olduğu program değerlendirme yaklaşımı katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı değerlendirme çalışmalarında, programın işleyen ya da aksayan yönleri hakkında en fazla bilgi sahibi olanlar programın katılımcıları olarak kabul edilirler.

Bu bağlamda Maltepe Üniversitesi İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi, bu değerlendirmede tüm katılımcılara ulaşılarak farklı bakış açılarının ve ihtiyaçların belirlenmesi, programın iyileştirilmesi bakımından önemlidir. Elde edilen veriler doğrultusunda programın uygulama sürecinde işleyişinin iyileştirilmesine yönelik bir model önerisi sunulacaktır. Bu değerlendirmenin Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca program değerlendirme sürecinin yürütülmesi ve model önerisinin geliştirilmesinin, gerçekleştirilecek diğer çalışmalara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1.1. Türkiye’de yabancı dil öğretimi**

Dil bir sistemdir ve bu sistem seslerden oluşmaktadır. Bu seslerin bir anlam ifade etmesi onun bireyler arasında iletişim aracı olarak kullanılmasını sağlamaktadır. İlk öğrenilen dile ana dil ya da birinci dil, anadilden sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denmektedir (Özdemir, 2009). Bir dilin yabancı dil olarak toplumlar tarafından kullanılmasının temel nedenlerinin başında, küreselleşen dünyada ülkelerin politik, ekonomik ve sosyolojik olarak ilişkiler kurmaya ihtiyaç duyması yer almaktadır. Dünya üzerinde çeşitli açılardan söz sahibi olan ülkelerin dilleri, diğer ülkeler tarafından yabancı dil olarak öğretilmekte ve kullanılmaktadır. Uluslararası iletişim dili olarak yaygın kullanılan İngilizce, bilimsel ve teknik alanlarda küreselleşen dünyada baskın bir rol üstlenmektedir (Tunç, 2010). Bu bağlamda, tüm dünyada, küreselleşen dünya ile bağlarını güçlendirmek isteyen her ülke için İngilizce öğrenmek önemlidir (Gedikoğlu, 2005). Benzer bir sebeple, ülkemizin dünyada gerçekleşen teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi ve her alanda ilişkilerini geliştirerek, uluslararası alanda söz sahibi olmayı talep etmesi İngilizcenin yayılmasına neden olmuştur (Doğançay ve Aktuna, 1998; Sarıçoban, 2012). Bireylerin İngilizce bilmeye olan duydukları ihtiyaç, onların sadece anadili İngilizce olan bireylerle iletişim kurmalarını değil aynı zamanda daha iyi bir eğitim alabilmelerini, mesleki olarak daha fazla bilgi birikimine sahip olabilmelerine ve farklı bireysel amaçlarını ulaşılabilir kılmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda İngilizce öğrenmek ve bu dili etkin kullanabilmek, bireyleri daha iyi yaşam koşullarına ulaştırmaktadır (Kandemir, 2016). Bir bağlantı dili olan İngilizce konuşabilen ve anlayabilen ve toplumlar, uluslararası düzeyde ticaret faaliyetlerinde bulunma, yarışmalarda, oyunlarda, konferans ve sempozyumlarda yer alma, iş dünyasında ve uluslararası siyasi alanda diplomatik ve politik faaliyetlerde yer almaktadırlar (Bohdanska, 2012). Bu tür faaliyetlerin nicel ve nitel büyüklüğü o ülkenin yabancı dile sahip bireylerinin sayısı ve etkin kullanabilmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Bireylerin eğitim alma özgürlüklerinin sınırların dışına çıkabilmesi yine benzer şekilde İngilizceyi bilme ile mümkündür. Epstein vd. (2016), İngilizce yeterliğe sahip olmayan bireylerin yarı-okuryazar olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla ülkeler bu gereklilikten yola çıkarak yabancı dil öğretimine ilişkin politikalar geliştirerek vatandaşlarının yabancı dil olarak İngilizce bilmesine ilişkin düzenlemeler yapmaktadırlar. Türkiye’de bu gereklilikten yola çıkarak 1950’li yıllardan bu yana yabancı dilin öğretimine ilişkin politikalar ve düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze

kadar devam eden yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmaların ilki Türk Eğitim Derneğinin (TED) tamamen İngilizce eğitim vermesi ile başlamıştır. Daha sonra bu konu özelinde gerçekleştirilen çalışmalar İngilizcenin zamanla daha yaygın olarak öğretilmesine olanak sağlamıştır (Çelebi, 2006). Daha sonra ilköğretim ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde de yabancı dilin öğretimine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Demirel, 2012). Ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilen ilk çalışma maarif kolejlerinde yer alan hazırlık sınıfı eğitimi takip etmektedir. Bu okullarda beş yıllık ilkokul eğitiminden sonra bir yıl yabancı dil öğretimi yer alırdı. Bu eğitime ise hazırlık eğitimi denilmekteydi. Yükseköğretim kademesinde sunulan yabancı dil eğitimin ilk örnekleri ise aynı zamanda bu eğitimi kurumsal hale getiren Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesinin açılmasıdır. 2016 yılında ise Yüksek Öğretim Kurulu kısmen ya da tamamen yabancı dilde eğitim veren programlar için hazırlık sınıflarını zorunlu hale getirmiştir. Bu hazırlık sınıflarının temel amacı öğrencilerinin İngilizce dil becerilerini geliştirerek onları İngilizcede yetkin hale getirmektir (Armağan vd., 2016). İngilizcenin bilim dili olarak kullanılması, bu dilin öğretimini, öğrencilerini uluslararası bir kariyere ulaştırmayı hedefleyen üniversiteler için bir gereklilik olmaktan çıkarak zorunluluk haline dönüştürmüştür (Kruseman, Stoll ve Stalder, 2003). İngilizcenin dünya üzerinde giderek yaygınlaşması ve daha önemli hale gelmesi, üniversitelerin arasında İngilizcenin öğretimine ilişkin rekabetçi bir bakış açısını da beraberinde getirmiştir. Hazırlık sınıflarından mezun olan öğrencilerin İngilizce yeterliklerine ilişkin seviyeleri ve bu konudaki başarıları, Türkiye’de İngilizce öğretiminde sürekli bir iyileştirme ve geliştirmeye ihtiyaç duyulmasını sağlamıştır. Bu kademe sunulan yabancı dil öğretiminin çerçevesi Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yayımlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişin Yönetmelik” ile belirlenmiştir (YÖK, 2008). Bu yönetmeliğe göre hazırlık sınıflarında verilen öğretimin temel amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinesini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır. Üniversitelerin yabancı diller bölümleri bünyesinde sunulan İngilizce hazırlık programları, lisans eğitimi öncesinde verilen bir yıllık bir eğitimidir. Bu hazırlık programlarının açılması bazı bölümler için isteğe bağlı olmakla birlikte, eğitim dili kısmen ya da tamamen İngilizce olan bölümler için

zorunludur (YÖK, 2008). Üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan programlar ise genellikle Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine (CEFR) göre tasarlanmaktadır. 2001 yılından beri uygulanan CEFR, hedeflerin, içeriğin ve yöntemlerin açık bir şekilde tanımlanarak programların şeffaflığını amaçlamaktadır (Avrupa Konseyi, 2001). Bunun yanı sıra her üniversite kendi misyon, vizyon ve ihtiyaçları doğrultusunda İngilizce hazırlık programlarını kurumsal olarak oluşturup öğrencilerine sunmaktadırlar. Yüksek Öğretim Kurulunun, (2022) verilerine göre yabancı dilde hazırlık eğitimi veren üniversite sayısı toplamda 179 iken bunların 29'u vakıf üniversitesidir. Bu üniversitelerin her biri İngilizce hazırlık programlarını kendi yönetmelikleri ve kuralları çerçevesinde hazırlamaktadır. Ancak hazırlanan programların, değişen dünyanın ve dolayısıyla da öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmeleri, ihtiyaçlara cevap verme noktasında süreklilik arz etmeleri önemlidir. Özellikle vakıf üniversiteleri arasında, mezun olan öğrencilerin iş piyasasındaki başarıları üniversitelerin tercih edilmelerini ve başarısının paylaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu öğrencilerinde uluslararası başarıları İngilizce diline ilişkin yetkinlikleri ve başarılarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda üniversitelerde sunulan İngilizce hazırlık sınıfı programlarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerden elde edilen verilerin öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması için kullanılması önemlidir. Bir vakıf üniversitesi olan Maltepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce dil yeterliliklerinin istenilen seviyelerde olmadığı ve bu duruma neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması için İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesine duydukları ihtiyaç paylaşılmıştır.

### **1.1.2. Maltepe Üniversitesi İngilizce hazırlık programı**

Yeterlik kriterlerini kendi bünyesinde belirleyen üniversiteler, hazırlık programlarının sürelerine de kendi ihtiyaçları doğrultusunda karar vermektedirler. Hazırlık sınıfları üniversitelerin tercihlerine göre iki dönem ya da bir yıl süreli olarak eğitim sunmaktadırlar. Bazı üniversitelerde bu dönemler birbirini takip etme koşulu taşırken, bazı üniversitelerde yıllık program içerisinde yer alan daha kısa süreli grupları başarıyla tamamlayarak bir sonraki seviyeye geçiş hakkı kazanmaktadırlar (Özkanal, 2009). İki dönem olacak şekilde bir uygulamaya sahip olan Maltepe Üniversitesi bir vakıf üniversitesi olup, yabancı diller

yüksekokulu 1997 yılında açılmıştır. 1997-2008 eğitim öğretim yılları arasında, eğitim dili İngilizce olan bölümlerin yer almaması sebebiyle isteğe bağlı yabancı dil eğitimi vermiştir. Ancak daha sonra, 2008-2012 eğitim öğretim yılı arasında iki lisans programının eğitim dilinin İngilizce olmasıyla zorunlu yabancı dil eğitimi vermiştir. Lisans programlarında eğitim dilinin %30 İngilizce olmasına rağmen zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi iki dönem şeklinde verilmiştir. 2012 yılı sonrasında eğitim dili %100 İngilizce olan bölümlerin açılması ile birlikte yabancı diller yüksekokulu büyüyerek günümüze kadar işleyişine devam etmiştir. 2016 yılında, yabancı diller yüksekokulu tarafından hazırlanan İngilizce hazırlık programı, dünyanın en büyük eğitim çözümleri şirketi Pearson tarafından geliştirilen, uluslararası tanınırlığa sahip kalite güvencesi ve akreditasyon sistemi olan Pearson Assured (PA) tarafından denetlenmiş ve yönetim-organizasyon, eğitim-öğretim ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögeye ilişkin kalite belgesi almaya hak kazanmıştır. Programdan başarıyla mezun olan öğrenciler, PA logolu sertifikayı almaya hak kazanırlar (M.Ü. Öğrenci El Kitabı, 2019).

Maltepe Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programının amacı, başlangıç seviyesi ne olursa olsun tüm öğrencilerin Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) standartlarında B2 seviyesine ulaşması olarak ifade edilmiştir (M.Ü. Öğrenci El Kitabı, 2019). Hazırlık programından mezun olabilmek için yeterli puan şartı, hazırlık programı sonrası devam edilecek lisans programın türüne göre değişiklik göstermektedir. İngilizce Öğretmenliği programına yerleşen öğrenciler için hazırlık programından başarılı olma notu 70 iken, diğer eğitim dili İngilizce olan bölümlere yerleşen öğrenciler için 60'tır. İsteğe bağlı öğrenim gören öğrenciler için ise bu puan 55 olarak ifade edilmiştir (M.Ü. Öğrenci El Kitabı, 2019).

Öğrenciler programda, haftalık toplam 28 saat dersin, 22 saatini genel İngilizce dersi olarak (main course), 6 saatini ise yazma (writing) dersi olarak işlemektedirler. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2018-2020 eğitim öğretim yıllarında hazırlık sınıflarında toplam 530 öğrenci, 13'ü kadrolu ve 13'ü görevlendirmeli olacak şekilde toplam 26 öğretim görevlisi bulunmaktadır. Hazırlık programında ders devam takibi yapılmakta olup öğrencilerin derse %80 oranında devam etmesi zorunludur. Öğrencilere uygulanan değerlendirme süreçleri, dönem başında hazırlık programı başlamadan uygulanan muafiyet sınavı, 1. dönemin ve 2. dönemin ilk haftalarında gerçekleştirilen seviye tespit sınavı ve

dönem sonlarında gerçekleştirilen İngilizce yeterlik sınavıdır. 2. dönemin sonunda gerçekleştirilen yeterlik sınavı, yılsonu bitirme sınavı olarak geçmektedir ve bu sınavdan yeter koşulu sağlayamayan öğrencilerin bütünleme sınavına girme hakları bulunmaktadır. Maltepe Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce yeterlilik sınavı, B2 (Üst-Orta, Upper-Intermediate) seviyesinde olup, birbirlerine eşit ağırlıklara sahip dört ana bölümden oluşur. Bu bölümler dil bilgisi, okuma, yazma ve konuşmadır. Bunun yanı sıra güz yarıyılı sonunda gerçekleştirilen yeterlik sınavına (hazırlık sınıfı geçme sınavı, MAPHRE) tüm öğrenciler belirli şartları sağlamaları doğrultusunda katılma hakkına sahiptirler. Bu şartlar, öğrencilerin dönem sonu sınavlarında başlangıç seviye grubu için (stream 1) 90, orta seviye grubu için (stream 2) 80 ve ileri seviye grubu için (stream 3) 70 ve üzeri not almalarıdır (M.Ü. Öğrenci El Kitabı, 2019).

Maltepe Üniversitesinde öğrenim gören ve İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayarak bölümlerde eğitim görmeye hak kazanan öğrenciler, gerekli yeterliği sınav puanlarını sağlamış olmalarına rağmen, eğitim dili İngilizce olan lisans bölümlerindeki derslerde zorlandıklarını, İngilizce materyalleri okuma, dersi anlama ve konuşma konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinin yanı sıra, eğitim dili İngilizce olan programlarda derslere giren öğretim elemanları, öğrencilerin sıklıkla derslerin Türkçe olarak işlenmesi talebinde bulduklarını, sınavlarda yeterli İngilizce yazma becerisine sahip olmamaktan kaynaklı düşük notlar aldıklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra yönetim kademesine sıklıkla İngilizce hazırlık programından faydalanmadığını ve yeterli İngilizceye sahip olmadığına ilişkin öğrenci bildirimleri aldıklarını iletmışlerdir. Bu bağlamda İngilizce hazırlık programının işleyişine ilişkin ihtiyaca cevap vermediği durumların ortaya çıkarılması, programın amaçlarına ulaşılmasına engel olan nedenlerin belirlenmesi ve tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda programın sürdürülebilirliğine ilişkin kararların verilebilmesi için değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

### **1.1.3. Program değerlendirmeye duyulan ihtiyaç**

Değişen ve gelişen dünyada değişime ayak uydurmak, öncelikle değişimlerin farkında olmak, onları anlamlandırmak ve kendi bakış açımızla yorumlayabilmekle

mümkündür. Bu basamakların tamamı, bireyi bu değişimlere ilişkin sorgulama yapmaya ve mevcut duruma ilişkin değerlendirmede bulunmaya yönlendirmektedir. Değişim ve gelişimin hem etkileyeni hem de etkileneni olan birey, ancak ve ancak bu değişimlerin içerisinde kasıtlı bir çaba ile var olarak durumu anlamlandıracaktır. Bireylerin gelişim, değişim ve uyumuna benzer şekilde, bireyin değişimini ve gelişimini hedef alan eğitim programlarının da değişim ve geliştirilmeye ihtiyaçları vardır. Programlar, onların uygulayıcıları olmadan bir şey ifade etmemektedirler. Programların, bireyin yaşadığı değişimleri takip ederek onları, yeni durumlara hazırlıklı hale getirilmeleri gerekmektedir. Eğitim programlarının bu değişimleri takip etmesi, yeni koşullara ve ihtiyaçlara uygun geliştirilmeleri ile mümkündür. Programların geliştirilmesi, bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilerek, sonuçlarının program geliştirme süreçlerine temel olması ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilmesi ile mümkündür (Özdemir, 2009). Bilimsel bir bakış açısı ile gerçekleştirilen değerlendirme çalışmaları ise temelde iki karara ulaşmak için gerçekleştirilir. Bunlardan ilki, programın etkililiğine ilişkin kararlar, diğeri ise başarısına ilişkin kararlardır (Lynch, Carver ve Virgo, 1996).

Programın etkililiğine ilişkin kararlar, değerlendirmede belirlenen ihtiyaçlara, uygulama sürecine ve programın çıktılarına bağlıdır. Programın başarısına ilişkin kararlar ise karşılanan ihtiyaçlara ve programa atfedilen değere bağlıdır (Birkby, Linfield, 2019). Programların değerlendirilmesine ilişkin alanyazında yer alan birçok tanım değer kavramına odaklanmaktadır. Worthen ve Sanders (1973), program değerlendirmeyi temelde, bir şeyin değerine ilişkin karar verme olarak tanımlarken, bu kararların, programa hakkında sistematik olarak toplanan bilgilerle verildiğini ifade etmiştir. Programın değerinin belirlenmesinden sonra, değerlendirme sürecinin sonunda, programın devam etmesine, sonlandırılmasına ya da düzenlenerek devam etmesine ilişkin son kararlar alınır. Değerlendirme programın sonlandırılması ile sonuçlanıyorsa, bu durum aslında programın yeniden geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Devam etmesi ya da düzenlenerek devam etmesi şeklinde sonuçlanıyorsa, ortaya çıkan değerlendirme sonuçları bu sürece öncülük etmelidir. Belirtilen süreç basamakları göz önüne alındığında, program geliştirmenin ve program değerlendirmenin süreklilik gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir. Program değerlendirmenin, programa ilişkin karar verme sürecini kolaylaştırdığını ifade eden Lewy (1977), her değerlendirme çalışmasının bir sonraki aynı ya da farklı bir değerlendirme

çalışmasını, daha sistematik ve daha kolay bir hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda değerlendirme çalışmalarının, arzulanan çıktılar ile elde edilen çıktılar arasındaki farkın en aza indirilmesini sağladığı açıktır. Program değerlendirme aynı zamanda beklenmedik durumların ortaya çıkarılmasında ve arzulandan farklı çıktılara ulaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Adıgüzel ve Özüdoğru 2014). Programın, sistematik ve ihtiyaca cevap verici şekilde geliştirilmesi, her zaman programın uygulamada başarılı olacağı anlamına gelmemektedir (Sengül ve diğerleri, 2013). Buna örnek olarak, pilot uygulamalarda başarılı olan programların, uygulamada beklenen başarıyı göstermediği durumlar verilebilir (Lewy, 1977). Bu nedenle uygulama sürecinde aksaklıkların keşfedilmesi, nedenlerine ilişkin bilgilerin toplanması ve düzenlenmesine ilişkin kararların alınması önemlidir (Erden, 1998). Bu kararların alınmasına imkân tanınması bakımından program değerlendirme, geliştirme sürecinin en önemli parçasıdır (Tyler, 2013). Bu süreçte, programın amacına ulaşip ulaşmadığı, doğru hedef kitleye uygulanıp uygulanmadığı ve etkin bir işleyişe sahip olup olmadığına ilişkin sorular sorulmalı ve bu sorulara cevap aranmalıdır (Lavelle ve Donaldson, 2015). Elde edilen cevaplar, programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde, uygulama öncesi ve sonrasında programın etkililiğine ilişkin karar verilmesinde süreci kolaylaştırmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Gerçekleştirilen değerlendirme çalışmaları, değerlendirme sürecinde ortaya çıkan sorulara ilişkin cevaplarını buldukça, programın daha başarılı olarak sürdürülmesini ve devamlılığını sağlayacaktır (Varış, 1971).

Program değerlendirmeye duyulan ihtiyacı özetlemek için en iyi yol, program değerlendirme ile elde edilecek kazanımların sıralanmasıdır. Sistematik ve planlı gerçekleştirilen bir program değerlendirme çalışmasının, öğretim faaliyetlerini daha etkin hale getireceği için beklenen bir sonuç olarak, programın etkililiği de artacaktır. Programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesi, hedeflerin programa ve istenen davranış değişikliklerine uygun olarak düzenlenmesi, program paydaşlarının sürece katılımı ile zenginleşecektir. Bu durumun bir getirisi olarak programın değerlendirilmesi dolayısıyla da geliştirilmesi sürecinde yer alan katılımcıların programın uygulanmasına ve başarısına ilişkin motivasyonları yükselecektir. Elde edilen veriler, aynı zamanda programın paydaşlarına ilişkin de bilgi vereceği için, paydaşların ihtiyaçları, yeterlikleri, yaşadıkları güçlükler vb. gibi öğelerin ortaya çıkmasına ve muhtemel aksaklıkların en aza

indirgenmesine imkân tanıyacaktır (Sengül ve diğerleri, 2013). Programın değerlendirilmesi özetle; güçlü ve geliştirilmesi düşünülen yönlerinin ortaya çıkarılması için, uygulamaya ilişkin aksaklıkların çözülemez hale gelmeden belirlenmesi için, paydaşların ve programın ihtiyaçlarının belirlenerek bir sonraki geliştirme çalışmalarına öncülük etmesi için, en uygun hedef kitlenin seçilmesi ve bilgilerin toplanması için, maliyetin hesaplanması için, bütçenin etkili kullanılması ve sürekliliğin sağlanması için verilecek tüm kararlara temel oluşturması bakımından ihtiyaçtır (Sanders ve Nafziger, 1976).

#### **1.1.4. Program değerlendirmenin amacı**

Programın değerlendirilmesine duyulan ihtiyacın bir getirisi olarak değerlendirmenin amaca hizmet etmesi bir gerekliliktir. Programın sürekliliğine ve anlamına ilişkin kararların alınması program değerlendirme çalışmasında izlenecek yola ilişkin planlamaların yapılması ile mümkündür. Bu planlamalar ise değerlendirme amaçları doğrultusunda hazırlanır. Tüm programların ortak amacı en temelde, programın uygulandığı hedef kitleyi başarıya ulaştırmaktır. Bu başarıya ilişkin kararlar, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşp ulaşılmadığının belirlenmesi ile mümkündür.

Program değerlendirmenin tarihsel gelişim sürecinde, ilk değerlendirme çalışmaları incelendiğinde program değerlendirmenin temel amacının öğrenci başarısının belirlenmesi olarak görülmektedir. Bu çalışmalar daha çok, 1960lı yıllarda okul programlarına ya da bir konu alanına yönelik değerlendirmelerdir. Değerlendirmelerin temelinde her zaman öğrenci başarısının yer aldığı görülmektedir (Güven ve İleri, 2006; Yüksel, 2011). Zaman içerisinde program değerlendirmenin amacı, programın boyutlarına ilişkin değerlendirmeler şeklinde değişikliğe uğramıştır (Taşpınar, 2005). Değerlendirmenin temel odağı geliştirilen programın her zaman daha iyiye dönüştürülmesidir (Varış, 1971). Bu bağlamda program değerlendirmenin, program geliştirmeye sağlayacağı faydalar ve geliştirme sürecindeki işlevleri, programın değerlendirme amaçları olarak ifade edilebilir. Wiles (2008) bu işlevleri programın sahip olması gereken felsefesinin belirlenmesi, programın etkililiğine yönelik kararların elde edilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya çıkarılması olarak ifade etmiştir. Program geliştirme çalışmalarında, programın tasarısı ve programın

hedefleri, temele alınan felsefelere göre belirlenmelidir (Oliva, 1988). Programın geliştirildiği toplumun, hedeflenen birey özellikleri, öğretilmek istenen bilgi vb. gibi belirteçler doğrudan programın felsefesi ile ilişkilidir (Gutek, 2004). Bu noktada program geliştiriciler ve program değerlendiriciler her zaman soruların cevaplarını felsefi bir bakış açısı ile aramalıdır (Oliva, 1988). Stufflebeam (1971) ise değerlendirme sürecini, alınan kararların yargılamaya yönelik olduğu, yararlanılan bilgilerin geliştirme sürecinin kazancı olarak betimlendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Wiles'in (2009) görüşüne benzer şekilde Guba'da (1989) program değerlendirmenin, geliştirmenin içsel bir parçası olduğunu, değerlendirmeyi geliştirme sürecinden, geliştirmeyi de değerlendirme sürecinden bağımsız düşünemeyeceğimizi, değerlendirme aracılığı ile programın değerine ilişkin yargıya varılacağını ifade etmiştir. Tyler'da Guba (1978) ve Wiles'in (2009) görüşlerine benzer şekilde, değerlendirmenin en temelinde yer alarak, geliştirilecek program için hedeflenen davranışın ne ölçüde kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesi süreci olarak ifade etmiştir (Hlebowitsh, 2005).

Program değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin analiz edilerek yorumlanması, programın sürdürülebilirliğine ilişkin yargıların temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Sağlam ve Yüksel (2007), program değerlendirme sürecini, tasarlanan bir eğitim programının etkililiğine ilişkin verilerin toplanarak çözümlendiği, alan uzmanlarınca yorumlanarak programın sürdürülebilirliğine ilişkin kararların alınma süreci olarak tanımlamışlardır. Programın durdurulmasına, devam ettirilmesine ya da düzenlenerek devam ettirilmesine ilişkin verilecek her karar, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine dayanmaktadır (Semerci, 2007). Program değerlendirme süreci sırasıyla, planlama, planın uygulanması ve uygun yöntemlerle değerlendirilmesi olarak kendi içinde sıralı aşamalara sahiptir ve ilk basamağını sistematik bir planlama yapılması oluşturmaktadır (Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara ve Sever, 2016). Bu planlamaya ilişkin Stake (1975) değerlendirmenin, durum belirleme çalışması ile başlayıp, geliştirilmesi düşünülen yönlerin belirlenmesi ile devam eden ve geliştirilmesine yönelik kararların alınarak sonuçlandırılan bir süreç olması gerektiğini ifade etmiştir. Planlama basamağında, araştırma modeli ve veri toplama yönteminin belirlenmesi, verinin toplanacağı hedef kitlenin seçimi ve veri toplama sürecinin nasıl yönetileceği, elde edilen verilerin

çözümlemesinde hangi yöntemlerden yararlanılacağı, çözümlenen verilerin raporlaştırılmasına ilişkin planlamalar yer almalıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Değerlendirmenin ikinci basamağında, uygulama sürecinde, planlamada belirtilen tüm basamakların titizlikle uygulanarak, elde edilen verilerin yorumlanması ve nihai kararların verilmesi yer almaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Pratt (1980), bu görüşe benzer bir sıralama sunarak, değerlendirme sürecinin temel adımlarını; taslağın oluşturulması, taslağın alan uzmanları ile düzenlenmesi, paydaşlarla görüşmeler gerçekleştirilerek verilerin elde edilmesi ve uzman görüşlerine başvurularak değerlendirme sürecinin sonlandırılması şeklinde ifade etmiştir.

Sürecin tamamına ilişkin planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında, değerlendirme yöntemlerinin ve modellerine uygun bir değerlendirme çalışmasının yapılması geliştirme basamağında yapılacak planlamanın en az hata ile gerçekleşmesini sağlayacaktır (Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara ve Sever, 2016). Bunların yanı sıra farklı bir bakış açısı ile, programın değerlendirme süreci, programın geliştirildiği yaklaşıma eğitim felsefesine, benimsenen geliştirme modeline, uygulamada yer alan hedef kitlenin niceliksel ve niteliksel özelliklerine göre farklılaşacaktır. Bu bağlamda değerlendirilecek modelinde benimsenen felsefeye, değerlendirme modeline, paydaşların niceliksel ve niteliksel özelliklerine göre değişiklik göstermesi olasıdır. Bu değişiklikler göz önüne alındığında değerlendirilecek programa ilişkin uygun yaklaşım ve modellerin seçilmesi sonraki basamakları doğrudan etkilemesi bakımından önemlidir (Özdemir, 2009).

### **1.1.5. Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri**

Program değerlendirme sürecinde kullanılan felsefeler ve bilimsel paradigmlar farklı değerlendirme yaklaşımlarının oluşturulmasını sağlamıştır (Özdoğan ve Adıgüzel, 2015). Değerlendirmede benimsenen yaklaşım ve felsefe değerlendirmede izlenecek yolu öznelendirerek her bir değerlendirme sürecinin bir diğerinden farklarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Yıllar içerisinde gerçekleştirilen çalışmaların kapsam ve niceliklerinin artması, değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaşmasını sağlamıştır. Bu farklılıkların aslında birbirlerini kapsayan benzer özellikleri içerdiğini belirten Demirtaş ve diğerleri

(2017), farklı felsefelerin farklı yaklaşımlara yönlendirebileceği gibi aynı yaklaşıma da yönlendirebileceğini ifade etmiştir.

Schriren (1967'den akt. Ornstein ve Hunkins, 2009) çalışmasında alanyazına içsel (intrinsic) ve sonuca yönelik (pay off) değerlendirme yaklaşımlarını kazandırmıştır. İçe yönelik program değerlendirme yaklaşımında, içeriğe dair tüm öğelerin ön değerlendirmeye tabi tutulması ve sonrasında içeriğe ilişkin kararlar alınması beklenmektedir. Programın değerinin belirlenmesi, içerik ögesinin değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmektedir (Schriren, 1967'den akt. Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu yaklaşımda değerlendiriciler programın öğrenciler için ne ölçüde iyi olduğunu sorgulayarak, içerik olarak, konuları, sıralamalarını, kullanılacak yardımcı materyalleri ve uygulamada yer alacak deneyimleri değerlendirirler. İçerik başarılı olduğu sürece programın değerli olduğu öngörülmektedir. Sonuca yönelik değerlendirme yaklaşımında, program çıktıları ürün olarak değerlendirilmesinin yanı sıra, programın değerine, programın tüm paydaşlarına ilişkin sonuçlarına odaklanarak karar verilmektedir (Schriren, 1967'den akt. Ornstein ve Hunkins, 2009). Sonuca yönelik bu tür değerlendirmelerde, ön test ve son testlerden, deney-kontrol grubu arasındaki farklardan yararlanılmaktadır.

Cronbach ve Shapiro'nun (1982) program değerlendirmeye ilişkin belirlediği değerlendirme yaklaşımları ise bilimsel (scientific) ve insancıl (humanistic) yaklaşımlardır (Schriren, 1967'den akt. Ornstein ve Hunkins, 2009). Bilimsel değerlendirme yaklaşımında değerlendirmeler üç boyutta gerçekleştirilmektedir. İlk basamak, birden fazla durumdan meydana gelen deneysel çalışmalarda birbirini etkileyecek öğelerin kontrol altına alınmasını, ikinci basamak, kurumların ve bireylerin değerlendirdiği eşit şartlara sahip grupların deneyde yer almasını, son basamak ise tüm paydaşların programa ilişkin benzer ölçütler üzerinden değerlendirmelerde bulunulmasını ifade etmektedir. Bilimsel yaklaşımda istatistiksel veriler ve test sonuçları, programın değerinin belirleyicisi iken insancıl yaklaşımda programın paydaşlarından nitel yöntemler aracılığı ile elde edilen veriler, programın değerinin belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. (Schriren, 1967'den akt. Ornstein ve Hunkins, 2009).

Gradle (1996) program değerlendirmeyi, Schriren ve Cronbach'a benzer şekilde iki başlık altında sınıflandırmış ve değerlendirme çalışmalarını faydacı ya da sezgisel/çoğulcu yaklaşımlar olarak ifade etmiştir. Faydacı değerlendirme yaklaşımlarına göre, programın ne

kadar geniş bir paydaş kitlesi varsa, programa ilişkin o kadar çok işe dönük veri elde edilmektedir. Bu yaklaşımda programın karar vericilerine yönelik veri toplanması ve değerinin belirlenmesine ilişkin karar vericilere bilgi sağlanması bakımından yönetici odaklı bir değerlendirme yaklaşımı olduğu söylenebilir. Gradler'ın (1996) bir diğer program değerlendirme yaklaşımı sezgici/çoğulcu yaklaşım ise Cronbach'ın (1982) zıt iki kutbu sınıflamasına benzer şekilde, faydacı değerlendirme yaklaşımının aksine karar vericilere (yöneticilere) değil, programın tüm paydaşlarına yöneliktir. Değerlendirmeyi programda yer alan ve programdan etkilenen herkes birlikte gerçekleştirmektedir. Tek bir sonuç yerine herkesin bakış açılarına ilişkin farklı sonuçların bir araya getirilmesi önemsenmektedir. Sezgisel değerlendirmede, programın tüm paydaşlarının değerlendirme sürecine katılması önemsendiğinden çalışmalar için daha çok küçük gruplardan yararlanılmaktadır.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'ın (2004) yaptıkları değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin sınıflandırma, beş farklı bakış açısı ile beş farklı yaklaşım sunmaktadır. Bunlar programın değerlendirilmesinde amaçlara ulaşma düzeylerine göre programın değerinin belirlendiği, amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımı, karar vericilerin görüşlerinin programın değerinin belirlenmesinde en önemli öge olduğu yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımı, programda yer alan paydaşların birer tüketici olarak görüldüğü ve programın bir ürün bakış açısıyla ihtiyaca cevap verip vermemesine odaklanan, tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı, program değerlendiricilerinin karar verme sürecinde ve veri toplama sürecinde başvuru alan veri kaynağı olduğu, uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı ve programın tüm paydaşlarının karar verme sürecinde eşit öneme sahip olmasının yanı sıra programın değerine ilişkin paydaşların hepsinin görüşlerine başvuru alan katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Program değerlendirme sürecine yönelik farklı değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alanyazında, değerlendiricilerin bakış açılarına, değerlendirmenin gerçekleştirileceği bağlama ve zamana, değerlendirmenin gerçekleştirileceği paydaşlara ya da belgelere ve seçilen veri toplama yöntemlerinin farklılıklarına göre değişen program değerlendirme modelleri yer almaktadır (Wyatt-Smith, Klenowski ve Gunn, 2010; Stevahn vd., 2005). Her modelin ise programın değerlendirme sürecinde cevap aradığı farklı sorular vardır (İmrol

vd., 2003). Değerlendirme modeline bu sorulara göre karar verilmesinin yanı sıra, değerlendirmenin gerçekleştirileceği bağlama ya da değerlendiricinin yeterliklerine göre modele karar verilebilir (Yüksel, 2010). Gökmenoğlu (2014), program değerlendirme modelinin seçilmesinin, değerlendirme çalışmalarında verinin toplanacağı paydaşların belirlenmesine, verinin toplama şeklinin belirlenmesine, hangi yöntem ve teknikler kullanılarak verilerin çözümleneceğine ve elde edilen sonuçların nasıl raporlaştırılacağına karar vermede bir kriter olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında çok çeşitli modeller olmasının yanı sıra, değerlendirme yaklaşımları birbirlerine benzer özellikler içermektedirler. Farklı modeller, programın değerlendirilecek amaçları, uygulama süreci ve değerlendirmelerin gerçekleştiriliş biçimini farklılaştırırsa da temelde yaklaşımlar, benzer şekilde aynı öğeleri içermektedir. Alanyazında birçok model olmasının yanı sıra en sık kullanılan değerlendirme modelleri, Tyler'ın geliştirdiği hedefe dayalı değerlendirme modeli, Stufflebeam'in geliştirdiği çevre, girdi, süreç ve ürün modeli, Eisner'in geliştirdiği eğitsel eleştiri modeli, Metfessel ve Michaelin'in geliştirdiği Metfessel ve Michael Modeli, Provus'un geliştirdiği farklar modeli, Stake'in geliştirdiği Uygunluk-olasılık ve ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelleridir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015).

Program değerlendirmeye ilişkin gerçekleştirilen ilk çalışmalar incelendiğinde, baskın yaklaşımın deneysel ve yarı-deneysel yöntemlerin yer aldığı modeller olduğu gözlenmektedir. İlk yıllarda bu yaklaşımların baskın olmasının sebebini Guba ve Lincoln (1998), o yıllarda sosyal bilimler alanının günümüzdeki kadar öneminin anlaşılabilmesi olarak açıklamaktadır. Zaman içerisinde program değerlendiricilerin aynı konulara ilişkin farklı görüşlere sahip olması, bu farklı görüşlerin belirlenmesinde nicel değerlendirmelerin yerini nitel değerlendirmelerin almasına neden olmuştur (Herman, 1987). Paydaşların görüşlerinin elde edilmesinde nitel değerlendirmelerin nicel değerlendirmelere göre daha fazla derinlemesine bilgi sağladığı gözlemlenmiştir. Nitel değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin gerçekleştirilen ilk çalışmalar; 1972 yılında Parlett ve Hamilton'un İngiltere'de gerçekleştirdiği aydınlatıcı değerlendirme (illuminative evaluation) çalışması ile Stake'in 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği ihtiyaca dayalı değerlendirme (responsive evaluation) çalışmasıdır (Tesch, 2013). Bu çalışmaların hemen ardından nitel değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmaların yanı sıra iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı çalışmalar da hızla yaygınlaşmaya devam etmiştir. Nitel değerlendirme

yaklaşımları, nicel değerlendirme yaklaşımlarının belirli konulara odaklanmasının aksine değerlendirme sürecine bütünsel bir bakış açısı sunar (Lishman ve Shaw, 1999) ve bağlama ilişkin derinlemesine bir değerlendirmeyi mümkün kılar (Rossman ve Ralls, 2008).

Nitel değerlendirme yaklaşımı ile sürdürülen değerlendirme çalışmalarında program değerlendiriciler, değerlendirme sürecine programın bir paydaşymış gibi dahil olurlar. Sürece dahil olan değerlendirme uzmanı, değerlendirme sırasında meydana gelebilecek ve program değerlendirmenin sonucunu etkileyecek beklenmedik değişimleri değerlendirme sürecine dahil edebilir. Bu da nitel değerlendirme yaklaşımlarının, nicel değerlendirme yaklaşımlarına göre daha esnek olduğunun bir göstergesidir. Nitel değerlendirmelerin bir diğer güçlü yönü; değerlendirmelerin beklendik sonuçlarının yerine, beklenmedik şekilde meydana gelen olaylara ve sonuçlara odaklanmasıdır, Nicel değerlendirme çalışmalarında değerlendirme sonuçları, öngörülen sonuçlara ulaştıran, öngörülemeyen etkenlerin ortaya çıkmasına imkân tanımamaktadır. Bu beklenmedik sonuçların ulaşılması ancak nitel değerlendirme süreçlerinin uygulamada kullanılması ile mümkündür. Nicel araştırmanın dezavantajları kadar nitel araştırmalarında sınırlılıkları vardır. Nitel araştırmaların, öznel görüşleri odağa alması sebebiyle genelleştirilmeyi zorlaştırması bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır (Shaw, 1999). Nitel değerlendirme yaklaşımları ile gerçekleştirilen çalışmalar çoğaldıkça, nitel değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar oluşturulmuştur. Bunlar; doğal değerlendirme (naturalistic evaluation), ihtiyaca cevap verici değerlendirme (responsive evaluation), yorumlayıcı değerlendirme (interpretative evaluation) ve yapılandırmacı değerlendirme olarak sıralanabilir (Stake, 2004). Bu sınıflandırmalardaki modellerin temele alındığı araştırmalarda ise en etkin rolü programın paydaşlarının üstlendiği ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Schriener, 1967'den akt. Ornstein ve Hunkins, 2009; Stufflebeam, 1999).

Nitel araştırmaların büyük çoğunluğu katılımcı odaklı değerlendirme modellerinden yararlanmaktadır. Katılımcıların uygulama sürecinde aynı zamanda değerlendirmede bulunabilmesine olanak tanıyan nitel araştırma yöntemi katılımcı odaklı değerlendirme modellerinin kullanıldığı araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Katılımcı odaklı değerlendirme modellerinin geliştirilmesinde Stake'in katkısı oldukça fazladır. Stake (2004), katılımcı odaklı değerlendirme çalışmalarının temelinde programın paydaşlarının gereksinimlerinin, uygulamada karşılaştığı güçlüklerin, programa ilişkin geliştirilmesi

gereken yönlerin olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı odaklı değerlendirme modelleri tümevarımsal bir bakış açısına sahiptir. Bu değerlendirme modellerinde standart listeler yerine, katılımcıların görüşlerinin değerlendirme sürecini yönlendirdiği süreçler vardır. Program paydaşlarından derinlemesine bilgi edinilmesi bu modellerin güçlü yönü olarak sıralanırken, katılımcıların farklılıkları ve kendini rahat hissetmeyen katılımcıların rahat hissedenlere oranla daha az bilgi paylaşımında bulunması ve bunun değerlendirme sürecini etkileme/değiştirme olasılığı modelin sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların çokluğu, veri toplama araçlarının vakit alması ve çözümüleme işlemlerinin uzun sürmesi bakımından maliyetinin yüksek olması bu modellerin diğer sınırlılıkları olarak sıralanabilir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Katılımcı odaklı değerlendirme modellerinde katılımcılardan elde edilen öznel görüşlerin, nesnel bir değerlendirme sonucuna dönüşmesi, değerlendirme sürecinin zenginleştirilmesini ve değerlendirmenin sonuca değil sürece odaklanarak gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, sonuca değil sürece odaklanması bakımından diğer katılımcı odaklı değerlendirme modellerinden ayrılmaktadır.

Eğitimde program değerlendirme çalışmalarında yukarıda verilen yaklaşımlara örnek olarak verilen ve yaygın olarak uygulanan başlıca modeller olan Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli, Metfessel ve Michaelin değerlendirme modeli, Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli, Stufflebeam'in girdi, süreç, ürün modeli, Eisner'in eğitsel eleştiri modeli, stake'in uygunluk olasılık modeli ve Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli aşağıda açıklanmıştır.

#### ***1.1.5.1. Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli***

1933-1941 yılları arasında geliştirilen Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modeli geçmişten bugüne halen geçerliliğini korumakta olup kendinden sonra geliştirilen birçok değerlendirme modeli için de temel oluşturmuştur (Demirel, 2012; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmış ve modelin merkezine eğitimin hedefleri alınmıştır (Erden, 1998). Tyler'in program değerlendirme modelinin temel öğeleri program

geliştirme modeline paralel olarak aşağıda belirtilen yedi adımdan oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

1. Programın hedeflerinin belirlenmesi
2. Hedeflerin özelliklerine göre sınıflandırılması
3. Hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi
5. Ölçme araçlarının geliştirilmesi veya seçilmesi
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veri toplanması
7. Toplanan verilerle belirlenen program hedeflerin karşılaştırılması

Hedeflere dayalı program değerlendirmede programın hedefleri önceden belirlenmekte ve bu hedefler doğrultusunda gerçekleşen çıktıları değerlendirilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Tyler'a göre bir programın; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi vardır ve sadece programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak etkili olup olmadığına karar verilebilir. Tyler'ın değerlendirme modeli deneysel yöntem ve tekniklerine uygun olup, hedeflere ulaşılma düzeyleri için niceliksel verilerden yararlanmaktadır.

Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modelinde hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kere ölçülmesi gerekmektedir. Ayrıca modelde programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların kalıcılığının izleme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde de durulmuştur (Erden, 1998).

Değerlendirmede hedeflerin ve hedeflere ulaşıp ulaşılmamasının çok ön planda tutulması ve değerlendirmeyi yapacak kişi ya da kişilere hedeflere ilişkin yorum yapma olanağı verilmemesi modelin sınırlılıkları olarak görülmektedir (Leung, 2008).

#### ***1.1.5.2. Metfessel ve Michael değerlendirme modeli***

Hedef yönelimli diğer bir model olan Metfessel ve Michael modeli, program değerlendirme uzmanlarına okul programlarını değerlendirmede rehberlik edebilecek bir dizi ilkelerden oluşan hedef yönelimli bir değerlendirme modelidir. Metfessel ve Michael değerlendirme modeline göre program değerlendirme sürecinin sekiz adımda yürütüldüğü

söylenbilir. Bu adımlar şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2009):

1. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler gibi paydaşların, program değerlendirme sürecine doğrudan ya da dolaylı katılımı sağlanmalıdır.

2. Hedefler genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanmalıdır.

3. Özel hedefler öğrencilere kazandırılacak davranışlara dönüştürülerek programda uygulanabilir hale getirilmelidir.

4. Hedeflerin dışında programın etkililiğini ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmelidir.

5. Süreç içerisinde test ve diğer ölçme araçları kullanılarak düzenli gözlemler yapılmalıdır.

6. Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmelidir.

7. Programın felsefi açıdan değerlendirilmesinde kullanılacak standartlar ve değerler ortaya konmalıdır.

8. Elde edilen bulgular doğrultusunda programın uygulama basamağına yönelik öneriler geliştirilmelidir.

Ayrıca programın genel ve özel hedefleri ile eğitim durumuna ilişkin değerlendirmede bulunulmalıdır. Metfessel ve Michael değerlendirme modeline göre değerlendirme sürecinde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve vatandaşlar dolaylı ya da doğrudan yer almalıdır. Hedefler genelden özele sıralanmalı ve programda uygulanabilir şekilde ifade edilmelidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2009).

Metfessel ve Michael değerlendirme modeli'nin Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modelinden farklı olarak değerlendirmeyi nispeten sürece yaydığı ve paydaşların katılımını ön planda tuttuğu söylenebilir.

### ***1.1.5.3. Provus 'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli***

Tyler'in öncülüğünü yaptığı amaca dayalı değerlendirme yaklaşımlarından biri de Provus'un farklar yaklaşımı modelidir. Model, Malcolm Provus tarafından, Pittsburgh'taki devlet okulları için araştırma yapan bir araştırma merkezinin yöneticisi olduğu dönemde

geliştirildiği için Pittsburg Değerlendirme Modeli olarak da adlandırılmaktadır. Provus tarafından geliştirilen farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli dört basamak ve beş evreden oluşur. Bu basamaklar şunlardır:

1. Program standartlarını belirleme
2. Program performansını belirleme
3. Standartlarla performansı karşılaştırma
4. Performans ve standartlar arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemedir.

Program değerlendirme sürecinde, elde edilen farklarla ilgili bilgiler her aşamada karar vericilerle paylaşılır. Karar vericiler için ise karar seçenekleri; bir sonraki aşamaya gitmek, önceki aşamayı yeniden düzenlemek, programı baştan başlatmak, performans ve standartları değiştirmek veya programı bitirmektir (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli hedeflerin ve çıktıların belirlenmesi ve karşılaştırılmasını temele alır. Ortaya çıkan farklar, programın etkililiğine ilişkin yol gösterici niteliğe sahiptir. Program yeterlilikleri, standartlarla beş aşamada karşılaştırılarak sunulmuştur (Erden, 1988):

1. Tasarım: Program tasarımı ile önceden belirlemiş olan ölçütler ve standartlar karşılaştırılarak değerlendirme yapılır.
2. Oluşturma: Olanaklar, yöntemler ve öğrenci davranışlarından oluşan program öğeleri ve programın oluşumu değerlendirilir.
3. Süreç: Program süreç içinde gerçekleşen öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri ve iletişimleri bakımından değerlendirilir.
4. Ürün: Program ile ilgili orijinal hedefler dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılır. Ürün değerlendirmede okul toplum ilişkisi göz önünde bulundurulur.
5. Maliyet: Program çıktıları benzer programların çıktıları ile karşılaştırılır. Harcanan emek, maliyet gibi maddi ve değerler gibi manevi açılardan değerlendirme yapılır.

Bu model temelde hedeflerin ve çıktıların belirlenmesi ve karşılaştırılmasına dayansa da program sürecini de ele alması ve maliyet yarar analizlerini yaparak karar vericilere bilgi sunması gibi yönleriyle hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımlardan farklılık göstermektedir. Değerlendirmeyi çok geniş bir sürece yayması nedeniyle zaman açısından ekonomik olmaması ve nihai amaçların belirgin bir şekilde ayrıştırılmasının zor olması ise modelin sınırlılıkları olarak gösterilebilir (Gredler, 1996).

#### ***1.1.5.4. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli***

Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli sistem (yönetim) yönelimli değerlendirme yaklaşımına dayalı geliştirilen oldukça kapsamlı ve çok yönlü bir modeldir. Değerlendirmenin asıl amacının kanıtlamak değil, programın iyileştirilmesi olarak ifade edildiği bu model, eğitimcilerin, uzmanların ve ilgililerin kullanımı için geliştirilmiştir (Stufflebeam, 2002).

CIPP modeli diğer program geliştirme modellerinin durum çalışması ve deneysel çalışma içermesi nedeni ile ortaya çıkan birtakım sınırlılıklarını ele almaktadır (Sopha ve Nanni, 2019). CIPP Modeli programların, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerine rehberlik etmek için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Wall ve Leckie, 2017). Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme olmak üzere dört alanda karar vermesi beklenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu kararların sağlıklı bir şekilde verilmesi için programın bağlam girdi süreç ve ürün olmak üzere dört temel boyutta değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere program hakkında ihtiyaç duydukları bilgileri sunmaktır. Bağlam değerlendirilmesinde hedeflerin ve önceliklerin tanımlanması için ihtiyaçlar, problemler, olanaklar ve fırsatlar belirlenir. Kısaca hedeflerin belirlenme sürecine ilişkin değerlendirme yapılır. Girdi değerlendirilmesinde maksimum verim almaya yönelik planın seçilmesi için alternatif yaklaşımlar, eylem planları, personel planları ve bütçeler dikkate alınmalıdır. Programın uygulanabilmesi için her türlü kaynak ve strateji uygulanabilirlik açısından ele alınır. Süreç değerlendirilmesinde program uygulanırken değerlendirilerek programın etkililiğine karar verilir. Programın uygulamada ortaya çıkan uyumsuzlukları, sınırlılıkları ve sorunları belirlenir. Ürün değerlendirilmesinde ise programın çıktıları, amaçlanan ve amaçlanmayan, kısa vadeli ve uzun vadeli olarak belirlenir ve değerlendirilir. Program çıktılarının hedefleri karşılamada yeterliliğine ilişkin veri toplanır (Stufflebeam, 2000).

#### ***1.1.5.5. Eisner'in eğitsel eleştiri modeli***

Eisner'in eğitsel uzmanlık/eleştiri modeline göre eğitim programı, bu konuda geniş bilgisi olan eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebilir. Değerlendirmede okul yaşantısı ve eğitimin niteliğine odaklanılmalıdır. Program değerlendirme sürecinde değerlendirmecilerin; Programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu? Önemli olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı? Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı? Bu olaylar nasıl daha etkili duruma gelebilirdi? Öğrenciler yeni programı denerken ne öğrendiler? Gibi sorular sorarak okulda veya sınıfta neler yaşandığına ilişkin veri toplamaları gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins 2009). Eisner, programların değerlendirilmesinin doğal süreç içinde his dünyasına ve öznel deneyimlere odaklanılarak gerçekleştirilmesi gerektiğine inanmaktadır (Marsh ve Willis, 2007).

Eğitsel eleştiri modeli program değerlendirmeyi betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Betimleme boyutunda eğitimin niteliği ile ilgili özellikler vurgulanırken, yorumlama boyutunda programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan olayların bazı olası sonuçları kestirilmeye çalışılır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya varılmaktadır. Eisner'in eğitsel eleştiri modeli niteliksel incelemeye daha fazla ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilimsel yöntemle bilgi toplanması söz konusudur (Erden, 1998).

#### ***1.1.5.6. Stake'in uygunluk-olasılık modeli***

Stake'in uygunluk-olasılık modeli katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu modele göre yeni programı bu programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmesi gerekir. Stake'in bu modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır (Demirel 2012). Düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi ayrı tutan bu modelde, değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç aşamalı olarak düzenlenebileceğini belirtmektedir (Gredler, 1996):

1. Girdi: Öğrenci ve öğretmenin sahip olduğu giriş davranışlarını ifade eder. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyleri, notları, devamsızlık durumları ve öğretmenin mesleki özellikleri bu bilgilerdendir.

2. Süreç: Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-kaynak kişiler arasındaki etkileşim ve sınıfın fiziki ve psikolojik atmosferine ilişkin bilgiler bu aşamada ele alınır. Öğrenme-öğretme süreci olarak da ifade edilir.

3. Çıktı: Akademik başarı, tutum ve beceri açısından öğrencide meydana gelen değişimin değerlendirildiği aşamadır. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre eğitimciler değerlendirme yaparken öznel yargılardan ve sezgisel normlardan bağımsız hareket etmelidir. Çünkü düzenli değerlendirme ile nesnel sonuçlara ulaşmak mümkündür. (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Uygunluk-olasılık modelini temel alan bir program değerlendirme çalışmasında değerlendirci bir plan dahilinde gözlem ve görüşmeleri gerçekleştirmeli ve nesnel veri elde etme açısından program farklı kişiler tarafından gözlenmelidir (Stake, 2004).

#### ***1.1.5.7. Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli (responsive evaluation)***

Program değerlendirme çalışmalarının temel amacı programın değerini belirlemektir. Stake (1975), programın değerinin belirlenmesini, doğru, yararlı ve nesnel bilginin elde edilmesi ve bu bilginin anlamlandırılması olarak ifade etmektedir. Elde edilen bilginin anlamlandırılması ve anlamı programın değeri açısından oldukça önemlidir. Bu değer, programın iyileştirilmesi için gereken düzeltmeleri ve programa dair tüm öğelerin anlamlandırılmasına hizmet etmektedir (Stake, 1975). Diğer değerlendirme modellerinden farklı olarak modelde (programın değerine) bu anlama, değerlendircinin dahil olduğu değerlendirme süreci aracılığı ile ulaşılmaktadır. Demirel (2012), Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelini (İCVDM), diğer değerlendirme modellerinden ayıran en temel özelliklerinin, değerlendirmenin programın amaçları yerine etkinliklerine odaklanması, paydaşların gereksinimlerini temele alması ve değerlendirme raporunda farklı değerlere vurgu yapabilmesi olarak ifade etmiştir. Model, programın uygulama sürecine odaklandığı için uygulama öncesinde öngörülemeyen ancak uygulama esnasında ortaya çıkan sorunlarının belirlenmesi noktasında diğer modellere göre değerlendirciye avantaj sağlamaktadır (Stake, 2004). Bunun yanı sıra, programda ilk başta göze çarpmayan farklılıkların belirlenmesinde, her programın kendine özgü karmaşık yapısına ilişkin derinlemesine bilgi sağlanmasında, tek çeşit veri toplama yöntemini benimsemiş

yaklaşımların kullanıldığı değerlendirmelere alternatif olmasında ve değerlendirme sürecinde değerlendiriciyi sürece dahil ederek ona esneklik sağlamasında avantaj sağlamaktadır (Stake, 2004). Stake (2004), bu modelin geliştirilmesinden önce gerçekleştirdiği çalışmalarda, değerlendirme sürecinde öngörülemeyen aksaklıkların oluşması ile farklı sorunların gündeme gelmesi neticesinde ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinin geliştirildiğini ifade etmektedir. Anlama öncelik ve önem veren ICVDM, insanların özümstedikleri ve uyguladıkları bilgiye, doğal yollarda ulaşmayı amaçlamaktadır. Sürece odaklanmasının bir neticesi olarak, uygulamaya yönelik etkinliklere, kullanılan materyallere, sürece dahil olan personellere, programın işleyişine yön veren idari düzenlemelere ve kurumların işleyiş biçimlerine ilişkin derinlemesine bilgi sağlanmaktadır (Herman, Morris ve Fitz-Gibbon, 1987).

Birçok değerlendirme modeli önceden planlanır ve bu planlarda, amaçlara, standart testlere, belirlenmiş program katılımcılarına ve standartlaştırılmış araştırma raporlarına yer verir (Dockrell ve Hamilton, 1980). Belirtilen modellerin aksine ICVDM, yapılandırılmış planlamadan uzak, resmi iletişim yerine doğal iletişime yönelimli ve programın amaçlarının değil katılımcılarının ne istediklerini temele alır (Stake, 2004). Guba ve Lincoln (1981), modeli, programın katılımcılarının endişelerini temele alarak sorunları belirleyen ve katılımcıları programda ortaya çıkan sorunların giderilmesinde temel rolü üstlenmesini bekleyen değerlendirme modeli olarak tanımlamışlardır. Shaw (2004) benzer şekilde programın başarılı ve başarısız olduğu yönlerin raporlanmasında, farklı değer yargılarına ve bakış açılarına sahip tüm katılımcıların görüşlerinin yer aldığını ifade etmiştir. Programın tüm katılımcılarının sürece dahil olması göz ardı edilen ya da önemli olduğu düşünülmeyen öğelerin programın uygulama sürecinde farklı bakış açıları sunmasına imkân sağlamaktadır. Her bireyin programı anlayış biçimi, programa ilişkin bakış açısı ve beklentileri farklılık gösterdiği için programa, her bireyin verdiği değer de farklılaşmaktadır. Stake (2004) modelde, programın her program katılımcısının ihtiyacına cevap verici olmasını önemserken, aynı zamanda değerlendiricilerin de süreç içerisinde bireysel deneyimleriyle ve kişisel özellikleriyle programa dair gözlemlerini ve süreçte geçirdikleri deneyimlerini aktarmalarını beklemektedir, bu nedenle değerlendiricilerin alanın tamamen dışından olmasının doğru olmadığını ifade etmektedir. Değerlendiricilerin yaşadıkları ve sundukları deneyimlerin, ortamda bulunmanın, ortamın gerilimini, tansiyonunu hissetmelerinin,

programın ve katılımcıların uygulama sürecinde yaklaşımlarına şahit olmalarının ve yapılan aktivitelere şahitlik etmelerinin programın değerlendirme sürecini programı anlama noktasında zenginleştirdiğini belirtmektedir. Bu görüşünün yanı sıra değerlendiricinin kişisel yorumlarının da sürece dahil edilmesi farklı bakış açılarına göre sınırlılık olarak ifade edilmektedir. Bu sınırlılığa önlem olarak, değerlendiricinin alana yakın ve farklı değerlendirme yöntemlerini kullanarak, farklı veri toplama yöntemleri kullanması gerektiğini ifade etmiştir (Stake, 2004). Değerlendirilecek programın benzersiz ve kuruma özel olduğu durumlarda, paydaşların endişeleri ve programa ilişkin olumlu olumsuz hisleri de değerlendirme sürecine değerlendiriciler aracılığı ile aktarılmaktadır. Bu da programın değerlendirilmesi sürecinde programı karmaşık yapısı içinde anlamlandırma noktasında değerlendiriciye farklı sorular ve cevaplar sunan başka bir bakış açısı olarak ifade edilmektedir. Bu tür bireysel duygu, düşüncü ve görüşlerinde değerlendirme sürecinde olduğu bir yaklaşımın aksine geleneksel değerlendirme yöntemleri, standartlaşmış testleri ve sayısal verileri temele almaktadır. İCVDM ise, programın zayıf yönlerine ve daha az bahsedilen ancak programın işleyişine etkisi bulunan diğer tüm öğelerine odaklanmaktadır. Planlama ve değerlendirme öncesinde sistematik bir yapının hazırlanmasını gerekli kılmasına rağmen, bu sistematik yapı ve planlar, akış şemaları, hipotezler, standart testler ya da kontrol listelerini içermezler (Stake, 1975). Diğer değerlendirme çalışmalarında hazırlanan planlar sürecin temelini oluştururken, İCVDM’de sürecin esnek bir yapıya sahip olması bakımından temelini değil yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut değerlendirme sürecinin işleyişini kolaylaştırmaktadır. Modelde planlanma aşamasında oluşturulan sistematik yapı, programa, bağlama ve katılımcılara göre değerlendirme sürecinde sürekli olarak güncellenmelidir. Bunun yanı sıra programın sadece eğitim öğretim sürecine katılan katılımcıların değil, aynı zamanda uygulama sürecinde yer almayan dış paydaşların da değerlendirme sürecinde aktif rol alması gerekmektedir (Pulley, 1994).

İCVDM, diğer planlı değerlendirmeyi önceleyen modellerin tersine, sürece ilişkin değerlendirme öncesi gerçekleştirilen planlara daha az bağımlıdır. Bunun yanı sıra doğal iletişime daha açık, ihtiyaçları temele alan ve bu ihtiyaçların hangi basamaklarda ortaya çıktığından bağımsız olarak sürece dahil edildiği bir değerlendirme modelidir. Bir eğitim programının değerlendirilmesinde, program amaçlarından daha fazla program etkinlikleri

inceleniyorsa, bilgi edinme süreci katılımcıların ihtiyaçları ve deneyimlerine karşı programın verdiği cevaplara odaklanıyorsa, farklı bakış açılarının anlamlandırılmasını temele alıyorsa, programın başarı ve başarısızlığını ürüne değil sürece yönelik belirliyorsa, raporlar programın ihtiyaçlara cevap verme durumlarını içeriyorsa değerlendirilmede İCVD Modeli kullanılmıştır denilebilir (Dockrell ve Hamilton, 1980). Stake (1975)'deki çalışmasında İhtiyaca cevap verici değerlendirmenin geliştirilmesiyle birlikte nitel değerlendirme yöntem becerilerinin geliştiği ve değerlendirme sürecinin doğal bir sonucu olarak, modelde nitel yöntemlerin kullanıldığını ifade etmiştir. Modelin uygulanması sürecinde, ihtiyaca cevap verici olma durumunun sadece programın ve katılımcıların ihtiyaçlarına cevap vermesine yönelik olmadığını aynı zamanda araştırmancının sonuçlarını takip edecek dinleyicilerin değerlendirme becerilerini tahmin ederek onların anlayışlarını geliştirecek biçimde sunuş becerilerine de cevap verici olmayı ifade etmektedir (Stake, 1975). Sürecin ve sonuçların raporlanmasında, değerlendiricinin, dinleyicilere/izleyicilere yönelik, programın değerlendirilmesini anlaşılır ve ihtiyaca cevap verilebilir şekilde geri yansıtma becerilerini de geliştirmesini gerektirmektedir (Stake, 1975). Özetle, değerlendirmelerin, kurumların, programların, katılımcıların ihtiyaçlarına cevap vermelerinin yanı sıra insanları bilgilendirmek toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek gibi görevleri de vardır. Bu durum değerlendirmenin sadece kuramsal olarak değil uygulamada da işe dönüklüğünü ve faydacılığını gösterir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında ihtiyaca cevap verici değerlendirme sürecinin ve sonuçlarının çok fazla değeri barındırdığı söylenebilir.

İCVDM'de değerlendirmenin sadece programın değerinin belirlenmesine değil bir sonraki değerlendirmeler için programın iyileştirilmesine yani sonuçların uygulamada kullanılmasına da katkı sağlaması beklenmektedir. Program değerlendirme sürecinin sonunda katılımcıların değerlendirme sonuçlarını kullanması programın iyileştirilmesini sağlamaktadır. Katılımcıların değerlendirme sürecine katılımlarının sınırlı olduğu çalışmalarda, katılımcıların planlama ve uygulama aşamalarında değerlendirme sürecinde yer almamaları değerlendirme sonuçlarını da gözden kaçırmalarına ve değerlendirme sonuçlarını göz ardı etmelerine neden olmaktadır. Benzer şekilde değerlendiricinin uzaktan gerçekleştirdiği değerlendirmelerde, değerlendirme sonuçlarının uygulamaya geçirilmesi, değerlendiricinin sürece dahil olduğu çalışmalara göre daha az etkilidir.

İCVDM'nin uygulama sürecinde değerlendirici ilk olarak gerçekleştirilecek sürece ilişkin bir planlama yapmalıdır. Bu plan gerçekleştirilecek gözlemlere ve görüşmelere ilişkin detayları içermelidir (Abma, 2006; Michael, 1985). Kendisi ile birlikte programın katılımcılarının değerlendirme sürecine dahil olmalarını, katılımcı ihtiyaçlarının belirlenmesi için gerçekleştirilecek gözlem ve görüşmelerin yanı sıra, katılımcılarında değerlendirici gözle süreçte yer almalarını talep etmelidir. Katılımcılar aynı zamanda değerlendirici gibi birer izleyici olarak da süreçte yer almalıdırlar. Bu aşamada katılımcı gözlemlerin çeşitlendirilmesi ve öznellikten uzaklaştırılması amaçlanmaktadır (Abma, 2006; Michael, 1985). Katılımcıların bu aşamada sundukları katkı ile programın değerine ilişkin farklı bakış açılarına ilişkin veriler elde edilecektir. Ayrıca programın katılımcıları arasında gözden kaçan ya da özellikle geri bildirim verme konusunda çekinik olmayı tercih eden veri kaynakları var ise bu tür katılımcıların süreçte yer alması da sağlanmış olacaktır. Bu basamağın sürece bir diğer katkısı ise katılımcılar için değer ifade eden program öğelerini ya da işleyişine ilişkin durumların belirlenebilmesidir. Ayrıca katılımcıların kendilerine güven duyulduğunu hissetmeleri ve araştırmaya katkı sağladıklarına inanmaları sürecin devamındaki katılımlarını olumlu yönde etkilemektedir (Abma, 2006; Michael, 1985). Katılımcıların izleyici gözle programa ilişkin sundukları veriler, değerlendirici tarafından hikayeleştirilerek ya da grafikleştirilerek katılımcılara tekrar sunulmalıdır. Bunun katılımcı izleyici görüşlerine ilişkin bir doğrulama adımı olduğu söylenebilir. Bu sayede katılımcıların, kendi görüşlerini değerlendirerek gözlemlerinin doğruluğunu onaylamaları sağlanacaktır (Abma, 2006; Michael, 1985). Bu verilerin programın değerlendirilmesine ilişkin bir karar verisi değil değerlendirilmesine yönelik bir süreç verisi olduğu unutulmamalıdır (Stake, 1975). Kendi verilerini değerlendiren katılımcıların görüşlerinin değerlendirici tarafından betimlenmesi ve raporlaştırılması, katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmeler için birer ön veri niteliği taşımakla birlikte, değerlendiricinin sürece ilişkin katılımcı gözlemlerini ve programın işleyişini anlamlandırmasına olanak tanımaktadır (Abma, 2006; Michael, 1985).

Özetle, ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, uygulanmakta olan ve yeterli etkinin sağlanmadığı düşünülen programlarda, programın karar vericileri, paydaşları ya da uygulayıcıları bakımından sorunun nereden kaynaklandığının belirlenemediği ve çözümü için önerilerin sunulamadığı durumlarda tercih edilir. Bu durumlarda programın uygulama

sürecine ilişkin gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler, programın katılımcılarının ihtiyaçlarının belirlenmesi ve programa ilişkin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerin ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır. Değerlendiricilerin ve karar vericilerin de değerlendirme sonuçlarından bir deneyim elde etmeleri, değerlendirme sonuçlarının toplum yararına bir anlam ifade etmesi bir diğer beklendiği sonuç olarak ortaya çıkmaktadır (Stake, 1975).

Araştırmada bir vakıf üniversitesinde uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programına hedeflenen başarıya ulaşmada sıkıntılar elde yaşadıklarını düşünmeleri programın değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Programdan mezun olmak için yeter şartı sağlayarak bölümlerine geçmiş olan öğrencilerin derslerde İngilizce konuşma konularında kendilerini yeterli hissedememeleri ve derslere katılıma dair gücük yaşadıkları öğretim görevlilerine ve yöneticilere iletilmiştir. Ayrıca programda öğrenim gören öğrencilerin programın daha fazla faydalanma ihtiyacı, İngilizce konuşma konusunda yaşadıkları yetersizlikler idari birimlere iletilmiştir. Programa ve başarısına ilişkin öğrenciler açısından sınırlılık oluşturan durumların belirlenmesi ve sürece ilişkin sorunların nedenlerinin belirlenmesi ihtiyacı uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilecek çalışmalar bakımından önemlidir. Bu sürecin gerek eğitim gören gerekse hazırlık programından mezun olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi, öğretim görevlilerinin programa ve işleyişine ilişkin güçlü ya da geliştirilmesi gereken yönlerine olan dair görüşlerin elde edilmesi, yöneticilerin öğrenciler ve öğretim görevlilerden gelen taleplere çözümler üretmeleri tüm paydaşların görüşlerinin yer aldığı, ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeline uygun planlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu planlama ile programın değerlendirilmesi ve tüm olası sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

İhtiyaca cevap verici değerlendirmenin değerlendiriciye sunduğu esneklik ve değerlendirme sürecinin doğal ortamında gerçekleştirilmesi, modele ilişkin bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bunlar, değerlendiricinin ya da katılımcıların duygusal olarak süreçte yer alması öznel veriye çok fazla yer verilmesi ihtimali (Stake, 2004), katılımcıların kişisel özelliklerine göre geleneksel ya da göreceli veriler içermesi ihtimali, İCVD modelinin esneklik konusunda kendi içinde çelişebilme ihtimali ve değerlendiriciden kaynaklanan yanlış anlaşılımların gerçekleşme ihtimali olarak

sıralanabilir (Abma, 2001). Bu sınırlılıkların giderilmesi için, farklı veri toplama yöntemleri ve araştırmacının sürecin dışında değil içinde yer alarak olay ve olguları farklı durumlarda tekrarlı bir şekilde değerlendirme sürecine dahil etmesi gerekmektedir.

Tüm bu değerlendirme çalışmaları özetle değerlendirdikleri programa ilişkin kararlar alabilmek ve programın değerini belirleyebilmek için planlanmaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları belirlenen model ve yaklaşımlar doğrultusunda hep aynı sonuca, farklı yollar üzerinden ulaşmayı hedeflemektedir. Bu yolların farklı oluşu ise değerlendirilecek programın ve değerlendirme ihtiyacının farklı felsefe ve paradigmaları benimseyerek geliştirilmesi ve uygulamasından kaynaklanmaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen İngilizce hazırlık programlarına yönelik değerlendirme çalışmaları benzer programlar olmasına rağmen her biri farklı programları değerlendirmesi bakımından kuruma özgü bir nitelik taşımaktadır. Gerçekleştirilen her bir program değerlendirme çalışması, bir sonraki gerçekleştirilecek değerlendirme çalışmalarının planlanması ve değerlendirme yaklaşımlarının program ve uygulama sürecine uygun olarak belirlenmesi bakımından önemlidir.

#### **1.1.6. İlgili Araştırmalar**

Dilin yaşayan bir süreç olması, bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların sürekli olarak gelişimsel özellik göstermesini beraberinde getirmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen İngilizce hazırlık programlarının değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların hem benzer özellikler taşıması hem de birbirlerinden birçok alanda farklılaşan özelliklere sahip olmaları bu değişimi doğrulamaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalar benzer program değerlendirme çalışmalarına ve amaçlarına sahip olmasına rağmen kurumların ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen programlar olmaları bakımından her biri birbirinden farklı özellik göstermektedir. Bu bölüm, genelden özele, Türkiye’de gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları ve yurtdışında gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları olacak şekilde yapılandırılmıştır. Sunulan çalışmalarda, değerlendirme sürecinde temele alınan değerlendirme modeline, araştırmaların benimsediği metodolojiye ve araştırma sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda benzer ve farklı yönlerine değinilerek alana olan katkısı irdelenecektir.

Gerede (2005), Anadolu Üniversitesinde gerçekleştirilen İngilizce hazırlık programının yenileme çalışmaları sonrasında etkilerinin incelenmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla öncelikle yenilenen programın eski ve yeni biçimine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmaya toplamda 264 birinci sınıf öğrencisi katılmış olup, veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları yenilenen programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama açısından anlamlı farklılar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları, değerlendirme çalışmaları ve sonrasında yapılan geliştirme çalışmalarının güçlendirici etkisinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Karataş'ın (2007) Yıldız Teknik Üniversitesinde gerçekleştirdiği program değerlendirme çalışmasında, model olarak CIPP modeli kullanılmıştır. Bu model, alanyazında yer alan çalışmalar içerisinde çoğunlukla tercih edilen model olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin programa ilişkin ihtiyaçları belirlenmiş olup, İngilizcenin öğretilmesinin hedeflendiği programda İngilizcenin kullanılmasının da hedef olarak yer almasına ilişkin görüşler ifade edilmiştir. Programların amaçlarının belirlenmesine ilişkin uygulamaya yönelik amaçların yer alması ve ihtiyaçları karşılayacak yeni bir program geliştirme çalışmasına duyulan ihtiyaç ortaya konulmuştur.

Özkanal (2009) İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesine ilişkin yaptığı çalışmasında, diğer araştırmalardan farklı olarak programın boyutları temele alınarak gerçekleştirilmiş ve çalışma sonucunda geliştirilecek program için program standartları oluşturulmuştur. Program standartları doğrultusunda bir model önerisi sunan Özkanal (2009), mevcut programda benimsenen modelin değiştirilmesi sonucunun yanı sıra, mevcut programın her boyutunda sorunların olmasını gerekçe olarak ifade etmiştir.

Köse (2012), bir devlet üniversitesinde yer alan İngilizce hazırlık programı değerlendirmiştir. Programın kendisini değil okulun etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında üniversite öğrenim gören öğrenciler değil, programdan mezun olan öğrenciler ve görev yapan öğretim görevlileri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada mezun öğrencilerin mesleki yaşantılarında gereken dil becerilerini kazanıp kazanmadıklarına yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada mezun öğrenciler bu becerilere yeterince sahip olmadıklarını ifade ederken, öğretim görevlileri bu becerilerin yeterli düzeyde kazandırıldığını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlisi ve öğrenciler arasında farklılaşan

görüşlerin temele alınarak, öğrenim gören öğrenciler için gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ilişkin öneriler paylaşılmıştır.

Mede (2012) çalışmasında eğitim dili İngilizce olan bir üniversitede yer alan hazırlık programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesini amaçlayan bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı üniversite bir vakıf üniversitesi olması bakımından yürütülen araştırma uygulama sürecine ilişkin benzerlik göstermektedir. Konuşma becerisine yönelik dikkat çekici bir eksikliğin olması paylaşılan sonuçlardandır. Bu sonuç bağlamında Kösenin çalışmasında dil yeterliliklerine sahip olmadığını düşünen öğrenciler ile Mede'nin çalışmasında yer alan öğrenciler dilin öğretiminde günlük hayatta ve mesleki hayatta konuşma becerisine yönelik eksikliklerin olduğu konusunda hemfikirdirler.

Arap (2016) çalışmasında dört devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programını değerlendirmiştir. Bu çalışmada Karataş'ın (2007) çalışmasına benzer şekilde CIPP modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrenciler ve öğretim görevlilerinin programa ilişkin görüşlerinin farklılaştığı yönündedir. Öğrenciler programa karşı olumsuz görüşlere sahipken öğretim görevlileri aynı programa ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Değerlendirilen programların girdi boyutlarının hem öğrenci hem de öğretim görevlilerinin beklentilerine uygun olduğu sonucunun yanı sıra uygulama boyutunda değişikliğe ihtiyaç duyulması öne çıkan sonuçlar arasındadır.

Tunç (2012) tarafından bir İngilizce hazırlık programının amacı, CIPP modeline dayalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını öğrenciler ve öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre hazırlık programı kısmen amacına ulaşmaktadır.

Özüdoğru (2017) da isteğe bağlı uygulanan bir hazırlık programını CIPP modeli ile değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarında programa ilişkin derslerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun hoşnutsuzluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın bağlam girdi ve süreç boyutlarında öğrenciler ve öğretim görevlilerinin görüşleri paralellik göstermektedir. Ancak yeniden düzenlenmesine ilişkin görüşler benzer özellik taşımaktadır.

Ünal ve Aksoy (2014) İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında diğer modellerden farklı olarak Bloom'un programın öğelerine dayalı değerlendirme modelinden yararlanılmıştır. Diğer çalışmalarda da sıklıkla karşılaşıldığı üzere araştırma öğrencilerden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına

göre öğrenciler programın hedefleri ve içeriğinin alacakları lisans eğitimlerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları hedeflenen program yeterliklerinin uygulamadaki program ile yeterince kazandırılmadığı yönündedir.

Şen-Ersoy ve Kürüm-Yapıcıoğlu (2015) çalışmasında benzer bir şekilde isteğe bağlı hazırlık programları değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları öğrenciler ve öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin beklentilerinin kısmen karşılandığı sonucuna ulaşılan araştırmada, öğrenciler akıcı konuşma beklentisinin karşılanmaması nedeniyle beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşlerini kısmen şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinin programa ilişkin görüşleri öğrencilerle benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin programın haftalık toplam ders saatini fazla buldukları, bununla birlikte konuşma becerisine yönelik dersleri ise sayıca yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca mesleki İngilizce derslerine yer verme ve yabancı öğretim görevlisinden ders alma beklentilerinin karşılanmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, diğer çalışmalara benzerlik gösterecek şekilde, öğrencilerin İngilizcenin uygulamada kullanımına ilişkin eksiklik yaşadıklarını göstermektedir.

Öner (2015), araştırmasında bir üniversitede yer alan A1 düzeyinde hazırlık eğitimlerini değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları, programın genel olarak etkili olduğunu ortaya çıkarmasına rağmen, belirli öğelerin düzenlenmesi ve vurgulanması gerektiği de ortaya çıkan sonuçlardandır. Çalışma sonucunda, konuşma becerisine az önem verildiği, bu beceriye daha fazla önem verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin de benzer görüşte olduğuna ulaşılmıştır.

Eslek (2011) bir devlet üniversitesinde yer alan İngilizce hazırlık programını değerlendirmiştir. Katılımcılar öğrenciler, öğretim görevlileri ve lisansüstü öğrencilerdir. Arap (2016) ve Karataş'ın (2007) çalışmalarına benzer sonuçlara sahip olan araştırmada öğrenciler programın içerik ögesine ilişkin memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra mesleki İngilizce ve akademik İngilizce derslerine duyulan ihtiyaç diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uygulanan İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda CIPP modelinin birçok çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda katılımcıların yine sıklıkla öğrenciler ve öğretim görevlilerinden oluştuğu görülmektedir. Hazırlık programlarının ve yüksek okul

müdürlerinin sıklıkla yer almadığı çalışmalar gözlemlenmiştir. Programların değerlendirilmesine ilişkin ulaşılan sonuçlarda sıklıkla programın işleyişi ile amaçlarının örtüşmediği, programdan mezun olan öğrencilerin dilin günlük hayatta/mesleki yaşantılarında ya da İngilizce eğitim gördükleri lisans derslerinde ihtiyaçlarını karşılamadığı yönünde olmuştur.

Araştırma kapsamında uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar da incelenmiştir. Bu çalışmalardan biri Griffie (1999) tarafından Japonya’da bir özel üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir İngilizce hazırlık programının akademik İngilizce dersinin değerlendirilmesi çalışmasıdır. Nicel ölçme araçlarıyla yürütülen araştırma, konuşma becerilerine ilişkin öğrencilerin diğer okuma ve dinleme becerilerinden daha az ilerleme kaydettiği sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuç Türkiye’deki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Kiely (2003), akademik amaçlı bir İngilizce ders programını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Diğer çalışmalardan farklı olarak nominal grup tekniği aracılığı ile değerlendirilen çalışmada öğrencilerden elde edilen görüşler resmi bir ortamda gerçekleşmesi dolayısı ile sınırlı sonuçlara sahiptir. Öğrencilerin derslerden aldıkları verimi yetersiz gördükleri ulaşılan sonuçlardandır. Programın uygulanması süreci ve yönetim süreçleri arasında ilişkilerin yetersiz olduğunu ortaya çıkaran araştırma, programın yürütücülerinin birbirleriyle ilişki içinde olmasının bir gereklilik olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Nam (2005) Güney Kore’de bir İngilizce hazırlık programını değerlendirmiştir. Özel bir üniversitede uygulanan programla ilgili görüşlere göre program konuşma becerisi ve mesleki İngilizce dersleri açısından öğrencilerin ihtiyacını karşılamamaktadır. Türkiye’de gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına ile benzer sonuçlara sahiptir.

Yılmaz (2011), Polonya’da bir üniversite uygulanan yabancı dil programının değerlendirmiştir. Katılımcılar öğrenciler ve öğretim görevlileridir. Araştırma sonuçlarına göre programın iletişim becerilerini kazandırma noktasında geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Belirtilen bu sonuçla diğer araştırma sonuçlarına benzer şekilde, uygulama sürecine ilişkin düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Chang, Kim ve Lee (2015) İngilizce hazırlık programından farklı olarak eğitim dili İngilizce olan programların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında

ortaya çıkan ihtiyaçlardan en dikkat çekici olanı ise ders programlarına iletişim becerilerini destekleyecek sunum yapma becerilerine ilişkin içerik ve uygulamaların eklenmesidir. Diğer programlardan elde edilen sonuçlara benzer olacak şekilde, Türkiye’de yer alan İngilizce hazırlık programlarında anadili yabancı olan öğretim görevlilerinden ders almak bir ihtiyaç, alamamak ise bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de ve yurtdışında gerçekleştirilen İngilizce hazırlık programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar her bir programın farklı olmasına rağmen sonuçlarında ortaya çıkan güçlendirilmesi gereken yönler benzer özellikler taşımaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalarda, kurum yöneticilerinin değerlendirme sürecine dahil edilmediği görülmektedir. Programların uygulama basamaklarının yeniden düzenlenmesi, yabancı öğretim görevlilerinin görevlendirilmesi, konuşma becerisi ve mesleki İngilizce derslerinin programlara eklenmesi, ders saatleri ve haftalık ders sürelerinin yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilen programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulması araştırmaların ortak sonuçlarındandır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık programının Stake’in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarını temele alacak program geliştirme sürecine ilişkin bir yol haritası sunulmasıdır. Bu amaçla aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yer alan;

1. Öğrencilerin programın işlenişine ve geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretim görevlilerinin programın uygulama öncesi, uygulama süreci ve geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Yöneticilerin programın işlenişine ve programın geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Programın etkililiğine yönelik geliştirilecek programın geliştirme süreci nasıl planlanmalıdır?

Yukarda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranacak çalışmada, İngilizce hazırlık programından mezun olarak eğitim dili İngilizce olan bölümlere geçen 1.sınıf öğrencilerine, programın uygulama sürecinde yer alan hazırlık sınıfı öğrencilerine, programın uygulama basamağında yer alan öğretim görevlilerine ve yüksek okul yöneticilerine odaklanılmıştır. Bu sayede, programın başarısını etkileyen öğelerin tamamına ulaşılması amaçlanmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Araştırmanın gerçekleştirildiği vakıf üniversitesinde uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programı, üniversitede yabancı dille eğitim veren bölümlerde öğrenim gören ve görececek olan öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitimi alabilmesi için tamamlamak zorunda oldukları ilk basamaktır. Bu basamağın başarıyla tamamlanması, alacakları eğitimi doğrudan etkilemektedir. Öte yandan bir yıl süresince gördükleri eğitimin her bir öğrenciye ayrı ayrı katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda, üniversitede yer alan hazırlık programı, öğrencilere İngilizcenin temel kurallarını öğretmeyi, kelime haznelerini zenginleştirmeyi, İngilizce okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi, kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, hazırlık programının etkililiğinin değerlendirilmesi ve katılımcıların ihtiyaçlarının belirlenmesi, belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda ise programın yeniden düzenlenmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için bir planlama sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Program geliştirme sürecinde, programın uygulama sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, programa ilişkin yargıya varılması ve programın geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi sağlanacaktır. Katılımcıların sürecin tamamında yer alacağı bir değerlendirme çalışması ile, önceden öngörülemeyen durumların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmada Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinin kullanılması, değerlendirmede öğrencilerin standartlaştırılmış testlerden elde ettikleri puanlara göre başarılı ya da başarısız olmalarından çok daha fazlasının ortaya çıkarılmasına imkân tanımaktadır. Planlama süreci, değerlendiricinin katılımcı gözlemler ve görüşmeler aracılığı ile sürece dahil olarak, programda göz ardı edilen durumların ortaya çıkarılmasını sağlar. Sürecin planlanması Maltepe Üniversitesinde uygulanan İngilizce hazırlık programında

yaşanan problemlerin belirlenmesini ve bu problemlerin nelerden kaynaklandığının tüm boyutları ile ele alınmasını sağlayacaktır.

Bu çalışma ile bir programın başarısına ya da başarısızlığına etki eden tüm durumların, özellikle de sorunlara yönelik göz ardı edilen sebeplerin ortaya çıkarılması planlanmaktadır. Programın Stake'in ihtiyaca cevap verici model ile değerlendirilmesi, İngilizce hazırlık programında derse giren öğretim görevlilerinin değerlendirme sürecinin tamamına dahil olmalarını gerektirmektedir. Bu durum öğretim görevlilerinin sadece sorunların ortaya çıkarılmasına değil, aynı zamanda sorunlara yönelik uygulanabilir çözüm önerileri geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda programı değerlendirirken kendilerini de değerlendirme sürecine dahil ederek, bireysel değerlendirmelerde bulunacaklardır. Bu değerlendirmeler programın değerlendirme sürecinde, düzenlenmesine olanak tanıyacaktır. Bir başka bakış açısıyla programın değerlendirme sürecinde aktif rol alan öğretim görevlileri, programın diğer katılımcılarına ilişkin gerçekçi durum betimlemeleri yaparak, programın işleyişine ilişkin yapılması gerekenlere yönelik bütüncül bir bakış açısı geliştirirler. Bu da programın sürekliliği ve iyileştirilmesi bakımından önemlidir.

Programın değerlendirme sürecinde sadece öğrenciler ve öğretim görevlileri değil, uygulama sürecinde aktif katılım göstermeyen yöneticilerinde rol alması seçilen değerlendirme modelinin bir gerekliliğidir. Yöneticilerin değerlendirme sürecinde elde edilen verilere ilişkin bilgi sahibi oluşu, varsa kendilerinden kaynaklı sorunların çözümlerine ilişkin uygulamaya dönük çözüm önerileri geliştirmelerini sağlayacaktır. Diğer değerlendirme modellerinde programın katılımcıları temelde programı ve işleyişini değerlendirirken, ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinde kendileri ile birlikte programa dahil olan bireysel etkilerini ve olumlu olumsuz katkılarını da değerlendirebileceklerdir. Bu bağlamda elde edilen verilerin işe vuruk olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma ile Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının değerlendirilmesi çalışması ile, öğrenci, öğretim görevlisi ve yöneticilerin görüşlerini temel alan, ders programına, amaçlarına, amaçların ulaşılma durumlarına, programın içeriğine, uygulama sürecine, değerlendirme sürecine, ders saatlerine, kullanılan kitaplara, programın yapısına, güçlü yönlerine ve geliştirilmesi düşünülen yönlerine ve göz ardı edilen diğer unsurlara ilişkin pek çok yönden bilgi

toplanması amaçlanmıştır. Gerçekleştirilecek program değerlendirme çalışmasının doğal bir değerlendirme yaklaşımını benimsemesi, öznel algılardan mümkün olduğunca uzak bir değerlendirme süreci yönetilmesi bakımından bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu zorluklarla mücadele edilmesine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar, alanyazında gerçekleştirilecek sonraki çalışmalar için hem bir uyarı hem de bir katkı niteliği taşıyacaktır. Programın ihtiyaçları göz önüne alındığında olası geliştirilecek programın planlanması sürecine ilişkin izlenecek yollar paylaşılacaktır. Bu bağlamda değerlendirme sürecinin ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilecek programa sunulacak uygulama planının, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bir vakıf üniversitesinde uygulanmakta olan Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme modeli ile değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, programın uygulandığı 2017-2018, 2018-2019 ve 2019-2020 Akademik yılları güz ve bahar döneminde programda yer alan öğrenciler, öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma ortamı, araştırma süreci, katılımcılar, veri toplama araçlarının hazırlanması ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve bu sürecin yürütülmesinde alınan etik önlemler ve araştırmacının rolü açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programının Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli ile değerlendirilmesini ve bu değerlendirme sonuçlarından yararlanılarak geliştirilecek olası programın planlama sürecine bir yol haritası sunmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden değerlendirme amaçlı durum çalışması ile desenlenmiştir. Sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, durumların genelleme ihtiyacı duymak yerine, betimleme ve anlamı arama-bulma ihtiyacı, nicel ölçme araçları ile elde edilen sayıların ve sonuçların, dolayısı ile de pozitivist anlayışın yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bu durum araştırma sonuçlarında duruma ilişkin test başarısına ya da niceliksel sonuçlara değil, niteliksel duruma ve derinlemesine etki eden faktörlere ulaşılması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda özellikle sosyal bilimler alanında genelleme ihtiyacı duyulmayan, bilgiye doğru ulaşmanın yanı sıra doğru bilgiye ulaşmanın da önem kazanması ile nitel çalışmalara yönelimi ortaya çıkarmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve bu süreci nasıl yaşadıklarına odaklanır (Merriam, 2009). Bu bakış açısı ile araştırmada nitel yöntemi ile değerlendirme sürecinde yer alan tüm katılımcıların süreci nasıl yaşadıklarına ve yapılandırdıklarına bunun sonucunda da nasıl yorumladıklarına ulaşılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, birbirine benzemeyen ve genelleme ihtiyacı duyulmayan, ancak benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnek ve deneyimlerin sunulmasına olanak tanır. Durum çalışması ile gerçekleştirilen çalışmalarda, duruma ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek ve neden, niçin, nasıl sorularına yanıt aranmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sorulardan niçin sorusu, duruma ilişkin sebep ve sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde ve irdelenmesinde en akılcı sorudur (Patton, 2014). Durum çalışması başka bir ifadeyle, birbirleriyle ilişkili, yoğun ve holistik yapıdaki bir durumun tanımlanması ya da analiz

edilmesidir (Merriam, 2009). Durum çalışması, genel olarak bir olgunun betimlenmesi, açıklanması ya da değerlendirilmesi olmak üzere üç farklı amaç için kullanılmaktadır. Betimleme amaçlı durum çalışmaları durumu derinlemesine betimlemeyi ve kavramsallaştırmayı amaçlarken, açıklama amaçlı durum çalışmaları birden fazla durumun içerisinde yer alan olguların örüntülerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2009). Bütüncül bir sistemin derinlemesine analizine ve değerlendirilerek bir yargıya varılmasına ihtiyaç duyulan değerlendirme amaçlı durum çalışmalarında, diğer nitel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi sonuçların ya da yargıların genellenmesi amaçlanmaz (Lichtman, 2006). Bu çalışmanın değerlendirme amaçlı durum çalışması ile yürütülmesindeki temel amaç araştırmaya konu olan durumun betimlenerek açıklanması ve bu açıklamalardan yararlanılarak bir yargıya ulaşılması gereksimidir.

Diğer nitel araştırmalara benzer şekilde, genelleme amacı taşımayan bu çalışmada, planlama aşamalarında öngörülemeyen, programının değerlendirilmesine temel oluşturan sorunların ortaya çıkarılmasına, sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesine ve programın etkililiğine yönelik yargıda bulunulmasına yönelik programın tüm katılımcılarına ulaşılması hedeflenmiştir. Öğrenci, öğretim görevlisi ve yöneticiler olmak üzere üç gruptan oluşan katılımcılar için araştırma modeline uygun olacak şekilde öğrenci anketleri, öğrenci, öğretim görevlisi ve yöneticilerle görüşme yapılması planlanmıştır. Tüm öğrencilere uygulanacak bu açık uçlu anketlerden elde edilecek nitel verilerin öğrenci, öğretim görevlisi ve yönetici görüşmelerine ilişkin programın derinlemesine betimlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Var olan durumun betimlenmesinin ardından, bulguların daha ayrıntılı ve derinlemesine irdelenmesi amacıyla öğrenciler dahil, programın tüm katılımcıları ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm veri toplama yöntemleri ile katılımcıların farklı görüş ve bakış açıları aracılığı ile betimlenen durumu yorumlayış şekillerine ulaşılması amaçlanmıştır. Verileri zenginleştirmesi amacıyla doküman incelemeleri ve katılımcı ders gözlemleri planlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde verilerin nicel olarak ifade edilmesi, büyük gruplara ilişkin elde edilen verilerin anlamlandırılmasında okuyucuya kolaylık sağlarken, verilerin nitel olarak ifade edilmesi, durumlara olay ve olgulara ilişkin derinlemesine bir bakış açısı sunarak, duyulmayı ve görülme-yeni ortaya çıkarması bakımından araştırmacılara ve okuyuculara katkı sağlamaktadır.

## 2.2. Araştırma Ortamı

Bu araştırma, 2017-2018 ve 2018-2019 güz ve bahar dönemleri ile 2019-2020 güz döneminde Maltepe Üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda gerçekleştirilmiştir. 1997 yılında açılan yabancı diller yüksekokulu, 2012 yılından itibaren zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi vermektedir (M.Ü. Öğretim Görevlisi El Kitabı, 2018). Yüksekokul tarafından sunulan İngilizce hazırlık programı, 2016 yılında, dünyanın en büyük eğitim çözümleri şirketi Pearson tarafından geliştirilen, uluslararası tanınırlığa sahip kalite güvencesi ve akreditasyon sistemi olan Pearson Assured tarafından denetlenmiş ve “yönetim-organizasyon, eğitim-öğretim ve değerlendirme” olmak üzere üç temel ögeye ilişkin kalite belgesi almaya hak kazanmıştır. Programdan başarıyla mezun olan öğrenciler, Pearson Assured (PA) logolu sertifikayı almaya hak kazanırlar (M.Ü. Öğrenci El Kitapçığı, 2019). Bu değerlendirme sonucunda program, araştırmanın gerçekleştirildiği yıllar ile sınırlı olmak koşulu ile beş yüz otuz hazırlık sınıfı öğrencisine haftalık 22 saat temel İngilizce (main course) ve 6 saat yazma becerisi (writing) dersi olacak şekilde toplam 28 saat ders içermektedir. Öğrenciler başlangıç seviye (stream 1), orta seviye (stream 2) ve ileri seviye (stream 3) olmak üzere üç farklı seviye grubuna yerleştirilerek hazırlık eğitimine başlamaktadırlar. Program, 2017-2019 akademik yıllarında, hazırlık sınıflarında ders veren, 15’i kadrolu ve 13’ü ders saat ücretli görevlendirmeli olmak üzere toplam 28 öğretim görevlisi ile yürütülmektedir. Yabancı diller yüksekokulunda, bir konferans salonu, bir okuma salonu, bir kütüphane ve farklı amaçlar için kullanılmak üzere dört adet çok amaçlı salon yer almaktadır. Yabancı diller yüksekokulu bünyesinde, konuşma merkezi, yazma merkezi ve dilbilgisi merkezi olmak üzere üç merkez yer almaktadır. Bu merkezler haftada bir gün her seviye grup için bir saat olacak şekilde çalışmalarını sürdürmektedir. Öğrenciler bu merkezlerden randevu alarak yararlanmaktadırlar. Bu merkezlerin yanı sıra, eğitimde kalite çalışmaları komisyonu ve seminer ve etkinlik komisyonu olmak üzere iki komisyon yer almaktadır. Bu komisyonların üyeleri derslere giren öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Bu komisyonların yanı sıra, yüksekokul bünyesinde yer alan Erasmus+ ve eMBA yabancı dil sınav hazırlama birimi, yüksekokul dışındaki tüm öğrencilere de hizmet sunmaktadır.

### 2.3. Araştırma Süreci

Araştırma süreci alanyazının taranması, kuramsal ve kavramsal çerçevenin oluşturulması ile başlamıştır. Daha sonra araştırmanın amacı ve araştırma sorularının hazırlanması, veri toplama sürecinin planlanması ve raporun hazırlanması sonrasında Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İznine (EK-2) başvurulması ile başlamıştır. Benzer şekilde Maltepe Üniversitesi Rektörlüğü'nden ve yabancı diller yüksekokulu müdürlüğünden gerekli izinler için başvurulmuş hem etik kurul izni hem de üniversitede uygulama izni (EK-1) alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından araştırmanın yürütüleceği yabancı diller yüksekokulundan mezun olan ve 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yüksekokulda hazırlık eğitimine devam eden öğrencilere ilişkin veriler yüksekokul sekreterliğinden elde edilmiştir.

Araştırma sürecinin başında ilk olarak alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelenerek, araştırmanın alanyazın içerisindeki yeri, alana getireceği katkı ve önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmaların detaylı analizinden ve incelenmesinden sonra, çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada araştırmanın dayandırıldığı felsefe, değerlendirme modeli ve yaklaşımı, yöntem ve uygulama sürecinin planlanması üzerinde çalışılmıştır. Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi kararlaştırılan araştırmanın nitel araştırma yöntemi kullanılarak değerlendirme amaçlı durum değerlendirmesi ile yürütülmesine karar verilmiştir. Değerlendirme modelinin kapsamı, basamakları, uygulama süreci, sınırlılıkları ve bu sınırlılıklara ilişkin alınacak önlemlerin belirlenmesi sonrasında, modelin uygulanmasına ilişkin zaman çizelgesi ve planlar hazırlanmıştır. Değerlendirme sürecinde yer alacak katılımcıların belirlenmesi, her bir katılımcıya uygulanacak ölçme araçları ve zaman çizelgeleri oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen araştırma sorularına cevap aramak için taslak öğrenci anketi, öğrenci görüşme formu, öğretim görevlisi görüşme formu ve yönetici görüşme formları oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulan ölçme araçları, elde edilen görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu sürecin yanı sıra yabancı diller yüksekokulu öğretim görevlilerine yönelik ziyaretler gerçekleştirilerek araştırmanın kapsamı, detayları ve sürecin işleyişi paylaşılmıştır. Öğretim görevlilerinden çalışmaya

gönüllü katkıda bulunmak isteyenlerle görüşmelere ve anketlerin uygulanmasına ilişkin zaman çizelgeleri yeniden düzenlenerek planlamalar tamamlanmıştır. 2017-2019 yılları arasında hazırlık programında ve anadili İngilizce olan bölümlerin 1. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anketlerin uygulanması süreci yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında öncelikle Maltepe Üniversitesi, 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında 1. sınıflarda öğrenim gören altı farklı fakülteden toplam 410 öğrenci olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin, Maltepe Üniversitesi Öğrenci Yönetim Bilişim Sistemi (MUBİS) aracılığıyla programları, programlarda yer aldıkları sınıfların mevcutları, derslerine giren öğretim üyelerinin bilgileri ve haftalık ders programlarına ulaşarak, bu öğrencilerin lisans derslerine giren öğretim üyelerinden gerekli randevular e-posta aracılığıyla alınmıştır. Araştırmacının anketlerin gerçekleştirileceği derslere katılması ile araştırmanın kapsamı ve içeriği hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. 10 Ekim-17 Aralık 2017 tarih aralığında her 45 dakikalık dersin ilk ya da son 25 dakikasında olacak şekilde toplamda 6 farklı fakültede 23 farklı sınıfta öğrenim gören 410 öğrenciye anketler uygulanmıştır. Doldurulan anketlerden boş yanıtların olduğu anketler araştırma verilerine dahil edilmemiştir. Toplam 274 öğrenci tarafından doldurulan anketler araştırmada kullanılmıştır. İkinci olarak yüksekokul sekreterliği aracılığıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıflarında öğrenim gören toplam 530 öğrenci bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin gruplarına, ders programlarına ve derslerine giren öğretim görevlilerine ilişkin bilgilerin elde edilmesi ile bu grup öğrenciler için de e-postalar aracılığıyla anketlerin uygulanmasına ilişkin randevular alınmıştır. Araştırmacının yüz yüze gerçekleştirdiği anket uygulamalarında boş olan ve yanlış doldurulan anketler elendikten sonra 355 anket verisine ulaşılmıştır. Bu anketlerin sonrasında, 2018-2019 güz ve bahar yarıyılında öğrenciler ve öğretim görevlileri ile yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler planlanmıştır. Bu planlar doğrultusunda 2018-2019 eğitim öğretim yılında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yabancı diller yüksekokulunda kadrolu ve tam zamanlı olarak görev yapan 15 öğretim görevlisi hazırlık programına ve yüksekokula ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerde öğretim görevlilerinin kullandıkları ders materyallerinden örnekler elde edilmiştir. Öğretim görevlileri ile devam eden görüşmelerin yanı sıra, geri bildirimde bulunmak ve araştırma verilerini yöneticilerin görüşleri ile farklı açılardan zenginleştirmek amacıyla yüksekokul müdürü ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüksekokul müdürü ile gerçekleştirilen görüşmelerde daha

önce yapılan değerlendirme çalışmalarına ilişki bilgilere ulaşılmıştır. Bu çalışmalar kurumun kendi bünyesinde uyguladığı swot analizleri ve öğrenci anketlerine ilişkin sonuçların raporlarını içermektedir.

Araştırmanın modeli bağlamında, elde edilecek bilgilerin gerçeği yansıtması amacıyla, katılımcıların gönüllülüğü, planlamadan değerlendirmeye kadar her aşamada istekle yer almaları önemlidir. Öte yandan görevlendirme ile gelen öğretim görevlileri uygulamaya dahil edilmemişlerdir. Benzer şekilde kadrolu görev yapan öğretim görevlilerinden birisi görüşmelere katılmak istememiştir. Benzer şekilde kurumda görev yapan ancak hazırlık sınıflarında derse girmeyen, farklı birimlerinde görev yapan öğretim görevlileri kurum müdürünün görüşleri doğrultusunda kararı görüşmelere katılmamışlardır. Öğrenciler, öğretim görevlileri ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmeler 2020 yılına kadar tamamlanmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği araştırma sürecinde aynı zamanda katılımcı ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcı ders gözlemlerinde herhangi bir ses kaydı ya da kayıt cihazı kullanılmamıştır. Tamamlanan katılımcı ders gözlemleri, farklı derslerin gününe ve saatine göre değişiklik göstermekle birlikte 12 farklı grup için farklı derslerde olmak üzere 64 saatte gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinin sonrasında, ölçme araçları aracılığı ile elde edilen (anketler, görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar) verilerin analizi yapılmıştır. Verilerin raporlaştırılmasından sonra elde edilen değerlendirme sonuçları bağlamında programın geliştirmesi sürecine ilişkin bir yol haritası sunulmuştur.

#### **2.4. Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını, Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programından 2016-2017 eğitim öğretim yılında mezun olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim dili İngilizce olan bölümlerde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler, hazırlık sınıflarında derse giren kadrolu öğretim görevlileri ve yabancı diller yüksekokulu yöneticileri oluşturmaktadır. Çizelge 2.1'de araştırmanın katılımcılarına ilişkin sayıları sunulmuştur.

**Çizelge 2.1. Katılımcı sayıları**

<b>Katılımcı Türü</b>	<b>Katılımcı Sayısı</b>
1.Sınıf Öğrencileri	274
Hazırlık Sınıfı Öğrencileri	355
Öğretim Görevlileri	12
Müdür Yardımcısı	1
Müdür	1
<b>Toplam</b>	<b>643</b>

Çizelge 2.1’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 274 1. sınıf öğrencisi, altı farklı lisans programında öğrenim görmektedir. Bu programların yer aldığı fakülteler; eğitim fakültesi, hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, mimarlık ve tasarım fakültesi, işletme fakültesi ve mühendislik ve doğa bilimleri fakültesidir. Hazırlık programında öğrenim gören 355 öğrenci, bu öğrencilerin derslerini yürüten ve araştırmaya gönüllülük esası ile katılan 12 öğretim görevlisi ile yükseköğretim müdür ve müdür yardımcısı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, eğitim dili İngilizce olan bölümlerde öğrenim gören tüm 1. sınıf öğrencilerine ve tüm hazırlık programı öğrencilerine ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan hazırlık sınıfı ve 1. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 2.2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan hazırlık sınıf öğrencilerinin 213’ü kadın, 137’si erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden en fazla katılım eğitim fakültesinden (103 öğrenci) ve hukuk fakültesindedir (97 öğrenci). En az katılım ise öğrenci sayısının az olması sebebi ile işletme fakültesidir. Öğrenciler mezun oldukları lise türlerine göre incelendiğinde en fazla mezun olunan lise türü Anadolu lisesidir. Grubun 135’i İngilizce hazırlık eğitimi öncesinde bir kursa ya da eğitime katılarak yabancı dil eğitimi almıştır. Araştırmaya katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin 68’i hazırlık programında isteğe bağlı eğitim görmektedirler. Çalışma grubunun 162’si başlangıç seviye (Stream 1) öğrencileri, 118’i orta seviye öğrencileri (Stream 2), 40’ı ileri seviye öğrencileri (Stream 3) ve 35’i İngilizce Öğretmenliği öğrencileridir.

**Çizelge 2.2. Hazırlık ve 1. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri**

		Hazırlık Sınıfı Öğrencileri		1. Sınıf Öğrencileri	
		N	%	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	213	60	189	69
	Erkek	137	39	80	29
	Belirtilmemiş	5	1	5	2
<b>Fakülte</b>	Eğitim Fakültesi	103	29	84	31
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	48	14	53	19
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	59	17	33	12
	İşletme Fakültesi	18	5	7	3
	Hukuk Fakültesi	97	27	83	30
	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	30	8	14	5
<b>Lise</b>	Anadolu Lisesi	131	37	117	43
	Özel Lise	86	24	67	24
	Diğer	36	10	29	11
	Genel Lise	38	11	22	8
	Öğretmen Lisesi	20	6	16	6
	Mesleki/ Teknik Lise	33	9	14	5
	Fen Lisesi	8	2	3	1
	Belirtilmemiş	3	1	6	2
<b>Önceki İngilizce Eğitimi</b>	Hayır	208	59	136	50
	Evet	135	38	130	47
	Belirtilmemiş	12	3	8	3
<b>Kayıt Olma Nedeni</b>	Zorunlu Eğitim	280	79	214	78
	İsteğe Bağlı Eğitim	68	19	44	16
	Belirtilmemiş	7	2	16	6
<b>Girişteki Yeterlilik Düzeyi</b>	Başlangıç seviye (Stream 1)	162	46	72	26
	Orta seviye (Stream 2)	118	33	52	19
	İleri seviye (Stream 3)	40	11	101	37
	ELT	35	10	31	11
	Belirtilmemiş	0	0	18	7

1. sınıfta öğrenim gören öğrenci grubunun hazırlık sınıfı öğrencilerine paralel şekilde 189'u kadın 80'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin en fazla katılımın olduğu iki fakülte hazırlık sınıfı öğrencilerine benzer şekilde eğitim fakültesi (84 öğrenci) ve hukuk fakültesi (83)' dir. 274 öğrencinin 117'si Anadolu lisesi mezun olup, 1. sınıf

öğrencilerinin yarısı hazırlık sınıfı öncesinde herhangi bir yabancı dil eğitimi almamıştır. Grubun 44'ü isteğe bağlı olarak hazırlık eğitimi almıştır. Grupta 101 öğrenci ile en fazla ileri seviye (Stream 3) öğrencisi yer alırken, 72 öğrenci başlangıç seviyede (Stream 1), 52 öğrenci orta seviyede (Stream 2) ve 11 öğrenci İngilizce Öğretmenliği (ELT) grubunda yer almaktadır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında yabancı diller yüksekokulunda kadrolu ve tam zamanlı olarak görev yapan ve hazırlık programından sorumlu 15 öğretim görevlisi, ders saat ücretli derse gelen 13 öğretim görevlisi, bir müdür ve bir müdür yardımcısı vardır. Araştırmaya katılan öğretim görevlilerine ilişkin veriler Çizelge 2.3.'te sunulmuştur. Çizelgede demografik özellikleri sunulan 2'si erkek 10'u kadın öğretim görevlisi ve bir müdür ve müdür yardımcısı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim görevlilerinin kurumdaki hizmet süreleri 2 ila 13 yıl arasında değişmektedir. Yabancı diller yüksekokulunun müdürü ise kurumun kuruluş yılı 1997'den çalışmanın uygulama sürecinin tamamlandığı 2020-2021 eğitim öğretimi süresine kadar müdür olarak görev yapmıştır. Yabancı dille eğitim veren fakültelerde görev yapan 5 öğretim görevlisi ile katılımcı ders gözlemleri sırasında yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çizelge 2.3'te görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretim görevlilerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Çizelge 2.3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretim görevlilerin ikisi erkek, 1onu kadındır. 21-29 yaş aralığında iki öğretim görevlisi, 30-39 yaş aralığında altı öğretim görevlisi, 40-49 yaş aralığında 3 öğretim görevlisi, 50 ve üzeri yaş aralığında, bir öğretim görevlisi yer almaktadır. Öğretim görevlilerinin dördü İngilizce öğretmenliği programından, yedisi İngiliz dili ve edebiyatı programından ve biri Amerikan kültürü ve edebiyatı programından mezun olmuşlardır. İki öğretim görevlisi CELTA sertifikasına sahiptir. Aynı zaman öğretim görevlilerin onu yüksek lisans eğitimi tamamlamış ancak bunlardan yalnızca ikisi İngilizce öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimi almıştır. Maltepe Üniversitesinde görev yaptıkları süreler incelenecek olursa, dört öğretim görevlisi 11-15 yıl arasında mesleki tecrübeye, beş öğretim görevlisi 3-6 yıl arasında ve üç öğretim görevlisi ise 0-3 yıl aralığında mesleki tecrübeye sahiptir.

**Çizelge 2.3. Öğretim görevlilerine ilişkin demografik bilgiler**

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	10	83,3
	Erkek	2	16,6
	Toplam	12	100
<b>Yaş</b>	21-29	2	16,6
	30-39	6	50
	40-49	3	25
	50 ve üzeri	1	8,3
	Toplam	12	100
<b>Deneyim</b>	6-10	5	41,6
	11-15	3	25
	16-20	2	16,6
	21 ve üzeri	2	16,6
	Toplam	12	100
<b>Mezun Olunan Program</b>	İngilizce Öğretmenliği	4	33,3
	Diğer İngilizce Bölümleri	8	66,6
	Toplam	12	100
<b>Lisansüstü Eğitim Durumu</b>	Evet	10	83,3
	Hayır	2	16,6
	Toplam	12	100
<b>Sertifikaya Sahip Olma</b>	Evet	2	16,6
	Hayır	10	83,3
	Toplam	12	100
<b>Maltepe Üniversitesinde Görev Süresi</b>	0-3	3	25
	3-6	5	41,6
	11-15	4	33,3
	Toplam	12	100

## 2.5. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada, araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taraması ve doküman analizi gerçekleştirildikten sonra nitel araştırma yöntemine uygun olacak şekilde beş farklı ölçme aracı aracılığı ile verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Bunlardan ilki öğrenci anketleri (EK-3) ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerdir (EK-4, EK-5, EK-6). Öğrenci anketi verilerinin görüşmeleri desteklemek ve verilerin çeşitlendirilmesine katkı sağlamak amacıyla katılımcı ders gözlemleri, doküman incelemeleri ve araştırmacı günlükleri ile desteklenmesi sağlanmıştır. Öğrencilere ve öğretim görevlilerine uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin süreç Şekil 2.1’de sunulmaktadır.



**Şekil 2.1.** Veri toplama araçlarının uygulanması süreci

Öğrencilerin hazırlık programına ilişkin görüşlerini belirlemek ve programı değerlendirmek amacıyla iki bölümden oluşan öğrenci anketi geliştirilmiştir. Anket tekniği bir konuda belirlenmiş sorunlara bağlı olarak katılımcılara sorular yöneltilmesi ile gerçekleştirilen sistemli bir veri toplama tekniğidir (Armağan, 1983'den akt., Balcı 2007). Uygulanan anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise öğrencilerin programa ilişkin beklentileri, gerçekleşme düzeyleri, görüşlerinde meydana gelen değişiklikler, programın uygulanması aşamasında karşılaştıkları güçlükler, programın güçlü ve zayıf yönleri ile programa ilişkin önerilerinin elde edilmesi amacıyla açık uçlu sorular yer almıştır. Anket soruları, katılımcılara seçebileceği cevap türlerinin verildiği ve aynı zamanda da katılımcıların yorumlarını paylaşmasının beklendiği açık uçlu sorulardan oluşabilir (Bogdan, 2007). Açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilen veriler, araştırmanın devamında gerçekleştirilecek görüşmeler için temel oluşturacak verilerin elde edilmesinde kullanılmaktadır (Bell, 2005). Katılımcıların görüşlerinin elde edilmesi amacıyla hazırlanan açık uçlu anket soruları kapsam ve iç geçerliğinin sağlanması amacıyla üç alan uzmanına gönderilmiştir. Eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan, Anadolu Üniversitesi ve TED Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde çalışan aynı zamanda tez izleme komitesinde de yer alan iki profesörün görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanı sıra, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan ve halen eğitim programları ve öğretim alanında doktora eğitimine devam

eden bir alan uzmanınının da görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen anketler, öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin ölçülmesi ve anketin tamamlanma süresinin belirlenmesi için pilot olarak eğitim fakültesi öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 22 1. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerle anketin tamamlanmasının ardından yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrencilerden gelen dönütlere göre ankete son şekli verilerek tekrar gönderilmiştir. Anketin demografik özellikleri bölümünde altı, açık uçlu sorular bölümünde altı soru bulunmaktadır. Öğrenci anketi 6 açık uçlu soru ve bu soruların programın yapısı, işleyişi, aksaklıkları, güçlü olduğu yönler ve programa ilişkin öneriler konularında detaylara yer veren alt sorulaundan oluşmaktadır.

İkinci olarak öğretim görevlileri, yöneticiler ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla ise yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler planlanmıştır. Briggs (1986) görüşmenin en fazla kullanılan nitel ölçme aracı olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen verinin yeterli olmadığı durumlarda verileri derinlemesine yorumlamaya ve durum değerlendirmesini yapmaya yarayan görüşmeler, istenen veriye ilişkin araştırmacıyı sonuca en fazla yakınlaştıran ölçme aracıdır. En temel ifade ile sözlü iletişim aracılığıyla veri toplanan görüşme tekniğinde gözlemlenemeyen duygu, düşünce ve niyetleri keşfetmek, başkalarının olay ve olgulara karşı bakış açılarını ortaya çıkarmak mümkündür (Karasar, 2012). Bu bağlamda görüşmeler aracılığı ile programa ilişkin elde edilen verilerin yorumlanması ve programın paydaşlarının görüşlerine dair en yakın ve gerçek bilgiye ulaşılması sağlanır. Program değerlendirme çalışmalarında ve diğer tüm araştırmalarda, görüşmeye katılan ve programın uygulanmasında görev alan her bir katılımcının görüşlerini, programa ilişkin bakış açılarını ve fikirlerini derinlemesine anlamak ve ifade etmesini sağlamak, araştırmacının en temel ihtiyacıdır (Patton, 2014). Oluşturulan görüşme formları, programın nasıl algılandığının ve nasıl yaşandığının belirlenmesinin yanı sıra programa ilişkin yorumların ve verilerin elde edilmesine ve bu elde edilen verilerin geliştirme çalışmalarına nasıl katkı sağlayacağını belirlemesini sağlar (Patton, 2014). Bu formların hazırlanmasında, öncelikle kavramsal çerçeve ve araştırma soruları bağlamında, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular ve programa ilişkin görüşlerinin elde edilmesine olanak tanıyan açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu aynı alan uzmanlarına gönderilerek gerekli düzeltme çalışmaları sonrası son şekli verilerek

bir öğretim görevlisi ile pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada soruların anlaşılması, görüşmenin süresi ve geliştirilmesi gereken özellikler belirlenerek forma son şekli verilmiştir. Bir ya da birden fazla katılımcının konuşulanları yönetme ve söylenenleri kaydetme sorumluluğunu üstlendiği iki ya da daha fazla kişinin arasında geçen konuşmalar olarak tanımlanan görüşme, daha derin ve detaylı bir inceleme ve veri elde etme olanağı sağlar (Blaxter, 2010; Verma ve Neasham, 1998). Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç gruptan oluşan görüşme tekniğinde yapılandırılmış görüşmeler, görüşülmesi kararlaştırılan konulara ilişkin soruların kapsamının ve sırasının sabit olduğu her katılımcının aynı sorulara cevap verdiği görüşmelerdir. Yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeler ise katılımcıları soruları kendi ifadeleri ile yanıtlamaya teşvik eder (Berg, 2004; Scott ve Morrison, 2005) Yarı yapılandırılmış görüşmede ise ilkeler önceden belirlenerek bu ilkelere göre bir dizi görüşme soruları hazırlanır ancak gelen yanıtların akışına göre görüşmeci soruları çeşitlendirebilir ya da eklemeler yapabilir (Bernard, 2000; Denscombe, 2007). Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış şekilde oluşturulan öğrenci görüşme formu, öğretim görevlisi ve yönetici görüşme formları 14 sorudan oluşmaktadır. Öğretim görevlisi ve yönetici görüşme formları, programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci ve programın yapısına yönelik detaylı cevapların elde edilmesine imkân tanıyacak şekilde sorulardan oluşurken, öğrencilerin görüşme soruları programın işleyişine yönelik görüşlerine ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formları, kapsam geçerliği için aynı alan uzmanlarına, uzman görüşü için gönderilmiştir. Uzmanların dönütlerinden sonra birbirine benzer olan sorular elenmiş, pilot uygulama için bir öğretim görevlisi ile görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşmenin süresi, soruların anlaşılabilirliği denetlenerek uzman dönütleri de dikkate alınarak son şekli verilmiştir. Daha sonra 12 öğretim görevlisi ve bir yönetici ile toplamda 13 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, her bir öğretim görevlisi ile en az iki görüşme olacak şekilde birden fazla olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin her biri 60 dk ile sınırlandırılmıştır. Görüşme soruları tamamlanamayan görüşmelerin ikinci ya da üçüncü tekrarları gerçekleştirilerek programa ilişkin görüşler elde edilmiştir. Çizelge 2.4.'te öğretim görevlisi ve yönetici ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

*Çizelge 2.4. Katılımcı görüşme süreleri*

<i>Katılımcılar</i>	<i>Uygulama Tarihi</i>	<i>Süresi</i>
1 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	10.9.2018	55dk
	13.9.2018	24dk
	22.10.2018	30dk
2 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	10.9.2018	56dk
	14.09.2018	19dk
3 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	13.9.2018	49 dk
	24.10.2018	45dk
	12.11.2019	19 dk
4 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	5.09.2018	49 dk
	6.09.2018	24 dk
5 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	12.09.2018	58dk
	14.01.2019	45dk
6 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	14.9.2018	45dk
	12.10.2019	25dk
7 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	4.10.2019	55dk
	5.11.2019	34dk
8 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	11.02.2019	56dk
	12.02.2019	16dk
9 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	07.09.2018	49dk
	10.09.2018	39dk
10 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	1.02.2019	56dk
	4.02.2019	55dk
	5.02.2019	33dk
11 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	1.03.2019	43dk
	04.03.2019	23dk
12 Nolu katılımcı (Öğr.Gör.)	1.03.2019	46dk
	5.03.2019	16dk
13 Nolu katılımcı (Yöneticiler)	18.02.2019	57dk
	19.02.2019	23dk
	5.03.2019	13dk
	11.03.2019	26dk
	12.03.2019	12dk

Çizelge 2.4.'te görüldüğü üzere gerçekleştirilen görüşmelerin en uzununu 58 dakika en kısası ise 12 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerin yanı sıra öğretim görevlileri ve yöneticilerden hazırlık sınıfında yararlanılan ders materyalleri ve programa yönelik dokümanlar elde edilerek incelenmiştir. Öğretim görevlisi ve öğrencilerin hazırlık sınıfında verdikleri ve aldıkları eğitime ve programın işleyişine yönelik hazırlanan Maltepe üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programına ilişkin öğrenmen el kitabı, öğrenci el kitabı, hazırlık programı değerlendirme kitabı, ders kitapları, öğrenci alıştırmaları, öğretmen kitapları, kalite belgeleri (pearson assured), ders izlenceleri ve seviye gruplarına ilişkin listeler incelenmiştir.

Anketler, görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve doküman incelemelerinin yanı sıra katılımcı ders gözlemleri (EK-7) gerçekleştirilmiştir. Bu ders gözlemlerinde ses kaydı ve video kaydı alınamamasından dolayı, katılımcı ders gözlem formu hazırlanmış ve diğer araştırma verilerine katkı sağlaması amacıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan ve elde edilen verilerin inandırıcılığının sağlanmasında araştırmalara katkı sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Gerçekleştirilen gözlemler, genel İngilizce, yazma becerisi ve dilbilgisinin öğretildiği üç farklı ders türünde gerçekleştirilmiştir. Planlamalar ve hazırlanan katılımcı ders gözlemi takvimi, derslerin gününe göre değişiklik göstermekle birlikte 12 farklı ğrenci grubuna haftalık üç saat toplamda 36 saat genel İngilizce (main course) dersi, haftalık iki saat toplamda 24 saat yazma dersi (writing) ve İngilizce ğretmenliği grubuna haftalık iki saat toplamda dört saat dil bilgisi dersleri (grammar) gözlemlenmiştir. Gözlemler toplamda 64 ders saati sürmüştür. Gözlemler, ğretim görevlileri ile görüşmeler gerçekleştirildikten sonra, derse hazırlık süreci, derse giriş etkinlikleri (amaçtan haberdar etme), ders süresince ğretim görevlisi ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin derste/uygulamada nasıl gerçekleştiği, değerlendirme etkinlikleri, bitirme etkinlikleri, öğrenciyi motive etme durumları, öğrencilerin sınıf içi etkileşim durumları vb. dikkate alınarak gerçekleştirilmiş ve serbest notlar tutulmuştur. Gözlemler araştırmanın anket ve görüşmelerle elde edilen verilerinin inandırıcılığının sağlanması açısından önemlidir. Katılımcı gözlemlerinde öğrencilerden tek tek izin alınamaması sınırlılığından ve ğretim görevlilerinin kamera ve ses kaydı eşliğinde ders işlemeyi istememeleri nedeniyle ses kaydı ya da görüntü kaydı alınmamıştır.

Doküman incelemesi ve katılımcı ders gözlemleri ile desteklenen anketler ve görüşme sorularının hazırlanması ve uygulanması sürecinde araştırmacı, günlükler tutarak süreci kayıt altına almıştır. Araştırmacı günlükleri, gözlemlerin, analizlerin, yorumların, duygu ve düşüncelerin kayıt altına alındığı, kişiden kişiye kullanımında farklılıklar gösteren bir çeşit nitel veri toplama aracıdır (Johnson, 2005). Bu günlükler, uygulamada yaşanan sorunlara çözüm nerileri geliştirilmesinde, araştırma sürecinde araştırmacının izleyeceği yolun belirlenmesinde, araştırmacıya yardımcı olmuştur. Gnlklerden elde edilen veriler gözlemler ve doküman incelemelerine benzer şekilde, anket ve görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek için kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda programın yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu belirlenmiş ve bir program geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç bağlamında takip edilecek aşamaların planlanması ve bir yol haritası çizilmesi gerekliliği duyulmuştur. Bu bağlamda elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda bir program geliştirme sürecine yönelik yol haritası oluşturulmuştur.

## **2.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde NVivo 12.0 Programı kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren ve önceden belirlenmemiş temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına imkân tanıyan tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarım analizi araştırmaya konu olan durum kapsamında elde edilen tüm verilere ilişkin ortaya çıkan boyutları derinlemesine analiz etme olanağı sağlar. Tümevarım analizi, verilerin ortaya çıkardığı boyutlara, önceden belirlenmesi ihtiyacı duyulmadan ve varsayımlardan hareket etmeden anlamaya olanak tanır (Patton, 2014). Tümevarım analizinde amaç, verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verilerin analizi süreci, elde edilen işlenmemiş verilerin kodlamaya hazır hale getirilmesi, ayrıntılı incelenerek kategorilerin oluşturulması, kategorilere uygun temaların ve kodların elde edilmesi ve düzenlenmesi aşamalarından oluşmaktadır (Thomas, 2003).

Araştırmada kullanılan öğrenci anketlerinde ve öğretim görevlisi görüşme formunda yer alan demografik verilere ilişkin bilgiler ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar microsoft excel programına aktarılmıştır. Demografik bilgilere (cinsiyet, mezun olunan lise türü, daha önce hazırlık eğitimi görüp görmediği, kayıt yaptırdığı fakülte bilgisi, başlangıç seviye grubu / mezun olunan üniversite ve lisans bilgisi, kurum öncesi çalışma süresi, kurumda çalışma süresi, kurumda çalıştığı seviye grubu) ilişkin frekans (N) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Öğrenci anketinin ikinci kısmında yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların tamamının, microsoft excel programına, araştırmacı tarafından tek tek dökümü yapılmıştır. Dökümü yapılan öğrenci verilerinde, öğrenciler altı farklı harf kodu ile (H, T, İ, M, S ve P) farklı programları ifade edecek şekilde isimlendirilmişlerdir. Her sınıfta yer alan öğrenci sayısına göre; H1-H97; T1-T103; İ1-İ18; M1-M59; S1-S30 ve

P1-P48 aralığında olacak şekilde her öğrenciye sınıf kodu ve sıra numarası verilerek açık uçlu anket verileri aktarılmıştır. Elde edilen veriler incelenerek, tümevarım analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin hazırlık sınıfı ve programın işleyişine yönelik görüşlerine ilişkin kategoriler, kategorilere uygun temalar ve kodlar (EK-8) oluşturulmuştur. Elde edilen temalara ve kodlara ilişkin anketin uygulandığı öğrenci grubunun hangi tema ve kodlarda birliktelik ya da görüş ayrılığı gösterdiği paylaşılmıştır. Hangi temada kaç öğrencinin görüşünün olduğuna ilişkin sayısal verilere yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda elde edilen nitel verilerin, nicel ifade edilmesi açık uçlu anket verilerine ilişkin güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, temalar ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmak, yapılan bir araştırmanın daha sonra gerçekleşecek daha büyük nicel araştırmalarla tekrar sınanmasına imkân tanımaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen sayısal veriler, temalar ve kodlar öğretim görevlileriyle paylaşılmıştır. Öğrencilere ilişkin veriler, temalar ve kodlar aracılığıyla nicel olarak ifade edilmiş analiz sonuçları, gerçekleştirilecek görüşmelerin kapsamının genişletilmesi ve içeriğinin derinleştirilmesinde araştırma verilerini desteklemiştir. Bu veriler, öğretim görevlileri ve yöneticilerin öğrencilerin sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirilmeleri açısından kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Elde edilen veriler aynı zamanda öğrencilerin hangi sorunlar üzerinde yoğunlaştıklarını, programın düzenlenmesine ilişkin ne kadar farklı ya da ne kadar aynı talepleri olduğunu da ortaya çıkarmıştır. Öğrenci anketlerinden elde edilen veriler sayıca çok ifade edilenden az ifade edilene doğru sıralanarak temalar belirlenmiş temalar ve bu temalara ilişkin görüşler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel verilerin analizinde de tümevarım analizi kullanılmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından dinlenilmiş, araştırmacı tarafından Nvivo 12.0 paket programına yüklenerek dökümleri yapılmıştır (EK-9). Bu dökümlerde araştırmaya ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretim görevlileri, Ö1, Ö2, Ö3...Ö12 şeklinde kodlarla ifade edilmiştir. Elde edilen ses kayıtları tez danışmanı tarafından da dinlenmiş ve bu kayıtlara ilişkin dökümleri doğruluğu ve yazım yanlışlarının giderilmesi sağlanmıştır. Elde edilen dökümlerin yüzde 20'si ve ses kayıtları, eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur (Barber ve Walczak, 2009). Tez danışmanı ve bir diğer alan uzmanı tarafından dinlenen ve okunan görüşmelerin geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu da verilerin

birbirleriyle tutarlılığı sağlanmıştır. Görüşme sorularına ilişkin elde edilen cevaplar görüşme soruları altında düzenlenmiştir. Daha sonra verilerin karşılaştırılarak okunması ve Nvivo 12.0 programı aracılığı ile kodların oluşturulması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu aşamada iki görüşmeye ilişkin kodlamaları eş zamanlı olarak tez danışmanı ile birlikte Nvivo 12.0 programı üzerinden ayrı ayrı oluşturmuştur. Elde edilen temaların ve kodların (EK-10) benzerlik ve farklılıkları incelenmiş, elde edilen kodların ve temaların çoğunluğu üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından diğer görüşme verilerine ilişkin tümevarım analizleri tamamlanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlara ilişkin temaların belirlenmesi ile birinci analiz (makro düzey analiz) tamamlanmıştır. Oluşturulan kodların ortak yönleri ve farklılıkları belirlenerek gerekli kategoriler oluşturularak temalara ilişkin veriler yeniden düzenlenmiştir. Tümevarım analizi sonucunda 17 tema ve 18 alt tema elde edilmiştir. Bu görüşme verilerinin analizi sırasında, programa ilişkin dokümanlar, ders materyalleri, katılımcı ders gözlem notları ve araştırmacı günlükleri de tümevarım analizine tabi tutularak elde edilen kodlara ve temalara ilişkin verilerin zenginleştirilmesi ve birleştirilmesi sağlanarak tüm verilerin analiz edilmesi gerçekleştirilmiştir (micro düzey analiz). Dokümanların, gözlem kayıtlarının ve araştırmacı günlüklerinin analizinde programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreçleri de ölçüt alınarak analizleri gerçekleştirilmiştir. Temalar ve alt temaların oluşturulmasının tamamlanmasından sonra her bir temaya ilişkin görüşler doğrudan alıntılar yapılarak bulguların kendi içinde karşılaştırılmasına, örüntülerin ortaya çıkarılmasına imkân sağlayarak sunulmuştur.

## **2.7. Araştırmada İnanırcılık**

Geçerlik ve güvenirlik kavramları nitel araştırmaların sınırlıklarındandır. Bu sınırlığa araştırmacının yanlılığının neden olduğu ifade edilmektedir (Shenton, 2004). Nitel araştırmaların inandırıcılığının (trustworthiness) sağlanması için, inandırıcı olma/güvenirlik (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlık (dependability) ve onaylanabilirlik (conformability) kavramlarına ilişkin ölçütlerin karşılanması gerektiği savunulmaktadır (Lincoln ve Guba; 1985'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda

araştırmaya ilişkin birden fazla kaynaktan veri toplamak, uzun süreli etkileşimde bulunmak, veri toplama sürecinde derinlemesine konulara ve araştırma sorularına odaklanmak, birden fazla kaynak ile birlikte elde edilen verileri çözümlmek ve yorumlamak, bu çözümlmelere ilişkin karşılaştırma ve örüntüleri belirlenmesi araştırmanın inandırıcılığını ve güvenilirliğini arttıran faktörlerdir. Araştırma sürecinde araştırmacı uzun süreli etkileşimde bulunarak anketlerin uygulanması sürecini bizzat yürüterek ve görüşmeleri gerçekleştirerek yabancı diller yüksekokulu ile uzun süreli birlikteliklerde bulunmuştur. Benzer şekilde katılımcının gözlem ve görüşmeleri, anket uygulamalarını kurumun içerisinde gerçekleştirilmesi araştırma sürecinde etkileşimi arttırmıştır. Elde edilen verilerin araştırmada yanıt aranan sorular için yeterli olmasına ilişkin jürinin kararları, danışmanın onayları alınmıştır. Kodların ve temaların oluşturulması süreci, araştırmacı, tez danışmanı ve bir alan uzmanı ile birlikte yürütülmüştür. Analizlerin güvenirligi için kodlama anahtarı oluşturulmuş bağımsız olarak kontrol edilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı ve danışmanı arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunarak uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlilik=Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda uyuşum yüzdesinin %89 olduğu görülmüştür.

Araştırmada araştırma sürecinin her aşamasında tez danışmanı ile birlikte planlanmış, bu planların uygulanmasına ilişkin her aşamada tez danışmanından onay alınmış ve daha sonra tez izleme komite toplantılarında, araştırmanın konusu, modeli, veri toplama süreci ve sonuçlarına ilişkin uzman görüşleri elde edilmiştir. Araştırmanın veri analiz süreci, araştırmanın kuramsal temelleri ve yöntemine/araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcıların, programın tüm paydaşlarından oluşması, elde edilecek verinin, açık uçlu anket verileri, görüşme formları, katılımcı gözlemler, doküman incelemeleri ve araştırmacı günlükleri ile desteklenmesi, birbirini destekleyecek çeşitlendirilmiş verilere yer verilmesi, verilerin araştırmacı ve birden fazla alan uzmanının görüşü ve desteğine başvurularak düzenlenmesi araştırmanın inandırıcılığı açısından önemlidir. Araştırmacı ve tez danışmanı ile bir alan uzmanının verilerin %20'sine ilişkin dökümüne yönelik oluşturduğu kodların ve temaların kod anahtarında büyük çoğunlukta benzer oluşu, farklı veri toplama araçlarının verilerinin birbirini desteklemesi ile, nitel

araştırmalarda tek veri toplama yönteminin getirdiği sınırlıkları en aza indirmiştir (Jack ve Raturi, 2006).

Bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi ve katılımcılardan elde edilen görüşlerin katılımcılara tekrar teyit ettirilmesi amacıyla paylaşılması (Stake İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli-Ara değerlendirme) verilerin ve dolayısı ile de araştırmanın doğrulanabilirliğini sağlamıştır.

## **2.8. Araştırmada Etik nlemler**

Araştırmacı, araştırmanın yürütülmesi sürecinde etik ilkeler doğrultusunda, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan Etik Kurul Onayına, daha sonra çalıştığı kurumdan, dekanlıktan ve rektrlkten, rektörlük aracılığı ile de yabancı diller yüksekokulundan gerekli araştırma izinlerini almış ve izin yazıları ile araştırma süreci başlatılmıştır. Araştırma süresince araştırmacı, tarafsızlığını ve sürecin Şeffaf yürütülmesine ilişkin gereken özeni göstermiştir.

Görüşmelerin gerçekleştirileceği ğretim görevlileri ile ğretim yeleri ve öğrenciler belirlenirken gönüllülük esası dikkate alınmıştır ve gönüllü katılımlara ilişkin sözlü ve yazılı onaylar alınmıştır. Görüşmelerin hepsinde, ğretim görevlileri ve öğrencilerin herhangi bir elektronik kayıt cihazı kullanımına onay vermedikleri durumlarda, yazılı kayıt tutulmuştur. Araştırma raporunun sunulmasında araştırmaya katılan bireylerin kimlikleri açıklanmamış ve kodlar kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin dokümanlar sadece araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

## **2.9. Araştırmacının Rolü**

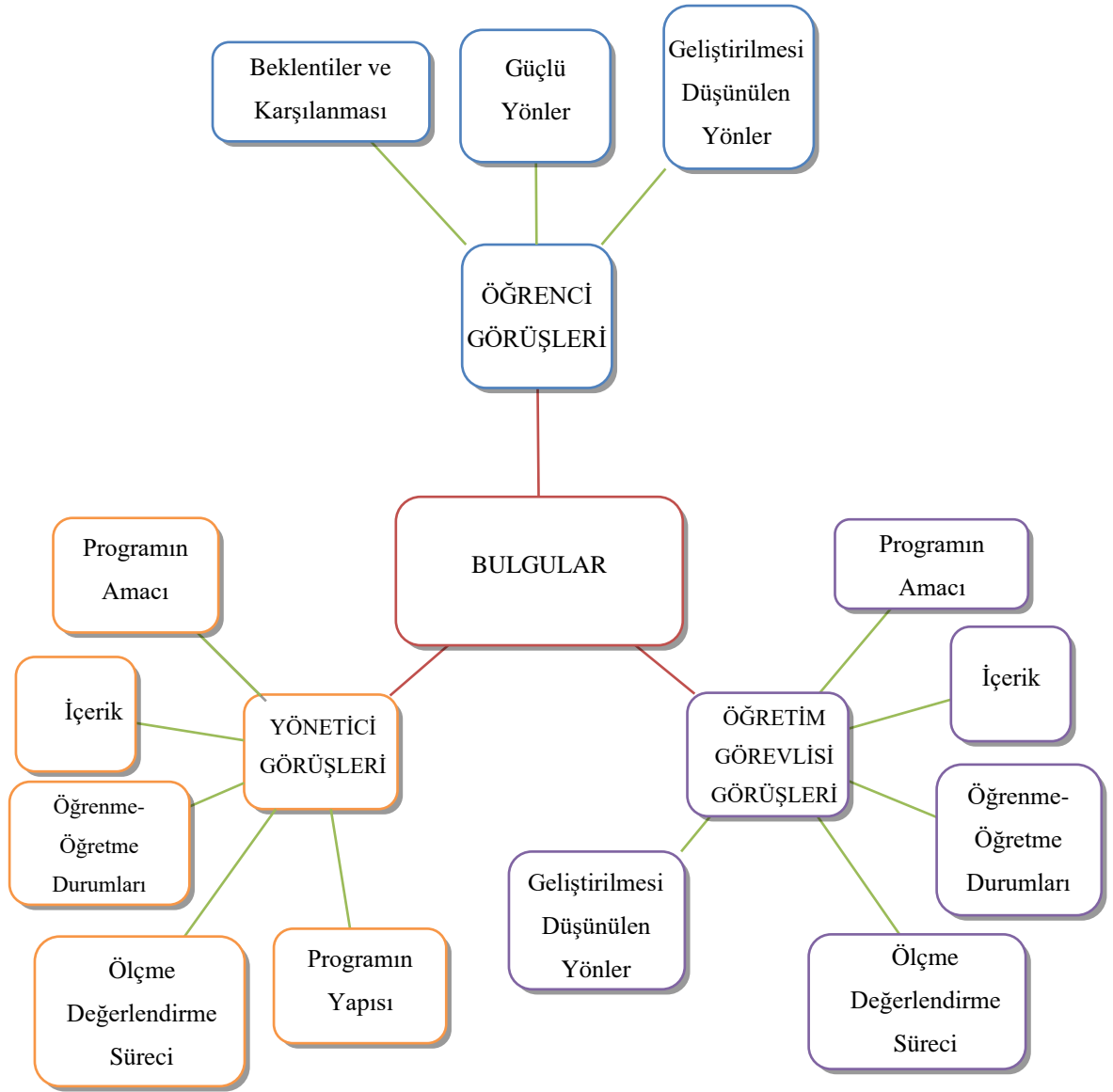
Araştırmacı, araştırmanın yürütüldüğü kurumda 2010 yılından beri görev yapmakta ve eğitim dili İngilizce olan bir programda çalışmaktadır. Araştırmacının çalıştığı programda öğrencilerle sıklıkla iletişimde olması ve derslere girerek, öğrencilerin yaşadıkları sorunları gözlemleyen bir pozisyonda çalışması, araştırma sorununun gerçekliğine ve programın değerlendirilmesine olan ihtiyacı görmesini sağlamıştır. Araştırmacının çalıştığı birimde gerçekleştirilen, program değerlendirme çalışmasına dahil olması, sürecin yürütülmesine ilişkin bir n çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırmanın

gerçekleştirileceği kurumda görev yaptığı programın İngilizce olması nedeniyle yabancı diller yüksek okulu öğretim görevlileri ile belirli aralıklarla bir araya gelmelerine ve birbirlerini tanımalarını sağlamıştır. Bu bağlamda çalışmanın kapsamına ilişkin öğretim görevlilerinin araştırmadan haberdar edilmesi noktasında avantajı olduğu söylenebilir. Araştırmacının araştırma öncesinde Belçika Ghent Üniversitesinde Erasmus öğrenci hareketliliği kapsamında bir yıllık bir eğitimde yer alması ve bu eğitimde nitel araştırma yöntemlerine ilişkin dersler alması, araştırmanın yürütülmesi açısından araştırmacıya avantaj sağlamıştır. Araştırmacı eğitim dili İngilizce olan programda, bazı dersleri yürütmüş bu derslerde öğrencilerin dil yeterliliğine ilişkin yaşadığı sıkıntılara bizzat şahit olmuş ve araştırma sürecinin hem kuramsal hem de uygulama boyutuna ilişkin fikir sahibi olmuştur.

Araştırmacı süreç boyunca bütüncül bir nesnellığı sağlamanın tam anlamıyla mümkün olmayacağını kabul ederek ve süreçte kendi kullandığı veri toplama araçlarını etkileyebileceğini öngörerek belli bir ölçüde öznelliği kabul etmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre nitel araştırmalarda araştırmacı, alanda zaman harcayan, çalışma grubu ile doğrudan iletişime geçebilen ve çalışma grubunda yer alarak benzer deneyimlere şahitlik eden ve tüm bunları verilerin analizinde kullanabilen kişilerdir. Araştırmacı sınırlılık olarak görülen öznelliği kabul ederek, bulguları açık bir şekilde ortaya koymuştur. Araştırmacı araştırmada hem dış değerlendirici hem de iç değerlendirici olarak yer almaktadır. Şöyle ki Maltepe Üniversitesi eğitim fakültesinde görev yapan araştırmacı yabancı diller yüksekokulunda görev yapmadığı için programa daha uzak ve yansız bir bakış açısına sahiptir. Araştırmanın katılımcıları, dış değerlendiricilere daha duyarlı yanıtlar verdikleri için iç değerlendiricilere göre daha fazla tercih edilirler. Aynı zamanda Maltepe Üniversitesinde görev yaptığı için iç değerlendirici olarak da rol alan araştırmacı kurumun işleyişine ilişkin bilgi sahibi olup, aynı kurumda 12 yıldır çalışmaktadır. Bu sayede kaynaklara ulaşma konusunda daha hızlı ve çalışma gurubu ile birebir ilişki içerisinde. Bu sayede yanıt alma konusunda bir güçlükle karşılaşmamıştır.

### 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında araştırma soruları temel alınmıştır (Bkz. Şekil 3.1).

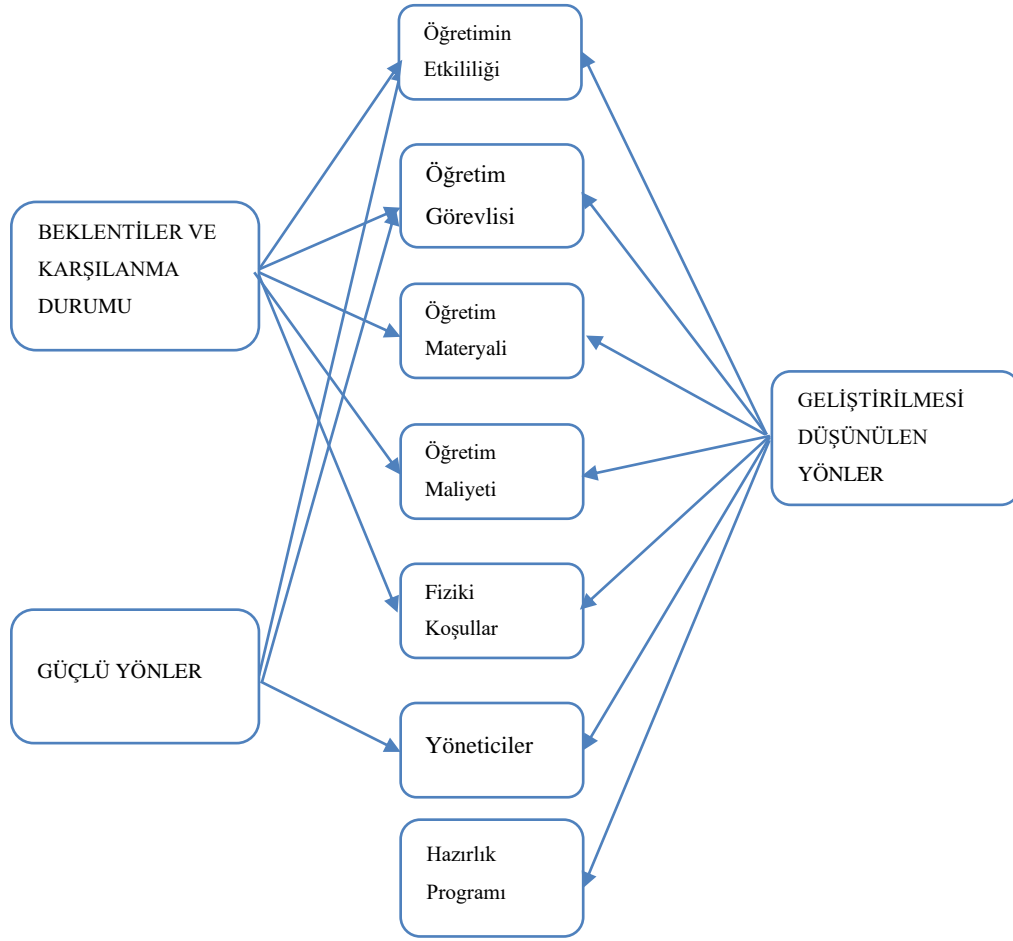


Şekil 3.1. Araştırma bulguları

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin programın işlenişine ve geliştirilmesine yönelik görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar, programdan beklentiler ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri, programın güçlü yönlerine ve geliştirilmesi düşünülen yönlerine ilişkin temalardır. Öğretim görevlilerinin programın uygulama öncesi, uygulama süreci ve geliştirilmesine yönelik görüşleri beş ana temada toplanmıştır. Bu temalar, programın amacı, içeriği, öğrenme ve öğretme durumları, ölçme değerlendirme süreci ve geliştirilmesi düşünülen yönlerdir. Yöneticilerin programın işlenişine ve programın geliştirilmesine yönelik görüşleri ise öğretim görevlilerinin görüşlerine benzer şekilde programın amacı, içeriği, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme sürecinin yanı sıra hazırlık programının yapısına ilişkin temalar altında toplanmıştır.

### **3.1. İngilizce Hazırlık Programıyla İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci sorusu olan Maltepe Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık programının işleyişine ve geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öğrenimini tamamlayarak bölümlerinde 1. sınıfa başlayan ve hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerden açık uçlu anketler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Öğrencilerin açık uçlu anketlere verdikleri yanıtlar incelenmiş ve hazırlık programından beklentiler ve karşılanma düzeyleri, hazırlık programının güçlü yönleri ve hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönlerine ilişkin temalar ve alt temalar Şekil 3.2.’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Öğrenci görüşlerine ilişkin temalar

Şekil 3.2.'de de görüldüğü üzere hazırlık programından beklentiler ve beklentilerin karşılanma düzeyi altında yer alan tüm temalar (öğretimin etkililiğine ilişkin beklentiler, öğretim görevlilerine ilişkin beklentiler, öğretim materyallerine ilişkin beklentiler, fiziki koşullara ilişkin beklentiler, öğretimin maliyetine ilişkin beklentiler) aynı zamanda programın geliştirilmesi düşünülen yönleri olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde, hazırlık programına ilişkin beklentiler ve karşılanma düzeyleri başlığı altında yer alan öğretimin etkililiği ve öğretim görevlisinin niteliğine ilişkin temalar aynı zamanda hazırlık programının güçlü olduğu düşünülen yönleri olarak ifade edilmiştir.

Bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri, hazırlık programından mezun öğrenciler ve hazırlık programında öğrenim gören öğrenciler olacak şekilde karşılaştırmalı olarak ve açık uçlu anket verilerinden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

### 3.1.1. Öğrencilerin hazırlık programından beklentilerine ve karşılanma düzeylerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Maltepe Üniversitesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfını tamamlayarak bölümlerine geçen ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfında öğrenim gören iki farklı grupta yer alan öğrencilere, ilk olarak hazırlık programından beklentileri ve bu beklentilerinin ne düzeyde karşılandığı sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar Şekil 3.3'te görüldüğü gibi beş tema altında incelenmiştir.

Öğretimin etkililiğine ilişkin beklentiler	İngilizce öğrenmek ve derslerin etkililiğinin artırılması
Öğretim görevlilerine ilişkin beklentiler	Farklı öğretim görevlilerinden ders alabilme, yabancı öğretim görevlilerinden ders alabilme
Öğretim materyallerine ilişkin beklentiler	Ders kitaplarının geliştirilmesi, teknolojik araçların iyileştirilmesi
Fiziki koşullara ilişkin beklentiler	Okulun fiziki koşullarının uygun hale (ısı, ışık, sıra vb.) getirilmesi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi
Öğretim maliyetine ilişkin beklentiler	Eğitim-öğretim ücretinin düşürülmesi, öğretim materyallerinden ek ücret alınmaması
Beklentilerin karşılanma durumu	Beklentilerin karşılanması, beklentilerin çoğunlukla karşılanması, beklentilerin karşılanmaması

Şekil 3.3. Öğrencilerin hazırlık programından beklentileri ve karşılanma düzeylerine ilişkin tema ve alt temalar

Şekil 3.3.'te görüldüğü üzere beklentiler ve karşılanma düzeylerine ilişkin elde edilen temalar, öğretimin etkililiği, öğretim görevlisi, öğretim materyalleri ve öğretim maliyetine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleridir. Mezun olan ve hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrenciler, öğretimin etkililiğine ilişkin beklentilerinin “İngilizce öğrenmek” ve “derslerin etkililiğinin artırılması” olduğunu ifade etmişlerdir. İngilizce öğrenme beklentilerine ilişkin görüşlerini; “İngilizceye hâkim olmak” ve “sözlü iletişimde yeterli hissetmek” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler İngilizceye hâkim olmaya ilişkin beklentilerini, bir yabancı ile karşılaştıklarında rahatlıkla kendilerini ifade edebilmek ve bu konuda kendilerine güven duymak şeklinde belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin, İngilizce öğrenmeye ilişkin beklentisinin karşılanmadığını belirten mezun öğrencilerden T6 görüşlerini, “İngilizce öğrenmeyi ve temel düzeyde İngilizce konuşabilmeyi beklerdim, maalesef, beklentilerim bu konuda karşılanmadı” şeklinde ifade ederken, hazırlık sınıfı öğrencilerinden M21 ve İ16 dilbilgisi konusunda yeterli olduklarını düşünmelerine rağmen beklentilerinin tüm becerilerle birlikte özellikle konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik olduğuna ilişkin görüşlerini sırasıyla, “Dilbilgisi konusunda kendimi yeterli hissediyorum fakat konuşamıyorum, bu konuda da kendimi yeterli hissetmeyi istiyorum”, “İngilizceye tam anlamıyla hâkim olmayı bekliyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretimin etkililiğinin artırılması temasına ilişkin bir diğer beklentilerinin “derslerin etkililiğinin artırılması” olduğunu ifade etmişlerdir. Derslerin etkililiğine ilişkin beklentilerini; “öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin olması”, “öğretim dilinin İngilizce olması” ve “ders içeriklerinde konuşma becerisine yer verilmesi” şeklinde açıklanmıştır. Öğrenciler derslerde sadece İngilizce konuşulmasını, öğrenci merkezli öğretimi destekleyen etkinliklerin yer almasını ve konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik ders içeriklerinin yer almasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden P23 bu konudaki görüşlerini, “Öğretmeye hevesli, derste sadece İngilizce konuşulduğu, kitap dışından aktivitelerin yapıldığı ve düz anlatım yerine bizlerin derse katıldığı dersler almayı beklerdim.” şeklinde ifade etmiştir. Mezun öğrencilerden H35 ise bu konudaki beklentilerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Öğretim elemanlarının dersleri işleyişi kitabı yapmaya yönelikti. Fakat benim beklentim bize sınavda sorulan listening, reading kısımlarının nasıl çözülmesi gerektiği, bu tarz sorular karşısına

geldiğinde reading parçasını nasıl yapmam gerektiğinin derslerde işlenmesiydi. Sadece düz anlatım gramer öğrenmeye yönelik bir program değildi.

Öğrenciler, derslerde konuşma becerilerinin kazandırılmasına yer verilmediğini ancak tüm becerilerin kazandırılmasını beklediklerini, özellikle konuşma becerisine ilişkin beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüş bildiren mezun öğrencilerden S2 görüşlerini “Speaking hiç yeterli değildi. Gramer olarak çok iyi ama speakinge fazla önem verilmiyor. Speakingin derslerde yer almasını beklerdim” şeklinde ifade etmiştir.

Programdan mezun olan öğrenciler ile hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrenciler öğretim elemanlarıyla ilgili beklentilerine de yer vermişlerdir. Bu öğrenciler öğretim görevlilerine ilişkin beklentilerini, “farklı öğretim görevlilerinden ders alabilme” ve “yabancı öğretim görevlilerinden ders alabilme” şeklinde ifade etmişlerdir. Haftalık 22 saat genel İngilizce ve 6 saat yazma dersi gören öğrenciler mevcut programda, 3 farklı öğretim görevlisinden (2 genel İngilizce dersi, 1 yazma dersi) ders almaktadırlar. Mezun ve hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler, daha fazla öğretim görevlisi tanıyarak, daha farklı türde dersler almayı beklediklerini dile getirmişlerdir. Bu beklentilerine ilişkin mezun öğrencilerden J4 ve P26 sırasıyla görüşlerini

Bütün dersleri tek öğretim elemanından almak yerine farklı dersleri farklı öğretim elemanlarından almayı tercih ederdim.”, “Daha fazla yabancı öğretim elemanı olması gerek. Ama yabancından kastım Ruslar değil. İngiliz, Amerikan vb. anadili İngilizce olan ırklar.

şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden H10, yabancı öğretim görevlilerinden ders alma beklentisinin sebebi olarak, yabancı öğretim elemanlarının girdikleri sınıfları başarılı olmasını ve bu konuda herkesin eşit haklara sahip olmasını beklediğini, “Derslerine yabancı öğretim elemanlarının girdiği sınıflar hep başarılı olanlar, bu konuda bende aynı haklara sahip olmayı beklerdim” cümleleriyle açıklamıştır Öğrenci görüşlerinin elde edildiği 2018-2019 öğretim döneminde kurumda iki yabancı uyruklu öğretim görevlisi çalışmaktadır ve Stream 3 gruplarının derslerine girmektedirler. Stream 1 ve 2 grubu öğrencileri yabancı öğretim görevlisinden ders alma beklentilerini ve bu beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden S17 ise bu konudaki beklentilerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bütün yıl boyunca sadece 2 hocamız oldu ve bizim sınıfa yabancı hoca denk gelmedi. Kitaplarımız değiştiğinde hocalarımızın da değişeceğini düşündük ama olmadı. Ben değişmesini beklerdim, yabancı öğretim görevlisinden bende ders almayı beklerdim.

Programdan mezun olan öğrenciler ile ve hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrencilerin beklentilerine ilişkin bir diğer tema ise öğretim materyalleridir. Öğrenciler öğretim materyallerine ilişkin beklentilerini, “ders kitaplarının geliştirilmesi” ve “teknolojik araçların iyileştirilmesi” şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık programında öğrenim gören öğrenciler her eğitim öğretim yılı başında yöneticiler tarafından belirlenen bir yayınevine ait ders kitaplarını bir yıl süresince kullanmaktadırlar. Mezun ve hazırlık programında öğrenim gören öğrenciler, kitapların içerik ve sunum olarak daha eğlenceli olmasını, daha az yazı içermesini, dönem değişikliğinde kitapların da değişmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu beklentilerine ilişkin mezun öğrencilerden İ2 ve T14 sırasıyla görüşlerini

Ders kitapları gereksiz detaylı ve sıkıcıydı, bu kadar ders saati işlediğimiz kitapların daha eğlenceli olmasını beklerdim., Dönem değişirken bile kitap şekli değişmiyor, bir zaman sonra insan aynı şekli görmekten sıkılıyor, bir diğer kitaba geçince farklılaşmasını beklerdim.

şeklinde belirtmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden T5 ders kitaplarına ilişkin beklentilerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Derste sürekli kitabı işliyorsunuz ve yetişkin olarak sadece okuyorsunuz cevap veriyorsunuz, bundan daha fazlasını vermeli bir kitap. Hocamızda bizimle kitabı işliyor ve hep aynı şey bütün yıl boyunca tekrar ediyor. Lise kitaplarımızdan daha farklı olmalı hazırlık sınıfı kitapları

Öğrenciler öğretim materyalleri teması altında sınıflarda kullanılan bilgisayar, projeksiyon, ses sistemleri vb. gibi teknolojik araçlarla ilgili olarak da beklentilerini ve bu kapsamda kullanılan araçların öğretimi aksatmayacak ve destekleyecek şekilde olmasını dile getirmişlerdir. Bu beklentilerine ilişkin mezun öğrencilerden İ7 ve E8 sırasıyla görüşlerini

Sinevizyon aleti, bilgisayar ve klima hep bozuktu, tamiri hiçbir zaman hızlı olmuyordu”, “Özel bir üniversitede sınıflarda bilgisayarların bozulmamasını beklerdim. Hoparlörler ulaşılabilir olduğu halde sürekli bozuluyordu ve tamir edilmesi aylar alıyordu.

şeklinde ifade etmişlerdir. Fiziki koşullar öğrencilerin beklentileri arasında görüş bildirdikleri bir diğer temadır. Öğrenciler fiziki koşullarla ilgili olarak beklentilerini “okulun fiziki koşullarının (ısı, ışık, sıra vb.) uygun hale getirilmesi” ve “öğrenme

ortamlarının düzenlenmesi” şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıflarında her bir öğrenci için tekli kolçaklı sandalyeler kullanılmaktadır. Öğrenciler bu sıralı sandalyelerin sırtlarında ağrıya neden olduğunu, eşyalarını koymaları için yer olmadığını ve not alırken sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden T5 ve S17 sırasıyla fiziksel koşullara ilişkin görüşlerini,

Sıralar çok konforsuzdu, eşyalarımı hiçbir şekilde sığmıyor. Günde 6 saat oturduğumuz mekanlar daha sağlıklı olmalıydı”, “Sınıflar çok sıcak, hocamızın da bizimde uykumuz geliyor. Sıcaklık daha düşük ayarlanmalı.

şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler sınıflarda yer alan sıraların yanı sıra sınıflara ilişkin beklentilerini, hazırlık yüksek okulunun binasının ve sınıflarının daha renkli ve eğlenceli olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden J18 öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Okulda sınıflarımızın isimleri ve iki üç poster dışında hiç İngilizce bir şey yoktu. Daha önce gittiğim yabancı dil kurslarına hiç benzemiyordu. Bembeyaz duvarlar ve sınıflar yerine çalışmalarımızın asılı olduğu sınıflar olmasını beklerdim.

Öğretim maliyeti öğrencilerin görüş bildirdiği bir diğer temadır. Öğrencilerin öğretimin maliyetine ilişkin ilk beklentileri “eğitim öğretim maliyetinin düşürülmesi” ve “öğretim materyallerinden ek ücret alınmaması” şeklindedir. Programda öğrenim gören öğrenciler bir yıllık İngilizce dil okulları ile hazırlık yüksekokulu maliyetlerini karşılaştırarak, hazırlık okulu maliyetinin benzer eğitimi alabileceklerini düşündükleri yabancı dil kurslarına göre fazla bulduklarını ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden M28 ve E8 sırasıyla maliyete ilişkin beklentilerini

Bu ücretle yurtdışında daha kaliteli bir eğitim alıp, sınavı direk geçebilirdim. Daha düşük maliyetli olmasını beklerdim. Ödediğimiz ücretler hiçbir materyalimizi ya da ihtiyacımızı karşılamıyor, kurslarda daha ucuza aynı eğitimi alabiliyoruz, neden burada mecbur oluyoruz?

şeklinde ifade etmişlerdir.

Mezun ve hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrenciler hazırlık programından beklentilerinin karşılanmadığı ifade edilmiştir. Mezun öğrencilerden P24 beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

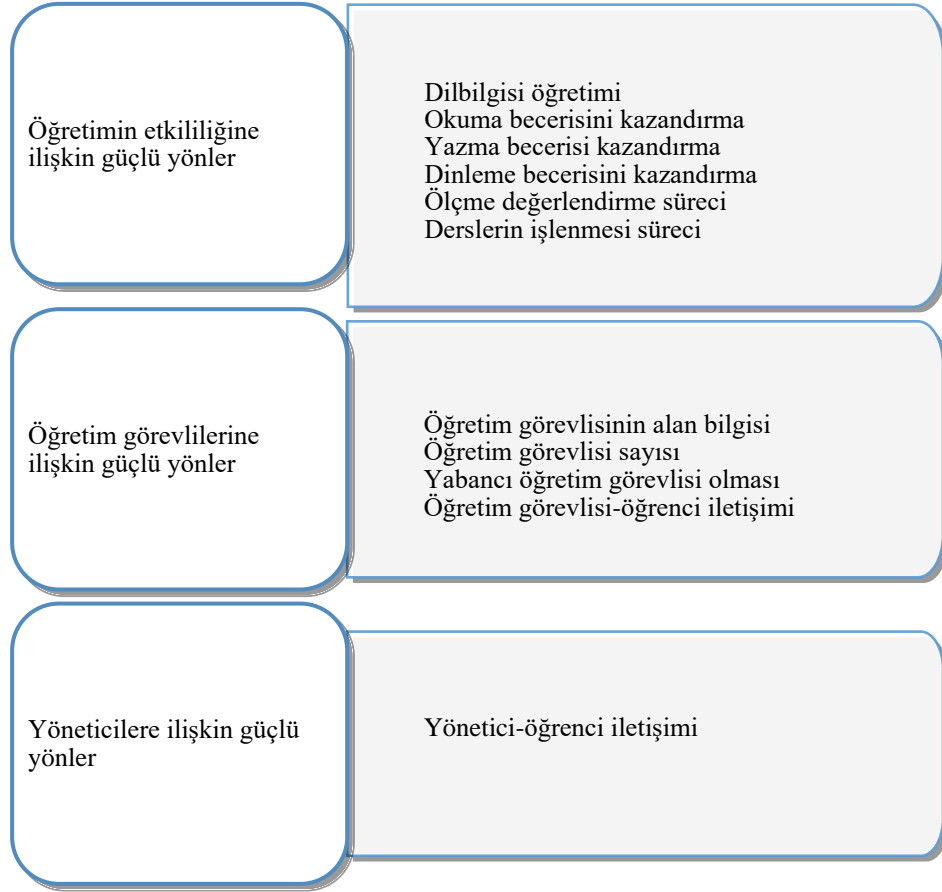
Samimiyetle söylemek gerekirse, zorunlu olan bir programdan beklentilerimizin karşılanması hayal olurdu. Programdan beklentilerimin hiçbiri karşılanmadı. Bölümde derslere katılamıyorum, dinlediklerimi anladığım söylenemez, güzel bir hazırlık sınıfı geçirmedim. Özel üniversitede okuduğumu hissedemeyeceğim kadar beklentilerimin altındaydı.

Sonuç olarak, hazırlık programından mezun olan öğrenciler ile hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık programından öncelikli beklentileri benzerlik göstermekte olup, öğrencilerin bölümlerine geçtiklerinde İngilizceyi öğrenmiş olma, dersleri rahatlıkla yürütebilecek kadar İngilizceye hâkim olma ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilecek kadar konuşabilme beklentisine içinde oldukları görülmektedir. Beklenen İngilizce yeterliliğine sahip olmak için ise öğrenme öğretme süreçlerinin öncelikli olarak materyal, öğretim üyesi, fiziki koşullar ve maliyet açısından iyileştirilmesi gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir. Bu beklentilerinin yanı sıra İngilizce eğitiminin yanında, hazırlık okulunda sosyal etkinliklerin olması, öğrenci kulüplerinin aktif olarak faaliyet göstermesi ulaşılan diğer beklentilere ilişkin görüşlerdir.

### **3.1.2. Öğrencilerin hazırlık programının güçlü yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular**

Maltepe Üniversitesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfını tamamlayarak bölümlerine geçen ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilere, almış oldukları eğitime ilişkin güçlü buldukları yönler sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar Şekil 3.4'te görüldüğü gibi öğretimin etkililiğine ilişkin güçlü yönler, öğretim görevlisine ilişkin güçlü yönler ve yöneticilere ilişkin güçlü yönler olmak üzere üç tema altında sunulmuştur.

Şekil 3.4.'te görüldüğü üzere, hazırlık programından mezun olan öğrenciler ve hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrencilerin, hazırlık programının güçlü olduğunu düşündükleri yönleri, öğretimin etkililiği, öğretim görevlileri ve yöneticilere ilişkin güçlü yönler olacak şekilde üç temada toplanmıştır. Öğretimin etkililiğine ilişkin “programı”, “dilbilgisinin öğretimini”, “okuma, yazma ve dinleme becerilerinin öğretimini”, “ölçme değerlendirme sürecini” ve “derslerin işleniş sürecini” başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir.



Şekil 3.4. Hazırlık programının güçlü yönlerine ilişkin tema ve alt temalar

Dilbilgisinin öğretimi alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri, “dilbilgisinde yeterli olma”, “dilbilgisinin programdaki ağırlığı”, “materyallerin katkısı” ve “öğretim görevlilerinin katkısı” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler, programın dilbilgisinin öğretimi konusunda programı başarılı bulduklarını, kendilerini bu konuda yeterli hissettiklerini ve programda dilbilgisinin öğretimine gereken önemin verildiğini ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden M7 ve H5 sırasıyla dilbilgisi öğretimine ilişkin görüşlerini, “Dilbilgisi hocalar tarafından çok iyi veriliyordu ve öğrencilerde buna çok önem veriyordu. Dilbilgisi iyiydi yani.”, “Gramer ve yazma becerimin oldukça geliştiğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Dilbilgisinin öğretilmesi konusunda dersin kaynak kitaplarının yeterli ve uygun olduğunu, öğretimi desteklediğini hazırlık sınıfı öğrencilerinden S1, “Dilbilgisi açısından kaynak yeterli geliyor ve geliştiriyor. Ama diğer bölümler için söyleyemem.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka hazırlık sınıfı öğrencisi C7

dilbilgisi materyallerine ilişkin genel olumlu görüşlerin aksine görüşlerini “Bizim gramer ağırlıklı bir okul olduğumuzdan bahsediyorlar ama kitaplar eksik kalıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Okuma, yazma ve dinleme becerilerinin kazandırılması alt temasına ilişkin görüşlerini hazırlık programını; “okuma konusunda başarılı bulma”, “yazma konusunda başarılı bulma”, “dinleme konusunda başarılı bulma”, “okuma, yazma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin materyalleri ve öğretim görevlilerini yeterli bulma” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler dilbilgisi öğretiminde başarılı buldukları programın okuma, yazma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasında da başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden C2 ve J5 bu becerilerin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini sırasıyla, “Okuma, dinleme ve dilbilgisi yönünden güçlü.”, “Yazma konusunda kendimi oldukça geliştirdim. Vizelerde istediğim gibi kâğıtlar verebildim.” şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden S3 ve H41 ise becerilerin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini sırasıyla

Okuma ve dinleme üzerine çok fazla alıştırmayı yaptık., Yazma becerisi çok geliyor, ilk başta tek paragrafta bir konuyu anlatırken, şimdi daha uzun ve daha rahat bir şekilde ifade edebiliyorum. Yazma ve dilbilgisi kurallarım çok gelişti.

şeklinde ifade etmişlerdir. Bölümdeki derslerini anlayabildiği için kendisini şanslı hissettiğini ifade eden H4 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Derslerde hocalarımın anlattıklarını anlayabiliyorum. Anlayamayan arkadaşlarımı görünce kendimi şanslı hissediyorum. Bence bu konuda yeterli seviyeye ulaştırdı beni hazırlık.”

Ölçme değerlendirme süreci alt temasına ilişkin öğrenciler görüşlerini, “sınavların ders içerikleri ile uyumu”, “sınavların ders kitapları ile uyumu”, sınavların seviye olarak uygunluğu” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler ders kitaplarındaki konuların derslerde işlendiğini ve bu sebeple sınavlardaki soruların kitaba, dolayısıyla derslere uygun olarak hazırlandığını, herhangi bir belirsizlik olmadığını ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden T14 ve J47 sırasıyla sınavların derslere ve ders materyallerine uyumu ile seviyelerini beğendiklerine yönelik görüşlerini,

Sınavlar sürpriz olmuyor, derste öğrendiklerimizden ve orijinal kitapların çevrimiçi aktivitelerine benzer şeylerden çıkıyor, bu konuda öğrendiğimizi gösterebildiğimizi düşünüyorum., Sınavlar zorlayıcı değildi, normal düzeydeydi.

şeklinde ifade etmişlerdir. Öte yandan, belirtilen olumlu görüşlerin aksine hazırlık sınıfı öğrencisi J2, diğer öğrencilerin olumlu olarak bahsettikleri benzer olma durumunu, olumsuz olarak değerlendirdiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Sınavların kitapla aynı olması iyi bir şey değil. Ezber yapıyoruz.”. Mezun öğrencilerden İ18 programın ölçme değerlendirme konusundaki başarısını, programın güçlü bulunduğu yönleri olarak şu cümlelerle ifade etmiştir:

Sınavlarımız birden farklı çeşit sorudan oluşuyordu. Birisinde başarısız olunca diğer türde kurtarabiliyorduk. İlk sınav tamamı testi bilmeme rağmen yapamamıştım. Ama dönem içinde hep yazmalı, doğru yanlışlı çeşitli sorulardan oluştu ve teste göre hep daha başarılı oldum. Bunu güçlü yönler için örnek verebilirim.

Derslerin işlenmesi süreci alt temasına ilişkin öğrenciler programın güçlü olduğunu düşündükleri yönleri, “derslerde videoların izlenmesi”, “derslerde çevrimiçi uygulamalar ve oyunlardan yararlanılması”, “öğretim görevlilerinin dersi iyi yönetebilmesi” şeklinde belirtmişlerdir. Derslerin etkililiğinin sağlanması için bilgisayar destekli yöntemlerin kullanılmasını, sesli ve görsel materyallerle derslerin desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden D3 derslerin işlenişini başarılı bulduğunu, “Sınıfta hep oyun oynuyorduk, en çok oyunlarda öğrendim ben. Youtube’da izlediğimiz videolardaki kelimeler en çok onlar kalıyordu aklımda.” şeklinde etmiştir.

Mezun ve hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrenciler, hazırlık programının bir diğer güçlü yönü olarak öğretim görevlilerinden duydukları memnuniyeti ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerine ilişkin güçlü yönleri “öğretim görevlilerinin alan bilgilerini”, “programın yürütülmesinde sayıca yeterli olduklarını”, “yabancı öğretim görevlisinin bulunmasını” ve “öğretim görevlileri ile öğrenci iletişimini” şeklinde ifade etmişlerdir. Alan bilgileri konusunda öğretim görevlilerini yeterli bulduklarını ifade eden hazırlık sınıfı öğrencilerinden İ1 ve H33 dersin işlenişinde öğretim görevlisinin rolüne ilişkin görüşlerini sırasıyla,

Ana ders hocamızın öğretimi, ders süresini hesaplaması, bize verdiği dilbilgisi, dersi işleyişi ve kullandığı kitaplardan çok memnun kaldım., Hocamın ders işleyişi güçlü yönüdür. Dersimizi yabancı dille işlemesi, dinleme parçalarını anlayabilecek kıvama gelecek kadar pratik yapması gayet iyiydi.

şeklinde ifade etmişlerdir.

Hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerden yalnızca Stream 3 sınıfında yer alan öğrenciler ve hazırlık okulunda derslerine yabancı öğretim görevlisi giren mezun öğrenciler, hazırlık sınıfında “yabancı öğretim görevlisinin bulunmasını” programın bir diğer güçlü yönü olarak ifade etmişlerdir. 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında yabancı diller yüksekokulunda iki tam zamanlı yabancı öğretim görevlisi çalışmakta olup, belirtilen yıllarda 3. seviye (Stream 3) gruplarının genel İngilizce (main course) derslerinden sorumludurlar. Derslerine yabancı öğretim görevlisi giren hazırlık sınıfı öğrencilerinden D21 bu konudaki görüşünü “Yabancı öğretim görevlisinin dersime girmesinden çok memnun kaldım. Daha farklı bir bakış açısıyla ders işliyorduk. Kitaptan gitmiyorduk en azından.” biçiminde açıklamıştır.” biçiminde açıklarken, yabancı öğretim görevlisi ile konuşma becerilerinin daha fazla geliştiğini ifade eden mezun öğrencilerden H35 bu konudaki görüşlerini “Yabancı hocamızla Türkçe konuşamadığımız için konuşmaya kendimi zorluyordum, bunu en beğendiğim yön olarak söyleyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler öğretim görevlilerinden duydukları memnuniyetleri programın güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin hazırlık programından mezun olan öğrenciler, programa devam eden öğrencilerden sayıca çok daha fazla görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler derslerine giren öğretim görevlileri ile iletişim kurabildiklerini, herhangi bir sıkıntı yaşanması durumunda kendilerine yardımcı olduğunu ve ders içi ya da ders dışı sorunlarına çözüm bulma noktasında öğretim görevlilerinden sıklıkla yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Kurdukları bu iletişimin derslerde öğrenmelerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden M13 ve J3 sırasıyla öğretim görevlilerine ilişkin görüşlerini,

Ne zaman bir problemimiz olsa hocamıza başvuruyorduk ve hep bizi anlıyor çözümü için gerekirse idareye gidiyordu., Bizlerin öğrenmesi için en az benim kadar öğretmenlerim de istekliydi. Yapamadığımızda ilk konuşmaya gittiğimiz hep öğretmenlerimizdi.

şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden E18 öğretim görevlilerinin hazırlık programındaki katkısı ve rolüne ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Main course hocamızı sevmesek derslerimiz bu kadar verimli geçmezdi. Anlamadığımızı çekinmeden söyleyebiliyorduk. Bence derste başarılı olmamız hocamızı sevmemiz sayesinde oldu. Onun bizimle sürekli ilgilenmesi konuşmaları bizim dersten kopmamamızı sağlıyordu.

İdareyle aramızda köprü gibiydi bütün bir yıl saatlerce aynı hocayla olunca bu konunun güçlü yön olduğunu söyleyebilirim.

Mezun ve hazırlık sınıfı öğrencileri yabancı diller yüksekokulu yönetici kadrosunun hazırlık programının güçlü yönü olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda ihtiyaç duyduklarında sorunlarının dinlendiğini, şikâyet kutusuna attıkları mesajların dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden E9 bu konuda görüşlerini, “Yöneticilere ne zaman gitsek bizi dinliyorlardı, ben bu konuda sıkıntı yaşamadığım için güçlü yönlerden olabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak bu alt temaya ilişkin farklı görüş bildiren öğrencilerde mevcuttur. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden J24 bu görüşlerin aksine bu konudaki görüşünü, “Tüm yıl sınıfça yaşadığımız sıkıntıyı defalarca söylememize rağmen idareden bir çözüm bulamadık.” şeklinde ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden H34 hazırlık programının güçlü olduğunu düşündüğü yönleri şu cümlelerle ifade etmiştir:

Hocalarımız gerçekten iyiydi ve bence ders kitapları renkli ve çok eğlenceliydi. Derslerden sıkıldığımı hatırlamıyorum. Dinleme okuma ve pek çok yönden geliştirilmemiz gerçekten çok iyi oldu. Ders sayısı ve süresi hakkında bir problemim yoktu. Her şeyden önce bu bir sıkılaştırılmış programdı. Bir yıl içerisinde B2 seviyesinde İngilizce öğrenmek için bunlar gerekiyordu. Quizlerin ve pek çok alıştırmanın ve ödevlerin verilmesi konuların pekişmesine çok yardımcı oldu bence.

Mezun ve hazırlık sınıfı öğrencilerinden elde edilen görüşlerde, yukarıda belirtilen tema ve alt temaların yanı sıra günlük ders sayılarının ve sürelerinin, haftalık toplam ders saatinin yeterli olmasını, ders kitapları seçimini, genel İngilizce dersinin iki öğretim görevlisi tarafından yürütülmesini güçlü yön olarak ifade eden öğrenci görüşleri çoğunluğa nazaran daha az ifade edilen diğer bulgulardandır. Öte yandan hazırlık sınıfı öğrencilerinden İ15 programın güçlü bir yönü olduğunu düşünmediğini belirtmiştir. Bir başka hazırlık sınıfı öğrencisi C6 benzer şekilde programın güçlü olduğunu düşünmediğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Elbette değerli hocalara sahibiz, öğretme konusunda başarılı, iletişim konusunda başarılı. Fakat programın öğretmenlere dayadığı konu bitirme aceleciliği öğrenmeyi ve öğretmeyi zorlaştırıyor. O yüzden güçlü bir yönden bahsetmek pek mümkün görünmüyor.

Sonuç olarak öğrenciler, hazırlık programını, genel olarak dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme becerilerinin kazandırılmasında, derslerin işlenişi, ölçme değerlendirme süreci, kurumda görev yapan öğretim görevlileri ve yöneticiler konularında programı başarılı

bulmakta bu konuları programın güçlü yönleri olarak ifade etmektedirler. Çoğunluğun hemfikir olduğu bu konuların dışında, günlük ders sayıları ve süreleri, haftalık toplam ders saati, ders kitaplarının seçimi, genel İngilizce dersinin iki öğretim görevlisi tarafından yürütülmesi programın güçlü olduğu yönler arasında yer almaktadır.

### 3.1.3. Öğrencilerin hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Maltepe Üniversitesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfını tamamlayarak bölümlerine geçen ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilere, almış oldukları eğitim süresince karşılaştıkları sorunları da düşünerek, programın geliştirilmesini düşündükleri yönlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar Şekil 3.5'te görüldüğü gibi altı tema altında sunulmuştur.

Öğretimin etkililiğine ilişkin geliştirilmesi düşünülen yönler	Konuşma becerisinin kazandırılması Derslerin becerilere yönelik ayrıştırılması Mesleki ve akademik İngilizce derslerinin yer alması Derslerin etkililiğinin artırılması Ölçme değerlendirme sürecinin iyileştirilmesi
Öğretim materyallerine ilişkin geliştirilmesi düşünülen yönler	Ders kitaplarının içeriğinin düzenlenmesi Teknolojik araçların iyileştirilmesi
Fiziki koşullara ilişkin geliştirilmesi düşünülen yönler	Sıraların değiştirilmesi Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi
Öğretim maliyetine ilişkin geliştirilmesi düşünülen yönler	Ek materyal maliyetinin kaldırılması, Ders kitabı maliyetinin düşürülmesi Eğitim öğretim ücretine dahil olan uygulamaların çeşitlendirilmesi
Yöneticilere ilişkin geliştirilmesi düşünülen yönler	Yönetici-öğretim görevlisi iletişiminin artırılması Yönetici-öğrenci iletişiminin artırılması Yönetici-üst yönetim iletişiminin artırılması
Hazırlık programının yapısına ilişkin geliştirilmesi düşünülen yönler	Seviye gruplarının düzenlenmesi Bölüme yönelik eğitime ağırlık verilmesi Kur sistemine ilişkin öneriler

Şekil 3.5. Öğrencilerin hazırlık programının geliştirilmesini düşündükleri yönler

Şekil 3.5.'te görüldüğü üzere öğrencilerin hazırlık programına ilişkin geliştirilmesini düşündükleri görüşleri altı tema altında toplanmıştır. Bu temalar öğretimin etkililiği, öğretim materyalleri, fiziki koşullar, öğrenim maliyetleri, yöneticiler ve programın yapısına ilişkin geliştirilmesi düşünülen yönlerdir. Mezun ve hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrenciler, öğretimin etkililiğine ilişkin geliştirilmesini düşündükleri yönleri, “konuşma becerisinin kazandırılması”, “derslerin becerilere yönelik olacak şekilde ayrıştırılması”, “mesleki İngilizce ve akademik İngilizce derslerinin programda yer alması”, derslerin etkililiğinin artırılması” ve “ölçme ve değerlendirme sürecinin geliştirilmesi” olarak ifade etmişlerdir.

Genel İngilizce (main course) ve yazma (writing) dersleri olacak şekilde iki farklı ders olarak, farklı öğretim görevlileri tarafından yürütülen İngilizce hazırlık programında, konuşma becerisi, diğer okuma ve dinleme becerisine benzer şekilde genel İngilizce dersi içerisinde kazandırılmaktadır. Mezun öğrenciler bölümlerinde derste söz alma ve sunum yapma konusunda sıkıntı yaşadıklarını, kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler ise benzer şekilde genel İngilizce derslerinde söz almaktan çekindiklerini, bir yabancı ile temel düzeyde İngilizce konuşamadıklarını ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden J55, “Speaking dersi ayrı olmalı. İsteyen belirli saatlerde gidip konuşsun değil zorunlu olmalı.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Hem mezun öğrencilerin hem de hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşleri, konuşma becerisinin, yazma (writing) dersine benzer olacak şekilde ayrı bir ders olarak programda yer alması ve dersin öğretim görevlisinin ise yabancı öğretim görevlisi olacak şekilde planlanmasına yöneliktir. Ayrıca konuşma becerisinin ölçülmesine ilişkin ölçme değerlendirme yapılmadığını, bu becerinin sınavlarında yer almasının programın geliştirilmesi gereken yönlerinden olduğunu ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden E19 ve H22 sırasıyla bu alt temaya ilişkin görüşlerini,

Konuşma konusunda çok yetersizim, derste kendimi ifade edemediğim için sürekli motivasyon kaybı yaşıyorum., Sınavlarda konuşmadık, bu yüzden önemli olduğunu anlayamadım. Şimdi sunum yapacak yeterliğim yok, bu konuda çok kaygı yaşıyorum.

şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden H41 bu konudaki görüşlerini “Asıl geliştirilmesi gereken konuşmaya; okumaya ve dinlemeye verildiği kadar önem verilmeli.” şeklinde ifade etmiştir.

Konuşma becerisinin yanı sıra genel İngilizce dersinin içerisinde yer alan okuma ve dinleme becerisine ilişkin derslerin de konuşma becerisi gibi ayrı birer ders olarak programda yer almasının programın geliştirilmesi gereken bir diğer yönü olarak ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden C34, “Bir ders içerisinde hem konuşma hem dinleme hem kelime aynı anda yapmamız hiçbirini tam anlamıyla öğrenmememize sebep oluyor. Daha özel, lokal olarak çalışmanın çok daha iyi olacağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde görüş bildiren öğrencilerden C7 bu alt temaya ilişkin farklı becerilerin öğretim görevlilerinin de farklı ve uzmanlaşmış olması önerisinde bulunarak görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bana kalırsa reading, listening, grammer, writing ve speaking bölümlerinin her biri farklı bir öğretmen tarafından öğretmeli ve ders kitapları birbirinden ayrı olmalı. Speaking noktasına daha çok değinilmeli ve geliştirilmeli. Öğretmenlerin alanlarının tek bir bölüme yoğunlaşmasını ve onu öğretmesi gerektiğini düşünüyorum. Ders kitapları ve öğretmenler içerik olarak birbirinden ayrılmalı.

Mesleki İngilizce ve akademik İngilizce derslerinin programda yer alacak şekilde programın yeniden düzenlenmesi önerisinde bulunan mezun öğrenciler, bölümlerinde geçirdikleri ilk yıl çok zorlandıklarını, terimlere aşina olmadıklarını, bu sebeple bölüme ön hazırlık olacak şekilde programa mesleki İngilizce dersleri eklenmesini, programın geliştirilmesi gereken yönlerinden biri olarak ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden P12 bu konudaki görüşlerini, “En fazla ihtiyaç duyulan şey mesleki İngilizce, diğer üniversitelerin hazırlık sistemlerini araştırmalarını tavsiye ederim.” şeklinde ifade etmiştir. Sınavlarında kendilerini günlük dilde ifade ettikleri için yeterli not alamadıklarını belirten öğrenciler, mesleki İngilizce derslerinin yanı sıra yazma dersinin içerisinde ya da ayrı bir ders olarak akademik İngilizce dersinin programa eklenmesini programın geliştirilmesi gereken yönleri olarak ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden P25 ve E9 sırasıyla bu konuda görüşlerini

Freudun kitabını, bir mesleki İngilizce dersimiz olsaydı ve okumalarımızı bu kitaplardan yapsaydık, şuan hem alan bilgim olurdu hem de hazırlıktayken daha eğlenceli ders dinler, bölümümdeki temel terimleri biliyor olurum., Derslerde defalarca essey yazdık hep yüksek not

aldım, şimdi ödevlerimde sürekli düşük not alıyorum, hocalar sürekli yazdıklarımızı eleştiriyor, bu konuda akademik İngilizce derslerinin bölüme başlamadan önce verilmesi daha uygun olur. şeklinde ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden H5 bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Hukuk fakültesindeyim, hazırlığı 87 puan ile tamamladım ama bu dönem çok zorlanıyorum. Mesleki İngilizce dersimiz olsaydı bu kadar zorlanmazdım. Yeni öğrencilerin programda bölümlerine yönelik mesleki İngilizce dersleri muhakkak olmalıdır.

Mezun ve hazırlık programında öğrenim gören öğrenciler, derslerin etkililiğinin artırılması alt temasına ilişkin hazırlık programının geliştirilmesine yönelik görüşlerini, öncelikli olarak, derslerin günlük ve haftalık; sayı ve sürelerinin düzenlenmesi, derslerin işleyişinin değiştirilmesi, derslerde öğretim görevlilerinin kullandığı yöntem ve tekniklerin değiştirilmesi ve geliştirilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler günlük altı saat dersi, öğleden önce iki blok ders şeklinde dört saat, öğleden sonra ise iki ayrı ders şeklinde işlemektedirler. Günde altı saat ders sayısını fazla bulan öğrenciler, özellikle öğleden sonraki derslerin yemek sonrası olmasından dolayı verimsiz geçtiğini ifade ederek, öğle arasının kaldırılmasını ve günün toplamda beş saat olacak şekilde işlenmesi önerisini ifade etmişlerdir. Hem mezun öğrenciler hem de hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin tamamı benzer görüş bildirmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden C5 ve İ24 sırasıyla bu konudaki görüşlerini,

Ders süresi ve sayısı çok fazla. Belirli bir süre sonra öğrenci yoruluyor ve bir şey alamıyor. Ders saatleri daha az olsa, daha verimli olur. Dersler çok uzun sıkılıyor. 70 dakika öğle arasını değerlendiremiyoruz. Öğleden sonraki derslere kimse kalmak istemiyor

şeklinde ifade etmişlerdir. Derslerin işleyişinin de değiştirilmesi önerisinde bulunan mezun ve hazırlık sınıfı öğrencileri, ders kitabında yer alan konuların tamamlanması şeklinde ders işlemekten duydukları memnuniyetsizliği ifade etmiştir. Derslerde öğrencilerin aktif olacak şekilde derslerin işlenmesini, programın geliştirilmesi gereken yönü olarak ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden J51 ve İ2 bu konudaki görüşlerini,

Hazırlık Programında sıkıntı olan en büyük problem, derslerin yalnızca moda mod bir şekilde kitaptan gidilmesi, derslerin verimli olabilmesi için öğrencilerin ilgisini çekecek şeylere ihtiyaç var. Dersler öğretmen-öğrenci işbirliği ile işlenmiyor, sadece öğretmenin ders anlatması ile işleniyordu.

şeklinde ifade etmişlerdir. Dersi yürüten öğretim görevlilerinin farklı yöntem ve teknikler kullanmalarının yanı sıra dersleri sadece İngilizce konuşarak işlemelerinin ve yabancı

öğretim görevlisi sayısının fazla olmasının, derslerin daha verimli geçmesini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini hazırlık sınıfı öğrencilerinden P32, “öğretim görevlilerinin dersleri soru-cevap yaparak ya da kitabı anlatarak işlemek yerine, bizlere merkeze alan uygulamalar yapsalardı, daha başarılı olurduk.” şeklinde belirtmiştir. Mezun öğrencilerden M13 ise, “bölümdeki hocalar derste tek kelime Türkçe konuşmuyor, keşke geçen yılda bu şekilde olsaydı. Şu an bu kadar zorlanmazdım.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde mezun öğrencilerden J57 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Hazırlık sınıfımda yalnızca bir yabancı hoca ve iki Türk hoca vardı. Daha fazla yabancı hoca olması hem konuşma dilimizin gelişmesine hem de aksanımızın ilerlemesine yardımcı olabilirdi. Tabi yabancı hocaların aksanlarının da anlaşılır olması önemli.

Derslerin etkililiğinin artırılması alt temasına ilişkin önerilen bir başka düzenleme ise sınıf mevcutlarının azaltılması olmuştur. Hem hazırlık sınıfı öğrencileri hem de mezun öğrenciler bu konuda benzer görüşe sahip olmakla birlikte sınıfların kalabalık olmasının dersin verimli geçmesinin önündeki en büyük engellerden olduğunu ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden J62, “Sınıf mevcudunun azaltılması derste öğrencilere olan odağı arttıracaktır.”, hazırlık sınıfı öğrencilerinden C8, “Ben Stream 1 seviyesindeyim ve sınıf mevcudumuz 30, bu sayı gerçekten çok fazla.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencileri sınıfta söz alabilmek ve verimli ders işlenebilmesi için sınıf mevcudunun en fazla yirmi olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. J7 bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Sınıfta kimin doğru ya da yanlış yaptığını anlayabilmeleri için sınıf mevcudu yirmiye geçmemelidir. Otuz kişi olunca öğretmen hâkimiyet kuramıyor. Sınıfta özellikle öğleden sonraki derslerde uyuyanlar oluyordu. O derslerde daha fazla söz alabiliyor derste öğretmenimizle daha fazla iletişim kuruyorduk. Sınıf mevcudu az oldukça konuşmak zorunda kalıyorduk bu da ilerlememizi sağlıyordu aslında.

Derslerinin etkililiğinin artırılması alt temasına ilişkin son olarak ölçme değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi ifade edilmiştir. Öğrenciler derslerde aktif olarak dinleyen ve dinlemeyen öğrencilerin birbirinden farkı olmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini hazırlık sınıfı öğrencilerinden D7 şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bütün derslere katılıp, ödevlerimi orijinal kitap alarak hep yaptım. Ama geçme notuma neredeyse hiçbir katkısı olmadı. Dönem başında orijinal kitapların ödevlerini yapmanın artı

puan getireceği söylendi ama dönem sonunda ben bir fark göremedim açıkçası. Sınıftaki artı eksiler puana dönüştürülmeli ve dersi dinleyenlerin ödüllendirilmesi bizi motive ederdi.

Hazırlık sınıfında gerçekleştirilen sınavlarda, kitaba paralel soruların sorulmasından memnuniyet duyarak bunu programın güçlü yönü olarak ifade eden öğrencilerin yanı sıra bu konuda memnuniyetsizliğini ifade ederek değiştirilmesi gerektiğini belirten öğrenciler bulunmaktadır. Mezun öğrencilerden J42 bu konudaki görüşlerini,

Eğer kitaptaki tüm kelimeleri ezberlememişseniz konuyu öğrenseniz de tam puan alamazsınız. Sınavlarda başarılı olmak için konuyu öğrenmeniz değil kitabı bitirmeniz gerekir. Derste de sınavlar yüzünden çok hızlı işliyorduk. Bunun değiştirilmesi daha az sorulu daha esnek sınavların yapılması gerekir.

şeklinde ifade etmiştir. Sınavlara ilişkin bir başka öneri ise sınavların puanlamalarının düzenlenmesidir. Hazırlık programında her dönem 2 ara sınav ve 1 dönem sonu sınavı yapılmakta olup, yılın sonunda öğrencilerin hazırlık sınıfını geçmeleri için hazırlık bitirme sınavı MAPHRE'den bölümleri için gerekli minimum puanı almak zorundadırlar. Bu konunun değiştirilmesini ifade eden öğrencilerden J42 bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Sınavların etkilediği yüzlükler yanlıştı. Örneğin ortalamanız ne kadar yüksek olursa olsa da finalden aldığımız not geçme puanımızdır. Eğer alamadıysanız önceki sınavların bir önemi yok kalıyorsunuz. Bu konuda değişiklik yapılmalı tüm yıl değerlendirilmelidir.

Öğrenciler, hazırlık programının güz ve bahar yarıyılı dönemlerinde gerçekleştirilen sınavlar ile yaz okulunda gerçekleştirilen sınavların benzer seviyede olmamasından duydukları rahatsızlığı dile getirmiş, gerçekleştirilen tüm sınavların benzer olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda duyduğu rahatsızlığı dile getiren öğrencilerden T16, “Yaz okulunda girdiğim sınava bahar döneminde girseydim, sınıfı geçebilirdim. Sınavların benzer olması adaletin sağlanması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Mezun ve hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrenciler, öğretim materyallerine ilişkin geliştirilmesini düşündükleri yönleri, “ders kitaplarının içeriğinin düzenlenmesi” ve “teknolojik araçların iyileştirilmesi” olarak ifade etmişlerdir. Ders kitaplarına ilişkin içeriğinin çok yoğun ve sıkıcı olduğunu ifade eden öğrenciler, konuşma ve dinleme becerisine ilişkin ders kitaplarını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda hazırlık sınıfı öğrencilerinden İ7 görüşlerini, “Ders kitapları gereksiz şeylerle dolu,

içeriği daha eğlenceli ve sade olabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Mezun öğrencilerden C3 ders kitaplarına ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Ders kitapları ile derste boşa vakit harcıyorsunuz, sürekli birbirinin tekrarı şeyleri yaparak ders yapıyorsunuz. Farklı kitaplar, worksheetler dağıtılarak ders kitapları değiştirilmelidir. Bu kitapları yapmaktan para verip fotokopi çektirdiğimiz worksheetleri yapamıyorduk. Oda başka bir değiştirilmesi gereken şey.

Hazırlık programında iki dönemde toplam üç farklı seviye kitabı bitiren öğrenciler 3. seviye ders kitaplarının, öğrencilerin seviye olarak üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda hazırlık sınıfı öğrencilerinden C34 görüşlerini,

Özellikle son kitabımız seviyemizin çok üzerindedir. Biz o seviyeye ulaşmadığımız halde. Kitabımız değişti. Takibinde çok zorlandık. Kitaplar bizim seviyelerimize paralel ilerlemeli diye düşünüyorum.

şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler öğretim materyallerine ilişkin, ders kitaplarının maliyetinin düşürülmesini, ek olarak ücret karşılığında materyal verilmesinin kaldırılmasını önermişlerdir. Hazırlık programında burslu okuyan öğrencilerden E4,

Herkesin durumu iyi olmak zorunda değil, kitapları hem orijinal almak zorundayız hem de fiyatları çok fazla. Üstelik kitapları almanız yetmiyor, sürekli derslerde fotokopileri biz çektirmek zorundayız. Eğitim öğretim ücretine dâhil olmalılar.

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin yukarıda belirtilenlere ek olarak bazı öğrenciler (J43, E34 vd.) genel İngilizce kitabına ek olarak kelime bilgilerini arttıracak kitapların sunulmasının başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir: “Ders süresini ve sayısını belirtilen kitap için uygun buluyorum”, “Vocabulary daha fazla verilmeli buna ilişkin bir kitabımız yok. Bu konuda desteklenmek güzel olurdu diye düşünüyorum.”

Teknolojik araçların iyileştirilmesine yönelik, derslerde kullanılan bilgisayar, ses sistemleri vb. gibi teknolojik cihazların yeterli ve sorunsuz çalışabilir durumda olmadığı için öğrenme-öğretme sürecinin olumsuz etkilendiği görüşünü ifade eden öğrenciler, sıkıntı yaşadıkları durumlarda çözümlerinin çok geç olmasından duydukları memnuniyetsizliği de ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden C17 bu konudaki görüşlerini, “Fiziki şartlar (projeksiyon, bilgisayarlar) acilen yenilenmelidir. Görsel destek olmadan eğitim tamamlanamaz.” şeklinde ifade ederken, mezun öğrencilerden J29,

Kitaplar, akıllı tahtalarda gösteriliyor, projeksiyonların sıklıkla bozulması dersin işlenişini etkiliyordu. Bir dil kursuna gitseniz her türlü son teknolojinin kullanıldığını ve teyplerin olmadığını görürsünüz. Hazırlık okulunun da bu konuda kendini yenilemesi gerekiyor gerçekten.

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Belirtilen görüşlere ek olarak öğrenciler, kitapların dışında farklı görsel ve sesli öğretim materyalleriyle (film, dizi, şarkı, dinleme parçaları) desteklenen dersler işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bu önerilere ilişkin görüş bildiren öğrencilerden İ17 görüşlerini, “Telefonlarımızla her şeye bağlanabildiğimiz bir dönemde, yeterli sesli materyal, görsel materyal kullanmıyoruz. Youtube videosu izlediğimiz dersler çok eğlenceli geçiyor. Ama çok az oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Hazırlık programının geliştirilmesi gereken yönlerinden bir diğerini fiziki koşulların iyileştirilmesi olarak ifade eden öğrencilerin bu konudaki görüşleri, “Sınıflardaki sıraların değiştirilmesi” ve “Öğrenme ortamlarının ısı-ışık-görsellik olarak öğrenmeye elverişli hale getirilmesi” şeklindedir. Daha önceki bölümlerde, öğrenciler, hazırlık programına ilişkin beklentilerini ifade ederken, fiziksel koşullara ilişkin beklentilerini belirtmişlerdir. Bu konuda yine daha önceki bölümlerde beklentilerinin karşılanmadığını ifade ederek, öğrenme ortamlarının dil öğrenimine ve öğrenmeye uygun hale getirilmesini belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini ifade eden öğrencilerden M18, “Sınıfların bir ideal ısı olmalı, yazında kışında öğrenme ortamı bizler için zorlayıcı oluyor. Bu konuda bir şeyler değiştirilmeli. Kışın sınıf sıcaklığına muhakkak bir çözüm getirilmeli.” şeklinde, D19 ise “Şu an bölümlerimizde yer alan amfiler neden hazırlık sınıfında da olmasın?” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin ayrıca okulun tuvaletlerinin temizliği, kantinin ihtiyacı karşılamaması, öğrencilerin sosyal aktivite olarak vakit geçirecekleri mekânların eksiklikleri öğrenciler tarafından ifade edilen diğer bulgulardandır.

Mezun ve hazırlık sınıfı öğrencileri kurumda görev yapan yöneticilere ilişkin geliştirilmesi gereken yönleri, “yönetici-öğretim görevlisi iletişiminin artırılması”, “yönetici-öğrenci iletişiminin artırılması” ve “yönetici-üst yönetim iletişiminin artırılması” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler hazırlık yüksekokulunda, yönetici olarak görev yapan, bir müdür ve bir hazırlık sınıfı koordinatörünün hazırlık programındaki rollerine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Hazırlık yüksekokulunun yöneticilerine ilişkin iletişimde sorun yaşamadıklarını, programın güçlü yönleri arasında ifade eden öğrenciler, yaşadıkları sıkıntıları yöneticilere iletmelerine rağmen herhangi bir değişiklik göremediklerini ifade etmişlerdir. Okulda bulunan şikâyet kutusunun işlevsel olduğunu, yöneticiler tarafından okunduğu, kendilerinin yöneticiler tarafından dinlendiklerini ancak kurumda bir yıllık eğitim öğretim süresince karşılaştıkları sorunların çözümsüz kaldığını ifade etmişlerdir. Çözüm konusunda ve kendilerine geri bildirim sağlanması konusunda kurumun kendini geliştirmesi gerektiğini ifade eden ve bu konuda görüş bildiren mezun öğrencilerden J38 görüşlerini, “Hocalarla ilgili ve devamsızlıkla ilgili çok fazla arkadaşımın ve benim sorunlarımız oldu, ama çözüm için dinlemek dışında hiçbir şey yapılmadı. Bir yılın her gününü geçirdiğiniz bir yerde sürekli aynı sıkıntı ile karşı karşıya kalmak motivasyonunuzu etkiliyor. Bu konuda kendilerini geliştirmeliler.” Şeklinde görüş bildirirken hazırlık sınıfı öğrencilerinden C23, “İdareye ilettiğim sorunların çözülmemeye rektörlüğe ilettim ve çözüldü. Bu şekilde olmamalı, idarenin bizim yerimize ulaşması daha iyi olurdu. Öğretmenlerim tarafından eleştirilen öğrenci oldum zorunluluktan.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Mezun ve hazırlık sınıfı öğrencileri, hazırlık programının yapısına ilişkin geliştirilmesi gereken yönleri, “seviye gruplarının düzenlenmesi”, “bölüme yönelik eğitime ağırlık verilmesi”, “kur sistemine ilişkin öneriler” şeklinde ifade etmişlerdir. Seviye gruplarının düzenlenmesine ilişkin öğrenciler birinci dönemin başında gerçekleştirilen seviye tespit sınavına göre yerleştikleri grupların tüm yıl süresince tekrar değiştirilmemesinden duydukları memnuniyetsizliği belirtmişlerdir. Dönem içerisinde ya da dönem başlarında seviye olarak sınıfından ileride olan öğrencilerin bir üst seviyede yer alan sınıflara yerleştirilmesini destekleyecek bir yapının olması önerisinde bulunmuşlardır. Bu konuda hazırlık sınıfı öğrencilerinden E9 bu temaya ilişkin görüşlerini

Stream 2’ye yerleştirildim ama derste tek konuşan bendim. Bence iki ay sonra yeniden sınav yapılsaydı Stream 3’te yer alarak ara dönemde hazırlıktan mezun olabilirdim. Ama değişiklik hakkımız yoktu. Bu konuda sınavlar birden fazla yapılırsa iyi olur diye düşünüyorum.

şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden H35 ise bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bütün yıl aynı sınıftayız ilerlemek için, bir üst gruba çıkmak için motivasyon olmuyor. Hiçbir şey yapmasanız bile o grupta dönem sonuna hatta yıl sonuna kadar devam ediyorsunuz. Çalışmak isteyen öğrenciler için olumsuz. Hiçbir değişiklik yapmadan önce bunu yapmalılar.

Hazırlık programında İngilizce öğretmenliği okuyacak öğrenciler ayrı grup diğer tüm bölümlerde okuyacak öğrenciler birlikte olacak şekilde sınıflar oluşturuluyor. Hem mezun öğrenciler hem de hazırlık sınıfı öğrencileri, hazırlık sınıfında bölümlerine yönelik eğitim almalarının kendilerini daha fazla motive edeceğini, ders içerisinde sunulan okuma parçalarının bölümlerine yönelik seçilmesinin derse katılımı olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. İngilizce Tıp Programında öğrenim gören öğrencilerden T23 bu konuda görüşlerini, “kitapta biyoloji parçaları geldiğinde hep daha fazla dikkatle okuyordum. Hatta MAPHRE’de bir parça biyolojiden geldi ve ben hepsini doğru yaptım. Keşke tüm yıl fene daha yakın okuma parçaları ile işleseydik. Daha verimli olurdu.” Şeklinde ifade etmiştir. Aldıkları genel İngilizcenin bölümlerinde 1.sınıfa başladıklarında yetersiz kaldığını ifade eden mezun öğrencilerden H17 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

English for law dersi alıyorum şuan ama Introduction to Law ile aynı anda. Biraz garip değil mi? Bence bölümlerimize yönelik İngilizce derslerimiz olmalıydı. Hazırlık sınıfını daha güzel hatırladık. Şimdi herşeyi yeni öğreniyormuşuz gibi hem de bölüm derslerimizin zorluğuyla beraber.

Öğrenciler seviye gruplarının düzenlenmesine ilişkin getirdikleri önerileri seviye belirleme sınavlarının sıklıkla yapılmasının yanı sıra, başarılı olanlarında yeni bir sınıfta eğitim almalarını ifade eden “kur sistemini” önermişlerdir. Sınıflarında başarısız olan öğrencilerin bir üst seviyeye geçmemesi gerektiğini ve başarılı olmaya motive edilmek için kur sisteminin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden C18 bu konudaki görüşlerini, “Seviye belirleme sınavından itibaren durumumun aynı olduğunu düşünüyorum, kur sistemi olursa yükselen ya da ilerleyemeyenler kendi seviyelerine göre bir sınıfta olursa dersin işlenişinin daha kolay ve verimli olacağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Mezun öğrencilerden T6 ise hazırlık programının yapısına ilişkin geliştirilmesini düşündüğü yönleri şu cümlelerle ifade etmiştir:

Dönem bitince yaz okuluna kalıp, yeni bir sınıfta yeni kitaplarla yeni bir öğretmenle başarıya ulaşım bu sınıfı geçiyorsak, bence dönem içerisinde de geçme sınavı yapıp kendi seviyemize uygun kişilerle yeni kitaplarla ve değişen öğretmenlerle başarılı olabiliriz diye düşünüyorum. Bütün yıl ilk yerleştiğiniz sınıfta kalıp, finalde 90 alan ve 45 alan iki öğrenci olarak aynı sınıfta eğitim görüyorsunuz bence bu adaletli değil. Kur sisteminin getirilmesi gelecek yıl için öğrencilerin faydasına olur diye düşünüyorum. Bizden geçti ama.

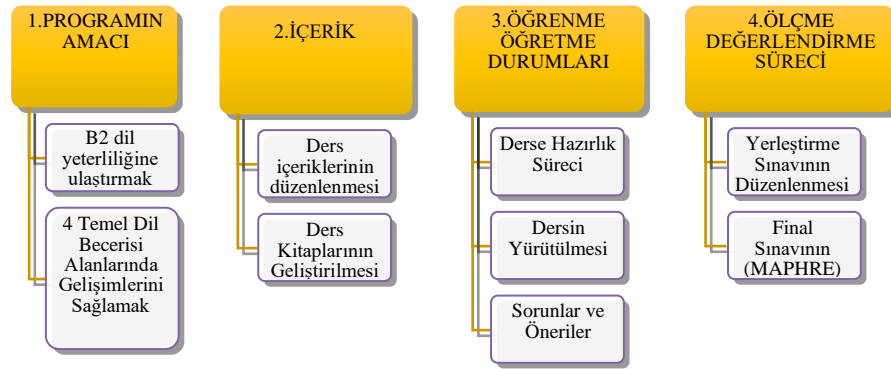
Mezun ve hazırlık sınıfı öğrencileri bu temalara ek olarak yıl içerisinde öğrencilere tanınan 166 saat devamsızlık hakkının az olduğunu ve devamsızlık konusunda katı olmaları sonucunda kayırmaların yaşandığını ifade etmişlerdir. Mezun öğrencilerden E41 bu konuya ilişkin görüşlerini,

Devamsızlık gerçekten zorluyor, hastada olsanız raporunuz devamsızlık içinde sayılıyor. Dönem sonunda devamsızlığı aşmış öğrencilerin devamsızlıktan kalmadığını görünce bizlere haksızlık yapıldığını düşünüyorum. Ya esnek olunmalı ya da adaletli.

şeklinde ifade etmiştir.

### 3.2. İngilizce Hazırlık Programı ile İlgili Öğretim Görevlilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programında görev yapan öğretim görevlilerinin İngilizce hazırlık programının uygulama öncesi ve uygulama süreci ve programın geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda kurumda görev yapan öğretim görevlileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilere ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğretim görevlileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular, programın amacı, içeriği, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme sürecine ve geliştirilmesi düşünülen yönlerine ilişkin tema ve alt temalar aracılığıyla Şekil 3.6.'da sunulmuştur.



Şekil 3.6. Öğretim görevlilerinin görüşlerine ilişkin temalar ve alt temalar

Şekil 3.6.'da görüldüğü üzere öğretim görevlilerinin görüşleri, dört farklı tema altında toplanmıştır. Bunlar, programın amacı, içeriği, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme süreçleridir.

### **3.2.1. İngilizce hazırlık programının amaçlarına yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan öğretim görevlilerine ilk olarak hazırlık programındaki deneyimleri doğrultusunda programın öğrencilere ne/neler kazandırmayı amaçladığı sorulmuştur. Elde edilen verilerden analizi sonucunda öğretim görevlileri görüşlerini İngilizce hazırlık programının amaçlarına yönelik “B2 dil yeterliğine ulaştırmak” ve “dört temel beceri alanında gelişmelerini sağlamak” olarak ifade etmişlerdir. B2 dil yeterliğine ulaştırma amacına ilişkin görüşlerini, “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)’na göre B2 Yeterlik Düzeyine ulaştırılması”, “yazılı dokümanda yer alıyor olması”, ve “amaçların seviye gruplarına göre değişiklik göstermesi” şeklinde ifade etmişlerdir. Hazırlık programının akredite olmuş bir kurum olması dolayısıyla amaçların belirlenmiş olduğunu ifade eden öğretim görevlilerinden Ö8 bu konuya ilişkin görüşlerini, “Zaten akredite olduğu için bunların tek tek belirlenmiş olması gerekir.” şeklinde belirtmiştir. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programı, 27 Ekim 2016 tarihinde uluslararası Pearson Assured kurumu tarafından kalite denetimine tabi tutulmuş olup, programın süreçleri ve işleyişi standartların üzerinde değerlendirilerek akredite edilmiştir (M. Ü. Öğrenci El Kitabı, 2019). Öğretim görevlileri, hazırlık programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği amacının öğrencileri Avrupa Dilleri ortak çerçeve programı (CEFR)’na göre, B2 yeterlik düzeyine getirebilmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretim görevlisi (Ö6) programın belirtilen amacının kendi kazandırmayı amaçladığı amaçlardan farklı olduğunu, “Okulun kazandırdığıyla benim kendi çapımda kazandırmayı düşündüğüm şeyler arasında farklar var.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra hazırlık programında okutulan ders kitaplarının öğrencileri B2 seviyesine ulaştıracak şekilde ilerlediğini ancak öğrencilerin çok düşük seviyelerle programa başladıklarını, B2 seviyesine ulaşmaları için mevcut zamanın (9 ay) yeterli olmadığını ve gerçek anlamda B2’ye ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretim görevlilerinden Ö8 ve Ö2 görüşlerini sırasıyla, “Nedir işte? B2 seviyesine getirmektir. B2’ye gelmesi Tabii ki o kadar kolay bir şey değil.

Zaman aslında bence yeterli değil.”, “Amaç B2 ama Stream 1 öğrencisi için bence çok mümkün değil gibi.” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden altısı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8) öğrencilerin hazırlık sınıfından mezun olmalarına rağmen ancak B1 seviyesine ulaşabildiğini hatta başlangıç seviyesinde kalan öğrenciler dahi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini öğretim görevlilerinden Ö4 şu cümlelerle ifade etmiştir:

Şimdi burada B2'ye kadar geliyoruz ama tabii ki asla B2 olamıyorlar. Eylülde başlayıp mayıs sonunda B2 olmaları mümkün değil. B1 hadi olsalar diyoruz ama aslında şey oluyorlar, gerçek anlamda A2'yi tamamen bitirip B1'e başlamış oluyorlar. Bazıları A1'de kalıyor.

Belirtilen görüşlere ek olarak öğretim görevlilerinden dördü (Ö1, Ö3, Ö5, Ö12) amaçların tüm öğrencilerin başlangıç seviyelerine göre değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini öğretim görevlilerinden Ö1, “Her öğrenciyi B2'ye getiremezsiniz. Zamana, yıla ihtiyaç vardır. C1'e gidecek öğrenci birkaç tane bile olsa olabilir. Öğrencilere göre amaçlar değişiklik göstermelidir.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde görüşe sahip öğretim görevlilerinden Ö12 ise görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Sonunda bütün öğrenciler aynı noktaya gelmeli diye bir beklenti var fakat başlangıç seviyeleri aynı olmadığı için ileriden başlayanlar, yani daha altyapısı iyi gelen öğrenciler daha avantajlı oluyor fakat hiç bilmeyenler tabii bir senede o eğitimi alarak o noktaya gelmeye çalışıyorlar. Onlar için zor oluyor.

Öğretim görevlilerinin on tanesi, hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin B2 dil yeterliği düzeyine ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Çoğunluğun aksine öğretim görevlilerinden Ö5 ve Ö11 bu konuda amaçlarla ilgili bir sorun olmadığını, sorunun işleyişle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki Ö5 ve Ö11'in görüşleri sırasıyla “Amaçlar doğrultusunda bir sıkıntı yok. Sadece işleyişle alakalı sıkıntı olduğunu düşünüyorum.”, “Programı bitirdiklerinde, kesinlikle bence benim gördüğüm kadarıyla yeterli bir dil edinimi sağladığını düşünüyorum.” şeklindedir.

Öğretim elemanları, belirtilen amaçların, yazılı bir dokümanda yer aldığını ve dokümanın hem öğretim görevlileri hem de öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanarak her yıl yeni gelen tüm öğretim görevlileri ve öğrencilere dağıtıldığını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretim görevlilerinden Ö12 görüşlerini, “Öğrenci el kitapçıklarında ve öğretmen bilgilendirme kitapçıklarında oluyor her sene, onlarda yazıyor. Yeni gelen öğretmenlere dağıtılıyor. Her yıl yinelenmiyor aslında eski öğretmenler için.” şeklinde ifade etmiştir.

Belirtilen öğrenci ve öğretim görevlisi el kitapları incelenmiş olup, hazırlık programının amaçları “Amacımız” başlığı altında M.Ü. Öğrenci El Kitabında (2019):

Maltepe Üniversitesinde, öğretim dili İngilizce olan lisans bölüm/program (İngilizce Öğretmenliği Programı dahil) öğrencilerine en etkin biçimde dil bilgisi ve becerilerini kazandırmayı amaçlayan birimimizde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilere, akademik bilgiye ulaşma, paylaşma ve İngilizceyi bir araç olarak kullanabilmede yeterlilik kazandırmak ve akademik yaşamları boyunca onlara gerekli olacak grup çalışması, zamanı iyi değerlendirme, sunum yapma gibi çalışma becerilerini edinmelerini sağlamak İngilizce Hazırlık Birimimizin başlıca amaçlarındandır. Hazırlık Birimimizde 3 seviyede eğitim verilmektedir. Başlangıç seviyesi ne olursa olsun tüm öğrencilerin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (CEFR) standartlarında B2 seviyesine ulaşmaları amaçlanmaktadır

şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde, öğretim görevlilerine dağıtılan M. Ü. Öğretim Üyesi El Kitabında (2019) yabancı dil öğretiminin amacı,

Yabancı dil öğretiminin amacı; öğrenciye o dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde duyduğunu ve okuduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak, farklı kültür ve disiplinlere sahip bireylerle rahatlıkla kişisel, akademik veya profesyonel amaçla iletişim kurabilecekleri dil becerilerini kazandırmak ve bu kazanımları mezuniyetlerinden sonra da etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır.

şeklinde ifade edilmiştir.

Hazırlık Programının amaçları temasında yer alan “4 temel beceri alanında gelişimlerini sağlamak” alt temasına ilişkin öğretim görevlilerinin görüşleri, “Okuduğunu anlayabilme”, “Dinlediğini anlayabilme”, “Yazabilme” ve “Kendini ifade edebilme” olarak belirtilmiştir. Öğretim görevlileri hazırlık programının yazılı amacının yanı sıra programın amacını, öğrencilerin bölümlerine geçtiklerinde İngilizce verilen dersleri takip edebilmelerini, not tutabilmelerini ve temel düzeyde makaleler yazabilmelerini sağlamak olarak ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretim görevlilerinden Ö5 ve Ö10 görüşlerini,

İngilizce hazırlık programının amacı İngilizce bölümlerinde okuyacak öğrencileri bölüme hazırlamak, gramer reading writing speaking ve listening skill’leri alanında öğrencileri geliştirmek., Temel olarak lisansta hocalarını dersi takip edebilmeyi, sorular sorabilmeyi, derste notlar tutabilmeyi amaçlıyor.

şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö9, bir önceki alt temada hazırlık programının yazılı amacı olan B2 yeterlik düzeyine öğrencilerin ulaşamadıklarını ifade etmesinin yanı sıra bu alt temaya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

İngilizce konuşma, ondan sonra yazma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama yeteneğini kazandırmak istiyor buradaki program ve bence şu anki programımız, eğer program şu an devam ettiği şekilde uygulanırsa bu yetenekleri öğrencilere kazandırabilir. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğretim görevlileri, İngilizce hazırlık programının amacının tüm seviye gruplarını Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)'na göre B2 yeterli düzeyine ulaştırılmayı hedeflemektedir. Öğrenciler bunun yanı sıra eğitim dili İngilizce olan bölümlerde eğitime başladıklarında okuduğunu ve dinlediğini anlayan, anladığını not tutabilen ve kendini ifade edebilen bireyler olmalarını sağlamak olduğu ifade edilmiştir.

### **3.2.2. İngilizce hazırlık programının içeriğine yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan öğretim görevlilerine “Hazırlık Programında yer alan genel İngilizce (main course), yazma (writing) ve dilbilgisi (grammar), derslerinin yeterliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretim görevlilerinin içeriğe ilişkin görüşleri, ders içeriklerinin düzenlenmesi ve ders kitaplarının geliştirilmesi alt temalarında sunulmuştur. Ders içeriklerinin düzenlenmesi alt temasına ilişkin görüşlerini, programda yer alan her bir derse ilişkin görüşlerini ders içeriğinin kapsamı, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri olacak şekilde “genel İngilizce”, “yazma (writing)” ve “dil bilgisi (grammar)” derslerine yönelik ifade etmişlerdir. Öğretim görevlileri programda yer alan ders içeriklerinin, yönetim tarafından görevlendirilen aynı zamanda derslere de giren iki öğretim üyesi tarafından, ikişer haftalık konu listeleri şeklinde hazırlanarak kendilerini sunulduğunu ve bunun programın “ders izlencesi” olarak ifade etmişlerdir. İki dönem süresince, hangi hafta hangi konuların/ünitelerin işlenmesi gerektiğinin öğretim görevlilerine hazırlanmış olarak sunulduğunu belirtmişlerdir.

Belirtilen konuların seçimine ilişkin ise temelde ders kitapları yer alacak şekilde kitaplarda yer alan konuların/ünitelerin haftalara bölünmesi şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö5 bu konudaki görüşlerini,

Ders kitaplarına istinaden hangi konular varsa hangi üniteler varsa ona göre dersin kapsamı Syllabus'ta, onları yazıyorlar, bizde ona göre ayarlıyoruz. Ünitelerde, müfredatta, pasing ne geliyorsa size, onu devam etmeniz gerekiyor.

şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde her derse ilişkin programın hazır olarak sunulduğunu ifade eden öğretim görevlilerinden Ö11 bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Konuları biz hiçbir şekilde seçmiyoruz. Hiçbir şekilde karışmıyoruz. Elimize bir kitap veriliyor.

Bu dönem dediğim gibi, bir Main Course kitabımız var, dersimiz var. Bir writing dersimiz var.

İki sınıfta syllabus'ı bize veriliyor. Takip etmemiz gereken müfredat veriliyor.

Öğretim görevlilerinin sadece ikisi (Ö2, Ö10) ders içeriklerinin yapılandırılmış olarak hazır gelmesinden duydukları memnuniyeti ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö2 bu konudaki görüşlerini “Bu sene güzel gidiyor, programa uyabiliyoruz. Sıkıntı yaşamıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretim görevlilerden yedisi, içerik konusunda daha özgür olmayı, derste kendi planladıkları içerikleri sunmayı, izlenceyi yetiştirmek zorunda olmalarının çeşitli sıkıntılar oluşturduğunu ve kendilerine esnek zaman tanınmamasından duydukları memnuniyetsizliği ifade etmişlerdir. İzlemlerde belirtilen konuların yetiştirilemediğini, öğrencilerin bazı konuları anlamadıkları halde programdaki üniteleri tamamlamak için geriye dönük anlaşılmayan konulara yer veremediklerini, yazma (writing) derslerinde öğrencilere yeterli geri bildirim sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüş bildiren öğretim görevlilerinden çoğunluğun ifade ettiği memnuniyetsizliğe ilişkin bir öğretim görevlisi: “Ben özgür olmayı istiyorum ama olamıyorum. Belki de özgür olmamak başkalarının sınıfındaki etkinliği artırmak adına iyi olabilir ama bu da bir dezavantaj oluyor benim motivasyonum yok olabiliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir(Ö1). Başka bir öğretim görevlisini Ö1'i destekler nitelikte, “Ne bileyim bir büyük kaza olur, deprem olur bir şey olur, spor olayı olur onunla ilgili materyali götürüp sınıfta 3-4 saatinizi harcayabilirsiniz. Bu esneklik olmalı.” görüşüyle desteklemiştir (Ö6). Ders izlemlerinin ellerine hazır gelmesini avantaj gören görüşlerin aksine Ö4, “Syllabus 'lar hazırlanıyor ama uygulanmıyor o çok büyük bir sıkıntı.” görüşü ile hazır gelmesinin uygulanması anlamına gelmediğini ifade etmiştir. Zamanın sınırlı ve istedikleri her şeyi yapabilmelerine imkan tanımadığını şu sözlerle ifade eden Ö8, “Hep böyle bir konu yetiştirme durumu oluyor. İşte üniteyi bitirme, 2 üniteyi bitirme neyse. Çocuklar çok anlayamadı, belki daha üstünde durulması lazım ama vakit yok.” Bu kısıtın konu anlaşamadığında yeni konuya geçerek o konunun anlaşılabilir şekilde kalmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere verilecek

geri bildirimlerine önemini ifade eden Ö11, hazır izlence gelmesine ilişkin yaşadığı sıkıntıyı şu cümlelerle ifade etmiştir

Haftada bir ünite değil de iki haftada bir ünite işleyip hani biraz daha sınıfta pratik yapmaya özen göstermek isterim. Writingin doğasında, düzeltme var. Öğrenci sınıfta bir yazar, arkadaşlarıyla değiştirir, biz onlara feedback veririz. Onu görür ikinciyi yazar getirir. Bizde böyle bir şey maalesef olamıyor. Bu biraz tikanıklık yaratıyor.

Öğretim görevlileri, ders içeriklerinin hazır olarak sunulmasından duydukları memnuniyetsizlikleri ifade etmelerinin yanı sıra ders içeriklerinin kapsamını, mevcut programda verilen zamana göre fazla bulduklarını, konuları yetiştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö11 bu konudaki görüşlerini, “Müfredat yoğun. Writing için 6 saat yeterli bence ama kitap biraz yoğun. Yani üniteyi bitirmekte zorlanıyoruz.” şeklinde ifade ederek izlencelerde belirtilen programa uymakta zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Genel İngilizce (Main Course) dersi içerisinde yazma becerisi dışında diğer becerilerin öğretiminin yer aldığını, ancak konuların fazla olmasından dolayı derslerin sadece dilbilgisi temelinde işlendiğini belirten öğretim görevlilerinden Ö8 bu konudaki görüşlerini, “Ders çok daha pratik yapma amaçlı olmalı. Yani işte speaking falan. Sonra yetişmeyince grammer based bir öğrenmeye geçiyor.” cümleleriyle ifade etmiştir. Main course dersine ilişkin öğretim görevlileri iki farklı görüşe sahiptirler. Bir kısım görüş ders içerisinde tüm becerilerin birlikte verilmesini öğrenciler açısından faydalı bulurken (Ö7, Ö11), diğer görüşe sahip öğretim görevlileri ise her bir becerinin tam anlamıyla kazanılmadığını ifade etmektedirler. Bu konudan memnuniyet duyan öğretim görevlilerinden Ö11 görüşlerini,

Main Course dersleri şu açıdan güzel, öğrencilere bir çeşitlilik de sağlıyor. Yani sınıfa girdiğimiz zaman listening ile başlayıp, dinlediğimiz parçanın reading’ini yapıp, sonra o parçadaki gramere geçip hani birbirinin içine kattığımız zaman daha faydalı olduğunu düşünüyorum dönem içinde.

şeklinde ifade etmektedir. Öte yandan genel İngilizce dersleri ile becerilerin tam anlamıyla kazandırılmadığı görüşüne sahip öğretim görevlileri bu konuya ilişkin sorunları, zaman problemi hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerinin dilbilgisi kısmına ağırlık vermesi ve öğrencilerin dilbilgisi dışındaki becerilere ilişkin derse katılımlarının zayıf olması şeklinde sıralamaktadırlar. Bu konuda görüş bildiren öğretim görevlilerinden bazıları görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bunlar gramerden başka hiçbir konuya önem vermiyorlar. Yani speakingde öflüyorlar, pöflüyorlar. İşte reading'de sanki onu okumasa da yapabilecekmiş gibi düşünüyor. Ya ne var ki? Sonra okurum. Kelimelerini de bulurum. Yani farkında değil aslında bu becerilerin birbirleriyle son derecede bağlantılı olduğunun idrakinde değiller.

Ö7. Bu görüşe benzer şekilde derse katılımında sıkıntılar yaşadığını ifade eden Ö10 görüşünü “Gramere biz yükleniyoruz ama diğer taraftan speaking teşviklerimize karşılık alamıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ö8 ise sürecin bir şekilde ilerlediğini ancak değiştirilmesi gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir. “Şimdi kitaplar –course book’lar-connective teaching üzerine aslında. Bir süre sonra iş yine zamansızlıktan yetiştirme kaygısından gramere dökülüyor. İş gramer oluyor ama öyle olmamalı.”

Öğretim görevlilerinin genel İngilizce dersinin dilbilgisi ağırlıklı işlenmesinde etkisi olduğunu düşündükleri bir başka konu ise sınavlardaki konu ağırlıkları, konuşma becerisine ilişkin herhangi bir ölçmenin olmayışdır. Bu konuda öğretim görevlilerinden Ö8 ve Ö1 görüşlerini sırasıyla, “Önemli olan içeriği değil aslında, nasıl ölçüldüğü.”, “...derken sınavı yetiştirme kaygısı da olunca o skills’lar uçuyor, sadece gramerler kalıyor.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bunu bulguları destekleyen bir başka görüş ise yazma (writing) dersinin 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonrasında genel İngilizce (main course) dersinden ayrı olarak programda okutulmasının ve sınavının da ayrı olarak yapılmasının öğrenciler açısından çok daha yararlı olduğunu ifade etmeleridir. Bu konuda öğretim görevlilerinden Ö4 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Writing ayrı bir ders olarak yapılıyor, ayrı bir kitabı olmaya başladı. Bu olay bu yıl daha fazla oturmaya başladı. Çocukları yazdırmaya çalışıp bir adım öteye götürüyoruz. O anlamda çok güze.”. Öğretim görevlilerinin tamamı yazma (writing) dersinin ayrı bir ders olarak yer almasından memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu öğretim görevlilerinden beşi (Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12), diğer becerilere ilişkin derslerin ayrıştırılmasının öğrenciler açısından faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Özellikle konuşma becerisine ilişkin ayrı bir ders olması gerektiğini ifade eden Ö12, tek bir ders kitabının içerisinde her şeyin yapılmaya çalışılmasının verimli olmadığını, Ö5 e Ö9 ise becerilere göre derslerin ayrışmasının öğretim görevlileri açısından uzmanlaşmaya imkân sağlayacağını ve öğrencilere daha fazla materyal hazırlayabileceklerini ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinden Ö4’ün ise bu konudaki görüşü, öğrencilerin özellikle orta düzey (pre-intermediate) seviyesine geldikten sonra becerilere yönelik derslerin ayrışması

yönündedir. Öte yandan becerilerin genel İngilizce dersi içerisinde kazandırılması gerektiğini ifade eden öğretim görevlilerden Ö11 bu konuda görüşünün aksine bir görüşü şu cümlelerle ifade etmiştir:

Ben Main Course'tan memnunum aslında. Yani gerçi şöyle bir şey var mesela, yaz okulunda ayrı öğretiyoruz. İşte listening dersi ayrı, reading dersi ayrı. Öğrencilerden aldığım feedback, "Biz yazın öğrendik." diyorlar, "Yazın çok faydalı oldu yaz okulu." Yaz okulunda da derse girdim. Hani kesinlikle böyle ayrıldığında, "Hani listening ise listening yaptığımızın farkındayız. Reading ise reading yaptığımızın farkındayız." diyenler de oluyor.

Hem genel İngilizce hem de yazma (writing) ya da hem genel İngilizce hem dilbilgisi dersine birlikte giren öğretim görevlileri, belirtilen derslere ilişkin ders içeriklerinin birbirine paralel şekilde hazırlanmadığını ve bu durumun öğretmeyi aksattığını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretim görevlilerinden Ö1, ders içeriklerinde bütünlük sorunu olduğunu, genel İngilizce (main course) kitaplarında yer alan gramer içeriği ile gramer kitabındaki içeriğin örtüşmediğini ifade etmiştir. Genel İngilizce ve yazma dersinden sorumlu öğretim görevlilerinden Ö4 ise bu konuya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bu hafta şuradan şuraya kadar yapılacak deniyor. Ben kendi adıma hep o programı yakalamaya çalışıyorum. Siz writing'ine giriyorsunuz, main course çok geride kalmış ama o konunun main course'ta yapılmış olarak gelmesi gerekiyor ki ben writing'e devam edebileyim. Öyle aksaklıklar oluyor.

Ders Kitaplarının Geliştirilmesi alt temasına ilişkin öğretim görevlileri, ders kitaplarının, öğrenci seviyesine uygunluğuna yönelik, içeriklerin kapsamına ve ilgi çekiciliğine yönelik, kendi içlerinde birbirleriyle uyumuna yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. İngilizce hazırlık programlarında güz ve bahar yarıyılında tüm seviye gruplarında son dört yıldır aynı yayınevine ait kitaplar kullanılmaktadır. Öğretim görevlileri ile görüşmelerin gerçekleştirildiği ve mezun ve hazırlık sınıfı öğrencilerinden açık uçlu anket verilerinin toplandığı yıllarda aynı ders kitapları kullanılmıştır. Bu kitaplar; genel İngilizce (Main Course) dersi için grubun başlangıç düzeyine göre; MM Publications yayınevinin, Pioneer Elementary, Pioneer Pre-Intermediate, Pioneer Intermediate ve Pioneer Level B2 kitaplarıdır. İngilizce Öğretmenliği grubunda bu kitaplara ilave olarak Dilbilgisi dersleri için; yine aynı yayın evine ait Grammar & Vocabulary Practice B1 ve Grammar Vocabulary Practice B2 kitapları kullanılmaktadır (M. Ü. Öğrenci El Kitabı, 2019).

Öğretim görevlilerinden Ö11, yaz okuluna ilişkin hazırlık programının müdür yardımcısı tarafından hazırlanmış ders materyallerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Hazırlık programında okutulan kitapların her yıl aynı kitap olmasına ilişkin, öğrencilerin öğretmen kitabı ve çalışma kitabı cevap anahtarlarına ulaşmalarına sebebiyet verdiğini, ancak değişmesinin de öğretim görevlilerinin her yıl farklı bir kitaba uyum sağlamanın zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Kitapların güncellenmesinin gerekliliğini ifade eden öğretim görevlilerinden Ö6 bu konudaki görüşlerini, “Kitapları okulun yazması en iyisi ama güncellenebilmesi de önemli. Çünkü daha önceki yıllarda okuttuğumuz Speakout çok kötüydü. Her sene değişmesi, o da yanlış oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Genel İngilizce için okutulan Pioneer kitabına ilişkin öğretim görevlileri kitaptan memnun olduklarını, kitabın çevrimiçi öğrenme ortamlarının sade ve istenilen öğeye kolay ulaşılabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci seviyesine uygun olduğunu ve içeriğin ilgi çekici olduğunu ifade eden öğretim görevlilerinden Ö4 ve Ö5 sırasıyla bu konudaki görüşlerini, “Pioneerdan, Whiteboardundan çok memnunuz.”, “Konular yeterince öğrenciye hitap eden ve seviye olarak öğrencilerin seviyesinde, güncel konular, öğrencinin dikkatini çekiyor.” şeklinde ifade etmişlerdir. Konuların öğrenci seviyesine uygunluğu, ilgi çekici ve güncel olmasının yanı sıra içeriğini, kapsam olarak oldukça yoğun bulduklarını ifade etmişlerdir. İçeriğini yoğun bulduğu için ek materyale ihtiyaç duymadığını belirten bir öğretim görevlisi (Ö11) bu konuda görüşlerini, “Pioneerın yeterli olduğunu düşünüyorum. Kitaplarımız çok dolu. O yüzden ekstra materyale gerek duymuyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Kitap içeriklerini kapsam olarak oldukça yoğun bulan diğer öğretim görevlileri materyal desteğine her zaman ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle dilbilgisi (gramer) ve kelime bilgisi için ekstra bir şeyler yapmak zorunda olduklarını düşünen öğretim görevlileri bu konuya ilişkin kurumda fotokopi makinesi başka bir binada olduğu için zorlandıklarını, öğrencilerin ücret ödemek zorunda kaldıklarını bu sebeplerle konuya ilişkin çok fazla sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö2 ek materyallere duyduğu ihtiyacı, “Zaman zaman ekstra alıştırmalara ihtiyaç duyuyoruz. Özellikle gramer konusunda.” Şeklinde ifade ederken, Ö4, “Grammar ve vocab konusuna gelince mutlaka bir kaynak gerekiyor.” şeklinde belirtmiştir.

Hazırlık programında yer alan ek materyallerin öğrenme öğretme sürecini zenginleştirdiğini ifade eden öğretim görevlilerinden Ö6, “Materyalin fazla olması dil

eğitiminde faydalı bir şeydir çünkü ne kadar fazla girdi olursa dille ilgili o kadar fazla öğrenir.” şeklinde, Ö12 ise “Sık sık her konuyla ilgili bence egzersiz, ekstra materyal verilmeli. Maalesef bu konuda eksikiz.” Şeklinde programın geliştirilmesi gereken yönünden bahsetmiştir. Öğretim görevlileri ek materyalin çoğaltılmasına ilişkin fotokopi sorunlarından bahsederken Ö10 bu konuya ilişkin görüşlerini, “...fotokopi. Bence bu ciddi bir şey gerçekten. Bu sorun çözümlerse bence pek çok sorun çözülmüş olur” şeklinde ifade etmiştir.

Kitap içeriklerinin yeterli olduğunu düşünen öğretim görevlisi görüşlerinin yanı sıra öğretim görevlisine esneklik bırakmadığını ifade eden Ö1, bu konuda “bir topic veriyor uğraşılıyor da uğraşılıyor. Ama o kadar çok uğraşılıyor ki öğretmenin yaratıcılığına bir şey bırakmıyor. Yani her şeyi kitap vermek istiyor.” şeklinde, diğer bir öğretim görevlisi Ö7 ise “Hep aynı kitap, aynı renkler, tonlar, aynı insanla. İnsan sıkılır aslında.” şeklinde açıkladığı görüşüyle kitabı eleştirmiştir. Aynı öğretim görevlisi bir önceki alt temada, derslere ilişkin hazır verilen programlarda öğretim görevlilerine esneklikler bırakılmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bir başka öğretim görevlisi (Ö9), kitaplardan memnun olmasına rağmen yer alan aktivitelerin azaltılarak öğretime bırakılması önerisinde bulunmuştur. Yazma dersine giren öğretim üyelerinin ifadelerine göre, yazma (writing) dersine ilişkin belirlenmiş bir ders kitabı olmadığı için haftalık gerçekleştirilen toplantılar aracılığıyla farklı kitaplardan konular kararlaştırılıp ortak şekilde dersler yürütülmektedir. Bu kitaplara ilişkin öğretim görevlileri içeriğin çok yoğun olduğunu ve haftalık altı saat yazma (writing) dersinde bitirmenin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir.

### **3.2.3. İngilizce hazırlık programının öğrenme-öğretme sürecine yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan öğretim görevlilerine, derslere ne şekilde hazırlandıkları, derslerini nasıl işledikleri ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlar olup olmadığı sorulmuştur. “Derse girmeden önce ne tür hazırlıklar yapıyorsunuz? Örnek bir dersinizi nasıl işliyorsunuz? soruları yöneltilmiştir. İngilizce hazırlık programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretim görevlilerinin görüşleri; “derse hazırlık süreci” ve “dersin yürütülmesi” ve “derslerde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri” alt temaları altında toplanmıştır. Derse hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini, kullanılan kaynaklar bağlamında

değerlendiren öğretim görevlileri, derse hazırlık sürecinde, materyal olarak ders kitaplarından yararlanmışlardır. İşlenecek konunun kapsamının belirlenmesi, mevcut soruların cevaplarına ve konuda yer alan yeni kelimelere önceden hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretim görevlisi Ö1, derse hazırlık sürecinde konuları bir öğrenci gibi çalıştığını ifade etmiştir. Kaynak kitabın dışında derslerinde Google classroom uygulamasını kullandığını ifade eden bir öğretim görevlisi ders hazırlığına ilişkin görüşlerini (Ö1),

Bir kere materyallerime önceden bakarım. Her ne kadar bu işi biliyor olsam da gözümünden kaçmış bir şey olabilir. Mutlaka çocuklara akıllı tahtada ne sunacaksam önceden oturur, boşluklarına bakar, cevap anahtarına bakarım.

şeklinde ifade etmiştir. Derse hazırlık sürecine ilişkin öğretim görevlilerinin görüşleri Stream 1 (Elementary) ve Stream 3 (Intermediate) gruplarına yönelik farklılaşmaktadır. Öğretim görevlilerinden Ö2 bu konuya ilişkin görüşünü, “Stream 2 ve 3 gruplarına, Stream 1 gruplarından daha fazla hazırlık gerekiyor” şeklinde ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinin tamamı derse hazırlık sürecinde, temelde yalnızca ders materyallerinin (öğrenci kitabı ve öğretmen kitabı) kaynak olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Derslerin yürütülmesi sürecine ilişkin görüşlerini, derse giriş etkinlikleri, derslerde kullanılan materyaller, yararlanılan yöntem ve teknikler, değerlendirme süreci ve tüm bunların öğrenci seviyelerine ve öğrenme ortamına uygunluğu şeklinde ifade etmişlerdir. Derslerin yürütülmesi sürecine ilişkin tüm öğretim görevlileri derslere öğrenciyi konudan haberdar ederek (warm up) başladıklarını, bunu yaparken soru cevap yöntemini, gerçek hayattan örnekler vererek tanımlar yardımıyla öğretimi ya da kısa videolar izleterek bilgisayar destekli öğretimi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö11 ve Ö 12 sırasıyla görüşlerini,

Konumuz neyse onla ilgili ilk önce sınıfta birkaç soru sorarak ısındırmaya çalışıyorum., Derse girdiğim anda bir derse ısınma olarak yine bir speakingle başlıyorum, işte bir resim üzerine konuşma veya ortaya bir konu atıp konuşma

şeklinde ifade etmişlerdir. Dersin işlenişinde bilgisayar destekli öğretimden yararlandıklarını bu konuda kaynak olarak; ders kitabının çevrim içi ortamını, youtube, tedx ve new headway gibi videoları ve kahoot isminde içerisinde İngilizce oyunların yer aldığı ve öğrencilerin cep telefonlarından katılarak birbirleriyle yarıştıkları bir internet sayfasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretim görevlilerinden

Ö4 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Ekstra video çok keyifli oluyor çocuklarla, ünitenin bir tane videosu oluyor ama o çok yetersiz. New Headway’in yıllardır burada yaptırdığım videoları var ta Beginner’dan başlıyor şeye kadar var, Intermediate’da bitiyor.”

Bilgisayar destekli öğretimin yanı sıra öğretim görevlileri, akran öğretimi (Ö3), işbirlikli öğrenme (Ö1, Ö2) grup çalışması (Ö1, Ö3, Ö5, Ö12), drama (Ö1, Ö8), münazara, tartışma ve yarışmaları (Ö3) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö1 ve Ö12 sırasıyla bu konuya ilişkin görüşlerini,

Siz ne kadar tekrarlasanız da arkadaşının söylediğiyle yola çıkacaktır, genel durum budur. O zaman group work, pair work bunları çok etkin kullandığınız noktada bu öğrenciler birbirlerine öğretmeye başlayacaklardır., Tek başlarına yaptıkları zaman birazcık özgüvensiz oluyorlar. Grup çalışması sayesinde hem daha çok etkileşim içinde oluyorlar, birbirleriyle bilgi alışverişi yapıyorlar hem de hataları daha çabuk görüyorlar ve kabulleniyorlar.

şeklinde ifade etmişlerdir. Ders içerisinde konuları gerçek hayattan alıntılarla öğretmeyi kullandıklarını ifade eden Ö6 ve Ö8 öğrencilerin bu şekilde daha kalıcı öğrenmelere sahip olduklarını ve konuyu içselleştirdiklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

O konuyla ilgili bir örnek veririm, birinden bir örnek isterim. Kendi hayatımdan örnek veririm, ders hep yavaş gider o zaman ama kendimi ona göre ayarlayınca rahat rahat gidiyor ve herkes de katılıyor derse o zaman., Hep böyle gerçek hayatla bağlamaya çalışırım, içinde oldukları durumla. Daha özelleştirmelerini sağlamaya çalışırım konu neyse, içselleştirmelerini.

Öğretim görevlilerinin görüşlerine göre derslerde farklı öğretim yöntemleri kullanılarak, öğrencilerin söz almaları, akranlarıyla iletişim kurmaları, sesli ve görsel materyallerle desteklenmeleri sağlanarak öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımını desteklemektedir. Öğrencilerin ders içi başarılarının değerlendirilmesinde, ödev, quiz ve derse katılımın etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğretim görevlileri öğrencilere derse katılım notu şeklinde not verdiklerini ve bu notların dönem sonunda ortalamaya %2 oranında eklendiğini ifade etmişlerdir. M.Ü. Öğrenci El Kitabı (2019)’nda bu notlandırmalara ilişkin yüzdeler dağılımlar şu şekilde ifade edilmektedir:

“Derse Katılım Notu (CPS) 100 puan üzerinden;

- Ödevler (online /öğretim elemanı) %40
- Derse katılım %30
- Derse olan ilgisi %20
- Derse devam ve sınıf içi davranışı %10”

Ders içerisindeki her ders özelinde gerçekleştirilen değerlendirmelerin çoğunlukla “kahoot” oyunu aracılığı ile, ödev kontrolü ve derse katılımları sonucunda aldıkları artı ve eksiler şeklinde yapıldığını belirtmişlerdir. Derslerdeki performanslarına ilişkin genel değerlendirmenin ise yıl içerisinde her dönem 4’er tane olmak üzere toplam 8 kısa sınav (quiz) yaptıklarını ve bu kısa sınavların (quiz) sorularını sadece kendi derslerine girdikleri sınıflar için kendilerinin hazırladığını ifade etmişlerdir. Bunların hepsi yukarıda belirtilen yüzdeler hesaplanarak hazırlık sınıfı geçme notuna eklenmektedir. Bu konudaki görüşlerini Ö7,

Ödevleri varsa mutlaka gözlerinin önünde artılarını eksilerini alırlar zaten. Yapanlara artı yapamayanlara eksi. şeklinde, Ö3, her ders düzenli olarak artı-eksi tutup onları notlandırırım, haftalık tablolarım var, iyi bir şey yaptıkları zaman çay dağıtıyorum ben. Bu da onları motive eder

şeklinde ifade etmiştir.

Derslerin işleniş sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini, sınıf mevcudu, teknolojik araçlar ve öğretme ortamlarına yönelik ifade etmişlerdir. Derslerin işleniş sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasında sınıf mevcudunun kısıtlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Grup çalışmalarının yapılmasını mevcudun zorlaştırdığını belirten öğretim görevlilerinden Ö2 görüşlerini, “sınıf sayısı çok olunca grup çalışmaları zor olabiliyor.” şeklinde belirtmiştir. Bu duruma, sınıf mevcudunun dil sınıflarında yirminin üzerinde olmaması gerektiğini öneren öğretim görevlilerinden Ö3, konuya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “24’ün üstünde öğrenci... Bence dil sınıfında 20’nin üstünde olmamalı ki herkes konuşsun, bol bol sohbet edecek vakitleri olsun.”

Hazırlık sınıflarında mevcudun kalabalık olmasının, öğrencilere daha az söz hakkı tanınması ve saklanmayı seven öğrencilerin dersten uzak kalması için bir açık oluşturduğunu, özellikle konuşma becerisine ilişkin kalabalık sınıflarda bu becerinin kazandırılmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Çoğunlukla mevcudun 30’a yakın olduğunu ifade eden öğretim görevlileri öneri olarak en fazla 24 kişi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Dersin işleyişini etkileyen bir başka konunun ise teknolojik araçlar olduğunu belirtilen öğretim görevlileri, mevcut araçların öğrencilerin ve derslerin

ihtiyaçlarını karşılamadığını, yenilenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki yaşadığı sıkıntıları Ö7 ve Ö4 sırasıyla şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Aslında çok ufak detaylarda boğuluyoruz. Ses benim en son düşündüğüm şey olmalı. Ses iyi mi? Diye sormamalıyım sürekli. Geçen sene elimizde teyple girdik sınavlara duvarlardaki sistemler çalışmadığı için., Perde bozuktur, projektör bozuktur, bilgisayar çalışmıyordur. Bunlar ciddi sorunlar olarak geldi karşımıza. Çok uzun süre yapılmadı hatta ben bütün bir sene neredeyse kitaptan alıştırma yaptığımı biliyorum projeksiyon kullanmadan.

Hazırlık okulunun duvarlarının, sınıflardaki sıraların öğrenme ortamı olarak uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretim görevlilerinden Ö3 görüşlerini, “Üniversitede gidin bir tek benim sınıfımın duvarlarında projeler vardır ama burası bir dil okulu. Dil okulu dediğiniz şey böyle hastane gibi ruhsuz olmaz.” şeklinde ifade etmiştir. Sıraların kolçaklı sandalyelerden oluştuğu sınıflarda öğrencilerin işbirlikçi öğrenmeleri için birlikte çalışmalarına uygun olmadığını, dil dersi için kullanışsız olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini Ö12 şu cümlelerle ifade etmiştir: “Kolçaklı sandalyelerde öğrenciler özellikle dil dersinde, yani bir masaya bir şeyler paylaşacaklar. Bazen kesip yapıştırmak bile gerekebiliyor. O sıralar çok kullanışsız.”

Sonuç olarak, öğretim görevlilerinin dersin işleyişinin geliştirilmesine yönelik önerileri, sınıf mevcudunun azaltılması, teknolojik araçların iyileştirilmesi ve fiziksel ortamların dil öğretimine uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmesi yönündedir.

#### **3.2.4. İngilizce hazırlık programının ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan öğretim görevlilerine, hazırlık programında yer verilen ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin “İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerin değerlendirilmesi için ne tür bir ölçme değerlendirme süreci izlenmektedir” sorusu sorulmuş ve elde edilen verilerin analizi sonucunda programın Ölçme-Değerlendirme Sürecine ilişkin görüşleri; “Seviye Tespit Sınavı” ve “Final Sınavı (MAPHRE)” alt temalarında toplanmıştır. Bu sınavlara ilişkin görüşlerini ise sınavların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, içeriği, türü ve sınavlara ilişkin geliştirilmesini düşündükleri yönler olacak şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini ifade ettiği sınavlara ilişkin M.Ü. Öğrenci El Kitabında (2019) yer alan ölçme

değerlendirme süreci şu cümlelerle ifade edilmiştir: Hazırlık sınıfında güz yarıyılı başında İngilizce yeterlilik sınavı yapılmaktadır. Maltepe Üniversitesi Hazırlık Sınıfı İngilizce Yeterlilik Sınavı B2 (Üst-Orta, Upper-Intermediate) seviyesindedir ve eşit ağırlıklı 4 ana bölümden (Dinleme, Okuma, Yazma ve Dilbilgisi) oluşur. Yabancı Dil Yeterlilik Sınavı 100 tam puan üzerinden değerlendirilir ve bu sınavdan bölümleri için yeterli geçme notunu alan öğrenciler, yabancı dil hazırlık sınıfından muaf tutularak doğrudan kayıtlı oldukları diploma programlarında öğrenim görme hakkı elde ederler. Bu puanların altında kalan öğrenciler Seviye Tespit Sınavına girerler ve seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilirler. Seviye tespit sınavına ilişkin öğretim görevlileri, sınavın dilbilgisini ölçen 72 soruluk çoktan seçmeli bir sınav olduğunu, bilimsel bulmadıklarını ve tesadüfi sonuçlar doğurabildiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenlerle öğrencilerin seviye gruplarını belirlemede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretim görevlilerinden Ö11, “Seviye tespit sınavı sadece, yani test. Yazılı bir şey almıyoruz çocuktan, nasıl dinlemiyoruz, listeninge bakmıyoruz. O yüzden ölçücü olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde, Ö9 ise,

Gramerini iyi bilen bir öğrenci sadece gramerini bilerek iyi gruba yerleşmiş ama konuşulana anlamıyor cevap veremiyor. Okuyamıyor. İleri seviyedeki öğrenci sizden İngilizce konuşmanızı, her şeyi İngilizce yapmanızı beklerken aynı sınıfta İngilizce bir cümle kuramayan ve hiçbir basit cümleyi dahi anlayamayan bir grup tutmak çok makul olmuyor

şeklinde ifade etmiştir. Seviye tespit sınavının kapsamının hazırlık programındaki derslerden bağımsız tek bir boyut (dilbilgisi) ölçmesi ve çoktan seçmeli oluşu sebebiyle öğrencilerin gerçek seviyelerini belirlemede yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö1, sınavın mekanik olduğunu, şans başarısını ve kopya çekilme ihtimalini beraberinde getirdiğini ve öğrencilerin yanlış gruplarda yer alabildiğini ifade etmiştir.” Bu görüşüne ek olarak, “Sınavlarda lütfen atmayın dedikleri halde atmışlar, puanı almış Stream 2’ye düşmüş. Ama Stream 2’lik bir durumu yok, yapamıyor, anlayamıyor. Olmuyor idareye gönderiyorum. Hayır, sınıflar oturdu deniyor.” şeklinde yanlış gruba yerleşen öğrencilere ilişkin yaşadıkları sıkıntıları ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö11 sınıflarındaki öğrenciler arasında çok büyük uçurum var ifadelerini kullanmıştır. Öğretim görevlileri yanlış gruba şans başarısıyla yerleştiklerini düşündükleri öğrencileri ilk 1 ay içerisinde yönetime belirterek sınıf değişikliği talep edebildiklerini ancak bunun çok az bir sayı olduğunu ve bir ayın sonrasında gerçekten yapamayan öğrenciler olduğunda hiçbir şey yapılamadığı için

öğrencilerin derslerden koptuğunu belirtmişlerdir. Seviye tespit sınavına ve bu sınav sonucunda oluşturulan sınıflara ilişkin öğrencilerin tüm yıl aynı grupta yer aldıklarını, herhangi bir ilerleme ya da gerileme durumunda sınıflarının değişmemesinin öğretimi aksattığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö7 görüşlerini, “Sene sonuna kadar aynı sınıfla gidiyoruz. Bu tren bir yere varıyor ama 30 kişiden belki de sadece 3-4 kişi o trende doğru istasyonda. Dönem içerisinde o grubun seviyesi, homojenliği çok değişmiş oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen Ö3 bu konudaki görüşlerini, “Seviyeleri bir daha hiç değişmeyecekse biz neden belirliyoruz, ne anlamı var ki, grubun seviyesi zaten çok çabuk değişiyor. Sıfırla geliyorlar ama yol alma hızları çok farklı.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretim görevlileri seviye tespit sınavının öncelikle doğru gruplandırma için içerik ve soru çeşitliliği olarak revize edilmesi gerektiğini daha sonra ise en azından her dönem başında tekrarlanmasını, mümkünse 1-2 ayda bir tekrarlanarak sınıfların doğru seviyelere uygun olacak şekilde tekrar tekrar düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretim görevlilerinden Ö9 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bütün dönem boyunca hiçbir şeyde elini kaldıramayan, çünkü hiçbir konuda konuşamayan, öğretmenin dediğini anlayamayan, notları da aynı zamanda kötü olan bir onbeş kişilik küskün bir grup var arka tarafta. Bunun temel sebebi bütün yıl boyunca bu öğrencilerin baştan itibaren diğerleriyle doğru yerleştirilmemesi.

Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencileri güz döneminde 2, bahar döneminde iki tane olacak şekilde SAT isminde ara sınavlara girmek zorundadırlar. Bu sınavların sıra her dönem dörder olmak üzere toplam sekiz kısa sınav (quiz)’a girmek zorundadırlar. Ara sınavlara ilişkin öğretmenler geçerlik ve güvenilirlik konusunda sıkıntılar olduğunu ifade etmektedirler. Öğretim görevlilerinden Ö1 ve Ö9, benzer şekilde, derslerde işlediklerinden çok farklı soruların sorulduğunu, bu durumun öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Ö1 bu görüşünün yanı sıra, ders kitabının dışından soruların yer alabileceğini ancak bunların başarılı olduğu takdirde ek puan olarak öğrenciye verilmesinin daha doğru olduğunu ifade etmiştir. Ö9 bu konuya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Yani temel sorunlardan birisi özellikle, ben okuma bölümünde istediğim konuyla ilgili okuma parçasını sorabiliyorum gibi bir yaklaşım var ölçme ve değerlendirmede şu an. Çok ciddi bir hata. Siz diyelim ki öğrencilere tıpla ilgili okuma parçaları okuttunuz ve tıp yerine

antropolojiyle hukukla ilgili bir okuma parçasını o öğrencinin anlayıp ona göre yorum yapmasını, sorulara cevap vermesini beklemek çok doğru bir yaklaşım değil.

Ara sınavlara ilişkin sorun olarak ifade edilen bir başka konu ise farklı becerileri ölçen sorularda, soru metinlerinde yer alan okuma parçalarının, öğrencilerin sahip olduğu seviyelerin üzerinde olduğudur. Bu konuya ilişkin öğretim görevlilerinden Ö10 görüşlerini, “Çocuklara öğretilen şey ortada, ilk sınavlarda Stream 1 ve Stram 2 öğrencilerine biraz daha insafli davranmaya çalışıyoruz.” Şeklinde ifade etmiştir. Öğretim görevlileri sınavların ders kitaplarıyla uyumlu olduğunu, benzer şekilde hazırlandığını düşünmelerine rağmen, soru türlerindeki seviye farklılıklarının olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö9 bu durumun öğrencilerde öğrenemiyorum, çalışıyorum ama yapamıyorum algısı oluşturduğunu belirtmiş ve bu konuya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

İngilizce dil eğitiminde A1-B1-C1 vs. yalnızca gramerle, kelimeyle ilgili değildir, aynı zamanda seviyelerde kullanılan yapılarla da ilgilidir. Yani reading sınavı adı altında A2 seviyesine C1 seviyesindeki gramer içerikleri olan okuma parçalarını soramazsınız. Sorarsanız öğrenci o okuma parçasındaki dilbilgisi yapılarından dolayı o okuma parçasını anlayamaz ve özellikle yardıma ihtiyacı olan slow learners dediğimiz grup bu konuda kopar. Sınavlarda maalesef bu şekildeydi. Bunu değiştirmeliler.

Ara sınavlara ilişkin sınav sorularını hazırlayan öğretim görevlilerinin bu konuda eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınavların geçerlik güvenilirlikleri dikkate alınarak konulara paralel ve de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim görevlileri dönem sonunda gerçekleştirilen hazırlık geçme sınavına/final’e (MAPHRE) ilişkin, sınavın geçerlik güvenirligi, içeriği, içeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Final sınavı (MAPHRE) dinleme, okuma, dilbilgisi (use of english) ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Dinleme kısmında en az 2 adet dinleme parçası, okuma kısmında en az 2 adet okuma parçası, dilbilgisi kısmında cümleyi tekrar yazma, paragrafta boşluk doldurma, kelime türetme ve cümle tamamlama bölümleri bir kısmına ya da tamamına yönelik sorular yer almakta ve yazma kısmında ise bir konuya ait 250-300 kelimelik bir metin yazmaları istenmektedir (Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Öğrenci El Kitabı, 2019). Öğretim görevlileri öğrenci el kitabında en az iki olarak ifade edilen soru sayılarına ilişkin her bir bölümde üç sorunun yer aldığını ve bunu fazla

bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö4, soru sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Soru sayılarının fazla olması sebebiyle final sınavının uzun olduğunu ve öğrencilerin fazla soru okumaktan gerçek başarılarını gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Final sınavına ilişkin öğretim görevlileri, en büyük eksiklik olarak, konuşma (speaking) becerisine ilişkin bir ölçme boyutunun yer almamasını ifade etmişlerdir. Mezun olan öğrencilerin bölümlere geçtiklerinde konuşmak zorunda olduklarını, okuyan öğrencilerin konuşamamaktan duydukları rahatsızlıkların temel sebebini bu becerinin sınavlarda ölçülmemesi olarak ifade etmişler ve bu becerinin de sınavda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinden Ö1, konuşma (speaking) becerisinin ölçülmesine ilişkin görüşlerini, “speaking demiyelim, sunum becerisi diyelim ölçme şekline. Çünkü bu çocuklar hangi bölümde okursa okusunlar çıkıp bir konuşma yapacaklar. Çıkıp sunum yapacaklar. Sunumla ölçmeliyiz.” şeklinde önerilerle ifade etmiştir. Bir başka öğretim görevlisi Ö10 ise konuşma becerisinin ölçülmemesini yeterli öğretim görevlisinin olmayışına bağlamaktadır. Ara sınavlarda derslerde işlenen konularla seviye olarak paralel sorular sorulmasını beklediklerini ifade eden öğretim görevlileri final sınavı için de benzer şekilde seviye olarak öğrencilerin üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Sınav seviyesini özellikle Stream 1 seviyesinden başlayan öğrenciler için ağır bulunduğunu, soru sayısının da fazla olduğunu ifade eden öğretim görevlilerinden Ö4 bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Sınav seviye olarak çok ağır. Mesela 3 tane listening vardı. Gereksiz, çok soru olması demek çok iyi ölçmek demek değil. Çok kaliteli 2 tane dinleme parçası olur, bazı sınavlarda öyle listening'lerle karşılaşıyoruz ki biz bile anlayamıyoruz çocukların anlamasını beklemek çok yanlış. Sınav revize edilmeli.

Sınav sorularının seviye olarak revize edilmesinin yanı sıra soru çeşitleri olarak daha fazla türde soruların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu değişikliğe ilişkin ilk olarak, dilbilgisi bölümünde yer alan soruların çeşitlilik olarak artırılması gerektiğini; dilbilgisinin kısmında yer alan cümleyi tekrar yazma, paragrafta boşluk doldurma, kelime türetme ve cümle tamamlama soru türlerini yapamayan öğrenciler için daha fazla soru çeşidiyle de dilbilgisinin ölçülebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin özellikle yeniden yazma kısmında çok fazla puan kaybettiğini, bu sebeple seviye olarak olması gerekenden daha az puan aldıklarını, soru çeşidinin artırılması ile daha gerçekçi puanlar

alacaklarını düşünen Ö4 bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Mesela çocuk grameri çok iyi biliyor, olaya hâkim ama rewrite yapamıyor. O kadar çok rewrite sorusu var ki use of'ta bir sürü puan kaybediyor, çok düşük puanlar alıyorlar.”

Final sınavına ilişkin öğretim görevlileri, dönem başında farklı seviyelerden başlayan öğrencilerin aynı ders saatini alarak yılsonunda aynı sınava girmelerini doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Stream 1'den başlayan öğrenciler için sınavın çok ağır olduğunu, öte yandan Stream 3'ten döneme başlayan öğrenciler için ise çok kolay olduğunu ve zorlanmadan geçtiklerini ifade eden öğretim görevlileri, final sınavının sorular bakımından seviye gruplarına göre farklılaşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tek bir sınav olması ve bunun standart bir sınav olması gerektiği görüşüne sahip öğretim görevlilerinden Ö11 bu konuya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Mesela Stream 1 öğrencileriyle karşılaştığımda çok zorlandıklarından bahsediyorlar ama bu iki öğrenci grubu da aslında aynı sınava girip eşit şekilde geçti diye kabul ediyorduk biz ama hani böyle olmadığını anlıyorum aslında. Bölüme geçtikten sonra aralarındaki uçurum fark devam ediyor. Standart bir sınav olması gerekiyor, evet onu savunuyorum ama sanırım bazı öğrencileri de hak etmeden de bölüme geçirdiğimiz durumlar oluyor maalesef.

İki öğretim görevlisi ise bu görüşün aksine final sınavının seviyelere göre farklılaşması gerektiğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Çocuklar farklı seviyelerde ama aynı sınavları oluyorlar bence bu doğru değil. Bence her seviyenin kendi sınav sistemi olması lazım. Yani çocuklar aynı noktaya nasıl gelsin inandırıcı bir şey değil. Herkes ortak sınav oluyor, kimin işine yarıyor? 3'ün işine yarıyor. 3 zaten olması gereken yerde hap gibi yutup devam ediyor Ö3, Stream 1 başlayan öğrenciyle Stream 3'ün dönem sonunda aynı final sınavına girmesi olacak şey değil.Ö6.

Sonuç olarak, öğretim elemanları İngilizce hazırlık programının ölçme değerlendirme sürecine ilişkin gerçekleştirilen sınavların amacına hizmet etmediğini, sınavların revize edilmesine ihtiyaç duyulduğunu ve gerçekleştirilecek düzenlemelerin öncelikle soru çeşidi, türü ve öğrenci seviyesine uygunluk olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

### **3.3. İngilizce Hazırlık Programı ile İlgili Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci sorusu olan Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programında görev yapan yöneticilerin İngilizce Hazırlık Programının işlenişine ve programın geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt

aranmıştır. Bu bağlamda kurumda görev yapan yöneticiler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilere ilişkin bulgular sunulmuştur. Yöneticiler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular, programın amacı, içeriği, öğrenme öğretim süreci, ölçme değerlendirme sürecine ve programın yapısına ilişkin tema ve alt temalar aracılığıyla sunulmuştur.

### **3.3.1. İngilizce hazırlık programının amaçlarına yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan yöneticilere ilk olarak hazırlık programında yönetici olarak, idari görevlerine ilişkin deneyimleri doğrultusunda programın öğrencilere ne/neler kazandırmayı amaçladığı sorulmuştur. Elde edilen verilerden analizi sonucunda yöneticiler, sunulan yabancı dil programının en temel haliyle, öğrencilerin İngilizce okuyabilmelerini, okuduklarını anlayıp yazabilmelerini ve bir konuşmayı anlayarak anladığını yazabilmeleri ve en son konuşabilmelerini beklemektedir. Yöneticilerden Y1, üniversitede sundukları eğitim için “İngilizcede sunum yapmanız lazım, rapor yazmanız lazım, not tutup ondan sonra notlarınızı değerlendirmeniz lazım. Bunları öğretmek lazım.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yabancı diller yüksek okulunda eğitim alan öğrencilerin iş dünyasına atıldıklarında hepsinin sunum yapmaya ve iş İngilizcesine ihtiyaç duyacağını bu nedenle programın amacının değiştirilerek sunum yapma gibi becerilerin programın amaçlarında yer almasını istediğini ifade etmesine rağmen programın amaçlarını değiştirmekte yönetici olarak sınırlı yetkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Programın amaçlarının hazırlanırken YÖK’ün bir çerçeve program sunduğunu, bu çerçeve programa göre, liseden üniversiteye geçişte, öğrencilerin B1 düzeyinde dil seviyesine sahip olacakları varsayılarak programların amaçlarını belirlendiğini ancak gelen öğrencinin A1 ya da A1 olarak üniversiteye başladığını belirtmişlerdir. İngilizce Hazırlık programının 7 ayda hiçbir bilgisi olmayan bir öğrenciyi alarak, B2 seviyesine gelmenin amaçlandığını ancak bu amaca tam olarak ulaşamadığını Y2 şu şekilde ifade etmiştir:

Bizim seviyemiz B1in üstünde değil B2 alanlar çok az, bunlar iki elin parmakları kadar belki 10 15 kişi, onlar üst düzeyde olan bu işe çok asılmış veya bu işi daha önceden biraz bilerek gelmiş ve üst seviyeden başlamış öğrencilerdi. Yani Bunu dürüstçe böyle görmezsek ilerleyemeyiz.

Türkiye’de sıfırdan başlayarak 7 ayda B2’ye gelmenin kolay olmadığını, ders kitaplarında ulaşılan seviyenin de B1 plus diye B1 ile B2 arasında bir yerlerde yer alan yeni bir seviye olduğunu ifade etmişlerdir.

### **3.3.2. İngilizce hazırlık programının içeriğine yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan yöneticilere hazırlık programında yönetici olarak, idari görevlerine ilişkin deneyimleri doğrultusunda programın içeriğine yönelik görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen verilerden analizi sonucunda yöneticiler, hazırlık programının daha önceki yıllarda denenilen versiyonlarında içeriğinde, mesleki İngilizce derslerinin programda yer aldığını, öğrencilerin bu konuda her dönemde taleplerde bulduklarını ve öğretim görevlilerinin uygulamanın yapıldığı eğitim öğretim yıllarında, öğrencilerin bu durumdan duydukları memnuniyetlerinden bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak daha sonra üniversite eğitim komisyonunca mesleki İngilizce ve akademik İngilizce dersleri programdan sebepsiz yere kaldırılmış olup, yönetici olarak zaman zaman üst yönetimden müdahalelere maruz bırakıldıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut program yapısında öğrencilerin genel İngilizce ve yazma derslerine girdiğini ifade eden yöneticiler programın içeriğine yönelik işlenecek derslerin yapısına hazırlık sınıfı koordinatörü ve yüksek okul müdür yardımcısının birlikte karar verdiklerini belirtmiştir. Hazırlık programının içeriğinin ise seçilen ders kitapları aracılığı ile belirlendiğini ifade eden yöneticiler, ders kitaplarının çok kapsamlı olduğunu ve programın her aşamasına ilişkin dolu dolu bir içeriğe sahip olduğunu bu nedenle ders kitabı seçiminin ardından içeriğe ilişkin herhangi bir çalışma yapılmadığını ifade etmişlerdir. Zaman zaman seçilen kitaplardan memnun kalınmadığını bu durumlarda akademik yılın bitiminde kitabın uygulamadan kaldırıldığını belirtmişlerdir. Seçilen kitaplara ilişkin ise her yıl yayınevlerinin yaz öğretimi sürecinde örnek kitaplar bıraktıklarını ve bu kitaplara yönelik öğretim görevlilerinden swot analizleri talep ettiklerini ifade eden yöneticiler, bu analizleri dikkate alarak kitaplara nihai kararın verilmesinde yöneticilerin ve koordinatörün birlikte yer aldığını ifade etmişlerdir. Seçilen kitapların tüm becerileri içerdiğini ancak sadece yazma dersine ilişkin ekstra bir kaynak daha seçilerek dersin genel İngilizce ve yazma dersi olacak şekilde iki türde programın yürütüldüğünü ifade eden yöneticiler, kitaplara ve

seçilen genel İngilizce derslerinin yapısına ilişkin öğretim görevlilerinin ve kendilerinin bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Seçilen ders kitaplarına ilişkin Y2 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Gramer kitabı bize siz ELT grubunun talimatıdır. Ancak main course’leri biz seçiyoruz. Ve gramer de öğretiyor main course kitapları ve her hoca çok beğeniyor.” Benzer şekilde Y1 ise “Kitaplar o kadar mükemmel ki vaktin yok hepsini yapmaya zaten. Ama hangisi fazla işlemek lazım, hangisi üzerinde biraz daha az durmak gerekir bunlara iyi karar vermek lazım” şeklinde ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin seçilen kitapların tek bir yayın evinden seçilmesini doğru bulmadıklarını ifade eden yöneticiler, bu konunun da bazı sorunları beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Tek bir yayın evi ile anlaşmanın o yayınevini ihale kazanması gibi gören yöneticiler farklı yayın evlerinden seçilen kitaplarında dönem sonunda öğrencilerin aynı sınava girdiği durumlarda içerik bakımından farklılıkların bazı seviye farklılıklarına da sebep olduğunu ancak iki durumunda dengeli bir şekilde yürütülmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir.

2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar genel İngilizce dersleri şeklinde işlenen program içeriğinin, araştırmanın gerçekleştirildiği akademik yıl itibarıyla genel İngilizce derslerinin yanı sıra yazma becerisine ilişkin derslerin ayrılarak haftada 6 saat yazma dersinin geldiğini ifade eden yöneticiler, bu konunun temel nedenine ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir.

Main course’u üç hoca veriyordu eskiden paylaşıyorlardı şimdi iki. Yazmanın işi çok, her hoca birbirine bırakıyor. Bir sonraki derse bırakıyor böyle böyle yazma eksik kalıyor. Öğrenciler yeterli saati harcamıyor. Madem öyle bizde dersleri ayırdık. Şimdi 6 saat hocası var giriyor, bol bol writing yaptırıp okuyor. Daha iyi oldu böyle Y1.

Bu konuya ilişkin benzer şekilde Y2 görüşlerini,

Ne kadar azsa o kadar iyi felsefesi ile idare eden bir gurubumuz var maalesef kadroda. Bu konuda kadroya yeni gelende genel kaniya hemen uyum sağlıyor kalıpları değiştirmek çok zor bazen. Başka türlü olmayacağını gördüğümüz anda writingi ayırmaya karar verdik. Şimdi işlendiğinden eminiz.

ifade etmiştir. Yazma derslerine ilişkin süreç hakkında öğrencilerin çok güzel yol katettiklerini ifade eden yöneticilerden Y1, yazma dersinde öğretim görevlilerinin öğrencilere özel yazma defteri tuttuklarını ve sıklıkla dersin kompozisyon yazma üzerinden işlendiğini ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin Y2’nin görüşleri, “Defterlere kompozisyonları yazdılar öğrenciler. Gelişmelerini sağladılar ve gördüler. Kendileri de inanamıyor

çocukların. Speaking'i de ayırmak lazım. Onun için bu iki beceri ayrılırsa zaten genel İngilizce reading oluyor.” Şeklinde. Yöneticilerin tamamı, derslerin içeriğinden memnun olsalar da, yazma ve konuşma becerisine ilişkin derslere ayrılmasının öğrencilerin bu becerilere ilişkin başarılarını arttırdığını ve bu iki becerinin de ayrılması sonrasında zaten genel İngilizce derslerinin okuma olarak varsayılabileceğini böylece beceri temelli bir program içeriğine sahip olacaklarını ifade etmişlerdir. Derslerin içeriğinin, ders izlencesi olarak oluşturulduğunu ifade eden yöneticiler, izlencelerin ise kitaplarda yer alan konular olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitaplarındaki konuların hafta hafta bölünerek her grupta aynı şeylerin işlendiğini, bunun temel sebebinin sınavlarda tüm öğrencilerin eşit seviye olarak sınava girmelerine ilişkin gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Koordinatörün her iki haftada bir gruptan o iki haftada işlenecek konuyu paylaştığını ifade eden yöneticiler aynı zamanda bu bilginin paylaşılmasa da zaten kitaptaki sıralamanın işleneceğini belirtmişlerdir. Bu paylaşımın geride kalan grupların hızlandırılması ve sınava yakın hangi üniteye kadar işlenmiş olacağını netleştirilmesi amacıyla yapıldığını belirtmişlerdir.

### **3.3.3. İngilizce hazırlık programının öğrenme öğretme sürecine yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan yöneticilere hazırlık programında yönetici olarak, idari görevlerine ilişkin deneyimleri doğrultusunda programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Yöneticiler programın öğrenme öğretme sürecine doğrudan dahil olmadıklarını ancak, her yılın güz yarıyılında her sınıfa belirli aralıklarla girerek gözlemler yaptıklarını ve bu sürece ilişkin her yılın güz ve bahar yarıyılında sınıflardan seçilen dört ya da beş öğrenci ile görüşmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları doğrudan şikâyet kutuları aracılığı ile yazılı ya da yapılan görüşmeler aracılığı ile sözlü olarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Şikâyet kutularına sıklıkla kağıtlar bırakıldığını bu sayede öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılardan haberdar olabildiklerini ifade eden yöneticilerden Y1 bu konuya ilişkin görüşünü,

Sınıfta kullanılan kitabı beğenmediklerini oradan öğreniyorum. Öğretmeninden memnun olmadığını oradan öğreniyorum. Programda kitaba dayalı ders işlendiğinde, öğrenci bundan duyduğu rahatsızlığı gelip bana söylüyor. Özellikle gramer derslerinde sıkıldıklarını yazmışlar.

şeklinde ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinin öğretmen kitabından habersiz oluşlarını kabul edemediğini ifade eden Y1, kitaba bağlı kalınmasının öğretim görevlisinin tercihi olduğunu, gözlem yaptığı sınıflarda kitabı ders öncesinde inceleyerek derste kendi materyallerini ve vermek istediği amacı veren, kitaptan sadece kapsam olarak yararlanan öğretim görevlileri de olduğunu ifade etmiştir. Kitaba sürekli bağlı kalan öğretim görevlilerinden gelen şikayetler doğrultusunda gerekli görüşmeleri yaptığı halde sürece ilişkin herhangi bir iyileşme göremediği takım arkadaşları olduğundan bahseden Y2, bu konuda yönetici olmalarına rağmen herhangi bir yaptırımları olmadıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin öğretim görevlilerinin sınıf mevcutları ile ilgili sıkıntılar yaşadığını belirten yöneticiler bu konuda öncelikle maliyet gerekçeleri ile üniversite yönetimine tabi olduklarını ve çoğunlukla sınırlarını zorlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinin sınıf mevcudunun yirmi olmasını istediklerini bunun ise hem kendi bakış açısı ile hem de yönetim için çok az olduğunu idealin 25-26 olması gerektiğini ve mevcut 30-31 kişilik sınıfların kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıfları 25-26 kişi olacak şekilde dönem başında ayarladıklarını ancak, daha sonra ek yerleştirme ile gelenler olması durumunda bu sayının üzerine çıkıldığını belirtmişlerdir. Sınıf mevcudu ve fiziksel koşullara ilişkin yöneticilerden Y1 görüşünü,

Sınıf mevcutları ikinci dönem çok azalıyor, bölüme geçen öğrenciler oluyor. Her derste de 3-5 kişide gelmeyince kocaman sınıfta 15 kişi kalıyor. Sınıfın enerjisi düşüyor bunu da iyi görmüyorum ben. En az 20yi geçecek ki sınıf öğrenci derse katılmayı istesin. Az mevcut öğrenci motivasyonunu sınıflar büyük olduğu için düşürüyor. Ses bile yankılanıyor

şeklinde belirtmiştir.

### **3.3.4. İngilizce hazırlık programının ölçme değerlendirme sürecine yönelik bulgular**

İngilizce hazırlık programında görev yapan yöneticilere hazırlık programında yönetici olarak, idari görevlerine ilişkin deneyimleri doğrultusunda programın ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda yöneticiler, programın giriş kısmında öğrencilere uygulanan yeterlik sınavına, programın uygulama sürecinde uygulanan kısa sınavlara ve ara sınavlara (SAT) ve dönem sonunda gerçekleştirilen MAPHRE adında final sınavına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Dönem başında gerçekleştirilen seviye belirleme sınavına ilişkin yöneticiler, sınavdan iki hafta sonra öğretim görevlilerinin

sınıflarında sınıfa uygun olmadığını düşündükleri öğrenciler olması halinde öğretmenin gözlemine ve beyanına dayalı yeniden yerleştirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hazırlık programı başlamadan önce girdikleri yeterlik sınavı ve başlarken girdikleri yerleştirme sınavlarının puanlarının farklı olduğu düşünülen öğrencilerle ilgili iki haftalık bir karar verme süreci olduğunu ifade eden yöneticiler, bu yerleştirmelerin tamamlanmasından sonra yıl sonuna kadar herhangi bir seviye belirleme sınavı ya da benzeri temelinde öğrencilerin yerlerinin değiştirilmediğini ifade etmişlerdir. Hazırlanan sınav sorularının kendilerine son gün gösterildiğini ve düzeltme talep edildiğini ifade eden yöneticiler, bu durumdan duydukları memnuniyetsizliği sınav hazırlayan öğretim görevlileri ile paylaştığını, soruların kendilerine daha önceden gösterilmesini ve düzeltme için fikirlerinin alınmasını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Sınavlara ilişkin gerekli gördükleri düzeltmelerin sınavların basım aşamasında paylaşılması dolayısı ile sundukları düzeltmelerin uygulamada yer almadığını ifade eden yöneticiler bu konudan duydukları rahatsızlıkları yaşadıkları bir örneği açıklayarak şu şekilde ifade etmişlerdir.

Bir sınavda baktım öğrencilerin yazma becerisine yönelik hiç soru yok. Öğrencinin cevaplandıracağı hiçbir soru yok. Bana diyor ki, Başında verilen bir kararla biz böyle yaptık. Seneye değişebilir ancak altına yazdım, do you say that your students cannot answer a question in written English? cevap gelmedi.

Daha sonra yaşadıkları duruma ilişkin öğretim görevlileri ile toplantılar gerçekleştirerek gerekli geri bildirimlerin sağlandığını ancak kalıpları değiştirmekte çok fazla başarılı olamadığını, sınav sorusu hazırlamaya ilişkin öğretim görevlilerinin çalışmayı tercih etmemesinden dolayı personel sıkıntısı yaşadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin hazırlık sınıfından başarılı sayılması için aynı dönem sonu sınavdan farklı puanlar almalarının gerektiğini ancak uygulamada tek bir geçer not olduğunu ifade eden yöneticiler bu durumun 3.seviye için neyi öğrendiğini belirlemede hazırlık programı aleyhine olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde görüş bildiren Y2, görüşlerini

Stream 3 seviyesindeki öğrencilerin sınavdan mesela 90-100 arasında alması gerekirken stream 2'lerin 70-80 bareminde alması lazım, geçiş notu zaten 65 olduğu için stream 1'ler bunu sağlamaya çalışıyor. Ancak bizde tek geçme notu var 65 birde ELT'ler için 70. Stream 3'ler havada kararda alıyor bu notu daha fazlası için çabalamıyorlar bunu değiştirmek lazım

şeklinde belirtmiştir.

### 3.3.5. İngilizce hazırlık programının yapısına yönelik bulgular

İngilizce hazırlık programında görev yapan yöneticilere hazırlık programında yönetici olarak, idari görevlerine ilişkin deneyimleri doğrultusunda programın yapısına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda yöneticiler hazırlık programının 1997 yılından bugüne farklı yapılarda uygulamalar gerçekleştirdiğini ancak son uygulamanın uzun yıllardır devam eden modül sistemi olduğunu ifade etmişlerdir. Kur sisteminin daha önceki yıllarda programda denendiğini ve daha sonra başarılı olmadığı gerekçesi ile uygulamadan kaldırıldığını ifade eden yöneticiler bu konudaki en temel sebebin, programda en alt kurlarda yer alan ve üst kurlara birinci ya da ikinci denemede çıkamayan öğrencilerin başarısızlık hissini kanıksayarak gruptan çıkamamaları ve daha sonra kendine ve programa inancını kaybetmesine neden olmaları olarak belirtmişlerdir. Alt gruplarda kalan öğrencilerin motivasyon kaybının yanı sıra, bu grupta derse giren öğretim görevlilerinin de bir zaman sonra motivasyon kaybı yaşadığını ve bu grupların dersine girmeyi istemedikleri ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini ifade Y1 görüşlerini şu cümlelerle belirtmiştir:

Bunu hem başlattık hem kapattık çünkü yürümedi. Hazırlık programı üç dönemdi kur sisteminde bitiremeyen üç dönem aynı yerde kalıyordu üstelik şimdiki gibi İngilizceden Türkçeye geçme olanağı da yoktu şimdi var beklide bir an evvel farkına varacak ki ben bu işin adamı değilim çıkıp ikinci dönemin sonunda gidecek oradan. Bir dönem daha ekstra kayıp olmayacak. Kur sisteminin üç dönemden az olması olmuyordu, modül sistemi iki dönemde yedi sekiz ayda bitiriyor işi.

Daha önceki yıllarda hazırlık programında denenilen başka bir yapının ise amaç odaklı İngilizce öğretimi yöntemini olduğunu ifade eden yöneticiler, bu yapının denendiği yıllardan en büyük sorunun programlarda yaşanan materyal sıkıntıları olduğunu, ancak İngilizce hazırlık programı bünyesinde görev yapan öğretim görevlileri tarafından materyallerin geliştirilerek uygulamanın gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın gerçekleştiği yıllarda öğrencilerden olumlu geri bildirimler aldıklarını ve şu an bu yapının uygulanmadığını ancak öğrencilerden talepler gelmesine rağmen programın yapısının modüller aracılığıyla işlenecek şekilde değiştirildiğini belirtmişlerdir. Amaç odaklı İngilizce öğretimine yönelik programın uygulanmasının geçtiğimiz yıllarda üst yönetimin talepleri doğrultusunda kaldırıldığını ifade eden Y2, bunun temel sebebinin ise

üniversite üst yönetimlerce bazı lisans programlarının gruplarına ilişkin sınıf mevcutları arasında çok fazla farkın olması, üniversiteye yerleşme oranlarının çok düşük kalması sebep gösterilerek kaldırılmasının talep edilmesi olarak açıklamıştır. Bu konuya ilişkin yöneticilerden Y1 görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Hiç ESP’lerimiz kalmadı, bize akademik becerileri öğret denildi, kafa sayısına göre fakülteleri birleştir 30ar 35er kişilik sınıflar yap amfilerde, talep yönetimden zamanında bu şekilde iletildi. Öneriler, emir telakki ediliyordu.”. Şu anda İngilizce hazırlık programının yapısının modül sistemi olduğunu ve öğrencilerin tamamlaması gereken üç modül olduğunu ifade eden yöneticiler, bu yapının uzun süredir uygulandığını ve Maltepe Üniversitesi için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini ifade eden Y2 şu cümlelerle açıklamıştır: “Modülerin en güzel tarafı yedi ayda değerlendiriyor öğrenci kendini, sıkıştırıyor ve programdan mezun olmak için çok çalışıyor. Yedi ayın sonunda ya geçecek ya kalacak kısa vadeli olması en büyük avantaj”. Modüller arasında geçişlerde herhangi bir ölçme değerlendirme yapılmamasına ilişkin en temel sebebin yerleştirme sınavlarının uygulanması ve sınıfların tekrar oluşturulmasının büyük bir sekreteryaya gerektirdiğini ve bunun için hazırlık programında yeterli öğretim görevlisi ya da çalışanın olmadığını ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin Y1 görüşlerini,

Bu olayın sekreteryası çok önemli ideali yedi haftada bir sınıf isimleri değiştireceksin, yedi haftada bir sınav yapacaksın, notları açıklayacaksın, yedi haftada bir iş, yani bu işin sekreteryasını koordinatörler şuanki iş yükü ile yapamaz, kendi işleri var derslerin planını programını ortaklaşa çalışmayı gerektirir ancak bir bu kadar daha beş altı kişi daha sadece bu işi yapmalı ki olsun.

şeklinde ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin daha önce denenen kur sisteminde öğretim görevlilerinin sınıflarının değişmesinden duydukları rahatsızlıkları dile getirdiklerini ifade eden Y2, konuya ilişkin görüşlerini,

Grupları belirli aralıklarla karıyorduk, arada kararken hocalardan gelen şikâyet şuydu ben talebemi biliyordum noksanını biliyordum fazlasını biliyordum, şimdi başka grubun dersine girmek bana vakit kaybettirdi bu bize yeniden sınıfı toparlamak yeniden talebeyi tanımak demek ve vakit kaybettirdi

şeklinde ifade etmiştir.

Hazırlık programının haftanın beş günü sabah ve öğleden sonra olacak iki oturum olarak yer aldığını ifade eden yöneticiler, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin öğleden

sonra işlenen derslerden yeterli verimi alamadıklarını ve bu konuda öğleden sonraki derslerin öğle arasının kaldırılarak blok şeklinde işlenerek 13.00 itibarıyla bitirilmesini istediklerini iletmışlerdir. Bu konuya ilişkin katı bir görüşü olmadığını ifade eden yöneticilerden Y1 görüşlerini

Öğleden sonraki derslerin verimsiz olduğunu öğretmen de öğrenci de söylüyor. Keşke saat 1’de bırakabilsem hepsini. Belki daha da iyi olur ama endişeliyim. Öğleden sonrasının boş geçmesi mi sıkılsalar da dersle geçmesi mi? Bu konuda hala emin değilim hangisinin iyi olduğundan şeklinde ifade etmiştir.

Hazırlık programında öğrencilerin yararlanması için bazı merkezlerin olduğunu ifade eden yöneticiler, bu merkezlerden öğrencilerin yeterli yararlanmadığını dersler bittikten sonra sadece okuldan ayrılmayı düşündüklerini ifade etmiştir. Yazma merkezi ve dilbilgisi merkezi olmak üzere iki merkezin olduğunu bu merkezlerde derslerden sonra öğretim görevlilerinin haftalık nöbetler halinde görevlendirildiğini ancak öğrenci gelmediği için ve öğretim görevlilerinin bu merkezlere öğrencilerini yeterince yönlendirmedikleri için işleyişinde verim alınmadığını ifade etmişlerdir.

### **3.4. İngilizce Hazırlık Programının Geliştirilmesine Yönelik İzlenecek Yollar**

Yapılan değerlendirme çalışmasında daha önce bir program geliştirme çalışmasının yapılmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte değerlendirme sonuçları programın daha etkili olması için geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu amaçla önce program geliştirme modeline karar verilmesi gerekmektedir. Oluşturulacak programa ve seçilen modele ilişkin ilk olarak kuramsal açıdan diğer program geliştirme modellerinden farklarına ve benzerliklerine odaklanılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra en son uygulamadaki değerlendirilen programın sonuçları, programın katılımcılarının ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmelidir. Bu bağlamda değerlendirilen programın verilerinden de yararlanarak, programı oluşturacak çalışma grubuna bir yol haritası sunulmuştur. Bu yol haritasında programın oluşturulması bağlamında izlenecek adımlar, dikkat edilmesi gereken ögeler ve bu yol haritasına ilişkin boyutlar ve özellikler yer almaktadır. Bu çalışmanın ilk basamağını programa ilişkin tasarının oluşturulması, ihtiyaçlara ilişkin ve programın amaçlarına yönelik programın felsefesinin oluşturulması oluşturur (Akpınar, 2017). Bu bağlamda geliştirilecek programın bir geliştirme modeline ve felsefesine sahip olması

gerekir. Mevcut değerlendirme verileri gz önüne alındığında, geliştirilecek program, pragmatist bir felsefeyi temele almalıdır. Bunun temel nedeni ise programın gelişen ve değişen dünyada yeni koşullara uyum sağlayabilmesi ancak programın tüm yönleri ile yaşayan bir süreci benimsemesi ve katılımcıların değişimlerine açık olması ile mümkündür. Bu bağlamda programın katılımcılarının yaparak ve yaşayarak edindiği tecrübelerin programın temelindeki dinamizmi sağladığı söylenbilir. Pragmatik felsefeye göre programın katılımcıları deneyimleri aracılığı ile kendilerine fayda sağlayacak değişimleri keşfeder ve bu deneyimlerin onları yeni gelişen ihtiyaçların giderilmesi noktasında yönlendirmesine izin verirler. Programın katılımcılarının tüm süreçte dinamik bir yapıyı kullanmalarına imkân tanıyan ilerlemeci eğitim felsefesi ise, programa ihtiyaç duyan katılımcıların programın temelinde yer almasını, sürecin içerisinde aktif katılımlarını gerektirmektedir. Bu bağlamda programda yer alan öğrencilerin, ğretim görevlilerinin ihtiyaçları programın merkezinde yer almalıdır. Öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarının temelinde ise yine ilerlemeci felsefeye uygun olacak şekilde ğrenci ihtiyaçları yer almalıdır. Tasarlanacak olan Programın, program geliştirme modellerinden tek bir modeli temel almasının yerine, farklı program geliştirme modellerinden programın katılımcılarının ihtiyaçlarına göre, modellerin farklı özelliklerinin yer aldığı, yeni bir bakış açısı sunan eklektik bir model olmalıdır. Araştırmacının programı geliştirecek araştırmacılara önerdiği yol haritası ilerleyen kısımlarda “yeni program geliştirme yol haritası” olarak YPGH kısaltması ile yer verilecektir.

Mevcut programın Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli bağlamında değerlendirilmesine ilişkin çalışmada elde edilen ğrenci, ğretim görevlisi ve yönetici görüşleri, programın düzenlenmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlere ilişkin uygulama sürecinde ortaya çıkan ihtiyaçlar ve katılımcıların nerileri bu haritanın taşıması gereken özelliklere ilişkin araştırmacıya yol gösterici olmuştur.

Tyler’in (1993) program geliştirme modeli, öncelikle okulun gerçekleştirmek istediği eğitimsel amaçları temele alması ve geliştirilen programda öncelikle bu soruya yanıt aranmaya çalışması bakımından geliştirilecek program ile benzerlik göstermemelidir. Hilda Taba’nın program geliştirme modeli, program geliştirme sürecine programın tüm uygulayıcılarının dahil edilmesini ve programın geliştirme sürecinin de uygulayıcıları tarafından gerçekleştirilmesini temele alması bakımından geliştirilecek program ile

benzerlik gösterebilir. Yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programında öğrencilerin, öğretim görevlilerinin ve yöneticilerinin tamamının ihtiyaçlarının göz önüne alınması bakımından ve katılımcıların değişen dünya ihtiyaçlarına göre sürekli yeniden şekillenen taleplerinin göz önünde bulundurularak programın yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Taba'nın program geliştirme modelinde, program geliştiriciler öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek sürece başlarlar. Geliştirilecek programın tüm katılımcılarının ihtiyaçlarının belirlenmesinin odağa alınması bakımından Taba program geliştirme modeli ile benzerlik taşıyabilecektir. Tasarlanacak program geliştirme modelinin eklektik bir model olarak tasarlanması, tüm katılımcıların çabalarına dayalı olması bakımından önemlidir. Taba'nın program geliştirme modelinde, öğretmenlerin genel bir program geliştirme modelinden ziyade gruplar ya da sınıflar için öğrenme üniteleri oluşturarak program geliştirme sürecinin başlanacağını savunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Tasarlanacak programda değerlendirmede ortaya çıkan ihtiyaçlardan yola çıkılmalı, Yabancı diller yüksek okulu İngilizce programının seviye gruplarına ya da gruplara özel olarak değil tüm sınıflar ve seviye grupları için ortak bir program tasarısı ile geliştirilmesi gerekmektedir. Tyler (1993)'in program geliştirme modeli doğrusal ve tündengelim yönelimli bir tasarıyı önceliğe alırken, Taba doğrusal ve tümevarımsal bir program tasarısını benimsemiştir. Yeni tasarlanacak programda, değerlendirmede ortaya çıkan ihtiyaçlar ve geliştirme önerileri doğrultusunda programın sürekli güncellenmesine ihtiyaç duyulduğunu, gerekli düzenleme ve değişikliklerin sürekli olarak yapılabilmesine imkân tanınması gerekmektedir. Bu bağlamda geliştirilecek programın D. K. Wheeler'in Döngüsel Program Geliştirme Modelini benimseyebileceği söylenebilir. D. K. Wheeler, program gelişime sürecinde program değerlendirme basamağının tüm süreçte ve tüm basamaklarda yer alması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda Wheelerin modeli ile değerlendirmenin her basamakta olması bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Program tasarısının, ihtiyaçların belirlenmesi basamağı ile başlaması, Taba'nın program geliştirme modelinde olduğu gibi öncelikle programın katılımcılarına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ile başlamaktadır. Bu bağlamda amaçların belirlenmesini önceliğe alan Tyler'ın modelinden farklılaştığı ancak Taba'nın modeli ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yeni tasarlanan programı geliştiren alan uzmanlarının, her bir program katılımcısının ayrı ayrı ihtiyaçlarının belirlenmesi ile sürece başlaması geliştirilecek

modelin kapsayıcılığı açısından önemlidir. Olivia ve Gordon (2013)'te Taba'nın program geliştirme modelinde, katılımcıların (öğrencilerin) geçmiş deneyimlerinin, kültürlerinin, motivasyon kalıplarının, sosyal olarak öğrenme biçimlerinin ve getirdikleri kültürel öğelerinde hem belirlenmesi hem de anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Hazırlık programında öğrencilerin mezun olduğu lise türleri, daha önce İngilizce bir kurs alıp almama durumları, sosyo kültürel özellikleri ve eğitim öğretim sürecine birlikte getirdikleri deneyimleri öğrenme sürecini etkilen faktörlerdir. Bu bağlamda bu özelliklerin belirlenmesine programda yer verilmelidir. Bu bağlamda, Taba'nın program geliştirme modeli ile benzerlik gösterebileceği söylenebilir. Bir sonraki basamakta Hilda Taba, hedeflerin belirlenmesi basamağına geçerken, geliştirilecek programda hedeflerden önce bir basamak daha yer almalıdır. Bu bağlamda ise P. Hunkins'in program geliştirme modeli ile benzerlik taşımaktadır. Bu basamağın yer almasının temel nedeni çerçeve faktörlere duyulan ihtiyaçtır. Hunkins'te bu basamakta çerçeve faktörlerin belirlenmesini öngörmektedir. Geliştirilecek programın işlevselliğinin arttırılması bakımından çerçeve faktörlere yer verilmesi önemsenmelidir. Hunkins program geliştirme modelinde modelin işleyişine dair sürekli bir düzeltme yapılmasını sağlamakta ve istemektedir. İlerleyen süreçte uygun olmayan bir adıma geçilmesi durumunda bir önceki aşamaya gelerek, zaman kaybetmeden gerekli düzeltmelerin sağlanıp ilerlemesinin gerekli ve sağlıklı bir süreç olduğunu savunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu bağlamda geliştirilecek programda, ihtiyaçların değerlendirilmesi aşamasından sonra çerçeve programın oluşturulması ve bu çerçeve programın işlevselliğinin olmaması durumunda bir adım geriye giderek, bir adım daha geriden bağlanmayı öngörmektedir. Bu bağlamda Hunkins'in modeli ile benzerlik göstereceği söylenebilir. Geliştirilecek modeli ile, program tasarısı öğrencilerin performanslarındaki eksiklikler ve nedenleri ortaya çıkarılarak bir önceki adıma yönlendirilecektir. Bu döngüsel ve dinamik yapı programın işlevselliği açısından önemlidir. Daha sonra bir sonraki basamakta program katılımcılarının ihtiyaçlarının belirlenmesi gelmektedir. İhtiyaçların belirlenmesi aslında programın tanılama basamağıdır. Hunkins (1998) bu basamakta, katılımcılara ilişkin tutum ve davranışların hangi düzeyde kazandırıldığıının belirlenmesi ve varsa eksikliklerin nedenlerinin ortaya çıkarılması ve yeniden ifade edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda bu basamakta da bir önceki basamağına paralel Hunkins'in program geliştirme modeli ile

benzerlik göstereceği söylenebilir. İhtiyacın belirlenmesi, çerçeve faktörlerin belirlenmesi ve bu çerçeve faktörler bağlamında ihtiyacın tanımlanması basamaklarından sonra programın hedeflerinin belirlenmesi basamağı gelmelidir. Katılımcıların ihtiyaçlarının ardından programın kazandırmayı hedeflediği davranışları belirlemesi gerekmektedir. Bu hedefler, programın katılımcılarına yönelik kazandırılması gereken yeterlikler olarak ifade edilmelidir. Bu bağlamda geliştirilecek modelin bu basamağı, Yeterliğe dayalı program geliştirme modeli ile benzerlik taşıyacaktır. Programın hedefleri, öğrencilere kazandırılması gereken yeterliklere göre sistematik bir yapı ile ifade edilmelidir. Yeterliğe dayalı program geliştirme yaklaşımında öncelikle yeterlikler belirlenir ve bu yeterliklere bağlı olarak alt yeterlikler belirlenir. Bu alt yeterliklere ilişkin ise hedefler ifade edilir (öğrencilerin davranışa dönüştürebilecekler hedef ifadeleri olarak yer alır. Bu hedefler tam anlamıyla ölçülebilir yeterlilikler olarak ifade edilmeli, sistematik ve sıralı bir yapı içerisinde sunulmalıdır. Ancak bu koşullarda, tanımlanan ihtiyaçlarla örtüşen hedefler belirlenebilir.

Hedeflerin belirlenmesinin ve sistematik olarak ifade edilmesinin ardından, içeriğin seçimine ilişkin programın belirlenen yeterlikler çerçevesine uygun olacak şekilde bir içerik çalışması yapılarak oluşturulmalıdır. İçeriği sadece belirlemenin bu basamak için yeterli olmadığını ifade eden Taba (1993), içeriğin diğer öğeler ile uyumunun, kendi içinde anlamlı olup olmadığını ve kapsam olarak geçerliğinin de sağlanması gerektiğini ifade etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Geliştirilecek modelde programın içeriği belirlenen yeterlikler çerçevesinde ve hedeflere uygun olacak şekilde oluşturulmalıdır. Bunun yanı sıra içeriğin kendi içinde sıralı olarak yer almasının, içeriğinin öğeleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının ve eğer ihtiyaç varsa ekstra içeriklerin eklenmesinin ve içerikte yer alan bilginin düzenlenmesinin özelliklerini taşınmalıdır. Bu bağlamda F. Kerr'in program geliştirme modeli ile benzerlik gösterebileceği söylenebilir. Bu bağlamda bu basamakta hem Taba hem de Kerr'in program geliştirme modelinin benimsenmesi önerilebilir. Bu basamakta öğretim görevlilerinden oluşan bir program geliştirme grubunun belirlenmesi ve bu grubun öğrencilerin ve programın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde içeriğin oluşturması ve onlardan gelecek dönütleri dikkate alarak, bu içeriğe uygun ders materyallerinin neler olacağı belirlenmelidir.

Bir sonraki basamak olan eğitim durumlarının belirlenmesi ve düzenlenmesi basamağına ilişkin geliştirilecek modelde, içeriği oluşturan program geliştirme grubunun bu

içeriğe uygun olarak kullanılacak yöntem, teknik ve etkinlik materyallerin hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. Taba'nın program geliştirme modelinde bu basamağın içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi basamağından sonra gelmesi, geliştirilecek model ile benzer özellik taşıyabilir. Bu basamakta yer alacak tüm eğitim durumları, uygulama basamağından önce tamamlanmalıdır. İçeriğe ilişkin ayrıca sorumlu bir ekibin de olması ve bu ekibin program geliştirme sürecini takip etmesi, uygulamada ve öncesinde programın aksayan yönlerini belirleyebilmesi ve bir sonraki aşamaya geçişinin sağlanması bakımından Taba'nın program geliştirme modeli ile benzerlik gösterecektir. Özetle geliştirilecek modelde, içerik ve içeriğin yer aldığı eğitim durumları programın uygulama basamağından önce baştan sona, tümüyle detaylı bir biçimde planlanmış olmalıdır.

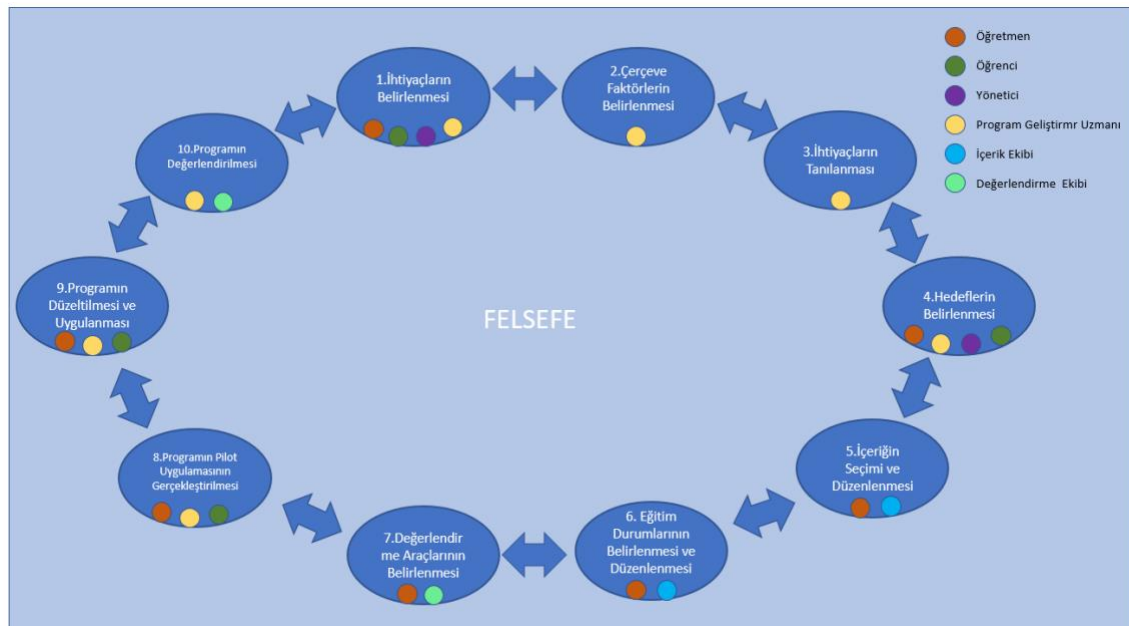
Taba'nın program geliştirme modelinde değerlendirme araçlarının belirlenmesi basamağında hem öğrencilerin hem de öğretmenler programın en önemli öğeleridir. Ancak değerlendirmede öğretmenlerin, öğrenciler adına hedefleri ne ölçüde kazandırıldığının belirlenmesi esastır. Geliştirilecek programın değerlendiricileri, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler kısacası tüm katılımcılar, programın değerine ilişkin ortak karar verici olmalıdırlar. Her aşamada tekrarlanacak değerlendirme süreçleri ile elde edilecek veriler programın değerinin belirlenmesinde etkili olacaktır. Geliştirilecek modelin uzmanlaşmış öğretmenler ya da dışarıdan alınan uzman desteği ile alanında uzman bir ekip tarafından her basamağına ilişkin ayrı ayrı olacak şekilde bir genel değerlendirmeye imkân tanınmalıdır. Ve bu değerlendirmeler şeffaf bir şekilde sunulabilir değerlendirme araçları aracılığı ile gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda Saylor, Alexander ve Lewis'in program geliştirme modelinde öğretmenlerin ve uzmanların birlikte yer alması bakımından benzer özellik taşıyacağı, Hunkins'in program geliştirme modelinde ve Yeterliğe dayalı program geliştirme modelinde yer alan her basamakta dönüt düzeltmenin olmasına benzer özellik taşıyacağı, bir basamağın başarısının diğer basamağın başarısını etkilemesi bakımından ise üç modele de benzer özellikler taşıyacağı söylenebilir.

Geliştirilecek modelin tamamlanmasının ardından, hazırlanan programın pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Pilot uygulamaya programın tasarısında yer alan temel öğeler olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin tüm çalışmalar tamamlandıktan sonra geçilmelidir. Bu pilot uygulama programın tüm öğelerinin uygulamada yer alacak şekilde tüm bir süreci kapsayacak şekilde

gerçekleştirilmelidir. Sınırlı sayıda öğrenciyle gerçekleştirilecek pilot uygulamada, öngörülmemiş durumlar pilot uygulamanın değerlendirme basamağında raporlandırılmalı, ortaya çıkan ve çıkması muhtemel sorunlar ve esas uygulamaya ilişkin zaman çizelgesi hazırlanarak pilot uygulama esas uygulama için bir hazırlık aşaması niteliği taşınmalıdır.

Pilot uygulaması gerçekleştirilen program tasarısı, programın düzeltilmesi ve esas uygulamanın gerçekleştirilmesi basamağında, programın öğeleri tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde, kaynakların kullanılabilirliği ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki farklılıkları dikkate alarak, programın farklı kurumlarda uygulanabilmesi sağlanacak şekilde düzenlenmelidir.

Geliştirilecek programın, geliştirme sürecinin de dinamik ve süreklilik içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda programın uygulanması ile geliştirme süreci sonlanmış olmamalıdır. Aksine geliştirmenin devam edebilmesi için her basamakta değerlendirilerek programın işleyişine ilişkin veri toplanmalı, sürecin iyileştirilmesine temel oluşturulmalıdır. Bu bakış açısıyla geliştirilecek programın Hunkins'in program geliştirme modeline benzer şekilde doğrusal değil, dairesel ve süreklilik oluşturacak biçimde planlanabilir.



Şekil 3.7. Programın geliştirilme sürecinde izlenecek yollar

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde, yabancı diller yüksek okulu İngilizce hazırlık programı Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli bağlamında değerlendirilmiş ve araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Elde edilen sonuçlar açıklanmış ve sonuçlar, alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarına göre tartışılmıştır. Gelecekte gerçekleştirilmesi olası araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

##### **4.1. Sonuçlar ve Tartışma**

Bu çalışmada bir vakıf üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda uygulanan İngilizce hazırlık programı, katılımcılarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmada hazırlık programından mezun olarak birinci sınıfa başlayan ve halen hazırlık programında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin, öğretim görevlilerinin ve yükseköğretim yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın bu bölümü öğrenci, öğretim görevlisi ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçlar olacak şekilde sunulmuştur.

##### **4.1.1. Öğrenci görüşlerine göre hazırlık programından beklentiler ve beklentilerin karşılanma düzeylerine yönelik sonuçlar ve tartışma**

Birinci sınıfta öğrenim gören ve hazırlık programına devam eden öğrencilerin hazırlık programından beklentileri incelendiğinde, her iki grubun hazırlık programına yönelik beklentilerinin benzerlik gösterdiği ancak iki grup içinde beklentilerin yeterince karşılanmadığı ortaya çıkan araştırma sonuçlarındandır. Öğrenciler İngilizceyi yeterli düzeyde öğrenemediklerini ve özellikle kendilerini ifade etmede yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Türkiye'de yabancı dil öğretimine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin bekledikleri eğitim seviyesine ulaşamadıkları sıkça vurgulanmaktadır (Aktaş, 2005; Çelebi, 2006; Tok ve Arıbaş, 2008). Bu sonuçlar dil öğretiminde uygulamaya ilişkin sorunların sıklıkla karşılaşıldığını ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanması noktasında benzer güçlüklerin yaşandığını düşündürmektedir. Bu durum Özkanal ve Hakan'ın (2010) da belirttiği gibi öğrencilerin programa ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okul yaşantılarında başlangıç deneyimlerinin olumsuz olması,

okula ve eğitim hayatına karşı olumsuz duygu geliştirmelerine neden olmaktadır (şad ve Karaova, 2015).

Araştırmada öğrenciler özellikle İngilizceyi anlama düzeyinde kendilerini ifade edemediklerini ve İngilizceye hâkim olmadıklarını düşünmektedirler. İnam (2009), öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde ifade ettikleri en büyük eksikliğin konuşma becerisine yönelik olduğunu belirtmiştir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi olarak, kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimini ve derslerde öğrencilere konuşmak için yeterince zaman verilememesini göstermiştir. Nitekim bu araştırmada da öğrencilerin bu konudaki beklentileri, hazırlık programında öğrenim gören her bir öğrencinin derslerde aktif olarak konuşabilecek imkana sahip olması ve fikirlerini ifade edebilmek için daha küçük gruplarda derslerin işlenmesi yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Öğrenciler 30 kişiye ulaşan sınıf mevcutlarında her öğrenci için yeterli zamanın olmadığını düşünmektedirler. Barın (1997), İngilizcede yazma ve konuşma becerilerini üretici beceri olduğunu ve dilin iletişimdeki yeri düşünöldüğünde konuşma becerisine ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin kazandırılması hedeflenen dilde ne kadar iyi olduklarını ölçmede en önemli verilerin konuşma becerileri olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin beklentilerinin önemi alanyazında benzer şekilde ifade edilmiştir. Bu durum, Kaçar ve Zengin'in de (2009) belirttiği gibi, konuşma becerisinin dil öğretiminde öncelikli hedef beceri olması gerektiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrenciler derslerde aktif olmak ve dersleri kitaba bağı kalmadan işlemek istemektedirler. Akalın (1996), yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin derslerde aktif olmalarını sağlayacak her uygulamadan yararlanılarak, birden fazla duyu organına hitap eden aktivitelerin yer almasının öğrenme sürecine olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu konuya ilişkin beklentileri diğ er araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Hazırlık programında ayrı dersler olarak yer alan genel İngilizce ve yazma derslerini ayrı ayrı ve farklı öğretim görevlilerinden almak isteyen öğrenciler bu beklentilerinin karşılanmamasından memnuniyetsizlik duymaktadırlar. Çakır'ın (2011) da belirttiği gibi bu becerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf atmosferinin ve mevcudunun düzenlenmesi, bu alanda uzmanlaşmış farklı bir öğretim görevlisinin dersi yürütmesi, öğretim görevlisinin bu beceriye ilişkin iletişimsel öğretim teknikleri ve farklı materyaller kullanması İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler ana dili İngilizce olmayan öğretim görevlilerinden ders alamamalarından memnuniyetsizlik duymaktadırlar. Işık (2008), yabancı dil öğretmenlerinin, öğretmenlik programları dışında farklı lisans eğitimlerine sahip olmalarını yabancı dil öğretiminde karşılaşılan yanlış uygulamalar olarak ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin formasyon eğitimi almamış öğretmenlerin, İngilizce eğitim vermesi, öğrencilerin sürece ilişkin olumsuz algılara sahip olmalarına neden olmaktadır. Gencel (2005), Türkiye’de yabancı dil ile eğitim veren okullarda bu derslerden sorumlu yabancı uyruklu öğretmenlerin, kendi ülkelerinde öğretmen olmadıklarını ve öğrettikleri yabancı dili biliyor olmalarının onlara ülkemizde bir iş imkânı sunduğunu belirtmiştir. Birden fazla yabancı dil yüksek okulunda gerçekleştirilmiş araştırmalar benzer sonuçları ortaya çıkarmıştır (Akpur, 2018; Özkanal, 2009; Şişman, 2019). Araştırmaların sonuçları, öğrencilerin ana dili İngilizce olan ve öğretmenlik meslek yeterliklerine sahip öğretim görevlilerinden ders alma taleplerini desteklemektedir. Dolayısıyla bu durum geliştirilen programın uygulamadaki etkililiğinin de önemli bir belirleyicisi olacaktır.

Öğrenciler, kullanılan ders kitaplarının içerik ve sunum olarak daha eğlenceli, daha az yazı içeren, her dönem değişen kitaplar olmasını istemektedirler. Bunun yanı sıra, derslerde kullanılan bilgisayar, projeksiyon, ses sistemleri gibi fiziksel donanıma ilişkin eksikliklerin öğretim sürecinde aksaklıklara neden olduğunu düşünmektedirler. Ertürk ve Üstündağ (2007), İngilizce öğrenme sürecinde görsel ve işitsel öğretim materyal kullanan öğrencilerin akademik başarılarının, kullanılmayan gruplara kıyasla anlamlı farklılığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle araştırmalarda, İngilizce öğretiminde farklı duyulara hitap eden öğretim materyalleri kullanımının becerilerin kazandırılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Bright ve McGregor, 1983; Demirel, 1999; Florez, 1999; Murcia 1991).

Araştırma sonuçları hazırlık programında yer alan fiziksel donanıma ilişkin mevcut durumun iyileştirilmesine de ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğrenciler, derslerin işlendiği sınıfların fiziksel özelliklerini yeterli bulmamaktadırlar. Bu konuya ilişkin beklentileri karşılanmayan öğrenciler, sınıf ortamının değişen mevsim koşullarına uyum sağlayamaması neticesinde öğretimin olumsuz etkilendiği düşünmektedir. Sağsöz ve Şensoy (2015), öğrencilerin öğrenme süreçlerinde, fiziksel koşullara ilişkin memnuniyetlerinin öğrenci başarısını ve okula devamlılığı olumlu yönde etkilediği ortaya

koymuşlardır. Eğitim öğretim sürecinde öğretim kaynaklarına verilen önem kadar, fiziksel kaynakların ve koşulların da önemli olduğu ortaya çıkan sonuçlardandır. Okulun yapısı ve fiziksel koşulları öğrenci ve öğretmenlerin günlük yaşamlarında ve öğrenci başarısında önemli bulunmuştur (Lyons, 2001).

Özel dil okulları ile karşılaştırıldığında yabancı diller yüksekokulunun maliyeti yüksek bulunmuştur. Öğrenciler maliyetleri karşılaştırarak özel dil okullarının daha kısa sürede ve daha düşük maliyetle benzer sonuçları sağladığını ve bu durumun yüksekokulda verilen dil eğitimine ilişkin daha derinlemesine bir eğitim öğretim süreci beklentilerini ortaya çıkarmıştır. Gencel (2015), üniversitelerde ve üniversiteler dışında yabancı dil eğitimi veren kurumlarda kullanılan ders kitaplarının ithal olmaları nedeniyle maliyetleri yüksektir. Kısa süreli yabancı dil eğitimi veren kurumlarda, kurs ücretlerinin eğitimde kullanılan ders kitapları ve diğer kaynakları eğitim öğretim ücretlerine dahil etmeleri nedeniyle ücretlerinin üniversitelerle benzerlik gösterdiği belirlenmiştir (Gencel, 2015). Öğrenciler bu kurslara benzer şekilde ders kitabı maliyetlerinin yıllık yüksekokul ücretlerine dahil edilmesini talep etmişlerdir. Öğrenciler eğitim öğretim ücretine dahil edilmeyen ders materyallerini bir sorun olarak görmektedirler. Dil okullarında yöneticilerin en çok karşılaştıkları sorunlardan birisinin üst düzey yöneticilerden finansal anlamda destek görmemeleridir (Aydın ve Hockley, 2019). Vakıf üniversitelerinde finansal konularda yaşanan sıkıntılar benzerlik göstermektedir (Gencel, 2015). Öğrencilerin taleplerine ilişkin destek olmak isteyen yöneticiler, bu konuda kurum yöneticileri ile ortak bir noktada buluşamadıkları için öğrenci beklentilerinin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Finansal olarak vakıf üniversitelerinde öğrenme öğretme sürecinde yöneticilerden gerekli desteğin görülmemesi yüksekokul yöneticileri bakımından sürecin uygulama basamağında zorlukları da beraberinde getirmektedir. Küresel ekonomide egemen olan neo-liberalizmin eğitim ve öğretim alanındaki etkili olması (Evans ve Sewell, 2013), yöneticilerin süreçte esnek karar vermelerinin dolayısıyla öğrenci beklentilerinin karşılanmasının önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretimin yalnızca bireylere değil aynı zamanda topluma sağladığı faydalardan dolayı kamu malı olarak görülmesinin önüne bir engel oluştural neo liberal bakış açısı, yükseköğretimin arz ve talebinin karşılanmasında vakıf üniversitelerinin sınırlılıklarla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Yükseköğretimin temel amacı toplumsal refahı arttırıcı bir amaca hizmet etmelidir. Ancak vakıf üniversitelerinin aynı

zamanda yükseköğretim kurumları olmasına rağmen üretim ve tüketime dayalı bir piyasa modelini temele almaları amaç ve sonuçlar arasında uyumsuzluğu kaçınılmaz hale getirmiştir (Aydın, 2017). Yükseköğretimde neo liberal ideolojinin savunucularının aksine hedeflenen yükseköğretim çıktılarında ulaşmada başarısızlıkları beraberinde getirdiği araştırmalarda görülen kaçınılmaz sonuçlardandır (Gencel, 2015). Hiyerarşik yönetim anlayışı ve neo liberal ideolojinin kabul etmediği piyasa başarısızlığı, yükseköğretim yöneticilerinin kurumun eğitimsel hedeflerine ulaşmaları noktasında çok ciddi engeller oluşturmaktadır (Yıldız, 2008). Üniversitelerde verimliliği ve bu verimlilik için sınırsız kaynak sunulmasına ilişkin esnekliği ve karar verme mekanizmasını elinde tutamayan yükseköğretim yöneticileri kurumun benimsediği ideolojik ve ekonomik modeli küçük ölçekte yükseköğretimde benimsemektedirler. Bu bağlamda özellikle maliyetlerin ihtiyaç duyulan kaynakları ve destekleri içermemesi öğrencilerin beklentilerini ve uygulama sürecini etkilemektedir. Bu, her tür programın etkili bir biçimde yürütülmesinde önemli bir belirleyici olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğrenciler okul dışı etkinliklerde yer almayı talep etmektedirler. Özellikle hazırlık programından dilin kullanılmasına yönelik kulüp çalışmalarında yer almayı, diğer lisans programları ile birlikte etkinliklerin içinde bulunmayı istemektedirler. Nitekim Çam ve İlhan (2019), yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin etkin katılım düzeylerinin artırılması amacıyla ücretsiz sosyal ve kültürel faaliyetlerin düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders dışında iletişim kurma istekleri okula ilişkin duyulan aidiyeti de olumlu yönde etkilemektedir (Nayır ve Akar, 2015). Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencileri okula olan aidiyetlerini arttırmanın önemli olduğu, bunun daha sağlıklı verilerin toplanması ve gerekli çalışmaların yapılmamasında da önemli olacağı dikkate alınmalıdır.

#### **4.1.2. Öğrenci görüşlerine göre hazırlık programının güçlü yönlerine yönelik sonuçlar ve tartışma**

İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrenciler dilbilgisi konusunda kendilerini başarılı bulurken, konuşma becerisinde aynı başarıyı gösteremedikleri görüşündedir. Araştırmada öğrencilere tüm becerilerin öğretimine ilişkin eşit ders saati

dağılımı olan bir uygulama süreci sunulmasına rağmen, öğrenciler bu becerinin öğretimine ilişkin yeterince pratik yapma imkânı bulamadıklarından yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Dil bilgisi bakımından öğrencilerin oldukça başarılı olduğunu gösteren araştırma sonuçları, öğrencilerin dilbilgisi becerisini ders sonrası ve herhangi bir öğretmene ihtiyaç duymadan kitaptan çalışabildikleri için diğer becerilere kıyasla daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin dilbilgisi becerisine çalışırken ayırdıkları zamanı diğer beceriler içinde ayırmaları durumunda benzer sonuçların elde edileceği ortaya konulmuştur. Beda (2000), yabancı dile sahip olduğuna inan bir bireyin, yabancı dilde ne kadar çok sözcük ve iyi dilbilgisine sahip olursa olsun, o dile hâkim olduğuna inanmasının ancak o dilde iletişim kurarken bireyin rahat hissetmesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Tek başına sahip olunan dilbilgisinin, bireylere o yabancı dili bildiklerini düşündürmediğini belirtmiştir. Beda'nın görüşüne paralel olarak dilbilgisinde kendini başarılı gören öğrenciler, konuşma becerisine sahip olamadıkları için İngilizceye hâkim olmadıklarını düşünmektedirler. Cameron (2001), yabancı dil öğrenen bireylerin öncelikli ihtiyaçlarının dinleme ve konuşma becerisi olduğunu belirtmiştir. Konuşma becerisinin dile hâkim olma düşüncesi ile birebir ilişkisi araştırma sonuçlarına benzer şekilde diğer çalışmalarda da ortaya çıkmıştır.

Yazma becerisine ilişkin öğrenciler arasında iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Birincisi bir grup öğrenciler yazma becerisine ilişkin kendilerini yeterli görmektedirler dolayısı ile yazma becerisini programın güçlü yönü olduğunu düşünmektedirler. Bu görüşün aksine bir diğer grup öğrenci ise tersini düşünmektedir. Yabancı dilde lisans eğitimine başlayan ve sınavlara giren öğrenciler bu beceriye ilişkin kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Hazırlık programına devam eden öğrenciler benzer bir deneyime sahip değillerdir. Hazırlık programı öğrencileri yazma becerisine ilişkin programı başarılı bulurken, birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler yazma becerisine ilişkin programın geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu sonucu farklılaştıran bir diğer sebep ise programda yazma becerisine ilişkin derslerin, uygulamanın gerçekleştirildiği 2018-2019 eğitim öğretim yılı ve sonrasında genel İngilizce dersinden ayrı yer almasıdır. Yazma becerisine ilişkin programın geliştirilmesi gerektiğini ifade eden öğrenciler, hazırlık programı süresince bu beceriye ilişkin genel İngilizce dersi dışında ayrıca bir yazma dersi almamışlardır. Yazma becerisi,

dilin uygulama kısmına ilişkin, öğrencilere verilen girdilerin ne ölçüde çıktıya dönüştüğünü gösteren en önemli ölçütlerdendir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012).

Derslerde teknolojik araçlardan yararlanılması, ders kitaplarının yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılması öğrencilere göre programın güçlü yönünü oluşturmaktadır. Programın, bilgisayar destekli öğretimi desteklemesi ve ve görsel-işitsel kaynakların kullanılması öğrenciler açısından memnuniyet vericidir. Çevrimiçi ders materyalleri aracılığı ile öğrenilenler, yazılı basılı kaynaklar aracılığı ile öğrenilenlere göre daha kalıcıdır (Bayraktar ve Camnalburun, 2012). Araştırmalar basılı materyallerin yanı sıra, görsel ve işitsel materyallerle desteklenen ve zenginleştirilen yabancı dil öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu göstermekte ve araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretim görevlilerinin derse olan hâkimiyeti, öğrenciler açısından güçlü bulunan bir diğer yöndür. Öğretim görevlilerini İngilizce alan bilgisi bakımından yeterli bulmaktadırlar. Bu nedenle dersin işleniş sürecinde sınıfa ve sürece hâkim olduklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretim görevlilerinden bazılarının yabancı uyruklu olması programın güçlü yönü olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı öğretim görevlileri ile derslerde İngilizce konuşmak zorunda olmalarını, konuşma becerisinin geliştirilmesine önemli bir katkı olarak değerlendirmektedirler. Nitekim yabancı öğretim görevlilerinden ders alamayan öğrenciler için bu durum programın geliştirilmesi gereken bir yönü olarak koymuştur.

Öğretim görevlileri ile ilgili ulaşılan bir diğer sonuç akademik yılın tamamının aynı öğretim görevlisi sorumluluğunda devam etmesidir. Öğrenciler açısından bu durum öğrenci öğretim görevlisi iletişimini olumlu yönde etkilemektedir. Başar, Doğan ve Şener (2018), öğretmen ile öğrenci arasındaki nitelikli ilişkinin, öğrencinin öğrenme motivasyonunu güvence altına aldığını ve olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Küçükkoğlu ve diğerleri (2004) de, sınıfta etkili bir öğrenme atmosferinin oluşturulmasında, ders düzeni ve kuralların belirginliği kadar öğrenci öğretmen iletişiminin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Deyoung'a (1977) göre öğretim görevlisinin olumlu sınıf atmosferi oluşturmasına ilişkin eğitilmesi öğrenci lehine başarı puanlarına katkı sağlamaktadır. Bu sonuçlar birbirini desteklemesi açısından önemlidir. Dolayısıyla geliştirilecek programların uygulanması sürecinde dikkate alınması gereken bir sonuç olarak düşünülmelidir.

Öğrencilere göre programın güçlü yönleri arasında yer alan bir diğer sonuç yöneticilerdir. Öğrenciler yüksekokul yönetimiyle kurdukları iletişimi etkili bulmaktadırlar. Yönetimin, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ürettikleri çözüm önerilerini faydalı ve işe yarar bulmakta, bir sorun durumunda yönetimin ulaşılabilir olduğunu ve bu durumun okula olan aidiyet hissini geliştirmesi bakımından katkı sağlayan güçlü bir yönü olarak değerlendirmektedirler. Öğrencilerin okulda yaşadıkları sıkıntılarda yöneticilerin ulaşılabilir olması, kurumun öğrenciler ve yöneticiler arasında işbirliği içinde çalıştığının bir göstergesidir (Demirtaş, 2010). Yöneticilerin kolay ulaşılabilir olması, okulun öğrenciler ve yöneticiler arasında iletişiminin güçlü ve iş birliği içinde çalışan bir kurum kültürünün de olduğunu göstermesi bakımından önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **4.1.3. Öğrenci görüşlerine göre hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönlerine yönelik sonuçlar ve tartışma**

Farklı becerilere ilişkin derslerin tek bir ders yerine farklı branş dersleri şeklinde işlenmesi programının geliştirilmesi düşünülen yönü olarak ortaya konulmuştur. Araştırma aynı zamanda birinci sınıfta öğrenim gören lisans öğrencilerinin konuşma ve yazma becerisine ilişkin ders almamaları nedeniyle bu beceride zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Konuşma dersini iki grupta almamış olup bu beceride zorlandıklarını ifade ederken, yazma becerisine ilişkin ders alan grup yazma becerisine ilişkin zorluk yaşamamaktadır. Bir grubun duyduğu memnuniyeti diğer grubun ihtiyaç olarak ifade etmesi yazma becerisine yönelik derslerin programa 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonrasında eklenmiş olmasıdır. Konuşma becerisine duyulan ihtiyaç ise her iki öğrenci grubu için ortaktır. İngilizce hazırlık programlarının ve İngilizce programlarının değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda, konuşma becerisinin öğrencilerin en çok zorlandıkları ya da bir diğer ifade ile en az başarı gösterdikleri beceri olarak belirtilmektedir (Şen-Ersoy ve Kürüm-Yapıcıoğlu, 2015; Keşmer, 2007; Özkanal, 2010; Pamukoğlunu 2019). Yazma becerisi ve konuşma becerisi, dilin ediniminde neyin ne kadar öğrenildiğinin ürüne dönüştürülmesi olarak ifade edilmiştir (Çakır, 2010). Yazma ve

konuşma becerilerinin öğretiminde ve ediniminde yaşanan zorluklar araştırmalarda benzer şekilde ifade edilmekte ve araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada hazırlık programında mesleki İngilizce ve akademik İngilizce derslerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler hem mesleki İngilizce hem de akademik İngilizce derslerine ihtiyaç duymaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik İngilizce ve mesleki İngilizce öğrenmeleri bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Güler, 2004). Mesleki İngilizce, mesleki yeterliliklerinin uluslararası düzeyde kazandırılması ve küreselleşen dünyada ekonomik büyümeyi desteklemesi bakımından kilit bir yeterliliktir (Zoglami, 2020). Meslekler kadar toplumlarında küresel çağı yakalamalarında, mesleki İngilizcenin önemi büyüktür (Özer, 2020).

Öğrenciler hazırlık programı için günde altı saat arka arkaya İngilizce dersini fazla bulmaktadırlar. Diğer yabancı diller yüksekokullarının beş saat olan dersleri ile kıyaslayarak, öğleden sonra yer alan dersleri verimsiz bulmaktadırlar. Öğle arasına ayrılan zamanın verimli geçirilmediğini ve zaman kaybı olduğunu düşünmektedirler. Derslerin birleştirilerek blok dersler şeklinde işlenerek okuldan ayrılacakları zamanın erkene alınmasının daha etkili olacağı görüşündedirler. Alanyazın incelendiğinde derslerin süresi ve sayılarını fazla bulmalarındaki temel sebebin sürenin uzunluğu yerine derslerin işleniş biçimleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Dijital öğrenme ortamlarının kullanılması ve derslerin sunuş yolu kullanılarak işlendiği durumlarda öğrencilerin dersleri sıkıcı ve uzun buldukları, dijital öğrenme ortamlarından yararlanmanın derslerde öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve ders sürelerine ilişkin olumsuz görüşlerde bulunmadıklarını ortaya çıkarılmıştır (Lee vd., 2014; Margaryan vd., 2011; Winke ve Goertler, 2008). Öğrencilerin ders sürelerine ilişkin memnuniyetsizliklerinin temelinde derslerin işleniş biçimlerinin yer aldığı ulaşılan sonuçlardandır. Derslerde kullanılan öğrenme öğretme yöntemlerinin değiştirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenciler derslerde aktif rol almayı istemektedirler. Düz anlatım ya da sunuş yolu ile işlenen derslerin yerine öğrencileri sürece dahil eden farklı öğretim yöntemleri kullanılması talebi ulaşılan bir diğer sonuçtur. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin ders sürelerine ilişkin memnuniyetsizliklerinin de temelini oluşturmaktadır.

Derslerde aktif olarak sürece katılmak isteyen isteyen öğrenciler, öğretim görevlileri ile iletişime ve beklentilerinden haberdar olunmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin

dersi yürüten öğretim görevlisine bulunduğu geri bildirimler, öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenmeye karşı tutumları ve öğrenme düzeyleri, öğretim sürecinin düzenlenmesinde ve ihtiyaca cevap vermesi noktasında öğretim görevlilerine yardımcı olmaktadır (Engin ve Aydın, 2007). Öğrencilerin öğretim görevlileri ile iletişim kurma ihtiyaçları, öğrenme sürecinde aktif rol alma talepleri ile benzerlik göstermektedir. Sınıf içerisinde öğretim görevlileri ile etkili iletişim sağlanması öğrencilerin kuruma ve öğrenme ortamlarına yönelik aidiyet geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015). İletişim sürecinin temel öğeleri öğrenme sürecinin temel öğeleri ile benzerlik göstermektedir (Kızılloluk, 2001). Öğrenciler öğrenme süreçlerini değerlendirirken bu süreçte sahip oldukları öğretim görevlisi öğrenci iletişimini de temele almaktadırlar. İletişim, inançları ve duyguları değiştirmede etkili bir araçtır (Vatansever Bayraktar, 2015) ve öğrenci öğretmen ilişkisi, öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Celep, 2002). Bu araştırma sonuçları bağlamında öğrenci öğretim görevlisi iletişimi, öğrencilerin derslerde aktif olmalarıyla ve beklentilerinden haberdar olunmasıyla ilişkilendirilmiştir. Derslerde aktif rol almadıklarını düşünen öğrenciler dersleri sıkıcı, ders sürelerini uzun ve verimsiz bulmuşlardır. Öğrencilerin iletişim ihtiyacı alanyazındaki çalışmalarda ortaya çıkan ihtiyaçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler hazırlık sınıfının bitirme sınavı olan MAPHRE'nin geçme notunu belirlemede tek ölçüt olmaması, sınıf içi derse katılım ve etkileşimlerin de dikkate alınması gerektiği görüşündedir. Hazırlık programından geçme ya da kalma durumunun eğitim öğretim sürecinin son basamağındaki değerlendirmeleri esas almalarından memnuniyetsizlik duymaktadırlar. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ölçme değerlendirme çalışmalarının temel amacı öğrenme sürecini geliştirmek olmalıdır (Messick, 1998). Ancak okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları genelde öğrenciye not verme amacı taşımaktadır ve nadiren öğrenciyi geliştirme amacına sahiptir (Berberoğlu, 2010). Araştırmada öğrencilerin dönem sonunda uygulanan tek bir sınavla değerlendirilmesi bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırma sonucu, uygulanan sınavın geçerlik çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Geçerliği olmayan ya da sağlanamayan sınavlarla yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenciler ile ilgili doğru kararlar verilmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle genel değerlendirme sonuçlarına, sınıf içi ölçme ve değerlendirme çalışmalarının dahil edilmesi önemlidir

(Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Öğrenciler aynı zamanda MAPHRE sınavının her dönem girilebilir olmasını programın güçlü yönü olarak ifade ederken, farklı dönemlerde farklı zorluk seviyelerine sahip olduğunu ve bu durumun adil olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin bu görüşlerinin iki temel nedeni olduğu ortaya çıkmıştır. Birincisi aynı öğrencilerin bu sınava farklı zamanlarda girerek sınavların zorluk seviyelerinin farklı olduklarını iletmesidir. İkincisi ise hazırlık eğitimi süresince en temel düzeyde eğitime başlayan öğrencinin bir yılın sonunda, aynı ders saati alan fakat daha ileri bir seviyeden hazırlık programına başlayan öğrenciler ile aynı sınava girmesidir. İki farklı görüşte bu sınava ilişkin eğitim öğretim süresi sonunda gerçekleştirilen tek bir değerlendirmeden rahatsızlık duymaktadırlar. Eşit öğrenme fırsatına sahip olmayan iki öğrencinin herhangi bir konuda ölçülmesi amacıyla yapılan tek bir değerlendirme işleminin adaletsiz olduğunu belirtmektedir (Gee, 2003). Bu noktada ortaya çıkan sorun, farklı başlangıç düzeylerine sahip öğrencilerin aynı hedefe ulaşmak için geçirdikleri öğrenme sürelerinin aynı olmasıdır. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin hazırlık programından başarılı olmaları için gerçekleştirilen değerlendirme sonuçlarına sınıf içi etkileşimlerinin ve ölçme değerlendirmelerinin dahil edilmesi talebini desteklemektedir.

Programın geliştirilmesi gerektiği düşünülen bir diğer yönü ders kitaplarının içeriği ve tasarımıdır. Öğrenciler ders kitaplarının içeriğini yoğun, konuşma ve dinleme becerisini geliştirme açısından yeterli bulmamaktadır. Ders kitapları, eğitim programlarının tamamlayıcısıdır (Tutsak ve Batur, 2011). Programda yer alan ders kitaplarının sık tekrar içermesi ve takibinin zorluğu araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuçtur. Ders kitapları öğrenme ortamını zenginleştiren kaynaklardır (Başbay, 2014). Öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ve destekleyici ders kitaplarına yer verilmesinin yanı sıra, görsel ve işitsel ders materyalleriyle derslerin zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenciler ders kitaplarının maliyetlerini de yüksek bulmaktadır. Ders kitaplarına ilişkin ödenen ücretlere ilişkin duyulan memnuniyetsizliklerin programın geneline yönelik olumsuz algı oluşturduğu söylenebilir.

Öğrenciler, programda kullanılan kitapların içerisinde kelime bilgisinin kazandırılmasına ilişkin herhangi bir ders kitabının yer almadığını dolayısıyla da bu konuda eksik olduklarını düşünmektedirler. Ders kitaplarının çeşitliği konusunda sınırlılıklar olduğunu genel İngilizce dersine yönelik kaynakta diğer ihtiyaç duydukları farklı

becerilerin yer almasını, ayrıca yer almamasını bir sorun olarak görmekteyiz. Öğretim görevlileri öğrencilerin bu ihtiyaçlarına yönelik kaynakların ders kitabının dijital ortamlardaki eklerinde yer aldığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu konuya ilişkin derslerde teknolojik donanımlarda sıkıntı yaşamaktadırlar. Ders kitaplarının sunduğu dijital ek materyal desteklerine erişemediklerini, ses sistemi ekran vb gibi donanımsal sorunların yaşadıklarını dolayısıyla bu kaynaklardan yeterince yararlanamadıklarını düşünmektedirler. Mevcut programda ve sınıflarda yer alan teknolojik araçların yeter sayıda olması ve düzenli kontrollerinin yapılması programın etkililiği ve öğrenci ihtiyaçlarının giderilmesi açısından önemli görülen bir sonuçtur. Yabancı dil öğretiminde etkileşimde bulunma, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı yabancı dil öğretiminde katkı sağlamaktadır (Kazazoğlu, 2014). Öğrencilerin teknolojik donanıma duydukları ihtiyaç öğrenme öğretme süreci ve programın etkililiği açısından önemlidir.

Fiziki koşullara yönelik bina ve derslikler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Mevcut fiziki ortam öğrencilerin sosyalleşmesi için yeterli görülmemektedir. Ders dışında vakit geçirdikleri ortak alanların genişletilmesine ve zenginleştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenme ortamları ve fiziksel koşulların, öğrenci ve öğretmenlerin günlük yaşamlarında öğrenci ve programın başarısında önemlidir (Lyons, 2001).

Araştırmanın güçlü yönü olarak ifade edilen yönetici öğrenci iletişimi, aynı zamanda başka bir grup öğrenci açısından geliştirilmesi düşünülen yönler olarak görülmektedir. Öğrencilerin farklı zamanlarda farklı ihtiyaçlarına yönelik başvurdukları yöneticiler her durum ya da soruna yönelik tüm ihtiyaçları karşılayamamaktadır. İhtiyaçları karşılanmayan ya da sorunlarına çözüm elde edemeyen öğrenciler yöneticilerin iletişim konusunda gelişmeye ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler. Alanyazında yöneticilerin sahip olması gereken beceriler incelendiğinde, yöneticilerin, karşılarına bir sorunla geldiğinde çözümü direkt sunmak yerine sorunu yaşayanları kendi çözüm önerilerini geliştirmeye yönlendirebilmeleri bir gereklilik olarak yer almaktadır (Hargie, 2011). Bu bağlamda yöneticiler ve yöneticilerin kurdukları ilişkiler, programın ve kurumun işleyişine doğrudan katkı sağlamaktadır. Programın katılımcılarının sürece dahil edilmesine olanak sağlayan yönetici öğrenci iletişimi öğrencilerin beklentilerinin karşılanması ve programa ilişkin algılarında önemlidir.

Öğrenciler seviye tespit sınavından sonra yıl sonuna kadar seviye grupları yapılmamasını geliştirilmesi gereken bir yön olarak düşünmektedirler. Hazırlık programlarında yer alan yeterlik sınavlarının çoğunlukla kurumların kendi bünyelerinde hazırlaması ve dil okulları arasında ortak bir ölçüt ya da bağlamsal bir çerçevenin olmaması programlarda sorunlara neden olmaktadır (Aydın vd., 2016). Bu sınavların sene başında bir kere uygulanması ve öğrencilerin tüm yıl boyunca aynı grupta devam etmeleri öğrenciler tarafından uygun bulunmamaktadır. Seviyelerin dönem içerisinde değişmesine rağmen öğrencilerin gruplarının değişmemesi öğrencilerin derse olan motivasyonlarını dolayısı ile de programa ilişkin algılarını etkilemektedir. Alanyazında gerçekleştirilen diğer hazırlık programı değerlendirme çalışmalarında, Türkiye’de devlet üniversitelerine bağlı isteğe bağlı ya da zorunlu İngilizce hazırlık programlarında uygulamaların benzer olduğu, seviye tespit sınavlarının dönem başında bir kere gerçekleştirildiği ortaya konmuştur (Ataman, 2017; Şen-Ersoy ve Kürüm-Yapıcıoğlu, 2015; Ukpur, 2017; Yaman, 2019). Üniversiteler dışında özel İngilizce kurslarında kur sistemi ile öğrenme öğretme süreci yürütülmekte ve seviye tespit sınavlarının tüm süreç boyunca belirli aralıklarla yapılmaktadır. Bu bağlamda yabancı diller yüksekokullarının sunduğu eğitimin bu sonuçlar çerçevesinde değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin hazırlık programının yapısının geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Özel eğitim kurumlarında kullanılan kur sisteminin, belirli aralıklarla seviye sınavları aracılığı ile ölçme değerlendirme gerçekleştirilmesi ve eğitim öğretim sürecinde daha homojen gruplarla eğitim görmeye imkân tanınması bakımından avantajlı görmektedirler. Bulunduğu grupta ilerleme kaydedemeyen öğrencinin kur tekrarı yapmasının olumsuz olmasının yanı sıra bir üst gruba geçmek içinde motivasyon sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda hazırlık programının yürütülmesine ilişkin mevcut sistem güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır.

#### **4.1.4. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının amaçlarına yönelik sonuçlar ve tartışma**

İngilizce hazırlık programının amacı, öğrencileri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına (CEFR) göre B2 dil yeterliğine ulaştırmak ve dört temel dil becerisi alanında

gelişimlerini sağlamaktır. Öğrencilerin dört temel dil becerisi alanında gelişim göstermeleri, okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilmeleri, yazabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri programın amacıdır. Öğretim görevlileri ve yöneticilere göre öğrencilerin başlangıç seviyelerinin (A0), B2 dil yeterliğine ulaşabilmelerinin önünde engeldir. Derslerde kullandıkları kitapların B2 seviyesini amaçlamasına rağmen öğrenciler bu seviyeye uygulamada ulaşamamaktadırlar.

Öğretim görevlileri ve yöneticiler amaçların tüm öğrencilerin başlangıç seviyelerine göre farklılaşması gerektiğini, aynı seviyeye ulaşmak için farklı seviyelerden gelen öğrencilere, aynı sürenin verilmesinin uygun olmadığını düşünmektedirler.

Hazırlık programının akredite olmuş bir kurum olması dolayısıyla amaçların yazılı bir dokümanda yer almaktadır. Pearson akreditasyon belgesine yönelik dokümanlarda belirtilen program amaçları ayrıca öğretim görevlileri ve öğrenci el kitapçıklarında da yer almaktadır. Bu kitapçıklar her yıl yeni kayıt yaptıran öğrencilere ve kurumda yeni göreve başlayan öğretim görevlilerine verilmektedir. Öğrencilerin B2 dil yeterliği düzeyine gelmelerine ifade eden amaçlar kurum yöneticileri tarafından belirlenmiştir. Bir programın geliştirilmesinin başlangıç noktası o programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi ile başlamaktadır (Gözütok, 2006). Etkililiğinin sorgulanması için ise programın amaçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçların belirlenmiş olması programın sürdürülebilirliğine karar verilmesi açısından önemlidir. Programların başarısı amaçlarına ulaşmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu amaçta ulaşmak için geçirilen yaşantıların tamamı programı oluşturmaktadır (Stufflebeam, 2000). Bu nedenle hazırlık programının amaçlarının belirlenmiş olması, programın katılımcılarının amaçlardan haberdar edilmesi programın işleyişi ve değerlendirilmeye imkân tanınması bakımından önemlidir.

#### **4.1.5. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının içeriğine yönelik sonuçlar ve tartışma**

Öğretim görevlileri derslere ilişkin içeriklerin, kendilerine hazır olarak sunulmasından memnuniyet duymalarına rağmen bu durumun bazı noktalarda kendilerini sınırlandırdıklarını düşünmektedirler. Belirtilen süre zarfında içeriği tamamlama zorunluluğu, konulara ilişkin uygulama sürecinde öğretim görevlilerinin güçlük yaşadığı bir

durum olarak görülmektedir. Konular için ayrılan ikişer haftalık sürenin her konu için ideal olmadığını düşünmektedirler. Öğretim görevlilerinin kullandıkları programın, yeni durumlara uyum sağlayan, diğer becerilerle ve içeriklerle bütünlük içinde, esnek ve dönüştürülebilecek yapıda olması gerekmektedir (Aykaç, Aydın, Gülbahar, Özdemir, Menteşe, Eronat ve Uzunca, 2006). Bu bağlamda öğretim görevlileri konu ve ayrılan zaman bakımından programın güncellenmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Programın içeriğine ilişkin yeni düzenlemenin konu bazında ve süresinin öğretim görevlisinin inisiyatifinde iki haftadan daha uzun süreyi içermesi talep edilmektedir. Derslerde yeterli uygulama esnekliğine sahip olmayan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve iş doyumlarının olumsuz etkilendiği belirtilmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Ders içeriklerine ayrılan süreler yetersizdir. Belirtilen sürede tamamlanamayan içerikler ortak gerçekleştirilen sınavlarda öğrencileri dezavantajlı duruma düşürmektedir. Haftalık ders programının yürütülmesinde öğretim görevlilerine esneklik sunulmaması, öğretim görevlilerinin derslerinde kendi bakış açılarını sunamamalarına neden olmaktadır. Öğretim görevlileri konulara ilişkin ek materyaller hazırlayarak derste öğrencilere sunmak istediklerini ancak kitaptaki içeriğin tamamlanmasının sınavlar için bir zorunluluk olduğunu düşünmektedirler. Derslere ek materyal getiremeyen öğretim görevlileri bu durumu yaratıcılıklarının geliştirilmesine engel olarak görmektedirler. Dellal ve Yücel (2015), yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yeterli olduğu durumlarda bile farklı bakış açıları ve konuları içermesi bakımından ek materyal kullanımının dersi zenginleştireceğini, içeriği çeşitlendireceğini ve öğrencilerin derse katılımlarını arttıracığını ifade etmiştir. Öğretim görevlileri ve öğrencilerin duyduğu ek materyal ihtiyacı ve içeriğin sunulması bakımından esneklik geliştirilmesi gereken bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticiler ise içeriğin yetiştirilmesine ilişkin konulan süre sınırının öğrencilerin lehine bir uygulama olduğunu düşünmektedirler. Gerçekleştirilen ortak sınavlarda yer alan sorular ders kitabına bağlı olarak hazırlanmaktadır. Bu bağlamda ünitelerin belirtilen sürede tamamlanması gerekliliği zaman açısından konuların hızlı tamamlanmasına neden olmaktadır. Yöneticiler bu uygulamanın tüm sınıflara eşit imkanların tanınması bakımından mecburi olduğunu düşünmektedirler.

Yazma dersine ayrılan altı ders saati yeterli görülmektedir. Genel İngilizce ders kitabı içeriğinin tüm becerileri kapsamından dolayı yoğun bulunmaktadır. Konuşma becerisine

ilişkin ders içeriklerinin genel İngilizce dersinde sunulması, bu becerinin ayrıca ölçülmemesini beraberinde getirmektedir. Konuşma becerisinin genel İngilizce sınavları dışında ölçülmemesi ise programın bir sınırlılığıdır. Ayrıca ders saati verilmeyen, dil bilgisi, konuşma ve okuma becerilerinin tamamının aynı ölçme değerlendirme aracı ile ölçülmesinden memnuniyetsizlik duymaktadırlar. Yazma becerisine ayrılan ayrıca bir ders süresinin, ders kitabının olması bu becerinin daha başarılı öğretilmesine imkân sağlamaktadır. Programda öğrencilerin temel beklentisinin konuşabilme olmasına rağmen bu beceriye ilişkin ayrıca bir dersin yer almaması öğretim görevlileri ve yöneticiler tarafından geliştirilmesi düşünülen yönlerdendir. Yazma becerisine ilişkin derslerin ayrılmasından sonra öğrencilerden olumlu geri bildirimler elde edilmiştir. İngilizce öğretiminde dört dil becerisinin de (okuma, dinleme, yazma, konuşma) birbirleriyle ilişkilendirilmiş biçimde aktarılması dilin ediniminde başarı sağlar (Brown, 2001). Ancak konuşma becerisinin öğretilmesinde, gramer-çeviri yaklaşımıyla öğretim gören öğrencilerin bu becerinin kazanmalarında engel oluşturduğu ifade edilmektedir (Bygate, 2001). Bu nedenle konuşma becerisine duyulan ihtiyacın giderilmesinde öğretim görevlileri ve yöneticiler yazma becerisi dersine benzer şekilde konuşma becerisine ilişkin derslerin ayrılması noktasında ortak görüşe sahiptirler. Yazma becerisine yönelik dersler programın güçlü yönlerinden birisi iken, konuşma becerisine yönelik dersler programın geliştirilmesi gereken yönlerinden biridir.

Becerilerin ayrı ayrı işlenmesine yönelik öğretim görevlileri uzmanlaşmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Uzmanlaştıkları konuda öğrencilere materyal desteği ve farklı ders içerikleri sunabileceklerdir. Tüm becerilerin birlikte işlenmesi öğretim görevlilerini sınırlandırmasının yanı sıra belirli konularda uzmanlaşmalarına olanak tanımamaktadır. Yöneticiler öğretim görevlileriyle benzer görüşlere sahip olmalarının yanı sıra tüm becerilere ilişkin farklı öğretim görevlileri görevlendirmenin mümkün olmadığını, kurumda görev yapan öğretim görevlilerinin farklı becerilere yönelik derse girme konusunda esnek olabilmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretim görevlilerine göre genel İngilizce ve yazma ders içerikleri birbirlerine paralel değildir. Farklı becerilere yönelik derslerin birbirleriyle ilişkili yürütülememesi öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. Bu durumun temel nedeni olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında genel İngilizce derslerinden ayrı olarak yürütülmesine karar verilen

yazma becerisi derslerinin işlenilmesine yönelik hazırlık programı düzenlemelerinin tamamlanmamış olmasıdır. Öğretim görevlileri her yazma becerisi dersi öncesinde toplanarak o derste öğretecekleri konuları haftalık olarak planlamaktadırlar. Bu derse yönelik belirli zaman dilimleri için hazır gelen bir içerik henüz oluşturulmamıştır. İngilizcenin ana dil olarak okutulduğu ülkelerde (İngiltere, ABD) hazırlanan ve ülkemizde kullanılan yabancı dil ders kitapları İngilizce öğretiminde temele alınan program yerine kullanılmaktadır. Bu kitaplarda çeşitli dilsel ve kültürel öğelere yer verilmektedir. Bu nedenle her kitabın izlediği yol, içerik, içeriğin sunuş şekilleri farklılık göstermektedir (Şimşek, 2018). Her beceriye ilişkin farklı yayın evi ya da farklı ülkeden kaynak kitapların kullanılması becerilere ilişkin uygulama sürecinde uyumsuzluklara neden olmaktadır. Becerilerin öğretilmesine yönelik içeriklerin hazır verilmesinin öğretim sürecini daha sistematik hale getireceğini düşünen yöneticiler, öğretmenlerin de kaynak kitap oluşturma konusunda destekleyici olmalarını beklemektedir.

İngilizce hazırlık programında her yıl sene başında kullanılacak ders kitaplarına karar verilmektedir. Bazı yıllar üst üste aynı yayınevi ile çalışılırken bazı yıllar değişiklik göstermektedir. Her yıl kitapların değiştirilmesi öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öte yandan her yıl yeni bir kitabı tanıma ve derste kullanımına yönelik uygulamada yeniden hazırlık gerektirmesi zaman ve ek materyal hazırlama konusunda öğretim görevlilerini sınırlandırmaktadır. Farklı ve aynı ders kitaplarının kullanılmasına ilişkin ortaya çıkan sınırlılıklara yönelik yöneticiler, öğretim görevlilerinin öğrencilerin ve kendi ihtiyaçlarına yönelik hazırlayacakları ders kitaplarını soruna bir çözüm olarak görmektedirler. Ders kitaplarının sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ihtiyacı bu önerinin çok fazla zaman ve maliyet gerektirmesi bakımından verimli bulunmamıştır.

Öğretim görevlileri kullanılan ders kitaplarına yönelik geri bildirimlerde bulunurken öncelikle öğrencilerin kullanımları bakımından sadeliğine daha sonra ise dijital ortamlarının öğrenciler yatafindan kolay ulaşılabilir olmasına bakmaktadırlar. Kitapta yer alan konuların öğrencilerin yaşlarına uygunluğuna, ilgi çekici olmasına ve güncel konulardan seçilmesine önem vermektedirler. Kitapta yer alan içeriklerin ilgi çekici olması ve kitabın görsel işitsel öğrenme ortamlarına yer vermesi öğretim görevlilerinin kitabın kullanılmasına devam etmesini sağlayan öğelerdir. Ders kitaplarının görsel işitsel

materyalleri içermesi öğrencilerin farklı duylara hitap etmesini dolayısıyla da daha kalıcı öğrenmelere sahip olmalarını sağlamaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalar, derslerde ders kitabı yanı sıra ek materyal kullanımının ve bu materyallerin farklı duylara hitap etmeyi sağlamalarının öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelerine imkân sağladığını göstermektedir (Seferoğlu, 2016).

Hazırlık okulunda derslerin desteklenmesi açasından materyal ofisine ihtiyaç vardır. Materyal ofisi, ofis bünyesinde görev yapan derslerde öğretmenlerin dersin öğretimini zenginleştirmesini sağlayacak farklı materyaller hazırlayarak öğretim görevlilerine sunulmalıdır. Yöneticiler, öğretim görevlilerinin görüşlerinden farklı olarak ayrıca bir materyal ofisine ihtiyaç duyulmadığını düşünmektedirler. Mevcut sistemde materyal ofisi ve sınav hazırlama birimi birlikte olup, derslere giren hazırlık sınıfı öğretim görevlilerinden bazılarının bu sürece ilişkin görevlendirilmesi ile yürütölmektedir. Öğretim görevlileri bu birimlerin ayrılarak, çalışanlarının derslere girmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Derslere giren öğretim görevlilerinin ders hazırlığı sonrasında materyal hazırlamak için yeterli zamanı kalmamaktadır.

#### **4.1.6. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre ingilizce hazırlık programının öğrenme-öğretme sürecine yönelik sonuçlar ve tartışma**

Derse hazırlık sürecinde ve dersin işleniş sürecinde, ders kitaplarından ve bu kitapların setleri içerisinde yer alan görsel işitsel çevrimiçi öğrenme ortamlarından yararlanılmaktadır. Öğretim görevlileri ve yöneticiler çevrimiçi öğrenme ortamları bakımından ders kitaplarını başarılı bulmaktadırlar. Çevrimiçi ders materyallerinin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağladığını düşünmektedirler. Ders kitaplarının basılı materyallerin yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamları sunmasından memnuniyet duymaktadırlar.

Derslerin işleniş sürecinde farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretimin yanı sıra akran öğretimi, işbirlikçi öğrenme, grup çalışması, drama, münazara, tartışma ve yarışmalara yer verilmektedir. Alternatif öğretim yöntemleri, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması noktasında, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre daha etkilidirler (Çelik, 2013). Öğretim görevlileri etkili bir eğitim

öğretim süreci yürütülmesine ilişkin farklı yöntemleri derslerinde kullanmaktadırlar. Öğrencilerin dersin işleniş sürecinde söz almak için çekingен davranışlar sergilediğini düşünen öğretim görevlileri, dersin işlenişine ilişkin grup çalışması, yarışma, bilgisayar destekli öğrenme uygulamaları kullanılan derslerde daha aktif katılım gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin derse aktif katılım göstermeye olan beklentileri, öğretim görevlileri ve yöneticilerle benzerlik taşımaktadır. Öğretim görevlileri öğrencilerin bu konudaki beklentilerini karşılamak için düz anlatım ya da sunuş yolu ile anlatım yerine öğrencilerin daha aktif ve iletişim kurmalarını sağlayan yöntemler tercih etmektedirler. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, derslerde farklı öğretim yöntem teknik ve uygulamaların yer almasını öğrencilerin etkili öğrenme yaşantılarına sahip olmalarını ve öğrencilerin hem diğer öğrenciler hem de öğretim görevlileri ile etkileşim içerisinde olmalarına ilişkin beklentileri ortaya çıkarmaktadır. Bu bakımdan etkileşimi arttıran ve iletişimi sağlayan yöntem ve tekniklerin derslerin işleniş sürecine dahil edilmesi önemlidir.

Derslerde sınıf içi ölçme değerlendirme etkinlikleri kapsamında öğrencilerin derse aktif katılımları değerlendirme ögesi olarak kullanılmaktadır. Dönem sonu notuna sınırlı ölçüde katkı sağlayan öğrencilerin aktif katılımı ve ders içi performansları dersin işleniş sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi katılımın yüzdesel olarak dönem sonu notuna katkısının arttırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf içi gerçekleştirilen ölçme değerlendirme etkinlikleri öğretim görevlilerine yapıcı bir yardım sağlar (Sidhu ve Fook, 2010). Öğrencilerin de öğretim görevlilerine benzer şekilde değerlendirilmeleri sürece ilişkin çalırma motivasyonlarını olumlu etkilemektedir (Aksit, 2007). Sınıf içi değerlendirmelerin hem öğrenci hemde öğretmene olan katkılarına ilişkin öğretim görevlileri memnuniyet duymaktadırlar. Bu değerlendirme sonuçlarının dönem sonu geçme notuna olan katkısı konusu ise geliştirilmesi düşünülen yönlerdendir.

Öğrenciler gibi öğretim elemanları da dersin işleyişini etkileyen bir başka konunun teknolojik araçlar olduğunu düşünmektedirler. Mevcut araçlar, öğrencilerin ve dersin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadır. Derslerin işleniş sürecinde çevrimiçi öğrenme araçlarının, kullanılan web 2.0 teknolojilerinin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinde olumlu tutum ve güçlü inançlar meydana getirdiği ifade edilmektedir (Avcı, Kula, Haşlamam, 2019).

Fiziksel koşulların iyileştirilmesi, yabancı dil öğretimini destekleyici biçimde düzenlenmesi gerektiği, öğrenciler gibi öğretim elemanlarınca da dikkat çekilen bir konudur. Öte yandan yöneticilerin görüşleri, sınıfların öğrencilerin öğrenmeleri destekleyecek şekilde tasarlandığı ve mevcut seçimlerin süreci destekleyici nitelikte olduğu yönündedir. Fiziki ortamların yetersizliğinin öğrencilerin motivasyon ve dikkat sürelerini azalttığı ve bu durumun öğretimin niteliğine olumsuz katkı sağladığı araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkarılmıştı (Seven ve Engin, 2008; Bilal, 2007; Can, 2007). Bu sonuçlar doğrultusunda fiziksel ortamların düzenlenmesine ve mevcut şartların iyileştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

#### **4.1.7. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik sonuçlar ve tartışma**

Öğrencilere, programda öğrenim görmeye başlamadan önce 72 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir seviye belirleme sınavı uygulanmaktadır. Bu sınav, sadece dilbilgisine ilişkin yeterliklere yöneliktir. Öğretim görevlileri tarafından çoktan seçmeli ve tek bir beceriye yönelik oluşturulan sınavın tesadüfi şans başarısının yüksek olması nedeniyle öğrencilerin gerçek seviyelerini belirlemede yetersiz kaldığını düşünülmektedirler. Bu sınavların yabancı diller yüksek okulları ya da herhangi bir akreditasyon kurumu tarafından ortak bir ölçüt belirlenmeden yapılmasının bazı sorunları beraberinde getireceği alanyazında da ifade edilmiştir (Aydın, Akay ve Polat, 2016). Yabancı dil yeterliliğiyle ilgili ölçme süreçlerinde olmazsa olmaz becerilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma olduğunu birçok araştırmacı dile getirmiş ve bir yabancı dil testinin geçerliliğinin ancak bu becerilerin tümünü ölçmesiyle mümkün olabileceğinin altını çizmişlerdir (Bachman, 2010; Brown, 1994; Heaton, 2003; Madsen, 1983; Child ve Clifford, 1993). Ancak araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda yapılan çoktan seçmeli sınavda konuşma becerisinin ölçülmediği, bunun yanı sıra yazma becerisine ilişkin de sınıf içi uygulamalarda sınırlı geribildirimler alındığı ulaşılan araştırma sonuçlarındandır. Kurumda ölçme değerlendirme sürecinden sorumlu öğretim görevlileri hazırlık programında derslere giren ve yöneticiler tarafından değerlendirme sürecinden sorumlu olmaları talep edilen öğretim görevlilerinden oluşturulmaktadır. Mevcut ders yüklerinin üzerine bu görevi yaptıkları için değerlendirme

sürecine ilişkin gerçekleştirilecek çalışmalara yeterli zaman ayıramadıklarını düşünmektedirler. Kurumda ölçme ve değerlendirme birimine ve bu birimde sadece sınavlardan sorumlu görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanlarına ve bu uzmanlar tarafından hazırlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış sınavlara ihtiyaç vardır. Türkiye’de hazırlık programlarında görevlendirilen ölçme ve değerlendirme birimlerinde çalışan öğretim görevlilerinin gönüllük esasına göre ya da müdürün görevlendirmesi doğrultusunda seçildiği diğer araştırmalarda da ortaya çıkan sonuçlardandır (Aydın ve Öztürk, 2019).

Öğrenciler tarafından programın güçlendirilmesi gerken yönü olarak ifade edilen seviye gruplarının tüm eğitim öğretim süresince değişmemesi durumu öğretim görevlileri tarafından da benzer bir biçimde dile getirilmiştir. Öğrencilerin sene başında belirlenen ve seviye tespit sınavlarına göre homojen olarak hazırlanan sınıflarının zaman içerisinde öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına sahip olmaları nedeniyle heterojen hale gelmektedir. Bu durum hem hızlı öğrenen öğrenciler açısından hem de yavaş öğrenen öğrenciler açısından güçlük oluşturmaktadır. Bu, öğretimin etkililiğini olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak nitelendirilmektedir. Seviye tespit sınavı içeriklerinin konuşma becerisine yer vermemesi bakımından sınav içeriğinin düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İçeriği güncellenen sınavın belirli aralıklarla uygulanması ve grupların yeniden oluşturulması ihtiyacı vardır. Öğretim görevlileri ve öğrencilerin benzer görüşe sahip olduğu seviye belirleme sınavlarının içeriği ve uygulanma sıklığına ilişkin yöneticiler bu düzenlemenin yabancı diller yüksekokulu için ek bir maliyet ve zaman kaybı oluşturacağını düşünmektedirler. Öğrencilerin dil öğretim süreçlerinde doğru noktadan başlamaları ulaşılmak istenen dil yeterliğine ilişkin doğru içeriğin sunulmasında önemlidir (Adak, Akpınar, Uzunyolcu, 2020). İngilizce dil yeterliği hedefe ulaşılan kadar adım adım ilerleme kaydeden bir öğrenme sürecidir. Her bir öğrenme sürecine ilişkin içerikler, içeriklerin zorluk durumundan kaynaklı farklılıklar öğrencinin seviyesinin tespitine göre eşleştirilmelidir. Bu bağlamda seviye tespit sınavları ve bu sınavlara uygun oluşturulacak grupların homojenliği önemlidir.

Öğrencilerin seviye belirleme sınavının yanı sıra, dönem içerisinde iki kere olacak şekilde toplamda dört kere ara sınavlara (SAT) girmektedirler. Bu ara sınavların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu sınavlarda yer alan soruların ve bu

sorulara ilişkin metinlerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınavların geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması, program ders içeriklerine paralel soruları içermesi ve öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanması gerekli görülmektedir. Bir ölçme aracının en temel özelliklerinden birisi, ölçülmek istenen değişkeni, başka değişkenlerden ayırarak doğru bir şekilde ölçmebilmesidir (Ergin, 1995). Öğretim görevlileri ara sınavlara ilişkin görüşlerinin alınmasının faydalı olacağını düşünmektedirler. Sınavlara ilişkin belirtilen ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Güz dönemi ve bahar dönemini sonunda öğrencilerin hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış sayılabilmeleri için final sınavı (MAPHRE) yapılmaktadır. Bu sınavdan alınacak yeter puan hazırlık sınıfından başarıyla mezun olmak için belirleyicidir. Belirtilen sınavda yer alan soru sayılarının öğrenciler için fazla olduğu, her bölümde yer alan üç metnin sınavın süresini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Uzun sınav sürelerinin öğrencilerin tüm becerilerin ölçüldüğü kapsamlı bir sınav için olumsuz etki oluşturacağı düşünülmektedir. Başarısızlık gösteren öğrencilerin uzun sınav sürelerinden ve uzun metinlerden etkilendiği düşünülmektedir. Öğrencilerin gerçek seviyelerini belirlemek için aynı soru türüne ilişkin daha az sayıda sorunun yer alması ortaya çıkan önerilerdendir. Sınavlarla ilgili ulaşılan bir diğer sonuç sınavların içerik olarak daha az, soru çeşitliliği olarak ise daha fazla çeşidi içermesi yönündedir. Final sınavının konuşma becerisinin ölçülmesine yer vermemesi bir sorun olarak görülmektedir. Sınavın (MAPHRE), öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğunu düşünen öğretim görevlileri özellikle en temel seviyeden hazırlık programına başlayan öğrencilerin bir yıllık eğitim öğretim süresinin, bu sınavda B1 dil yeterliğine ulaşması için yetersiz bulmaktadırlar. Ölçme değerlendirme sürecine ilişkin gerçekleştirilecek çalışmaların yeniden planlaması ve geliştirilmesi çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Programın değerinin belirlenmesi ve öğrencilerin programdan ne ölçüde yararlandıklarına ilişkin bilgilere ulaşılması bir ihtiyaçtır. Dolayısı ile ölçme değerlendirme çalışmalarının tümünün yeniden düzenlemesine duyulan ihtiyaç programın sürekliliğine ve etkililiğine karar verilmesi açısından önemlidir. Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşler ve ihtiyaçlar öğrenciler öğretim görevlileri ve yöneticiler açısından benzerlik göstermektedir.

#### **4.1.8. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görüşlerine göre İngilizce hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma**

Günlük altı saat arka arkaya benzer derslerin işlenilmesi özellikle son derslerde verimliliği düşürmektedir. Bu derslere ilişkin içeriklerin sunulmasında farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle derse katılımın artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin derslerde aktif katılımına ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi programın geliştirilmesi düşünülen yönlerindedir. İhtiyaç belirleme çalışmaları, programla ilgili kararlar almayı ve ilkeler oluşturmayı sağlayan bir dizi sistematik prosedür olarak ifade edilmiştir (Witkin ve Altschuld, 1995). Programın değerine ve sürekliliğine ilişkin kararlar alınmasının ilk adımı programın katılımcılarının ihtiyaçların belirlenmesidir. Katılımcıların sürece ilişkin beklentilerinin karşılanması programın sürekliliği açısından önemlidir.

Öğretim görevlileri gün içerisinde yer alan derslerin ara verilmeden tek oturumda yapılmasını daha etkili bulmaktadır. Blok yerine kısa süreli işlenen derslerde verilen ders aralarının öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına sebep olduğunu ve bir sonraki derste içeriğe devam etme noktasında vakit kaybı oluşturduğunu düşünmektedirler. Blok şeklinde tek oturum olarak işlenen derslerde verimliliğin daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Günlük ders saatlerine ilaveten öğrencilere destek olmak için kurulan öğrenci merkezlerinin (dilbilgisi merkezi, yazma merkezi, okuma merkezi, dinleme merkezi) öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmaktadır. Devamsızlık yapan öğrencilerin bu merkezlere güvenerek sıklıkla devamsızlık yapmaları bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu merkezler, sıklıkla sınav dönemlerinden önce öğretmenlere konu anlattırmak için kullanılmaktadır. Öğretim görevlilerinin her birisinin bir sınıfı olduğu hazırlık okulunda öğretim görevlileri öğrencilerin böyle merkezlere ihtiyaçları olmadığını, ihtiyaç duydukları her zaman kendi sınıf öğretmenlerine eksikleriyle ilgili yardım alabileceklerini düşünmektedirler. Bu merkezlerin işleyişi ve içeriğinin programın geliştirilmesi gereken yönlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Merkezlerde görev alan öğretim görevlilerinden bazıları gün içerisinde altı saat dersin üzerine bu merkezlerde ders anlatmayı verimli bulmamaktadır. Görevlendirilecek öğretim görevlilerinin derslerine uygun bir planlama yapılması bir ihtiyaç olarak ortaya konulmaktadır.

Öğretim görevlileri kısa süreli yabancı dil öğretim kurslarında uygulanan kur sisteminin hazırlık okulları içinde de programın etkililiğini arttıracığını düşünmektedirler. Belirli zaman aralıklarında yeniden düzenlenen seviye grupları, gruplarla birlikte değişen öğretim görevlileri ve her dönem sonunda tekrarlı uygulanacak değerlendirme sürecinin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha fazla yanıt vereceğini düşünmektedirler. Yöneticiler ise programın etkililiğini arttıracığına yönelik benzer görüşe sahip olmalarının yanı sıra bu sistem değişikliğinin mevcut kadro ile yürütülemeyeceğini zaman ve iş gücü açısından ek kadro ihtiyaçlarını ortaya çıkaracağını düşünmektedirler.

Öğretim görevlileri farklı becerilere yönelik uzmanlaşmaya ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanı sıra sorumluluklarında olan seviye gruplarının her yıl değişmesinin farklı öğrencilere yönelik ihtiyaçları tanıma açısından ve mesleki gelişim açısından önemli bulmaktadırlar. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişime duydukları ihtiyaç, sürekli ve uzun soluklu ve dinamik bir öğrenme öğretme süreci için gereklidir (McAlpine ve Sorayan, 2004). Programın etkililiği öğretim görevlilerinin sürece yönelik mesleki iş doyumları ile ilişkilidir (Şahin, 2013). Bu bağlamda öğretim görevlilerine sağlanacak mesleki gelişim fırsatları programa yönelim tutumlar açısından önemlidir.

Hazırlık programının bir materyal ofisine ve bu ofiste görev yapan öğretim görevlilerine ihtiyacı vardır. Derslerde ders kitapları dışında öğrencileri destekleyecek materyallere duyulan ihtiyaç ve öğretim görevlilerin haftalık yirmi dört saat ve üzeri ders yüklerinin olması, öğretim görevlilerinin ayrıca materyal hazırlamalarını engelleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Materyal biriminde görev yapan uzmanlar, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin ihtiyaç duydukları destek materyallerinin hazırlanması ve dağıtılması hazırlık programının geliştirilmesi düşünülen yönüdür. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte ve çerikte hazırlanarak sunulan ek ders materyalleri derse katılımı arttırmaktadır (Nunan, 1993). Tosuncuoğlu (2014) öğretmenlerin materyal ofislerinde ayrıca görevlendirmesi ile kurumda materyal ofisi gibi çalışma merkezlerinin daha tercih edilebilir hale getirileceğini ancak mevcut ders yükü ile birlikte yürütülen ofis çalışmalarından yeterli verim alınamayacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda materyal ofisinde çalışan öğretim görevlilerinin aynı zamanda derslerden sorumlu olması iş yükü bakımından ofiste çalışan öğretim görevlilerinin veriminin düşürülmesine neden olmaktadır.

Öğretim görevlileri, kuruma ait öğretim görevlileri tarafından önceki yıllarda hazırlanan farklı türde ders kitaplarını başarılı bulmaktadırlar. Bu kitaplardan yaz okulu öğretimde yararlanılmasının geliştirilmesi gereken bir yön olduğunu düşünmektedirler. Bu kitaplara ilişkin hem öğrenci hemde öğretim görevlisi görüşleri memnuniyetleri ortaya koymaktadır. Kitaplar içerik olarak becerilere yönelik ders içeriklerie ayrı ayrı syer vermektedir. Bu konuda kitapların başarılı olduğu görüşü ortaktır. Yaz okulunda eğitim gören öğrencilerin görüşleri öğretim görevlileri ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda seçilecek yayınevleri ve kitaplara ilişkin her bir becerinin ayrı ayrı yer aldığı der materyallerinin seçilmesi geliştirilmesi düşünülen yönlerden biridir.

Hazırlık programında hazırlanan sınavları, derslere giren öğretim görevlileri sınav güvenliği nedeniyle görememektedirler. Sınavlara ilişkin uygulama sonrasında geri bildirimde bulunulabilmektedir. Ancak bu geri bildirimde uygulama öncesi yerine sonrasında gerçekleştirilmesi etkili bulunmamaktadır. Ölçme araçlarının kurumda görev yapan tüm öğretim görevlilerinin katkılarındadır alınarak ölçme değerlendirme birimi uzmanlarınca hazırlanmasına duyulan gereklilik geliştirilmesi düşünülen bir yöndür. Tiryaki (2009), tüm yüksek öğretim kurumlarında her bölümde ölçme değerlendirme birimine ihtiyaç duyulduğunu ve bu birimin hazırlık programları için bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Kurumda materyal ofisinin yanı sıra ölçme değerlendirme ofisinin kurulması bir ihtiyaçtır.

Hazırlık programının amaçlar bakımından yeterli görülmesine rağmen içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik geliştirilmesi düşünülen yönler bulunmaktadır. Bir programın işlevini yerine getirebilmesi sistemli olarak değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilmesine bağlıdır (Güven ve İleri, 2019). Programın sürekliliği geliştirilmesine, geliştirilmesi ise değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme sürecinde geliştirilmesi düşünülen programa ilişkin, içeriğin sadeleştirilmesi ve zenginleştirilmesi, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını sağlayan öğretim yöntem ve tekniklere yer verilmesi, ölçme araçlarının düzenlenmesi ve değerlendirmelerin bu araçlar aracılığı ile tüm süreci içermesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **4.1.9. İngilizce hazırlık programının geliştirilmesine yönelik sonuçlar ve tartışma**

Araştırma sonuçları doğrultusunda İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına geliştirmesi bir ihtiyaçtır. Gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmasının bir program geliştirme modeli bağlamında bu modelin ilkelerine ve özelliklerine uygun olması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Geliştirilecek programa ilişkin izlenecek yolların belirlenmesi bir ihtiyaçtır. Program geliştirme sürecine ilişkin belirlenen modelin aynı zamanda bir felsefi temele dayandırılması bir gerekliliktir. Program geliştirme sürecinde tasarının oluşturulması, ihtiyaçların belirlenmesi ve amaçlara yönelik bir felsefeye sahip olması ilk adımlardır (Akpınar, 2017). Felsefesi ve modeli belirlenen programın tüm yönleriyle ele alınarak sürecinin planlanması, programın tüm katılımcılarının sürece dahil edilmesi bakımından önemlidir. Dinamik bir süreç olarak planlanacak değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının seçilen felsefeye uygun olarak yürütülmesi gerekmektedir. Planlanacak olan program geliştirme tasarısına ilişkin izlenecek yolların alanyazında yer alan tüm program geliştirme modellerinin incelenerek oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda program geliştirme model önerisi, farklı program geliştirme modellerinden yararlanarak ihtiyaçlarına cevap verebilen yeni bir eklektik bir model olarak planlanmaktadır. Mevcut programın Stake'in ihtiyacı cevap verici değerlendirme modeli doğrultusunda değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçları, geliştirilecek programa ilişkin izlenecek yolların belirlenmesini sağlamıştır. Program geliştirme sürecinde öncelikle izlenmesi gereken yol neleri temele alacağını belirlemelidir. Modelin, araştırma sonuçlarına göre programın tüm katılımcılarına yer vermesi bakımından Hilda Taba'nın program geliştirme modeli ile benzerlik göstermesi elde edilen araştırma sonuçlarındandır. Tüm katılımcıların ihtiyaçlarının göz önüne alınması araştırma sonuçlarında ortaya çıkarılmıştır. Programın içeriğine yönelik elde edilen araştırma sonuçları, içeriğin gruplara ya da seviyelere göre değil programın amaçlarına ve tüm grup için ortak olacak şekilde belirlenmesini bir gereklilik olarak ortaya koymaktadır. Geliştirilecek programın geliştirilmesi sürecinde belirlenen ihtiyaçlar ve önerilerin sürekli olarak sürece katkı sağlamaları bakımından döngüsel bir yol izlenmesi ortaya çıkan bir diğer gerekliliktir. Bu bağlamda D.K. Weheeler'in döngüsel program geliştirme modelinden yararlanılması önemli görülmektedir. Wheelerin geliştirmenin her basamağında değerlendirmeye yer vermesi, ihtiyaçların sürekli olarak güncellenerek bu ihtiyaçlara cevap veren bir program geliştirme çalışmasının gerçekleşmesine olanak sağlayacaktır. Yeni

tasarlanacak program geliştirme modelinin ihtiyaçların belirlenmesi ve modelin katılımcıları kapsayıcılığı açısından önemlidir. Özellikle öğrencilerin programın uygulama sürecine beraberinde getirdikleri geçmiş deneyimleri, motivasyonları, sosyal öğrenme biçimleri ve bu öğeler doğrultusunda oluşturdukları beklentilerinin belirlenmesi bir ihtiyaçtır (Oliva ve Gordon, 2013). Sürecin dinamik ve döngüsel bir yapıda olmasına duyulan ihtiyaç doğrultusunda, program geliştirme sürecinin her bir basamakta bir önceki basamağa tekrar dönmeye imkân tanınması önemlidir. İhtiyaçlarının belirlenmesinin ardından program amaçlarının öğrencilere kazandırılması istenen yeterlikler olarak ifade edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda yeterliğe dayalı program geliştirme modeli ile benzerlik göstermesi ortaya çıkan sonuçlardandır. Amaçların belirlenmesinin ardından öğretim görevlilerinde yer aldığı bir program geliştirme grubunun belirlenmesi ve bu grubun belirlenen ihtiyaçlar temelinde içeriği oluşturmasına ihtiyaç vardır. İçeriğin ardından, uygulama basamağından önce eğitim durumlarının belirlenmesi ve düzenlenmesi basamağı gelmelidir. Bu basamakta kullanılacak yöntem teknik ve materyallerin tamamının belirlenmiş olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirme basamağına gelinen program geliştirme tasarısında bu basamağın programın tüm katılımcılarının ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenmektedir. Değerlendirme araçlarının sonuç ya da ürün odaklı değil süreç odaklı olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Geliştirilecek program tasarısının tamamlanmasının ardından uygulama süreci öncesinde pilot bir uygulamaya ihtiyaç duymaktadır. Pilot uygulama sırasında öngörülmemiş sonuçlar ya da sorunlar raporlandırılarak esas uygulama için hazırlık niteliğinde olmalıdır. Programın uygulama süreci sonrasında, program amacına ulaşıyor mu? Programın aksayan ya da etkili biçimde işleyen boyutları hangileridir? Program kim/kimler için etkili biçimde işliyor? Daha etkili olması için neler yapılabilir? Sorularına program değerlendirme yaklaşım ve modelleri kullanılarak yanıt aranmalıdır? (Lavelle ve Donaldson, 2015).

#### **4.2. Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda öneriler sunulmuştur. Öneriler kısmında öncelikle araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim görevlileri ve yöneticilerin hazırlık programının geliştirilmesine ve uygulama sürecinin yeniden

düzenlenmesine yönelik önerilerine yer verilmiş, daha sonra ise araştırma sonuçları doğrultusunda gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

- İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi sürecinde ortaya çıkan ihtiyaçlardan ilki programın tamamına ilişkin bir programın yer almasıdır. Programın tüm öğelerinin yer aldığı bir dokümanın kurumun internet adresinde öğrencilere ve diğer katılımcılara açık erişimle sunulması önerilebilir. Programda hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına yer verilmesi önerilebilir.
- Programın içeriğinde konuşma becerisine ilişkin dersler genel İngilizce dersi içeriğinden farklı olarak ayrı bir ders olarak yer alabilir. Bu becerinin öğretilmesine ilişkin ders kitaplarının ve ölçme değerlendirme araçlarının düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca konuşma becerisine ilişkin derslerde ana dili İngilizce olan ve öğretmenlik meslek yeterliliklerine sahip yabancı öğretim görevlilerinin yer alması etkililiği artırabilir.
- Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla dersler dışında sosyal öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve farklı kulüp etkinlikleri desteklenmesi önerilebilir.
- Derslerin işleniş sürecindeki yaşanan aksaklıkların giderilmesi ve etkili öğrenme ortamlarının sağlanması için, sınıflarda yer alan çevrimiçi öğrenme ortamları ile web 2.0 öğrenme ortamlarına erişimi sağlayan fiziksel donanımın güncellenmesi önerilebilir.
- Öğretim görevlilerinin mesleki doyumlarına katkıda bulmak ve kuruma aidiyetlerinin artırılması için mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilebilir. Öğretim görevlilerine sunulacak hizmet içi eğitimler öğretim görevlilerinin ihtiyaç duydukları alanlara yönelik gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilerin uygulama sürecinde seviyelerine uygun sınıflar oluşturulması sağlanmalıdır. Seviyelerin öğrenme sürecinde farklılaşmasından dolayı seviye belirleme sınavlarının belirli aralıklar uygulanması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlaması bakımından mesleki ve akademik İngilizce dersine ilişkin ihtiyaçları giderilmelidir. Bu bağlamda programa mesleki İngilizce ve akademik İngilizce dersleri eklenebilir.

- Materyal ofisi ve ölçme değerlendirme ofisi yabancı diller yüksekokulunda ayrı ayrı olacak şekilde yapılandırılabilir. Bu ofislerde yer alacak öğretim görevlisi ya da uzmanların bu konularda uzmanlıklarının olması önemlidir.
- Araştırmada mevcut hazırlık programı Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli bağlamında programın tüm boyutları değerlendirilmiştir. Programı oluşturan öğelerin bir ya da birkaçına ilişkin öğelerin sınırlandırıldığı farklı derinlemesine değerlendirme çalışmalarını içeren araştırmalar planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abma, T. A. (2006). The practice and politics of responsive evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 31-43. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Abma, T. A., & Stake, R. E. (2001). Stake's Responsive Evaluation: core ideas and evolution. In J. C. Greene & T. A. Abma (Eds.), *Responsive evaluation* 7-22.
- Acat, M. B., Demiral, İ. O. S., & Merkezi, E. Ö. D. E. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Adak, N., Akpınar, İ., & Uzunyolcu, B. (2020). Starting from the right point in language teaching process: A case study on A1 level learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 210-225.
- Akalın, S. (1996). Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin aktif katılımının sağlanması. *İlköğretim Online*, 3(1), 13-20.
- Akpınar, Y. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akpur, U. (2018). The perception of students towards native and non-native English-speaking teachers in EFL classes: A study conducted in a Turkish University. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 10-25.
- Aksit, N. (2007). Sınıf içi değerlendirme sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6(11), 63-70.
- Aktaş, R. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı öğrenme materyallerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(167), 1-12.
- Aldemir, E. C., Kisabay, A., Batum, M., Üstünoğlu, S., & Lehesjoki, A. E. (2016). Unverricht-Lundborg disease: A case report and literature review. *HSOA Journal of Clinical Studies and Medical Case Report*, 3, 0-35.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, E. (2014). Öğretmenlerin ders materyalleri kullanma durumları: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *Elementary Education Online*, 13(2), 553-567.
- Arap, B. (2016). *Türkiye'de üniversite düzeyindeki İngilizce hazırlık programlarının uygulanmasına dair bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Armağan, Y. (2016). *İmkânsız özerklik: Türk şiirinde modernizm*. İletişim Yayınları.
- Aslan, E. (2003). İngilizce öğretimi ve öğretmen eğitimi üzerine bir değerlendirme [An evaluation of English language teaching and teacher education]. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 71-81.
- Aslan, O. (2003, February 03). Türkiye’de yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaşılan sorunları çözümlenmeye yönelik bir öneri: yabancı dil öğretimi ve öğreniminde internet kullanımı. *Akademik Bilişim Konferansı*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ataman, A. (2017). An evaluation of English preparatory programs in Turkish universities: Students' perceptions and suggestions for improvement. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 96-105.
- Avcı, İ., Kula, İ., & Haşlaman, T. (2019). Çevrimiçi öğrenme araçlarının öğrenci tutumlarına ve kalıcılığına etkisi: Bir literatür taraması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 63-77.
- Aydın, B. (2017). *Türkiye’de hazırlık okullarında yaşanan sorunlara bir çözüm önerisi: Anadolu Üniversitesi örneği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. Ö., Özkan, Y., & Kızılkaya, G. (2016). EFL learners' perceptions of a preparatory school program. *Higher Education Studies*, 6(1), 29-37.
- Aydın, İ. S., & Öztürk, M. (2019). An analysis of measurement and evaluation units at preparatory programs in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 103-118.
- Aydın, Ö., Akay, A., & Polat, N. (2016). Yükseköğretimde yabancı dil yeterlilikleri için yapılan sınavların geçerlilikleri üzerine bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 68-85.
- Aydın, S. (2017). The relationship between neoliberalism and higher education in Turkey: An overview. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 150-167.
- Aydın, S., & Hockley, A. (2019). The challenges of ELT management in private language schools in Turkey. *In Innovations and challenges in language teacher education and development* (pp. 185-201). Springer: Singapore.

- Aykaç, N., Aydın, İ. H., Gülbahar, Y., Özdemir, İ., Menteşe, T., Eronat, H., & Uzunca, B. (2006). Öğretimde yeni bir model: “Web tabanlı öğrenme” modeli. *İlköğretim Online*, 5(1), 69-78.
- Bachman, L. F. (2010). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: University Press.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barber, J. M. & Walczak, K. (2009). *Data analysis with NVIVO*. New York: Springer.
- Barın, Ö. (1997). İngilizcede yazma ve konuşma becerileri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 9-22.
- Bayraktar, S. & Camnalburun, B. (2012). The effectiveness of computer-assisted instruction on the English language learners' achievement in English: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 36-44.
- Beda, S. (2000). The notion of successful language learning in a foreign language context. *Journal of Language and Linguistics*, 1(1), 1-15.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. UK: Open University Press.
- Bellon, J. J. & Handler, J. R. (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Pearson.
- Bernard, H. R. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bilal, D. (2007). The effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Istanbul. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2(2), 136-147.
- Birkby, B. & Linfield, K. J. (2019). A look back at 20 years of program evaluation. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 47(2), 116-122.
- Blaxter, L. (2010). *How to research* (4th ed.). UK: Open University Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. London: Pearson Publishing.

- Bohdanska, B. (2012). *The level of knowledge of the cultural background of English-speaking countries among students of English language at a secondary school*. Univerzita Palackeho V Olomouci, Olomouc.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research* (No. 1). New York: Cambridge University Press.
- Bright, J. E. H., & McGregor, G. P. (1983). *Teaching English as a second language: A book of readings*. UK: Routledge.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. New York: Cambridge University Press.
- Can, S. (2007). Sınıf mekanlarında öğrenci davranışları ve öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 49-61.
- Child, J., & Clifford, R. (1993). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Cronbach, L. J., & Shapiro, K. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F., & Weiner, S. S. (1980). *Toward a reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L.J. (1982). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Çakır, H. (2011). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ve öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 127-139.
- Çakır, İ. (2010). The teaching of writing and speaking skills in english language teaching programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2262-2266.
- Çelebi, E. (2006). Yabancı dil öğreniminde özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.

- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, S. (2013). The effects of alternative assessment techniques on student achievement in English as a foreign language classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 139-160.
- Dellal, N., & Yücel, H. (2015). Ders kitaplarına ek materyal kullanımı. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 47-56.
- Demirel, Ö. (1999). *Language teaching and multimedia: A research report. METU Studies in Development*, 26(2), 291-304.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirtaş, H. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci disiplin sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 35-56.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research projects* (3rd ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Deyoung, P. A. (1977). Creating a positive classroom atmosphere. *Educational Leadership*, 34(1), 43-45.
- Dockrell, W. B., & Hamilton, D. (Eds.). (1980). *Rethinking educational research*. London: Hodder and Stoughton.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Mitchell, C. M., Epstein-Peterson, Z. D., Bandini, J., Amobi, A., Cahill, J., Enzinger, A., ... & Balboni, M. J. (2016). Developing a medical school curriculum for psychological, moral, and spiritual wellness: student and faculty perspectives. *Journal of pain and symptom management*, 52(5), 727-736.
- Erden, A. (1998). Anlatı metinlerinde bilgisel yapıdan sözdizimsel-biçimbirimsel yapıya, konudan özneye geçiş olgusu ve adların kavram alanı üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Ergin, A. (1995). Ölçme araçlarının nitelikleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 27-30.

- Ergunay, O., Erenoglu, C., & Demirbilek, G. (2015, September). Evaluation of the English preparatory curriculum at Eskisehir Osmangazi University (ESOGU) Based on the Views of the Students. In Proceedings of Teaching and Education Conferences (No. 2904443). *International Institute of Social and Economic Sciences*.
- Ertürk, S., & Üstündağ, T. (2007). Görsel ve işitsel öğretim materyali kullanımının İngilizce öğrenme sürecindeki etkisi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 87-100.
- Eslek, S. (2011). Evaluating an English preparatory program at a state university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2352-2356. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.115>
- Evans, J., & Sewell, P. (2013). Neo-liberalism and English higher education: The role of managerialism and performativity. *Journal of Education Policy*, 28(2), 234-249.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.
- Florez, M. C. (1999). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. ERIC Digest.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Gencel, İ. E. (2005). Türkiye'deki yabancı dil eğitiminde yabancı öğretmenlerin durumu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 87-95.
- Gencel, İ. E. (2015). The role of language schools in language learning: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 84-92.
- Gerede, D. (2005). *İhtiyaç analizi yoluyla program değerlendirme: Anadolu Üniversitesi yoğun İngilizce programı mezunlarının algılamaları.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökmenoğlu, T. (2014). The wide angle: Program evaluation studies in Turkey in terms of models and approaches. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 55-70.
- Gömlüksiz, M. N., & Özkaya, G. (2012). An analysis of the writing sub-skills of Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 8(1), 132-151.

- Gözütok, D. (2006). *Dil eğitiminde program değerlendirme*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gradle, S. (2007). Ecology of place: Art education in a relational world. *Studies in Art Education*, 48(4), 392-411.
- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. UK: Pearson Education Company.
- Griffe, D. T. (1999). *Course evaluation by quantitative and qualitative methods*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ProQuest Dissertations and Theses, Temple University. (UMI No. 9927832)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1978). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guttek, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*.
- Güler, M. (2004). *A study on the needs and expectations of the students studying at the faculty of education from ESP courses*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe University, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, B., & İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- Güven, N., & İleri, Ö. (2019). Programların sistemli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 65-84.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory, and practice*. Routledge.
- Heaton, J. B. (2003). *Writing English language tests*. Pearson Education.
- Herman, J. L., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *Evaluator's handbook* (Vol. 1). Sage.
- Herman, P. (1987). *Evaluation of a sexual abuse curriculum/prevention program*. Washington State University.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). *Generational ideas in curriculum: A historical triangulation*. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73-87.

- Imrol, M. H., Dinçer, A., Güldenoğlu, B. N. D., & Babadoğan, M. C. (2021). Evaluation of the 2018 Turkish Curriculum. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Inam, F. A. (2009). An investigation of students' problems in English speaking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1970-1974.
- Işık, A. A. (2008). Yabancı dil öğretiminde öğretmen yeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(1), 1-15.
- Jack, E. P., & Raturi, M. (2006). A collaborative approach to qualitative data analysis. *Journal of Business Research*, 59(7), 814-820. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.02.005>
- Johnson, J. (2005). Reflections in field notes and diaries. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 381-394). SAGE Publications.
- Kaçar, I., & Zengin, B. (2009). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Assessment of speaking skills in foreign language teaching according to student and teacher views]. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 123-143.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi [Evaluation of the 2nd grade primary school English language teaching program with a participant-centered program evaluation approach]* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaata, C., & Soruç, A. (2012). The missing gap between spoken grammar and English textbooks in Turkey. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]* (24th ed.). Nobel.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi [Evaluation of Yıldız Technical University Modern Languages Department English II course curriculum in terms of teachers' and students' views with context, input, process, and product (CIPP) model]*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, H., & Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi [Evaluation of Yildiz Technical University English Language Teaching Program using CIPP Model]. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Kazazoğlu, Ş. (2014). Fiziksel koşulların, öğrenme ortamlarının ve yönetici öğrenci iletişiminin yabancı dil öğretimine etkisi [Effect of physical conditions, learning environments, and teacher-student communication on foreign language teaching]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 248-262.
- Keşmer, A. (2007). The evaluation of speaking skill in foreign language Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 165-184.
- Köse, C. (2012). *Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık eğitim programının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kruseman, M., Stoll, B. E., & Stalder, H. (2003). Interactive group education for refugees from the Former Yugoslavia to reduce their oil consumption. *Patient Education and Counseling*, 49(2), 171-176.
- Küçüköğlü, F., Yıldırım, O., Çeliköz, N., & Karakuş, T. (2004). Öğrenme atmosferinin oluşturulmasında öğretmen etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 63-75.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lavelle, E., & Donaldson, J. F. (2015). Program evaluation models and approaches. In S. I. Donaldson & E. Lavelle (Eds.), *Program evaluation in practice* (pp. 19-46). John Wiley & Sons.
- LaVelle, J. M., & Donaldson, S. I. (2015). *The state of preparing evaluators*. *New Directions for Evaluation*, 2015(145), 39-52.

- Lee, J., Chen, L., & Hewitt, J. (2014). The impact of digital learning on student learning outcomes and student satisfaction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(4), 1-14.
- Leung, W. L. A. (2008). Teacher concerns about curriculum reform. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(1), 75-97.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. New York:Longman.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. SAGE Publications.
- Lishman, J., & Shaw, I. (1999). Evaluation and social work practice. *Evaluation and Social Work Practice*, 1-256.
- Lynch, J., Carver Jr, R., & Virgo, J. M. (1996). Quadrant analysis as a strategic planning technique in curriculum development and program marketing. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7(2), 17-32.
- Lyons, N. (2001). Learning in context: An ethnographic study of acquisition of English as a second language in elementary school. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(1), 68-98.
- Lyons, R. (2001). The impact of school environments: A literature review. *Children's Environments*, 18(2), 227-232.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. UK: Oxford University Press.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
- McAlpine, L., & Sorayan, A. (2004). Blending cultures and building pedagogical bridges: Preparing international teaching assistants for the Canadian classroom. *Canadian Journal of Higher Education*, 34(2), 85-107.
- Mede, E. (2012). *Design and evaluation of a language preparatory program at an English Medium University in an EFL setting: A case study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

- Miles, M. R., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Murcia, M. C. (1991). *The advantages of using audiovisual materials in the teaching of foreign languages*.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Nunan, D. (1993). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 27(4), 589-613.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). Developing effective social learning programs. *American Society for Training and Development*, 6(2), 126-149.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, M. (2020). The importance of professional English in the global world. *Journal of Education and Learning Research*, 4(1), 1-4.
- Özkanal, A. (2010). Students’ perceptions of the difficulties in learning speaking skills. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(11), 272-277.
- Özkanal, A. R., & Hakan, A. (2010). Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 117-130.
- Özkanal, E. (2009). The Effect of teacher's gender and nationality on the language achievement of university preparatory school students. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 161-171.
- Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özüdoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary English preparatory program at a Turkish state university. *Journal of International Social Research*, 10(48), 263-273.
- Özüdoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary english preparatory program at a Turkish state university. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 263-273.

- Özüdoğru, F., & Adıgüzel, C. (2015). İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 1251-1276.
- Pamukoğlu, F. (2019). Evaluating the speaking skill of preparatory class students. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 1-13.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pratt, C. (1980). The critical phase in Tanzania 1945-1968. Nyerere and the emergence of a socialist strategy. *VRÜ Verfassung und Recht in Übersee*, 13(4), 417-419.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pulley, M. L. (1994). Navigating the evaluation rapids. *Training & Development*, 48(9), 19-25.
- Richards, J. C., Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. UK: Cambridge University Press.
- Rossmann, J. R., & Schlatter, B. E. (2008). *Recreation programming: Designing leisure experiences*. Sagamore Publishing LLC.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Sağsöz, H., & Şensoy, Ö. (2015). The effect of physical conditions on student achievement and school attendance. *Education and Science*, 40(181), 327-340.
- Sanders, J. R., & Nafziger, D. H. (1976). A basis for determining the adequacy of evaluation designs. *Occasional Paper* 6, 126-149
- Saricoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Scott, M., & Morrison, M. (2005). *Key ideas in educational research*. Continuum .Newyork: Longman.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation (AERA monograph series on curriculum evaluation)* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

- Seferoğlu, S. S. (2016). The effect of using supplementary materials on students' achievement in EFL classes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 1-15.
- Semerci, . (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 31(2).
- Sengul, S., Erdem, Y., Akpolat, T., Derici, U., Sindel, S., Karatan, O., & Erturk, S. (2013). Controlling hypertension in Turkey: not a hopeless dream. *Kidney International Supplements*, 3(4), 326-331.
- Seven, S., & Engin, M. (2008). The relationship between physical classroom environment and academic achievement of students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 91-112.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sidhu, G. K., & Fook, C. Y. (2010). classroom assessment: teachers' perceptions and practices in malaysian secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 85-100.
- Sopha, S., & Nanni, A. (2019). The CIPP model: Applications in language program evaluation. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1360-1372.
- Stake, R. E. (1975). Program evaluation: Particularly responsive evaluation [Paper presentation]. *Conference on New Trends in Evaluation*, Göteborg, Sweden.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghore, G., & Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 43-59.
- Stufflebeam, D. L. (2000). *Evaluation models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). Stake's client-centered approach to evaluation. *In evaluation in education and human services book series*, EEHS, volume 8, pp. 209-264.
- şad, S. N., & Karaova, Y. (2015). İlköğretim okullarında İngilizce öğretimi ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 4282-4303.

- Şahin, İ. (2013). The relationship between the job satisfaction levels of preparatory school teachers and the effectiveness of the preparatory school program. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 198-210.
- Şen-Ersoy, N., & Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 7-43.
- Şen-Ersoy, N., & Kürüm-Yapıcıoğlu, G. (2015). The evaluation of the speaking skill in English language teaching programs. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 1-10.
- Şen-Ersoy, N., & Kürüm-Yapıcıoğlu, G. (2015). Yabancı dil öğreniminde motivasyon, özyeterlik ve öğrenme stratejileri: bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 251-266.
- Şentürk, M., & Saraçoğlu, G. V. (2013). Eğitilebilir zihinsel, bedensel engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aileden algıladıkları sosyal destek ile depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Basic and Clinical Medicine*, 1(1), 40-49.
- Şişman, M. (2019). Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin ulusal ve uluslararası yeterliliklerinin karşılaştırılması: YÖK yabancı dil sınavı örneklemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1240-1255.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt: Brace & World.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-387.
- Tesch, R. (2013). *Qualitative research: Analysis types and software*. Routledge: Longman
- Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 24(2), 237-246. doi: 10.1177/109821400302400207
- Tok, H., & Arıbaş, H. (2008). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve başarıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 507-527.
- Tosuncuoğlu, M. (2014). Materyal ofislerinin ders materyali ihtiyacının karşılanmasındaki etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 95-108.

- Tunç, F. (2010). *evaluation of english language teaching program at a public university using cipp model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tyler, R. W. (1993). *Basic principles of curriculum and instruction*. Newyork: University of Chicago Press.
- Ukpur, J. E. (2017). A comparative study of English language teaching in Nigeria and Turkey: A case study of Kaduna Polytechnic, Nigeria and Konya State, Turkey. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), 47-57. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n2p47>
- Ünal, S., & Aksoy, P. (2014). İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesine yönelik çalışma [A study on the evaluation of the English preparatory program]. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.17263/jlls.5327>
- Variş, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Verma, G. K., & Neasham, D. (1998). *An introduction to qualitative research*. Aldershot: Ashgate.
- Wall, A., & Leckie, A. (2017). Curriculum integration: An overview. *Current issues in middle level education*, 22(1), 36-40. <https://doi.org/10.1080/19402763.2017.1254027>
- Wiles, J. (2008). *Leading curriculum development*. UK: Corwin Press.
- Winke, P., & Goertler, S. (2008). Did we forget someone? Students' computer access and literacy for CALL [computer-assisted language learning]. *CALICO Journal*, 25(3), 482-509. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.482-509>
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Holt: Rinehart and Winston.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/09695940903341079>

- Yaman, S. (2019). Students' perceptions and attitudes towards the English preparatory program at a private university in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 183-198. <https://doi.org/10.17263/jlls.555195>
- Yapıcı, Ş., & Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirmenin psikolojik temelleri [Psychological foundations of program development]. In B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, 85-118. Ankara: Pegem Akademi.
- Yapıcıoğlu, K. D., Kara, A. D., & Sever, D. (2016). Tırkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve ğretim Dergisi*, 6, 91-113.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. (2nd ed.). Ankara: Seğkin Yayınevi.
- Yılmaz, F. (2011). Evaluating the Turkish language curriculum at Jagiellonian University in Poland: A case study. *Life and School*. 25(1), 76-90.
- Yıldız, M., Geikli, M., & Yesilyurt, S. (2016). Turkish prospective English teachers' reflections on teaching practice. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 696-703. doi: 10.13189/ujer.2016.040405
- Yüksel, İ. (2010). *Tırkiye için program değerlendirme standartları oluşturma alışması* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, İ. (2011). *Tırkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası* [Efforts to establish program evaluation standards for Turkey] Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zoglami, B. (2020). The importance of teaching professional English in the era of globalization. *Journal of English Language and Literature Studies*, 2(1), 1-5. doi: 10.11648/j.ell.s.20200201.11

## EK-1. Rektörlükten Alınan Araştırma İzin Yazısı

Tarih: 2012.2017 17.22  
Sayı: 73628391-900-E.0000001828



T.C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi

Sayı : 73628391-900  
Konu : Doktora Çalışma İzni Hk.

### REKTÖRLÜK MAKAMINA

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık İngilizce Programı öğretim elemanlarından Arş. Gör. Esma YILDIRIM ATAK'ın, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programında "Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve Bir Model Önerisi" başlıklı doktora tez çalışması olup, adı geçen öğretim elemanının çalışmayı yürütebilmesi için, gerekli izinlerin verilmesine ilişkin yazısı ekte sunulmuştur.

Gereği için bilgilerinizi arz ederim. Saygılarımla.

e-İmza'dır

Ek: Esma YILDIRIM ATAK'ın Dilekçesi ve Doktora Tezi Araştırma Önerisi

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile onaylanmıştır.  
Evinizi elektronik imza ile kontrol etmek için: <http://e-belge.maltepe.edu.tr> adresinden 427326-7399-4x15-070-086x7085 sayı kodu ile erişebilirsiniz.

Maltepe Üniversitesi Şişli Harmanca Eğitim Kampüsü Maltepe İSTANBUL  
İletişim: 0212 661 00 00 Faks: 0212 661 00 21 E-Posta: [maltepe@maltepe.edu.tr](mailto:maltepe@maltepe.edu.tr)  
İnternet Adresi: [www.maltepe.edu.tr](http://www.maltepe.edu.tr) Kamp Adresimiz: [www.maltepe.edu.tr](http://www.maltepe.edu.tr) / [www.maltepe.edu.tr](http://www.maltepe.edu.tr)

Bilgi İşlemci Servisi  
Fakülte Sekreteri  
[egitim@maltepe.edu.tr](mailto:egitim@maltepe.edu.tr)





EK-3. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme-Öğrenci Anketi

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**AÇIK UÇLU ÖĞRENCİ ANKETİ**

Sevgili Öğrenciler,

Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma desenlemiştir. Bu açık uçlu anket sizlerin programa ilişkin ayrıntılı görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Görüş ve önerileriniz araştırma açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırmanın geçerliliği için düşünce ve önerilerinizi en iyi şekilde paylaşmanız beklenmektedir. Ankette yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Soruların doğru bir yanıtı yoktur. Hazırlık eğitimi sürecinizi nasıl deneyimlediğiniz araştırılmaktadır. Kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Elde edilen veriler, araştırmacı ve araştırma jürisi dışında kimseyle paylaşılmayacak gizli tutulacaktır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Bu araştırmadan elde edilen verilerden hareketle ileride bir görüşme yapılması gerekebilir. Böyle bir çalışmayı kabul ediyorsanız aşağıda belirtilen yere iletişim bilgilerinizi doldurunuz.

Görüşmeyi kabul ediyorsanız:

E-mail:

Tel:

Esma YILDIRIM ATAK

esmayildirim@maltepe.edu.tr

Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Doktora Öğrencisi)

Eğitim Bilimleri Bölümü (Araş.Gör.–Maltepe Üniversitesi)

**Kişisel Bilgiler**

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

**1.Cinsiyetiniz:**

Kız

Erkek

**2.Mezun Olduğunuz Lise Türü:**

Anadolu Lisesi

Fen Lisesi

Öğretmen Lisesi

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

**3. Hazırlık eğitiminden önce İngilizceye dönük bir eğitim aldınız mı?**

- Evet (Yanıtınız evet ise ne tür bir eğitim aldığınızı lütfen yazınız.....)  
 Hayır

**4. Şu anda üniversitede kayıtlı olduğunuz fakülte:**

- Eğitim Fakültesi  
 İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi<sup>[1]</sup><sub>[2]</sub>  
 Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi<sup>[1]</sup><sub>[2]</sub>  
 Güzel Sanatlar Fakültesi  
 Hukuk Fakültesi  
 İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi  
 Mimarlık ve Tasarım Fakültesi  
 Tıp Fakültesi

**5. İngilizce Hazırlık Programına Kayıt olma nedeniniz:**

.....

**6. İngilizce Hazırlık Programına Girişteki Dil Düzeyiniz:**

- Elementary  
 Pre-Intermediate  
 Intermediate

**1. Hazırlık programında geçirdiğiniz yaşantıları dikkate aldığımızda, programa ilişkin beklentileriniz nelerdir? (Öğretim elemanı, fiziki şartlar, sınıf mevcudu, ders kitapları, dersin işleniş, sayısı, süresi, içeriği, değerlendirme yöntemi, sınavlar, kurumsal işleyiş, yönetici/kordinatör iletişimi, sorun çözme becerileri vb.) Bu başlıklar çerçevesinde beklentilerinizin ne düzeyde karşılandığını açıklayınız.**

**2. Almış olduğunuz hazırlık eğitiminin güçlü yönlerine (İçerik, öğretim elemanı, dersin işleniş, sayısı, süresi, ders kitapları, sınavlar, vb.) yönelik görüşleriniz nelerdir?**

**3. Almış olduğunuz hazırlık eğitimi süresince karşılaştığınız sorunlar nelerdir? (İçerik, öğretim elemanı, dersin işleniş, sayısı, süresi, ders kitapları, sınavlar, vb.) Bu başlıklar çerçevesinde açıklayınız.**

**4. Hazırlık programının geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönleri nelerdir? (Öğretim elemanı, fiziki şartlar, sınıf mevcudu, ders kitapları, dersin işleniş, sayısı, süresi, içeriği, değerlendirme yöntemi, sınavlar, kurumsal işleyiş, yönetici/kordinatör iletişimi, sorun çözme becerileri vb.) Bu başlıklar çerçevesinde açıklayınız.**

**5. Yabancı Diller Yüksekokulunun kurumsal işleyişine ilişkin (yönetici-kordinatör iletişimi, sorun çözme becerileri vb.) görüşleriniz nelerdir?.**

**6. Ekleme istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mıdır? Var ise örnek vererek açıklayınız.**

EK-4. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme-Öğrenci Görüşme Formu

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK  
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ  
ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1.Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının etkililiği konusunda görüşleriniz nelerdir?

2.Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında kazandığınız İngilizce bilginiz bölüm derslerini almanızda yeterli olmakta mıdır? Değilse neden? Açıklar mısınız?

3.Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının İngilizce öğrenimini ne ölçüde sağlayabildiğini düşünüyorsunuz?

4.Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının daha etkili olabilmesi için görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-5. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirme-Öğretim Elemanı Görüşme Formu

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ÖĞRETİM GÖREVLİSİ YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Değerli hocam,

Doktora tezi kapsamında Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretim görevlilerine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu form, kişisel bilgiler ve programa ilişkin sorular olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Programa ilişkin görüşlerinizi açıkça ifade etmeniz araştırmanın geçerliği açısından son derece önemlidir. Araştırmada Hazırlık Programının nasıl deneyimlendiği ve yürütüldüğü araştırılmaktadır. Görüşme formuna vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Elde edilen veriler, araştırmacı ve tez izleme komitesi üyeleri dışında hiç kimseyle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Esmâ YILDIRIM ATAK  
Araş.Gör. Eğitim Bilimleri Bölümü

**1. Kişisel Bilgiler**

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen sizin için doğru olan seçeneğin yanındaki kutunun içine (x) işareti koyunuz.

1.Eğitim Durumunuz;

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

3.Mezun olduğunuz fakülte türü;

Eğitim Fakültesi

Fen-Edebiyat Fakültesi

Diğer (Varsa lütfen belirtiniz).....

4.Kurumda geçirdiğiniz görev süresi;

0-2 yıl

2-5 yıl

5-10 yıl

10-20 yıl

5. Maltepe Üniversitesinden önce herhangi bir kurumda görev yaptınız mı?

Evet (Kurum türü:.....)

Hayır

## 2. İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Sorular

1. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının amaçları hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - a. Öğrencilerin seviyesine uygun mudur? Görüşleriniz nelerdir?
  - b. Amaçların programda uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında yer alan konuların program için yeterli olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında yer alan derslerin (genel İngilizce-dinleme-konuşma-okuma-yazma vd.) dağılımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - a. Programda yer alan haftalık ders sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - b. Programda yer alan derslerde işlenen konuların düzeylerinin öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - c. Derslerin içeriklerinin (konuların) amaçlara uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Derslerinizi nasıl işliyorsunuz? Bir dersinizi anlatır mısınız?
  - a. Derslerinizi işlerken belirli bir yöntem-teknik tercih ediyor musunuz? Bu seçiminizi yaparken neleri dikkate alıyorsunuz?
  - b. Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için ne tür uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?
  - c. Derslerinizde kitap dışında ne tür öğretim materyalleri kullanıyorsunuz?
  - d. Derslerinizde teknolojiden (öğretim araçları) ne kadar yararlanıyorsunuz?
5. Derslerde öğrencilerinizden beklentileriniz nelerdir?
6. Derslerin işlenmesinde ne tür güçlükler yaşıyorsunuz?
7. Değerlendirme için hangi tür ölçme araçları kullanıyorsunuz?
  - a. Bu ölçme araçlarının hazırlanması sürecinden bahsedebilir misiniz? Kimler hazırlıyor? Sorular nasıl hazırlanıyor? Uygulama öncesi bir ön çalışma yapıyor musunuz?
  - b. Ölçme araçlarının herhangi bir değerlendirme çalışması yapıyor mu?
  - c. Ara sınav, quiz ve final sınavlarının sayısı ve süreleri öğrencilerin değerlendirilmesi için yeterli midir? Görüşleriniz nelerdir?
8. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının güçlü yönleri nelerdir?
9. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının sınırlı yönleri nelerdir?
10. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
11. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında öğrenci seviyelerine yönelik yapılan gruplandırma hakkında ne düşünüyorsunuz? Mevcut gruplandırma nasıl iyileştirilebilir?
13. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programının başarıyla uygulanabilmesi için neler yapılmalıdır?
14. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programına ilişkin eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

EK-6. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme-Yönetici Görüşme Formu

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU**

Değerli hocam,

Doktora tezi kapsamında Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Araştırma kapsamında yöneticilere yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu form, kişisel bilgiler ve programa ilişkin sorular olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Programa ilişkin görüşlerinizi açıkça ifade etmeniz araştırmanın geçerliği açısından son derece önemlidir. Araştırmada Hazırlık Programının nasıl deneyimlendiği ve yürütüldüğü araştırılmaktadır. Görüşme formuna vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Elde edilen veriler, araştırmacı ve tez izleme komitesi üyeleri dışında hiç kimseyle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Esmâ YILDIRIM ATAK

Araş.Gör. Eğitim Bilimleri Bölümü

**1.Kişisel Bilgiler**

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen sizin için doğru olan seçeneğin yanındaki kutunun içine (x) işareti koyunuz.

1.Eğitim Durumunuz;

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

3.Mezun olduğunuz fakülte türü;

Eğitim Fakültesi

Fen-Edebiyat Fakültesi

Diğer (Varsa lütfen belirtiniz).....

4.Kurumda geçirdiğiniz görev süresi;

0-2 yıl

2-5 yıl

5-10 yıl

10-20 yıl

5. Maltepe Üniversitesinden önce herhangi bir kurumda görev yaptınız mı?

Evet (Kurum türü:.....)

Hayır

## 2. İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Sorular

1. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının amaçları hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - a. Öğrencilerin seviyesine uygun mudur? Görüşleriniz nelerdir?
  - b. Amaçların programda uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında yer alan konuların program için yeterli olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında yer alan derslerin (genel İngilizce-dinleme-konuşma-okuma-yazma vd.) dağılımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - a. Programda yer alan haftalık ders sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - b. Programda yer alan derslerde işlenen konuların düzeylerinin öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - c. Derslerin içeriklerinin (konuların) amaçlara uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Öğretim görevlilerinin derslerini işleyişleri hakkında düşünceleriniz nelerdir? Gözlemlendiğiniz ders var mı? Varsa bu konuda bir dersi nasıl işlediklerini anlatır mısınız?
  - e. Öğretim görevlileri derslerini işlerken belirli bir yöntem-teknik tercih ediyor mu? Bu seçimleri hakkında görüşleriniz nelerdir?
  - f. Öğretim görevlileri öğrencilerin derse katılımını sağlamak için ne tür uygulamalar gerçekleştiriyorlar görüşleriniz nelerdir?
  - g. Derslerde kitap dışında ne tür öğretim materyalleri kullanılmasını destekliyorsunuz?
  - h. Derslerde teknoloji (öğretim araçları) yararlanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Öğretim görevlilerinin derslerde öğrencilerden beklentileri nelerdir?
6. Derslerin işlenmesinde öğretim görevlileri ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
7. Öğretim görevlilerinin derslerde kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
  - d. Bu ölçme araçlarının hazırlanması sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Süreç nasıl işliyor? Kimler hazırlıyor? Sorular nasıl hazırlanıyor? Uygulama öncesi bir ön çalışma yapılıyor mu?
  - e. Ölçme araçlarının herhangi bir değerlendirme çalışması yapılıyor mu?
  - f. Ara sınav, quiz ve final sınavlarının sayısı ve süreleri öğrencilerin değerlendirilmesi için yeterli midir? Görüşleriniz nelerdir?
8. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının güçlü yönleri nelerdir?
9. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının sınırlı yönleri nelerdir?
10. Maltepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
11. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında öğrenci seviyelerine yönelik yapılan gruplandırma hakkında ne düşünüyorsunuz? Mevcut gruplandırma nasıl iyileştirilebilir?
13. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programının başarıyla uygulanabilmesi için neler yapılmalıdır?
14. Maltepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programına ilişkin eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

## EK-7. Gözlem Formu

### GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı, sınıf içindeki fiziksel durum, materyaller, okutman ve öğrenci davranışları, yapılan etkinlikleri belirlemek ve bunların nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır.

Gözlem Soruları:

- 1.Sınıfların fiziksel durumları nasıldır?
- 2.Fiziksel ortam öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemektedir?
- 3.Ders işlenişinde kullanılan materyaller nelerdir? Nasıl kullanılmaktadır?
- 4.Öğretim görevlisinin davranışları nasıldır?
- 5.Öğrenci davranışları nasıldır?
- 6.Öğrenci-öğretim görevlisi etkileşimi nasıldır?
- 7.Sınıf içinde yapılan etkinlikler nelerdir? Nasıl gerçekleştirilmektedir?
- 8.Etkinliklerin türü, amacı, düzeni nedir? Nasıl ortaya konmaktadır?
- 9.Okutman ve öğrencinin etkinliklerdeki rolü nasıldır?
- 10.Gözlemcinin ilk beş maddeye yönelik yorumları nasıldır?

EK-8. Öğrenci Anketine Yönelik Oluşturulan Temalar ve Alt Temalarına İlişkin Örnekler

SORUNLAR											
Almış olduğunuz yabancı dil eğitimi süresince karşılaştığınız sorunlar nelerdir ?											
	EF	İTF	MDBF	İF	HF	İYBF	MTF	TF	Toplam		
Öğretim Materyalleri	7	2	6	7	3	0	00	5	8	4	
Ölçme-Değerlendirme	5	7	0	4	7	2	3	8	2	9	07 6
Derstlerin İşleniş Biçimi	8	1	3	1	6	8	00	0	6	9	
Öğretim Elemanlarının Niteliği	6	7	0	4	5	5	3	6	2	4	00 14 8
Derstlerin Sayısı	4	00	3	00	3	00	00	3	00	4	00 74 00
Derstlerin Süresi	4	00	3	00	3	00	00	3	00	4	00 74 00
Öğretim Elemanı	0	6	7	2	3	9	3	0	8	9	07 9
Hazırlık Programının Yapısı	0	5	3	00	3	9	00	5	6	4	17 9
Mesleki İngilizce Derstleri	5	5	5	5	3	00	3	8	4	9	18 0
Konuşma Becerisi	0	3	3	00	3	00	1	0	4	9	35 6
Akademik İngilizce Derstleri	6	7	9	5	0	1	3	4	3	4	64 0
Kurumsal İletişim	0	8	6	0	7	2	00	5	0	4	24 5
Öğrenci özellikleri	2	6	2	3	9	8	1	5	2	0	10 0
Toplam	4	1	3	9	3	2		3	0	4	74 00

Temalar	BEKLENTİLER	
	Bölüm Öğrencileri	Hazırlık Sınıfı Öğrencileri
İngilizce Konuşabilme	✓	✓
Öğretim Görevlilerinin Niteliği	✓	
Öğretim Görevlilerinin Niceliği	✓	
Öğretim Materyallerinin Niteliği	✓	
Fiziki Şartlar	✓	✓
Eğitim – Öğretim Maliyeti	✓	
İngilizce Öğrenmek		✓

Temalar	GÜÇLÜ YÖNLER	
	Bölüm Öğrencileri	Hazırlık Sınıfı Öğrencileri
Dilbilgisi Derstleri	✓	✓
Ölçme Değerlendirme	✓	
Derstlerin İşleniş Biçimi	✓	
Öğretim Materyallerinin Niteliği	✓	
Yabancı Öğretim Görevlisi	✓	
Öğretim Görevlilerinin Niteliği	✓	✓
Yazma Becerisi	✓	✓

---

Dinleme Becerisi	✓	
Yönetici Kadrosu	✓	
Öğretim Görevlisi-Öğrenci İletişimi	✓	✓
Derslerin Sayısı	✓	
Derslerin Süresi	✓	

---

## EK-9. Öğretim Görevlilerine İlişkin Gerçekleştirilen Analiz Çalışmalarından Bir Kesit: Temalar- Alt Temalar

- 
- İngilizce iletişim kuramama (**beklentiler**) (**amaçlara ulaşamama**)
  - Alan bilgisinin öğrencilere yeterince verilememesi (**öğrenme-öğretme durumları (içerik)**)
  - Akıcı konuşamama (**konuşma derslerinin eksikliği**),
  - Öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenci merkezli olmaması (**öğrenme-öğretme durumları**)
  - Yabancı öğretim elemanının azlığı (**öğretim elemanı nicelik-nitelik**)
  - Farklı becerilere yönelik farklı derslere giren öğretim elemanı eksikliği (**öğretim elemanı nicelik-nitelik**) (**İçerik**)
  - Teknolojik donanımın yetersizliği (**öğrenme öğretme durumları**) (**fiziksel koşullar-materyal**)
  - Ders kitaplarının tek bir kitap olması-çeşitlilik olmaması (**öğrenme öğretme durumları**) (**öğretim materyalleri**)
  - Sıraların rahatsız olması (**fiziksel koşullar**)
  - Konuşma ve dinleme derslerinin eksikliği (**öğrenme öğretme durumları**) (**içerik**)
  - Performans – Maliyet ilişkisinde ücretin fazla olması durumu (**Maliyet**)
  - Genel İngilizce derslerinin yoğunluğu (**İçerik**)
  - Sınavların ders kitaplarından ve öğretilenlerden farklı sorulara sahip olması durumu (Ölçme-Değerlendirme)
  - Derslerin sadece ders kitapları takibi şeklinde ilerlemesi (**Öğrenme-öğretme durumları**) (**öğretim materyali**)
  - Dersine yabancı öğretim elemanı giren grupların azlığı (**öğretim elemanı niceliği**)
  - Yazma Becerisi: Başlangıç seviyesine göre ilerleme sağlanamaması (**öğrenme – öğretme durumları**) (**içerik**) (**öğretim materyali**)
  - Dinleme Becerisi: Başlangıç seviyesine göre ilerleme sağlanamaması (**öğrenme – öğretme durumları**) (**içerik**) (**öğretim materyali**)
  - Yönetici Kadrosu: Öğrencilerin yeterli iletişim kuramama durumu (**Koordinatör iletişimi-kurumsal kimlik**)
  - Okutman-Öğrenci İletişimi: Sınıf içi iletişimin sorunların ifade edilmesi ve çözülmesinde yeterli olmaması (**İletişim**)
  - Derslerin sayılarının genel İngilizce olması ve sayıca fazla olması çeşitlendirilmesi ihtiyacı (**İçerik**)
  - Ders sürelerinin özellikle blok derslerde uzun olması ve öğrencinin dikkatinin dağılmasına sebep olması (**İçerik**)
  - Konuşma/yazma/dinleme becerisine yönelik derslerin sayısının yeterli olmaması genel İngilizce derslerinden ayrı olarak programlanmamış olması (**Öğretim programı**)
  - Gün içerisine planlanmış ders sayısının fazla olması-tek düze ders olması nedeni ile sayının fazla hissedilmesi (**İçerik**) (**Öğretim programı**)
  - Uygulama ders sürelerinin yetersizliği (**İçerik**) (**Öğretim programı**)
-