



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

YAŞANTI ODAKLI DÖNGÜSEL ÖĞRETİM PROGRAMININ TASARLANMASI
DENENMESİ DEĞERLENDİRİLMESİ: MESLEKİ YABANCI DİL ÖRNEĞİ

EXPERIENCE-BASED CYCLICAL CURRICULUM DESIGN DEVELOPMENT
EVALUATION: VOCATIONAL FOREIGN LANGUAGE CONTEXT

Fatih KARATAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

YAŞANTI ODAKLI DÖNGÜSEL ÖĞRETİM PROGRAMININ TASARLANMASI
DENENMESİ DEĞERLENDİRİLMESİ: MESLEKİ YABANCI DİL ÖRNEĞİ

EXPERIENCE BASED CYCLICAL CURRICULUM DESIGN DEVELOPMENT
EVALUATION: VOCATIONAL FOREIGN LANGUAGE CONTEXT

Fatih KARATAŞ

Danışman

Prof. Dr. Seval FER

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Öz

Araştırmada, Dewey'in yaşantı görüşlerinden temellendirilerek oluşturulan ve tasarım sürecinde öğrenenlerin yaşantılarına odaklanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı tasarlanmış, denenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada tasarım araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma süreci "keşif", "tasarım", "uygulama" ve "değerlendirme" aşamalarından oluşmuştur. Araştırma, bir devlet üniversitesinin Turizm Fakültesi'nin Turizm İşletmeciliği ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları olmak üzere iki lisans programında Mesleki İngilizce-II dersini alan dördüncü sınıf öğrenenleriyle yürütülmüştür. Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi ile nicel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yansıtma çalışması ile nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile nitel veriler Strauss ve Corbin'in kodlama tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemde uzmanlar; Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programında öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulmasını, öğrenenlerin bireysel ve mesleki yaşantılarının tasarımın odağında olmasını, değerlendirme türü olarak yansıtmanın seçilmesini olumlu karşılamıştır. İkinci alt probleme ait bulgulara göre tasarım, öğrenenlerin mesleki yabancı dil performanslarını olumlu etkilemiştir. Üçüncü alt problem bulgularına göre, tasarımın öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarına etkisi "hedefler çerçevesi", "yaşantılar örüntüsü (nesnel koşullar)", "yaşantılar örüntüsü (içsel koşullar)", "yansıma" ve "uzaktan eğitim yansımaları" olmak üzere beş seçici kodla sonuçlanmıştır. Dördüncü alt probleme ait bulgular, tasarımın öğretim elemanlarının "yansıtıcı öğretim becerisi" ile "mesleki öz yeterlik algısını" olumlu etkilediğini göstermiştir. Beşinci alt problem kapsamında öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri; "tasarımın güçlü yönleri", "tasarımın geliştirilmesi gereken yönleri" ve "öğrenme ortamı" olmak üzere üç seçici kodla sonuçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: yaşantı odaklı öğrenme, yaşantı odaklı öğretim programı, tasarım tabanlı araştırma, Dewey'in yaşantı kavramı, Dewey ve öğretim programı

Abstract

In the research, Experience-Based Cyclical Curriculum, which is based on Dewey's views of experience and focuses on learners' experiences, was designed, implemented and evaluated. The design-based research applied in the study consists of "exploration", "design", "implementation" and "evaluation" stages. The research was conducted with the fourth-grade students taking the Vocational English II course in Tourism Management and Gastronomy and Culinary Arts departments of a state university's Tourism Faculty. The Quantitative data collected via the Vocational Foreign Language Skills Assessment Test were analysed via single-factor analysis of covariance (ANCOVA) while the qualitative data collected through semi-structured interview forms and a reflection paper were analysed via Strauss and Corbin's coding technique. In the first sub-problem of the research, experts responded positively to the fact that learners' interests and needs were prioritized, and their individual and professional experiences were at the center of the design, and reflection was specified as the evaluation type in the curriculum design. The findings regarding the second sub-problem indicate the curriculum design positively affected the learners' vocational foreign language performances. The findings of the third sub-problem suggest the effect of the curriculum design on learners' vocational foreign language learning experiences resulted in five selective codes: "frame of objectives", "pattern of experiences (objective conditions)", "pattern of experiences (internal conditions)", "reflection" and "reflections of distance education". The findings concerning sub-problem four showed design positively affected lecturers' "reflective teaching skills" and "professional self-efficacy perceptions". Within the scope of the fifth sub-problem, the views of learners and lecturers resulted in three selective codes: "design's strengths", "aspects needing improving concerning the design" and "learning environment".

Keywords: experiential learning, experience-based curriculum design, design-based research, Dewey's experience, Dewey and curriculum

Teşekkür Metni

Akademik ve manevi anlamda her zaman desteğini omzumda hissettiğim, akademik hayatımda en büyük şansım dediğim, bilim insanı kimliğiyle hayran olduğum ve bundan sonraki akademik hayatımda da rehber edineceğim tez danışmanım kıymetli hocam Prof. Dr. Seval Fer'e ne kadar teşekkür etsem azdır. İyi ki öğrenciniz olabilmişim.

Tez izleme komitesinde yer alan ve tez danışmanım kadar TİK üyeleri konusunda da şanslı olduğumu hissettiren değerli hocalarım Doç. Dr. Esed YAĞCI ve Dr. Öğr. Üyesi Nur AKKUŞ ÇAKIR hocalarıma destekleri ve katkıları için çok teşekkür ediyorum. Tez savunma jürime katılarak görüşleriyle tezime sundukları katkılar için değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Yusuf BUDAK ve Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN hocalarıma da teşekkür ederim.

Doktora eğitimimde daha ilk dersten itibaren Hacettepe kültürünü hissetmemi sağlayan, "Doktoramı Hacettepe Üniversitesi'nde tamamladım" cümlesinin arkasındaki haklı gururun mimarları değerli bölüm hocalarıma hepsine şükranlarımı sunuyorum.

Tezin uygulama ve veri toplama aşamalarında, çalışmanın getirmiş olduğu artı iş yüküne aldırış etmeden özveriyle katkılarda bulunan değerli meslektaşlarım Öğr. Gör. Meltem KARATAŞ'a ve Öğr. Gör. Ömer OSMANOĞLU'na teşekkür ediyorum. Diğer yandan, araştırmamın uygulama ve veri toplama sürecinde desteklerini sunan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi yönetimine de teşekkür ediyorum.

Süreç uzadıkça daha bitmiyor mu diye söze başlasalar da doktora yolculuğumda emeklerimi takdir eden, benimle gurur duyan, mutluluğumu paylaşan kıymetli aileme de sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin uygulama sürecine doğrudan katkıları bir tarafa, ders dönemi gün doğarken çıktığımız Nevşehir-Ankara yolculuğumuzda "sen biraz uyu arabayı ben kullanayım" diyen, duraksadığımda beni cesaretlendiren, doktora yolculuğumda her anlamda yanımda olan ve benimle yürüyen biricik eşim, bu başarı ve gurur ikimizin. İyi ki varsın, iyi ki hayatımdasın.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür Metni.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alana Kattığı Yenilikler.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıtlılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Program Geliştirme: Temel Kavramlar.....	10
Program Geliştirme Alanında Dönemsel Gelişmeler.....	13
Program Tasarımı ve Program Tasarım Kaynakları.....	22
Dewey' in Eğitim ve Program Geliştirme Görüşleri ve İlkeleri.....	34
<i>Eğitim ve Yaşantı</i>	34
<i>Öğretim Programı ve Laboratuvar Okulu</i>	38
<i>Birey ve Konu Alanı</i>	41
<i>Öğretmen ve Öğrenen Rolü</i>	44
<i>Birey ve Toplum</i>	45
<i>Özgürlük ve Toplumsal Denetim</i>	46
<i>Bilimsel Yöntem ve Problem Çözme</i>	47
Yabancı Dil Eğitiminde Program Geliştirme.....	50

Yabancı Dil Öğretim Programı ve İzlençe	50
Akademik ve Mesleki Yabancı Dil	55
Mesleki Yabancı Dilde Program Geliştirme	56
İlgili Araştırmalar	59
Bölüm 3 Yöntem	72
Araştırma Deseni	72
Çalışma Grubu	77
Veri Toplama Araçları	81
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	84
Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Program ve Program Tasarımı	86
Deney Grubunda Uygulanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı	87
Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının İç ve Dış Geçerlik Çalışmaları	102
Kontrol Grubunda Uygulanan Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı	103
Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	104
Verilerin Analizi	114
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	120
Alt Problem 1: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Kullanılabilirliğine Yönelik Uzman Görüşleri	120
Alt problem 2: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenen Performansına Etkisi	129
Alt Problem 3: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenenlerin Mesleki Yabancı Dil Öğrenme Yaşantılarına Etkisi	134
Alt Problem 4: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğretim Elemanlarının Öğretimi Düzenleme Becerisine Etkisi	145
Alt Problem 5: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşleri	151

Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	163
Alt Problem 1: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Kullanılabilirliğine Yönelik Uzman Görüşlerinden Toplanan Sonuçlar	163
Alt Problem 2: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenen Performansına Etkisi.....	165
Alt Problem 3: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenenlerin Mesleki Yabancı Dil Öğrenme Yaşantılarına Etkisi	165
Alt Problem 4: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının, Öğretim Elemanlarının Öğretimi Düzenleme Becerisine Etkisi	168
Alt Problem 5: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşleriyle Ulaşılan Sonuçlar	169
Öneriler	170
Araştırmanın Uygulama ve Raporlama Aşamasında Karşılaşılan Güçlükler...	173
Kaynaklar	175
EK-A: Öğrenen Gönüllü Katılım Formu	ccviii
EK-B: Uygulayıcı Öğretim Elemanı Gönüllü Katılım Formu.....	ccix
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formu	ccx
EK-D: Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu	ccxi
EK-E: Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	ccxiv
EK-F: Mesleki Yabancı Dil Becerileri Yansıtma Formu	ccxv
EK-G: MYDBDT için Çıktı-Soru Maddesi İlişkisi Tablosu	ccxvi
EK-H: MYDBDT Uzman Görüşü Formu	ccxvii
EK-I: Öğrenenlerin 2017-2020 Akademik Yıllarına Ait İngilizce Puanları	ccxxv
EK-İ: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Mesleki İngilizce II Dersine Ait AKTS Program Bilgileri	ccxxvii
EK- J: Deney Grubunda Uygulanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı	ccxxx

EK-K: Kontrol Grubunda Uygulanan Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı.....	ccxlv
EK-L: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	ccliv
EK-M: NHBVÜ Turizm Fakültesi Uygulama İzin Belgesi	cclv
EK-N: Etik Beyanı.....	cclvi
EK-O: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cclvii
EK-Ö: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cclviii
EK-P: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cclix

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>İzlenice Tasarım Türleri ve İlkeleri</i>	54
Tablo 2 <i>Temel Kullanıcı (A1) Düzeyi Akademik ve Mesleki Dil Yeterlikleri</i>	58
Tablo 3 <i>Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar</i>	68
Tablo 4 <i>Eşleştirilmiş Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü</i>	77
Tablo 5 <i>Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce puan ortalamaları Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi Değerleri</i>	78
Tablo 6 <i>Deney ve Kontrol Grupları İngilizce Puan Ortalamaları İçin t Testi Değerleri</i>	79
Tablo 7 <i>Kontrol ve Deney Gruplarının Düzenlenmesi</i>	80
Tablo 8 <i>Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Türleri</i>	81
Tablo 9 <i>Veri Toplama Aracı, Kişi, Mekân ve Zaman Tablosu</i>	85
Tablo 10 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Aşamaları ve Öğeleri</i> ..	89
Tablo 11 <i>Nitel ve Nitel Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenilirlik</i>	105
Tablo 12 <i>%27 'lik Alt ve Üst Gruplar Yöntemi ile Madde Ayırt Edicilik İndeksi</i> ...	106
Tablo 13 <i>Nitel Araştırmalarda Geçerliğe (İnandırıcılığa) İlişkin Kavramlar</i>	108
Tablo 14 <i>Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Türleri</i>	114
Tablo 15 <i>Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri</i>	115
Tablo 16 <i>Uzman Görüşleri Arası Kendall W Uyum Katsayısı</i>	121
Tablo 17 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Kullanılabilirliğine Yönelik Uzman Görüşleri</i>	122
Tablo 18 <i>Uzman Görüşlerinin Tasarıma Yansımaları</i>	129
Tablo 19 <i>Deney Grupları Öntest-Sontest Normal Dağılıma Uygunluk Testi Değerleri</i>	130
Tablo 20 <i>Deney Grupları Varyansların Homojenlik testleri</i>	130
Tablo 21 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Mesleki Yabancı Dil Becerilerine Etkisi</i>	131
Tablo 22 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenenlerin Mesleki Yabancı Dil Öğrenme Yaşantılarına Etkisi</i>	134

Tablo 23 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı Öğretim Elemanlarının Öğretimi Düzenleme Becerisine Etkisi</i>	145
Tablo 24 <i>Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü Deney Grubu Süreç Değerlendirme Puanları</i>	152
Tablo 25 <i>Turizm İşletmeciliği Bölümü Deney Grubu Süreç Değerlendirme Puanları</i>	153
Tablo 26 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşleri</i>	154
Tablo 27 <i>Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşlerinin Tasarıma Yansımaları</i>	162
Tablo 28 <i>Uygulayıcılar ve Araştırmacılar için Öneriler</i>	171

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Yeniden Kavramlaştırma Metin Türleri</i>	18
Şekil 2 <i>Program Tasarım Kaynakları ile Program Tasarımları İlişkisi</i>	26
Şekil 3 <i>Dewey'e Göre Yaşantı Oluşum Süreci</i>	36
Şekil 4 <i>Geleneksel İzence Anlayışı ve Öğretim Programı İlişkisi</i>	52
Şekil 5 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Araştırma Aşamaları</i>	74
.....	74
Şekil 6 <i>Yaşantı Odaklı Döngüsel Program Modeli</i>	91
Şekil 7 <i>Öğrenen Görüşlerine Göre Belirlenen Temalar Listesi</i>	93
Şekil 8 <i>Yaşantıların Sunumu İşlem Basamakları</i>	97
Şekil 9 <i>Araştırmanın Alt Problemlerine Göre İzlenen Süreç ve Sonuç Değerlendirme Adımları</i>	101
Şekil 10 <i>Nitel Araştırmada Üçleme Yöntemi</i>	112
Şekil 11 <i>Strauss ve Corbin'in Açık, Eksen ve Seçici Kodlama Örüntüsü</i>	117
Şekil 12 <i>Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi</i>	120

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

DAOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

MYDBDT: Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsan, merak ve keşfetme duygusuyla doğar ve çevresiyle yaşantılar geçirdikçe etrafında olup bitenler hakkında sorular sormaya başlar. Bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimle birlikte sorduğu sorulara cevaplar buldukça sahip olduğu keşif ve merak duygusu onu yeni şeyler tasarlamaya, yaratmaya ve inşa etmeye teşvik eder. “Geleceğe yönelik çıkarımlarda yenilik ve yaratma kavramları ön plana çıkarken yenilikleri öğrenme yetisine sahip, iyi yetişmiş bireylerin topluma kazandırılması önem kazanır, çünkü her bireyin doğasında gereksinimlerini giderme ve gizil güçlerini gerçekleştirme yönünde doğal bir eğilim vardır” (Fer, 2021, s.22). Eğitim, bu eğilimlerin oluşmasında ve bireyin kendini gerçekleştirmesinde önemli rol oynar. Eğitim, bu işlevsel rolünü iyi planlanan ve uygulanan, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel yaşantılarını, teknolojik çağda değişen yeni öğrenme yollarını göz önünde bulunduran yenilikçi öğretim programlarıyla yerine getirir. Bu durum eğitime işlevsel anlam kazandırmaya dönük öğretim programı ve program tasarımlarının önemle dikkate alınması gerektiğini ortaya koyar.

Öğretim programının hazırlanmasında bireyin hangi niteliklere, bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması gerektiği, toplumun hangi ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği sorusu önem kazanır. Bu bilgi ve beceriler arasında problem çözme ve yaratıcılığın gerekliliği, ülkelerin eğitim reformu, eğitim politikaları ve OECD gibi kuruluşlar için de bir ihtiyaçtır (OECD, 2018). İş sektörünün artan mesleki bilgi ve beceri talebi ile öğrenenlerin daha fazla bilgi edinme istekleri, problem çözme ve yaşam boyu sürekli öğrenmeye olan ihtiyacı artırmıştır (OECD, 2019). Diğer yandan yüksek öğrenimi iyileştirmeye dönük çalışmaların da (Coulson & Harvey 2013; Lindsey & Berger, 2009; Tynjälä ve diğerleri, 2003) yaşantı odaklı öğrenmeyi vurguladığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmalarda yaşantı odaklı öğrenme, öğrenenlere ihtiyaç duydukları

öğrenme yaşantılarını sağlamak ve akademik bilgi kazandırmak için dinamik bir yaklaşım olarak görülmektedir. Benzer görüşleri paylaşan Beard ve Wilson (2002) ise, yaşantı odaklı öğrenme ortamını düzenlemenin araştırmacılar ve uygulayıcılar için zorluk oluşturmalarına rağmen, nitelikli öğrenmeyi sağlamada oldukça etkili bir yaklaşım olmaya devam ettiğini belirtir. Diğer yandan alanyazında, yaşantı odaklı öğrenme ortamının düzenlenmesine ilişkin çeşitli öneriler bulunuyor olsa da (Bergsteiner & Avery 2014; Castelijns ve diğerleri, 2013) yaşantı odaklı öğrenme anlayışından temellen bir öğretim programının nasıl tasarlanacağı ve tasarımın hangi ilkeler üzerine kurulu olacağı gibi konular alanyazında hala açıklanmamıştır (Radović ve diğerleri, 2021).

Alanyazında yaşantı ve yaşantı odaklı öğrenme konusundaki görüşleriyle tanınan ve belki de eğitim alanına “yaşantı” kavramının önemini kazandıran Dewey (1938), eğitim sorunlarının çözümüne yönelik yeni bir yaşantı felsefesine (theory of experience) ihtiyaç olduğunu ifade eder. Yaşantı felsefesinin bir tür deneysel felsefeye bağlı olması gerektiğini ve deneysel felsefeyi anlamak için de öncelikle yaşantının ne olduğunun iyi anlaşılması gerektiğini vurgular. Dewey, yaşantı oluşum sürecinde yaşantıyı doğrudan etkileyen içsel koşulları (internal conditions) ve nesnel koşulları (objective conditions) tanımlar. İçsel koşullar bireyin ihtiyaçlarını, ilgilerini, arzularını, konuya ilişkin tutumunu vb. temsil eder. Nesnel koşullar (dışsal koşullar) ise kitap, etkinlik, okul, sınıf ortamı, diğer insanlar gibi bireyi etkileyebilecek çevresel faktörler anlamına gelir. Dewey’ e göre birey çevresiyle etkileşime girdiğinde; içsel koşullarla nesnel koşullar arasında etkileşim oluşur ve yaşantı gerçekleşir. Yaşantı, Dewey’in eğitim anlayışının odağını oluşturur. Onun için eğitim, “yaşantıların yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması anlamına gelir” (Wraga & Hlebowitsh, 2003, s.427). Bu bağlamda Dewey öğretimin [Dewey öğretim (instruction) kavramıyla dahi öğrenmeyi vurgular y.n.] başlangıcının, öğrenenlerin sahip olduğu yaşantılarla yapılması gerektiğini; bu yaşantıların da tüm ileri öğrenmeler için başlangıç noktası olacağını ifade eder.

Dewey’in (1938), yaşantı görüşlerinden temellenen program anlayışı bir kişinin hazırlayıp diğerlerine zorla kabul ettirebileceği bir şey değil, aksine ortak çalışma gerektiren bir

girişimdir. Ortaya çıkan fikir, değişmez katı yapılar değil; öğrenenlerin öğrenme sürecinde kazandığı yeni yaşantıların da katkılarıyla plana dönüşen bir başlangıç noktasıdır. Herhangi bir planda olduğu gibi, bu planda da ne yapılacağına ve nasıl yapılacağına ilişkin gerekli görüşler çerçevelenmelidir (s.72). Bir başka söylemle ne öğretileceğine [Dewey için ne öğrenileceğine], nasıl öğretileceğine ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir çerçeve, bir “plan” olmalıdır. Dewey’in (1938, s.72) “plan” kavramına yüklediği anlam program tasarımı anlayışıyla örtüşür. Bu bağlamda Dewey’in, öğretim programını “plan”, program tasarımı da “yaşantıların planlanması” olarak ele aldığı söylenebilir.

Program tasarımı [Dewey’in ifadesiyle “yaşantıların planlanması”], “öğretim programını anlama ve iyileştirme çabalarıyla ilgilidir. Programın hangi öğelerden oluşacağını belirlemeye ve bu öğeler arasındaki ilişkileri ve farklılıkları ortaya koymaya çalışır” (Fer, 2021). Program tasarımı, kişinin felsefi düşünce olarak programı nasıl kavramsallaştırdığı, algıladığı ve programa ne tür anlamlar yüklediği ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle, programın nasıl olacağını, hangi basamak ve bileşenleri içereceğini, tamamlandıktan sonra nasıl görüneceğini gösteren bir çerçeve olarak tanımlanabilir (Ornstein & Hunkins, 2016). Dewey’in (1938) yaşantı görüşlerinden temellenen program tasarımının odağında öğrenen yaşantılarının olması gerektiği ve bu yaşantıların da tasarımın bileşenlerine karar vermede kilit rol oynadığı söylenebilir.

Program tasarımı ve öğretim programı araştırmaları incelenirken, yabancı dil alanında program çalışmalarının ülkelerin eğitim politikalarında önemli yere sahip olduğu dikkat çekmektedir (Macalister & Nation, 2019). Işık’a (2008) göre eğitim politikalarının yanı sıra bilimdeki gelişmeleri ve yenilikleri takip etme, farklı milletlerden insanlarla iletişime geçme ve meslek dallarındaki yabancı dil talebi yabancı dil öğrenmeyi ihtiyaç haline getirmektedir (s.18). Türkiye’de ilköğretim düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar yabancı dil eğitimi için sarf edilen zaman, emek ve maliyet incelendiğinde hedeflenen sonuçlara ulaşılamadığı görülür. Bu olumsuzluğun nedenleri arasında yabancı dil eğitimi için koşulların yeterli olmadığı ve yabancı

dil öğrenme sürecini etkileyen olumsuzlukların varlığı öne sürülür. Bu olumsuzluklar arasında yabancı dilde program çalışmalarının önemli bir yeri bulunur (Aslan, 2003).

Yabancı dil alanındaki program geliştirme çalışmaları öğrenenlerin okulda öğrendikleri bilgi, beceri ve değerlerin ne olduğuna, hedeflenen öğrenme çıktılarını elde etmek için hangi yaşantıların sağlanması gerektiğine, öğretimin nasıl düzenleneceğine ve programın nasıl değerlendirileceğine odaklanır (Graves, 2016; Savignon, 2002). Richards'ın (2001) da belirttiği gibi yabancı dilde program geliştirme, uygulamalı dilbilim alanının çalışma alanına girerken programların tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi süreçlerine odaklanan birbiriyle ilişkili işlemler dizisini açıklar.

Program tasarımı sürecinde program hedefleri belirlenirken yabancı dil eğitiminin hangi amaçla sunulacağı, öğrenenlerin hangi ihtiyacının karşılanacağı noktasında yabancı dil eğitimi akademik ve mesleki olmak üzere iki farklı alanda sınıflandırılır. Akademik ve mesleki yabancı dil eğitimi şeklinde bir sınıflamanın temel dayanağı ise dilin ne amaçla öğrenildiğidir (Kühn & Mielke, 2012).

Mesleki Yeterlikler Çerçevesinin yanı sıra 20.yy'ın sonlarından itibaren öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarına verilen önemin artması, sektör ihtiyacının sorgulanması ve yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi gibi gelişmeler mesleki yabancı dil alanındaki program çalışmalarına yön vermiştir (Tahir, 2009). Ancak üniversitelerde yabancı dil hazırlık programına ek olarak lisans eğitimi süresince uygulanan genel [akademik] ve mesleki İngilizce programlarına rağmen öğrenenlerin mesleki yabancı dil düzeylerini yeterli görmedikleri ve mezuniyet sonrası dil öğrenmek için farklı arayışlara girdikleri gözlemlenmektedir (İlhan & Kayabaşı, 2014). Öğrenenlerin bu eğilimi, uygulanan programların etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada ne derece yeterli olduğunu sorgulatmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada yaşantı odaklı öğrenmenin, öğrenenin geçmiş yaşantıları ile bağ kurarak etkili ve kalıcı öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. (Bullough, 2005; Jackson & Madsaac, 1994; Saunders, 1997; Zepke & Leach, 2002). Bu görüşün savunucuları yaşantı odaklı öğrenmenin öğrenenleri öğrenme sürecine dahil ederek

kazanılan bilgi ve becerilerin günlük yaşamda uygulanabilirliğini sağlamada güçlü bir öğrenme stratejisi olduğunu iddia etmektedir (Beard & Wilson, 2002; Caffarella & Barnett, 1994; Hakeem, 2001; Herz & Merz, 1998; Moon, 2004). Ndoye (2003) bu iddiaları destekleyecek çok az sayıda deneysel araştırma olmasına rağmen, yaşantı odaklı öğrenmenin etkili öğrenme sağladığını gösteren çok sayıda vaka çalışması olduğuna işaret etmektedir. Mesleki yabancı dil alanındaki program çalışmaları ise daha çok ihtiyaç belirleme, içerik analizi, dil öğrenme yaklaşımları ve program değerlendirme konularına odaklanmaktadır (Aktaş, 2012; Çelik, 2003; İgrek, 2013; Ocak & Baysal, 2016; Özer, 2019). Yaşantı odaklı öğrenme ve mesleki yabancı dil eğitimi konularında yapılan araştırmalar incelendiğinde mesleki yabancı dil eğitiminde Dewey'in yaşantı görüşlerinden temellenen öğretim programı ya da program tasarımı araştırmasına rastlanmamaktadır. Dolayısıyla ilgili alanyazın çerçevesinde mesleki yabancı dil eğitiminde yaşantı odaklı öğretim programının etkilerinin test edildiği bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında hazırlanan ve öğrenme ortamında kullanılabilirliği test edilen "Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı" ile alandaki bu ihtiyaç karşılanmaya ve aynı zamanda mesleki yabancı dil eğitiminde öğrenen yaşantılarına odaklanan bir öğretim programı sunulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın çıkış noktasının, araştırmacının mesleki yabancı dil eğitimi konusundaki alan (saha) tecrübelerinden ve öğrenen yaşantılarına duyduğu meraktan kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle "öğrenenlerin sahip olduğu mesleki yaşantılar, program tasarımına nasıl yön verebilir?" sorusu araştırmacının bu tür bir çalışma yürütmedeki en önemli motivasyon kaynağı olmuştur. Ayrıca araştırmanın program tasarımı ve öğretim programına getirdiği yenilikçi yaklaşımın, yaşantı odaklı öğrenme fikrine ve uygulamalarına yönelik ileriki çalışmalar için fırsatlar yaratabileceği, ulaşılan sonuçların öğrenenin bireysel yaşantılarını ön plana çıkaran yaşantı odaklı öğrenme anlayışını (Dewey, 1902) mesleki yabancı dil eğitiminde bir eğitim yeniliği haline getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alana Kattığı Yenilikler

Yenilik ve yaratıcılık kavramlarının giderek daha fazla ön plana çıkacağı düşünülürken, yaşanacak değişimlere uyum sağlamak yerine değişim yaratacak, bilgi ve becerilerle donatılmış iyi eğitilmiş bireylerin topluma kazandırılması önem kazanmaktadır. Öğrenenleri geleceğin koşullarına hazırlama sürecinde ilgili alanyazın taramalarında bireysel yaşantıların her geçen gün önem kazandığı, dolayısıyla etkili ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmak, eğitimde sürdürülebilir kaliteyi sağlamak, öğrenenleri meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve yeterliklerle donatmak için öğrenen yaşantılarına odaklanan öğretim programı ihtiyacının arttığı gözlemlenmektedir. Alandaki sözü edilen bu ihtiyaçtan hareketle; Dewey'in yaşantı görüşlerinden temellenen ve tasarım sürecinde öğrenenlerin geçmiş yaşantılarına odaklanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine, mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarına ve öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programıyla mesleki yabancı dil öğrenmeye yönelik kullanılabilir bir program sunulmak istenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların, Yükseköğretim düzeyi mesleki yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasına önemli katkılar sağlayabileceği; mesleki yabancı dil eğitiminin etkililiğini artırabileceği, ulusal ve uluslararası sektörde mesleki yabancı dil bilgi, beceri ve yeterliklere sahip nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Yanı sıra araştırmanın, uygulayıcılar ve araştırmacılar açısından ayrı öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Uygulayıcılar Açısından

Araştırma bulgularının, mesleki yabancı dil derslerinde öğrenenlerin mesleki yabancı dil bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek isteyen eğitimciler için kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi anlamlandırma konusunda rehber olabileceği düşünülmektedir. Bilgi, beceri ve yeterliklerin yanı sıra programın odağında öğrenen yaşantıları olduğu için öğrenenlerin ilgisini ve motivasyonunu derse çekmede önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmayla, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrenenlerin mevcut yaşantılarını önemseyen ve öğretimi bu yönde düzenlemek isteyen uygulayıcılar için de önemli bir kaynak sunulmaktadır. Öte yandan farklı eğitim kademelerinde (MEB vb.) ve farklı disiplinlerde yürütülecek daha uzun süreli araştırmaların, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının bilinmeyen ve beklenmedik yönlerini ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

Araştırmacılar Açısından

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının mesleki yabancı dil alanında denenmesinin Türkiye’de ve yurtdışında sınırlı sayıdaki araştırmalara örnek oluşturabileceği düşünülmektedir. Araştırma, öğretim programının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ile uygulama sürecini incelemek isteyen araştırmacılara da kaynak oluşturacaktır. Diğer yandan araştırmacının “Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programını” matematik, fen bilgisi, coğrafya gibi diğer alanlarda denemek ve etkilerini test etmek isteyen araştırmacılara fikir vermesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Araştırmacının; program tasarımı sürecinde hangi değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu, sürecin nasıl planlanıp yönetildiği, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği ve uygulandığı, bu süreçte ne tür zorluklarla karşılaşıldığı gibi konularda çalışma yürüten araştırmacılara kaynak oluşturabileceği ve bu konularda ileriki çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmacının problem cümlesi; “Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programına ilişkin uzman görüşleri nedir ve öğretim programı öğrenenlerin mesleki yabancı dil performansları ile öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerilerini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

Alt Problemler:

1. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilirliğine yönelik uzman görüşleri nedir?

2. Öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarını nasıl etkilemektedir?
4. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisini nasıl etkilemektedir?
5. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

1. Veri toplama araçlarının ve denel işlemin hazırlık sürecinde; program geliştirme, İngiliz dili eğitimi, ölçme değerlendirme olmak üzere üç farklı alanda dokuz uzmanın görüşüne başvurulduğu için uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ve öğrenenlerin veri toplama araçlarına içtenlikle ve samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmacı, uzman ve öğretim elemanları tarafından belirlenen uygulama saatinin denel işlem için yeterli olduğu varsayılmıştır.
4. Denel işlem sürecinde kontrol edilemeyen değişkenlerin (teknoloji okur yazarlığı, uzaktan eğitim için gerekli teknolojik alt yapı ve teknolojik araç gereçlere sahip olma) deney ve kontrol grubunu benzer oranda etkilediği varsayılmıştır.
5. Araştırma sürecinde pandemi şartlarının deney ve kontrol grubu öğrenenlerini psikolojik, sosyolojik ve ekonomik anlamda (kontrol edilemeyen diğer değişkenler) benzer oranda etkilediği varsayılmıştır.
6. Uygulamanın yapıldığı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinin sınav yönetmeliği uyarınca ek sınav güvenlik önlemleri alınmadığı için öğrenenlerin sontest uygulamasında sınav güvenliğini tehdit edecek davranışlarda bulunmadıkları varsayılmıştır.
7. Deney grubunda tasarımı uygulayan öğretim elemanlarının, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan yönergeleri izleyerek ve değiştirmeden uyguladığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Tez öneri sürecinde uygulamanın yüz yüze eğitimde gerçekleştirilmesi planlanmıştır ancak 2020-2021 akademik yılında Yükseköğretim kademesinde Covid-19

pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uygulama uzaktan eğitimde gerçekleştirilmiştir.

2. Denel işlem süreci araştırmacı, uzman ve öğretim elemanları tarafından önerilen hazırlık ve uygulama süresiyle (1 akademik dönem) sınırlıdır.
3. Araştırma, uygulamanın yapıldığı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği ve Gastronomi bölümü öğrenenleri ve uygulamayı yürüten öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Mesleki yabancı dil becerileri: Öğrenilen mesleki yabancı dilin okuma, dinleme, yazma ve konuşma açısından kullanımına işaret eder.

Öğretimi düzenleme becerisi: Program tasarımının hedeflerine ulaşmak için öğrenme yaşantılarını seçme ve/veya tasarlama, yaşantıları sunma, yansıtma türü ve aracına karar verme ve yansıtma araçlarını uygulama becerisini ifade eder.

Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesinde uygulanmakta olan mesleki yabancı dil programını ifade eder.

Yaşantı: John Dewey'in tanımıyla fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşim halinde olan organizmanın eylemlerini ifade eder. Bu araştırma kapsamında ise yaşantı, fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşim halinde olan öğrenenin mesleki yabancı dil öğrenme eylemlerini ifade etmektedir.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı: John Dewey'in yaşantı kavramına yönelik görüşlerinden temellenen ve araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretim programını ifade eder.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesi “Öğretim Programı ve Program Geliştirme”, “Program Geliştirme Alanında Dönemsel Gelişmeler”, “Yabancı Dil Öğrenmede Program Geliştirme” ve “Dewey’in Eğitime İlişkin Görüşleri ve Program Geliştirme Anlayışı” başlıkları kapsamında düzenlenmiştir.

Program Geliştirme: Temel Kavramlar

Etimolojik kökeni Latince “currere” kelimesinden türeyen öğretim programı (curriculum) “izlenecek yol, rota, güzergâh” anlamına gelirken İsveç (Läroplan), Hollanda (Leerplan) ve Almanya (Lehrplan) gibi ülkelerde genel anlamda “öğretim planı” olarak adlandırılır (Thijs & van den Akker, 2009). “Curriculum” terimi birçok dilde “öğretim planı, öğretim programı” olarak adlandırıldığı için çalışma genelinde de “öğretim programı” kavramı kullanılmıştır.

Öğretim programının eğitim açısından en belirgin özelliği bir rehber, izlenice ya da bir plan olarak işlev görmesidir. Bu tür izlenice, rehber şeklinde kısa kavramsal tanımlar öğretim programının anlamını sınırlandırır. Öğretim programının eğitimle doğrudan ilişkisi kurularak bağlamsal betimlemelere ihtiyaç duyulur (Taba, 1962). Öğretim programı ile eğitimin ilişkisine değinen Ertürk (2013, s.13) eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlarken, “yetişek” olarak nitelendirdiği öğretim programını, belirli ilkelere göre düzenlenmiş “öğrenme yaşantıları” olarak tanımlar. Varış (1976) ise program geliştirme çalışmalarını “gerek okul içinde gerekse okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve uygulamaların, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü” (s.22) şeklinde tanımlar.

Alanyazında Ertürk ve Varış’ın tanımlarının dışında öğretim programı ve program geliştirmeye ilişkin çok sayıda tanımla karşılaşılmaktadır. Kimi yazarlar program geliştirme tanımı yaparken, kimisi öğretim programının tanımını yapar. Bu noktada öğretim programı ile

program geliştirme kavramları arasındaki ilişkinin netleştirilmesi gerekir. Program geliştirmeyi süreç olarak çalışmaların tamamı, öğretim programını da program geliştirme çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ürün olarak açıklamak mümkündür. Bu kapsamda program geliştirme ve öğretim programına ilişkin tanımları hedef odaklı ve süreç odaklı yaklaşım bağlamında tanımlamak mümkündür. Stenhouse (1975) öğretim programına ilişkin tanımların tek başına program sorunlarına çözüm olmayacağına, tanımdan çok bütün sürecin eleştirel bir bakış açısıyla planlanması ve değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Tyler (1975) ise öğretim programını, eğitim kurumlarında öğrenme, öğretme ve planlama sürecinde ortaya çıkan her şey; program geliştirmeyi ise hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme aşamalarını içeren geniş bir planlama süreci olarak tanımlar. Öğretim programı ve program geliştirme tanımının yanı sıra Tyler (1949) program geliştirme çalışmalarıyla ilgilenen kişilerin program geliştirme sürecinde yanıtlanması gereken dört temel soruya işaret eder. Bu sorular: 1) Okulun ulaşmak istediği hedefler neler olmalıdır? 2) Hedeflere hangi öğrenme yaşantıları yoluyla ulaşılabilir? 3) Öğrenme yaşantıları etkili şekilde nasıl düzenlenmelidir? 4) Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenmelidir? şeklindedir. Tyler'ın öne sürmüştüğü dört temel soru aynı zamanda öğretim programının genel kabul gören hedef, içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme öğelerine işaret eder. Ertürk, düşünce olarak temelde Tyler ile benzer görüşleri paylaşıyor olsa da cevaplanması gereken soruları farklı şekilde ele alır:

- i) Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrenenlere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
- ii) Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenenler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdır? iii) Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenen davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur? iv) İstendik davranışların isabetlilik durumlarında (istendik davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir? v) Bir önceki soruların cevabı ışığında, mevcut yetişekte ne gibi değişiklikler gereklidir? (Ertürk, 2013, s.18)

Demirel (2012) öğretim programının öğelerini ele alarak program geliştirmeyi “hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”

(s.11) şeklinde tanımlar. Program öğelerine ilişkin benzer görüşleri paylaşan Varış program geliştirmeyi “amaç, muhteva, metot ve değerlendirme” şeklinde ele alırken bu dinamikler arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar:

Bugüne değin ilköğretim kademesinde program geliştirme faaliyetleri daha çok pedagojik bir çaba, orta öğretimde ise konu uzmanı öğretmenlerin konulara atfedilen değerlere dayanan tartışmaları şeklinde görünmüş, her iki halde de amaçlar teorik kalmış, programın muhteva, metot ve değerlendirme gibi unsurları arasında dayanışma kurulamamıştır. Ders muhtevası, program geliştirme yönünden üzerinde durulması gereken bir konu sayılmamıştır. Öteden beri evrensel olarak tespit edilmiş olan ders konuları, program geliştirme sürecinde hazır malzeme sayılmıştır. Bu durum, keza, amaçlara göre muhteva seçim ve organizasyonunu imkânsız hale getirmiştir. (Varış, 1976, s.15)

Tyler, Ertürk, Varış ve Demirel'in program geliştirmeye ilişkin görüşlerinden yola çıkarak öğretim programının temelde genel kabul gören dört temel öğeden (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) meydana geldiği söylenebilir. Hedef ögesi öğrenenlere kazandırılacak davranışları, içerik bu hedeflere uygun düşecek konular bütünü, öğrenme-öğretme süreci hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin seçileceğini; değerlendirme ise istendik davranışların ne derece kazandırıldığına kontrolünü ifade eder.

Öğretim programına ilişkin çok sayıda yazarın görüşüne yer verilmesiyle bu tanımlarda geçen kavram farklılıklarının temelde tesadüfi olmadığı, yazarların benimsemiş olduğu eğitim anlayışının kavram seçimine de yansıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda tarihsel süreçte program geliştirme alanının geçirdiği evrelerden, bu süreçte meydana gelen düşünsel değişimlerden söz etmek yerinde olacaktır.

Program Geliştirme Alanında Dönemsel Gelişmeler

Program geliştirme alanının tarihsel perspektifte değerlendirilmesi, dayandığı temellerin tarihsel köklerini sergilemesi açısından önemlidir. Program geliştirme çalışmalarının dönemsel gelişimini izlemek bu alanda hizmet verecek kişilerin düşüncelerini şekillendirmeleri açısından büyük önem taşır (Demirel, 2012). Fer'in (2021) de belirttiği gibi tarihsel süreçte program geliştirmenin geçirdiği evreleri tanımak ortaya konacak özgün ve güncel çalışmalara da temel olacaktır. Tarihsel perspektif, geçmişteki bilgiler ve yaşananlar üzerine düşünülmesinde, sorgulanmasında ve program geliştirmeye yönelik yeni düşüncelerin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Program geliştirme alanının bilimsel yöntem açısından tarihi temelleri incelendiğinde 19.yy'a kadar eğitime ilişkin çalışmaların bilimsel olmadığı bilimsel temellere dayanan program geliştirme çalışmalarının 20.yy'ın ilk çeyreğinde özellikle Bobbit'in çalışmalarıyla başladığı söylenebilir (Fer, 2021). Bilimsel anlamda program geliştirmenin temelleri her ne kadar Bobbit'e dayandırılrsa da öncesinde 19.yüzyılda Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Johann Herbart gibi birçok düşünürün düşünceleriyle eğitime önemli katkılar sağladığı görülür.

19.yy'ın son çeyreğinden itibaren John Dewey'in, Herbart ile aynı dönemde, Şikago Üniversitesi bünyesinde açtığı Laboratuvar Okulunda bir program denelediği bilinmektedir. Bununla birlikte ne Herbartçılar ne de Dewey kendilerini program geliştirme uzmanı olarak tanımlamazlar. O zamanlarda, program geliştirme tanımlanabilir bir uzmanlık alanı dahi değildir (Kliebard, 1969, akt. Fer, 2021). Dewey'in kendinden sonraki program geliştirme çalışmalarına özellikle yaşantı kavramına yönelik görüşleriyle 21.yy'da dahi kendinden sonraki araştırmacılara önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

Fer'e (2021) göre Dewey'in laboratuvar okullarında öğrenenler soru sormayı, sorgulamayı, problem oluşturmayı ve çözmeyi öğreniyordu. Endüstrileşme sonucunda oluşan yeni toplumun ihtiyacı olan alışveriş yapmayı, dikiş dikmeyi ve yemek pişirmeyi de içeren el kitaplarıyla dersler uygulamaya başlamışlardı [...] Dewey kitaplarında okulun yaşama

hazırlamadığını, aksine yaşamın kendisi olduğunu savunur. Eğitimin, öğrenenlerin ilgi ve aktif gözlemlerinden doğan yaşantıların sürekli yeniden inşa edilmesi olduğunu ileri sürer (s.76). Okul yaşantılarının gerçek hayatı yansıtması gerektiği fikri, ilerlemeciliğin temel ilkesi olmuştur. Bu düşünce doğal olarak toplumsal katılıma verilen öneme, programlardaki yaşam becerilerine, tarımda uygulamalı derslere, ev işlerine, grup ve okul çapında projelere ve ders kitabı ağırlıklı programa karşı, “birleştirilmiş çalışma üniteleri” fikrini önerir (Ellis, 2014). Dewey’e göre öğretim programı, ortak ya da birleşik bir planın hazırlanmasını içermeli ve programın hazırlanmasında öğretmenler de yer almalıdır. Bu çerçevede öğretim programlarının özenle tasarlanması, sürekli değerlendirilmesi (bugünkü anlamıyla süreç değerlendirme, y.n.), gözden geçirilmesi, rehberlik sunması, iş birliğiyle öğrenme temelli olması gereklidir (Tanner & Tanner, 2007, akt. Fer, 2021).

Dewey’in Şikago Üniversitesi Laboratuvar Okulundaki çalışmaları (1892-1904) demokrasi, toplumsal katılım, öğrenen özerkliği ve uygulamalı problem çözme becerisine ilişkin eğitim fikirlerine geniş çaplı görüş kazandırmıştır (Ellis, 2014). Özellikle “Demokrasi ve Eğitim” kitabıyla demokrasinin okul aracılığıyla sağlanabilecek toplumsal bir süreç olduğunu ileri sürerek demokrasi ve okul arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışır. Dewey okulların, özgürlük ya da baskı ve otoriteye götürebilecek tarafsız kurumlar olduğunu, dolayısıyla eğitim hedeflerinin o toplumun yapısı ile paralellik göstermesi gerektiğini vurgular (Ornstein & Hunkins, 2016).

Dewey, özgürlük ve demokrasi kavramlarının yanı sıra rasyonel araştırmanın bir özeti olarak gördüğü bilimsel araştırmayı da ön planda tutar ve bilimsel araştırmayı bir toplum için bilgiye ulaşmada en iyi yol olarak görür (Ornstein & Hunkins, 2016). Dewey’e (1934) göre mutlak bilgi yoktur, bilgi görelidir ve aposterioridir. Bilginin denenmiş ve kanıtlanmış doğrular olması, pratik değeri varsa işe yarar ve doğru kabul edilmesi bu nedendir. Ancak sürekli değişim olduğundan bu doğrular da sürekli değişir. Bu nedenle bilgiyi ararken bilimsel yöntemin kullanılmasını önerir. Bilginin değişmez kesin doğrular olmadığına, hazırlanacak programların da bilimsel temeller üzerine kurulmasına işaret eder.

Dewey'in felsefi görüşleri ve eğitime bakış açısı, araştırmancının "Dewey'in Eğitim ve Program Geliştirme Görüşleri ve İlkeleri" başlığı altında detaylarıyla açıklanmıştır. Dolayısıyla Dewey'in tarihsel süreçte program geliştirme alanındaki konumuna ilişkin bu kısa özet yeterli görülmüştür.

Bilimsel araştırma bağlamında bir alan olarak program geliştirmenin tarihi temelleri Dewey dışında farklı görüşlere de dayanır. Kliebard (1969, akt. Fer, 2021), program geliştirme alanının köklerini Dewey'in eğitim ilkeleriyle ilişkilendirmenin tarihsel olarak sorgulanabilir olduğunu, dolayısıyla alanın kökenini, Franklin Bobbitt ile ilişkilendirmenin doğru olacağını düşünür. Bobbitt'in "Eğitim Programı" kitabı yaygın olarak program geliştirme alanının temeli olarak kabul edilir. Özellikle bu alanın temelleri üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar (bkz. Callahan, 1964) alanın temellerini Bobbitt'in eğitim anlayışını doğrudan etkileyen Taylor'un 'Bilimsel Yöntem İlkeleri'ne dayandırır.

Bobbitt ve Charters (akt. Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2016) eğitim programları ve öğretim alanında davranışçı ve bilimsel yaklaşımın öncüleri olarak da bilinir. Bobbitt ve Charters'ın alana katkılarıyla "eğitimin planlanabileceği, eğitimde sistemli olarak çalışılabileceği ve hedeflerin değerlendirilebileceği (s.29)" düşüncesi kabul görmüştür. Fer'e (2021) göre 20.yy'ın başlarında öğretim programının sadece ders konularının sıralanması değil, ilkeleri, yöntemi ve öğeleri olan bir bilim dalı olduğu fikrinin ortaya çıkmasının temelini oluşturmuşlardır.

Dönemin önemli yazarlarından biri olan Tyler, Bobbitt ve Charters'ın davranışçı fikirlerinden özellikle de hedeflerin öğrenen ihtiyaçları ve toplumdaki elde edildiği; öğrenme yaşantılarının hedeflerle bağlantılı olduğu, öğretmen tarafından düzenlenen etkinliklerin konu alanı ile bütünleştirilmesi gerektiği ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gerektiği fikirlerinden oldukça etkilenmiştir (Ornstein & Hunkins, 2016). Tyler'ın program geliştirme alanına, sonraki yıllarda da hedef odaklı program değerlendirme anlayışına önemli katkılar sağladığı fikrinin, alan yazında yaygın olarak benimsendiği söylenebilir (Fer, 2021).

1950'lerde öğrenenlerin akademik başarısında düşüşlerin gözlemlenmesiyle hedef odaklı anlayışa karşı eleştiriler artmaya başlamıştır. Bu eleştiriler sonucunda özellikle

matematik ve fen bilimleri alanında uzman akademisyenlerden oluşan çalışma grupları öğretim programlarında reform çalışmalarına başlamıştır. Söz konusu program hareketi, kavramsal-deneysel programlar olarak adlandırılmaktadır. Kavramsal-deneysel programcılar Tyler'ın program geliştirme anlayışıyla ilgilenmeyip aksine öğretilecek disiplinin yapısını ve disiplini kanıtlama sürecini inceleme-araştırma yöntemiyle oluşturmaya odaklanmıştır, dolayısıyla anılan grubun program anlayışının odağında programın içeriği (konu alanı) yer almıştır. Bu grupta yer alan Posner kitabına “program geliştirme” yerine “programı anlama” adını vererek program geliştirme anlayışından programı çözümlene anlayışına yöneldiği söylenebilir (Giroux ve diğerleri, 1981; akt. Fer, 2021).

Sonraki süreçte artarak devam eden eleştiriler bir akım ya da paradigma değişimine yol açmıştır. Öncülüğünü William Pinar'ın yaptığı “yeniden kavramlaştırma” akımı program alanına yeni bir bakış açısı olmuştur. Pinar'ın öncülüğünü yaptığı ve 1970'li yıllardan itibaren program geliştirme alanında etkisini göstermeye başlayan yeniden kavramlaştırma akımı, hedef odaklı program anlayışını temelde fazla teknik olduğu düşüncesiyle eleştirilmiştir. Esasen yeniden kavramlaştırma akımının öncesinde Joseph Schwab ve Philip Jackson program geliştirme alanının anlamlı bir biçimde zayıfladığını, hatta can çekiştiğini belirtmişlerdir (Bümen & Aktan, 2014). Fer'e (2021) göre 1960'lar, yeniden-kavramlaştırma hareketinin yön bulmaya çalıştığı yıllardır. Adı geçen hareketin başlangıcının, Tyler paradigmasına karşı çıkan ilk hareket olan hümanist psikolojiden (örn. Abraham Maslov, Carl Rogers, Gordon Allport, Eric Promm, Eric Erikson) kaynaklandığı söylenebilir. Ancak, bir paradigma değişimi olarak somut adımların atıldığı yeniden kavramlaştırma akımı bu karşı çıkma sürecinde öncü görüş olmuştur. Hatta o tarihe kadar “curriculum” kavramı yaygın olarak kullanılırken, yeniden kavramlaştırma akımında bu kavram yerine “currere” kavramının kullanılması dikkati çekmektedir. Farklı kavramlar arasındaki ilişkiyi ise Mızıkacı şu ifadelerle açıklar:

Eğitim programları, *curriculum* [...] kavramının isim yani eylem ifade etmeyen bir anlamda kullanıldığı pozitivist anlayış ile *currere* (koşmak) kavramının eylem anlamında kullanıldığı pozitivism sonrası yaklaşımlar açısından incelenmelidir. Bu iki

kavram eğitim programlarında edilgenlik ve etkenlik temelinde farklılaşan yaklaşımları temsil ederler. *Currere*'nin tüm sözlük anlamları eylem içerir; Pinar'ın (1975) bu kavramı kasıtlı olarak kullanması eğitim programları alanında yeni bir yaklaşımın da başlangıcıdır. *Curriculum* kavramı, pozitivist düşünceye dayanan rasyonel, bilimsel, doğrusal ve teknik işlemler dizisi yoluyla "program geliştirme" anlayışını temsil eden, uygulamaya dayalı bir disipline aittir. Diğer yandan, *currere* anlama, yaşama ve oluşturma eylemlerini içerir. *Curriculum* öğreneni edilgen kılarken *currere* etkin kılar. (Mızıkacı, 2017, s.1)

Yeniden kavramlaştırma hareketinin önemli öncülerinden olan Pinar program geliştirme anlayışını tamamen ortadan kaldırmak gibi bir amacın ileri sürülemeyeceğini, çözüm için programların etik ve ideolojik bağlamda anlaşılması gerektiğini belirtmektedir, dolayısıyla alanda kavramsal ve yöntemsel bağlamda paradigma geçişine işaret eder (Dijk, 1998). Yeniden kavramlaştırma hareketini savunan yazarlar temel düşünce olarak Tyler'ın program geliştirme anlayışını; programı hedeflere indirgemesi ve davranışçı geleneğe bağlılığı açısından eleştirmekte, mevcut öğretim programlarının yenilenmesine ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir.

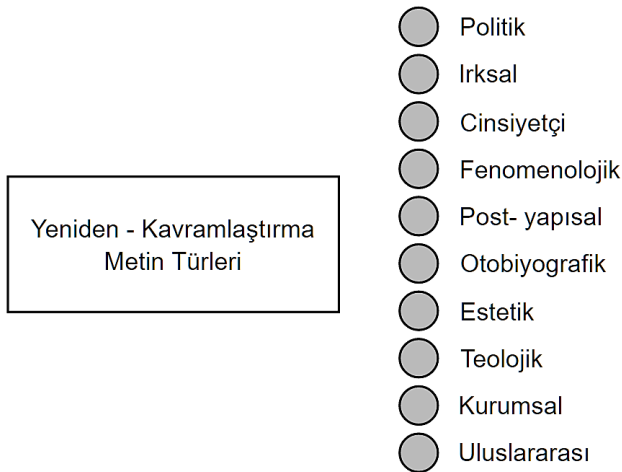
Pinar'ın, yeniden kavramlaştırma anlayışını "program geliştirme" yaklaşımından uzaklaşarak "programı anlama" üzerine temellendirdiği, programa daha çok psikolojik, felsefi ve ideolojik anlamda yaklaştığı görülmektedir. Pinar vd.'ne (1995) göre program, yalnızca sınıftaki kişisel deneyimlerin paylaşıldığı ve etkili öğretim hakkında popüler önyargıların aktarıldığı entelektüel bir çalışma değildir. Programı, "öğrenenleri yeni fikirlere ve ilgili yorumlara sezgisel olarak yönlendirecek bir araç olarak görür" (Jung, 2015, s.62). Kuramları, inançları ve uygulamaları tanımlarken, araştırmacının kendisine "Hangi bilgiye en çok değer vermeliyiz?" sorusunu sormakla başlaması gerektiğini vurgular (Green, 2017).

Yeniden kavramlaştırma akımını benimseyen eğitimciler programdaki ya da geniş çerçevede eğitimdeki sorunları "nasıl" çözeriz sorusuyla ilgilenir. Onlar için daha önemlisi programın "ne" boyutu, diğer bir ifadeyle sorunların kaynağının ne olduğudur. Programlar nasıl okunursa, hangi açılardan (politik, epistemolojik, otobiyografik, ırksal, toplumsal,

fenomonolojik... gibi) ele alınıp değerlendirilirse sorunların temeline, nedenlerine hâkim olunur? anlayışıyla programı anlamaya çalışırlar. Programı bir metin olarak algılayarak birçok boyutla değerlendirmeye odaklanırlar (Bümen & Aktan, 2014; Fer, 2021; Pinar, 1992). Program geliştirme çalışmalarının geliştirme ve yönetme işlevlerini eleştirerek programı anlama sürecinde “politik, ırksal, toplumsal cinsiyet, fenomenolojik, post yapısal ve post modern, otobiyografik ve biyografik, estetik, teolojik gibi farklı disiplinler açısından değerlendirmek ve anlamak gerektiğine işaret ederler” (Bümen & Aktan, 2014, s.1133). Fer’e (2021, s.117) göre sözü edilen metin türleri ise şunlardır:

Şekil 1

Yeniden Kavramlaştırma Metin Türleri



Şekil 1’de işaret edilen metin türlerinden yola çıkarak yeniden kavramlaştırma anlayışını benimseyen öncülerin eğitim sorunlarını temelinde etnik ve politik nedenlere bağladıkları, sorunların çözümüne yönelik ideolojik çözüm kanallarının denenmesi gerektiğini ileri sürdükleri söylenebilir.

Kuramdan uygulamaya giderken yeniden kavramsalcılarının reçete niteliğinde bir program modeli sunmadığı eleştirilirken temelde bu eleştirilere de yanıt verdikleri düşünülmektedir. Yeniden kavramlaştırma anlayışının özellikle öğretmenlere çok farklı sorumluluklar yüklediği söylenebilir. Pinar (1992, akt. Dijk, 1998) “programı anlama paradigmasında öğretmen eğitimini, entelektüel özgürlüğün profesyonelleşmesi anlamında

disiplinler arası bir alan olarak görür. Öğretmenlerin ve öğrenenlerin kişiliklerini, yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak ve kendi öz benliklerini anlamak için disiplinler arası bir yaklaşıma ihtiyaç olduğuna inanır” (s.73). Yeniden kavramsalcı anlayışıyla kendini geliştiren bir öğretmen somut, yazılı bir programa ihtiyaç duymayacaktır. Öğretmen, duruma göre anlık, çabuk ve pratik kararlar alarak etkili öğretimi düzenleyebilme yeteneğine sahip olacaktır. Öğrenenlerden, öğrenme ortamından ya da okuldan kaynaklanabilecek sorunları, sahip olduğu bu yetenekle çabuk ve pratik kararlarla çözebilecek ve doğal olarak yazılı bir programa ihtiyaç duymayacaktır.

Pinar ile birlikte yeniden kavramlaştırma akımının diğer öncülerinden olan Apple (2012) eğitime daha çok ekonomi, politika, kültür ve ideoloji arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin eğitime yansımaları açısından yaklaşır. Apple’a göre ideoloji, çeşitli toplumsal sınıflar arasındaki çelişkiyi gizleme işlevi görürken ekonomik üretim ve kültürel değerler arasında bağlayıcı bir rol de üstlenir. Bu bağlamda Apple’ın ideoloji kavramını, toplumsal katmanlar ve statüler arasındaki ilişkiyi kavramlaştırmak için kullandığı çıkarımı yapılabilir. Kincheloe ve McLaren’e (2011) göre Apple için programın ideolojik işlevi, okulların bir araç olarak kullanıldığı sistemde toplumsal ve kültürel anlamların dayatılması ve bilginin üretildiği kurumların kontrol altında tutulması anlamına gelir. Apple, mevcut program geliştirme kuramlarını (hedef odaklı program geliştirme anlayışı y.n.) ve uygulamalarını ideolojik temellere dayanmadığı gerekçesiyle eleştirir. Programları, ideolojik temellerinin çarpıtılarak, egemen grupların toplumsal ve ekonomik yaşamdaki ideolojik hâkimiyetini sürdürmede kullandığı bir araç olarak görür.

Yeniden kavramlaştırma anlayışında olduğu gibi Apple da sorunların çözümünde yönelik metin türlerini önerir. Bümen ve Aktan (2014) Apple’ın çözümlene geleneklerine işaret ettiğini belirtir. Sözü edile çözümlene gelenekleri teknik, estetik, otobiyografik, etik, politik ve tarihsel metin şeklinde çözümlene anlamına gelir. Teknik program çözümlenmesi, öğretimde nelerin işlediği ile ilgilenir. Estetik metin; programın en iyi sanat gözüyle anlaşılabilir bir yapı olduğunu ifade eder. Otobiyografik metin; öğretmen, öğrenen ve eğitimde yer alan diğer kişilerin mevcut deneyimleri açısından programın ne anlama geldiğini sorgular. Etik metin;

programı bir ahlaki karşılaşma olarak derinlemesine inceler. Politik metin; sosyal adalet sorunlarıyla ilgilenir. Eşitlik, sınıf ayrımı, ırk, cinsiyet ve diğer etkenlerin programdaki konumunu sorgular. Kimin bilgisi öğretiliyor? Nasıl etkiliyor? sorularına yanıt arar. Tarihsel çözümleme ise geleneklerin geçmişteki etkilerini ortaya çıkarma anlamına gelir.

Hedef, ürün odaklı program geliştirme anlayışına diğer bir eleştiri olarak süreç yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Stenhouse tarafından ileri sürülen süreç yaklaşımının temelinde içeriğin belirlenmesi, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, öğrenme yaşantılarını sıralanması ve öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin bilimsel araştırma yoluyla değerlendirilmesi ilkeleri yer alır (Elliot & Norris, 2012). Dikkat edileceği üzere program, hedefler ögesiyle değil içerik ögesiyle başlamaktadır, bu anlayışın temelinde de hedeflerin önceden belirlenmesi anlayışına karşı olma düşüncesi yatmaktadır. Stenhouse (1975) hedeflerin önceden belirlenmesi anlayışına karşı oluşunu kimya dersi örneği ile açıklar. Öğrenenler, hedeflerin önceden belirlendiği kimya dersinde maddelerin, bileşenlerin türünü ve işlevini bu maddelerin bir araya geldiğinde ne tür tepkimeler meydana getirebileceğini öğrenirler. Ancak hedeflerin önceden belirlendiği programda kimyasal bombaların nasıl yapılacağına yer verilmez, süreç tamamen öğrenenin kendi merakından, ilgisinden kısacası programın hedefleri dışına çıkarak ortaya koyduğu çabanın bir ürünü olarak ortaya çıkar. Stenhouse durumu kimyasal bomba gibi her ne kadar olumsuz bir örnekle netleştirmeye çalışıyor olsa da hedefsiz program anlayışıyla öğrenenlerin özgün becerilerinin, yaratıcılıklarının ve öğrenme isteklerinin sınırlandırılmayarak eğitimin beklenmedik, önceden kestirilemeyen olumlu sonuçlarına vurgu yapar.

Stenhouse'un süreç yaklaşımı, temelde öğretmenlerin öğretimi planlama sürecinden hareketle ortaya çıkmıştır. Program, süreç içinde karar verme, öğrenenlerin durumuna göre anlık ve değiştirilebilecek esnek programlama anlayışına dayanır. Bu bağlamda program takip edilecek bir taslak değil, süreç içerisinde ortaya konan fikir ve önerilerin test edilmesi anlamına gelir (Skilbeck, 1990). Süreç odaklı program anlayışı ilerleyen yıllarda Paulo Freire tarafından "praksis" anlayışına evrilerek genişlemiş ve popülerlik kazanmıştır. Praksis anlayışının da

katkılarıyla süreç yaklaşımında içeriğe olan vurgu ve öğrenme ortamındaki kişisel etkileşimlerin önem kazandığı sosyal süreç anlayışı gelişmiştir (Kelly, 1990).

Freire (2003, akt. Durakoğlu, 2013), mevcut siyasi iradenin ya da egemen grupların, diğer alt gruplara (ezilen) hâkimiyet kurmak için eğitimi bir araç olarak kullandığını ifade eder. İnsani değerlerin ve insan özgürlüğünün göz ardı edildiği, güç sahibi grubun değerlerinin ya da önemli kıldığı bilgilerin dayatıldığı bir eğitim sistemini eleştirir. Mevcut eğitim sistemini bankacı eğitim modeli olarak betimlerken; öğretmenlerin tahvilleri çıkararak, öğrenenlerin de bu tahvilleri alıp ezberleyen ve tekrarlayan bir yatırım sistemine benzetir. Eğitimden söz edildiğinde, üzerine yatırım yapılan, sonucunda kâr amaçlı tahvillere dönüşen bir eğitim sistemine işaret eder. Sisteme katılan öğrenenleri yatırım nesnelere, öğretmenleri de yatırımcılara benzetir (s.104). Klasik bankacı eğitim modelinde, öğretmenin bilginin kaynağı, öğrenenler ise pasif konumda kendilerine verilen bilgileri alan ve ezberleyen kişilerdir. Öğrenen ezberlediği bilgiyi araştırmaz, yorumlamaz, eleştirmez. Durum böyle olunca baskın grubun seçtiği ve dayattığı değerler doğru değerler kabul edilerek, bireyin özgürlüğü göz ardı edilir ve bastırılır (Leonard & McLaren, 2002). Freire'e göre birey, olumlu ya da olumsuz kendine dayatılana uyum sağlama eğilimindedir. Freire'nin eleştirilerinin temelinde de bu uyum sağlamaya karşı duruş vardır. Bireysel ve toplumsal özgürlüğe ulaşmak için bireyin bilinçlendirilerek özgürleştirilmesi gerektiğini vurgular. Bilinçlenme sürecinin de tek başına yeterli olmayacağına, eyleme ve tepkiye dönüştürülmeyen bilinçlenmenin yetersiz olacağına işaret eder (Darder, 2014). Freire programların her geçen gün evrensellikten uzaklaştırıldığını, öğrenenlerin de bir o kadar bilinçlenmekten, özgürleşmekten uzak kaldığını ifade eder. Toplumsal dönüşüm için öğrenenleri daha bilinçli bireyler kılan program anlayışına ihtiyaç olduğunu belirtir (Pietrykowski, 1996). Çözüm önerisi olarak da "Praksis" anlayışını önerir. Freire için "Praksis" düşünmeye, araştırmaya, sorgulamaya, dünyayı tanımaya, etrafında olup bitenleri neden sonuç ilişkisi içinde anlamaya, kadercilik anlayışından uzaklaşarak geleceği değiştirmenin mümkün olduğuna inanmaya teşvik etme anlamına gelir. Dolayısıyla Praksis anlayışı,

tarihinden ve kültüründen koparılmadan bilinçlenen, özgürleşen bireylerin eyleme geçmesiyle gerçekleşecek toplumsal bir dönüşüm anlamına gelir (Freire, 2003).

Yeniden kavramlaştırma anlayışının odağındaki düşünce yapısından da anlaşılacağı üzere program alanı tarihsel perspektifte çok sayıda siyasi ve toplumsal yorum içermektedir. Program çalışmaları, diğer disiplinlerden de (felsefe, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi vb.) etkilenecek sürekli değişim halindedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Alanyazında yer alan program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, bugün program çalışmalarının, bilimsel- teknik ve yeniden kavramlaştırma hareketi olarak birbirine iki zıt kutup halinde ayrılmış durumda olduğu görülmektedir (Fer, 2021). Zıtlama bağlamında program çalışanlarının bu süreçte düşünceleri nasıl şekillenecektir? Bu tür bir zıtlama gerekli midir? Program çalışanları taraf seçmek durumunda mıdır? Yoksa doğrudan bu sorulara yanıt vermek yerine Dewey'in (1938) geleneksel eğitimle ilerlemeci eğitimi karşılaştırırken kullandığı "ya o ya o" anlayışından uzaklaşarak her iki kutbun eğitim açısından faydalı ve gerekli olduğu düşünülen yanlarının ele alınması daha mı doğru olacaktır?

Program Tasarımı ve Program Tasarım Kaynakları

Program tasarımı (curriculum design), öğretim programını anlama ve iyileştirme çabalarıyla ilgilidir. Programın hangi öğelerden oluşacağını belirlemeye ve bu öğeler arasındaki ilişkileri ve farklılıkları ortaya koymaya çalışır (Fer, 2020). Planlanma sürecinde program bileşenlerinin nasıl düzenleneceğini ifade eder, dolayısıyla programın planlanması sürecinde çerçeve rolü üstlenerek araştırmacılara rehberlik eder (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program tasarımı, tercih edilen yaklaşımdan bağımsız olarak tüm programın nihai doğasını planlama ve düzenleme ile ilgilidir. Bu nedenle, son derece önemli bir süreçtir (Male & Waters, 2012). Program tasarımı, program geliştirmeye başladıktan sonra programın nasıl olacağını, hangi basamak ve bileşenlerden meydana geleceğini, bittikten sonra nasıl görüneceğini gösteren genel bir çerçeve olarak görmek de mümkündür.

Program tasarımı genellikle program planlama sürecinin bir parçası olarak gerçekleşir. Programın kavramsallaştırıldığı bu süreçte (tasarımın felsefi ve psikolojik temellerine karar verildiği y.n.) program öğeleri ve bu öğelerin düzenlenmesi konusunda kararlar verilir (Forbes & Davis, 2010; Ghaffari ve diğerleri, 2008). Alanyazında program tasarımı, her ne kadar program geliştirme terimi ile aynı anlamda kullanılabilir olsa da genellikle belirli bir çalışma programı içerisinde gerçekleştirilecek hedef, içerik, öğretme öğrenme ve değerlendirme öğelerini tanımlayan bir çalışma olarak da bilinir (JISC, 2014).

Program tasarımı, program çalışmalarının önemli bir alt alanı olarak, program alanındaki yenilikler ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmayı sağlar. Başka bir deyişle, program yeniliklerini uygulamaya yansıtma çalışmalarıyla ilgili olduğu söylenebilir (Fullan, 2008; Van den Akker, 2004). Tüm bu çalışmalar program tasarımı becerilerini gerektirirken, her bir beceri farklı uzmanlık alanlarına işaret eder ve çok katımlı uzmanlık alanı gerektirir (Macalister & Nation, 2019). Uzmanlık alanlarının yanı sıra program tasarımı, birçok paydaşın [sektör, üniversite vb. y.n.] katılımını ve katkılarıyla kapsamlı ve geniş katımlı araştırma sürecine işaret eder (Dellaportas ve diğerleri, 2014; Ghaffari ve diğerleri, 2008; Rutherford ve diğerleri, 2012). Program tasarımı eğitim kurumları için önemli bir süreçken, öğrenenlere sunulan öğrenmenin başarılı olup olmaması büyük ölçüde tasarımın etkililiğine bağlıdır (Huang ve diğerleri, 2011).

Program tasarımında, felsefe ve ideoloji kadar başvurulan bilgi kaynakları da önem taşır. Bilgi, birey ve toplum olmak üzere üç temel bilgi kaynağı alanyazında program tasarım kaynakları olarak anılır. Bu bilgi kaynakları programcıların görüşlerini etkiler ve farklı tasarımların ortaya çıkmasına neden olur.

Program Tasarım Kaynakları

Program tasarımı sürecinde programın belirleyici özellikleri, programın bireysel ve toplumsal sonuçları, programda değişmesi gereken özellikler gibi yanıt aranan sorular hangi kaynaklardan yararlanılacağına da rehberlik eder (Fer, 2021). Ertürk'e (2013) göre felsefi görüşümüz; birey, toplum ve konu alanı hakkında araştırma yapma tarzımızı ve bu konulardaki

temel sayılıları belirleme anlayışımızı şekillendirir (s.21). Dolayısıyla benimsenen program anlayışına göre başvuru tasarımları da değişiklik gösterir. Sözü edilen kaynaklar, Dewey'in tanımladığı ama Tyler'ın popülerleştirdiği, Ertürk'ün açıkladığı program kaynakları ile kısmen örtüşen bilgi, birey ve toplum kaynaklarıdır (Fer, 2021).

Bilgiyi program kaynağı gören programcılara göre en değerli ve yararlı bilgiyi öğretmek, öğrenenlerin zihnini uyarır ve geliştirir (Fer, 2009). Program tasarımlarından konu alanı olarak da bilinen bilgi kaynağında kültürde mevcut önemli değerler ve idealler, en kullanışlı bilgi ve beceriler, diğer bir ifadeyle kültürün tercih edilen yanlarının yoğunlaştırılarak işe koşulması görüşü hâkimdir. Bilgi kaynağında geçmişin bilgi birikimi olarak disiplinler çok önemli bir yer işgal eder. Fizik, kimya, biyoloji gibi disiplinlerden her biri bir konu alanı olarak alınabilir. Her konu alanı içeriği, yöntemi ve ön şart olarak gerektirdiği tutumlar ile bireyin yetişmesine önemli katkıda bulunur (Ertürk, 2013.s.28).

Bireyi program kaynağı gören programcılar öğrenenlerin nasıl öğrendikleri, hangi ilgi alanlarına sahip oldukları, hangi değerleri nasıl geliştirdiklerine yönelik bilgiyle yola çıkar (Fer, 2021). Bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları açısından toplum ve kültürün incelenmesi ile bir bireyin o toplum ve kültürle dengeli ve en iyi şekilde giderek yaşayabilmesi için uygun davranışların neler olacağına dair gerekli ipuçları ve bireyin mevcut davranış örüntülerine ilişkin bilgilere ihtiyaç duyulur (Ertürk 2013). Dolayısıyla kaynak olarak bireye başvurulduğunda onun bilgi, yetenek, beceri, alışkanlık, tutum ve ilgi gibi özellikleri analiz edilerek gerekli bilgilere ulaşılabilir. Değişime ayak uydurmakla kalmayıp kendini gerçekleştirerek değişim yaratabilen bireylerin yetiştirilmesinde bireyin davranış örüntüsünün iyi analiz edilmesi, program için gerekli bilgilerin elde edilmesinde önemli bir yere sahiptir (Fer, 2016). Dewey'in (1938) problem çözme anlayışının temelinde de bireyin potansiyelini ortaya çıkararak sadece bugünün değil gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek, sahip olduğu problem çözme becerisiyle içinde yaşadığı topluma fayda sağlayacak bir öğrenme anlayışının yer aldığı söylenebilir.

Toplumu program kaynağı gören program geliştirme uzmanları, okullaşmanın toplumsallaşma işlevini önemli görür, okulun bir toplum kurumu olduğunu savunur ve dolayısıyla program fikirlerini toplumsal analizlerden yararlanarak oluştururlar (Fer, 2021). Ertürk'e (2013) göre programcılar öncelikle toplumla ilgili bazı soruları cevaplandırmak zorundadır. Bu soruların başlıcaları i) Toplumun ihtiyaçları nelerdir? ii) Toplumun faydalanma gücüne sahip olan bireylere bahşettiği fırsatlar nelerdir? iii) Toplum hayatında bireyin göğüsleyeceği ne gibi meydan okuyucu durumlar ve hareketler mevcuttur? iv) Toplumda bireyler için ne gibi gizil imkân ve fırsatlar vardır? (s.41) şeklindedir. Kaynak olarak topluma başvuran programcı bu soruların yanıtlanmasıyla elde edeceği bilgilerle tasarımın toplum boyutuna önemli katkılar sağlamış olur.

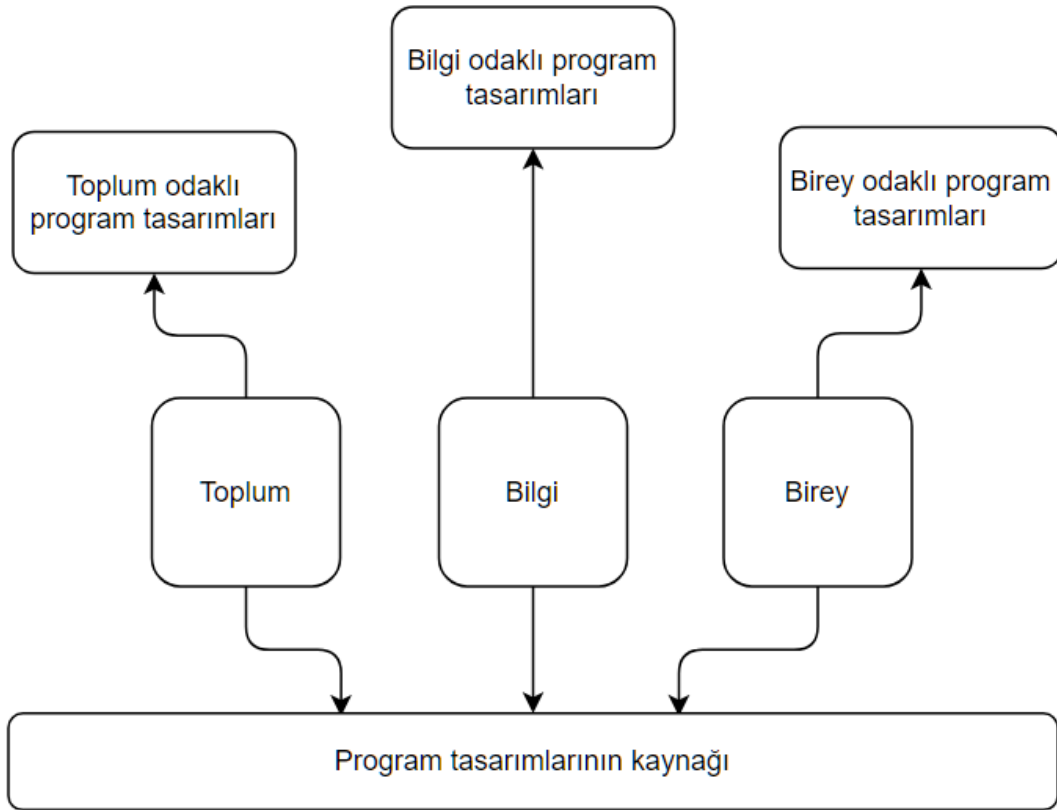
Temel tasarım kaynakları (bilgi, birey ve toplum) konusunda esasiciler ile ilerlemeciler, konu alanı uzmanları ile çocuk psikologları ve çeşitli okul grupları arasında ihtilafli tartışmalar devam etmektedir. İlerlemeciler; çocuğun ilgilerinin neler olduğunu, ne tür sorunlarla karşılaştığını ve hangi amaçlara sahip olduğunu belirlemek için çocuk üzerinde çalışmanın önemini vurgular, bu bilgiyi hedef davranışların seçiminde temel kaynak olarak görür. Diğer taraftan esasiciler, binlerce yıldır biriken geniş bilgi birikiminden, kültürel mirastan etkilenecek bunların, hedef davranışları oluşturmada ana kaynak olarak önemini belirtir (Tyler, 1949). Tyler'ın ifadelerinde geçen çatışmalardan da anlaşılacağı üzere tarih boyunca programcılar bilgi kaynakları konusunda hemfikir olamamıştır. Başvurulan program kaynakları benimsenen eğitim felsefesinin de etkisiyle farklı program tasarımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Program kaynakları ile program tasarımını etkileyen disiplinler arasında ilişki kurmak gerekirse, bilgiyi kaynak gören program geliştirme uzmanları ve program geliştirme yazarları felsefi temellere, toplumu kaynak görenler toplumsal temellere, buna karşın bireyi kaynak görenler psikolojik temellere odaklanırlar. Dolayısıyla bilgi, birey ve toplum kaynakları aynı zamanda program yaklaşımını ya da modelini tayin edebilir. Bilgiye öncelik verdiğimizde bilgi odaklı program tasarımına; bireye öncelik verdiğimizde birey odaklı program tasarımına, buna karşın topluma öncelik verdiğimizde ise toplum odaklı program tasarımına yönelmiş oluruz

(Fer, 2021). Bu çerçevede program tasarımları ve tasarım kaynakları arasındaki ilişki eğitim sosyolojisi bağlamında Şekil 2'de olduğu gibi görselleştirilebilir.

Şekil 2

Program Tasarım Kaynakları ile Program Tasarımları İlişkisi



Şekil 2'de incelenebileceği gibi programcının merkeze aldığı kaynak program tasarım anlayışına yön verebilmektedir. Ancak Ornstein ve Hunkins 'in (2016) belirttiği gibi programcılar genellikle birçok tasarım kaynağından ve yaklaşımdan etkilenirler; farklı tasarımlardan esinlenirler dolayısıyla tasarımlar konusunda önemli olan husus kendi içinde uyumlu program sentezine ulaşabilmektir. Bu bağlamda bir ya da birden fazla kaynaktan beslenen çeşitli program tasarımlarının olduğunu söylemek de mümkündür.

Program Tasarımları. Program yazarları kişisel yaşantılarından, tercih ettikleri program anlayışlarından ve farklı program temellerinden yararlanarak, program tasarımlarını farklı gruplar altında sınıflandırır. Ornstein ve Hunkins (2016) post-modern bilgi anlayışları,

toplumsal farkındalık ve özgürlüğü temel alan tartışmalar çerçevesinde üç temel program tasarımından bahseder. Bu tasarımlar i) konu odaklı, ii) öğrenen odaklı ve iii) sorun merkezli tasarımlardır. Ellis (2014) benzer görüşleri paylaşırken program tasarımlarını “bilgi odaklı program”, “öğrenen odaklı program” ve “toplum merkezli program” olmak üzere benzer başlıklar altında değerlendirir. Schiro (2020) ise tasarımların arkasında yatan düşünce sistemini “ideoloji” olarak ele alırken bu ideolojileri i) akademik disiplin, ii) toplumsal fayda, iii) öğrenen merkezli ve iv) toplumsal yeniden yapılandırma başlıkları altında sınıflandırır. Her ne kadar farklı kavramlarla ifade ediliyor olsa da görüşler anlam ve içerik olarak aynı sınıflamalara işaret etmektedir (Huenecke, 1982; Schiro, 2020). Diğer bir ifadeyle görüşlerin, amaç ve ilkeler bağlamında farklı adlandırılrsa da aynı noktalarda birleştiği söylenebilir. Bu çalışmada Ornstein ve Hunkins (2016) ile Ellis’in (2014) ifadesiyle program tasarımları, Schiro’nun (2020) ifadesiyle program ideolojileri aynı kapsamda değerlendirilerek program tasarımları “bilgi odaklı program tasarımları”, “öğrenen odaklı program tasarımları” ve “toplum odaklı program tasarımları” olmak üzere üç (3) başlık altında ele alınmıştır.

Bilgi Odaklı Program Tasarımları. Program geliştirme çalışmalarında bilgi, birey ve toplum olmak üzere üç temel veri kaynağına başvurulur. Akademik disiplinler, akademik rasyonelizm, entelektüel gelenekçi disiplin (Eisner & Vallance, 1974; McNeil, 1977; Posner, 1992; Schubert, 1996; Zeichner, 1993, akt. Schiro, 2020) gibi farklı kavramlarla anılan bilgi odaklı program geleneği ve bu gelenekten doğan program tasarımları okulun temel amacını öğrencilerin kültürlenmesi olarak görür ve disiplinlerin ayrıntılı ve derinlemesine öğretilmesinin önemini vurgular (Eisner & Vallance, 1974). Bu tasarımlarda öğrencilerin liberal eğitim almaları ve akademik eğitime öncelik vermeleri önceliklidir (Ellis, 2014). Bilgi odaklı programları savunan eğitimciler üniversitelerdeki akademik disiplinlerin, kültürün sağladığı bilgi birikiminden oluştuğunu düşünür. Bu bağlamda eğitimin amacı bireyin, akademik disiplinlerin kapsamını oluşturan kültürel bilgi birikimini öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Schiro, 2020).

“Bilgi, çocuğa anlama yetisi verir. Kaynağı, akademik disiplinler tarafından yorumlanan nesnel gerçekliktedir. Gücünü, ait olduğu akademik disiplinden alır. Bilginin doğruluğu, ait

olduğu akademik disiplinin özünü yansıtmaya yönüyle kanıtlanır” (Schiro, 2020, s.213). Program modeli olarak “ardışık, doğrusal ya da döngüsel program modeli tercih edilebilir. Genellikle öğretmenin ve öğrencilerin katkısı olmaksızın merkezi olarak tasarlanır” (Fer, 2021, s.450).

Programın hedefleri, konuya özgü temel ilkelerin, kavramların, bağlamların ve işlemlerin anlaşılmasına ve geliştirilmesine odaklanır (Sloan, 2010). Önceden belirlenmiş ve ölçülebilir hedeflerin önemli olduğu düşünülür (McNeil, 1977). Ölçülebilir hedeflere karar verilmesi ve öğrenen performansının düzenli olarak ölçülmesi gerektiği vurgulanır (Posner,1995, akt. Yaşar & Aslan, 2021). İçerik, konu alanı uzmanları tarafından tasarlanırken, konu alanına özel yöntemler ve sorgulama araçları kullanılarak içeriğin araştırılması amaçlanır. Bilgi odaklı program tasarımcıları içeriğin düzenlenmesinde disiplin, konu ya da geniş çalışma alanları şeklinde gruplandırılmış bilgi birikimine odaklanır (Cardon, 2002). Tasarımın “içerik ögesi nesnel bilgilerden oluşurken, sunulan bilgi birikimi konu alanı olarak ardışık, aşamalı ya da temalar” (Fer, 2021, s.450) şeklinde düzenlenebilir.

Bilgi odaklı program tasarımlarını benimseyen eğitimcilere göre programlar, disiplinin özünü yansıtacak şekilde geliştirilir. Ellis’in (2014) de belirttiği gibi programa öncelikle genel ilkelerin öğrenilmesiyle başlanır. Genel ilkeler, üzerinde fikir birliğine varılan, genel kabul gören ve öğrenilmesi gerekli görülen temel bilgileri temsil eder. Bilgi odaklı program öğreneni tarih, edebiyat, matematik, sanat ve diğer disiplinler arasında derinlemesine öğrenmeye zorlayarak entelektüel gelişimi ön planda tutar.

Her ne kadar en eski bilgi kaynağı olduğu ve değişmeden kaldığı iddia edilse de bilgi odaklı programların birtakım güçlü yönleri ve sınırlılıkları vardır. Bilgi odaklı programların sınırlılıkları arasında en başta, öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını göz ardı etmesi ve güncel olayları yakından takip edememesi gösterilir (Henson, 2015). Ezberlemenin ötesine geçmek ve çok çeşitli düşünme becerilerini kullanmak için öğrenenlerin günlük yaşam sorunlarından haberdar olmaları, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre bu sorunları ele alabilmeleri gerekir (Brady, 2008, s.36). Diğer yandan, bilgi odaklı program tasarımları ortak kültürün entelektüel bilgi birikimini merkeze alırken öğrenenin bireysel becerilerini, öğrenme stillerini,

eleştirel düşünce yapısını geliştiremediği düşüncesiyle de eleştirilir (Ebert & Culyer, 2013). Bir başka görüşe (bkz. Gardner & Mansilla, 2008) göre bilgi odaklı tasarımlar kolay uygulanabilirliği yönüyle öğretmeni tatmin etse de öğrenenler açısından motivasyonun düşmesine neden olur. Öğrenenler için çok fazla sorumluluk gerektirmeyen bu programlardaki temel öğrenen rolü bilgiyi anlamlandırmaktan çok bilgiyi hatırlayıp söyleyebilmektir. Öğrenenler, konu alanı bilgi birikimlerini geliştirirken alan uzmanı gibi zihinlerini disipline edemez ve konu alanında derinleşemezler.

Bilgi odaklı programların dikkat çeken olumlu özelliği program öğelerinin kolay ve somut adımlarla düzenlenebilir olmasıdır. İçerik, sistematik bir şekilde sıralandığı için öğretmene programı takip etmede büyük kolaylık sağlar (Plate, 2012). Bu özellik sadece uygulayıcılara değil, program tasarımıyla ilgilenen araştırmacılara da büyük kolaylık sağlar. Bilgi odaklı program tasarımının bir başka olumlu özelliği verimli olmasıdır. İyi düzenlenmiş bilgi odaklı program, öğrenenlerin kısa sürede daha fazla içeriğe ulaşmalarını sağlarken; bu durum hızlı öğrenen öğrenenler için fırsatlar oluşturur (Sloan, 2010).

Öğrenen Odaklı Program Tasarımları. Öğrenen odaklı hareket Erasmus, Comenius, Rousseau, Froebel ve Pestalozzi gibi düşünürlerle başlayıp Dewey ve Montessori tarafından desteklenen modern ve ilerlemeci bir kuram ile doruğa ulaşmıştır. Öğrenen merkezli, kendini gerçekleştirme, çocuk odaklı, ilerlemeci ve öğrenen merkezli, konu odaklı (Ellis, 2014; Kliebard, 2004; Posner, 1992; Schubert, 1996, akt. Schiro, 2020) gibi farklı kavramlarla anılan öğrenen odaklı program geleneği ve bu gelenekten doğan program tasarımları, program aracılığıyla öğrencilerin entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel özellikleri dikkate alınarak doğal gelişimi savunur (Schiro, 2020). Bu anlayış, eğitimi bireysel özgürlüğü sağlayan bir süreç olarak görülür (Eisner & Vallance, 1974).

Öğrenen odaklı program tasarımlarının temel özelliği bireyin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına odaklanarak öğrenciyi programın merkezine almak ve süreci onların ilgi ve isteklerine göre düzenlemektir (Cardon, 2002). Programın kaynağı bireyin ihtiyaçları, ilgi alanları ve bireysel gelişimidir (McKernan, 2007). Program, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları dikkate

alınarak, çocuğun doğal gelişimine uygun tasarlanır ve süreç öğrenenin sahip olduğu mevcut bilgi ve yaşantılarla başlar (Ellis, 2014; Kliebard, 2004). Öğrenenler kendi bilgilerini kendileri oluşturur ve bu bilgiler anlamlı etkinliklerde kullanılır (Posner, 1995). Öğrenenlerin program aracılığıyla anlamlı yaşantılar geçirmelerine önem verilir (Null, 2016). Konu alanı anlayışından farklı olarak programların odak noktasını, nesilden nesle aktarılan bilgi değil öğrenenin kendi ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde bilgiyi anlamlandırması ve bu bilgiyi günlük hayatta kullanabilmesi temel amaçtır. Konu alanı bu süreçte öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olduğu ölçüde faydalı bir araç haline gelir (McKernan, 2007). Bu yorumlardan hareketle öğrenen odaklı programların temelinde bireyin özünde sahip olduğu içsel yeteneklerini ortaya çıkarma ve bu yetenekleri geliştirerek kendini gerçekleştirme amacının olduğu söylenebilir.

Öğrenen odaklı program geleneğinde eğitimin amacı her biri eşsiz, entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel özellikleriyle uyumlu bireylerin yetiştirilmesidir (Ellis, 2014). Bu anlayışın başat savunucularından olan Dewey (1915), öğrenenlere problem çözmeye yönelik bir “sorgulama mantığı” kazandırmayı amaçlar. Dewey ‘in ilerlemeci felsefesinin özünde de bu sorgulama mantığının yer aldığı söylenebilir. Dewey için program konu alanıyla değil öğrenen ve onun doğası ile başlar. Schiro’ya (2020) göre insanlar fiziksel, entelektüel ve sosyal çevreleriyle etkileşim sonucu gelişmeye ve anlam inşa etmeye teşvik edilirler. Öğrenme, kişi ile çevresi arasındaki etkileşimin bir işlevi olarak kabul edilir. Bireyin çevresiyle olan etkileşiminin, etkileşimde bulunan bireye özgü olduğu varsayımına dayanarak öğrenmenin de bireye özgü olduğu kabul edilir.

Öğrenen odaklı eğitimciler, “değerli bilginin, kişinin kendine ait anlamları olduğuna inanır. Bilgi, öğrenenlerin en üst düzeyde kendini gerçekleştirmelerini sağlar. Kaynağı, bireyin dünya ile kurduğu doğrudan etkileşimlerdir” (Schiro, 2020, s.213). Program tasarım süreci çoklu hedefli, büyük fikirler etrafında, doğrusal olmayan, bazen kargaşaya yol açan, karmaşık bir yapıdadır. Tasarımın geliştirilme süreci doğrusal değildir, döngüsel yapı içerir. Öğrenen odaklı program tasarımlarına hedefler önemini yitirir, hedeflerden çok içerik önem kazanır.

İçerik ögesi öznel bilgilere açıktır. İçerikte yer alan bilgiler, döngüsel olarak tematik ağırlıklı düzenlenir (Fer, 2021).

Bilgi odaklı program tasarımlarında olduğu gibi öğrenen odaklı tasarımlarının da güçlü yönleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Brown'a (2012) göre öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları programların odak noktasını oluşturduğu için öğrenen odaklı tasarımlar öğrenmeyi ve kalıcılığı teşvik eder. Öğrenme, öğrenenlerin doğal merakından besleneceği için öğrenenler sürekli araştırma ve keşfetmeyle meşgul olurlar (s.21). Diğer yandan yapılandırılmış etkinlikler öğrenenin dikkatini derse daha çabuk çekebilmektedir. Bu tür etkinlikler öğrenenlere özgürlük tanıyarak öğrenme ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlar (Glasgov, 1997).

Öğrenen odaklı programların sınırlılıkları ise çeşitlidir. 30-35 kişilik sınıflarda her bir öğrenenle ayrı ayrı ilgilenmek, onlarla tek tek iletişim kurmak öğretmen açısından yorucu ve zaman alıcı olabilmektedir. Öğretmenlerin kalabalık gruplarda öğrenenleriyle iletişim kurmada yaşayabileceği olumsuz durumlar öğrenen odaklı programların olumsuz yönü olarak değerlendirilir (Wright, 2011). Bilgi odaklı yaklaşım, öğretmenlerin konu alanında derinlemesine bilgi sahip olmasına vurgu yaparken, öğrenen odaklı programlar öğretmenlerin elverişli öğrenme ortamı sağlamayı içeren özelliklerine; öğrenenlerin kaygılarını, motivasyonlarını, zaman yönetimini ve bu bağlamda öğretimi düzenlemeye harcadıkları zamana vurgu yapar. Öğretmenlere gerekli olanakların sağlanmaması, çok fazla iş yükünün yüklenmesi ve öğretmenlerin yeterli motivasyona sahip olmamaları gibi durumlar program açısından önemli sorunlara yol açabilir (Nunan, 2012).

Toplum Odaklı Program Tasarımları. Toplumsal fayda, problem odaklı, sosyal davranışçı ve davranışçı (Kliebart, 2004; Posner, 1992; Schubert, 1996; Zeichner, 1993, akt. Schiro, 2020) gibi farklı kavramlarla anılan toplum odaklı program geleneği ve bu gelenekten doğan program tasarımları öğrencilerin gelecekte toplumun ihtiyaç duyacağı yeterliklerle donatılması ve gelecekteki toplumsal rollerine hazırlaması gerektiğini vurgular (Kliebard, 2004). Eğitimin amacı, bireyi gelecekte toplumun yetişkin üyesi olmak üzere eğiterek toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktır (Schiro, 2020). Öğrenenlerin toplumsal değişime uyum sağlamaları

ve toplumsal problemleri sahip oldukları yeteneklerle çözmeleri amaçlanır (Owens, 2007). Toplum odaklı program tasarımlarında kültürel geleneklerin güçlendirilmesi ön plandadır. Birey toplumsal bir varlık olarak görülürken, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarından önce toplumun problemleri ve ihtiyaçları önemli görülür, dolayısıyla ihtiyaçlar daha çok toplumsal problemlere odaklanır (Ellis, 2014).

Dewey (akt. Reyes, 2000) öğrenmeyi; düşünme, anlam verme ve problem çözme gerektiren bir süreç olarak tanımlarken öğrenmenin toplumsal bağlamda gerçekleşmesini destekler. Bu bağlamda öğrenenleri kazandıkları bilgileri uygulamaya, düşüncelerinin ötesine geçerek yeni olanaklar ve yenilikler üretmeye teşvik eder. Demokratik okul fikrini, kurduğu laboratuvar okulunda da deneyen Dewey bireycilik ile toplumsalcılık kavramlarını tek potada ele alır. Dewey (akt. Fer, 2021, s.378) demokratik toplumu, kendi zamanında oluşan sanayileşmenin getirdiği endüstri toplumu çerçevesinde açıklar. Demokrasiyi, toplum üyelerinin ortak çıkarları çerçevesinde topluma topluca katılarak bireysel özgürlükleri geliştirme olarak ifade eder. Demokrasinin sadece yönetim biçimi olmadığını, örgütlenmiş yaşam biçimi olduğunu belirtir. Bu bakımdan demokrasi, ortak yaşantıların özgün biçimde bir araya gelmesine dayanır. Bu durum sınıf, ırk vb. sınırların ortadan kalkmasını zorunlu kılar.

Toplumsal Fayda eğitimcilerine göre, programda yer almaya değer bilginin doğasında davranışa dönüşme imkânı vardır. Bilgi, çocuğa bir şeyler yapabilme becerisi sağlar. Kaynağı, toplumun üyeleri tarafından yorumlanmış normatif nesnel gerçekliktedir (Schiro, 2020, s.213). Öğrenenlerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemler ya da toplumsal işlevler, öğretme ve öğrenme sürecinin temeli haline gelir. “Öğrenenler, öğretmenle birlikte program geliştirme sürecinde aktif rol oynar. Öğretmen ve öğrenenlerin ortaklaşa planlama yapması tasarımın doğal bir parçasıdır” (Fer, 2021, s.451).

Toplum odaklı program tasarımlarında eğitimcilerin öncelikli görevi, toplumun ihtiyaçlarını belirlemektir. Sözü edilen ihtiyaçları karşılayacak şeyler, programın hedefleridir (Schiro, 2020). “Toplumda olumlu rol oynamak”, “sosyal farkındalığa sahip bireyler olmak”, “istihdam için uygun becerilere sahip olmak” gibi hedefler programın hedeflerine örnek

gösterilebilir. Bu tür hedefler, programların toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması anlamına gelir (Morris, 1996). İyi bir toplum odaklı program tasarımı uygulanması halinde öğrenenlerin toplumu daha iyi hale getirecek bireyler olarak yetiştirilebileceği düşünülür (Ellis, 2014). Programın hedefleri gözlemlenebilir beceriler olarak belirlenir ve performans standartları belirlenerek öğreneni topluma hazırlayacak becerilerin kazandırılması hedeflenir. Bu bağlamda program tasarımı önceden belirlenmiş hedeflere odaklanır, sistematik planlama önem kazanır (Eisner & Vallance, 1974). Programın “içerik ögesi geri planda kalır, çünkü oluşturulan hedeflerin içeriğinin belirlenmesinde yol gösterici olduğu düşünülür. Dolayısıyla içerik, hedeflerden oluşturulur. İçeriğinin sıralanmasında ardışık (aşamalı), kolaydan zora doğru sıralama izlenir” (Fer, 2021, s.451). Problemlerin çözümüne yönelik disiplinler arası çalışmayı teşvik etme tasarımının temel özelliğidir (Klein, 1994). Günlük yaşamda karşılaşılabilecek problem durumları, doğası gereği disiplinler arası olduğundan ilgili programların da disiplinler arası çalışmayı gerektirecek türde tasarlanması beklenir (Ebert & Culyer, 2013).

Bilgi ve öğrenen odaklı tasarımlarda olduğu gibi toplum odaklı program tasarımlarının da güçlü ve zayıf olduğu noktaları vardır. Öğrenenlerin yeterlilik seviyelerini, olgunluklarını ve ön koşul bilgileri belirlemek, herhangi bir toplum odaklı tasarımın hazırlanmasında çok önemlidir. Öğrenme çıktılarının, etkinliklerin, verilen görevlerin birbiriyle uyumlu ve uygulanabilir olması gerekir. Toplum odaklı programların disiplinler arası olması gerektiğinden bu uyumu sağlamak konu ve öğrenen odaklı tasarımlara göre daha zor olacaktır. Toplum odaklı programlar, öğrenenleri derinlemesine öğrenmeye teşvik ederken yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme fırsatı da sunabilir. Diğer yandan bu süreç öğretmenler açısından öğretimi düzenleme anlamında uzmanlık gerektirebilir. En önemlisi, öğretmenlerin toplum odaklı yaklaşım konusundaki bilgi ve becerileri yaklaşımın etkili şekilde sunumunda önemli rol oynar (Rodrigo, 2017).

Dewey' in Eğitim ve Program Geliştirme Görüşleri ve İlkeleri

Dewey'in eğitim ve program geliştirme görüşleri ve ilkeler şu alt başlıklar altında incelenmiştir: "eğitim ve yaşantı", "öğretim programı ve laboratuvar okulu", "birey ve konu alanı", "öğretmen ve öğrenen rolü", "birey ve toplum", "özgürlük ve toplumsal denetim", "bilimsel yöntem ve problem çözme".

Eğitim ve Yaşantı

Dewey'in "yaşantı" terimini nasıl kavramsallaştırdığı, öğrenme ve yaşantı arasındaki ilişkiyi nasıl açıkladığı, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğu ve program geliştirme alanını nasıl yorumladığı konuları eğitim anlayışına ilişkin ipuçları sunar. Dewey, eğitime ilişkin görüşlerine geleneksel ve ilerlemeci eğitim (progressive education) yaklaşımlarının analizi ile başlar. Dewey (1934) geleneksel eğitimi; öğreneni pasif alıcı olmaya iten, itaat etme tutumunu teşvik eden; bilgi, beceri, gelişmiş standartlar ve davranış kurallarından oluşan bir sistem olarak yorumlar. Yanı sıra kültürel mirasın nesilden nesle aktarma anlayışının hâkim olduğunu belirtir. İlerlemeci eğitimi ise öğrenenlerin bireysel gelişimini teşvik eden, yaşantılar yoluyla öğrenme fırsatı sunan öğrenen odaklı bir sistem olarak tanımlar. Dewey'e göre, öğrenenin ihtiyaç duyduğu eğitimi sunmada geleneksel ve ilerlemeci sistemlerin hiçbiri tek başına yeterli değildir. Geleneksel eğitim, öğrenenin kapasitesini ve çıkarlarını göz ardı ederek katı bir rejim oluştururken ilerlemeci eğitim uç noktada Dewey'in ifadesiyle "aldatıcı bir özgürlüğe" ve "aşırı bireyselciliğe ve monotonluğa" neden olur. "Ne o ne o" anlayışı yerine sorunların çözümüne yönelik yeni bir yaşantı felsefesine (theory of experience) ihtiyaç olduğunu ifade eder. Herhangi bir yaşantı felsefesinin bir tür deneysel felsefeye bağlı olması ve deneysel felsefeyi anlamak için de yaşantının ne olduğunun iyi anlaşılması gerektiğini vurgular.

Dewey'e göre eğitim, önceden belirlenmiş bir konu alanı etrafında değil, kişinin potansiyelini gerçekleştirmesine fırsatlar tanıyacak, becerilerini günlük yaşam problemlerini çözmek için kullanabileceği yetenek üzerine kurulu olmalıdır (Parsons & Beauchamp, 2012). Sosyal bir olgu olarak eğitim, günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarının

anlamlandırılmasını sağlar. Okullardaki resmi programlar yoluyla kazanılan bilginin, okul dışında karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılmasıyla birlikte eğitim anlam kazanır (McKernan, 2007). Dewey'in ifadeleriyle yaşantıya anlam kazandıran, sonraki yaşantılara değer kazandıran şey yaşantıların yapılandırılıp yeniden düzenlenmesidir (Dewey, 1938). Dewey, ayrı ayrı her bir disiplin etrafında öğrenmeyi düzenlemek ve öğrenenlerin önceden belirlenmiş programa adapte olmalarını beklemek yerine daha bütüncül, disiplinler arası ve gelişimsel bir eğitim anlayışı önerir. Yaşantı ve sorgulama odaklı yaklaşımında, öğrenenlerden yaşadığı dünyayı araştırmaları, bilgiyi yapılandırarak anlamlandırmaları gerektiğini ileri sürer. Bu anlayış Dewey'in yaşantı odaklı eğitim anlayışının temellerini oluşturur (Kelly,2009).

Dewey (1923), öğrenmenin sosyal ve etkileşimli bir süreç olduğunu dolayısıyla eğitim kurumlarının sosyal reformun gerçekleştiği yerler olması gerektiğini düşünür. Öğrenenlere, yaşantı ve etkileşim yoluyla öğrenme sürecine katılmalarına izin verildiğinde anlamlı ve uygulanabilir öğrenmenin sağlanabileceğini belirtir. Yanı sıra öğrenenlerin öğrenme sürecinde içerik bilgisinin ötesine geçmesi gerektiğini ve bir birey olarak yaşantı odaklı öğrenmenin teşvik edilmesi gerektiğini savunur.

Yaşantı kavramı, Dewey'in (1938) eğitim felsefesinin odağında yer alır. Yaşantıyı "en basit haliyle yaptığımız şeylerdir (s.38)" ifadesiyle kısa ve öz tanımlar. Konuya ilişkin daha detaylı görüşleri ise şöyledir:

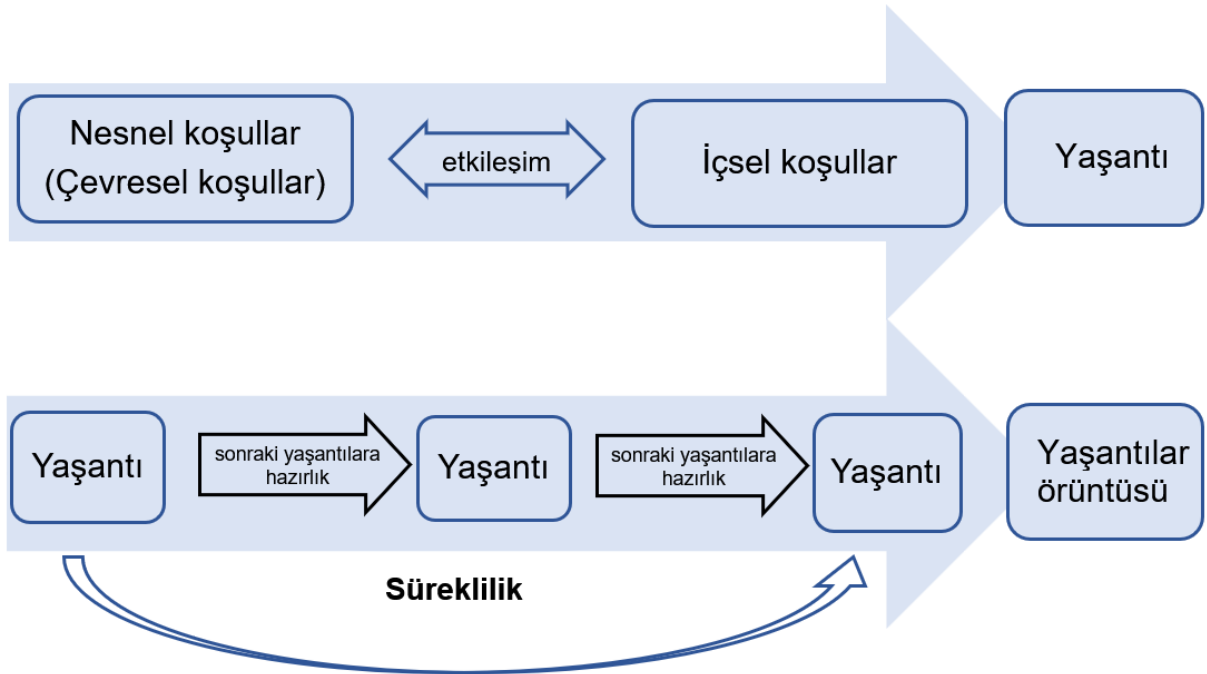
Yaşantı, nesnel ve içsel koşulların etkileşimidir [...]; fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşim halinde olan organizmanın [bu araştırma için öğrenenin y.n.] eylemlerini ifade eder (Dewey, 1938, s.42). 'Yaşantılar yoluyla öğrenme' ise bireyin çevreyle olan eylemleri sonucu aldığı zevk veya çektiği acı arasında geriye ve ileriye doğru bir bağlantı kurmasıdır. Bu süreçte çevreyi keşfetmek deneysel bir çaba haline dönüşür. (1923, s.47)

Yukardaki tanımından hareketle Dewey'in yaşantıyı, fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşime giren bireyin eylemleri olarak tanımladığı söylenebilir. Dewey (1938), yukardaki tanımda olduğu gibi yaşantı oluşum sürecinde yaşantıyı doğrudan etkileyen içsel ve nesnel

koşulları (internal and objective conditions) tanımlar. İçsel koşullar “bireyin ihtiyaçlarını, ilgilerini, arzularını, konuya ilişkin tutumunu vb. özelliklerini” (s.42); nesnel koşullar “kitap, oyuncak, okul, sınıf ortamı, diğer insanlar... gibi bireyi etkileyebilecek çevresel etkenleri” (s.42) temsil eder. Dolayısıyla Dewey’in yaşantı görüşünü, birey (içsel koşullar) ile çevre (nesnel koşullar) arasındaki etkileşim olarak tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda Dewey’in yaşantı kavramına ilişkin görüşlerinden hareketle yaşantı oluşum sürecini Şekil 3’teki görselle açıklamak mümkündür.

Şekil 3

Dewey’e Göre Yaşantı Oluşum Süreci



Şekil 3’te incelenebileceği gibi Dewey, yaşantı sürecini bireyin çevresiyle olan etkileşimi çerçevesinde ele alırken yaşantı oluşum sürecinin "etkileşim" ve " süreklilik" olmak üzere iki temel ilkeye bağlı olduğunu belirtir.

Etkileşim İlkesi. Dewey (1938, s.43) için etkileşim (interaction) ilkesi öğrenen, öğretmen ve öğrenme materyali açısından aktif bir süreci ifade ederken bireyin bu etkenlerle olan ilişkisini temsil eder. Öğretmenin nesnel koşulları düzenleme görevi göz önünde bulundurulduğunda, öğrenenin içsel koşullarıyla etkileşime girecek ve yeni yaşantılara fırsat tanıyacak öğrenme ortamlarını düzenleme sorumluluğu yine öğretmene düşer. Geleneksel

eğitimi eleştirirken oğretmenlerin sadece nesnel koşulları dzenlediklerini; bireyin ilgi ve ihtiyaçları gibi içsel koşullarını göz ardı ettiklerini, içsel koşullara yeterince önem verilmediği için kalıcı öğrenmenin sağlanamadığını dolayısıyla verilen eğitimin de bilginin hatırlanıp tekrarlanmasından öteye gidemediğini savunur. Dewey'in bu görüşlerinden hareketle, yaşantı odaklı öğrenmede oğretmenden, öncelikle öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını (içsel koşullarını) belirlemesi ve bu çerçevede nesnel koşulları düzenlemesini beklendiği söylenebilir.

Yaşantılarda Süreklilik İlkesi. Dewey (1938) için birey ve çevre arasındaki "etkileşim" kadar önemli olan diğer ilke ise "yaşantılarda süreklilik (experiential continuum)" ilkesidir. Konuya ilişkin görüşleri ise şöyledir:

Her bir yaşantı kendinden sonraki yaşantı için hazırlık niteliği taşır. Gelişim, süreklilik ve yaşantıların yeniden yapılandırılmasında hazırlık önemli bir yere sahiptir [...]. Birey, hayatı boyunca sayısız yaşantılar geçirirken, her bir yaşantı bir sonraki yaşantıya hazırlık niteliği taşır ve güçlü yaşantılara temel oluşturur. (Dewey, 1938, s.43)

Dewey'in bu ifadeleri, yaşantılarda süreklilik ilkesinin yaşantının kendinden sonraki yaşantıya hazırlık olması, onu desteklemesi ve geliştirmesi; kendinden sonraki yaşantıyla birlikte birbirini zincir gibi tamamlayarak derinliğe sahip olması şeklinde de yorumlanabilir. Fer'in (2020) de belirttiği gibi yaşantıların anlamına katkıda bulunan ve sonraki yaşantılarının akışını yönlendirme becerisini artıran süreç, yaşantıları yeniden yapılandırması ya da düzenlemesidir (s.299). Bu bağlamda eğitim, sadece bugünün sorunlarının değil gelecekte karşılaşılabilecek sorunların da üstesinden gelebilecek becerilerin kazandırılması anlamına gelir. Öğrenenler, belirli becerileri edinerek ve daha sonra ihtiyaç duyacakları belirli konuları öğrenerek geleceğin ihtiyaç ve koşullarına hazır hale geleceklerdir (Berding, 1997). Süreklilik ilkesi bağlamında "gelecek", eğitim sürecinin her aşamasında dikkate alınmalıdır. Eğitimin yaşam boyu öğrenme süreci olduğu düşünüldüğünde süreklilik ilkesinin hayat boyu devam eden kaçınılmaz bir ilke olduğu söylenebilir.

Dewey (1938) yaşantıların birbirini desteklemesinin yanı sıra öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün yaşantının niteliği olduğunu belirterek yaşantılar arasından nitelikli olanların

seçimini vurgular. Eğitim ile öğrenenlerin yaşantıları arasında organik bir bağ vardır, ancak Dewey'e göre her yaşantı "eğitici" ya da "eğitsel değere" sahip değildir. Dewey, bireyin geleneksel okullarda da yaşantılar yoluyla deneyim kazandığını fakat sorunun yaşantı eksikliğinden değil, yaşantılar arasındaki bağ eksikliğinden ya da yanlış ve hatalı kurulan bağlardan kaynaklandığını ileri sürer. Burada Dewey'in dikkat çekmek istediği nokta yaşantıların niteliğidir. Nitelik konusu yaşantının eğitsel anlamda kabul edilebilirliği ve sonraki yaşantılara etkisi [Dewey burada bir yaşantının kendinden sonraki yaşantıya hazırlık olmasına atıfta bulunur] ile ilgilidir. Konuya ilişkin Dewey, eğitsel değeri olan yaşantıların seçilebilmesi için "süreklilik" ve "etkileşim" ilkelerine işaret eder. "Etkileşim" ve "süreklilik" ilkeleri, öğrenme için oluşturulacak bir yaşantı felsefesinin temellerini oluşturur. Bu iki ilke programda yer alacak yaşantıların seçiminde ve düzenlenmesinde önemli bir ölçüt görevi görür. Süreklilik ve etkileşim ilkeleri çerçevesinde öğrenenlerin geçmiş yaşantılarını belirleme; konu alanını referans alarak bu yaşantılar arasından eğitsel değere sahip olanları seçme ve seçilen yaşantıları bir plan çerçevesinde değerlendirme anlayışı Dewey'in program tasarımı görüşünün temellerini oluşturduğu söylenebilir.

Öğretim Programı ve Laboratuvar Okulu

Dewey' in öğrenme ve yaşantıya ilişkin görüşlerinin yanı sıra daha geniş çerçevede öğretim programına ilişkin görüşleri de alanyazında önemli bir yere sahiptir. Dewey yaşantı ve program ilişkisini şu ifadelerle açıklar:

[...] eğer yaşantı; konu alanı, öğretim yöntemleri, okulun sahip olduğu fiziksel durum [araç-gereçler y. n.] ve toplumsal örgütlenme konusunda karar vermeye yönelik bir plan olarak görülmezse, bütün yapılanlar faydasız kalır. (Dewey, 1906, s.7)

Dewey'in bu ifadesinden, öğretim programının temelinde öğrenen yaşantılarının yer alması, bu yaşantıların da programın bütün bileşenlerinde etkin karar verici rol oynaması gerektiği anlaşılmaktadır. Öte yandan yaşantı odaklı öğretim programının odağında öğrenen yaşantıları olmazsa programın dinamikleri arasında sağlam bağ ve ilişki kurulamayacağı,

tasarım sürecinde yapılanların sağlam temeller üzerine inşa edilemeyeceği yorumu çıkarılmaktadır.

Dewey (1938) planlama ve tasarım sürecinde, yöntem ve materyallerinin seçimine ve örgütlenmesine olumlu yön vermek için tutarlı bir yaşantı felsefesinin gerekli olduğunu ifade eder (s.71). Program geliştirme sürecinde programın nasıl tasarlanacağı, hangi öğelerden oluşacağına ilişkin net görüş belirtmezken şu ifadeleri konuya ilişkin ipuçları sunar:

Herhangi bir kuram gibi eğitim felsefesi de kelime ve sembollerle ifade edilmelidir. Ancak sözlü ve yazılı ifadeden çok bu ifade, eğitim için bir plan olmalıdır. Herhangi bir planda olduğu gibi bu planda da ne yapılacağı [programın felsefi temelleri y.n.] ve nasıl yapılacağı [programın psikolojik temelleri y.n.] ile ilgili gerekli görüşler çerçevelenmelidir. (1938, s.89)

Dewey'in (1938) de belirttiği gibi ne öğretileceğine [bu araştırma için ne öğrenileceğine], nasıl öğretileceğine ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir "plan" olması gerekir. Dewey'in "plan" kavramına yüklediği anlam program geliştirme anlayışıyla örtüşmektedir. Diğer bir ifadeyle Dewey "öğretim programını" bir "plan"; program tasarım sürecini de "yaşantıların planlanması" olarak görmektedir. Plan ve planlama konusuna ilişkin görüşleri ise şöyledir:

Plan, bir kişinin hazırlayıp diğerlerine zorla kabul ettirebileceği bir şey değil, aksine ortak çalışma gerektiren bir girişimdir. Ortaya çıkan fikir, değişmez katı yapılar değil; öğrenenlerin öğrenme sürecindeki kazandığı yeni yaşantıların da katkılarıyla plana dönüşen bir başlangıç noktasıdır. (Dewey, 1938, s.72)

Dewey'in bu görüşleri, planlamanın öğrenenlerin sahip olduğu yaşantılarla yapılması gerektiği, bu yaşantıların da tüm ileri öğrenmeler için başlangıç noktası oluşturacağı şeklinde yorumlanabilir. Dewey, kuram ve uygulamayı birbirinden ayırmadan bütüncül bakış açısıyla değerlendirilir. Birey ile programın birbirinden ayrı düşünülemez ilişki içinde olduğuna işaret eder. Kuram ve uygulama alanlarını ayrı ayrı tartışmanın alanların eksik anlaşılmasına, aralarındaki ilişkinin yeterince anlaşılmasına neden olacağını belirtir (Peters, 2010).

Dewey'in laboratuvar okullarının özelliği öğrenenlerin okul dışındaki sosyal yaşantıları ile okul içi yaşantıları arasındaki duvarları ortadan kaldırmasıdır. Popüler olan "okul hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisidir" söyleminin temelinde de bu düşünce bulunur. Dewey, örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme süreçlerinin günlük yaşamdaki doğal öğrenmelere benzer olması gerektiğini savunur (Beckett, 2018).

Dewey ve öğretmenlerle birlikte hazırladığı ve uyguladığı programla neyi amaçlıyordu? Programın arkasındaki kuram [yaşantı felsefesi y.n.] neydi? 7 yıl varlık gösteren Laboratuvar Okulunda uygulanan programlarda ne tür değişiklikler oldu? Konu alanının (örneğin botanik, kimya, matematik) okulun karakteristiği olan projelerle ya da gerçek hayattaki uygulamalarla ilişkisi neydi? Dewey programı, günlük hayatı yansıtan bir dizi proje olarak mı düşünüyordu? Tanner (1991) bu sorulara yanıt aramak amacıyla Şikago Üniversitesi arşivlerinden Laboratuvar Okuluna ait kayıtları, planları ve raporları inceleyerek Laboratuvar Okulunda uygulanan programın öğrenen ve öğretmen olmak üzere iki yönünün olduğunu belirlemiştir. Programın öğrenen yönü, öğrenme ortamında öğrenenin etkinliklerle geçirmiş olduğu yaşantıların niteliğini ifade eder. Örneğin, öğrenen etkinliklerle etkileşime girerken ne tür bilgilere ihtiyaç duyduğu, öğretmenine kendi yaşantılarına ilişkin ne tür ipuçları verdiği gibi konulara odaklanır. Öğretmen boyutu ise öğretmenin öğrenenin yaşantılarını gözlemlemesi, incelemesi ve elde ettiği veriler ışığında konu alanını düzenlemesi anlamına gelir. Tanner'a göre öğrenen ve öğretmen boyutlarının yanı sıra Laboratuvar Okulundaki uygulamalarda Dewey ve öğretmenlerin kaygılarının başında konu alanının en iyi şekilde düzenlenmesi geliyordu. Etkinlikler, öğrenenin sosyal yaşamın bilincinde olmasını sağlayacak türde düzenlenirken, öğrenenin etkinliklerle geçireceği yaşantıların zenginleştirilmesi ve yaygınlaştırılması için konu alanı ışığında fırsatlar sunma görevi de öğretmene düşüyordu.

1895 yılında Dewey, Laboratuvar Okulu için programın iki yönünü (öğrenen ve öğretmen) kapsayan 25 sayfalık bir program tasarımı hazırladı (Tanner, 1991). Öğretmenin bakış açısından (programın öğretmen boyutu) listelenen konu alanı "aritmetik, botanik, kimya, fizik, zooloji, coğrafya, tarih, jeoloji ve mineraloji, fizyoloji ve geometri" disiplinlerinden

oluşurken; öğrenenler açısından program “yemek pişirme, marangozluk ve dikiş gibi yapıcı etkinlikleri içeriyordu. Dewey’e göre günlük yaşam eylemlerini içeren bu etkinlikler için temel düzeyde aritmetik, kimya ve fizik öğrenmeleri, yaşantı geçirmeleri amaçlanıyordu. Miettinen’a (2000) göre yemek pişirme, marangozluk ya da dikiş dikme gibi yapıcı etkinlikler öğrenenlere malzemeler ve süreçler hakkında bilgi edinme fırsatı sunuyordu. Hayvan, sebze yaşamı, toprak, iklim gibi temalar sadece soyut konu alanı olarak değil, öğrenenin onlara yüklediği anlamlar bakımından inceleniyordu. Aritmetik, fizik ve kimya en iyi şekilde marangozluk, dikiş ve pişirme etkinlikleriyle öğreniliyordu. Marangozluk etkinliğine katılan öğrenen sayılara, uzunluk ölçülerine, açılara, metreye ihtiyaç duyarken; yemek pişirme etkinliği temel düzeyde kimya ve biyoloji bilgisi gerektiriyordu. Diğer bir ifadeyle yemek pişirme kimyadaki basit, temel gerçeklere ve ilkelere anlam yüklenmesine ve kullanılan bitkilerin incelenmesine doğal bir yol oluşturuyordu.

Dewey, Laboratuvar Okulunda üzerinde ısrarla durduğu öğrenen ve öğretene boyutuna dayanan bir program tasarlayabilmiş miydi? Kuramsal anlamda program düşüncelerini uygulamaya aktarabilmiş miydi? Tanner’ın (1991) aktardığına göre Dewey her ne kadar Laboratuvar Okulunun başarılı olmadığını; fikirlerini uygulamaya yansıtamadığını ifade etse de arşivdeki kayıtlardan, öğrenen etkinliklerinin fotoğraflarından ve hala günümüze kadar kalan öğrenen çalışması örneklerinden de anlaşılmaktadır ki öğrenenlerin dürtü, istek, arzu, merak gibi psikolojik yönüne ve mantıksal çerçevede düzenlenmiş konu alanına odaklanan faydalı ve nitelikli bir program tasarlanmış ve uygulanmıştı.

Birey ve Konu Alanı

Laboratuvar Okulu açıldıktan bir yıl sonra, 'Okul Programlarının Psikolojik Yönü (1897)' başlıklı bir makale yayınlayan Dewey konu alanının sadece bir gerçekler bütünü değil, bir tür kişisel yaşantılar birikimi olduğunu ifade eder. Coğrafya, sadece kendi başına sınıflandırılacak ve tartışılacak bir dizi olgu ve prensip değil; aynı zamanda geçmişte bireylerin dünyayı düşünme, algılama ve hissetme; günlük yaşamı tecrübe etme biçimini

gösteren bir disiplindir (Brinkmann, 2004). Diğer bir ifadeyle konu alanı olarak adlandırılan şey geçmişin yaşantı birikimi anlamına gelir. Dewey konu alanının aktarılan ya da öğretilen bir alan olarak görülmesini eleştirir. Ona göre bu anlayışla konu alanında araştırma, sorgulama geri planda bırakılırken, konu alanı olarak yetişkin yaşantıları doğrudan öğrenenlere aktarılır (Simson ve diğerleri, 2011). Dewey'e (1923, akt. Ralston, 2011) göre, öğrenenler kendilerine aktarılan soyut bilgiyi günlük yaşam da somutlaştıramadıkları için daha karmaşık bilgi birimlerini kavramada başarısız olurlar. Bu bağlamda konu alanının mantıksal çerçevede düzenlenmesinin (programın mantıksal boyutu) yanı sıra öğrenenin öğrenme yollarının (programın psikolojik boyutu) da göz önünde bulundurulması gerekir.

Dewey (1938) konu alanının belirlenmesinde öğrenen psikolojisinin önemini vurgularken; öğrenenin psikolojik yönünün dikkate alınmadığı bir programın; yetişkin bilgi birikiminin (konu alanının) doğrudan öğrenene dayatılması ve empoze edilmesi anlamı taşıyacağını ifade eder. Dewey öğrenenlerin araştırmaya, bulduklarını başkalarıyla paylaşmaya ve uygulanabilir şeyler inşa etmeye yönelik güçlü dürtülerinin olduğunu ifade eder. Öğrenenlerin, sahip olduğu bu dürtüler programın psikolojik yönünü temsil eder. Öğrenenlerin dürtüleri önemli bir kaynaktır ve öğrenenlere etkinlikler yoluyla dürtülerini geliştirme fırsatı sunulmalıdır. Dewey'in şu ifadeleri de programın psikolojik yönüne ilişkin görüşlerini net bir şekilde ortaya koyar:

Yanıt aranan sorular, psikolojinin öğretim yöntemlerine karar vermekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda konu alanı seçimini de etkilediğini gösterir. Psikolojik yön, her bir konu alanının temelde öğrenenin gerçek yaşantılarını temsil ettiğini; öğretmenin öğrenenin mevcut yaşantılarını kavrayamadığı, keşfedemediği sürece program hedeflerine ulaşmanın ne kadar imkânsız olduğunu gösterir. (Dewey, 1938, s.52)

Dewey (1906) programın psikolojik yönü ile konu alanı ilişkisini coğrafya örneği üzerinden açıklarken coğrafyanın ilkokuldaki bir öğrenen ile coğrafya alanında araştırma yapan bir akademisyen için aynı şeyi ifade etmediğini belirtir. Öğrenenin mevcut yaşantılarında coğrafyaya ilişkin nelerin saklı olduğunun keşfedilmesi gerektiğini; cevaplanması gereken asıl

sorunun “öğrenene coğrafyayı nasıl öğretebiliriz” sorusu yerine, “öğrenen için coğrafya ne anlam ifade ediyor” sorusunun sorulması gerektiğini ifade eder. Konuya ilişkin görüşleri ise şöyledir:

Öğrenenin matematik, dil, tarih, sanat, müzik ve bilim hakkında önemli bir yaşantısının olamayacağı yönündeki inancımızdan vazgeçmemiz gerekir. Onların yaşantılarının derinliklerine indiğinizde hemen hemen birçok konuda hiç beklenmedik, umulmadık fikirlerin, yaşantıların olduğunu göreceksiniz. (Dewey, 1902, s.14)

Dewey (1906), öğrenen yaşantılarının nasıl belirleneceğini ve geliştirileceğini bilmenin program tasarımının problemi olduğunu ifade eder. Öğrenenin mevcut yaşantılarından yola çıkılarak hazırlanan yeni yaşantıların, konu alanının sistematik bilgi yapısını içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Dewey'e göre konu alanı, öğrenen ve toplumu birbirine bağlayan birikik insan yaşantılarıdır. Konu alanının fizik, kimya, matematik, tarih gibi birbirinden bağımsız disiplinlere ayrılması anlamını kaybetmesine neden olur; bu bağlamda konu alanı Dewey için çok daha derin anlamlar ifade eder. Konu alanı disiplinler halinde her biri tek başına bağımsız değil [alanyazında bu anlayış bütüncül (holistic) yaklaşım olarak da bilinmektedir y.n.], etkinlikler yoluyla öğrenenin ihtiyaç duyacağı türde sunulmalıdır. Örneğin, öğrenen coğrafya dersindeki etkinliklerde fizik, kimya, matematik disiplinlerinin araştırma alanına giren bilgilere de ihtiyaç duyacaktır. Dewey'in konuya ilişkin düşünceleri, Tanner'ın arşiv raporlarından sunduğu şu örnekle daha da netlik kazanmaktadır:

Dördüncü ve beşinci gruptaki öğrenenler coğrafya dersindeki çalışmalarında Şikago şehrini merkeze alan etkinliklere katılırlar. Dördüncü gruptaki öğrenenler (yedi-sekiz yaş aralığı) evlerinden okullarına yol haritası çizmek isterken, diğer grup ise (beşinci grup, 11-13 yaş aralığı) Şikago şehrini önemli bir ABD merkezi kabul ederek eyaletlerle ilgili haritalar çizmek istediler. Harita çizme etkinliğinde öğrenenlere ihtiyaç duydukları doğrusal ölçüm işlemi, çarpma işlemleri ile inç ve metre gibi ölçü birimleri sunuldu. (Tanner, 1991, s. 114)

Yukardaki örnekten de anlaşılacağı üzere Laboratuvar Okulunda konu alanı öğrenenlere doğrudan aktarılmıyor, öğrenenin konu alanına ihtiyaç duyacağı etkinlikler tasarlanarak öğrenenin bilgiyi anlamlandırması ve günlük yaşamda uygulaması amaçlanıyordu. Dolayısıyla, Dewey'in konu alanını coğrafya, fizik, matematik şeklinde disiplinlere ayırmak yerine öğrenenin ihtiyaç duyacağı türde bütüncül bir yaklaşımla sunulmasına işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmen ve Öğrenen Rolü

Laboratuvar Okulunda, planlama sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmekteydi. Öğrenenlerin mevcut yaşantılarını belirleyerek onların öğrenme arzularını, dürtülerini, merak ve araştırma güdülerini konu alanına yönlendirmek, geleneksel öğretmen profiline göre farklı mesleki bilgi ve beceriler gerektiriyordu. Öğrenen, çevreyle etkileşime girdiğinde, ilgi alanlarını ifade ettiğinde planlama sürecine nereden ve nasıl başlanacağına ilişkin öğretmenine ipuçları veriyordu. Öğretmen sahip olduğu yetişkin tecrübesiyle (adult mind) öğrenenin yaşantılarını, düşünme becerilerini, dünyayı algılama biçimini, sosyalleşerek topluma katılma güdüsünü geliştirmesi için ihtiyaç duyacağı öğrenme ortamlarını sunmakla yükümlüydü. Öğretmene, konu alanını gözeterak her bir öğrenen ihtiyaç duyabileceği etkinlikleri, öğrenme ortamını oluşturma görevi yüklenmekteydi. Eğer öğretmen mesleki bilgi ve beceri bağlamında yetersiz ise öğrenenin gönderdiği sinyalleri algılamada yetersiz kalacak; öğrenenin ihtiyaç duyacağı öğrenme ortamını sağlamada başarısız olacaktı (Miettinen, 2000; Peters, 2010; Tanner, 1991).

Bireyin ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamının düzenlenmesi konusunda Dewey (1906) yaşantıların genişletilerek zenginleştirilebileceğini, aynı yaşantının da diğer yaşantıları geliştirilip zenginleştirilebileceğini [Dewey burada yaşantılarda süreklilik ilkesine atıfta bulunuyor y.n.] ifade eder. Dewey bu hususta öğrenenin yaşantılarının ve dürtülerinin öğretmen tarafından yönlendirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtir. "Yaşantı ve Eğitim (1938)" kitabında, öğrenenlerin dürtü, merak, ilgi gibi özelliklerinin öğretmen tarafından (yetişkin

tecrübesi) daha büyük ölçekte demokratik değerlere, toplumsal sorumluluk bilincine, estetik anlayışına ve bireyin kendinden başlayarak toplumsal gelişme bilincine yönlendirilmesi gereğine işaret eder.

Birey ve Toplum

Dewey (1906) bireye özgü öznel yaşantı anlayışını, sosyal ve toplumsal bağlamda değerlendirir. Ona göre öğretim programında psikolojik ilkelerin yanı sıra sosyolojik ilkelerin de somutlaştırılması gerekir. Psikolojik faktör öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları ile ilgi alanlarının göz önünde bulundurulmasını ifade ederken; sosyolojik faktör, öğrenenin yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan gelenek, alışkanlık ve değerlere katılımını ifade eder. Dewey'e (1923) göre öğrenenleri demokratik toplumun aktif üyeleri haline getirmek için programların sosyolojik yönü göz ardı edilemezdi. Laboratuvar Okulunda planlamış olduğu dikiş, yemek pişirme, dokuma, marangozluk ve metal işleri gibi etkinliklerin sosyal yaşamın temellerini oluşturduğu düşünüldüğünde Dewey'in bireysel gelişim kadar sosyal ve toplumsal gelişmeye de önem verdiği anlaşılıyordu.

Program tasarımında, Dewey'in ifadesiyle "yaşantıların planlanmasında" merkeze birey, toplum ve konu alanından hangisinin merkeze alınacağı ya da hangisinin diğerlerinden daha değerli ve önemli olacağı konusunda Dewey'in net bir yön çizdiği söylenemez. Dewey için tamamen öğrenen odaklı ya da tamamen toplum odaklı olduğu yorumunu yapmak doğru değildir. Dewey (1959), bireye ve topluma aynı düzlemde değer verirken birey ve toplum arasındaki uyumu yaşantıların sağlayacağını inanır. Eğitimin merkezinde bireyin ve toplumun sürekli yenilenen bir dengesi ve uyumu söz konusudur. Bireysel ya da toplumsal yön çizmek yerine yaşantıyı oluşturan bireysel ve toplumsal faktörlerin kendi aralarındaki uyumlu etkileşimini önemser. Bu bağlamda Dewey'in program tasarımı anlayışını, "planlanmış yaşantılar yoluyla birey ve toplum arasındaki uzlaşının sağlanması" şeklinde tanımlamamız mümkündür. Birey ve toplum arasındaki ilişkiyi de psikolojik ve sosyal faktör olarak ele alan Dewey konuyu şu ifadelerle açıklar:

[...] psikolojik faktör, bireyin tüm kişisel yetilerini özgürce kullanmasını gerektirirken kendi potansiyelinin farkında olarak bireysel gelişimine odaklanır. Sosyolojik faktör, bireyin tüm önemli ilişkilerinde, yaşadığı toplumu tanınması ve bu ilişkileri kendi faaliyetlerinde görmesi için konu alanının disipline edilmesi anlamına gelir. (Dewey, 1959, s.37)

Berding'e (1997) göre doğuştan gelen dürtülere hitap eden bir ortamda yaşayan birey o çevrenin daha karmaşık ihtiyaçlarına uyum sağlamak için çevresel koşulları kullanır. Çevre de bireyin toplumla uyum içindeki eylemleriyle sürekli yeniden şekillendirilir. Bu bağlamda Dewey (1959) için program tasarımındaki ilk adım, bireyden bağımsız hedefleri belirlemek değil, birey (içsel koşullar) ve çevre (nesnel koşullar) arasındaki ilişki ve etkileşimin tam olarak analiz edilmesidir. Laboratuvar Okulundaki coğrafya örneğinde olduğu gibi, öğrenenlere süreç içinde ihtiyaç duyduğu bilgi ve araçların sağlanması hedeflerin süreç başında belirlenmiş, katı ve uyulması gereken hedefler olmadığını, çerçeve niteliği taşıyarak süreç içinde öğrenen ihtiyaçlarına göre değişebileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla Dewey'in yaşantı görüşlerinden temellenen program tasarımında da hedeflerin geçici, çerçeve niteliğinde olması ve öğrenenlerin sürece aktif katılımıyla süreç içinde değişebilecek nitelikte olması beklenir.

Özgürlük ve Toplumsal Denetim

Dewey (1909), planlı ve düzenlenmiş bir yaşantı felsefesine olan ihtiyacı belirtirken özgürlük ve toplumsal denetim kavramları üzerinde durur. Özgürlük kavramıyla, sadece fiziksel hareket etme özgürlüğünün anlaşılmasının hata olacağını ifade eder. Onun için en önemli özgürlük akıl yürütme özgürlüğü, diğer bir ifadeyle amaca yönelik gözlem ve yargılama özgürlüğüdür (s. 41). Araştırma ve sorgulamanın; yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin temelinde bu özgürlük anlayışı yer almaktadır. Dewey'in (1923) geleneksel eğitime getirdiği en önemli eleştiri öğrenenlerin özgürlüğünü kısıtladığıdır. Ona göre geleneksel eğitim öğrenenleri sıra arkasında sessiz bir şekilde pasif alıcılar haline getirerek öncelikle fiziksel hareket özgürlüğünü; öğrenme sürecinde ilgi ve ihtiyaçlarını, sürece katılımlarını göz ardı ederek de

içsel özgürlüklerini kısıtlamaktadır (s.62). Bu görüşlerden hareketle Dewey'in program tasarımında bireyin fiziksel ve düşünsel özgürlüğünü önemseydiği söylenebilir.

Bilimsel Yöntem ve Problem Çözme

Dewey'in (1910), çalışmalarında sıklıkla bilim ve bilimsel yöneme atıfta bulunmasının temel nedeni insanların gerçekleri nasıl keşfettiği, bilgi ve anlamı nasıl inşa ettiğiyse doğrudan ilişkilidir. Bilimsel yöntemin doğasını anlamlandıran bireyi, karşılaştığı problemlerin çözümünde bilimsel araştırma sürecini kullanabilen; belli entelektüel alışkanlıkları, tutumları ve eğilimleri olan birey olarak görür. Bu süreçte bilimsel yöntemi ise bilginin, olguların ve kuramların sistematik bir şekilde incelendiği bir araştırma biçimi olarak tanımlar. Neden sonuç ilişkisiyle gerçeği sorgulamaya yönelik görüşleri ise şöyledir:

Bir düşünce, akla gelen veya kafamızdan geçen herhangi bir şeydir. Bir şeyi düşünmek, herhangi bir şekilde onun farkında olmaktır. Bazı durumlarda, bir inanç, nedenleri sorgulanmadan çok az ya da hiç çaba gösterilmeden kabul edilir. Bazı durumlarda ise bir inancın temellendiği durumlar sorgulanır ve inancı desteklemeye dönük kanıtlar aranır. Neden sonuç ilişkisinin sorgulandığı bu süreç, yansıtıcı sorgulama (reflective inquiry) olarak bilinir; yansıtıcı sorgulama değer açısından eğitici olan tek süreçtir [...]

Bu durum eyleme dönüştürülmesi istenen "düşüncenin" ne derece eyleme "yansıtıldığını" (action to reflection) belirlemenin bilimsel yöntemle mümkün olabileceğini gösterir. (Dewey, 1910, s.62)

Tanımda da ifade edildiği üzere yansıtıcı sorgulama, Dewey'in bilimsel yöneme ilişkin görüşlerinin temelini oluşturur. Dewey (1910) için bilimsel yöntem kişiyi temel gerçeklere dayanmayan inançlardan, spekülasyonlardan, mitlerden uzaklaştıran güvenilir bilgiye ulaşma yoludur. Öğrenenin sahip olduğu bilgi ve becerileri problem durumuna yansıtması, çözüm bulma arayışına girmesi doğal olarak onun problem çözme becerisini gösterir. Bu görüşten hareketle, her ne kadar bilimsel yöntem daha geniş araştırma biçimine işaret ediyor olsa da Dewey'in bilimsel yöntem ile problem çözme becerisini aynı anlamda kullandığı söylenebilir.

Dewey'e (1938) göre problem çözme için günlük yaşam koşulları temelde öğrenme laboratuvarlarıdır. Öğrenenlerin araştırmayı, sorgulamayı, deney yapmayı ve soru sormayı öğrenmeleri; problemin çözümünü bulmasalar da bilimsel yöntem sürecini anlamaları için önemlidir. Öğrenme, yaşantı ve problem çözme üçgeninde Dewey için eğitimin öncelikli amacı bireye sadece bugünün sorunlarına odaklanan beceriler kazandırmak değil; gelecekte karşılaşılabileceği sorunların da üstesinden gelebileceği problem çözme becerisinin kazandırılmasıdır. Aşağıdaki ifadelerle de konuya açıklık getirir.

[...] öğrenenin ait olduğu topluluk, mahalle, şehir ya da bir bütün olarak toplum sürekli değişim halindedir. Bu nedenle, verilen eğitimin yalnızca bugünün ihtiyaçlarına ya da durumlarına odaklanması beklenmemelidir. Bireyi hayatın bütün şartlarına göre eğitmek mutlak imkânsızdır [...] bu anlamda bir sosyal kurum olarak okullarda, geleceğin şartlarına da hazırlayacak problem çözme becerisi ön planda tutulmalıdır. (Dewey, 1938, s.72)

Problem çözme karmaşık bir süreci kapsadığı için süreci çeşitli aşamalara bölmeyi araştırmayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Dewey'in işaret ettiği "yansıtıcı sorgulama için gerekli adımlar" (bkz. Dewey, 1910, s.62) kendinden sonraki ikincil kaynaklarda (bkz. Brown, 2012; Miittinen, 2000;) problem çözme sürecinin aşamaları, Şikago Üniversitesinde bir dönem birlikte çalıştığı Kilpatrick (1918) tarafından da "düşünceyi analiz etme aşamaları" olarak ele alınır. Bu çerçevede, anılan aşamalar Dewey'in görüşlerine [birincil kaynak] dayandırılarak açıklanmıştır.

i) Problemin hissedilmesi (a felt difficulty): Belirsiz bir duruma ilişkin bilgi eksikliği olması halinde, durumun bir problem olarak algılanmasıdır. Bu süreç problemin sorgulandığı, ilk soruların [hipotezlerin y.n.] oluşturulduğu aşamadır (Dewey, 1910, s.62).

ii) Problemin belirlenmesi ve tanımlanması (localizing and defining of the complexity): Belirsiz olan problem durumunun kısmen belirli duruma dönüştürülmesini ifade eder. Problem durumu, bireyi sorgulamaya sevk eden belirsiz durumdur. Buradaki en önemli husus sorgulamanın

amacıdır. Belirsiz durumu belirli bir duruma dönüştürmek; problemin kendi içinde sorgulanması ve çözüm bulunması gereken soru haline dönüştürülmesi anlamına gelir (Dewey, 1910, s.63).

iii) Olası çözüm yollarının önerilmesi (suggesting a possible solution): Olası bir çözüm önerme; düşüncelerin, önerilerin, varsayımların ve hipotezlerin tartışılmasıyla ilgilidir. Olası çözüm, belirlenen probleme ilişkin bir düşünce olarak sunulur; her düşünce bir öneri olarak ortaya çıkar, ancak her öneri bir düşünce değildir. Öneriler, sorunun çözümüne yönelik test edildiğinde düşünce haline gelir. Düşünceler [hipotezler y.n.], yeni gerçeklerin keşfedilmesine ve bu gerçeklerin uyumlu bir bütün halinde düzenlenmesine yol açan varsayımlar ve planlardır (Dewey, 1910, s.63).

iv) Çözüm yollarının temellendirilmesi (development by reasoning of the bearings of the suggestion): Hipotez şeklinde öne sürülen uygun çözümün seçilmesi anlamına gelir. Gözlem ve deney yoluyla ne kadar çok veri elde edilirse, araştırmacı için düşünceler o kadar netlik kazanır (Dewey, 1910, s.64).

v) Hipotezi kabul etme ya da reddetme (the conclusion of belief or disbelief): Son aşama varsayımsal düşüncenin [hipotezin] deneysel süreçle doğrulanması ve kanıtlanmasıdır. Hipotezle ilgili beklenen sonuçların gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için koşullar oluşturulur. Deneysel sonuçlar beklenen sonuçlarla uyuyorsa doğrulama için yeterli ve güçlü kanıtlara ulaşılmış olur. Problem çözme aşamalarının nihai ürünü güçlü kanıtlara dayanan ve gerekçeleri iyi sunulan bir yargıdır. Bu bağlamda eğitimin amacı herhangi bir problem durumunda bu adımların her birinin ne kadar ileri götürülmesi gerektiğine karar verebilen [yargıya varabilen] bireylerin yetiştirilmesidir (Dewey, 1910, s.64).

Dewey için bilimsel araştırma ışığında deneysel eğitim her şeyden önce bir zorunluluktur çünkü öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri, eleştirel düşünme gerektiren işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılmalarıyla mümkündür. Dolayısıyla Dewey'in işaret ettiği problem çözme becerisini kazanan bireyler, toplumsal bir problemle karşılaştıklarında sahip oldukları yansıtıcı sorgulama becerisiyle problemi çok yönlü ele alabilecek, bilgiyi eleştirel olarak değerlendirip çözüm önerisinde bulunabileceklerdir.

Yabancı Dil Eğitiminde Program Geliştirme

Yabancı dil alanındaki program geliştirme çalışmaları öğrenenlerin okulda öğrendikleri bilgi, beceri ve değerlerin ne olduğuna, hedeflenen öğrenme çıktıklarına ulaşmak için hangi yaşantıların sağlanması gerektiğine, öğretimin nasıl düzenleneceğine ve programın nasıl değerlendirileceğine odaklanır. Yabancı dilde program geliştirme, uygulamalı dilbilim alanının çalışma alanına girerken tasarım, uygulanma, değerlendirme ve gözden geçirme süreçlerine odaklanan birbiriyle ilişkili işlemler dizisini açıklar (Richards, 2001).

Graves'e (2008) göre yabancı dilde program geliştirme ile genel program geliştirme alanı arasında yakın zamana kadar doğrudan ilişkili kuram birliği olmamıştır. Program geliştirme alanından farklı olarak, yabancı dil alanına özgü gelişmeler yaşanmıştır. Yaşanan gelişmeler program terimi için her iki alanda da farklı terim ve kavramlar kullanılmasına neden olmuştur (s.164). Program geliştirme alanında genel kabul gören öğretim programı (curriculum) kavramına karşılık yabancı dil eğitimi alanında izlençe (syllbus) kavramının kullanıldığı görülmektedir (Brown, 1995). Buna karşın program geliştirme alanı ile uygulamalı dilbilim alanında yapılan alanyazın incelemelerinde izlençe (syllbuss) ve öğretim programı (curriculum) kavramlarının sıklıkla benzer amaçlarla birbirinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Bu bağlamda kavramların terminolojik ve bağlamsal ilişkisinin netleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yabancı Dil Öğretim Programı ve İzlençe

İzlençe (syllabus) terimi için farklı araştırmacılar tarafından bir dizi tanım önerilmektedir. Hutchinson ve Waters (1987) izlençeyi en basit düzeyde "öğrenilecek şeylerin (içeriğin y.n) belirlenmesi, ifade edilmesi" şeklinde tanımlar. Wilkins'in (1976) ifadesiyle izlençe: öğretme ve öğrenmeyi daha etkili bir süreç haline getirmek amacıyla içeriğin belirlenmesi ve sıralanması yoluyla öğrenileceklerin planlanmasıdır (s.22). Yanı sıra, izlençe "öğrenenlerin maruz kalacağı içeriğin özeti" ya da "ne öğretileceğine yönelik bir taslak" olarak da görülebilir (Yalden,1983). Örneğin, yabancı dil konuşma kursu için hazırlanan bir izlençe, kurs süresince öğretilecek ve

uygulanacak sözlü beceri türlerini, konuşma kalıplarının işlev ve kapsamını ya da konuşmanın diğer yönlerini hangi sırada ve bağlamda gösterileceğini belirtir (Richards, 2001). Yorumlar ışığında geleneksel izlence anlayışının daha çok içerik öğeleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

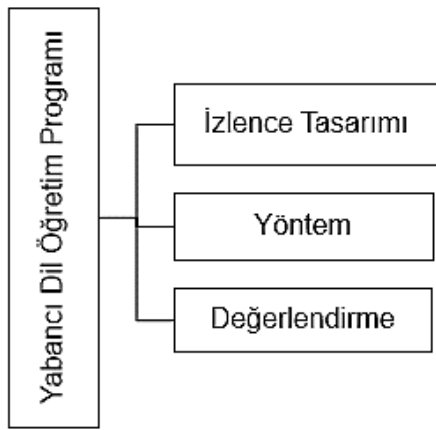
Tanımların yanı sıra, izlenceyi öğretim programından ayıran farkın ne olduğuna ilişkin alanyazında çelişkili ve net olmayan görüşler bulunmaktadır. Reid'e (1993) göre alanyazın terminolojisine hâkim olmayan kişiler genellikle izlence ve öğretim programı terimlerini birbirinin yerine kullanır. Avrupalı yazarlar "izlence" terimini kullanırken Kuzey Amerikalı yazarlar daha çok "öğretim programı" terimini tercih eder. Ancak uygulamalı dilbilim literatüründe, öğretim programının daha kapsamlı çağrışımları vardır (s.14). Öğretim programı; hedefleri, içeriği, yöntemi, mevcut kaynakları; öğrenenler için planlanan tüm öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme ilkelerini içerirken, izlence içeriğe yönelik bir planı [içerik düzenlemeyi y.n.] ifade eder (Nunan, 2012). Benzer görüşleri paylaşan Morris'e (1996) göre her ne kadar işlevsel anlamda benzerlik gösterse de öğretim programı ile izlence aynı şey değildir. İzlence, kazandırılmak istenen içeriğin bir listesidir. Öğretim programı ise daha geniş çerçevede hedefleri, öğretim yöntem stratejilerini, değerlendirme yöntemlerini sunan bir plandır. Print'e (1993) göre de geleneksel anlayışta izlence, öğretim programının alt ya da yardımcı bileşeni olarak görülür. Öğretim programı planlama, uygulama ve değerlendirme sürecini kapsayan daha geniş bir çerçeveye işaret ederken, izlence daha dar kapsamlı olmakla birlikte temelde içeriğin seçimine ve düzenlenmesine odaklanır.

20.yy'da yabancı dil alanındaki program araştırmaları izlence tasarımı, yöntem ve değerlendirme alanlarına ayrı ayrı odaklanarak bütüncül program geliştirme anlayışından uzak kalmıştır (Nunan, 2012). Farklı alanlara odaklanan araştırmalar nedeniyle yöntem ve değerlendirme arasında bütünlük sorunu ortaya çıkmış ve 20.yy'ın sonlarına kadar devam etmiştir (Allen, 1984). 20.yy'ın son çeyreğinde yabancı dil araştırmalarının farklı alanlara dağılması eleştirilerek yabancı dilde program geliştirme çalışmalarında daha bütüncül bir bakış açısına ihtiyaç olduğu görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır (Robinson, 2011). Dolayısıyla

yabancı dil öğretim programının izlence tasarımı, yöntem ve değerlendirme alanını kapsadığı; izlencenin öğretim programının bir parçası ya da bileşeni olduğu; her bir alanın tarihsel süreçte ayrı ayrı ele alınarak bütünlük sorununun yaşandığı anlaşılmaktadır. Ancak bu yorumun geleneksel izlence anlayışından yola çıkılarak yapıldığı, 20.yy'ın son çeyreğinden itibaren izlence anlayışının odağında bu ayrımın ortadan kaldırılarak bütünleştirmeye odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretim programı ve geleneksel izlence anlayışını aşağıdaki şekilde olduğu gibi ilişkilendirmek mümkündür.

Şekil 4

Geleneksel İzlence Anlayışı ve Öğretim Programı İlişkisi



Geleneksel yabancı dil öğretimi dilbilgisi odaklı olmuş, temel dil becerileri ve öğrenen ilgi ve ihtiyaçları da göz ardı edilmiştir. Bu anlayışın bir yansıması olarak izlence tasarımı; dilbilgisi yapılarına karar verme, yapıları sıraya koyma ve düzenleme anlamına gelmekteydi (Bruce, 2005). Ancak yöntem alanındaki gelişmeler [iletişimsel dil yaklaşımı, görsel işitsel öğrenme yöntemi vb. y.n.] beraberinde içeriği de etkilemiş ve izlence tasarımı alanında da gelişmeleri gerekli kılmıştır (Nunan, 2012). Takip eden süreçte sadece içeriği belirleme ve sıraya koyma anlayışından uzaklaşmaya başlayan izlence tasarımı anlayışı yöntem ve değerlendirme alanlarıyla bir bütün halinde düşünölmeye başlanmıştır (Breen, 1987). Güncel izlence anlayışında; “ne öğretilecek”, “nasıl öğretilecek” ve “ne kadar öğretildi” sorularının bütünleştirilmesiyle izlence ve öğretim programı arasındaki anlam farkı da ortadan kalkmaya başlamıştır (Graves, 2008).

Geleneksel anlayış ışığında izlençe tasarım ve yöntem ilkeleri her ne kadar ayrı alanlar olarak değerlendirilmiş olsa da özellikle yöntem alanında yaşanan paradigma geçişinin (dilbilgisi çeviri yönteminden iletişimsel yaklaşıma) izlençe tasarımına önemli yansımaları olmuştur. Murphy'nin (2018) de belirttiği gibi dil öğretim yöntemlerinin temelindeki öğrenme kuramı, izlençe tasarım türünün belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Tasarım alanındaki yansımalar farklı öğrenme yöntemlerinin ortaya çıkmasına ve beraberinde farklı izlençe tasarım türlerinin oluşmasına neden olmuştur.

İzlençe Tasarım Türleri

İzlençe tasarımını; tasarım, yöntem ve değerlendirme boyutlarında ele alan Nunan (2012), içeriğin belirlenmesini ve düzenlenmesini tasarım ile ilişkilendirirken; içeriğin hangi strateji, yöntem ve teknikle sunulacağını da yöntemle açıklar. Bu bağlamda tasarım ve yöntem izlençenin birbirleriyle doğrudan ilişkili iki yönünü temsil eder (s.64). Örneğin dilbilgisi çeviri yönteminin benimsendiği bir izlençede tasarımcının önceliği dilbilgisi konularına, fonolojik birimlere ve kavramlara karar vermek olacaktır. Tercih edilen yöntem (dilbilgisi çeviri yöntemi) göz önünde bulundurulduğunda, tasarımcının konuşma becerilerine yönelik içerik belirlemek gibi bir endişesi olmayacaktır (Jones, 1991). Örnekten de anlaşılacağı üzere öğretmenin benimsediği yöntem izlençe tasarımına karar verme sürecine de yön verir. Dolayısıyla yöntem boyutunda yaşanan gelişmelerin doğrudan tasarım boyutuna yansıdığı ve beraberinde farklı tasarım türlerini getirdiği söylenebilir.

Alanyazın incelemelerinde izlençe tasarımları çeşitli araştırmacılar tarafından (Krahnke, 1987; Reilly, 1988; Murphy, 2018; Yalden, 1984) şu başlıklar altında incelenmektedir: i) yapısal izlençe tasarımı, ii) durum odaklı izlençe tasarımı, iii) kavramsal-işlevsel izlençe tasarımı, iv) beceri odaklı izlençe tasarımı, v) görev odaklı izlençe tasarımı, vi) içerik odaklı izlençe tasarımı. Bu başlıklardan hareketle izlençe tasarım türlerinin ilkeleri ve etkilendiği yöntem Tablo 1'de karşılaştırılmıştır:

Tablo 1

İzlençe Tasarım Türleri ve İlkeleri

İzlençe tasarım türü	Etkilendiği yöntem	İlkeler
Yapısal İzlençe Tasarımı (Structural Syllabus Design)	Dilbilgisi çeviri yöntemi	Hedef dilde öğrenilecek dil yapılarının ana dilde karşılığının ifade edilmesi ilkesine dayanır (Maftoon & Safdari, 2018) Hedef yabancı dilin cümle yapılarını ve dilbilgisi kurallarını öğrenmek yöntemin uygulanmasında büyük önem taşır (Bao, 2018)
İçerik Odaklı İzlençe Tasarımı (Content Based Syllabus Design)	İçerik odaklı öğrenme yöntemi	Dil öğretimini içerik öğretimiyle bütünleştirmeyi önerir (Murphy, 2018). Hedeflerle içeriğin bütünleşmesidir (Brinton ve diğerleri, 2003). Tematik olarak derslerle sınırlı olabılırken tüm derslere ya da okulun programlarına kadar geniş yelpazede kullanılabilir (Fitzsimmons & Stoller, 2018).
Durum Odaklı İzlençe Tasarımı (Situational Syllabus Design)	İletişim odaklı öğrenme yöntemi	Öncelikli amaç, farklı durumlarda ihtiyaç duyulan günlük konuşma diline odaklanarak iletişimsel becerileri geliştirmektir. İzlençenin odağını, tasarlanan ya da doğrudan günlük hayattan alınan durumlar oluşturur (Birjandi & Naeini, 2018) Dil, meydana geldiği ve kullanıldığı gerçek ya da hayali durumlar ile bir bütün olarak düşünülür (Harmer, 1982). Dilbilgisi kuralları bir amaç değil, dili aktif kullanmak için bir araçtır (Benavent & Reyes, 2015).
Kavramsal-İşlevsel İzlençe Tasarımı (The Notional - Functional Syllabus Design)	İletişim odaklı öğrenme yöntemi	Dili kavramsal yönden anlama ve iletişim sürecinde işlevsel kullanma anlayışı vardır (Wilkins, 1976). İletişim sürecinde kullanılan kavramların bağlam ve durum içinde anlamına odaklanılır (Finocchiaro & Brumfit, 1983). Dil öğrenmede amaç, temel dil becerilerinin geliştirilmesi yoluyla dili aktif kullanmaktır (Haiming, 2005).
Beceri Odaklı İzlençe Tasarımı (Skill Based Syllabus Design)	İletişim odaklı öğrenme yöntemi	Temel dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) kendi içinde uyumlu bir şekilde geliştirilmesi amaçlanır (Mamaghani & Zolghadri, 2018). Temel dil becerilerini geliştirerek dili aktif kullanma; bilgiyi eyleme ve performansa dönüştürme anlayışı vardır (Haiming, 2005). İçeriğin düzenlenmesinde telaffuz, dilbilgisi kuralları, dilbilgisi yapıları hedeflere (beceri gelişimi) ulaşmada amaç değil araç görevi görür (Robinson, 2011).
Görev Odaklı İzlençe Tasarımı (Task Based Syllabus Design)	İletişim odaklı öğrenme yöntemi	Hedef dili kullanarak anlamlı görevleri yerine getirme anlayışı vardır (Ma, 2018). Öğrenme, öğrenenlerin yerine getirmeleri gereken bir dizi karmaşık ve amacı olan görevler üzerine inşa edilir (Salimi ve diğerleri, 2012). İzlençenin temelinde görevler üzerinden dilin aktif kullanımı vardır (Long & Crookes, 1993).

Tablo 1’de sunulan izlençe tasarımları dışında, birden fazla izlençe tasarımının bütünleştirilerek eklektik tasarımlar da oluşturulabilir (Rahimpour, 2010). Örneğin Almanca öğretmenliği yabancı dil hazırlık sınıflarında temel dil becerileri ön planda tutulurken öğrenenlerin lisans sonrası Almanca öğretmeni olacakları göz önünde bulundurularak dilbilgisi konuları da temel dil becerileri kadar önemli görülür. Bu düşünceyle tek başına yapısal izlençe

ve beceri odaklı izlence tasarımları ihtiyacı karşılamada yeterli olmayacaktır. Yapısal izlence tasarımı ile beceri odaklı izlence tasarımı bütünlendirilerek ortaya eklettik bir tasarım çıkarmak öğrenen ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili olabilecektir.

Yabancı dil alanında program geliştirme araştırmaları incelenirken özellikle 21.yy'dan itibaren özel amaçlı, mesleki, genel, akademik yabancı dil kavramlarıyla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu farklılaşmanın temelinde ise dilin ne amaçla öğrenileceği sorusu bulunmaktadır. Diğer bir deyişle dil öğrenme amacı, yabancı dil alanında farklı alt boyutların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Akademik ve Mesleki Yabancı Dil

Belirli amaca yönelik yabancı dil eğitimi için “özel amaçlı” kavramı kullanılırken dil eğitiminin doğrudan meslek alanıyla ilişkilendirdiği çalışmalarda “mesleki yabancı dil” kavramının kullanıldığı görülmektedir. Özel amaçlı yabancı dil eğitiminin daha geniş kapsamlı çalışma alanı olduğu düşünülerek bu araştırmanın kapsamı mesleki yabancı dil ile sınırlandırılmış, program üzerine yapılan araştırmalar da “mesleki yabancı dilde program geliştirme” başlığı altında açıklanmıştır.

Yabancı dil eğitiminin alanyazında akademik ve mesleki olmak üzere iki farklı alanda değerlendirildiği görülmektedir. Akademik ve mesleki yabancı dil eğitimi şeklinde bir sınıflama yapmadaki temel dayanak dilin ne amaçla öğrenildiğidir (Kühn & Mielke, 2012). Akademik yabancı dil eğitimi; akademik yayınları okuyabilmek, anlayabilmek ve yabancı dilde yayın yapabilmek ve sözlü iletişime geçebilmek için bir araç niteliği taşıırken, mesleki yabancı dil bireyin gelecekteki mesleğiyle ilgili yabancı dil ihtiyacını ifade eder (Bourke, 2006). Beckmann ve Schulz (2009) mesleki yabancı dil becerilerini bireyin mesleki bilgi ve becerilerini yabancı dilde ifade etme becerisi olarak tanımlar (s.37). Amaç bağlamında değerlendirildiğinde mesleki yabancı dili “bireyin öğrendiği dili meslek alanında yetkin kullanabilme becerisi” (Foley, 2002, s.34) şeklinde tanımlanır. Hoffmann'a (1987) göre de mesleki yabancı dil, mesleki alanda çalışanlar arasında mesleki iletişim ve kullanım alanları ile sınırlandırılmış dilsel araçların

bütünüdür. Bu bağlamda öğrenenlerin sahip olduğu akademik yabancı dil becerilerini mesleki anlamda ne derece kullanabildikleri, akademik yabancı dil eğitimi dışında da mesleki yabancı dil eğitimine ihtiyaç olup olmadığı ve verilebilecek mesleki yabancı dil eğitiminin kapsamının ne olacağı konusu mesleki yabancı dilde program çalışmalarını gerektirir (Geng, 2014).

Mesleki Yabancı Dilde Program Geliştirme

Türkiye'de kalkınma planlarında belirlenen hedefler ve AB'ye uyum sürecinde yapılan iyileştirmeler göz önünde bulundurularak mesleki-teknik eğitim konusunda önemli çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Ancak bu gelişmeler mesleki-teknik eğitim sorunlarına yeterli çözüm getiremediği ve istenilen iyileştirmeleri sağlayamadığı gözlemlenmektedir. Araştırma sonuçları da (bkz. Yazçayır & Yağcı, 2009) Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasını gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Öte yandan mesleki teknik eğitim alanındaki sorunların mesleki yabancı dil eğitimi programlarına yansımaları açıkça görülmektedir.

Son yıllarda yabancı dil eğitim kurumları, yayıncılar, planlamacılar ve yazarlar tarafından mesleğe özgü yabancı dil programlarına olan talep artmıştır. Artan talebi karşılamak için ne tür program ya da izlenice çalışmalarına gerek olduğu araştırma konusu olmuştur (Edwards, 2000). Mesleki yabancı dil programlarına olan talebin hızla artmasının birkaç nedeni bulunmaktadır. İş sektöründe uluslararası iletişime duyulan ihtiyacın artması, mesleki yabancı dil talebinde önemli rol oynamaktadır (Rajaei ve diğerleri, 2013). Mesleki yabancı dil programlarına talebin artmasının diğer bir nedeni, özel kursların mesleki anlamda gerek duyulan dili kısa sürede sunabiliyor olması ve müşteri olarak öğrenenlere daha cazip ve çekici gelmeye başlamasıdır (Chostelidou, 2010).

Mesleki yabancı dil bilen çalışan ihtiyacının artması ülkelerin de mesleki yabancı dil program geliştirme çalışmalarını gerekli kılmıştır (Cowling, 2007). Mesleki yabancı dil program geliştirme çalışmaları kapsamında birçok ülke "iş dünyasının mesleki yabancı dil ihtiyacını karşılamak için mesleki yabancı dil standartlarını belirleme, ilerlemeleri izleme ve yeni

programları finanse etme” (Trubitsyna ve diğeri, 2001) gibi bir dizi girişimlerde bulunmaktadır. Diğer yandan öğretim programları, program yönergeleri, sınav ve öğretim materyalleri vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek ve geliştirmek amacıyla hazırlanan ve birçok Avrupa ülkesinin yabancı dil programlarını geliştirmede referans aldığı Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (Avrupa Konseyi, 2001) bireyin yabancı dilde yetkinlik kazanmak için hangi bilgi ve becerileri geliştirmesi gerektiği kapsamlı bir şekilde açıklanırken, mesleki yabancı dil eğitimine ilişkin dil yeterlik düzeylerine yer verilmediği ifade edilmektedir. Meslek grupları için resmi olmayan kuruluşlar tarafından kapsamlı kullanıcı rehberlerinin hazırlandığı ve bu rehberlerin de Avrupa Konseyi’nden temin edilebileceği belirtilmektedir. Resmi olmayan kuruluşlardan ERFA tarafından hazırlanan Mesleki Dil Yeterlikler Çerçevesinde (Arbeitsplatz Europa, 2018, s.3) özellikle mesleki yabancı dil eğitiminde Öneriler Çerçevesine olan ihtiyacın karşılanmak istendiği şu ifadelerle açıklanmaktadır:

Uluslararası işgücü piyasasında, Öneriler Çerçevesindeki yeterlik basamakları temel alınarak mesleki anlamda dilsel eylem yetisinin ayırılmasına varılması için bir dil aracının geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Bu araçla, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin işlevsel yönünün, profesyonel iş dünyası için bir örnek oluşturması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik dil becerileri için Öneriler Çerçevesinin mesleki uygulama taslağı oluşturulmuştur. (Arbeitsplatz Europa, 2018, s.9)

Mesleki Dil Yeterlikler Çerçevesinde (Arbeitsplatz Europa, 2018), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (Avrupa Konseyi, 2001) olduğu gibi yeterlik düzeylerinin basamaklara ayrılarak öğrenenlerden beklenen mesleki yeterliklerin ayrıntılı biçimde tanımlanmaktadır. Akademik ve mesleki yabancı dil yeterliklerinin daha iyi anlaşılması için Mesleki Dil Yeterlikler Çerçevesi A1 düzeyi mesleki dil yeterlikleri ile Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi A1 düzeyi dil yeterlikleri Tablo 2’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 2

Temel Kullanıcı (A1) Düzeyi Akademik ve Mesleki Dil Yeterlikleri

Beceriler	Akademik Yabancı Dil Yeterlikleri	Mesleki Yabancı Dil Yeterlikleri	
Anlama	Dinleme	Kişiyi ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilir, (Örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek vb.).	Yavaş ve anlaşılır konuşulduğunda, basit soru ve talimatları anlayabilir. Sayıları, fiyatları ve saatleri anlar. Kısa, basit ve net bültenleri ve önemli mesajları anlayabilir.
	Okuma	Kısa ve basit metinleri okuyabilir; ilanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri ve kısa kişisel mektup gibi metinlerdeki genel bilgileri anlayabilir.	Mektup, yazılı mesaj, mail, faks gibi yazılı iletişim araçlarını anlar. Şirketin ürünlerine ilişkin bilgileri anlayabilir. "Ne Nerede Ne zaman" gibi soru kalıplarıyla metin içerisindeki önemli bilgileri ayırt edebilir.
Konuşma	Karşılıklı Konuşma	Doğrudan bilgi alışverişini gerektiren bilindik konular ve faal yerler hakkında basit ve anlaşılır düzeyde iletişim kurabilir. Konuşmayı sürdürülebilir kadar kısa sohbetlere katılabilir.	İşyerinde telefona cevap verip başka bir birime bağlayabilir. İş alanına ilişkin basit sorular sorabilir ya da bu sorulara cevap verebilir. Konum ve yol tarifine ilişkin sözlü ricada bulunabilir. Müşteri ve meslektaşlarını selamlayabilir, özür dileme ya da teşekkür etme gibi nezaket kurallarına tepki verebilir.
	Sözlü Anlatım	Basit düzeyde ailesini ve diğer insanları, yaşam koşullarını, eğitim geçmişini bir dizi kalıp ve tümcelerle ifade edebilir.	Randevu, rezervasyon ya da buluşma yeri, günü, saati ile ilgili konularda düzenleme yapabilir, bilgi verebilir.
Yazma	Yazma	Basit notlar ve iletiler yazabilir. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektuplar yazabilir. İsim, uyruk ve adres gibi kişisel bilgi içeren formları doldurabilir.	Bir mektupta rica ve teşekkür için selamlama kalıplarını, adres gibi basit konuşma kalıplarını kullanabilir. "Meslek, aile, hobi, eğitim" gibi konularda kendini kısa bir metinle tanıtabilir. Buluşma noktasına ya da iş yerine ilişkin yol tarifi yapabilir. Bir olay durumunun nerede, ne zaman gerçekleştiğini ifade edebilir.

Kaynak: Mesleki Dil Yeterlikler Çerçevesi (Arbeitsplatz Europa, 2018), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Avrupa Konseyi, 2001)

Tablo 2 incelendiğinde akademik ve mesleki dil yeterlikleri arasında benzerlikler olsa da mesleki yeterliklerin daha çok mesleğe özgü bilgi ve becerileri kapsadığı söylenebilir. Öneriler Çerçevesinin yabancı dil program geliştirme çalışmalarında kullanılması gibi mesleki yeterliklerin de mesleki yabancı dil programlarında özellikle hedeflerin belirlenmesi sürecinde araştırmacılara büyük kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Tahir'in (2009) de belirttiği gibi "Mesleki Dil Yeterlikler Çerçevesinin yanı sıra 20.yy'ın sonlarından itibaren öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarına verilen önemin artması, iş sektöründe ihtiyacın sorgulanması, yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi gibi gelişmelerin mesleki yabancı dil

alanındaki program geliştirme çalışmalarına yön verdiği görülmektedir (s.11)”. Tablo 2’de incelenebileceği gibi mesleki yabancı dil öğretim programının yapısal olarak akademik yabancı dil programından farklı olmadığı ancak mesleki yabancı dil içeriğinin eğitim görülen meslek alanına özgü içeriği ve terimleri barındırdığı söylenebilir. Örneğin, turizm eğitimi alan bir öğrenciye sunulan mesleki yabancı dil programının turizm eğitiminde gerekli mesleki dile odaklanması beklenir.

İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar. Uslu (2017) araştırmasında, geliştirmiş olduğu ‘Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Öğretim Programının’ 50-74 aylık Türk çocukların yabancı dil becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada eş zamanlı karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışmada nicel araştırma kapsamında deneysel işlem uygulanmış, nitel araştırma kapsamında programın etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki İngilizce eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve anadili Türkçe olan 50-74 aylık çocuklar oluştururken, çalışma grubuna Konya’nın Selçuklu ilçesindeki özel okullardan 80 çocuk seçilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinim Ölçeği’ ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Görüşmelerde ebeveynler, öğretmenler, okul müdür ve müdür yardımcıları uygulanan programa ilişkin olumlu görüş belirtmiştir.

İgrek (2013) araştırmasında, “Konu Temelli Mesleki İngilizce Öğretim Programının” öğrenenlerin temel yabancı dil becerilerine (okuduğunu anlama-yazma) ve konu alanı bilgisine etkisini araştırmıştır. Araştırmada „öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. 2012-2013 öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin Meslek Yüksekokulları Bilgisayar Programcılığı Programına devam eden ikinci sınıf öğrenenlerini örneklem grubu olarak belirlemiştir. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu

öğrenenlerinin yabancı dil becerileri (okuduğunu anlama-yazma) ile konu alanı bilgisine ilişkin öntest puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sontest aritmetik ortalamalar sonucunda ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin akademik başarı puanlarına ilişkin bulgularda yabancı dil becerilerinden yazma becerisi ile konu alanı bilgisi boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisi akademik başarı puanları karşılaştırıldığında kontrol ve deney grupları arasında fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan “Konu Temelli Mesleki İngilizce Öğretim Programının” temel yabancı dil becerileri (okuduğunu anlama- yazma) ve konu alanı bilgisi boyutlarında öğrenenlerin akademik başarılarını ve kalıcılığı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2012), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitelerinin Turizm ve Otel İşletmeciliği programlarında uygulanmakta olan Turizm İngilizcesi Öğretim Programını değerlendirmiştir. Araştırmanın amacının; Turizm İngilizcesi öğretim programının farklı yönlerine ilişkin öğrenen algısını belirlemek olduğu, ayrıca öğretim görevlilerinin Turizm İngilizcesi Öğretim Programının içeriğine ve derslerine katılan öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin belirlenmek istendiği ifade edilmiştir. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümü 46 ön lisans öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümü 101 lisans öğrencisi ve bu iki üniversitede Turizm İngilizcesi derslerini yürüten dört İngilizce dersi öğretim görevlisi oluşturmuştur. Ulaşılan bulgularda, öğrenenlerin Turizm İngilizcesi derslerinin gerekliliğine inandıkları ve İngilizcelerini geliştirme konusunda olumlu tutum içinde oldukları belirtilmiştir. Ulaşılan bir başka bulguya göre öğrenenler İngilizce hazırlık sınıfına devam etmiş olmanın ya da en az orta seviyede İngilizce biliyor olmanın bu derste başarılı olmak için gerekli olduğunu düşünmektedir. Turizm İngilizcesi dersini yürüten öğretim görevlileri ise akademik yıl başlangıcında ihtiyaç analizi yapmadıklarını belirterek öğrenen ihtiyaçları ile uygulanmakta olan program içeriği arasında bir tutarsızlık olduğunu düşünmektedir.

Özer ve Yılmaz'ın (2016) araştırmasında, ön lisans turizm programlarında mesleki yabancı dil derslerini almış ve henüz almamış öğrenenlerle, bu dersi veren İngilizce okutmanlarının mesleki yabancı dil dersine yönelik görüşleri karşılaştırmıştır. Araştırmada; nitel araştırma, durum çalışması deseni kullanılmış, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya, Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Turizm ve Seyahat Hizmetleri programlarında mesleki yabancı dil derslerini almış olan 58 öğrenen, bu dersi alacak olan 39 öğrenen ve bu dersi ön lisans düzeyinde daha önce vermiş olan 7 İngilizce okutmanı katılmıştır. Araştırma bulgularında, ders içeriğinin mesleki hayatta kullanılacak şekilde, diyalog ve konuşmalara öncelik verilerek, kelime dağarcığını geliştirecek şekilde, canlandırmaların yer aldığı, öğrenen ilgi ve seviyesine uygun materyallerin kullanıldığı ve az da olsa dilbilgisi konularına yer verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçta mesleki yabancı dil dersinde yer verilmesi gereken konulara ilişkin tüm katılımcıların ortak görüşleri arasında, günlük konuşma, ön büro/resepsiyon diyalogları, otele giriş çıkış işlemleri ile ilgili diyaloglar, rezervasyon diyalogları, telefon konuşmaları, müşteri ile sözlü iletişim, yiyecek-içecek servisinde diyaloglar, kat hizmetleri ile ilgili kelimeleri içeren okuma parçaları ve kat hizmetleri diyalogları yer almıştır.

Altmışdört (2016) araştırmasının amacını, Özel Amaçlı İngilizce Öğretim Programının özelliklerinin belirlenmesi ve bu sürecin önemli özelliklerinin tanımlanması şeklinde belirtmiştir. Araştırmada Özel Amaçlı İngilizce Öğretim Programının “öğrenenler, öğretmenler, ders süreci, etkinlikler, malzemeler, ölçme ve değerlendirme” gibi temel unsurlar bağlamında analiz edilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde özel amaçlı İngilizce dersine katılan 48 öğrenen ve dersi veren 8 öğretim görevlisi oluşturmuştur. Veriler, öğrenenlere uygulanan anket ve öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, öğrenenlerin özel amaçlı İngilizce dersine yönelik olumlu tutum gösterdikleri, uygulanmakta olan programdan daha fazla beklenti içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler de uygulanmakta olan programın

gözden geçirilmesi ve öğrenen ihtiyaçlarını gözetererek yeniden tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Serçek ve Oral (2015), İKMEP (İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi, 2008) kapsamında hazırlanan ve uygulanan Ön Lisans Turizm Öğretim Programını, CIPP modeline göre değerlendirmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini pilot illerdeki meslek yüksekokullarında bulunan 1390 öğrenen ve 37 öğretim elemanı oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından CIPP modelinin alt boyutlarına yönelik geliştirilen iki görüşme formu toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim programının öğrenenlerin bulunduğu sınıf değişkenine göre, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı fark çıkmamıştır. Bağlam ve girdi boyutunda birinci sınıf öğrenenlerinin ortalamaları ikinci sınıflara göre yüksek ve aralarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Girdi boyutunda, öğretim elemanı ve öğrenen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Odabaşı (1998) araştırmasında Turizm Bakanlığı tarafından düzenlenen Ön Büro İşbaşı Eğitimi Kursları için bir öğretim programı geliştirerek öğrenenlerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedeflere ulaşma derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Geliştirilen öğretim programı 1996 yılında Turizm Bakanlığı tarafından düzenlenen ön büro işbaşı eğitimi kurslarına katılan 41 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde Ön Büro Personeli, Ön Büro Departman Şefleri, Otel Müşterileri ile Ön Büro Eğiticileri için dört anket formu, bir başarı testi, on yedi gözlem formu ve bir kurs sonu görüş anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarının, bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedeflere ulaşma derecesi açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenenler katıldıkları ön büro işbaşı eğitiminin yararlı olduğunu ifade ederken kursa ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Arsal (1998) araştırmasında, program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizine ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, çeşitli devlet üniversitelerinde ve Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 69 program geliştirme

uzmanı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmada edinilen bulgulara göre program geliştirme uzmanları: i) ihtiyaç analizinin, gerçek ihtiyaçları ortaya çıkarması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitim programlarına yansıtılmasına ve var olan programların değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından önemli olduğunu, ii) ihtiyaç analizi araştırmalarında ihtiyaç analizi yaklaşımlarından daha çok betimsel ve analitik yaklaşımın kullanılması gerektiğini, iii) toplum analizi sürecinde sosyal ve ekonomik sorunların, kalkınma ihtiyacının, kültürel yapının, nüfusun, işgücü ihtiyacının ve toplumsal kurumların yeterlilik derecesinin dikkate alınması gerektiğini ve iv) birey analizinde bireyin psikolojik ve sosyal açıdan ilgi ve yeteneklerinin araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Çelik (2003), İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin Meslek Yüksekokullarındaki Büro Yönetimi ve Sekreterlik bölümüne kayıtlı öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik ihtiyaçlarını araştırmıştır. 39'u mezun 235 öğrenenden, 35 öğretim görevlisinden ve 32 işverenden oluşan örneklem grubundan anket ve görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Meslek Yüksekokullu Büro yönetimi ve Sekreterlik bölümündeki mesleki İngilizce dersi için yeni bir programın gerekli olduğunu; yeni programda öğrenen ihtiyaçlarına önem verilmesi gerektiğini, yazma ve dinleme becerilerine kıyasla okuma ve konuşma becerilerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Ocak ve Baysal (2016), Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrenenlerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar il merkezindeki Anadolu Liselerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 242 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ile Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile İlgili Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Arslan (2011), "Diller İçin Avrupa Ortak erevesinin" program geliştirme sürecinde uygulanabilirliğine yönelik uzman ve akademisyenlerin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı rnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubunu 22 uzman ve akademisyen oluşturmuştur. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, yabancı dil öğrenen bireylerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını; hazırlanan etkinliklerin günlük yaşama uygun olması gerektiğini; işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunlar, örnek olay gibi strateji, yöntem ve metotların kullanılmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ulaşılan ikinci bir sonuca göre katılımcılar değerlendirme konusunda alternatif lme ve değerlendirme kapsamında yer alan öz değerlendirme, portfolyo (rn dosyası), uzaktan eğitimle değerlendirme, proje çalışmaları ve akran değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Kumral (2016) Eğitim Felsefesi dersi için hazırladığı program tasarımıının öğrenenlerin derse karşı tutumuna ve uygulamalara ilişkin algılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada ntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bulgular uygulanan ğretim programının, i) ğrenenlerin tutumlarını olumlu etkilediğini, ii) ğrenenlerin derse yönelik kaygılarını önemli lde azalttığını, iii) ğrenenlerin uygulamaya ilişkin inançlarını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Zeren (2005) araştırmasında hazırladığı program tasarımıının etkililiğini incelemiştir. Tarama ve deneme modellerinin birlikte kullanıldığı araştırmada, Bursa ilinde görev yapan 97 fen bilgisi öğretmenin kazanımlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen program tasarımı, tamamı sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan 70 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Seviye Belirleme Testi, nite Kazanım Testi, ğretmen Anketi ve Meral Oruç (1993) tarafından geliştirilen Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum leği olmak üzere toplam dört farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular program tasarımıında daha fazla etkinlik, görsel araç gereç, oyun, kavram haritaları, akış semaları bulunması gerektiğini; hazırlık soruları ile ünite kazanımlarının test

edilmesi gerektiğini; uygulamanın yapıldığı ilgili ünite kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Duman (2006) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 2004-2005 öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrenenleri ile İç Anadolu bölgesindeki bir diğer devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrenenleri oluşturmuştur. Araştırmaya 350 öğrenen katılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada örneklem grubuna altı boyuttan oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre birinci üniversitede öğrenim gören öğrenenler kendilerini program geliştirme yeterlik alanlarında diğer üniversite öğrenenlerine göre daha yeterli görmektedir. Her iki grubun katılımcıları kendilerini öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda “iyi”; ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlama konusunda “orta”; ölçme değerlendirme konusunda “iyi” ve eğitimde program geliştirmenin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri konusunda “yetersiz” görmektedir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar. Radović vd.’nin (2021) araştırmasında, yaşantı odaklı öğrenme ortamı tasarımının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tasarımın etkililiği deneysel çalışmalarla test edilmezken, tasarımın öğrenme ortamında kullanılabilirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri, otantik öğrenme etkinliklerinin yanı sıra yansıtıcı ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin tasarımın öğrenme ortamında kullanılabilirliği açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Kalkbrenner ve Parker (2016) Dewey'in yaşantı görüşünden temellenen öğrenme etkinliklerini “İnsan Kaynaklarına Giriş” dersinde uygulamış ve öğrenen başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlere, sahaya çıkmaları ve insan kaynakları birimindeki bir görevliyle görüşmeleri için bir yansıtma çalışması verilmiştir. Öğrenenlerin yansıtma çalışmaları ile öğretim görevlisi tarafından uygulanan denel işlem sonucu ulaşılan bulgular yaşantı odaklı öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dewey'in eğitim görüşü üzerine yapılan diğer bir araştırmada (Westbrook ve diğerleri, 2018) çevrimiçi kursa katılan öğrenenlerin yaşantıları fenomenolojik bağlamda incelenmiştir. Çevrimiçi program kapsamında, öğrenenler yurtdışı çalışma ve değişim programlarını (çevrimiçi program) değerlendirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgularda "esneklik", "seyahat" ve "iletişim" temaları ön plana çıkmıştır. Çevrimiçi kursa katılan öğrenenler, yaratıcı çevrimiçi kurs tasarımlarının kendilerine yeni yaşantılar geçirme konusunda fırsatlar sunduğunu belirtmiştir.

California Üniversitesi Mesleki Eğitim Araştırma Merkezi (MEAM), Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme fikrini içeren mesleki eğitim çerçeve planı oluşturmuştur. Araştırmada (Dow, 2002) MEAM'ın hazırladığı mesleki çerçeve planı birtakım temeller açısından incelenmiştir. Dewey'in Laboratuvar Okulu'ndaki çalışmaları araştırmanın temelini oluşturmuştur. Doküman analiziyle elde edilen bulgular ışığında mesleki çerçeve planı için beş önemli temaya ulaşılmıştır. Bu temalar: i) akademik kariyer, ii) teknoloji kullanımına ilişkin hazırbulunuşluk düzeyi, iii) endüstri programının kapsamı, iv) yapılandırmacı pedagoji ve v) öğrenenlerin iş kollarındaki staj tecrübesidir. Araştırmada mesleki çerçeve planlaması için daha fazla zamana sahip, yüksek eğitilmiş öğretmen sayısındaki artışın; finansal kaynakların artırılmasının ve program çalışanları için çalışma olanaklarının genişletilmesinin değişim için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Randall (2018) araştırmasında, hazırladığı "Yaşam Becerileri Öğretim Programının" öğrenenlerin problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Muscogee Ulusal Koleji'nde Oryantasyon Kursundaki kayıtlı birinci sınıf öğrenenleri çalışma grubuna seçilmiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulanan programın öğrenenlerin problem çözme becerilerini olumlu etkilediği ve öğrenenlerin benlik saygısı konusunda olumlu tutum geliştirdiğini göstermiştir.

Lo ve Sanjaya (2015) araştırmalarında, Tayvan meslek liselerinde uygulanan mesleki yabancı dil programları ile iş sektörünün taleplerini karşılaştırarak mesleki İngilizce dersi için görev odaklı izlenice tasarlamış ve uygulamıştır. 24 öğrenenin katıldığı araştırmada

öğrenenlerden sektöre yönelik belirli zamanlarda sunumlar hazırlamaları istenmiş ve yaptıkları sunumlar analiz edilmiştir. Nicel ve nitel veriler, öğrenenlerin sunumları hazırlama ve sunma ile ilgili kavramsal anlayışlarının zaman içinde nasıl geliştiğini yorumlamak için kullanılmıştır. Bulgular tasarlanan izlencenin öğrenenlerin mesleki İngilizce sunum yapma becerilerine önemli katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Dewi (2015) resmi program ile uygulamadaki program arasındaki farkı belirlemeye çalışmıştır. Veri toplama sürecinde uygulamadaki programa katılan öğrenen ve öğretmenlerle görüşme yapılmış, resmi programa yönelik veriler toplamak için de okuldaki tüm zümre öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Ulaşılan bulgular, programların öğrenenlerin ihtiyaçlarını yeterince gözetmediğini ortaya koyarken konu alanı ihtiyaçlarının ön planda olduğunu göstermiştir. Ulaşılan diğer bir sonuca göre öğretmen ve öğrenenler programların üst otorite (örneğin Eğitim Bakanlığı) tarafından geliştirilmesini ve standartların belirlenmesini bir problem durumu olarak algılamıştır.

Fagerstrand (2018), akademik ve mesleki yabancı dil ders kitaplarını tema ve kelime bilgisi ölçütlerine göre karşılaştırmıştır. Ders kitaplarını karşılaştırmak ve analiz etmek için, her bir ders kitabında yer alan tema ve kelimeleri incelenmiştir. Her bir ders kitabındaki metinler ve görevler bir başlık altında incelenmiştir. Oluşturulan başlıklar bağlamında kitaplardaki metinler içerik analiziyle çözümlenmiş, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ve Akademik Kelime Listesi seviyeleriyle ilişkilendirilmiştir. Ulaşılan bulgular, mesleki yabancı dil ders kitaplarının, akademik yabancı dil ders kitaplarına göre sosyal ve iş yaşamı temalarına daha fazla odaklandığını gösterirken kelime seçiminde tema içeriğinin gözetildiğini ortaya koymuştur.

Zhao (2010) araştırmasında, Çin meslek liselerindeki öğrenenlerin mesleki yabancı dil ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya üç meslek lisesinden 700 öğrenen ve 23 öğretmen katılmıştır. Anket, görüşme formu ve gözlem yoluyla veriler toplanmıştır. İhtiyaçların belirlenmesinde hedef durum analizi ve mevcut durum analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; i) öğrenenlerin genel olarak düşük dil öğrenme motivasyonuna sahip olduğu ve dil yeterliklerinin istendik seviyede olmadığı, iii) öğrenenlerin motivasyonları ile dil becerileri

arasında pozitif bir ilişki olduğu, ii) öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarının, öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve öğrenenlere sağlanan öğrenme kaynaklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bond ve Ellis (2013), meta bilişsel yansıtıcı değerlendirme öğretiminin öğrenenlerin matematik başarısına etkisini araştırmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubundaki öğrenenlere yansıtıcı değerlendirme stratejileri uygulanırken kontrol grubunda mevcut programın uygulanmasına devam edilmiştir. Denel işlemden altı hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Sontest ve kalıcılık testleriyle ulaşılan bulgular, yansıtıcı stratejinin uygulandığı deney grubu öğrenenleri lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma konusunu genel anlamda kapsadığı düşünülen yurtiçinde ve yurtdışında yapılan tüm çalışmalar “yazar, yöntem, veri toplama aracı, çalışma grubu- katılımcılar ve bulgular” başlıkları altında Tablo 3’te sunulmuştur. Tablonun ardından araştırmacıların mevcut araştırmaya yönelik çıkarımları açıklanmıştır.

Tablo 3

Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan araştırmalar				
Yazar	Yöntem	Veri toplama aracı	Çalışma grubu- katılımcı	Bulgular
Uslu (2017)	Eş zamanlı karma yöntem	Ölçek ve görüşme formu	50-74 aylık çocuklar	Yaşantı odaklı öğrenme ortamının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur
İgrek (2013)	Deneysel desen	Akademik başarı testi	Ön lisans öğrencileri	Konu Temelli Mesleki İngilizce Öğretim Programının temel yabancı dil becerileri (okuduğunu anlama- yazma) ve konu alanı bilgisi boyutlarında öğrenenlerin akademik başarılarını ve kalıcılığı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır
Aktaş (2012)			Lisans ve ön lisans öğrencileri	Öğrenenlerin, Turizm İngilizcesi derslerinin gerekliliğine inandıkları ve İngilizcelerini geliştirme konusunda olumlu tutum içinde oldukları, İngilizce hazırlık sınıfına devam etmiş olmanın bu derste başarılı olmak için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özer ve Yılmaz (2016)	Nitel durum çalışması		Lisans öğrencileri ve İngilizce okutmanları	Ders içeriğinin mesleki hayatta kullanılacak şekilde, diyalog ve konuşmalara öncelik verilerek, kelime dağarcığını geliştirecek şekilde, canlandırmaların yer aldığı, öğrenen ilgi ve seviyesine uygun materyallerin kullanıldığı ve az da olsa dilbilgisi konularına yer verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır
Altmışdört (2016)		Anket ve görüşme formu	Lisans öğrencileri	Öğrenenlerin özel amaçlı İngilizce dersine yönelik olumlu tutum içinde oldukları ve uygulanmakta olan programın gözden geçirilmesi ve öğrenen ihtiyaçlarını gözetenek yeniden tasarlanması gerektiği belirtilmiştir.
Odabaşı (1998)	Deneysel desen	Anket, başarı testi, görüşme formu	Ön büro işbaşı eğitimi kurslarına katılan öğrenciler	Uygulanan mesleki programın bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedeflere ulaştırma anlamında başarılı olduğunu ortaya konmuştur.
Arsal (1998)	Tarama	Anket	Program geliştirme uzmanları	i) ihtiyaç analizinin, gerçek ihtiyaçları ortaya çıkarması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitim programlarına yansıtılmasına ve var olan programların değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından önemli olduğu, ii) ihtiyaç analizi araştırmalarında ihtiyaç analizi yaklaşımlarından daha çok betimsel ve analitik yaklaşımın kullanılması gerektiği, iii) toplum analizi sürecinde sosyal ve ekonomik sorunların, kalkınma ihtiyacının, kültürel yapının, nüfusun, işgücü ihtiyacının ve toplumsal kurumların yeterlilik derecesinin dikkate alınması gerektiği ve iv) birey analizinde bireyin psikolojik ve sosyal açıdan ilgi ve yeteneklerinin araştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Çelik (2003)	Tarama	Anket ve görüşme formları	Öğrenen, öğretim görevlisi ve işveren	Yeni bir mesleki yabancı dil programına ihtiyaç olduğu; yeni programda öğrenen ihtiyaçlarına önem verilmesi gerektiği, yazma ve dinleme becerilerine kıyasla okuma ve konuşma becerilerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği ortaya konmuştur.
Ocak ve Baysal (2016)	Tarama	Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve ölçek	Lise öğrencileri	Öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
Arslan (2011)	Nitel olgu bilim	Görüşme formu	Uzmanlar ve öğretim görevlileri	Yabancı dil öğrenenleri, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını; hazırlanan etkinliklerin günlük yaşama uygun olması gerektiğini; işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, drama, tartışma, eğitsel oyunlar, örnek olay gibi strateji, yöntem ve metotların kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Kumral (2016)	Deneysel desen			Uygulanan program tasarımının, i) öğrenenlerin tutumlarını olumlu etkilediği, ii) öğrenenlerin derse yönelik kaygılarını önemli ölçüde azalttığı, iii) öğrenenlerin uygulamaya ilişkin inançlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
Zeren (2005)	Deneysel desen	Seviye belirleme testi, anket ve ölçek	Fen bilgisi öğretmenleri	Program tasarımında daha fazla etkinlik, görsel araç gereç, oyun, kavram haritaları, akış semaları bulunması gerektiği; hazırlık soruları ile ünite kazanımlarının test edilmesi gerektiği; uygulamanın yapıldığı ilgili ünite kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya konmuştur.
Duman (2006)	Tarama	Ölçek	Lisans öğrencileri	Öğretmen adayları kendilerini öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda "iyi"; ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlama konusunda "orta"; ölçme değerlendirme konusunda "iyi" ve eğitimde program geliştirmenin sosyal, tarihi ve felsefi temelleri konusunda "yetersiz" görmektedir.
Yurtdışında yapılan araştırmalar				
Radović vd. (2021)	Nitel durum çalışması	Uzman görüşme formu	Uzmanlar	Uzman görüşleri, otantik öğrenme etkinliklerinin yanı sıra yansıtıcı ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin tasarımın öğrenme ortamında kullanılabilirliği açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.
Kalkbrenner ve Parker (2016)	Deneysel desen	Başarı testi yansıtma çalışması	Lisans öğrencileri	Yaşantı odaklı öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Westbrook, vd. (2018)	Nitel olgu bilim	Anket formu	Kursa katılan öğrenenlerin	Çevrimiçi kursa katılan öğrenenler, yaratıcı çevrimiçi kurs tasarımlarının kendilerine yeni yaşantılar geçirme konusunda fırsatlar sunduğunu belirtmiştir.
California Üniversitesi Mesleki Eğitim Araştırma Merkezi (MEAM)	Tarama	Doküman analizi		Mesleki çerçeve programı için daha fazla zamana sahip, yüksek eğitilmiş öğretmen sayısının artırılmasının; finansal kaynakların artırılmasının ve program çalışanları için çalışma olanaklarının genişletilmesinin değişim için önemli olduğu vurgulanmıştır.
Randall (2018)	Deneysel desen		Lisans öğrencileri	Uygulanan programın öğrenenlerin problem çözme becerilerini olumlu etkilediği ve öğrenenlerin benlik saygısı konusunda olumlu tutum geliştirdiğini göstermiştir.
Lo ve Sanjaya (2015)	Deneysel desen	Öğrenci sunumları	Lise öğrencileri	Araştırma kapsamında tasarlanan ve uygulanan izlençe, öğrenenlerin mesleki İngilizce sunum yapma becerilerine önemli katkı sağlamıştır.
Dewi (2015)	Tarama	Görüşme	Öğrenci ve öğretmen	Programların öğrenen ihtiyaçlarını yeterince gözetmediği sonucuna ulaşılmıştır.
Fagerstrand (2018)	Tarama	Doküman analizi	-	Mesleki yabancı dil ders kitaplarının, akademik yabancı dil ders kitaplarına göre

				sosyal ve iş yaşamı temalarına daha fazla odaklandığı; kelime seçiminde de tema içeriğinin gözetildiği ortaya konmuştur.
Zhao (2010)	Tarama	Anket ve görüşme formu	Lise öğrencileri ve öğretmenler	i) öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonunun düşük olduğu, ii) dil yeterliklerinin istendik seviyede olmadığı, iii) öğrenenlerin motivasyonları ile dil becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu, ii) öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarının, öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve öğrenenlere sağlanan öğrenme kaynaklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Bond ve Ellis (2013)	Deneysel desen	Başarı testi		Uygulanan yansıtıcı strateji, öğrenenlerin başarılarını olumlu etkilemiştir.

İncelenen yurtiçi ve yurtdışı araştırmaların bu çalışmaya birçok konuda çıkarım oluşturduğu ve katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazın taramasında, Dewey'in eğitim ve program geliştirme görüşünü odağına alan öğretim programı ve program tasarımı araştırmalarının sınırlı sayıda olduğu gözlemlense de incelenen araştırmalar, program tasarımı kapsamında yapılacak ihtiyaç analizi ve tasarımın etkililiğine yönelik uygulamalar konusunda önemli kaynak oluşturmuştur. Yanı sıra ilgili araştırmaların nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecine önemli katkılar sağladığı da söylenebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma gruplarının belirlenmesi, uygulanan materyaller, bu materyallerin geliştirilme süreci, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açıklanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında uygulanan tasarım ve programlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Araştırmada tasarım araştırması yöntemi uygulanmıştır. Tasarım araştırması için alanyazında Tasarım tabanlı araştırma (Design Based Research Collective, 2003), Tasarım deneyleri (Collins ve diğerleri, 2004), Tasarım araştırması (Edelson, 2002), Geliştirme araştırması (Van den Akker, 1999), Gelişimsel ve biçimlendirici araştırma (Richey ve diğerleri, 2003) gibi farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bu araştırma, bir program tasarımı araştırması olduğu için "Tasarım araştırması" kavramı tercih edilmiştir.

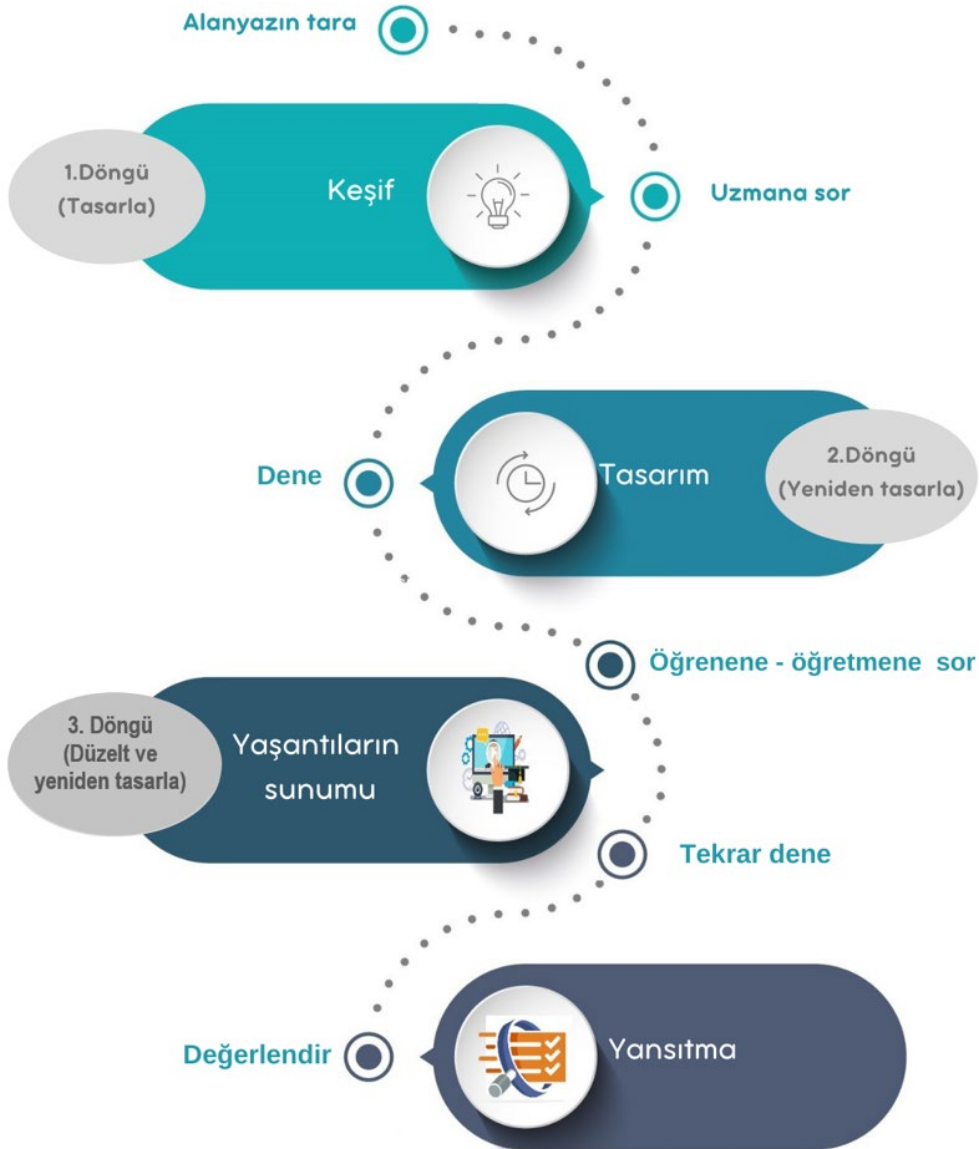
Alanyazında tasarım araştırmasının çıkış tarihine ilişkin net bilgilere ulaşılamamakla birlikte 2000'li yılların başlarında gelişmeye ve popülerlik kazanmaya başladığı düşünülmektedir (Anderson & Shattuck, 2012). Tasarım araştırması; döngüsel olarak süregelen keşif, tasarım, uygulama ve değerlendirme yoluyla eğitim uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan sistemli ve esnek bir araştırma yöntemidir (Bakker, 2018; Reeves, 2006; Wang & Hannafin, 2005; Van den Akker, 2007). Geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı olarak tasarım araştırmasında problem durumuna yönelik yenilikçi ve özgün süreçlerin, tasarımların ve ürünlerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi söz konusudur. Özgün araç ve modellerin tasarımına ve geliştirilmesine odaklanıldığı için bu yöntem geliştirme odaklı bilimsel araştırma projeleri için uygun bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Tasarım araştırması, gözlemlenen bir problemin analizini, çözüm önerilerini, çözüm önerilerinin test edilmesini ve önerilen tasarım ilkelerinin yansımalarını kapsayan döngüsel bir süreci ifade etmektedir (Reeves, 2006).

Nicel araştırma, nitel araştırma ve karma araştırma türleriyle ilişkisi incelendiğinde tasarım araştırmasında, karma yöntemin ötesinde çok yönlü araştırma yöntemleri kullanılabilir. Örneğin, tasarım araştırmasının analiz aşamasında veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve görüşme yöntemlerinden biri kullanılabilir. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında ise elde edilen sonuçların genellenebilirliğini kontrol etmek için tarama yöntemleri kullanılabilir (Büyüköztürk, 2018; Collins ve diğerleri, 2004). Ayrıca araştırmanın sonraki aşamalarında geliştirilen ürünler deneysel desenlerle deneklere uygulanabilir. Dolayısıyla tasarım araştırmasıyla yürütülen araştırmanın çoklu yöntemlerle birlikte kullanıldığı ifade edilir (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992). Bu yorumlara paralel olarak Richey vd. (1996), tasarım araştırmalarında nicel ya da nitel yöntemlerin ayrı ayrı kullanılabilmesi gibi her iki yaklaşımın birlikte kullanılabilmesini, karma araştırma türüyle benzer özelliklere sahip olabileceğini belirtir. Bu çalışmada, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenme ortamında kullanılabilirliği belirlenmek istendiği için yeniden tasarım döngüleriyle tasarımın süreç içinde iyileştirilmesine fırsat tanıyan “Tasarım Araştırması” araştırma yöntemi olarak tercih edilmiştir.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Araştırma Aşamaları. Çalışmanın araştırma süreci “keşif”, “tasarım”, “uygulama” ve “değerlendirme” aşamalarından oluşmaktadır. Aşamalar kapsamında izlenen adımlar Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Araştırma Aşamaları



Şekil 5'te her bir aşamanın kapsamı ve bu kapsamda ne tür uygulamalar yapıldığı başlıklar altında açıklanmıştır:

Keşif. Birinci alt problemi test etmeye dönük keşif aşamasında, kuramsal temeller çerçevesinde tasarlanan program uzman görüşüne sunulmuş olarak birinci döngü tamamlanmıştır. Ön araştırma evresi olarak da adlandırılabilir keşif aşaması, var olan durumu anlamak ve tasarımın temellendiği kuramsal çerçeveyi belirlemek için önemli bir adımdır. Keşif aşamasında alanyazın taranmış, John Dewey'in kaynakları incelenmiş, bu tarama sonucu

“Dewey’in Program Tasarım İlkeleri” belirlenmiştir. İlkelerin belirlenmesi sürecinde John Dewey’in i) Çocuk ve Öğretim Programı (The Child and the Curriculum, 1906), ii) Eğitimde Ahlak İlkeleri (Moral Principles in Education, 1909), iii) Nasıl Düşünürüz (How We Think, 1910), iv) Demokrasi ve Eğitim (Democracy and Education, 1923), v) Yaşantı ve Sanat (Art as Experience, 1934), vi) Yaşantı ve Eğitim (Experience and Education, 1938), vii) Okul ve Toplum (The School and Society, 1959) kaynakları incelenmiştir. Belirlenen ilkeler çerçevesinde birinci döngü tasarlanmıştır. Araştırmada “döngü” kavramı, tasarım ürünlerinin sistematik olarak değerlendirmesi ve gözden geçirilmesi yoluyla var olan probleme çözüm getirilen süreç (McKenney & Reeves, 2012) anlamında kullanılmıştır. Bu kavram için alanyazında “prototip ve sürüm” kavramları da kullanılmaktadır, ancak Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı döngüsel özelliğe sahip olduğu için her bir tasarım süreci “döngü” olarak ele alınmıştır.

Tasarım. Bu aşama uzman görüşleri çerçevesinde, deneme öncesi tasarımdaki düzeltme ve iyileştirme işlemlerini içermektedir. Bu işlemlerin gerçekleştirilmesiyle ikinci döngü (yeniden tasarım) tamamlanmıştır. Nieveen ve Folmer’ in (2013) belirttiği gibi özellikleri belirlenen problemin çözümüne yönelik ne tür araçların ya da materyallerin geliştirileceği, geliştirilecek ürünün sahip olması beklenen özellikleri, ürünün nasıl kullanılacağı alanyazın ve uzman görüşü çerçevesinde belirlenir. Dolayısıyla bu araştırmada uzman görüşleri alınarak tasarımın deneme öncesi eksik yönleri ve deneme sırasında yaşanabilecek aksaklıklar belirlenmiştir.

Yaşantıların Sunumu. Bu aşamada uzman görüşleri çerçevesinde iyileştirilen tasarımın etkililiğini belirlemek için denel işlem planlanmıştır. Denel işleminin ikinci haftasında denemeye ara verilerek öğrenen ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri çerçevesinde program tekrar iyileştirilmiş ve denel işleme devam edilmiştir. Bu işlemlerin gerçekleştirilmesiyle üçüncü döngü (düzelt ve yeniden tasarla) tamamlanmıştır.

Yansıtma. Bu aşamada, denel işlem yoluyla öğretim programının etkililiği ile aksayan ve eksik yönleri belirlenmiştir. Toplanan veriler ışığında programın kullanılabilirliğine ve uygulanabilirliğine ilişkin karar verilirken süreç içinde yeni bilgiler üretilmiştir.

Denel işlem için deneme modelleri incelenmiştir. Karasar'ın (2016) ifadesiyle "Deneme Modelleri", Büyüköztürk vd. (2017) ile Fraenkel vd.'nin (2014) ifadesiyle de "deneysel araştırmalar", bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilen farklılıkların (bağımsız değişken) bağımlı değişken üzerindeki etkisini test eden çalışmalardır. Bu tür araştırmalarda nedensel ilişkiyi belirlemek için gözlemlenmesi gereken veriler doğrudan araştırmacının kontrolü altında üretilir. Fraenkel vd.'ne (2014) göre, deneysel araştırma değişkenlerin etkisini gözlemlenmenin tek yoludur. Bu aynı zamanda nedenselliği test etmenin en etkili ve güvenilir yoludur.

Alan yazında deneysel araştırmalar denek sayısına göre gerçek deneysel, yarı deneysel, zayıf deneysel ve tek kişilik deneysel olmak üzere farklı şekilde sınıflandırılır. Gerçek deneysel desenler, deneklerin gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları; yarı deneysel çalışmalar seçkisiz atamayı içermeyip grupların eşleştirilmesini ya da denkleştirilmesini gerektirir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017; Fraenkel ve diğerleri, 2014). Deneysel çalışmalarda grupların eşleştirilmesinin değil denkleştirilmesinin söz konusu olduğunu vurgulayan Sönmez ve Alacapınar (2011) ise grupların istenmedik değişkenler açısından birbirlerine denk olmaması durumunda Kovaryans analiziyle bu durumun etkisinin sönme puanlarından ayıklanabileceğini ifade eder. Bu görüşlerden hareketle, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının etkililiğini test edecek, neden sonuç ilişkilerini ortaya koyacak, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmaya olanak sağlayacak ve öğretim programı (bağımsız değişken) dışında istenmedik bağımsız değişkenlerin kontrol altına alınmasına fırsat tanıyacak bir deneme modelini ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda "Eşleştirilmiş öntest sönme kontrol gruplu yarı deneysel desenin" (Fraenkel ve diğerleri, 2014; Karasar, 2016) araştırma için uygun olacağı düşünülmüştür. Fraenkel vd. (2014) ile Karasar'ın (2016) da ifade ettiği gibi eşleştirilmiş öntest sönme kontrol gruplu deneysel desen; biri deney, diğeri kontrol olan iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçümlerin yapıldığı araştırma olarak tanımlanır.

Büyüköztürk (2016) ise, eşleştirilmiş öntest sontest kontrol gruplu deneysel desenin, test edilecek denenceleri, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, deney ve kontrol gruplarını ve kontrol altında tutulması gereken değişkenleri içerdiğini ifade eder. Bu çerçevede desenin simgesel görünümü Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Eşleştirilmiş Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

G: Grup
R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık
O: Ölçme, gözlem
X: Bağımsız değişken düzeyi

Eşleştirilmiş öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende, yansız atama (R) ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney (G1), diğeri kontrol grubu (G2) olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi (O1.1, O2.1) ve deney sonrası (O 1.2, O 2.2) ölçümler yapılır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu modelde, "X" in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi'nin Turizm İşletmeciliği ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları olmak üzere iki lisans programında Mesleki İngilizce –II dersini alan dördüncü sınıf öğrenenleriyle yürütülmüştür. Araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi uzaktan eğitim platformu NUZEM-ALMS üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi'nde ders veriyor olması, dolayısıyla uygulama sürecini yakından takip edebilme fırsatının olması çalışma gruplarının seçiminde önemli rol oynamıştır. Ayrıca uygulamayı yürüten öğretim elemanlarıyla aralarında erk ilişkisi olmaksızın yatay iletişim olması karar verme sürecinde

etkili olmuştur. Araştırmada çoklu araştırma yöntemleri kullanıldığı için çalışma grupları “denel işlem çalışma grubu” ve “görüşme yapılan çalışma grubu” başlıkları altında açıklanmıştır.

Denel İşlem Çalışma Grubu. Araştırma iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört şubede gerçekleştirilmiştir. Tasarımın etkililiğinin belirlendiği denel işlem çalışma grubu, Turizm İşletmeciliği ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programlarında Mesleki İngilizce II dersini alan dördüncü sınıf öğrenenlerinden oluşmaktadır. Deneme sürecinde iki lisans programında A ve B şubeleri oluşturulmuş, araştırma iki deney ve iki kontrol olmak üzere dört grupta yürütülmüştür. Grupları denkleştirmek için öğrenenlerin 2017-2020 akademik yıllarına ait “İngilizce puan ortalamaları” (Bkz. Ek-M) kullanılmıştır. İngilizce puan ortalaması, öğrenenlerin deneme öncesi sahip olduğu İngilizce bilgi ve becerilerin mesleki yabancı dil öğrenme düzeylerini doğrudan etkileyebileceği düşünülerek kullanılmıştır.

İngilizce puan ortalamaları farkının anlamlılığı, “SPSS 17” programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ile kontrol edilmiştir. Bursal (2017) ve Kilmen’in (2015) belirttiği gibi istatistiksel analizlerde normal dağılım varsayımını gerektiren parametrik testler kullanıldığı için veri dağılımının normal dağılım şartlarını sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi gerekir. Bu çerçevede bağımsız gruplar t testinden önce İngilizce puan ortalamasına Kolmogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi yapılmıştır. Normallik testine ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce puan ortalamaları Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	İstatistik	Anlamlılık (p)	İstatistik	Anlamlılık (p)
Deney _{Tİ*}	.13	.20	.90	.12
Kontrol _{Tİ}	.19	.13	.92	.22
Deney _{Gas*}	.08	.20	.96	.11
Kontrol _{Gas}	.11	.20	.96	.25

*Tİ” Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik bölümünü, “Gas” Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünü ifade etmektedir

Bazı kaynaklarda (Büyüköztürk, 2016; Taşpınar, 2017) $n=50$ 'nin altında olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov (K-S) yerine Shapiro-Wilk (S-W) değerinin kullanılmasının, bazı kaynaklarda (Can, 2018; Kilmen, 2015) ise $n=30$ 'un üstünde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov (K-S), $n=30$ 'un altında olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk (S-W) değerlerinin kullanılmasının daha uygun olacağı ifade edilir. Alanyazında konuya ilişkin ortak kabul gören net bir yorum olmamasından ve deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenen sayılarının 14-55 arasında değişiyor olmasından dolayı normallik dağılımının yorumlanmasında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerinin her ikisi birden göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda Tablo 5' incelendiğinde Turizm İşletmeciliği ile Gastronomi bölümlerine ait deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin puan dağılımlarının Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) ve Shapiro-Wilk ($p > 0,05$) normal dağılım testlerine ait anlamlılık değerinin ($p=0,05$) güven düzeyine göre daha büyük olduğu görülmektedir. Bu durum deney grupları (Deney_{Ti} için K-S değeri=0.200, S-W değeri=0,123; Deney_{Gas} için K-S değeri=0.200, S-W değeri=0,114) ile kontrol gruplarının (Kontrol_{Ti} için K-S değeri=0.138, S-W değeri=0,224; Kontrol_{Gas} için K-S değeri=0.200, S-W değeri=0,253) normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir.

Grupların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesinden sonra İngilizce puan ortalaması değişkenine göre gruplar arası farkın anlamlılığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi ile kontrol edilmiş, bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grupları İngilizce Puan Ortalamaları İçin t Testi Değerleri

		Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
İngilizce puan ortalaması	Turizm İşlet.	Deney	19	68.20	9.24	2.12	1.09	.29	.28
		Kontrol	15	65.18	10.39	2.68			
	Gastronomi	Deney	55	69.77	9.77	1.31	.27	5.43	.77
		Kontrol	46	70.33	7.04	1.03			

Tablo 6'da Turizm İşletmeciliği ve Gastronomi bölümleri deney ve kontrol grupları arasında, İngilizce puan ortalaması açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu

durum İngilizce puan ortalaması değişkenine göre Turizm İşletmeciliği ve Gastronomi bölümlerindeki deney ve kontrol gruplarının denk (eşleştirilmiş) olduğunu göstermektedir.

Öntest-sontest kontrol gruplu desende, grupların denkleştirilmesinin yanı sıra grupların atanması da önemli bir konudur çünkü deney sonrası oluşan farklar deney öncesi farklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki deneklerin başlangıçtaki farklılıklarını en aza indirgemenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasıyla mümkündür. Deneklerin iki gruba ayrılmasında izlenen iki temel yöntemden biri denkleştirme (eşleştirme), diğeri ise yansız atamadır. Sözü edilen yöntemlerle belirlenen iki gruptan hangisinin deney ve hangisinin de kontrol grubu olduğu da yansız atama ile saptanır (Büyüköztürk, 2016; Cohen ve diğeri, 2000). Eşleme tekniğinin zayıf yanı, grupların yalnızca ortak değişken (bu araştırmada “İngilizce not ortalaması”) bakımından eşlenmesidir. Bu zayıflık hem grupların eşleştirilmesi hem de yansız atamanın birlikte kullanılmasıyla giderilebilir (Christensen ve diğeri, 2015). Bu yorumlardan hareketle grupların eşleştirilmesinden sonra denekler gruplara yansız atama yöntemiyle atanmıştır. Bu işlemlerden sonra gruplar, Tablo 7’de gösterildiği gibi düzenlenmiştir.

Tablo 7

Kontrol ve Deney Gruplarının Düzenlenmesi

Deney Grupları	M ₁	X ₁	O ₁
	M ₂	X ₁	O ₂
Kontrol Grupları	M ₃	C	O ₃
	M ₄	C	O ₄

M₁ /M₂: Belirli değişkenler açısından denkleştirilmiş deney grupları

X₁/ X₁: Deney gruplarına uygulanan denel işlem

Q₁/ Q₂: Deney gruplarındaki bağımlı değişken (değerlendirme testi) ölçümü

M₃ / M₄: Belirli değişkenler açısından denkleştirilmiş kontrol grupları

C: Denel işlemin uygulanmadığı kontrol grupları

Q₃/Q₄: Kontrol gruplarındaki bağımlı değişken (değerlendirme testi) ölçümü

Tasarım uzaktan öğrenme platformu (NUZEM-ALMS) üzerinden denendiği için, gruplar belirlendikten sonra sanal sınıflar oluşturulmuştur.

Görüşme Yapılan Çalışma Grubu. Araştırmada; uzman, öğretim elamanı ve öğrenen olmak üzere üç farklı grupta görüşme yapılmıştır. Deneme öncesi tasarımın eksik ve düzeltilmesi gereken yönlerini belirlemek için eğitim programları (üç uzman), İngiliz dili eğitimi (üç uzman) ve eğitimde ölçme ve değerlendirme (bir uzman) alanlarında yedi (7) uzman ile görüşme yapılmıştır.

Deneme sırasında tasarımı iyileştirmek, denemeden sonra tasarımın etkililiğini belirlemek için öğrenen ve öğretim elemanlarıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme grubuna denel işlemi yürüten öğretim elemanları ile denel işleme katılan ve gönüllü katılım formunu okuyarak kabul eden öğrenenlerin tamamı dahil edilmiştir. Görüşmelerin nasıl ve nerede yapıldığı; hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı “Veri Toplama Araçlarının Uygulanması” başlığı altındaki Tablo 9’da açıklanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Tasarım araştırmasında, kullanılan çoklu yöntem veri kaynaklarının (verilerin kimlerden, nerelerden toplanacağı) ve veri toplama araçlarının ayrıntılı tanıtılması gerekir (Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda araştırmanın veri toplama araçları; uzmanlara, öğretim elemanlarına ve öğrenenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından, öğrenenlere uygulanan mesleki yabancı dil becerileri yansıtma formundan ve mesleki yabancı dil becerilerini değerlendirme testinden oluşmaktadır. Mesleki yabancı dil becerilerini değerlendirme testinde yazma becerisini ölçmek için oluşturulan açık uçlu soruların değerlendirilmesi için de dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemlerine göre kullanılan veri toplama araçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Türleri

Alt Problemler	Nitel Veri Toplama Araçları	Nicel Veri Toplama Araçları
1. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilirliğine yönelik uzman görüşleri nedir?	Yarı yapılandırılmış uzman görüşme formu	--

2. Öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	--	Mesleki yabancı dil becerilerini değerlendirme testi
3. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarını nasıl etkilemektedir?	Mesleki yabancı dil becerileri yansıtma formu	--
4. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisini nasıl etkilemektedir?	Yarı yapılandırılmış öğretim elemanı görüşme formu	--
5. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik öğrenen ve öğretim elemanları görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış öğrenen ve öğretim elemanı görüşme formu	--

Tablo 8'de belirtilen veri toplama araçlarının tamamı ilgili alan yazın taramasıyla elde edilen kuramsal ve deneysel çalışmalar ile uzman görüşleri çerçevesinde araştırmacı ve uygulayıcı öğretim elemanları tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirme süreci başlıklar altında açıklanmıştır.

Mesleki Yabancı Dil Becerileri Yansıtma Formu. Öğrenenlerin, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının deneme aşamasındaki duygularını ve geçirmiş oldukları yaşantıları anlamak için yansıtma çalışması kullanılmıştır. Mesleki yabancı dil becerileri yansıtma formu ile öğrenenlerden öz değerlendirme yapmaları ve kendi performanslarını, geçirdikleri yaşantıları, bu yaşantıların onlar için ne ifade ettiğini, mesleki yaşamlarında bu yaşantıları ne şekilde kullanabileceklerini, denemenin başlangıcında buldukları nokta ile deneme bitiminde ulaştıkları nokta arasında kendi gelişim süreçlerini bir kompozisyon niteliğinde yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir (Ek-G). Öğrenenlerden kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için yansıtma çalışması Türkçe uygulanmıştır. Yansıtma çalışması tüm katılımcılara uzaktan öğrenme sistemi NUZEM aracılığıyla gönderilmiş ve çalışmalarını aynı kanal yoluyla teslim etmeleri istenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi; amaca yönelik soru-cevap şeklinde karşılıklı iletişim süreci olarak tanımlar (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşme tekniği; bütünsel bir fotoğraf oluşturması ve katılımcıların düşüncelerini ve

duygularını kendi sesleriyle ifade etmelerine olanak tanınması açısından diğer veri toplama araçlarına göre ayrı bir öneme sahiptir (Berg, 2001). Bu süreç insan ilişkilerinin, katılımcıların gözünden rapor edilmesi ve yorumlanması anlamına geldiği de söylenebilir.

Araştırmanın farklı aşamalarında (keşif, tasarım, yaşantıların sunumu ve yansıtma) üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile (Ek-H, Ek-I, Ek-J) üç farklı gruptan (uzman, öğrenen, öğretim elemanı) veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formunda, tasarımı deneyen öğretim elemanlarının ve araştırmacıların deneme sırasındaki gözlemlerine dayanarak form içeriğinde değişiklik ihtiyacı doğmuştur. Örneğin öğretim elemanları derse katılım oranının düşmeye başladığını belirterek öğrenenlere uygulanacak görüşme formuna Covid -19 tam kapanma döneminin etkilerine ilişkin soru eklenmesini önermişlerdir. Öneriler çerçevesinde düzenlemeler yapılmış ve uygulanmıştır. Görüşmelerin nasıl ve nerede yapıldığı yine "Veri Toplama Araçlarının Uygulanması" başlığı altındaki Tablo 9'da açıklanmıştır.

Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi. Araştırmanın tek nicel veri toplama aracı olan Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Ek-L) araştırmanın üçüncü alt problemini cevaplamak için kullanılmıştır. Değerlendirme testinin hazırlanmasındaki işlemler şunlardır: i) Hedefler çerçevesi aşaması kapsamında öğrenme çıktıları ile dil becerileri ilişkisini gösteren çıktı-soru maddesi ilişkisi tablosu hazırlanmıştır (Ek-G), ii) Alanla ilgili ders kitaplarından, internet sitelerinden ve elektronik kaynaklardan yararlanılarak her bir dil becerisine yönelik ortalama dört beş soru olmak üzere 70 taslak soru maddesi hazırlanmıştır. iii) Hazırlanan taslak sorular; içerik, uygulanabilirlik (ses dosyaları ve videolar için) ve öğrenen düzeyine uygunluğu açısından ilk olarak tasarımı uygulayacak öğretim elemanları tarafından incelenmiştir. iv) Uygulayıcı öğretim elemanı görüşlerinden sonra taslak soru maddelerinin kapsam geçerliğini sağlamak için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan ve önceki yıllarda aynı dersi vermiş olan dört uzman öğretim görevlisine, Eğitim Programları ve Öğretim alanında iki uzmana ve Ölçme ve Değerlendirme alanında iki uzmanın görüşlerine (Ek-L) sunulmuştur. Büyüköztürk (2018) ölçme aracını oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesinde, nicelik ve nitelik

olarak yeterli olup olmadığının saptanmasını 'kapsam geçerliği' şeklinde ifade eder ve uzmanların yüzde 70-80 oranında uyuşma gösterdikleri maddelerin, eleştirilere göre yapılacak düzeltmelerle testte tutulabileceğini vurgular. Bu bağlamda hazırlanan 70 sorudan, uzman görüşleri çerçevesinde yüzde 70 oranında uyum göstermeyen maddeler testten çıkarılmıştır. v) Hazırlanan sorular, dört deney grubuna denel işlemde önce ve sonra uygulanmıştır. Değerlendirme testi, iç tutarlık analizi (Kuder Richardson 20 tekniği) için uygulamadan önce benzer özellikleri taşıyan farklı gruplarda denenmek istenmiştir ancak benzer özellikleri taşıyan eşdeğer grup olmadığı için bu analiz öntest puanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. vi) Madde çözümlenmeleri ile test istatistiklerine ilişkin sonuçlar ortalama ve sapma düzeyinde verilmiştir. Araştırmada %27'lik gruplar için madde güçlük indeksi ve KR-20 güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. vii) Analiz sonucunda 1 madde çok kolay olduğu gerekçesiyle değerlendirme testinden çıkarılmıştır. Değerlendirme testinde yer alan 69 soru her biri 1 puan olarak hesaplanmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Mesleki Yabancı Dil Becerileri Performans Görevleri için). Dereceli puanlama anahtarı, sınıfta öğrenmeyi değerlendirme ve değişimi gösterme için bir takım ölçüt ve kategoriler olarak tanımlanır (Parlak & Doğan, 2014). Öğrenenlerin sınavlarını, dosyalarını, ödevlerini ya da performanslarını değerlendirmek için belirlenen ölçütler kapsamında mükemmelden zayıfa doğru derecelendirme yapılmasını sağlayan bir değerlendirme aracı olarak da tanımlanabilir (Reddy & Andrade, 2010). Bu bağlamda geliştirilen Mesleki Yabancı Dil Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı, öğrenenlerin konuşma ve yazma becerileri kapsamında hazırladıkları performans görevlerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kim tarafından, nerede, ne zaman ve nasıl uygulandığına ilişkin bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9*Veri Toplama Aracı, Kişi, Mekân ve Zaman Tablosu*

Veri Toplama Araçları	Kim uyguladı	Nasıl ve ne zaman uygulandı
Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formu	Araştırmacı	Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının uygulanmasından önce araştırmacının ofisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.
Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu	Araştırmacı	Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının uygulanmasından sonra araştırmacının ofisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.
Yarı Yapılandırılmış Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşme Formu	Araştırmacı	Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının uygulanmasından sonra Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir.
Yarı Yapılandırılmış Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşme Formu	Araştırmacı	Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının uygulanması sırasında öğrenenlerle Zoom uygulaması üzerinden, öğretim elemanlarıyla araştırmacının ofisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.
Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Vocational Foreign Language Skills Assessment Test) *	Uygulayıcı öğretim elemanı	Öntest ve sontest olarak denel işlemde önce ve sonra NUZEM-ALMS platformu üzerinden uygulanmıştır.
Mesleki Yabancı Dil Becerileri Yansıtma Formu	Uygulayıcı öğretim elemanı	Denel işlem sonrasında NUZEM-ALMS platformu üzerinden uygulanmıştır.

* İngilizce uygulanan veri toplama araçlarının İngilizce karşılığı parantez içinde verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları farklı gruplara (uzman, öğretim elemanı ve öğrenen) farklı zamanlarda ve farklı amaçlarla uygulanmıştır. Görüşme formunun uygulandığı dönem Covid-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verildiği için görüşme öncesi öğrenenlere gönüllü katılım formu gönderilmiş ve video kayıtlarında gönüllü katılım formunu okuyarak kabul ettiklerini sözlü ifade etmeleri istenmiştir. Bu bağlamda görüşme kayıtlarında sözlü kabul beyanı yeterli görülmüştür. Uzmanlarla ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler, araştırmacının ofisinde yüz yüze gerçekleştirildiği için katılımcılardan gönüllü katılım formunu imzalamaları istenmiştir. Uzmanlarla yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ortalama 35 dakika ve öğrenenlerle yapılan görüşmeler de ortalama 15 dakika sürmüştür.

Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi, deney ve kontrol gruplarında araştırmanın üçüncü alt problemini sınamak amacıyla deneme öncesi öntest şeklinde

uygulanmıştır. Öğrenenlere, bu testin sahip oldukları ön bilgilerin belirlenmesi amacıyla yapıldığı ayrıca test sonuçlarının notlandırılmayacağı ve dönem sonu mesleki yabancı dil puanlarını hiçbir şekilde etkilemeyeceği belirtilmiştir. Bu yönergelerle, öğrenenlerin test maddelerine samimi cevap vermeleri ve sınav güvenliğini tehdit edecek eylem teşebbüsünde bulunmalarının engellenmesi amaçlanmıştır. Hazırlık süreciyle birlikte bir dönem süren denel işleminden bir hafta sonra değerlendirme testi sontest şeklinde uygulanmıştır. Uzaktan eğitim platformunda yaşanabilecek teknik sorun olasılığı göz önünde bulundurularak öntest ve sontest uygulamaları için öğrenenlere 120 dakika süre verilmiştir. Verilen süreye karşın uygulamalar ortalama 70 dakikada tamamlanmıştır.

Mesleki yabancı dil becerileri yansıtma formu, uzaktan öğrenme platformu NUZEM-ALMS üzerinden uygulanmıştır. Öğrenenlere, çalışmalarını hazırlamaları ve sisteme yüklemeleri için yedi gün süre verilmiştir. Yansıtma çalışmaları aynı platform üzerinden toplanmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Program ve Program Tasarımı

Bu araştırma, Dewey'in öğrenme ve yaşantı kavramlarına ilişkin görüşlerinden temellenen Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı ile yürütülmüştür. Deney grubunda Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanırken kontrol grubunda Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanmıştır. Bu başlık altında deney gruplarında uygulanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı (haftada sekiz ders saati olmak üzere beş hafta boyunca toplamda 40 ders saati) ile kontrol gruplarında uygulanan Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programının (haftada sekiz ders saati olmak üzere beş hafta boyunca toplamda 40 ders saati) özellikleri ile hazırlık, deneme ve değerlendirme süreçleri açıklanmıştır.

Deney Grubunda Uygulanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı

Bu başlık altında deney grubunda uygulanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının keşif, tasarım, yaşantıların sunumu ve yansıtma süreci açıklanmıştır.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Keşif Süreci

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hazırlanan bu bölüm, tasarımı oluşturan felsefeyi, öğrenme ihtiyaçlarını, hedefleri, öğrenme yaşantılarını, öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini tanımlayan yapılandırılmış bir rehber olarak görülebilir. Yanı sıra, bu bölüm program tasarımının uygulama sürecinde izlenebilecek bir dizi adımlar da önermektedir.

Program tasarımına ilişkin Dewey'in bakış açısı, insanların öznel yaşantılarını ve insanlar arası ilişkileri ön planda tutar. Öğrenenleri; problemin olası çözüm yollarıyla ilişkili kişisel ve somut yaşantılarını ifade etmelerine ve bunları kendi aralarında tartışmalarına, müzakere etmelerine teşvik eder. Dewey'in (1906) felsefesi, yaşantı odaklı öğrenmeyi gerekçelendiren ve ona yön veren birleştirici bir çerçeve sağlar; öğrenenleri evrensel temalarla tanıştırmak onları aktif öğrenmeye dâhil eder, önceki yaşantıları ile program tasarımı arasında bağlantılar oluşturur.

Dewey'in içsel ve nesnel koşullar arasındaki etkileşim olarak tanımladığı yaşantılara eğitsel değer kazandıran, sonraki yaşantılara anlam yükleyen şey de yaşantıların yeniden yapılandırılması ya da yeniden düzenlenmesidir. Bu bağlamda Dewey için program tasarımının temel felsefesi, yaşantıların yeniden düzenlenmesi ve yeniden yapılandırılması anlamına gelir. Dewey, kaynaklarında doğrudan program geliştirme ya da program tasarımına ilişkin doğrudan tanımlamada bulunmazken konuya ilişkin görüşlerini "plan" kavramı üzerinden aktarır. Dewey (1938, s.72) için "plan" bir kişinin hazırlayıp diğerlerine zorla kabul ettirebileceği bir şey değil, aksine ortak çalışma gerektiren bir girişimdir. Ortaya çıkan fikir, değişmez katı yapılar değil; öğrenenlerin öğrenme sürecindeki kazandığı yeni yaşantıların da katkılarıyla plana dönüşen bir başlangıç noktasıdır.

Program tasarımının yaygın temel varsayımlarından biri öğrenenlerin ihtiyaçlarına dayanması gerektiğidir. İhtiyaç belirleme, ihtiyaç değerlendirme ya da bazı kaynaklarda aynı anlamda kullanılan ihtiyaç analizi, mevcut durum ile ulaşılmak istenilen durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreç olarak tanımlar. İhtiyaçların bilinmesi programın kapsamı, içeriğin sıralanması ve programın diğer unsurları ile ilgili karar verme konusunda program tasarım çalışmalarına yön verir (Lake ve diğerleri, 2015).

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı sürecindeki ilk adım, ihtiyaç belirleme kapsamında öğrenenler hakkında bilgi toplamaktır. İlk veri toplama çoğu zaman öğrenenin mevcut yeterlilik seviyesi, yaşı, eğitim geçmişi, önceki öğrenme yaşantıları ve mevcut meslek bilgileri gibi biyografik bilgilerle sınırlı olabilir. Dersin tercih edilen uzunluğu ve yoğunluğu, tercih edilen öğrenme düzeni, öğrenme hedefleri ve tercih edilen yöntem, öğrenme stili tercihleri vb. ile ilgili daha öznel bilgiler elde etmek için daha derin araştırma ve veri toplama süreci gerekebilir. Öğrenen yaşantıları, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının odağında yer aldığı için derin araştırma sürecinde mümkün olduğunca öğrenen yaşantılarının belirlenmesine önem ve öncelik gösterilmektedir.

İhtiyaç belirlemeyle ulaşılan bulgular; tasarımın üzerine inşa edildiği temel haline gelecektir. Öğrenen yaşantılarının belirlenmesinde ve bu yaşantılarını programın odağı haline getirilmesinde karşılıklı uzlaşma (negotiation) ortamının önemli bir yeri vardır. Karşılıklı uzlaşma ve müzakere süreci; öğrenenlerin karar verme sürecine doğrudan dahil edilmesi anlamına gelir. Karşılıklı uzlaşma kanalıyla kendileriyle fikir alışverişi yapılan öğrenenler, fikirlerinin dikkate alındığını ve bunlara göre hareket edildiğini gözlemleyebilirler. Derste ne tür etkinliklerin kullanıldığı, hangi temaların ele alındığı ve ne tür değerlendirme yöntemlerinin tercih edildiği konusundaki kararlarda kendi düşüncelerinin yansımalarını fark edebilirler. Bu bağlamda esnek, kapsayıcı ve karşılıklı uzlaşmaya dayalı çalışma ortamının sağlanmasıyla öğrenen görüşlerinin ve yaşantılarının etkin rolü ön plan çıkmaktadır.

Dewey'in (1938) de belirttiği gibi plansız bir eğitimin sağlam temellerinin olmayacağı gibi kuramsal temellere dayanmayan bir tasarımının da eksik kalacağı düşünülmektedir. Bu

bağlamda Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, Dewey'in öğrenme ve yaşantı kavramlarına ilişkin görüşlerinden temellenen program tasarım ilkeleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Tasarım sürecinde John Dewey'in şu kaynakları detaylı incelenerek program tasarım ilkeleri belirlenmiştir: i) Çocuk ve öğretim programı (The child and the curriculum, 1906), ii) Demokrasi ve eğitim (Democracy and education, 1923), iii) Eğitimde ahlak ilkeleri (Moral principles in education, 1909), iv) Yaşantı ve sanat (Art as experience, 1934), v) Yaşantı ve eğitim (Experience and education, 1938), vi) Okul ve toplum (The school and society, 1959). İlkelerden hareketle programın aşamaları ve kapsamı şekillendirilmiştir. Bu süreç aynı zamanda öğretim programının kuramsal temellerinin oluşturulmasında ve tasarım aşamaları ile öğelerin saptanmasında kullanılmıştır. Tablo 10'da Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının aşamaları, aşamaların kapsadığı ögeler ve ögelerin dayandığı Dewey ilkeleri sunulmuştur.

Tablo 10

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Aşamaları ve Ögeleri

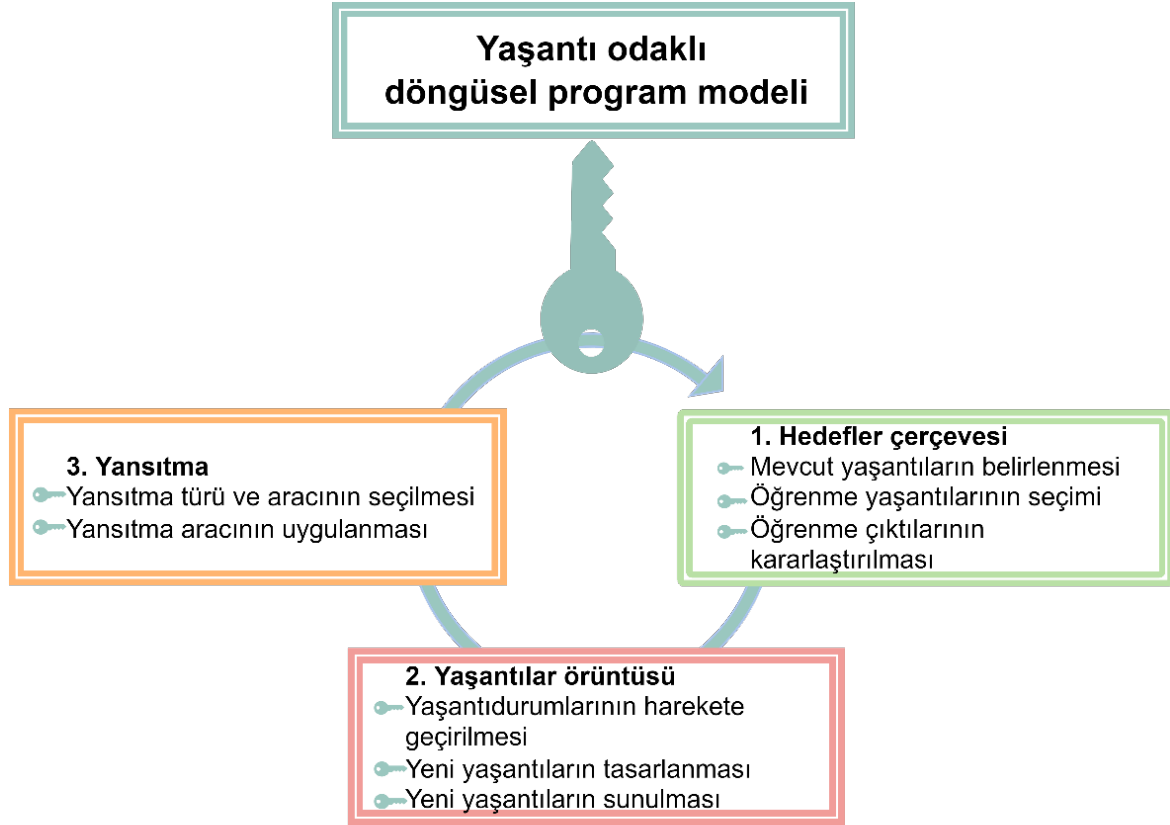
Ögelerin dayandığı Dewey ilkeleri	Aşamalar	Ögeler
<p>Öğretimin başlangıcı, öğrenenlerin sahip olduğu mevcut yaşantılarla yapılacaktır. Bu yaşantılar öğrenme sürecinde bütün ileri öğrenmeler için başlangıç noktası olacaktır (Dewey, 1938, s.76).</p> <p>Herhangi bir kuram gibi eğitim felsefesi de kelime ve sembollerle ifade edilmelidir. Ancak sözlü ve yazılı ifadeden çok bu ifade eğitim için bir plan olmalıdır. Herhangi bir planda olduğu gibi bu planda da ne yapılacağı ve nasıl yapılacağı ile ilgili gerekli görüşler çerçevelenmelidir (1938, s.79)</p>	Hedefler Çerçevesi	Mevcut yaşantıların belirlenmesi
<p>Yaşantılar arasından eğitsel değere sahip olanları seçme süreci, sadece geleneksel eğitimi eleştirmek için değil aynı zamanda yaşantı odaklı eğitim anlayışının temelinin oluşturacaktır (Dewey, 1934, s.33).</p> <p>Bir öğrenme yaşantısı kendinden sonraki yaşantılara zemin oluşturacak, bireyi eğitsel anlamda daha değerli ve kaliteli yaşantılara hazırlayacak türde olmalıdır (Dewey, 1909, s.47).</p>		Öğrenme yaşantılarının seçimi
<p>Hedeflerin belirlenmesi, oldukça karmaşık entelektüel bir işlemdir. Süreç i) çevresel koşulların gözlemlenmesini, ii) geçmişte benzer durumlarda ne olduğuna ilişkin bilgi toplanmasını, iii) elde edilen verileri bir araya getirebilme ve senteze gidebilme becerisini gerektirmektedir (Dewey, 1938, s.44).</p>		Öğrenme çıktılarının kararlaştırılması

<p>Belirli bir grubun mevcut kapasiteleri ve ihtiyaçları araştırılmalı, bu ihtiyaçları karşılayan ve kapasiteleri geliştiren yaşantılar için konu ya da içeriği sağlayacak koşullar düzenlenmelidir (Dewey, 1902, s. 8).</p>	Yaşantılar Örüntüsü	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi
<p>Konu alanının seçilmesi ve düzenlenmesi hususu öğrenmenin planlanmasında önemlidir (Dewey, 1938, s.52).</p>		
<p>Konu alanı; öğrenenlerin ihtiyaçları, kapasiteleri ve göstereceği gelişim aşamaları bağlamında dikkate alınmalıdır (Dewey, 1938, s.46).</p>		
<p>Yaşantı, eğitim yöntemine, okulun donanımına ve sosyal organizasyonuna karar vermek için bir plan olarak düşünülmediği sürece, program çalışmaları için yapılan her şey havada kalır (Dewey, 1938, s. 13).</p>		
<p>Uygun yöntem ve materyallerin seçimine ve düzenlenmesine olumlu yön veren tutarlı bir yaşantı kuramı gerekir (Dewey, 1938, s.30).</p>	Yaşantılar Örüntüsü	
<p>Yaşantının gerçekleştiği çevresel (nesnel) koşullar düzenlenmelidir (Dewey, 1938, s.36).</p>		
<p>Yeni yaşantıların kazanılmasında içgüdüler ve dürtüler için uygun uyarıcılar seçilmelidir (Dewey, 1902, s.8).</p>		
<p>Bir yaşantı merak uyandırmalı, inisiyatif güçlendirmeli, arzu ve amaç oluşturmalıdır (Dewey, 1934, s.19).</p>		Yeni yaşantıların tasarlanması
<p>Öğrenmenin temeli mevcut yaşantılardan türetilmeli ve öğrenenin şimdinin ve geleceğin sorunlarıyla başa çıkmasını sağlayabilmelidir. (Dewey, 1938, s.77).</p>	Yaşantılar Örüntüsü	
<p>Öğrenenler kendi seçimlerini yapma, eyleme geçerek seçimlerini test etme fırsatına sahip olmalıdır. Ancak bu şekilde başarı ve başarısızlık arasındaki farkı ayırt edilebilir (Dewey, 1959, s.34).</p>		
<p>Öğretmenin öncelikli kaygısı, etkileşimin gerçekleştiği ortamı düzenlemek olmalıdır (Dewey, 1938, s.45).</p>		Yeni yaşantıların sunumu
<p>Öğretmen, yeni yaşantılara elverişli ortamları tanımalıdır. Öğrenme yaşantılarının geliştirilmesine katkıda bulunmak için fiziksel ve sosyal çevrenin nasıl kullanılacağını bilmelidir (Dewey, 1938, s.40).</p>		
<p>Yansıtma aktif bir süreçtir ve doğrudan öğrenmeyi düşünmekle ilgilidir. Herhangi bir inancın ya da bilgi biçiminin kendisini destekleyen gerekçeler ve onun yol açtığı diğer sonuçlar ışığında aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi anlamına gelir (Dewey 1938 s. 118).</p>	Yansıtma	Yansıtma türünün ve aracının seçilmesi
<p>Tüm davranışlar bireyin doğal içgüdülerinin ve dürtülerinin dışa yansımalarıdır. Bu içgüdüler ve dürtüler, neyin dikkate alınacağını ve hangi yeni yaşantıların üzerine inşa edileceğini bilmek için öğretimin her aşamasında araştırılmalıdır (Dewey, 1938, s.53).</p>		Yansıtma aracının uygulanması

Tablo 10'da Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının aşamaları, aşamaların kapsadığı ögeler ve ögelerin dayandığı Dewey ilkeleri açıklanmıştır. Aşama ve ögelerden hareketle hazırlanan "Yaşantı Odaklı Döngüsel Program Modeli" ise Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Yaşantı Odaklı Döngüsel Program Modeli



Araştırmanın keşif aşamasında (bkz. Şekil 5) Dewey'in öğrenme ve yaşantı kavramlarına ilişkin görüşlerinden temellenen program tasarım ilkeleri, ilkelerden hareketle tasarımın öğeleri ve aşamaları belirlenmiştir. "Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Tasarım Süreci" başlığı altında ise tasarımın aşamaları ve öğeleri kapsamında yapılan uygulamalar ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Tasarım Süreci

Karataş ve Fer tarafından geliştirilen Yaşantı Odaklı Döngüsel Program Modeli, Şekil 6'dan inceleneceği gibi Hedefler Çerçevesi, Yaşantılar Örüntüsü ve Yansıtma olmak üzere üç temel döngüden oluşmaktadır. Her bir döngü ise kapsamına ilişkin öğeleri içermektedir. Model, esnek yönüyle çok yönlü kullanıma uygun tasarlanmıştır. Tüm aşama

ve ögelerin uygulama zorunluluğu olmadığı gibi ihtiyaç duyulan tek bir aşama ve ögenin uygulanmasına da fırsat vermektedir. Örneğin sadece öğretme öğrenme aşamasına ihtiyaç varsa yaşantılar örüntüsü, sadece değerlendirme aşamasına ihtiyaç varsa yansıtma aşaması kullanılabilir. Aşağıda, tasarımın aşamaları ve ögeleri açıklanarak tasarım sürecinde gerçekleştirilen işlemler ve uygulamalar açıklanmıştır.

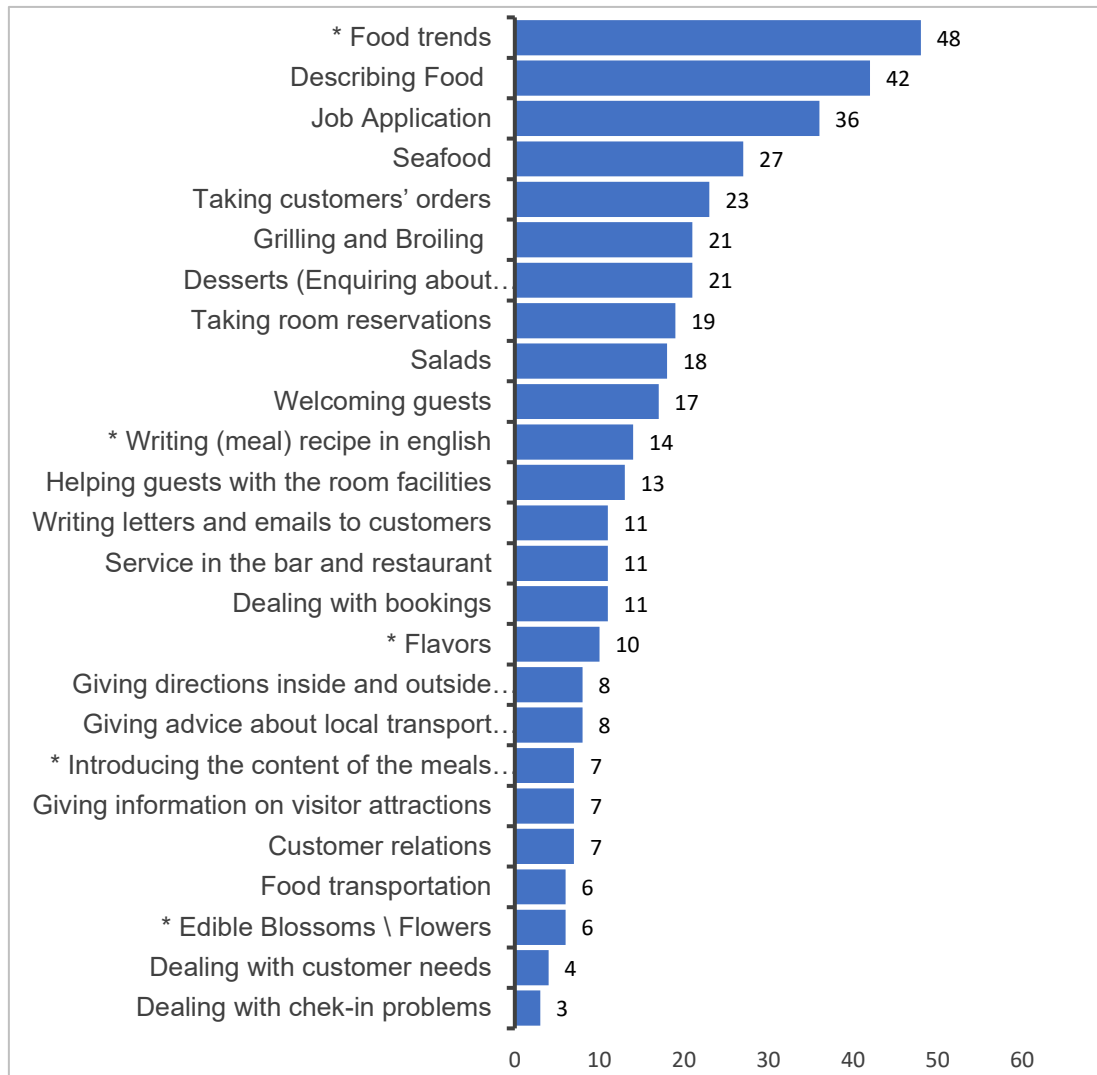
1. Hedefler Çerçevesi. Hedefler çerçevesi aşaması; Tablo 9'dan ve Şekil 6'dan anlaşılacağı üzere mevcut yaşantıların belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve öğrenme çıktılarının kararlaştırılması olmak üzere üç ögeden oluşmaktadır.

1.1. Mevcut Yaşantıların Belirlenmesi. Mevcut yaşantıların belirlenmesi sürecindeki ilk adım öğrenenler hakkında bilgi toplamaktır. Mevcut yaşantılarının belirlenmesinde uygun yaklaşım ve veri toplama teknikleri kullanılarak öğrenenlerin kişisel yaşantıları üzerine düşünmeye ve yaşantılarını ifade etmeye teşvik edilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu ile bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Üç bölümden oluşan formun giriş bölümünde öğrenenlerin yaşı, bölümü, eğitim geçmişi, mevcut dil yeterlik seviyesi, turizm sektöründeki mesleki tecrübeleri gibi biyografik ve demografik bilgiler toplanmıştır.

Formun birinci bölümünde öğrenenlerden formdaki 20 tema arasından öğrenmek istedikleri üç temayı seçmeleri, eğer bu temalar dışında istedikleri farklı temalar var ise belirtmeleri istenmiştir. Ulaşılan bulgularda öğrenenler, kendilerine sunulan 20 tema dışında farklı beş tema daha önermiştir. Bu bağlamda aynı forma öğrenenlerin istediği beş tema da eklenerek 25 temadan oluşan bölüm (Bölüm I) öğrenenlere tekrar uygulanmıştır. Böylece tema seçiminde öğrenen istekleri ön planda tutulmuştur. Bölümün (Bölüm I) ikinci kez uygulanmasıyla temalar belirlenmiştir. Öğrenenlerin öğrenmek istediği temalara ilişkin frekans değerleri grafik halinde ise Şekil 7'de sunulmuştur:

Şekil 7

Öğrenen Görüşlerine Göre Belirlenen Temalar Listesi



* işareti temalar öğrenenlerin kendi önerdiği temaları ifade etmektedir.

Şekil 7'de incelenebileceği gibi öğrenenlerin öğrenmek istediği öncelikli üç tema "Food Trends, Describing Food ve Job Application" şeklindedir. Temaların belirlenmesinden sonra öğrenenlerin bu temalara ilişkin mesleki yaşantılarını belirlemek için yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formunun ikinci bölümü (Bölüm II) uygulanmıştır. Bölümde öğrenenlerden, kendi belirledikleri üç temaya ilişkin olay, olgu ve durumlara yönelik sahip oldukları mesleki yaşantılarını ifade etmeleri istenmiş, aynı zamanda bu

yaşantıların program tasarımında kullanılacağı ifade edilerek onlara tasarım hakkında bilgi verilmiştir.

1.2. Öğrenme Yaşantılarının Seçilmesi. Bu öge, yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formuyla elde edilen yaşantılar arasından öğretim nitelikli olanların seçilmesi işlemlerini içerir. Seçilen yaşantılardan hangilerinin tasarıma yansıtılacağına karar verilirken konu alanı uzmanı ile birlikte çalışan araştırmacı tasarımcı içeriği, içerik analizinden yararlanarak belirlemiştir. İçerik analizi ünitelerin/konuların ya da temaların belirlenmesi ve öğretim için sıralanması anlamına gelirken içeriğin geniş kapsamının, daha küçük ve öğretim açısından daha kullanışlı birimlere bölünme sürecini içermektedir (Fer, 2021). Fer'in görüşleri çerçevesinde kullanılan içerik analizi, Dewey'in (1909) işaret ettiği öğrenme yaşantısının kendinden sonraki yaşantılara zemin oluşturacak, bireyi eğitsel anlamda daha değerli ve kaliteli yaşantılara hazırlayacak türde olmasına imkân sağlamıştır. Bu süreçte içerik analizi, öğrenenlerin kazanması gereken bilgiler (dilbilgisi kuralları) ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki mesleki yabancı dil becerilerini tanımlama aracı olarak kullanılmıştır.

1.3. Öğrenme Çıktılarının Kararlaştırılması. Dewey (1938) için konu alanının seçilmesi ve düzenlenmesi öğrenmenin planlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme yaşantılarının seçilmesinden sonra, seçilen yaşantılar ile konu alanı arasındaki ilişkilerin kurulması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin bir öğrenen, yarı yapılandırılmış görüşme formunda turizm sektöründe aldıkları ücretin tatmin edici olmadığından bahsetmiştir. Öğrenenin bu yaşantısının ya da ifade ettiği problem durumunun mesleki yabancı dil eğitiminden kaynaklı olup olmadığı tartışılmıştır. Bir başka öğrenen ise "atıksız mutfak" akımını çalıştığı otelde uygulamaya çalıştıklarını, şeker yerine arta kalan pekmezi kullandıklarını ve uygulamanın kısmen başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenen, çalıştığı otelde "atıksız mutfak etkinliği" kapsamında bütün bir tavuğun mümkün olduğunda

tüm parçalarını kullanarak bir menü hazırlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrenenin bu yaşantısı doğrudan tasarıma yansıtılmış ve ikinci hafta performans görevi olarak öğrenenlere sunulmuştur (bkz. Ek-O).

Öğrenenlerin ifade ettiği bu tür yaşantılar; uygulayıcı öğretim elemanları ve İngiliz Dili Eğitimi ile Eğitim Programları ve Öğretim alanlarındaki uzmanlarla tartışılarak konu alanı ve program ilişkisi kurulmuştur. Örneğin, “atıksız mutfak” teması kontrol gruplarında uygulanan Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programında bulunmazken, gastronomi akımları açısından önemli bir yere sahip olduğu ve program kapsamında düşünülebileceğine karar verilmiştir.

Öğrenme çıktılarının belirlenmesi sürecinde öğrenen yaşantıları ve konu alanı ilişkisi kadar tercih edilen hedef türü de önemli görülmüştür. Öğretim hedefleri alan yazında; davranış hedefleri, kazanımlar (çıktılar) ve performans hedefleri olarak sınıflanır (Fer, 2020). 21. yy. yabancı dil program geliştirme çalışmalarına rehberlik eden ve birçok ülkenin öğretim programlarında referans aldığı Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (Avrupa Konseyi, 2001) hedeflerin yeterlik (competence) türünde ifade edildiği görülmektedir. Yeterliklerin ise gelecek zaman ya da -ebilme ifadesi “will have”, “will learn”, “will be able to” şeklinde cümle yapılarıyla oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenme çıktılarının belirlenmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi referans alınmış, mesleki yabancı dil becerilerine yönelik hedefler, yeterlik türünde ifade edilmiştir.

2. Yaşantılar Örüntüsü. Yaşantılar örüntüsü aşaması; yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi, yeni yaşantıların tasarlanması ve yaşantıların sunumu öğelerini içermektedir.

2.1. Yaşantı Durumlarının Harekete Geçirilmesi. Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi ögesi; öğrenende öğrenme isteği uyandıracak, çevresiyle etkileşime teşvik edecek ve dersin hedeflerine ulaştıracak öğrenme yaşantılarına karar verme anlamında

kullanılmıştır. Karar verme sürecinde Dewey'in (1938) de belirttiği gibi uygun yöntem ve materyallerin seçilmesine ve düzenlenmesine olumlu yön veren tutarlı bir yaşantı kuramına ihtiyaç duyulmaktadır. Dewey'in işaret ettiği yaşantı kuramı; öğretim stratejisini, öğretim yöntemlerini ve materyalleri bir arada, eşgüdüm içinde kullanma sanatı olarak açıklanabilir.

İhtiyaç duyulan yaşantı kuramı çerçevesinde, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin (Avrupa Konseyi, 2001) yabancı dil öğrenme sürecinde etkileşimi ön planda tutarak etkileşim odaklı öğrenmeyi önemsediği söylenebilir. Bu bağlamda özellikle mesleki yabancı dil öğrenme sürecinde etkileşim odaklı öğretim yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür. Fer'in (2021) de belirttiği gibi "etkileşim odaklı öğretim yöntemleri, öğrenenlerin birbiriyle etkileşimde ve iletişimde bulunmasına olanak sunan, grupla çalışılabilen, öğrenmeyi odakta tutan, öğreneni aktif ve etkili kılan yöntemlerdir" (s.258). Etkileşim odaklı öğretim yöntemleri kapsamında soru-yanıt, tartışma, beyin fırtınası, grupla çalışma, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, örnek olay, öyküleme, rol oynama, yaratıcı drama, oyunla öğrenme ve gözlem gezisi yöntemleri yer alır. Etkileşim odaklı öğretim yöntemlerinde vurgu öğretim kavramına değil, öğrenme sürecine yapılır.

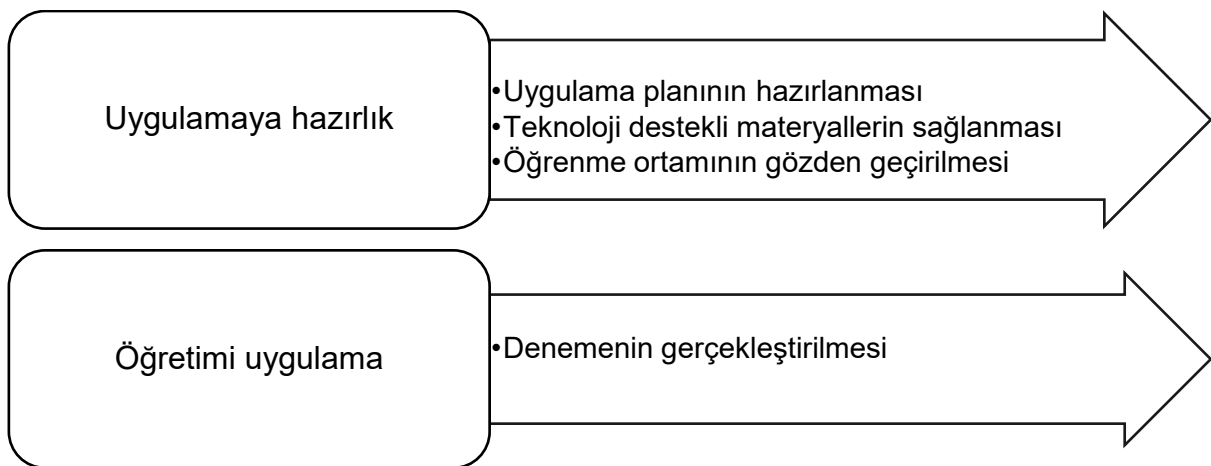
Yaşantılar örüntüsünün oluşturulmasında bir etkinliğin seçimi ve tasarlanması aynı zamanda öğrenme ortamı analizine de bağlıdır. Öğrenme ortamının analizi sürecinde öğretim elemanlarından; uygulamanın gerçekleştirileceği Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Platformunun (NUZEM-ALMS) durumu, yaşantılara ayrılacak zaman, yaşantıların ilgi çekiciliği, öğrenenlerin ön öğrenmeleri, öğrenme yaşantıları için ek açıklamalara ihtiyaç olup olmadığı gibi konularda bilgiler alınmıştır. Öğrenme ortamı analizi sonucunda tasarımın uygulanacağı NUZEM-ALMS uzaktan eğitim platformunun tele konferans sistemine olanak tanımadığı, öğrenenlerin karşılıklı etkileşiminde kesintilere neden olduğu dolayısıyla gerekli donanımı sağlayamadığı gerekçesiyle denemenin Zoom programı üzerinden yapılmasına karar verilmiştir.

2.2. Yeni Yaşantıların Tasarlanması. Bu öge kapsamında “geliştirilen öğretimi uygulamak için neler yapılmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu süreç, tasarım sonunda oluşan planı geliştirerek uygulamaya hazır hale getirme anlamına gelmektedir. Yeni yaşantıların tasarlanması sürecinde tasarım aşamasındaki ders etkinlikleri, kâğıt üzerindeki taslaktan uygulanabilir hale dönüştürülmüştür. Dönüştürme süreci dersin akış çizelgesini oluşturma, öğrenme materyallerini hazırlama, süreç ve sonuç değerlendirme araçlarını hazırlama işlemlerini içermektedir. Deneme uzaktan eğitim platformu üzerinden gerçekleştirileceği için tasarım aşamasında düzenlenen plana ve uzman grubuyla alınan kararlara bağlı olarak görsel, işitsel ve teknoloji destekli öğretim materyalleri geliştirilmiştir (Ek-O).

2.3. Yaşantıların Sunulması. Bu aşama, mevcut etkinlikler arasından seçilen ya da yeni tasarlanan öğrenme yaşantılarının öğrenme ortamında denenmesini içermektedir. Yaşantıların sunumu aşaması; uygulamaya hazırlık ve geliştirilen öğretimin uygulanması olmak üzere iki temel işlem basamağı altında ele alınmaktadır. Bu işlem basamakları Şekil 8'de sunulmuş, ardından açıklanmıştır:

Şekil 8

Yaşantıların Sunumu İşlem Basamakları



Uygulamaya hazırlık. Bu işlem basamağı, geliştirilen öğretimin sistem içinde etkili çalışması için gerekli koşulların sağlanmasıyla ilgilidir. Uygulamaya hazırlık işlemleri; uygulama planlarının yapılması, öğretim elemanlarına hizmet içi eğitimin düzenlenmesi, materyallerin sağlanması, öğrenme ortamının hazırlanması ve gözden geçirilmesi işlemlerinden oluşur. Öğretim, tasarımı deneyecek öğretim elemanlarıyla birlikte geliştirildiği için bu süreçte hizmet içi eğitime gerek duyulmamıştır.

Öğretimi uygulama. Geliştirilen öğretimin gerçek ortamda denenmesi, denemeden alınan sonuçlara göre düzeltilmesi, sürecin değerlendirilmesi ve öğretim sırasında yaşanan sorunların tasarımının diğer aşamalarına geri bildirim vermek için kaydedilmesi işlemlerini içermektedir.

3. Yansıtma. Yansıtma aşaması; yansıtma türünün ve aracının seçilmesi ve yansıtma aracının uygulanması öğelerini içermektedir.

3.1. Yansıtma Türünün ve Aracının Seçilmesi. İncelenen Dewey kaynaklarında (1906, 1909, 1923, 1934, 1938, 1959) Dewey'in değerlendirme alanına ilişkin net, belirgin görüşler sunmadığı daha çok yansıtma üzerinde durduğu dikkat çekmektedir. Değerlendirmeye yönelik Dewey (1934) herhangi bir inancın ya da bilgi biçiminin, onu destekleyen gerekçeler ve yol açtığı sonuçlar ışığında aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder. Dewey (1938) için öğrenme, bireyin kendi yaşantıları üzerine düşünmesi; yansıtıcı düşünme ise bireyin bu düşüncelerini yazılı ya da sözlü ifade ederek kendi öğrenme sürecini dikkatli, sürekli ve etkili bir şekilde değerlendirmesi anlamına da gelir. Bu bağlamda seçilen yansıtma türü ve aracı ile öğrenenlerden öz değerlendirme yapmaları ve kendi performanslarını, geçirdikleri yaşantıları, bu yaşantıların onlar için ne ifade ettiğini, mesleki yaşamlarında bu yaşantıları ne şekilde kullanabileceklerini ifade etmeleri beklenmektedir.

3.2. Yansıtma Aracının Uygulanması. Program tasarımı çalışmalarında, önemli bilgi kaynaklarının dikkate alınması ve dengeli bir program tasarım sürecinin izlenmesini için bir değerlendirme planının gerekliliği unutulmamalıdır. Tasarımın yansıtma aracı olan “Mesleki Yabancı Dil Becerileri Yansıtma Formu” uygulama sonrası uzaktan eğitim platformu NUZEM-ALMS üzerinden öğrenenlere gönderilmiş ve çalışmalarını tamamlamalarından sonra tekrar sisteme yüklemeleri istenmiştir. Yansıtma çalışmasının yönergeler bölümünde özellikle yansıtma çalışmasının ne olduğu ne amaçla yapıldığı ve kendilerinden beklentilerin ne olduğu konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Yaşantıların Sunumu Süreci

Deney gruplarında Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulandığı sırada, kontrol gruplarında Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanmıştır. Öğrenen görüşlerine göre belirlenen temalar deney ve kontrol gruplarında eşzamanlı olarak işlenmiştir. Diğer bir ifadeyle aynı içerik, kontrol ve deney gruplarında eşzamanlı olarak aynı haftada işlenmiştir. Deneme sürecinde, araştırmacı tasarımcı ve uygulayıcı öğretim elemanlarının iş birliği içinde hazırlanan ders materyalleri uzaktan eğitim platformu NUZEM-ALMS sistemine denemeden bir hafta önce yüklenerek öğrenenlere sunulmuştur.

Deney gruplarında uygulanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzaktan eğitim platformu NUZEM-ALMS sistemine yüklenen görüntülü video kaydıyla öğrenenlere tanıtılmış ve uygulama sürecine yönelik bilgi verilmiştir. Video kaydında öğrenen ve öğretim elemanı rolleri, program tasarımının nasıl takip edileceği ve etkinliklerin nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Aynı hafta içinde dersin öğretim elemanları tarafından deneme aşamasında geçilmiştir. 40 ders saatini kapsayan deneme, 2020-2021 akademik yılı güz döneminde dört hafta planlanmış, öğrenen talepleri çerçevesinde bir hafta uzatılarak beş haftada tamamlanmıştır. Beş haftalık süreçte uygulayıcı öğretim elemanlarından, sınıf içi uygulamalara ve öğrenen tepkilerine yönelik

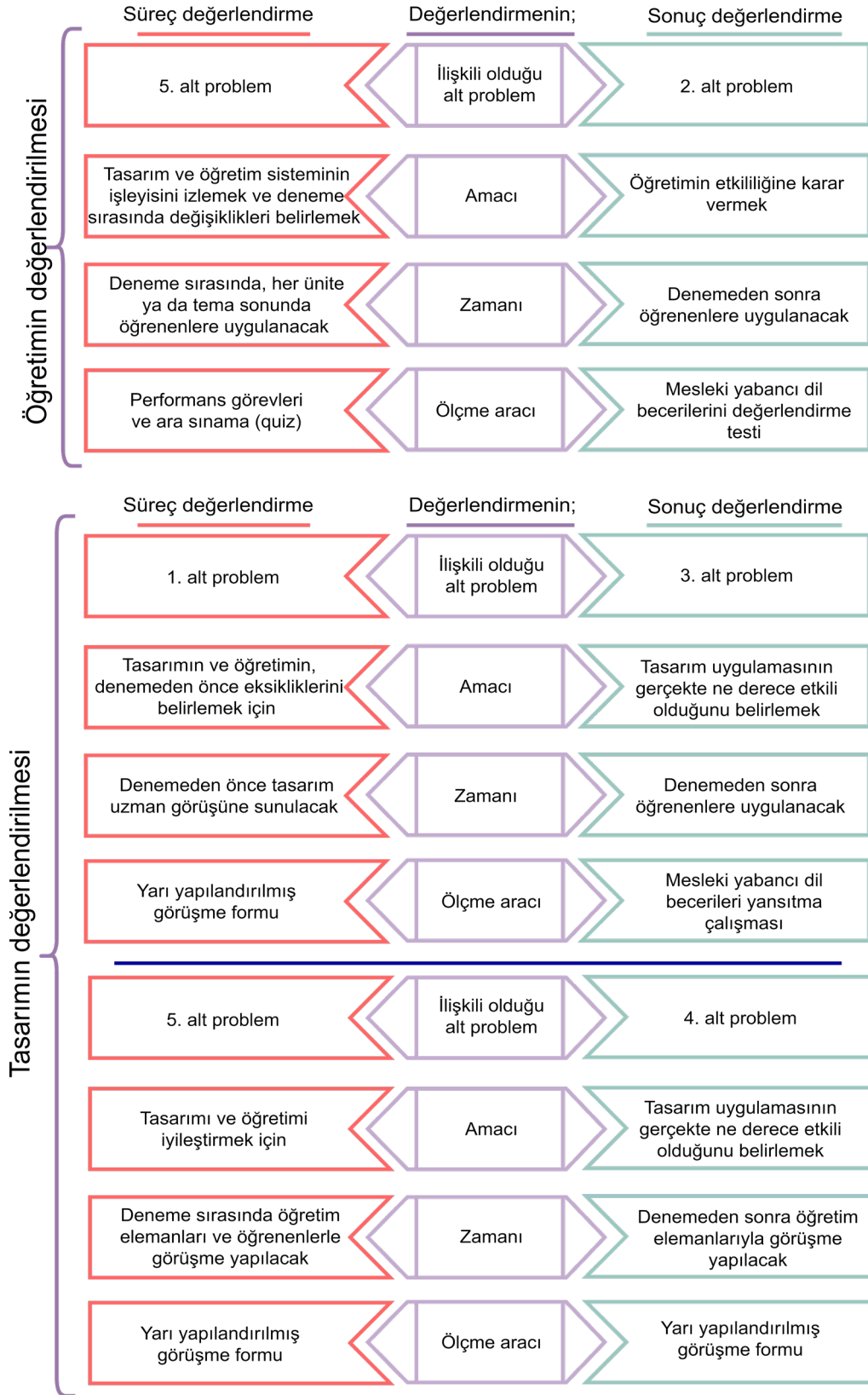
gözlem notları tutmaları ve uygulamadan sonra kendileriyle gerçekleştirilecek görüşmede bu notlarından faydalanabilecekleri belirtilmiştir.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Yansıtma Süreci

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrenenlerin öğrenme eksikliklerinin belirlendiği süreç değerlendirme ve öğrenme ürünlerinin değerlendirildiği sonuç değerlendirme olmak üzere iki tür amaç için uygulanmıştır. Diğer bir ifadeyle tasarımın ve öğretimin eksikliklerini belirlemek için süreç değerlendirme; tasarımın gerçekte ne derece etkili olduğu, hedeflere ne derece ulaşıldığını belirlemek için de sonuç değerlendirme yapılmıştır. Hangi değerlendirme türünün hangi alt probleme yanıt aramak için kullanıldığı ve değerlendirmenin hangi aşamada gerçekleştirildiği Şekil 9'da ayrıntılarıyla sunulmuştur.

Şekil 9

Araştırmanın Alt Problemlerine Göre İzlenen Süreç ve Sonuç Değerlendirme Adımları



Şekil 9'da süreç ve sonuç değerlendirme amacıyla uygulanan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Veri toplama araçlarının nerede, ne zaman, kim tarafından ve nasıl uygulandığı "Veri Toplama Araçlarının Uygulanması" başlığı altındaki Tablo 9'da açıklandığı için bu bölümde tekrar aynı açıklamalara yer verilmemiştir.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının İç ve Dış Geçerlik Çalışmaları

Bilimsel araştırmaya dayalı yenilikçi tasarım ya da modelin geçerliği, tasarım araştırması yönteminin önemli bir yönünü oluşturur. Tasarımın geçerliği, araştırmanın amaçları çerçevesinde geliştirilen bir tasarımın kullanılabilirliğine yönelik güven oluşturma şeklinde tanımlanabilir. Bir başka ifade ile tasarım bileşenlerinin uygunluğunu ve tasarımın amaca yönelik kullanılabilirliğini ifade eder (Barlas 1994, Richey 2005).

Tasarımın geçerliği, i) tasarımın her bir bileşeni için destek sağlamak ya da ii) uygulamadaki kullanılabilirliğine yönelik kanıtlar elde etmek amacıyla yapılır. Bu amaca yönelik iç geçerlik, dış geçerlik ya da her iki geçerlik türünün işe koşulduğu geçerlik çalışmaları yürütülebilir (Bechhofer & Paterson, 2000; Richey, 2005). İç geçerlik, bir tasarımın alt bileşenleriyle oluşturduğu bütünlüğü ve kullanılabilirliği ele alan doğrulamadır. Tasarımın bütünlüğü, bir tasarımın bileşenleri ve süreçleriyle birlikte ne kadar geçerli olduğunu ifade eder. Öte yandan kullanılabilirlik; öğrenme yaşantılarını analiz etme, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme konusunda tasarımcılara ve uygulayıcılara rehberlik eder (Lee & Jang 2014; Richey & Klein 2007).

Alanyazında en yaygın kullanılan iç geçerlik doğrulama yöntemleri uzman görüşü alma ve kullanılabilirlik testleridir. Dış geçerlik doğrulama yöntemleri ise tasarımın öğrenenlerin ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığı, öğrenenin akademik başarısını ve performansını ne derece etkilediği ve hedeflere ne derece ulaşıldığı gibi konulara odaklanırken bu süreçte daha çok denel işleme başvurulur (Cohen ve diğerleri, 2000; Méheut & Psillos, 2004; Richey & Klein 2007). Bu görüşler çerçevesinde, Yaşantı Odaklı

Döngüsel Öğretim Programının iç ve dış geçerliğini sağlamaya yönelik benzer uygulamalara gidilmiştir. İç geçerlik için uzman görüşü formu; dış geçerlik için mesleki yabancı dil becerileri değerlendirme testi, yarı yapılandırılmış öğretim elemanı görüşme formu ve yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formları uygulanmıştır. İlgili veri toplama araçlarının; araştırmanın hangi aşamasında (bkz. Şekil 5) kim tarafından, nerede ve nasıl uygulandığına (bkz. Tablo 9) ilişkin bilgiler “Veri toplama araçları” başlığı altında tablo ve şekillerle açıklanmıştır.

Kontrol Grubunda Uygulanan Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı

Kontrol grubunda yeni bir tasarım hazırlanmamış, Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı'nın uygulanmasına devam edilmiştir. Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı (bkz. Ek-K) 18/07/2012 tarihli Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS/ECTS) Uygulama Yönergesi kapsamında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi AKTS Birim Koordinatörlüğü tarafından düzenlenmiştir. Program, Turizm Fakültesi bünyesindeki Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Turizm İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Lisans Programlarında 2012 yılından itibaren uygulanmaktadır.

Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programının planlanmasında öncelikli adım öğrenme çıktılarının gözden geçirilmesi olmuştur. Bu bağlamda, Turizm fakültesi AKTS (Ek-N) sisteminde belirtilen öğrenme çıktıları gözden geçirilmiş, ortak öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Buradaki amaç tüm deney gruplarında, öğrenme çıktıları ile içeriğin mümkün olduğunca paralel olması ve uygulamaların eşzamanlı olmasıdır. Dolayısıyla Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programının hazırlanmasında AKTS sisteminde işaret edilen öğrenme çıktıları bu tasarımda da aynı şekliyle kullanılmıştır.

Öğrenme çıktılarının belirlenmesinden sonra öğrenenleri bu çıktılara ulaştırabilecek içeriğin (yaşantıların) oluşturulması aşamasına geçilir. Bu aşamada, araştırmacı ve uygulayıcı öğretim elemanları iş birliği içinde çalışılmış, gruplarda uygulanacak programların öğrenme çıktılarının yanı sıra içeriğin de aynı olmasına ve eşzamanlı uygulanmasına dikkat edilmiştir. Ders kitapları (Morris, 2012; 2017) ile yardımcı kaynaklar incelenmiş ve kontrol grubunda uygulanacak Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı denenmeye hazır hale getirilmiştir. Daha sonra hazırlanan ders materyalleri NUZEM ALMS uzaktan öğrenme platformuna yüklenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki denemelerin, aynı öğretim elemanları tarafından yürütülmesine dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında öğretim elemanı farklılığından kaynaklanabilecek olumsuz etkiler bu şekilde engellenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı ve öğretim elemanları, deneme öncesinde bir araya gelerek, deneme süreci hakkında yaklaşık iki saat süren bir workshop (uygulamaya dönük görüşme) yapmışlardır.

Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma sonuçlarında inandırıcılık, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biridir. Geçerlik ve güvenirlik, inandırıcılığı sağlama açısından araştırmalarda en sık kullanılan iki ölçüttür. Bu bağlamda araştırmacıların kullanılan veri toplama araçları ile araştırma deseninin geçerliğini ve güvenirliğini test etmeleri ve sonuçları okuyuculara rapor etmeleri beklenir (Merriam, 2009; Silverman, 2015). Ancak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları nicel ve nitel araştırmalarda farklılık göstermekte ve bu bağlamda alanyazında farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu görüşler ışığında, araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 11'de sunulmuş, devamında başlıklar altında açıklanmıştır.

Tablo 11*Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik*

	Veri toplama araçları	Geçerlik belirleme stratejisi /teknigi	Güvenirlik belirleme stratejisi /teknigi
Nicel veri toplama aracı	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi	Uzman görüşü	KR-20 madde güvenilirlik analizi
Nitel veri toplama araçları	Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formu	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Katılımcı Teyidi Ayrıntılı betimleme stratejisi	Yöntem üçlemesi Kaynak üçlemesi Analizci üçlemesi
	Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Katılımcı Teyidi Ayrıntılı betimleme stratejisi	Yöntem üçlemesi Kaynak üçlemesi Analizci üçlemesi
	Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Katılımcı Teyidi Ayrıntılı betimleme stratejisi	Yöntem üçlemesi Kaynak üçlemesi Analizci üçlemesi
	Mesleki Yabancı Dil Becerileri Yansıtma Formu	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Katılımcı Teyidi Ayrıntılı betimleme stratejisi	Yöntem üçlemesi Kaynak üçlemesi Analizci üçlemesi

Nicel Veri Toplama Aracında Geçerlik. Araştırmanın tek nicel veri toplama aracı olan Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testinin kapsam, yapı ve uygulama geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Baykul ve Turgut'a (2011) göre kapsam geçerliği "bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığı" (s.224) ile ilgilidir. Kapsam geçerliğinin incelenebilmesi için ölçülecek davranışların önceden belirlenmiş olması gerekir (Başkale, 2016). Bu bağlamda değerlendirme testinden önce ölçülmek istenen öğrenme çıktıları da içeren çıktı-soru maddesi ilişkisi tablosu hazırlanmıştır. Öğrenme çıktıları temel alınarak, soruların temalara ve dil becerilerine göre dağılımı çıktı-soru maddesi ilişkisi tablosunda belirtilmiştir. Uygulanan tasarımda her bir beceriye eşit süre ayrılmaya ve öğrenme çıktıları arasında uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda eşit süre ve önem göz önünde bulundurularak tüm öğrenme çıktılarına

ortalama beş taslak soru maddesi hazırlanmıştır. Baykul (2015) kesin kural olmamakla birlikte, taslak değerlendirme testi oluşturulurken her davranışı (araştırmada öğrenme çıktısı) ölçen üç sorunun olabileceğini; soru sayısının azaltılabileceğini ya da artırılabilceğini belirtir. Çıktı-soru maddesi ilişkisi tablosu ve 70 maddeden oluşan taslak değerlendirme testi; eğitim bilimleri (2), İngiliz dili ve eğitimi (2) ve ölçme değerlendirme (2) alanında altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü çerçevesinde düzenlemelerden sonra öntest puanları üzerinden madde istatistikleri hesaplanmıştır.

Madde istatistikleri öntest ve sontest puanları üzerinden hesaplanmıştır. Madde istatistiklerine ilişkin sonuçlar ortalama ve sapma düzeyinde verilmiştir. %27'lik gruplar için madde güçlük indeksi ve KR-20 güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testinin tüm maddelerine ilişkin madde indeksi Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

%27 'lik Alt ve Üst Gruplar Yöntemi ile Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Soru	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
	Sontest		Sontest	
	Madde güçlük indeksi		%27'lik alt ve üst gruplar yöntemi ile Madde ayırt edicilik indeksi	%27'lik alt ve üst gruplar yöntemi ile madde ayırt edicilik indeksi
	Başarı %	Başarı %	ri	ri
S.1	36.0	62.4	.31	.32
S.2	37.4	78.6	.31	.30
S.3	79.1	90.5	.30	.32
S.4	53.5	90.5	.27	.32
S.5	37.2	54.8	.25	.27
S.6	60.5	90.5	.28	.32
S.7	25.6	52.4	.24	.27
S.8	39.5	73.8	.26	.30
S.9	48.8	76.2	.27	.30
S.10	44.2	85.7	.26	.31
S.16	81.4	95.2	.31	.32
S.17	72.1	92.9	.29	.32
S.18	51.2	83.3	.27	.31
S.19	65.1	85.7	.29	.31
S.20	62.8	64.3	.28	.29
S.21	74.4	92.9	.30	.32

S.22	38.4	56.4	.31	.33
S.23	79.1	83.3	.30	.31
S.24	38.3	58.4	.31	.32
S.25	55.8	83.3	.28	.31
S.26	55.8	88.1	.28	.31
S.27	69.8	88.1	.29	.31
S.28	34.9	40.5	.25	.26
S.29	60.5	92.9	.28	.32
S.30	74.4	90.5	.30	.32
S.31	74.4	97.6	.30	.33
S.32	74.4	85.7	.30	.31
S.33	31.6	9.5	.22	.22
S.34	51.2	92.9	.27	.32
S.35	53.5	92.9	.27	.32
S.36	53.5	97.6	.27	.38
S.37	65.1	85.7	.29	.31
S.38	65.1	88.1	.29	.31
S.39	65.1	95.2	.29	.32
S.40	60.5	85.7	.28	.31
S.41	55.8	85.7	.28	.31
S.46	60.5	95.2	.28	.32
S.47	67.4	95.2	.29	.32
S.49	53.5	88.1	.27	.31
S.50	67.4	92.9	.29	.32
S.51	65.1	88.1	.29	.31
S.52	44.2	69,0	.26	.29
S.53	74.4	83.3	.30	.31
S.54	69.8	95.2	.29	.32
S.55	46.5	90.5	.26	.32
S.56	51.2	92.9	.27	.32
S.57	67.4	90.5	.29	.32
S.58	55.8	90.5	.28	.32
S.59	55.8	83.3	.28	.31
S.60	67.4	97.6	.29	.33
S.66	76.7	100,0	.30	.33
S.67	69.8	97.6	.29	.33
S.68	72.1	100,0	.29	.33
S.69	67.4	85.7	.29	.31
S.70	58.1	85.7	.28	.31

Araştırmada Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi ifadeleri %27'lik alt ve üst gruplarda öntest ve sontest düzeyinde hesaplanmıştır. Testteki ifadelerin madde ayırt edicilik düzeylerinin öntest sonuçlarına göre 0.22 ile 0.33; sontest sonuçlarına göre 0.22 ile 0.38 arasında değiştiği saptanmıştır. Alanyazında, maddenin ayırt etme indeksi 0.40 ve daha büyük ise çok iyi; 0.30- 0.20 arasında oldukça iyi; 0.19- 0 arası çok zayıf madde olarak değerlendirilir ve çalışmadan çıkartılması istenir (Başol ve diğerleri, 2013; Tekin ,2004). Bu bağlamda madde ayırt etme indeksi 0,19 ve altında olan madde olmadığı için

değerlendirme testinden ifade çıkarmaya gerek duyulmamıştır. Madde istatistiklerinde yanlış cevaplanan ve boş bırakılan maddelere 0 puan, doğru cevaplanan maddelere 1 puan verilmiştir. Öğrenenlerin yanlış yanıtları doğru yanıtlarını olumsuz yönde etkilememiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçlarında Geçerlik. Nitel araştırmalarda geçerlik, nicel araştırmalara göre farklı şekilde ele alınır. Nitel araştırmada araştırmacılar, tüm uygulamalarda okuyucular için anlamlı temeller oluşturmaya çalışır ve bu süreç için nicel araştırmadaki “geçerlik” kavramına karşılık “inandırıcılık (güvenilebilirlik)” kavramını kullanılır (Creswell, 2016; Miles & Huberman, 2015). Saldana (2019) ve Patton’a (2014) göre nitel araştırmalarda “inandırıcılık”, araştırmacının çalışmasını olabildiğince yansız, inandırıcı ve güvenilebilir şekilde gözlemlemesi ve sunması anlamına gelir. Ancak inandırıcılığın sağlanması konusunda nitel araştırmaya yapılan önemli eleştirilerden biri nicel araştırmalarda kullanılan tanımlar, yöntemler ve testler gibi faktörlerin olmayışıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.89). Bu kapsamda Guba ve Lincoln (1994) nitel araştırmalarda inandırıcılık (geçerlik) başlığı altında inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik olmak üzere dört ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütleri sağlamak için de “çeşitleme, uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme” gibi teknik ve stratejilere işaret etmektedir. Creswell (2016) de nitel araştırmalarda bulguların inandırıcılığını kontrol etmek için bu teknik ve stratejilerin bir ya da daha fazlasının sağlanmasını önermektedir. Bu yorumlardan hareketle nicel araştırmalarda geçerliğe karşılık gelen ölçütler ile bu ölçütleri sağlamaya yönelik önerilen strateji ve teknikler Tablo 13’ te sunulmuştur

Tablo 13

Nitel Araştırmalarda Geçerliğe (İnandırıcılığa) İlişkin Kavramlar

Nicel araştırma kavramları	Nitel araştırma kavramları	Önerilen strateji ve/veya teknikler
İç geçerlik	İnanılabilirlik	Çeşitleme
Dış geçerlik	Aktarılabilirlik	Ayrıntılı betimleme stratejisi

Güvenirlilik Objektiflik	Tutarlılık, transfer edilebilirlik Doğrulanabilirlik	Katılımcı Teyidi Uzun süreli etkileşim
-----------------------------	---	---

Tablo 13'te sunulan nitel araştırma kavramlarından inanırlık, aktarılabirlik, tutarlılık/transfer edilebilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları alt başlıklar halinde açıklanmış devamında bu araştırma özelinde yapılan işlemler sunulmuştur.

Inanırlık (credibility). Bir araştırmanın bilimsel kabul edilmesi için araştırma sürecinin net, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından test edilebilir olması gerekir. İnanırlık kapsamında, iddiaların yeterli verilerle desteklenmesi ve sürecin net bir şekilde açıklanması gerekir. Bu süreç ve işlemler nitel araştırmada inanırlık olarak ele alınır (Merten, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Aktarılabirlik (transferability). Nitel araştırmalarda, araştırma verilerinin elde edildiği ortama benzer bir ortamın tekrar elde edilmesi mümkün olmadığı için yapılan araştırmanın genellenebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmanın aktarılabirliği vurgulanır. Araştırmanın aktarılabir olması için araştırmacının, okuyucular için uygulamaya ilişkin yeterli detay vermesi gerekir. Araştırmanın yapıldığı yer, zaman ve içerik net, açık ve anlaşılabilir şekilde tanımlanmalıdır; böylece sunulan ayrıntılar okuyucunun araştırmanın uygulanabilirliği hakkında yorum yapmasına olanak sağlar (Başkale, 2016; Merten, 2005).

Tutarlılık (dependability). Nitel araştırmaların yapıldığı ortam, zaman ve içeriğine bağlı olarak tekrar edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle nitel araştırmalarda tutarlılığa önem verilir. Tutarlılığın sağlanması için araştırmanın baştan sona tüm aşamalarında araştırmacının tutarlı olup olmadığı göz önünde bulundurulur (Creswell, 2016; Merriam, 2009).

Doğrulanabilirlik (confirmability). Doğrulanabilirlik araştırmacı yorumunun etkisinin en aza indirgenmesi olarak tanımlanır. Diğer ifadeyle, araştırma sonuçları ile ham

verilerin birbirini teyit etmesi, yorum ve önerilerin uygun aşamada verilmesi anlamına gelir (Merten, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Nitel araştırmada inandırıcılık (geçerlik) ölçütlerini sağlamak için alanyazında “çeşitleme, uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme” gibi teknikler ve stratejiler önerilir. Çeşitleme, araştırmacının ulaştığı bulguları desteklemek amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanması anlamına gelir (Cohen ve diğerleri, 2000; Patton, 2014). Bir diğer teknik olan katılımcı teyidi ise araştırmacılara, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini gözden geçirme fırsatı sunar. Araştırmacı, herhangi bir anlam kaybını önlemek ve sonuçların güvenilirliğini güçlendirmek için görüşmelerin yazılı dökümlerini ve cevaplara ilişkin sonuçlarını katılımcılarla paylaşır (Creswell, 2014; Miles & Huberman, 2015). Araştırmaya ilişkin detayların açıklandığı ayrıntılı betimleme tekniğiyle okuyucuların araştırma sonuçlarından yararlanması amaçlanır. Araştırmacı, sonuçların sonraki çalışmalara aktarılabilirliğini sağlamak için araştırma sürecini ayrıntılı bir şekilde anlatmaya, betimlemeye çalışır (Saldana, 2019; Patton, 2014).

Önceki paragrafta sunulan inandırıcılık ölçütleri ve bu ölçütleri sağlamak için başvurulan strateji ve teknikler çerçevesinde bu araştırma özelinde yapılan uygulamalar ise şunlardır: i) araştırmacı inanırılık ölçütü için ulaştığı verileri analiz ettikten sonra oluşturduğu yapıyı tekrar veri kaynağının (çalışma grubuna) onayına sunmuştur. Bu süreçte veri analiziyle oluşan kategoriler ve kavramlar tablollaştırılarak çalışma grubunun incelemesine sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’ e (2016) göre araştırmanın inanırılığı için uzman görüşü önemli rol oynar. Bu bağlamda Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının tasarım, uygulama ve değerlendirme sürecinin tamamı Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman ve aynı zamanda tez danışmanı olan Seval Fer’in görüşüne sunulmuştur. ii) Aktarılabilirlik aşamasında araştırmacı, veri analiz sürecini ve oluşturduğu yapıyı detaylı bir şekilde açıklamıştır. Nitel veri analiz sürecinde kod haritalarının ve kodların birbiriyle

ilişkinini gösteren tabloların hazırlanması aktarılabirliği sağlamada temel oluşturmuştur. iii) Tutarlılık aşamasında araştırmacı, tüm bir araştırma sürecini kayıt altında alarak veri kaybını engellemeyi ve başka araştırmacıların süreci takip edebilmesini amaçlamıştır. Araştırmacı, oluşturduğu kavram yapılarını içerecek şekilde verilerin nitel analiz sürecini yazılı kayıt altına almıştır. Süreç, uzman [Seval Fer, tez danışmanı] tarafından izlenmiş ve kontrol edilmiştir. Dolayısıyla uzman görüşü ve önerileri dikkate alınarak tutarlılık ve transfer edilebilirlik ölçütleri karşılanmaya çalışılmıştır. iv) Doğrulanabilirlik kapsamında araştırmacı ulaştığı verileri, veri analizi sürecini ve oluşturduğu yapıyı araştırmada yer almamış bağımsız araştırmacıların kontrolüne sunmuştur. Bağımsız araştırmacılara öncelikle Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı ayrıntılı açıklanmış, programın her aşamasında ne tür işlemlerin gerçekteştirildiği yorumsuz olarak aktarılmıştır. Oluşturulan kod örüntüsü, öğretim görevlileri Erkan YÜCE, Bilal ÜSTÜN ve Barış ERİÇOK tarafından incelenmiş, bağımsız araştırmacıların önerileriyle birlikte araştırma bulgularının doğrulanabilirliği sağlanmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracında Güvenirlik Çalışmaları. Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testinin güvenirliğini belirlemek için öğrenenlerin öntest puanları üzerinden KR-20 madde güvenirlik analizi yapılmıştır. KR-20 madde güvenirlik formülü çoktan seçmeli testlerin güvenirliğinin hesaplanmasında kullanılır. Kuder ve Richardson tarafından geliştirilen KR-20 ve KR-21 formülleri her bir maddeye kaç kişinin doğru cevap verdiği bilgisi mevcutken bir testin iç tutarlık anlamında güvenirliğini belirleme yöntemidir (Seçer, 2018; Tan, 2008). İç tutarlılık, test maddelerine verilen cevapların ne derece birbiriyle tutarlı olduğunun bir ölçüsünü verir. Bu formül testteki tüm maddelerin aynı psikolojik özelliği ölçtüğu varsayımına dayanır. Diğer bir ifadeyle, testteki her bir maddenin aynı değerşkeni ölçtüğu, testin ölçtüğu şeyin homojen olduğu sayılıısına dayanır (Büyüköztürk, 2018). KR-20 güvenirlik belirleme yöntemi ile belirlenen güvenirlik katsayısının yüksek olması, test puanlarının tesadüfi hatadan arınık olduğunu, ölçülen

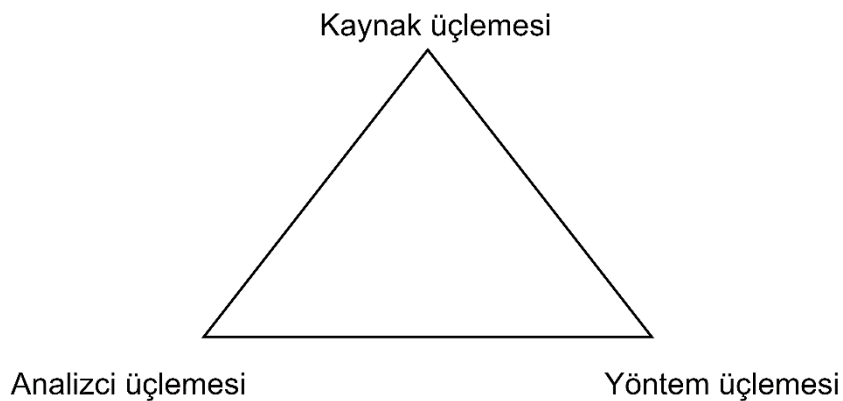
değişkenin tek boyutlu bir yapıda olduğunu, testi oluşturan maddelerin homojen olduğunu gösterir (Başol ve diğerleri, 2013; Tan, 2008).

Araştırmada öntest için (KR-20=0,73), sontest için (KR-20=0,78) hesaplanmıştır. Sonuçlardan hareketle öntest ve sontestler bakımından Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testinin tutarlı bir ölçüm aracı olduğu ve öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerini ölçme konusunda başarılı bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018; Karakoç & Dönmez, 2014; Kilmen, 2015).

Nitel Araştırma Sürecinde Güvenirlik Çalışmaları. Nitel araştırma sürecinde güvenirliliği (dependability) sağlamak için üçleme (triangulation) stratejisi kullanılmıştır. Üçleme, birden çok veri toplama yöntemi (örneğin, görüşmeler ve gözlemler) ya da birden çok veri kaynağıyla (örneğin, farklı grup üyeleriyle bireysel görüşmeler) ulaşılan sonuçların karşılaştırılmasıdır. Bu şekilde, yöntemlerden birinin zayıf ya da eksik yönünü diğer yöntem tamamlayabilmektedir (Miles & Huberman, 2015; Patton, 2014). Alanyazında üçleme tekniğini; kaynak, yöntem ve analizci üçlemesi olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmaktadır. Üçleme ilişkisi Şekil 10'da görselleştirilmiştir.

Şekil 10

Nitel Araştırmada Üçleme Yöntemi



Kaynak Üçlemesi. Araştırmada çok çeşitli veri kaynaklarının kullanılmasıdır. Kaynak üçlemesi, verilerin birden fazla kaynaktan faydalanılarak karşılaştırılması anlamına gelirken araştırmacıların bir sorunu farklı bakış açısıyla değerlendirmelerine imkân tanır. Araştırmacının aynı konuda uzman grubu, uygulayıcı öğretim elemanları ve uygulama yapılan öğrenenlerle görüşmeler yapması kaynak üçlemesine örnek gösterilebilir. (Given, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışma özelinde araştırmacı, mesleki yabancı dil becerilerini değerlendirme testi, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yansıtma çalışması olmak üzere üç ayrı veri kaynağından yararlanarak kaynak üçlemesinden faydalanmıştır.

Yöntem Üçlemesi. Yöntem üçlemesi veri toplamada farklı yöntem ve yaklaşımların kullanılmasıdır. Aynı çalışmada hem nitel hem de nicel yöntemleri kullanmak tamamlayıcı bulgulara ulaşmayı ve araştırma sonuçlarını güçlendirmeyi sağlar. Yöntem üçlemesinde araştırmacıların dikkat etmesi gereken husus; bu yöntemi neden kullandıklarını ve çalışmayı nasıl güçlendirdiklerini belirtmeleridir (Başkale, 2016; Yurdakul ve diğerleri, 2016). Yöntem üçlemesi çerçevesinde araştırmacı hem gözlem yapıp hem de katılımcılarla görüşme yapabilir ya da nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanabilir. Bir yöntemden elde edilen veriler diğer yöntemden elde edilenlerle karşılaştırılabilir ve desteklenebilir (Işık & Semerci, 1996; Patton, 2014). Bu çalışmada araştırmacı, nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak yöntem üçlemesi sağlamıştır. Diğer bir ifadeyle nicel araştırma sürecinde gerçekleştirilen denel işlem sonuçları, uzman, öğrenen ve uygulayıcı öğretim elemanı görüşleriyle desteklenmiştir.

Analizci Üçlemesi. Analizci üçlemesi araştırma sürecinin ve elde edilen verilerin çalışılan konuyla ilgili bilgi ya da deneyime sahip başka bir araştırmacı tarafından incelenmesini ifade eder (Creswell 2016; Miles & Huberman, 2015; Saldana, 2019). Diğer

bir ifadeyle aynı veri seti üzerinde birden fazla uzmanın görüş bildirmesi, araştırma sürecine ilişkin önerilerde bulunması anlamına da gelebilir.

Analizci üçlemesi kapsamında araştırmacı, araştırmanın bütün aşamalarında Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman ve aynı zamanda tez danışmanı olan Seval Fer ile iletişim halinde olmuş, sürekli bilgi paylaşımı yoluyla sürecin dış denetimini ve kontrolünü sağlamıştır. Seval Fer dışında, nitel veri analizi sürecinde kod örüntüsü konusunda araştırmadan bağımsız ikisi yabancı dil eğitimi, biri eğitim programları ve öğretimi alanında olmak üzere üç uzmanın görüşleri alınarak analizci üçlemesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölüm, araştırmanın keşif aşamasından başlayarak iyileştirilmiş son döngü elde edilinceye kadar devam eden veri analiz sürecine işaret eder (Nieveen & Folmer, 2013; van den Akker & Plomp, 1993). Bir başka söylemle bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen verilerin nasıl ve hangi yöntemlerle analiz edileceği ele alınmıştır. Tablo 14'te araştırmanın alt problemleri, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri sunulmuş daha sonra kullanılan veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Tablo 14

Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Türleri

Alt Problemler	Nitel Veri Toplama Araçları	Nitel Veri Toplama Araçları	Veri analiz türü
1. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilirliğine yönelik uzman görüşleri nedir?	Yarı yapılandırılmış uzman görüşme formu	-	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
2. Öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil	-	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi	Kovaryans Analizi (ANCOVA)

becerileri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?			
3. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarını nasıl etkilemektedir?	Mesleki Yabancı Dil Becerileri Yansıtma formu	-	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
4. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisini nasıl etkilemektedir?	Yarı yapılandırılmış öğretim elemanı görüşme formu	-	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
5. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik öğrenen ve öğretim elemanları görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış öğrenen ve öğretim elemanı görüşme formu	-	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)

Tablo 14'ten de anlaşılacağı üzere, nicel veriler kovaryans analizi (ANCOVA) ile, nitel veriler Strauss ve Corbin'in (2007) "açık, eksen ve seçici kodlama tekniği" ile analiz edilmiştir.

Nicel Veri Analizi Tekniği (Ancova). Araştırmanın ikinci alt problemiyle, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının (bağımsız değişken) öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine (bağımlı değişken) etkisi sınanmıştır. Tablo 15'te araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirtilmiştir.

Tablo 15

Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Araştırmanın ikinci alt problemi	Bağımlı değişken	Bağımsız değişkenler
Öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	Mesleki yabancı dil becerileri	Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı

Tablo 15'ten anlaşılacağı üzere Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine etkisini belirlemek için mesleki yabancı dil becerilerini değerlendirme testi uygulanmış elde edilen veriler Kovaryans analizi (ANCOVA) ile çözümlenmiştir. Kovaryans analizi bir araştırmada, etkisi test edilen bağımsız değişken

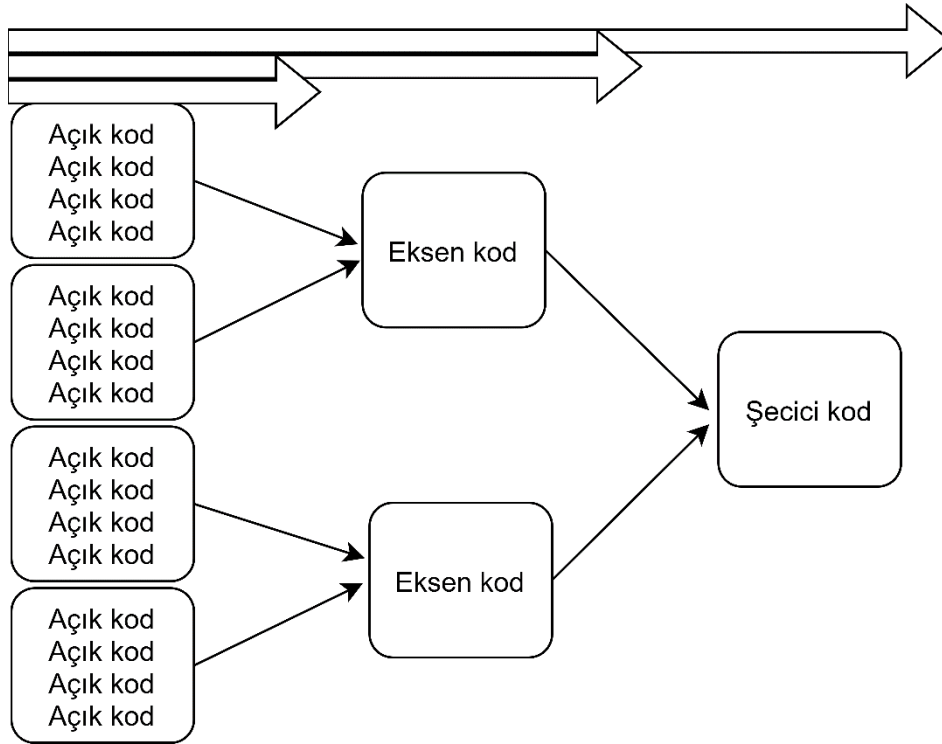
dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan bir tekniktir. Kovaryans analizine genellikle öntest sontest kontrol gruplu desenlerde, deney ve kontrol grubunun sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için başvurulur (Büyüköztürk, 2018). Kovaryans analizinin araştırmacılara her grup için bağımlı değişken üzerindeki sontest puanlarını ayarlayarak öntest puanları arasındaki farklılaşmayı telafi etme fırsatı tanır (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Balcı (2018) ise “öntest-sontest kontrol gruplu modellerde, öntestin ortak değişken kabul edildiği Kovaryans analizinin kullanılmasını” (s.265) önerir. Büyüköztürk’e (2016) göre Kovaryans analizini ön plana çıkaran unsurları hata varyansını azaltması ve bir deneyin başlangıcında gruplar arasında farkların olması durumunda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlar. Kovaryans analizi araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri, doğrusal regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılar. Bu yorumlardan hareketle araştırmanın ikinci alt probleminde mesleki yabancı dil becerilerini değerlendirme testi öntest puanları ortak değişken kabul edilerek kontrol altına alınmış; deney ve kontrol gruplarının denel işleminden sonra öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını kontrol etmek için Kovaryans analizi uygulanmıştır.

Nitel Veri Analizi Tekniği. Uzman, öğretim elemanı ve öğrenenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yansıtma çalışmasından elde edilen nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İncelenen veri analiz teknikleri arasından Strauss ve Corbin’in (2007) Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Açık, eksen ve seçici kodlama tekniğinde, verilerin derinlemesine ve en ince ayrıntısına kadar irdelenerek yorumlanması; özelliğinin yanı sıra araştırmacıya elde ettiği nitel verileri kategorize etme; kavramları, kavramsal yapıları kategori (eksen kod) ve temalarla (seçici kodlarla) ifade etme fırsatı sunması tekniğin seçiminde önemli rol oynamıştır.

Araştırma kapsamında, görüşme dökümleri ile öğrenenlerin hazırladığı yansıtma çalışmaları öncelikle açık kodlama süreci esas alınarak çözümlenmiştir. Veri kaybını önlemek için yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış, daha sonra yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Elde edilen nitel veriler Nvivo 12 programına yüklenmiştir. Nvivo 12 programı açık, eksen ve seçici kodlama sürecinde belirli fikirleri, bağlantıları ve örüntüleri yapılandırmak için kullanılmıştır. Kavramsal yapıların belirlenmesinde; kelime, cümle ve paragraf ölçeğinde değerlendirmeler yapılarak ilişkiler örüntüsü sorgulanmıştır. Kodlama sürecinde kullanılan örüntü modellemesi Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11

Strauss ve Corbin’in Açık, Eksen ve Seçici Kodlama Örüntüsü



Açık Kodlama (Open Coding). Strauss ve Corbin'e (2007) göre açık kodlama, verilerin işaret ettiği olay ve olguların belirlendiği sürece işaret eder. Bu sürecin ürünlerini ise kavram [kod] olarak nitelendirilir. Diğer bir ifadeyle açık kodlama; kavramların

tanımlandığı, özelliklerinin ve boyutlarının keşfedildiği çözümlerdir. Açık kodlamada, veriler küçük parçalara ayrılır, kelime ya da cümle bazında incelenerek olay ve olgular arasında benzerlik ve farklılıklar aranır. Açık kodlamada, karşılaştırmalar yapılarak ve sorular sorularak kavramlar tanımlanır. Metinler çözümlenirken veriler ne, nerede, nasıl, ne zaman gibi basit sorular çerçevesinde karşılaştırılır. Benzer olay ve olgular arasında ilişkiler sorgulanır.

Eksen Kodlama (Axial Coding). Eksen kodlama, açık kodlama sürecinde belirlenen kodlar arasındaki ilişkinin tanımlamasını içerir. Eksen kodu oluşturan koşul, bağlam, etkileşimler ve sonuçlar gibi belirleyici özelliklerin tanımlanması anlamına da gelir. Bu kodlama aşamasında, açık kodlamada belirlenen kodların bir örüntü ekseninde kümelenmesi söz konusu olduğu için bu süreç eksen kodlama olarak adlandırılır. Eksen kodlama sürecinde ulaşılan kod örüntüsü, kodlar arası ilişkilerin daha güçlü bir şekilde açıklanması anlamına gelir, çünkü kodlar “ne zaman, nerede, kim, nasıl ve hangi sonuçlara göre” gibi sorulara verilen cevaplar çerçevesinde bir araya getirilir. Açık kodlama, sezgisel olarak olay ve olguların belirlenmesi, kavramların etiketlenmesi gibi basit işlem basamaklarını kapsarken, eksen kodlama daha bilinçli ve daha karmaşık bir süreci içerir. Analiz sürecinde oluşturulan eksen kodlar, kapsadığı açık kodlara göre daha soyut düzeyde isimlendirilir. Eksen kodlara verilecek isimler araştırmacının yaratıcılığına ve olay ve olguları algılama biçimine bağlıdır. Araştırma sürecinde değişiklik imkânı olduğundan araştırmacıların için ilk seferde doğru etiketleme yapma kaygısının üst düzeyde olması beklenmez (Strauss & Corbin, 2007). Strauss ve Corbin’in görüşlerden hareketle eksen kodlama sürecinde, açık kodlama sırasında kodlanan veriler aralarındaki ilişkilere göre yapılandırılarak yeniden düzenlenmiştir. Açık kodlar arasındaki örüntü ve ilişkiler sorgulanmıştır. Diğer bir deyişle açık kodlama aşamasında belirlenen kavramsal yapılar (kodlar), bağlantılar ve ilişkiler eksen kodlar etrafında kümelenmiştir.

Seçici Kodlama (Selective Coding). Seçici kodlamada, eksen kodlar arasındaki karşılıklı ilişkiler analiz edilir. Bu adımdaki öncelikli amaç, eksen kodların nasıl ilişkili olduğunu ve kodlar arasında mantıksal bağlantıları açıklayan seçici kodları belirlemek ya da daha geniş kapsamda bir kuram geliştirmektir. Seçici kodlama, eksen kodlar arasındaki merkezi ve temel kodu tanımlamayı, eksen kodlar arasındaki örüntüyü doğrulamayı içermektedir (Strauss & Corbin, 2007). Bu araştırmada açık kodlardan hareketle belirlenen eksen kodlar, bir ya da birden fazla seçici kod etrafında bir araya getirilmiştir. Seçici kodların etiketlenmesinde alanyazındaki kuramsal kavramlar ve Dewey'in öğrenme ve yaşantı görüşlerini temsil eden kavramlar kullanılmıştır [Örneğin; "Yaşantılar örüntüsü (nesnel koşullar)" eksen kodu, bkz. Tablo 22]. Yanı sıra bulguların sunumunda tüm eksen kodların kendi aralarında ve seçici kodla ilişkisini gösteren tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmacı notları (Memos). Araştırmacı notları, bir araştırmacının toplanan veriler arasındaki ilişkileri analiz etmesine ve keşfetmesine olanak tanımaktadır. Görüşmeler sırasında tutulan notlar, araştırmacıya belirli kategorilerdeki doygunluğu belirlemede de yardımcı olur (Patton, 2014; Saldana, 2019). Her görüşmenin sonunda tamamlanan not yazımı, araştırmacının varsayımlarını, bulgularını ve görüşme sırasındaki keşiflerini yansıtır (Miles & Huberman, 2015). Bu araştırmada; uzmanlarla, öğretim görevlileriyle ve öğrenenlerle yapılan görüşmeler esnasında alınan notlar (27 görüşmeci için 27 not girişi) görüşme tarihini, görüşmeci bilgilerini, görüşmecinin dikkat çeken söylemlerini, araştırmacının gözlemlerini ve araştırmacının görüşme sırasındaki düşüncelerini yansıtan kısa notları içermektedir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

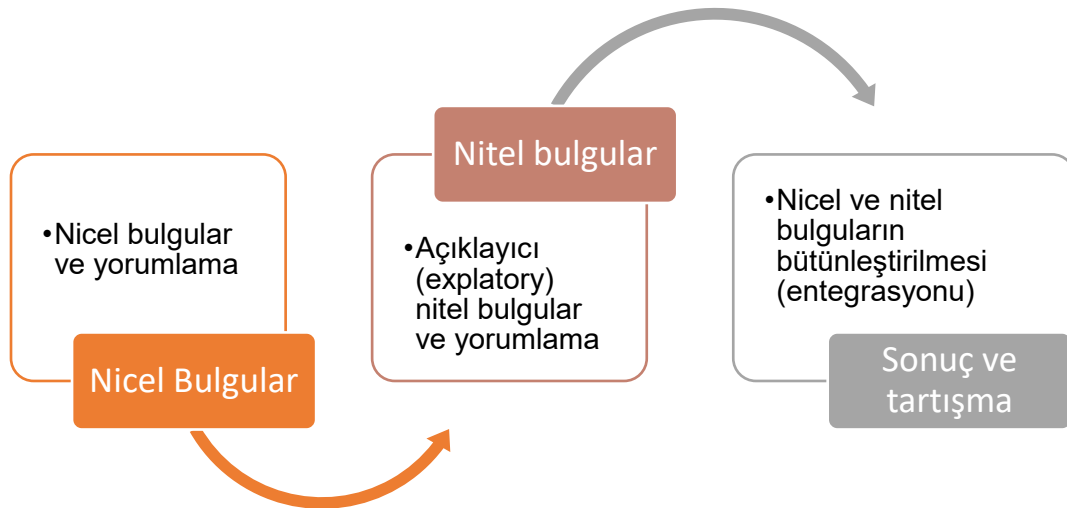
Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu yorum ve tartışmaya yer verilmiş, her bir alt problem başlığı altında sunulmuştur.

Alt Problem 1: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Kullanılabilirliğine Yönelik Uzman Görüşleri

Araştırmanın alt problemi “Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilirliğine yönelik uzman görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemi cevaplamak için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Yüz yüze görüşmeler yoluyla ulaşılan nitel bulgular, uzman görüşü formundan elde edilen nicel bulguları açıklamak için kullanılmıştır (Creswell, 2014). Bulguları sunma ve yorumlama süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. Süreç, Şekil 12’de verilmiştir.

Şekil 12

Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi



Birinci aşamada uzmanlara Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı ve Uygulama Planından oluşan uzman görüşü formu (Ek- L) uygulanmıştır. Uzman görüşleri

arasındaki uyum, parametrik olmayan istatistiksel bir teknik olan Kendall'in uyum katsayısı (Kendall's coefficient of concordance: w) ile kontrol edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Uzman Görüşleri Arası Kendall W Uyum Katsayısı

Ölçütler		Kendall w	Uyum	Katsayısı	Ortalama (X̄)
Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Aşamaları ve Öğeleri		.80			3.5
<i>Hedefler Çerçevesi</i>		.82			3.8
	Mevcut yaşantıların belirlenmesi	.91			4.0
	Öğrenme yaşantılarının seçimi	.85			4.0
	Öğrenme çıktılarının kararlaştırılması	.86			3.5
<i>Yaşantılar Örüntüsü</i>		.78			3.6
	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi	.82			3.5
	Yeni yaşantıların tasarlanması	.84			3.3
	Yeni yaşantıların sunumu	.89			4.0
<i>Yansıtma</i>		.74			3.1
	Yansıtma türünün ve aracının seçilmesi	.78			2.6
	Yansıtma aracının uygulanması	.82			3.7
Uygulama Planı		.84			3.6
Skills* <i>Learning Outcomes- Pattern of Experiences – Reflection*</i>		.83			3.6
1. Hafta	Listening	1. Learning outcome- Experience 1- A. Real-life Task 1	.84		3.5
	Writing	2. Learning outcome- Experience 1- A. Real-life Task 1	.86		3.7
	Reading	3. Learning outcome- Experience 2- B. Questions- answers	.84		3.8
		4. Learning outcome- Experience 2- B. Questions- answers	.92		4.0
	Grammar	5. Learning outcome- Experience 3- B. Questions- answers	.81		3.4
Skills* <i>Learning Outcomes- Pattern of Experiences – Reflection*</i>		.84			3.7
2. Hafta	Speaking	1. Learning outcome- Experience 1- A. Real-life Task 2	.88		3.5
	Reading	2. Learning outcome- Experience 3- B. Questions- answers	.83		3.7
	Listening	3. Learning outcome- Experience 2- C.1 Watching short documentary	.87		4.0

*Uygulama planı İngilizce hazırlandığı için tabloda ifadelerin İngilizce karşılığına yer verilmiştir.

Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere Kendall W uyum katsayıları incelendiğinde tüm ölçütlerde uzman görüşleri arasında uyum olduğu söylenebilir. Uzmanlar, tasarımın aşamaları ve öğelerini yüksek uyum ve ortalama (Kendall's w=.80; X̄=3.5) ile olumlu

karşılmaktadır. Benzer şekilde uygulama planına ilişkin görüşler arasındaki uyumun da (Kendall's $w=.84$; $\bar{X}=3.6$) olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci aşamada aynı uzman grubu ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır. Nitel bulgular, nicel bulguları açıklamak amacıyla (Clark & Ivankova 2016; Creswell, 2014) kullanılmıştır. Bu bağlamda nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesini kolaylaştırmak için Tablo 16'daki ölçütler değiştirilmeden nitel bulguları yorumlamak için kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, ulaşılan nitel bulgular "tasarım modeli, aşamalar ve ilkeler" ile "uygulama planı" temaları altında yorumlanmıştır. İlgili seçici kodlar çerçevesinde yorumlanan uzman görüşleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Kullanılabilirliğine Yönelik Uzman Görüşleri

Açık Kodlar	Kaynak		Eksen Kodlar	Kaynak		Seçici Kodlar	Kaynak	
	Kaynak	Ref. (f)		Kaynak	Ref. (f)		Kaynak	Ref. (f)
Yaşantı odaklı öğrenme anlayışı	5	19	Öğrenen ilgi ve ihtiyaçları	6	29	Tasarımın aşamaları ve öğeleri	6	46
Yaşantı odaklı ilkeler	4	10						
Öğrenenin istediği temalar	2	3	Öğrenenin mevcut yaşantıları	4	6			
Güncellik	3	3						
Yansıtma çalışması	3	7	Yansıtma türü	3	11			
Performans görevleri	2	4						
Hedeflerin ulaşılabilirliği	6	13	Yaşantıların sunumu	6	36	Uygulama planı	6	52
Süreklilik ve tutarlılık (yaşantılar)	3	4						
Yaşantıların uygulanabilirliği	5	13						
Yaşantılara ayrılan süre	5	6						
Yansıtma aracı- olumlu görüşler	5	8	Yansıtma araçları	5	16			
Yansıtma aracı- olumsuz görüşler	4	8						

*Kaynak sütunu veri kaynağı sayısını (uzman sayısını), Referans (f) ise kaynaklardan ulaşılan ifadelerin sayısını göstermektedir.

Tablo 17 açık kod, eksen kod ve sonrasında seçici koda giden süreci yansıtmaktadır. Üçüncü aşamada Tablo 16'deki nicel bulgular ile Tablo 17'deki nitel bulgular bütünleştirilerek yorumlanmıştır. Ulaşılan bulgular katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Tasarımın Aşamaları ve Öğeleri. Uzmanlar, "Tasarımın Aşamaları ve Öğeleri" seçici koduna ilişkin yüksek uyum ve ortalama (Kendall's $w=.8$; $\bar{x}= 3,5$) ile olumlu görüş belirtmiştir. Tasarımın, öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmasını (U2, U4, U5), tasarımın odağında öğrenenlerin sahip olduğu mesleki yaşantıların yer almasını (U1, U3, U7) ve özellikle değerlendirme türü olarak yansıtmının seçilmesini (U2, U3, U5) olumlu karşılamışlardır. Uzmanlar, "çalışmanın, özellikle mesleki yabancı dil eğitiminde öğrenen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çok önemli ve etkili bir araştırma olduğunu (U3)", bu çerçevede araştırmanın "yenilikçi bir bakış açısına (U1)" sahip olduğunu ifade etmiştir. Konuya ilişkin destekleyici yorumlardan bazıları ise şunlardır:

Gerçekten mesleki yabancı dil eğitiminde gerekli olduğunu düşündüğüm bir çalışma olmuş. Özellikle öğrenen yaşantılarının, öğrenen isteklerinin, öğrenenlerin mesleki yaşantılarının tasarımda merkezi rol oynaması, tasarımın aşamalarının bu çerçevede düzenlenmiş olması tasarımı diğer tasarımlardan farklı kılan en önemli özellik bence. (U4)

Dewey'in yaşantı görüşlerine dayanarak mesleki bir program tasarımı ortaya koymuşsunuz. Genel anlamda çok olumlu, alanda ihtiyaç duyulan bir konuda güzel bulduğum bir çalışma olmuş. Tasarımın teorik temelinin ve felsefesinin de sağlam temeller üzerine oturtulduğunu görüyorum. (U2)

Uzmanlar, öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının altında yatan felsefeyi çok beğendiklerini (U3) ve "bu felsefenin günümüzde ihtiyaç duyulan öğrenme açısından çok büyük önem arz ettiğini (U1)" belirtmiştir. Bu ifadelerin, Dewey'in yaşantı görüşlerinden temellenen ilkelerin ve bu ilkelerden hareketle oluşturulan aşamaların olumlu karşılandığına işaret ettiği düşünülmektedir.

Uzman görüşleriyle ulaşılan bulgular, uzmanların deneme öncesi tasarıma ilişkin olumlu öngörüye sahip olduklarını göstermiştir. Nitekim Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının etkililiğinin belirlendiği ikinci alt problem kapsamında tasarımın öğrenenlerin mesleki yabancı dil performanslarını olumlu etkilediği bulgusu da uzmanların bu görüşünü desteklemektedir. Uzman görüşleriyle ulaşılan bulgular, alanyazındaki pek çok araştırma bulgusuyla uyumludur. Örneğin, Canhoto ve Murphy (2016) öğrenen ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrenenlerin motivasyon ve sorumluluk duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan başka araştırma (bkz. Özkan & Kılıçoğlu, 2019) otantik etkinliklerle işlenen derslerin daha eğlenceli ve yararlı olduğunu, etkinliklerin öğrenenlerin işbirlikli öğrenme becerisini olumlu etkilediğini göstermiştir. Supe ve Kaupuzs (2015) ise öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamında, artan öğrenme motivasyonu ile birlikte öğrenenlerin iletişimsel, işbirlikçi ve yaratıcı becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Uzmanların tasarıma ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinde, öğrenenin mevcut yaşantılarının sıklıkla vurgulandığı gözlemlenmektedir. Tasarımın “öğrenen yaşantılarını önemseyen ve öğreneni daha fazla merkeze alan bir yapısının olduğu (U1)”; “öğrenenin sahip olduğu bireysel ve mesleki yaşantıların tasarımda merkezi rol oynamasının tasarımı diğer tasarımlardan farklı kıldığı (U4)” ifade etmişlerdir. Ayrıca “güncel gelişmelerden ve araştırmalardan önemli ölçüde yararlanıldığı (U7)”; “tasarımın yeni yaklaşımlara uygun hazırlandığı, kuram ve uygulama arasında iyi bir denge sağlandığı (U2)” yönünde görüşler de bulunmaktadır. Uzmanların bu görüşleri, Dewey’in yaşantı görüşlerine dayanan kuramsal temellerin uygulama planına iyi yansıtıldığına işaret etmektedir. Koppenhaver ve Shrader’a (2003) göre programın etkili olabilmesi için öğrenme çıktıları, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme araçlarının çok iyi bütünleştirilmesi gerekir. Bu bağlamda program aşamaları arasındaki bütünlüğün programın temelinde yatan düşünceye de bağlı olduğu

düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle program tasarımı sürecinde Dewey'in görüşleri tasarımın her bir aşamasına özenle yansıtılmaya çalışılmıştır. Kuram ve uygulama ilişkisine odaklanan daha önceki çalışmalarda da benzer konulara işaret edilmektedir. Örneğin, Pajchel vd.'nin (2021) araştırmasında; yaşantı odaklı öğrenmede öğrenenlerin istediği temalara yer verilmesi ve yaşantıların düzenlenmesinde öğrenenin geçmiş yaşantılarının dikkate alınması gerektiği uzmanlar tarafından vurgulanırken, bu tür uygulamaların kuram ile uygulama arasındaki köprüyü sağlamlaştıracağı ifade edilmektedir.

Uzmanlar, "ön plana çıkan bir değerlendirme türü olarak yansıtmanın tasarımda en çok beğendikleri husus olduğunu (U1)" ifade ederken, seçilen yansıtma araçlarının da "ölçme ve değerlendirme araçlarına çeşitlilik kazandırdığını (U4)" belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle yansıtmayı olumlu karşılamış ve seçilen yansıtma araçlarının değerlendirme sürecine çeşitlilik kazandırdığını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki birçok araştırma; yansıtmanın öğrenenin bilimsel araştırma ve sosyal etkileşim becerilerini desteklediğini (Hatton & Smith, 1995), öğrenenin öz farkındalık kazanmasına katkı sağladığını (Sutherland, 1997) ve öz değerlendirme anlayışını geliştirdiğini göstermiştir (Zepke & Leach, 2002). Bond ve Ellis'in (2013) çalışması da yansıtma araçlarının, öğrenene sağladığı pekiştirme ve kalıcı etki ile değerlendirmenin yanı sıra öğrenme sürecinin de bir parçası olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle yansıtmanın, değerlendirme işlevinin yanı sıra pekiştirme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama yönüyle öğrenme sürecinin bir devamı olduğu söylenebilir. Bu yorum Dewey'in yansıtma görüşleri ile de örtüşmektedir. Dewey (1909), yansıtma olmaksızın yaşantının anlamlı olmadığına işaret ederken, yansıtmanın temelde neden-sonuç ilişkisini keşfetme anlamına geldiğini belirtir. Dolayısıyla Dewey için yansıtma, öğrenilenlerin gerçek yaşamda uygulanması anlamına gelir. Bu açıdan yansıtmayı, sadece değerlendirme türü olarak değil aynı zamanda öğrenilenlerin gerçek yaşama yansıtılması şeklinde tanımlamak da mümkündür.

Uygulama Planı. Uzmanlara; uygulama planı, öğrenme yaşantıları (ders materyalleri) ve yansıtma araçları konusundaki görüşleri sorulmuştur. Nicel bulgulara göre uzmanlar oldukça yüksek uyum ve ortalama (Kendall's $w=.84$; $\bar{x}= 3,6$) ile uygulama planını olumlu karşılamıştır. Sadece dereceli puanlama anahtarına ilişkin ortak, olumsuz görüş (Kendall's $w=.78$; $\bar{x}= 2,6$) belirtmişlerdir.

Yaşantıların sunumuna ilişkin uzman görüşleri; öğrenme çıktılarının ulaşılabilirliği, yaşantılar arasındaki süreklilik ve tutarlık, yaşantıların uygulanabilirliği ve yaşantılar için öngörülen süre konularına odaklanmaktadır. Uzmanlar, öğrenme çıktılarının “genel olarak öğrenen seviyesine uygun ve ulaşılabilir olduğunu (U1, U2, U4, U5)” dolayısıyla tasarımın aşamaları ve öğeleriyle bir bütün halinde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Yanı sıra uygulama planında öğrenen seviyesinin öğrenme çıktıları kadar önemli olduğu, bu seviye bilinmeden öğrenme çıktılarının ulaşılabilirliği konusunda yorum yapılamayacağını da belirtmişlerdir. Dolayısıyla “tüm planlara öğrenen düzeyinin de eklenmesi gerektiği (U1, U2, U5)” önerisi yapılmıştır.

Yamamoto vd.'nin (2004) belirttiği gibi öğrenme çıktılarının uygunluğunu değerlendirmenin bir ölçütü, öğrenenlerin öğrenme çıktılarına ne derece ulaştığıdır. Nitekim Yaşantı Odaklı döngüsel Öğretim Programının etkililiğinin test edildiği ikinci alt problem kapsamında öğrenenler yüksek başarı göstermiştir. Bu sonuç öğrenme çıktılarına büyük oranda ulaşıldığına işaret etmektedir. Diğer yandan aynı araştırmada öğretim görevlileri de öğrenme çıktıları ile yaşantıların öğrenenlerin seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla farklı kaynaklardan ulaşılan bulgular öğrenme çıktılarının ulaşılabilir ve öğrenen seviyesine uygun olduğunu desteklemiştir.

Tasarımın uygulamaya yansımalarına ilişkin uzmanların genel olarak olumlu görüşleri bulunmaktadır. Hazırlanan yaşantıların “öğrenen ihtiyaçları ile doğrudan ilişkili (U3)” olduğu; “plan üzerindeki öğrenme çıktısı ile yaşantı ilişkisinin uygulamaya çok iyi

yansıtıldığı (U4)” ifade edilmiştir. Bu görüşlerin, tasarımın uygulamaya iyi aktarıldığı (yansıtıldığı) ve yaşantıların tasarıma uygun hazırlandığına işaret ettiği düşünülmektedir. Olumlu görüşlere karşın, öğrenen etkileşimini sağlayacak türde yaşantıların sayıca az olduğu ve bunun da önemli bir eksik olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır. Konuya ilişkin bir uzmanın yorumu ise şöyledir:

Uygulama planında genel olarak bireysel etkinliklerin ağırlıklı olduğunu, etkileşime fırsat tanıyacak türde az sayıda etkinliğe yer verildiğini görüyorum. Seçimlerinizde uzaktan eğitimin de etkili olduğunu düşünüyorum ancak birkaç grup etkinliği ile bu eksikliğin nispeten giderilebileceğini düşünüyorum. (U1)

Uzman görüşleri çerçevesinde uygulama planının genel olarak öğrenme çıktıları, yaşantılar örüntüsü ve yansıtma araçları konusunda açık ve yeterli bilgi sağladığı; dayandığı kuramsal temelleri uygulamaya iyi yansıttığı dolayısıyla kullanılabilir olduğu düşünülmektedir. Newhouse vd.’nin (2007) belirttiği gibi uygulama planı hazırlamak, tasarımın istedik şekilde uygulanması için önemli bir stratejidir (s.17). Uygulama planı özellikle yeni program tasarımlarının ilk deneme aşamasında uygulayıcılara somut örnekler sağlayarak destek olur (Van den Akker & Plomp, 1993). Nitekim bir tasarım araştırması da (bkz. Koppenhaver & Shrader, 2003) hazırlanan uygulama planının, deneme aşamasındaki ilk adaptasyon sürecinde öğrenenlere ve öğretim elemanlarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programını uygulayan öğretim elemanları da uygulama planının ilk adaptasyon sürecinde benzer rol oynadığını belirtmiştir.

Uzman görüşü formu ile ulaşılan bulgulara göre yansıtma türü ve araçlarına yönelik uzmanlar genel olarak olumlu görüşe sahiptir (Kendall’s $w=.74$; $\bar{x}= 3.1$). Olumlu görüşler arasında “yansıtma türü ve araçlarının uyumlu ve yeterli olduğu (U2, U1)”; “değerlendirmenin sadece süreç değerlendirme üzerinden yapılmasının tasarım için daha uygun olacağı (U3)” görüşleri bulunmaktadır. Yanı sıra uzmanlar tarafından “öz

değerlendirme, e-portfolio, öğrenen ürün dosyası (U4)” gibi otantik değerlendirme araçları da önerilmiştir. Uzmanların olumsuz görüş sunduğu konu ise performans görevlerini değerlendirmek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarının “yazma becerilerini ölçmek için uygun olduğunu ancak aynı aracın konuşma becerileri için uygun olmadığını (U2, U3, U7)”, dolayısıyla “ikinci bir dereceli puanlama anahtarına ihtiyaç olduğunu (U1)” belirtmişlerdir.

Yansıtma araçlarına ilişkin uzman görüşleriyle ulaşılan bu bulgular alanyazındaki birçok bulguyla örtüşmektedir. Örneğin Tynjälä vd.’nin (2003) araştırması, performans görevlerinin öğrenenlere, geçmiş yaşantıları ile kazandıkları yeni bilgileri harmanlayarak daha fazla uygulama imkânı tanıdığını göstermiştir. Bir başka araştırmada (bkz. Leijen ve diğerleri, 2014) rehber eşliğinde uygulanan yansıtma etkinliklerinin, yeni ve eski yaşantıları anlamlandırmada öğrenenlere etkili yollar sunduğu ortaya konmuştur. Yang vd.’nin (2016) araştırması ise yansıtıcı değerlendirme yoluyla öğrenenlerin bilgiyi anlamlandırma sorumluluğunu alabildiklerini; öğrenenlerin yansıtıcı değerlendirme becerisini geliştirdiğini ve bu becerinin de odaklanma konusunda öğrenenlere yardımcı olduğunu göstermiştir.

Uzmanlar, öneri ve eleştirileri ile tasarıma önemli katkılar sağlamıştır. Çok sayıdaki öneri ve eleştirilerin tamamı tasarıma yansıtılmamıştır. Tablo 15’teki Kendall uyumluluk katsayısı ölçüt alınmıştır. Ortak uyum gösteren düzeltme önerileri doğrudan tasarıma yansıtılmıştır. Bu ölçütler dışında, uzmanların sunduğu her bir bireysel öneri araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve uygun görülen öneriler de tasarıma yansıtılmıştır. Bu bağlamda uzman görüşleri çerçevesinde tasarıma yansıtılan değişiklikler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18*Uzman Görüşlerinin Tasarıma Yansımaları*

Uzman Görüşleri	Tasarıma yansıması
1. Dereceli puanlama anahtarı yazma ve konuşma becerilerinin her ikisini birden ölçmek için uygun bulunmamış, konuşma becerisi için ayrı bir dereceli puanlama anahtarına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (U1, U2, U3, U4). *	Mesleki Yabancı Dil Konuşma Becerisi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı (bkz. Ek-J2) hazırlanmıştır.
2. Uygulama planına öğrenen düzeyinin de eklenmesi gerektiği belirtilmiştir (U2, U5). **	Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi referans alınarak uygulama planına öğrenen seviyeleri eklenmiştir.

*1.yansıma, uzmanların ortak görüşü (Kendall's $w=0.78$; $\bar{x}= 2,6$) gereği yapılan düzeltmedir.

**2. yansıma, uzmanların bireysel önerileri çerçevesinde araştırmacıların uygun gördüğü düzeltmedir.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının aşamaları, öğeleri ve uygulama planı uzman görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu gerekli görülen düzeltmeler deneme öncesi tasarıma yansıtılmıştır. Bu düzeltme evresi araştırma sürecinin (bkz. Şekil 5) ilk “yeniden tasarım (ikinci döngü)” evresini oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle uzman görüşleri çerçevesinde yeniden tasarım evresi (ikinci döngü) tamamlanmış ve tasarım denemeye hazır hale getirilmiştir.

Alt problem 2: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenen Performansına Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır? “şeklinde ifade edilmiştir. Wright (2006) ile Oakes ve Feldman'ın (2001) de belirttiği gibi Kovaryans (ANCOVA) analizinin uygulanabilmesi için normallik, grup içi varyans homojenliği ve n grup içi değerlerinin 30'dan büyük olması varsayımlarının sağlanması gerekir. Modelin anlamlı çıkması durumunda modelin açıklama yüzdesi ve etki büyüklük düzeylerinin de yüksek olması beklenir. Kovaryans analizinden önce normallik varsayımına ilişkin test sonuçları Tablo 19'da

sunulmuş, ardından varyans homojenliği ve n grup içi 30'dan büyük varsayımları kontrol edilmiştir.

Tablo 19

Deney Grupları Öntest-Sontest Normal Dağılıma Uygunluk Testi Değerleri

Bölüm		Shapiro-Wilk's		
		z	sd	p
Mesleki yabancı dil becerileri öntest	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	.85	51	.06
	Turizm İşletmeciliği	.96	32	.14
Mesleki yabancı dil becerileri sontest	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	.83	51	.08
	Turizm İşletmeciliği	.70	32	.12

Tablo 19'da mesleki yabancı dil becerileri öntestlerinin normallik varsayımları incelendiğinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları grubu ($z=.85$; $p=.06$) ile Turizm İşletmeciliği grubunda ($z=.96$; $p=.14$) dağılımların normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Mesleki yabancı dil becerileri sontestlerinin normallik varsayımları incelendiğinde ise Gastronomi ve Mutfak Sanatları grubu ($z=.83$; $p=.08$) ile Turizm İşletmeciliği grubunda ($z=.70$; $p=.12$) dağılımların normallik varsayımını sağlandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Tablo 18'den hareketle tüm gruplarda normallik varsayımının sağlandığı ve grup içi sayıların da 30'dan yüksek olduğu ifade edilebilir. Diğer varsayım olan varyansların homojenlik test sonuçları ise Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grupları Varyansların Homojenlik testleri

		Levene	sd 1	sd 2	p
	Turizm İşletmeciliği	1.43	1	32	.48
Mesleki yabancı dil	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1.38	1	51	.51

becerileri sontest	Turizm İşletmeciliği	1.55	1	32	.27
-----------------------	-------------------------	------	---	----	-----

Mesleki yabancı dil becerileri öntestlerinin varyans homojenliği incelendiğinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları grubunda varyans homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiştir (Levene $Z=3.82$ $p=.15$), aynı şekilde Turizm İşletmeciliği grubunda da varyans homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiştir (Levene $Z=1.43$, $p=.48$). Mesleki yabancı dil becerileri sontestlerinin varyans homojenliği incelendiğinde ise Gastronomi ve Mutfak Sanatları grubu (Levene $Z=1.38$, $p=.51$) ile Turizm İşletmeciliği grubunda ($z=1.55$, $p=.27$) aynı şekilde varyans homojenliği sağlanmıştır. Bu durumda tüm varsayımlarının sağlanması sonucunda kovaryans (ANCOVA) analizinin uygulanabileceği ifade edilebilir (Karasar, 2016). Uygulanan Kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları ise Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Mesleki Yabancı Dil Becerilerine Etkisi

Bölüm		Hata Kare	sd	Ortalama kare	R ²	F	p
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Model	327.14	1	327.14	.41	3.37	.02
	Intercept	162654.12	1	162654.12		1673.28	.01
	Mesleki Yabancı Dil Becerileri	327.14	1	327.14		3.37	.02
	Hata	9720.68	100	97.21		τ^2	.35
	Model	183.76	1	183.76		.32	3.01
Turizm İşletmeciliği	Intercept	84616.59	1	84616.59	673.24		.01
	Mesleki Yabancı Dil Becerileri	183.76	1	183.76	3.01		.04
	Hata	7666.84	61	125.69	τ^2		.29

Araştırmada, Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm

Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri son test puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F=3.37$, $p=.02$, $p<.05$). Elde edilen bu etkinin ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir ($r^2=.35$). Elde edilen modelin açıklama düzeyinin 0.41 olduğu ve genel olarak yeterli kabul edilebileceği söylenebilir (Oakes & Feldman, 2001; Wright, 2006;). Sonuçlara göre Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda etkili bir program olduğu ifade edilebilir.

Turizm İşletmeciliği bölümü ön test puanları kontrol altına alındığında Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri son test puanları anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir ($F=3.01$, $p=.04$, $p<.05$). Ulaşılan etkinin ise düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir ($r^2=.29$). Elde edilen modelin açıklama düzeyinin 0.33 olduğu ve genel olarak yeterli kabul edilebileceği söylenebilir (Oakes & Feldman, 2001; Wright, 2006). Sonuçlara göre Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının, Turizm İşletmeciliği bölümü öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda etkili bir program olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulguları alanyazındaki pek çok araştırma sonucu ile de uyumludur. Kalkbrenner ve Parker (2016), araştırmalarında yaşantı odaklı öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşırken diğer bir çalışmada (Ely ve diğerleri, 2013) yaşantı odaklı öğrenme ortamında akademik başarı ile öz yeterlik algısının pozitif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan bir diğer çalışmada (Redcross, 2015) öğrenenler yaşantı odaklı öğrenme ortamında artan özgüven, motivasyon ve öz yeterlik düzeyleriyle doğru orantılı akademik performans göstermiştir. Alanyazında bu araştırmalar dışında, Yaşantı odaklı öğrenme ortamının öğrenen performansını ve

akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılan farklı araştırmalara da (Buenaseda-Saludo, 2012; Gilbert ve diğerleri, 2014; Scogin ve diğerleri, 2017) rastlanmaktadır. Diğer yandan, Namaziandost vd. (2019) araştırmalarında, yaşantı odaklı öğrenme ortamında öğrenenlerin daha iyi performans gösterdiğini ve yabancı dil konuşma becerilerinin önemli derecede geliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca aynı araştırmada, öğrenenlerin öğrenme motivasyonunun önemli ölçüde arttığı, daha fazla öz-yönelimli ve bağımsız olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çolak (2013) ise araştırmasında, yaşantı odaklı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları ile motivasyonel inançlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşırken, bir başka araştırma (Martin, 2018) akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen en önemli faktörün yaşantı odaklı öğrenme ortamı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla alanyazındaki bu araştırma sonuçları, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuyla tutarlık göstermektedir.

Araştırmanın diğer alt problemleriyle ulaşılan bazı bulgular da ulaşılan bu sonucu desteklemektedir. Birinci alt problem kapsamında deneme öncesi görüşlerine başvuru uzmanlar Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programında öğrenenlerin daha çok merkezde olduğunu, tasarımın öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığını, bu durumun da öğrenenlerin motivasyonlarına ve mesleki yabancı dil performanslarına yansıtacağını ifade etmiştir. Dördüncü alt problem kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanları ise temaların kendi isteklerine göre şekillendirildiği bir uygulamada öğrenenlerin öğrenmeye oldukça istekli olduklarını, öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğunu ve bu etkenlerin de performanslarına olumlu yansıdığını belirtmektedir. Öte yandan, araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında uygulanan yansıtma çalışmasında öğrenenler, tasarımın sorumluluk duygularını geliştirdiğini; kazandıkları öz farkındalık ve öz düzenleme bilinciyle gelecekte mesleki yaşamlarında herhangi bir konuyu nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda bilinçlendiklerini, tasarımın ihtiyaç duydukları mesleki bilgi ve becerileri sağlamada oldukça

etkili olduğunu, özellikle performans görevlerinin öğrenme sürecini keyifli ve ilginç bir ortama dönüştürdüğünü belirtmektedir. Öğrenenlerin bu görüşleri, tasarımın etkili olmasındaki temel gerekçe olarak görülmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki farklı kaynaklardan (öğrenen, uzman ve öğretim elemanı görüşleri) ulaşılan bulgular tasarımın etkili olmasındaki gerekçeleri açıklar niteliktedir.

Alt Problem 3: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenenlerin Mesleki Yabancı Dil Öğrenme Yaşantılarına Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarını nasıl etkilemektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü alt problem kapsamında öğrenenlerin, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının deneme sürecinde geçirmiş oldukları yaşantıları ve duyguları anlamak, bu yaşantıların onlar için ne ifade ettiğini, mesleki yaşamlarında bu yaşantıları ne şekilde kullanabileceklerini çözümlmek için bir yansıtma çalışması hazırlamaları istenmiştir. Yansıtma çalışmalarıyla elde edilen nitel veriler, Strauss ve Corbin'in (2007) veri çözümlme tekniğine (açık kod, eksen kod ve seçici kod) göre çözümlenmiş, ulaşılan bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenenlerin Mesleki Yabancı Dil Öğrenme Yaşantılarına Etkisi

Açık Kodlar	Kaynak	Ref. (f)	Eksen Kodlar	Kaynak	Ref. (f)	Seçici Kodlar	Kaynak	Ref. (f)
Öğrenen isteklerinin belirlenmesi	8	9	Yaşantıların keşfi	31	69	Hedefler çerçevesi	46	124
Mesleki yaşamda kullanılabilirlik	28	61						
Eski ve yeni program karşılaştırması	7	9	Yaparak öğrenme	33	55			
İçerik ve temalar	24	46						

		(invivo kodlama)							
Sürece aktif katılım	9	13	Kültürel ve mesleki keşif	23	29	Yaşantılar örüntüsü (Nesnel koşullar)	45	111	
Araştırma- sorgulama becerisi geliştirme	12	16							
Bireysel ve grup etkinlikleri	19	26	Yaşantıların eğitsel değeri	34	40				
İlgi çekici, keyifli, eğlenceli etkinlikler	10	14							
Değişime ayak uyduramama	6	9	Sürece yönelik endişe, kaygı ve öneriler	24	42				
Başlangıçta isteksizlik	9	13							
Yoğun ve yorucu süreç	6	9							
Uygulama süresi (Öneriler)	9	11							
Duygu, düşünce ve tutuma etkisi	24	37	Öz farkındalık	36	94	Yaşantılar örüntüsü (İçsel koşullar)	44	143	
Mesleki dil gelişim farkındalığı	26	32							
Sorumluluk bilinci geliştirme	5	8							
İçsel güdülenme	11	17							
Anlaşılır ve kolay öğrenme	9	11	Anlamalı öğrenme	29	49				
Verimli ve faydalı öğrenme	26	38							
Pekiştirme etkisi	9	11	Yaşantılarda tutarlılık ve süreklilik	14	20	Yansıtma	45	72	
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	8	9							
Değerlendirme türüne yönelik olumlu görüşler	22	35	Yansıtma aracı özellikleri	29	52				
Değerlendirme türüne yönelik olumsuz görüşler	11	17							
Uzaktan eğitimde uygulanabilirlik (olumlu)	21	38	Olumlu görüşler	26	60	Uzaktan eğitim yansımaları	46	101	
Öğretim görevlisi öğrenen ilişkisi	13	16							
Teknoloji becerilerini geliştirme	6	6							
Uzaktan eğitimde uygulanabilirlik (olumsuz)	12	16	Olumsuz Görüşler	24	41				
Yaşanan teknik sorunlar	8	9							
Genel önyargılar	5	7							
Öğreneni etkileyen sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve teknolojik faktörler	8	9							

*Kaynak sütunu veri kaynağı sayısını (öğrenen sayısını), Referans (f) ise kaynaklardan ulaşılan ifadelerin sayısını göstermektedir.

Tablo 22 açık kod, eksen kod ve sonrasında seçici koda giden süreci yansıtmaktadır. Ulaşılan kod örüntüsü katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Hedefler Çerçevesi. Öğrenenler, “kendi ilgi ve isteklerine göre belirlenen tasarımın gelecekte mesleki hayatlarında oldukça katkı sağlayacağını (Ö27, Ö40); öğrendikleri içerik ve temalarla meslek hayatlarında daha rahat ve güvenli iletişim kurabileceklerini (Ö11, Ö45)” ifade etmiştir. Öğrenenlerin bu görüşleri geçirmiş oldukları yaşantıların meslek yaşamlarında kullanılabilir olduğuna işaret etmektedir. Konuya ilişkin diğer bazı öğrenen görüşleri ise şöyledir:

Bu bilgilerin bana farklı kültürlerin mutfak ve genel anlamda bilgi katması ilerideki kariyerimde yurtdışında çalışma olanağımın daha yüksek olmasına etki edecektir. Çalıştığım işletmelerde turistlere yemek içeriğini Türkçe haricinde İngilizce olarak açıklamam bu konuda pratik kazanmama ve turistlerle rahat bir iletişim kurmama katkı sağlayacaktır (Ö21).

Özellikle işlediğimiz son konu olan cv yazma konusu beni çok etkiledi. Çünkü bir şekilde var olmak için dünyaya açılmak zorundayız. [...] iş başvurusu etkinliği, gerçek mesleğe atılmadan önce yapılacak ilk adımı tattırdı. (Ö13)

Diğer yandan bir öğrenenin (Ö5) “kendimiz yaparak yaşayarak öğrendik” ifadesi de tasarımın temellendiği Dewey’in yaşantı görüşünün uygulamaya iyi yansıtıldığını göstermektedir. Öğrenenin bu ifadesi Dewey’in yaşantı görüşüyle örtüşen ve eksen kodu iyi temsil edebilecek bir katılımcı ifadesi (İnvivo kodlama, bkz. Saldana, 2019) olduğu düşünülerek eksen kodun etiketlenmesinde kullanılmıştır.

Öğrenen yansıtma çalışmalarıyla ulaşılan bu sonuçlar araştırmanın diğer alt problemleriyle ulaşılan sonuçlarla da uyumludur. Birinci alt problem kapsamında deneme öncesi görüşlerine başvuru uzmanlar da tasarımda öğrenen ilgi ve isteklerinin gözetildiğini bu durumun öğrenenlerin motivasyonlarına ve mesleki yabancı dil performanslarına yansiyacağını ifade etmiştir. Yanı sıra dördüncü alt problem kapsamında

görüşme yapılan öğretim elemanları, deneme sırasında öğrenenlerin öğrenmeye oldukça istekli olduklarını, öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğunu ve bu etkenlerin de performanslarına olumlu yansıdığını belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki farklı kaynaklardan (uzman ve öğretim elemanı görüşleri) ulaşılan sonuçlar öğrenen görüşlerini desteklemiştir. Öte yandan alanyazında benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Canhoto ve Murphy (2016) öğrenen ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrenenlerin motivasyon ve sorumluluk duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan başka araştırmada da (Özkan & Kılıçoğlu, 2019) otantik etkinliklerle işlenen derslerin daha eğlenceli ve yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Supe ve Kaupuzs (2015) ise öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamında, artan öğrenme motivasyonu ile birlikte öğrenenlerin iletişimsel, işbirlikçi ve yaratıcı becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Yaşantılar Örüntüsü (Nesnel Koşullar). Yaşantılar örüntüsü (nesnel koşullar); öğrenenlerin deneme sürecinde geçirmiş oldukları kültürel ve mesleki keşif serüvenini, öğrenme yaşantılarına ilişkin görüşlerini, uygulama başlangıcında sahip oldukları endişe ve kaygı ile süreç sonunda tasarıma ilişkin önerilerini kapsamaktadır. Öğrenenin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen çevresel koşullar, Dewey'in ifadesiyle "nesnel koşullar", bu seçici kod çerçevesinde değerlendirilmiş ve kodun etiketlenmesinde kullanılmıştır.

Yaşantılar örüntüsü (nesnel koşullar) kapsamında öğrenenler, "öğrenme sürecine aktif katıldıklarını (Ö41); özellikle verilen "performans görevleriyle araştırma sorgulama becerilerini geliştirdiklerini (Ö4, Ö36, Ö37), bu süreçte genel kültür ve mesleki açıdan farklı kültürlere ait pek çok şey keşfettiklerini (Ö11, Ö37, Ö42) belirtmiştir. Öğrenenlerin bu görüşleri "kültürel ve mesleki keşif" eksen kodu çerçevesinde ele alınırken bazı öğrenen görüşü ile desteklenmeye çalışılmıştır:

Öğretmenimizin vermiş olduğu haftalık ödevleri ben dahil birçoğumuzun severek ve isteyerek yaptığına şahit oldum. Bu da bizim derslere interaktif katılmamızı teşvik etti. (Ö34)

İleride kendi kendimize bir konuyu öğrenmek için nasıl araştırma yapmamız gerektiğini öğrendik. İş hayatımızda, okuldan öğrendiklerimizden farklı bir konuyla karşılaştığımızda sıkıntıya düşmeyeceğimizi düşünüyorum. (Ö3)

Öğrenenler, kendi araştırmalarının yanı sıra derslerde sunulan yaşantıların “çok keyifli, eğlenceli ve ilgi çekici (Ö7, Ö19, Ö35, Ö38)” olduğunu, “videolar üzerinden yapılan etkinliklerin pekiştirici” (Ö14, Ö39) nitelikte olduğunu, sunulan görsellerin kalıcı öğrenme sağladığını (Ö3, Ö17, Ö37), ayrıca ders dışı etkinlik olarak “çeşitli kitaplar, internet siteleri, programlar, diziler ve filmler gibi önerilen etkinlikleri (Ö9, Ö24, Ö44)” ders dışı yaşantılar açısından önemli bulduklarını ifade etmiştir. Öğrenenlerin, kendilerine sunulan yaşantıların niteliğine ilişkin bu ve benzer görüşleri “yaşantıların eğitsel değeri” eksen kodu altında yorumlanmıştır. Konuya ilişkin bazı öğrenen görüşleri ise şöyledir:

Bu dönemki mesleki İngilizce dersi aslında beni tam bir ders havasında değil de dersin yanı sıra kendi hobimi yapıyormuş gibi hissettirdi (Ö10)

Belki de kimseye geçme sıkıntısı yaratmayan sadece zevk alarak öğrenmeye dayalı ders işlenmek istenmişti bu program ile (Ö43)

Bazı öğrenenler, “uygulama başlangıcında endişeli ve kaygılı olduklarını (Ö13, Ö32), yeni bir sistemde ders işlemenin başlangıçta onlar için kaygı verici olduğunu ancak zamanla bu endişe ve kaygılarının ortadan kalktığını (Ö39), başlangıçta değişime uyum sağlama konusunda zorlandıklarını (Ö16, Ö37) ifade etmiştir. Ayrıca uygulama bitiminden sonra kaygı ve endişelerinin giderilmesiyle birlikte birtakım önerilerle uygulamanın geliştirilmesine katkı sağlamak istedikleri anlaşılmaktadır. Önerilerin neredeyse tamamının “uygulama süresinin kısıtlı olması (Ö30, Ö38, Ö34) hatta konuya ilişkin genel görüşün birinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitiminin sunulması gerektiği (Ö2, Ö18, Ö22) yönünde olduğu söylenebilir.

Kültürel ve mesleki keşif konularında alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, araştırma-inceleme temelli öğrenme ortamının öğrenenlerin kariyer ve mesleki gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Steeb ve diğerleri, 2021). Diğer bir araştırmada (bkz. Thaiposri, & Wannapiroon, 2015) sosyal ağ ve bulut bilişimi kullanarak araştırma-keşfetmeye dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kitot vd.'nin (2010) araştırması da araştırma-keşfetmeye dayalı öğretimin etkili olduğunu ve programlarda kullanılması gerektiğini göstermiştir.

Öğrenmeye duyulan endişe ve kaygı konusunda bir araştırmada (bkz. Murphy ve diğerleri, 2021) değişim ve yeni uygulama başlangıcında öğrenen ve öğretmenlerin stres ve kaygı düzeylerinin öğrenmeyi olumsuz etkilediği, öğrenme öncesi planlama sürecinde bu faktörlerin dikkate alınması ve bir oryantasyon etkinliğinin planlanması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bir diğer araştırmada (bkz. Gökhan, 2014) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörleri; konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar olmak üzere toplam yedi temada sonuçlanmıştır.

Yaşantılar Örüntüsü (İçsel Koşullar). Dewey'e (1938) göre nesnel koşullar dışında yaşantı oluşum sürecini etkileyen diğer faktör öğrenenlerin içsel koşullarıdır. Öğrenenlerin içsel koşullara ilişkin görüşleri tasarıma ilişkin duygu, düşünce ve tutum; mesleki dil gelişim farkındalığı, sorumluluk bilinci, içsel güdülenme; verimli ve faydalı öğrenme gibi konularla ilgilidir.

Öğrenenler öz farkındalık bilinçlerinin gelişerek "sürece daha tutku duyarak katıldıklarını (Ö12); derslerin sanal ortamda işlenmesinden dolayı derse karşı ilgilerinin (Ö7) ve mesleki İngilizce dersine olan sevgilerinin arttığını (Ö38); dersin bu şekilde işlenmesinin öğrenmeye ayrı bir hava kattığı ve dersin sürekli merak uyandırdığını (Ö30); ortaya çıkan ürünü zengin kelimelerle anlatmanın çok güzel, özgüven verici ve mutlu edici (Ö40, Ö31)"

bir durum olduğunu ifade etmiştir. Öğrenenlerin bu ifadeleri Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenenlerin duygu, düşünce ve tutumlarını olumlu etkilediğine işaret ettiği düşünülmektedir. Çıkarımlara ilişkin bazı öğrenen görüşleri ise şöyledir:

Bu şekilde işlenen dersler ve uygulama ödevleri beni araştırmaya ve kendimi geliştirmeye teşvik ederken öğrenmemi kolaylaştırdı [...] Online eğitim sürecinde aldığım derslerden en etkilisi benim için bu ders oldu. (Ö29)

Elektronik materyallerin, videoların bol bol kullanıldığı bir program oldu, bu sayede ders akıcı bir şekilde geçti [...] Eğlendiğim için İngilizcemi geliştirmek daha kolay oldu. (Ö33)

Öğrenen görüşleri, öğrenme sürecinin anlaşılır ve kolay olduğu, gelecekte mesleki yaşamlarında faydalı olabilecek öğrenmelerin gerçekleştiği yönündedir. Bu görüşler öğretme ve öğrenme sürecinin niteliği ile ilgilidir.

Kısa sürede değişmesi zor olan öz farkındalık ve sorumluluk bilinci gibi duyuşsal özelliklerin gelişimi, araştırmanın önceden beklenmeyen ve şaşırtıcı bulunan sonuçları arasında yer almaktadır. Hixon ve Buckenmeyer (2009) öğrenilen bilgi ve becerilerin pratiğe yansımaları için inanç değişikliği gerektiğini, bunun da uzun sürebilecek bir değişim süreci olduğunu belirtir. Dolayısıyla beş hafta süren uygulama (hazırlık süreciyle birlikte bir dönem) sonucu bu tür duyuşsal özelliklerin değişmesi araştırmacılar tarafından beklenmedik bir sonuç olarak görülmektedir. Öz farkındalık ve sorumluluk bilincine ilişkin alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, yaşantı odaklı öğrenmenin öz farkındalık, öz yönelim ve yansıtma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılan araştırmaya (bkz. Saunders ve diğerleri, 2007) rastlanmaktadır. Diğer bir araştırmada (Fowler, 2008) ise yaşantı odaklı öğrenmenin bilgi ve beceri kazandırma, kişisel gelişim ve sosyal bilinç yükseltmeye kadar çeşitli etkilerinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Yansıtma. Yansıtma sürecine ilişkin öğrenen görüşlerinde her hafta verilen performans görevleri ön plana çıkmaktadır. Performans görevlerinin kalıcı öğrenmeyi

sağlama ve değerlendirme işlevinden çok öğrenilenleri pekiştirme özelliğinin sıklıkla vurgulandığı gözlemlenmektedir. Öğrenenlerin, performans görevlerinin pekiştirme etkisine ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

Program bize tanıtıldığında konuların yetişmeyeceğini ve verilen ödevlerin bizi zorlayacağını düşünmüştüm, fakat dersler yardımcı materyallerle eğlenceli hale geldi, ödevler ise konuları öğrendikten sonra üzerine bir pekiştirme gibi oldu. (Ö31)

Videoları izleyerek yapılan etkinlikler dersi verimli hale getirdi. Ders sonrası haftalık verilen performans görevleri derste öğrendiklerimizi pekiştirmemize yardımcı oldu. (Ö39)

Öğrenenlerin yukarıda sunulan görüşlerinden hareketle, performans görevlerinin pekiştirme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama özelliğinin, Dewey'in öğrenme sürecinde işaret ettiği "süreklilik ve tutarlılık" ilkeleriyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Performans görevleriyle birlikte öğrenenlerin tüm değerlendirme türü ve araçlarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri değerlendirilmiştir. Tablo 22'den de anlaşılacağı üzere 42 öğrenen değerlendirme türü ve araçlarına yönelik olumlu görüş bildirirken, 19 öğrenen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu durum öğrenenlerin yansıtma araçlarına yönelik olumlu tutum içinde olduklarını göstermiştir. Diğer yandan Mesleki Yabancı Becerilerini Değerlendirme Testi ile gerçekleştirilen ürün değerlendirme anlayışını olumlu bulan bir yorumla karşılaşılmamakla birlikte olumlu yorumların temelinde performans görevleri ve yansıtma çalışmasını kapsayan süreç değerlendirme anlayışının olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede "değerlendirmenin sadece haftalık performans görevleri üzerinden yapılması gerektiğini (Ö7, Ö21, Ö36, Ö39, Ö44)" düşünen öğrenen sayısının da oldukça fazla olduğu dikkati çekmektedir. Öte yandan değerlendirme türü ve araçlarını eleştiren öğrenen sayısı olumlu düşünenler kadar olmasa da oldukça fazladır. Eleştiriler genel olarak; değerlendirmenin not verme ve dersi geçme kalma yönünde karar verme amacıyla yapıldığı bu durumun da kendilerinde not korkusu ve stres yarattığı (Ö14, Ö31); özellikle her hafta

verilen performans görevlerinin kendilerini yordudu ve bazı görevlerin yapamayacakları derecede zor olduğu (Ö23, Ö41) yönündedir.

Alanyazında benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Benzer bulgulara ulaşılan bir araştırma (Bond, 2007), yansıtma araçlarının öğrenilenleri pekiştirdiği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını göstermiştir. Diğer yandan birçok araştırma yansıtma türünün, öğrenenin bilimsel araştırma ve sosyal etkileşim becerilerini desteklediğini (Hatton & Smith, 1995), öğrenenin öz farkındalık kazanmasına katkı sağladığını (Sutherland, 1997) ve öz değerlendirme anlayışını geliştirdiğini göstermiştir (Zepke & Leach, 2002). Benzer bir araştırma (Rahgozaran & Gholami, 2014) yansıtma türünün iletişim, etkileşim ve kayıt yönetimini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

“Yansıtma aracı özellikleri” öğrenenlerin değerlendirme türü ve araçlarına ilişkin olumlu-olumsuz görüşlerini içermektedir. 42 öğrenen; değerlendirme türü ve araçlarına ilişkin olumlu görüş bildirirken, 19 öğrenen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu durum öğrenenlerin genel olarak olumlu tutum için olduklarını göstermiştir. Öğrenen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere olumlu yorumların temelinde, süreç değerlendirme kapsamında uygulanan performans görevleri bulunmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problem kapsamındaki uzman görüşlerine göre Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programında; öğrenenin kendini değerlendirmesi için yansıtma çalışmasına, öğretim görevlilerinin öğrenenleri değerlendirmesi için de çeşitli ürün ve süreç değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme anlamında oldukça çeşitli yansıtma araçları kullanılmıştır. Ancak yansıtma çalışmalarından ulaşılan bulgular ürün değerlendirme anlayışının temelde Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programına uymadığını, süreç değerlendirmeye daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini hatta bazı öğrenenlerin belirttiği gibi tamamen süreç değerlendirmenin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda otantik ve web tabanlı değerlendirme

araçlarıyla çeşitlendirilecek bir süreç değerlendirme sisteminin tasarımın kullanılabilirliğine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uzaktan Eğitim Yansımaları. Yansıtma çalışmalarıyla ulaşılan bulgular, öğrenenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenenlerin olumlu görüşleri, tasarımın uzaktan eğitimde uygulanabilirliği; öğrenen-öğretim elemanı iletişimi ve tasarımın teknoloji becerilerini geliştirme yönüyle ilgilidir.

Tasarımın uzaktan eğitimde uygulanabilirliğinin yanı sıra uygulama sürecindeki öğretim görevlisi-öğrenen etkileşiminin de olumlu karşılandığı dikkati çekmektedir. Öğrenenler, “istedikleri zaman öğretim görevlisiyle iletişime geçebildiklerini ulaşılabildiklerini (Ö4, Ö37, Ö18); öğretim elemanlarının teknolojik ekipmanlar dahil olmakta üzere her konuda kendilerine yardımcı olmaya çalıştıklarını (Ö11, Ö29, Ö42); uygulamanın her aşamasında çeşitli iletişim kanallarıyla kendilerine gerekli açıklamaların yapıldığını” (Ö22, Ö38) ifade etmiştir. Bu bulgular, uzaktan eğitim sisteminin öğretim elemanı-öğrenen ilişkisini olumsuz etkilemediği ve öğrenen performansına olumsuz yansımadağına işaret ettiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşlerin ise uzaktan eğitime olan genel önyargılar, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlar, tasarımın uzaktan eğitimde uygulanabilirliği ve Covid -19 pandemisinin beraberinde getirdiği sosyolojik, psikolojik ve ekonomik etkenler çevresinde toplandığı dikkati çekmektedir. Öğrenenlerin: “uzaktan eğitim sürecine gelecek olursak, uzaktan hiçbir şey öğrenilemez bence (Ö41); dünyanın en iyi uzaktan (online) eğitimini alsak bile yüz yüze eğitimi tutacağını sanmıyorum (Ö12); sistem üzerinden online derslere katılmak, bir YouTube videosu izlemekten farksız (Ö8)” şeklindeki yorumları bazı öğrenenlerin uzaktan eğitime karşı önyargılarının olduğunu göstermektedir. Diğer yandan “tasarımın yüz yüze uygulandığında daha başarılı olacağı; internet bağlantısı,

veri tabanı ve teknolojik ekipmanlar konusunda yaşanan teknik sorunların yanında Covid - 19 pandemisinin beraberinde getirdiği sosyolojik, psikolojik ve ekonomik etkenlerin yüz yüze eğitimde giderilmesiyle tasarımın daha da etkili olacağı (Ö3, Ö15, Ö19, Ö22, Ö27, Ö42)” yönünde görüşler de bulunmaktadır.

Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde, Covid-19 pandemisi sürecinde acil eylem planı olarak başvuru uzaktan eğitim uygulamaları etkilerinin çok çeşitli olduğu dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenenler, web tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını, öğretim elemanlarıyla rahatça iletişim kuramadıklarını, web tabanlı eğitimin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığını ancak öğrenenlerin çabuk unutulduğunu ve eğitimler sırasında teknik sorunların yaşadığını ifade etmişlerdir (Keskin & Özer, 2020). Diğer taraftan öğretmenlerin genel olarak eşzamanlı derslere karşı olumsuz tutum içinde oldukları, gelecekte uzaktan eğitim sisteminde ders verme konusunda isteksiz oldukları ve özellikle teknoloji okur yazarlığı konusunda kendilerini yeterli görmedikleri (Karatepe ve diğerleri, 2020) ortaya çıkmıştır. Öğrenen ve öğretmen görüşlerinin yanı sıra Yükseköğretim Kurumları arasında tüm derslerini çevrimiçi eşzamanlı yürütebilen üniversite sayısı altı ile sınırlı kalmıştır (Durak ve diğerleri, 2020), bu durumun nedenleri arasında ise uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan geliştirilmesi gereken yönleri gösterilmektedir (Ertuğ, 2020).

Araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere Covid-19 pandemisi döneminde acil eylem planı olarak uygulanan uzaktan eğitim sisteminin tek başına eğitim ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı, sorunların temelinde çeşitli değişkenlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ancak Covid-19 pandemisi sonrası normalleşme sürecinde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanılabileceği yeni sistem ve modellerin kaçınılmaz olduğu öngörülmektedir (Telli & Altun, 2020). Teknoloji becerileri de düşünülerek, öğrenme

sürecinin, tek bir öğrenme kuramıyla açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgu olduğu (Uğur, 2019) göz önünde bulundurulduğunda birden fazla öğrenme kuramından ve öğretim ilkelerinden temellenen karma (hibrit) tasarımların (Johnson & Aragon, 2003) yakın gelecekte eğitim sisteminin odağında olacağı düşünülmektedir.

Alt Problem 4: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğretim Elemanlarının Öğretimi Düzenleme Becerisine Etkisi

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin oluşturulmasındaki temel amaç öğretim elemanlarının uygulama sürecinde geçirmiş oldukları yaşantıların öğretimi düzenleme bilgi ve becerilerini ne derece etkilediğini belirlemektir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel veriler, Strauss ve Corbin’in (2007) veri çözümlene tekniğine göre çözümlenmiş, ulaşılan bulgular Tablo 23 ’te sunulmuştur.

Tablo 23

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı Öğretim Elemanlarının Öğretimi Düzenleme Becerisine Etkisi

Açık Kodlar (Kodlar)	Kaynak	Ref. (f)	Eksen Kodlar (Kategoriler)	Kaynak	Ref. (f)	Seçici Kodlar (Temalar)	Kaynak	Ref. (f)
Mesleki konu alanı	2	7	Öğretimi planlama ve hazırlık	2	21	Yansıtıcı öğretim (Reflective teaching)	2	73
Hazırlık sürecinde bilgiye ulaşma yolları	2	6						
Öğrenen ihtiyaçlarını belirleme	2	8	Öğrenme ortamını düzenleme	2	24			
Teknolojik alt yapı analizi	2	8						
Öğrenme yaşantıları tasarımı- ders kitabı	2	16	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	2	28			
Öğrenme yaşantılarını uygulama	2	10						
Sınıf ve zaman yönetimi	2	6						

Ölçme araçları	2	12						
Öğreneni tanıma ve analiz etme	2	5	Programı okuma ve yansıtma	2	23	Mesleki öz yeterlik algısı	2	45
İş yükü	1	3						
Öğretmen özerkliği	2	3						
Öğretimi düzenleme becerisi	2	12						
Teknoloji becerileri	2	11	Teknoloji kullanımı	2	21			
Yeni gelişmeleri takip etme- kaynaklara ulaşım	2	10						

*Kaynak sütunu veri kaynağı sayısını (öğretim elemanı), Referans (f) ise kaynaklardan ulaşılan ifadelerin sayısını göstermektedir.

Tablo 23 açık kod, eksen kod ve sonrasında seçici koda giden süreci yansıtmaktadır. Ulaşılan kod örüntüsü katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Yansıtıcı Öğretim. Yansıtıcı öğretim, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programını uygulayan öğretim elemanlarının mesleki konu alanı, hazırlık sürecinde başvurdukları araştırma yolları, öğrenen ihtiyaçlarını belirleme ve öğretimi bu yönde düzenleme, bilgi işlem teknolojileri kullanma, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme becerileriyle ilgilidir.

Öğretim elemanları (ÖE1, ÖE2); uygulamanın öğretimi planlama becerilerine önemli katkılar sağladığını, öğrenme ortamını düzenleme, öğrenme öğretme sürecini yönetme, etkinlikleri uygulama konusunda nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda önemli bilgiler edindiklerini belirtmiştir. Öte yandan İngilizce eğitimi verdikleri meslek alanında araştırma yapmak ve bir takım gerekli bilgileri öğrenmek zorunda kaldıklarını (ÖE1); bazı mesleki kavramlarla daha önce hiç karşılaşmadıkları için yeni kavramları araştırıp öğrenmek zorunda kaldıklarını (ÖE 2) ve dijital ortamda etkinlik tasarlayabilmek için çeşitli web sitesi araştırdıklarını (ÖE1, ÖE2) dolayısıyla ders öncesi hazırlık sürecinin bu bağlamda çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri, ihtiyaç belirlemeden değerlendirme sürecine kadar neredeyse nispeten tüm aşamaların içinde yer almanın onlara farklı bakış açısı kazandırdığı ve yansıtıcı öğretim becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan diğer görüş ise öğrenme yaşantıları ve ders kitapları ile ilgilidir. Öğretim elemanları, öğrenme yaşantılarının öğrenenlerin keyif alacağı şekilde hazırlandığını (ÖE2) ve öğrenen düzeyi ile tam örtüşen yaşantılar hazırlamanın çok zorlayıcı olsa da kendi mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiğini (ÖE1) ifade etmiştir. Bir öğretim elemanı (ÖE2) ise geliştirdikleri özgün öğrenme yaşantıları ile ders kitabı etkinlikleri arasındaki farkı şu ifadelerle karşılaştırmaktadır:

Ders kitapları, öğrenenlerin ihtiyaçlarına tam karşılık verememe, tekdüze olma ve web tabanlı kaynaklar kadar öğrenenlere hitap edememe gibi dezavantajları bünyesinde barındırmaktadır. Ders kitapları yerini er ya da geç mobil/dijital kaynaklara bırakacaklardır. Kastettiğim şey sadece ders kitabının dijital versiyonunun kullanılması değil çok daha eğlenceli ve motivasyon artırıcı medya/materyallerin ders kitaplarının yerini almasıdır [...] sanal gerçeklik teknolojisi de gelecekte kullanılacak kaynakların kökten değişikliğe uğramasına sebep olacaktır (ÖE2).

Öğretim elemanlarının, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin satır aralarında değerlendirme türüne ve ölçme araçlarına da sıklıkla yer verdikleri dikkati çekmektedir. Konuya ilişkin olarak öğretim elemanları; süreç değerlendirmeye ağırlık veren bir program tasarımı uygulayarak hem değerlendirmeyi güçlendirmiş hem de not kaygısı olan öğrenenlerin derse katılımını desteklemiş olduklarını (ÖE1); süreç odaklı değerlendirmenin ürün odaklı değerlendirmeye göre çok daha verimli olduğunu, verilen performans görevlerinin öğrenenleri araştırmaya ve sürece aktif katılmaya teşvik ettiğini (ÖE2); yanı sıra “öğrenenlerin kendi gelişim süreçlerini değerlendirdikleri yansıtma çalışmasıyla de süreci onların bakış açısından görme fırsatı bulduklarını” (ÖE1) belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama, uygulama ve değerlendirme konularında mesleki gelişim gösterdikleri şekilde yorumlanmaktadır.

Yansıtıcı öğretim, öğretim ortamında neler olup bittiği, hangi konularda sorunlar yaşandığı, bu sorunların nedenlerinin neler olabileceği ve öğretimin zayıf ve geliştirilmesi gereken yönleri konusunda derinlemesine düşünme ve bu düşünceler çerçevesinde değişiklikler yaparak öğretimi iyileştirme olarak açıklanabilir (Farrel, 2013; McCollum, 2002). Alanyazın taramasında, yaşantı odaklı öğrenme ortamında yansıtıcı öğretim becerisi üzerine herhangi bir araştırmayla karşılaşılmazken, yansıtıcı öğretim becerisinin gelişimi konusunda benzer sonuçlara ulaşılan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin bir araştırma (Markkanen ve diğerleri, 2020) öğretmenlerin, öğrenenlerinin bakış açısından problem durumunu anlamaya, mesleki bilgi ve becerilerini gözden geçirerek problem durumuna çözüm önerileri getirmeye daha fazla çaba harcadıklarını göstermiştir. Bir başka araştırmada (Aydın, 2018) yansıtıcı öğretim sürecinin akademik yazmaya karşı olumlu yaklaşım geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılrken, benzer sonuçlara ulaşılan bir diğer araştırmada (Oo & Habók, 2021) yansıtıcı öğretimin, yabancı dil öğretme ve öğrenme süreci için faydalı olduğu ortaya konmuştur. Yansıtıcı öğretimin farklı değişkenler açısından incelendiği diğer araştırmalarda; öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu (Korumaz & Özkılıç, 2015), yansıtıcı öğretim anlayışının öğretmenleri güncel gelişmeleri takip etme ve teknoloji kullanımını yaygınlaştırma konularında teşvik ettiği (Lord & Lomicka, 2007) ; yansıtıcı öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanma ve meslektaşlarıyla işbirlikli çalışma konusunda daha istekli olduğu (Minott, 2010) sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Öz Yeterlik Algısı. Öğretim elemanlarının mesleki öz yeterlik algısına ilişkin görüşleri; öğreneni tanıma, iş yükü, öğretmen özerkliği, öğrenen ihtiyaçlarına göre öğretimi düzenleme, kâğıt üzerindeki planı uygulamaya aktarma ve yeni gelişmeleri takip etme konularıyla ilgilidir. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerilerini farklı şekillerde geliştirdiği düşünülmektedir.

Konuya ilişkin olarak öğretim elemanları (ÖE1, ÖE2), tasarımın öğrenenlerin mesleki ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda oldukça faydalı olduğunu, daha önce hiç öğrenen ilgi ve ihtiyacı belirlemedikleri için de süreci bizzat yakından takip ettiklerini; tasarımın, uygulama planı hazırlama ve öğrenme yaşantılarını tasarlama konusunda bilgi ve becerilerini geliştirdiğini; öğrenenlerin ilgisini daha çok çekebilecek özgün materyaller tasarlayabildiklerini ve içeriğinin meslek alanlarıyla ilişkilendirilmenin önemini anladıklarını ifade etmişlerdir.

Mesleki öz yeterlik algısı çerçevesinde, öğretim elemanları kendilerine uygulamaları için sunulan tasarımı okuma ve yansıtma konusunda da olumlu görüşler sunmaktadır. Öğretim elemanları, öğrenme yaşantılarında öğrenenler için hazırlanan yönergelerin oldukça anlaşılır olduğunu (ÖE1), dolayısıyla deneme sırasında kendilerinin ve öğrenenlerin neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda problem yaşamadıklarını (ÖE2) ifade etmiştir. Yanı sıra “interaktif etkinliklerin öğrenen motivasyonunu artırdığını” ve “performans görevlerinin de bu motivasyonda önemli rol oynadığını” (ÖE2) ifade ederken iş yükü konusunda bir takım olumsuz görüşler sunmaktadırlar. Örneğin, web tabanlı kart seçme oyununu hazırlayabilecekleri uygun bir web sitesi bulmak için oldukça uzun vakit harcadıklarını; bunun yanında her hafta değerlendirilmesi gereken performans görevlerinin kalabalık öğrenen gruplarında iş yükünden dolayı uygulanabilirliğinin zor olduğunu ve bu sürecin öğretim elemanları için çok fazla iş yükü oluşturduğunu düşünmektedirler.

Bulgular alanyazındaki pek çok araştırma bulgusuyla da uyumludur. Mesleki öz yeterlik algıları üzerine yapılan bir doktora tezinde (İzci, 1999), öğretmenlerin; öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, geribildirim ve düzeltme şeklinde ifade edilen davranışları sergileme konusundaki öğretmen yeterlik düzeyleri düşük bulunmuştur. Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili yeterlikler boyutunda ise ölçme ve değerlendirme yapma, konu ile ilgili araç ve gereçleri sınıfa getirme ve plan yapma şeklinde ifade edilen davranışlardaki

öğretmen yeterlikleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Öte yandan, Van Uden vd. (2014) öğretmenlerin plan hazırlarken özellikle öğrenen özelliklerini ve mevcut öğrenme kaynaklarını dikkate aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada (bkz. Çoklar, 2015) öğretmen adaylarının öğrenme ortamları ile öğrenme yaşantılarının planlanması ve tasarlanması konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü, özellikle internet kullanım becerisi gerektiren işlemlerde kendilerini daha yeterli algıladıklarını göstermiştir.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden, öğretimi planlama ve uygulamada eğitim teknolojilerini yerinde ve doğru kullanabildikleri, web tabanlı öğrenme platformları üzerinden öğrenen ödevlerini değerlendirme ve dönüt verme konusunda kendilerini geliştirdikleri, mevcut teknoloji kaynaklarını değerlendirerek öğretim süreci için uygun kaynaklara daha etkili ve kolay karar verebildikleri yorumu çıkarılmaktadır. Diğer yandan, öğretim elemanları (ÖE1, ÖE2) bazı etkinlikleri uygulamaya dönüştürme sürecinde yeni gelişmeleri takip ettiklerini, dünyadaki güncel gelişmeleri derslerine nasıl yansıtabilecekleri konusunda düşünmeye başladıklarını, dijital çağın gereği olarak daha fazla araştırma yapıp teknoloji becerilerini geliştirdiklerini, bugüne kadar karşılaşmadıkları yenilikçi web tabanlı uygulamalar öğrenerek (Örneğin, CV hazırlama web uygulaması y.n) bu uygulamaları doğrudan derslerinde kullanabildikleri için tasarımın özellikle öğretimi düzenleme becerilerine oldukça katkı sağladığını düşünmektedirler.

Öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan bu bulgular alanyazındaki pek çok araştırma bulgusuyla da uyumludur. Örneğin öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı konusunda bir diğer araştırma (bkz. Aran ve diğerleri, 2016) teknoloji kullanımının etkili zaman yönetimini kolaylaştırdığını, sınıfta yapılamayan deney gibi öğrenme etkinliklerin görselleştirilmesini sağladığı, teknoloji destekli öğrenme etkinliklerinin öğrenenin dikkatini daha kolay derse çekebildiği, yanı sıra soyut bilginin somutlaştırılmasını ve öğrenmenin kalıcılığını sağladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan alanyazındaki benzer sonuçlara ulaşılan bir

araştırma (Özkurt, 2017) öğretme ve öğrenme süreci ile ölçe değerlendirme becerileri arasında pozitif ilişki olduğu, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme öz yeterlik algıları arttıkça, ölçme ve değerlendirme boyutundaki öz yeterlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada (Öznur, 2019) öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı düzeyinin yüksek olduğu, öğretimi planlama yeterlik algısı ile zaman yönetimi yeterlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuncer 'in (2019) araştırması ise öğretimi planlama yeterlik algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrenenlerin kendilerini değerlendirmeleri için daha fazla fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur.

Alt Problem 5: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin oluşturulmasındaki temel amaç, tasarımın ve öğretimin süreç değerlendirme anlayışıyla deneme sırasında iyileştirilmesidir. Alt problemi cevaplamak için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Öğrenen ve öğretim elemanlarıyla yüz yüze görüşmeler yoluyla ulaşılan nitel bulgular, performans görevleri ve ara sınav (quiz) sonuçlarını (nicel bulguları) açıklamak için kullanılmıştır. Bulguları sunma ve yorumlama süreci birinci alt problemde olduğu gibi üç aşamada (bkz. Şekil 12) gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada, öğrenenlerin her hafta (tema) sonunda hazırladıkları performans görevleri ile ara sınav (quiz) puanları tablolar halinde sunulmuş; ikinci aşamada öğrenen ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nitel bulgular açıklanmıştır. Üçüncü aşamada ise birinci ve ikinci aşamada ulaşılan bulgular bütünleştirilerek yorumlanmıştır. Bu çerçevede birinci aşama kapsamında öğrenen performans görevleri ile ara sınav (quiz) puanları Tablo 24 ve Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 24*Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü Deney Grubu Süreç Değerlendirme Puanları*

Sıra numarası	Öğrenen	Bölüm	1. performans görevi puanı		2. performans görevi puanı		Ara sinama (quiz) puanı	Süreç değerlendirme puan ortalaması (\bar{X})
			Öğretim elemanı 1	Öğretim elemanı 2	Öğretim elemanı 1	Öğretim elemanı 2		
1	Ö1	Gastronomi	73	80	92	96	87	85.6
2	Ö2	Gastronomi	66	72	85	82	80	77
3	Ö3	Gastronomi	65	76	85	88	73	77.4
4	Ö4	Gastronomi	71	76	91	96	79	82.6
5	Ö5	Gastronomi	74	80	94	95	82	85
6	Ö6	Gastronomi	90	93	89	92	84	89.6
7	Ö7	Gastronomi	79	80	99	97	87	88.4
8	Ö8	Gastronomi	65	71	75	78	95	76.8
9	Ö9	Gastronomi	70	77	80	82	97	81.2
10	Ö10	Gastronomi	95	95	95	97	79	92.2
11	Ö11	Gastronomi	60	68	80	82	55	69
12	Ö12	Gastronomi	75	81	95	96	66	82.6
13	Ö13	Gastronomi	96	95	90	92	85	91.6
14	Ö14	Gastronomi	65	72	92	95	87	82.2
15	Ö15	Gastronomi	80	85	95	95	51	81.2
16	Ö16	Gastronomi	86	85	85	90	80	85.2
17	Ö17	Gastronomi	74	76	80	88	58	75.2
18	Ö18	Gastronomi	75	70	80	88	86	79.8
19	Ö19	Gastronomi	70	77	90	95	77	81.8
20	Ö20	Gastronomi	70	80	83	86	78	79.4
21	Ö21	Gastronomi	90	95	95	95	91	93.2
22	Ö22	Gastronomi	67	75	86	86	81	79
23	Ö23	Gastronomi	66	73	76	81	65	72.2
24	Ö24	Gastronomi	85	84	55	65	67	71.2
Grup ortalaması								81.6

Tablo 24'te Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü deney grubu süreç değerlendirme puanları incelendiğinde grup ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{X}=81,6$) dolayısıyla tasarımın ilk iki haftalık deneme sürecinin öğrenen performansına olumlu yansıdığı sonucu çıkarılmaktadır.

Tablo 25*Turizm İşletmeciliği Bölümü Deney Grubu Süreç Değerlendirme Puanları*

Sıra no	Öğrenen	Bölüm	1. performans görevi puanı		2. performans görevi puanı		Ara sinama (quiz) puanı	Süreç değerlendirme puan ortalaması (\bar{X})
			Öğretim elemanı 1	Öğretim elemanı 2	Öğretim elemanı 1	Öğretim elemanı 2		
1	Ö1	Turizm İşlt.	76	72	89	93	67	79.4
2	Ö2	Turizm İşlt.	81	80	94	90	88	86.6
3	Ö3	Turizm İşlt.	68	74	75	81	78	75.2
4	Ö4	Turizm İşlt.	70	77	80	83	63	74.6
5	Ö5	Turizm İşlt.	95	92	95	95	66	88.6
6	Ö6	Turizm İşlt.	81	86	80	90	50	77.4
7	Ö7	Turizm İşlt.	75	83	95	95	49	79.4
8	Ö8	Turizm İşlt.	82	80	90	95	62	81.8
9	Ö9	Turizm İşlt.	77	75	92	95	41	76
10	Ö10	Turizm İşlt.	88	81	95	95	79	87.6
11	Ö11	Turizm İşlt.	82	87	87	93	81	86
12	Ö12	Turizm İşlt.	67	72	80	84	51	70.8
13	Ö13	Turizm İşlt.	75	76	80	80	74	77
14	Ö14	Turizm İşlt.	73	74	83	90	58	75.6
15	Ö15	Turizm İşlt.	81	78	95	95	86	87
16	Ö16	Turizm İşlt.	77	76	76	84	78	78.2
17	Ö17	Turizm İşlt.	73	73	80	86	78	78
18	Ö18	Turizm İşlt.	75	76	80	85	94	82
Grup ortalaması								80.1

Tablo 25'te Turizm İşletmeciliği bölümü deney grubu süreç değerlendirme puanları incelendiğinde grup ortalamasının aynı şekilde yüksek olduğu ($\bar{X}=80,1$) dolayısıyla tasarımın ilk iki haftalık deneme sürecinin öğrenen performansına olumlu yansıdığı sonucu çıkarılmaktadır.

İkinci aşamada öğrenenlere ve öğretim elemanlarına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler, Strauss ve Corbin'in (2007) veri çözümleme tekniğine göre çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşleri

Açık Kodlar		Kaynak	Ref. (f)	Eksen Kodlar		Kaynak	Ref. (f)	Seçici Kodlar	Kaynak	Ref. (f)
Öğrenenlerin mesleki ihtiyaçları	Öğrenen	6	7	Kullanışlılık	22	50	Tasarımın güçlü yönleri	22	116	
	Öğretim elemanı	2	4							
Öğrenen ilgi ve istekleri	Öğrenen	19	35	Uygulanabilirlik	21	66				
	Öğretim elemanı	2	4							
Aktif katılım ve motivasyon	Öğrenen	10	12							
	Öğretim elemanı	2	5							
Öğrenme yaşantıları	Öğrenen	16	28							
	Öğretim elemanı	2	12							
Öğretmen-öğrenen iletişim kanalları	Öğrenen	8	8							
	Öğretim elemanı	1	1							
Ani değişime ayak uyduramama	Öğrenen	4	8	Uyum (oryantasyon) eğitimi	8	13	Tasarımın geliştirilmesi gereken yönleri	21	40	
	Öğretim elemanı	1	1							
Konuşma etkinlikleri (olumsuz)	Öğrenen	2	2							
	Öğretim elemanı	2	2							
Uzun süreli uygulama ihtiyacı	Öğrenen	5	11	Zaman yönetimi	15	27				
	Öğretim elemanı	1	1							
Kısıtlı zaman	Öğrenen	11	13							
	Öğretim elemanı	2	2							
Öz düzenleme becerisi	Öğrenen	5	6	Uzaktan eğitim fırsatları	7	10	Öğrenme ortamı	21	32	
	Öğretim elemanı	2	4							
Uzaktan eğitim olumsuz görüşler	Öğrenen	15	17		17	22				
	Öğretim elemanı	2	5							

*Kaynak sütunu veri kaynağı sayısını (öğrenen ve öğretim elemanı), Referans (f) ise kaynaklardan ulaşılan ifadelerin sayısını göstermektedir.

Tablo 26 açık kod, eksen kod ve sonrasında seçici koda giden süreci yansıtmaktadır. Ulaşılan kod örüntüsü katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Üçüncü aşamada Tablo 24 ve Tablo 25'teki nicel bulgular ile Tablo 26'daki nitel bulgular bütünleştirilmiş, "tasarımın güçlü yönleri", "tasarımın geliştirilmesi gereken yönleri" ve "öğrenme ortamı" seçici kodları altında yorumlanmıştır.

Tasarımın Güçlü Yönleri. Tasarımın güçlü yönlerini; tasarımın öğrenenlerin mesleki yaşantılarına odaklanması, öğrenen ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulması, aktif katılımı ve motivasyonu artırması ve öğrenen öğretim elemanları arasındaki iletişim kanalları gibi konularla ilgilidir. Öğretim elemanı ve öğrenen görüşleri, tasarımın öğrenenleri aktif katılıma teşvik ettiği, öğrenme motivasyonunu artırdığı, öğrenen ilgi ve isteklerini gözeten ihtiyaç odaklı öğrenme anlayışının öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretim elemanları (ÖE1, ÖE2) "uygulanan tasarımın, özellikle mesleki yabancı dil eğitiminde öğrenen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çok önemli ve etkili bir araştırma olduğunu; içeriğin öğrenenlerin meslek alanlarıyla doğrudan ilişkili olmasının öğrenenleri fazlasıyla memnun ettiğini ve öğrenme çıktılarının öğrenen ihtiyaçları ile uyumlu olduğunu belirtmiştir. Benzer görüşleri paylaşan öğrenenler de uygulanan tasarımın ihtiyaçlarını karşılamasını, mesleki hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceri odaklı olmasını, planlama sürecine doğrudan katılımı artırmasını olumlu karşılamışlardır (ÖE1, ÖE2, Ö7, Ö38)". Yanı sıra derslerde kendi seçtikleri konuları öğrenmenin ve bu konularda araştırma yapmanın kendileri için keyif ve mutluluk verici olduğunu (Ö13, Ö36, Ö39), doğrudan mesleki hayatta ihtiyaç duyacakları bilgileri öğrenmenin onlar için ayrı bir motivasyon kaynağı olduğunu (Ö1, Ö18) ve sürecin kendileri için oldukça faydalı ve verimli olduğunu (Ö2, Ö43) belirtmişlerdir. Bu görüşler Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenme ortamında kullanılabilir olduğuna kanıtlar sağlamaktadır.

Tasarımın güçlü yönlerine ilişkin öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanışlı olmasının yanı sıra aktif katılımı sağlamada etkili olması, verilen performans görevleriyle öğrenmeyi pekiştirmesi ve

öğrenmeyi destekleyen iletişim kanallarıyla uygulanabilir bir tasarım olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenen ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan bulgular, alanyazındaki pek çok araştırma sonucuyla da uyumludur. Benzer aşamaların izlendiği bir tasarım araştırmasında (Lee ve diğerleri, 2016) uzman görüşü alınarak tasarımın kullanılabilirliğinin (iç geçerlik) ve uygulanabilirliğinin (dış geçerlik) değerlendirildiği görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Şimşek'in (2021), geliştirdikleri tasarımın kullanılabilirliğine (iç geçerlik) ve uygulanabilirliğine yönelik uzman ve öğrenen görüşüne başvurdukları ve bulgular çerçevesinde gerekli düzeltmeleri tasarıma yansıttıkları dikkate çekmektedir. Benzer adımlar izlenen diğer bir tasarım araştırmasında (Zhang ve diğerleri, 2021) ise öğretim elemanı ve öğrenen görüşlerine başvurularak, tasarımın öğrenme ortamında kullanılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Alanyazındaki bu tür tasarım araştırmaları incelendiğinde tasarımların uzman görüşü, öğretim elemanı ve öğrenen görüşleri alınarak süreç içinde iyileştirme yoluna gidildiği dikkati çekmektedir. Araştırmamızda da benzer şekilde deneme öncesinde uzman görüşlerine (bkz. birince alt problem bulguları), deneme sırasında öğrenen ve öğretim elemanı görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilirliği (iç geçerliği) ve uygulanabilirliği (dış geçerliği) sağlanarak tasarımın süreç içinde iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanmıştır.

Tasarımın Geliştirilmesi Gereken Yönleri. Bu seçici kod kapsamında değerlendirilen öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri “uyum (oryantasyon) eğitimi ihtiyacı” ve “zaman yönetimi” eksen kodları altında yorumlanmıştır.

Tasarımın geliştirilmesi gereken yönleri; alışlagelmişin dışında yeni bir uygulamadan kaynaklanan uyum sorunu ve zaman yönetimiyle (öğrenenlerin daha uzun süreli uygulama beklentisi) ilgilidir. Öğrenenlere, deneme sırasındaki olumsuz durumlara, aksaklıklara ve tasarımın geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda bazı

öğrenenler uygulama başlangıcında “korku (Ö8, Ö16), tedirginlik (Ö16, Ö37), kaygı (Ö1, Ö44) yaşadıklarını belirtmiştir. Başlangıçtaki bu psikolojik algılar; öğrenenlerin değişime ayak uydurma ve uyum sağlama konusunda zorluk yaşandığı şeklinde yorumlanmıştır. Bir öğrenenin (Ö30) “ani değişime ayak uydurma konusunda başlangıçta zorlandım” ifadesi temsil gücü yüksek bir ifade (İnvivo kod) olarak değerlendirilmiş ve eksen kod etiketi olarak kullanılmıştır. Öğrenenlerin yanı sıra bir öğretim elemanı da (ÖE2) derslere hazırlık sürecinin, kitabı inceleyerek derse hazırlanma sürecinden çok daha farklı bir hazırlık gerektirdiğini dolayısıyla verilen workshop eğitimine rağmen kendisinin de başlangıçta uyum sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Konuya ilişkin bazı öğrenen görüşleri ise aşağıda sunulmuştur.

Başta şey gibi geliyor böyle korkunç gibi geliyor her hafta performans görevi hazırlama ama keyif de alınınca ilerleyen zamanlarda bir rutin haline geliyor (Ö43).

Aslında çok mutluyum ilk duyduğumda biraz endişeliydim. Yani üç yıl sonrasında böyle yeni bir uygulamaya geçilmesi biliyorsunuz ki yeni uygulanan süreçler de her zaman bir tedirginlik vardır yeni bir sisteme geçildiği zaman biraz endişe yaratıyor (Ö22).

Ani değişime ayak uyduramama dışında öğrenenlerin vurguladığı diğer bir husus ise konuşma etkinlikleridir. Öğrenenler, konuşma becerilerine biraz daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini (Ö9, Ö31); içeriğin az olduğu ve dolayısıyla biraz da fazla etkinlik eklenmesi gerektiğini düşünmektedir (Ö26, Ö34, Ö41). Öğretim görevlileri de aynı hususta öğrenenlerin talebi üzerine tema girişlerindeki ısınma etkinliklerine birkaç konuşma etkinliği daha eklenebileceğini, bu etkinliklerin de öğrenenlerin yeni temaya uyum sağlamalarını kolaylaştıracağını düşünmektedir. Dolayısıyla öğrenen talebi ve öğretim elemanı görüşleri çerçevesinde tasarımda yer alan konuşma etkinliklerinin artırılması uygun görülmüştür.

Öğrenenlerin tasarıma ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri arasında uygulama süresine ve zaman yönetimine yönelik önerilerde buldukları gözlemlenmiştir. Öğrenenler, mesleki yaşantılarına odaklanan bu tür bir uygulama için belirlenen sürenin kısa olduğu (Ö2,

Ö17, Ö39), tasarımın en az iki dönem uygulanması gerektiği (Ö32, Ö41, Ö45) daha geniş çerçevede birinci sınıftan başlayarak tüm yabancı dil eğitiminin bu tasarımla yürütülmesi gerektiği (Ö14, Ö19, Ö43) yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşler, öğrenenlerin Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı olumlu karşıladıkları, tasarım ile aralarında duygusal bağ kurarak tasarımla daha fazla yaşantı geçirmek istedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Diğer yandan öğretim elemanları (ÖE1, ÖE2) da tasarımın uzun süreli uygulanmasıyla daha etkili sonuçlar alınabileceğini belirtmiştir.

Tasarımın uygulama süresine ilişkin önerilerinin yanı sıra öğrenenler, “her hafta performans görevlerini zamanında yetiştirme konusunda sorun yaşadıklarını (Ö11, Ö29, Ö33, Ö41)”, “diğer derslerin yükümlülükleri [lisans bitirme tezi y.n.] ile birlikte özellikle performans görevlerinin yoğun ve yorucu olabildiğini (Ö11, Ö29, Ö32)” belirterek belirlenen süreler konusunda yeniden düzenleme talebinde bulunmuşlardır. Öğretim elemanları (ÖE1, ÖE2) da öğrenenlerin görüşlerini desteklerken süreç içinde yeniden bir düzenlemenin tasarım açısından olumlu olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmacılar ve öğretim elemanlarıyla birlikte tartışılmış ve zaman yönetimi konusunda süreç içinde yeni düzenleme yapılmıştır.

Öğrenme Ortamı. Öğrenenlerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar irdelenmiş, uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri sorgulanmaktadır. Konuya ilişkin olumlu görüşler uzaktan eğitimin sunduğu fırsatlarla ilgiliyken, olumsuz görüşlerin daha çok uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ilgili olduğu dikkati çekmektedir.

Öğrenenlerin olumlu görüşlerinin tasarımın uzaktan eğitimde uygulanabilirliği, uzaktan eğitimin sunmuş olduğu tekrar izleme fırsatı ve web tabanlı öğrenme materyalleriyle ilgili olduğu dikkati çekmektedir. Öğrenenler, “özenle hazırlanmış ders materyallerini” (Ö16, Ö21); “canlı derse katılma fırsatı bulamadıklarında sisteme kaydedilen

ders kayıtlarını izleyebilmelerini (Ö3, Ö44) ya da canlı derslere katılsa dahi pekiştirme amaçlı tekrar izleme imkanlarının olmasını (Ö30, Ö41)” uzaktan eğitimin sunduğu fırsatlar olarak değerlendirmektedir.

Öğrenenlerle benzer görüşleri paylaşan bir öğretim elemanı (ÖE2) ise uzaktan eğitimin derse katılamayan öğrenenler için esneklik tanıdığını ancak zaman yönetimi ve disiplin açısından zayıf olan öğrenenler için bu durumun dezavantaj olabileceğini; teknik aksaklıklara rağmen yüz yüze ve uzaktan eğitimde uygulanabilecek bir program tasarımı deneyimlediklerini ifade etmiştir. Konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşan diğer öğretim elemanının görüşü ise aşağıda sunulmuştur:

Bazı etkinliklerin, yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimde daha uygulanabilir ve kullanışlı olduğunu gördüm. Örneğin; dinleme etkinliklerinde öğrenen yüz yüze eğitimde sınıf ortamında arka sıralara oturduğunda ya da sınıf içi/dışı bir gürültü olduğunda dinleme etkinliğini uygulama sürecinde sorun yaşayabiliyorduk. Uzaktan eğitimde bu tarz sorunlarla hiç karşılaşmadık. [...] Uzaktan eğitimde iyi çalışan bir platform kullandığınızda böyle sorunlarla karşılaşmıyoruz. (ÖE1)

Öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri, öğrenme ortamına ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz görüşlerin de olduğunu ortaya koymaktadır. Bu görüşler genel olarak “teknik sorunlar, kısıtlı etkileşim durumları (grup etkinliklerinde yaşanan etkileşim sorunları y.n), ev ortamında yaşanan odaklanma sorunu, Covid-19 pandemisinin beraberinde getirdiği öğrenme motivasyonu düşüklüğü “gibi uygulanan tasarımdan kaynaklanmayan, daha çok Covid -19 pandemisi ve teknik alt yapı kaynaklı sorunlar olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanları (ÖE1, ÖE2) yaşanan olumsuz durumlarda “grup çalışmalarını ikili çalışmaya ya da bireysel çalışmaya döndürmek zorunda kalabildiklerini, yaşanan teknik sorunlara bir şekilde çözüm bulmaya çalıştıklarını” belirtmiştir. Teknik sorunların yanı sıra öğrenenlerin uzaktan eğitimde kamera açma zorunlulukları olmadığı için siyah ekrana konuşmanın motivasyonlarını düşürdüğünü, göz teması olmadığı için konunun anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için sık sık sözlü teyit alma durumunda kaldıklarını ifade etmiştir.

Dolayısıyla öğrenen ve öğretim elemanı görüşlerinden hareketle, Covid -19 pandemisinin beraberinde getirdiği sosyolojik, psikolojik ve ekonomik etkenlerin yanı sıra uzaktan eğitim sisteminde yaşanan teknik aksaklıkların da araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyebilecek kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenler arasında yer aldığı, bu sınırlılıkların da öğrenen ve öğretim elemanlarının motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenenler kayıt altına alınan ders videolarını zamandan ve mekândan bağımsız tekrar izleme imkânını ve dijital ortamda gelişmiş öğrenme yaşantılarını uzaktan eğitimin sunduğu fırsatlar olarak değerlendirmektedir. Öğrenenlerin konuya ilişkin ifadelerinden hareketle, uzaktan eğitim sisteminin yaşanan teknik sorunlardan bağımsız olarak öğrenenlerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemediği çıkarımı yapılmaktadır. Öğrenenlerle benzer görüşleri paylaşan öğretim görevlileri de uzaktan eğitimin derse katılamayan öğrenenler için esneklik ve fırsat tanıdığını, öğrenenlerin zaman yönetimi ve planlama (öz düzenleme becerisi y.n) becerilerini geliştirmelerine önemli katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretim elemanlarının bu görüşü, alanyazındaki uzaktan eğitimin öz düzenleme becerisini geliştirdiği yönündeki araştırma sonuçlarıyla da uyumludur. Örneğin bir araştırma (Uzun ve diğerleri, 2013), uzaktan eğitimin öğrenenlerin öz düzenleme becerisini geliştirdiğini, bu durumun da öğrenenin akademik başarısını olumlu etkilediğini göstermiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerini destekleyen bir diğer araştırma (bkz. Ozudogru & Akkus-Cakir, 2021) ise çevrimiçi olmayan (asenkron) öğrenme ortamının öğrencilerin ilgisini çekme, akran etkileşimini artırma, geri bildirim alma gibi olumlu yönlerini ortaya koymaktadır.

Öte yandan alanyazındaki bazı araştırmalarda uzaktan eğitimde yaşanan sorunların benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir. Akdemir ve Kılıç (2020), zorunlu uzaktan eğitim sürecinde Yükseköğretim öğrenenlerinin olumsuz yaşantılar geçirdikleri, motivasyon

eksikliği hissettikleri ve sürecin akademik beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde etkileşim üzerine yapılan bir araştırma ise (Kaysi & Aydemir, 2017), öğrenenlerin kendi aralarındaki etkileşimlerinin çok zayıf olduğunu ve bu durumun da grup çalışmalarına olumsuz yansıdığını göstermiştir. Bir diğer araştırmada (Topcubaşı & Topcubaşı, 2021) uzaktan eğitimin tek başına yeterli ve verimli olmadığı, teknik araç gereçlerin yetersiz olduğu, ev ortamlarının uzaktan eğitime uygun olmadığı, öğrenenlerin motivasyonlarının düşük olduğu ve öğrenenlerin bu süreçte sosyalleşemedikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki araştırma sonuçları da dahil olmak üzere uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşler her ne kadar ağırlıklı olsa da yakın gelecekte uzaktan eğitimde teknik ve donanımsal gelişmelerle birlikte yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarının güçlü yönlerinin bütünleştirildiği karma tasarımların sıkça kullanılan yeni öğrenme ortamları olacağı düşünülmektedir. Akkoyunlu ve Bardakçı'nın (2020) belirttiği gibi pandemi döneminde yürütülen ve "acil uzaktan öğretim", "acil durum uzaktan öğretim" olarak da adlandırılan bu süreç, bir kriz anında yüz yüze eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılmış halidir. Dolayısıyla bu şekilde oluşturulan çevrimiçi derslerin, uzun vadeli uzaktan eğitim çözümleriyle karşılaştırılmaması, acil bir soruna geçici bir çözüm olarak kabul edilmesi gereklidir.

Öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri, tasarımın deneme sırasında iyileştirilmesine yönelik önemli katkılar sağlamıştır. Çok sayıdaki öneri ve eleştiriler araştırmacı ve öğretim elemanlarıyla birlikte değerlendirilmiş ve uygun görülen değişiklikler tasarıma yansıtılmıştır. Tasarıma yansıtılan değişiklikler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27*Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşlerinin Tasarıma Yansımaları*

Öğrenen ve öğretim elemanı talebi	Tasarıma yansımaları
Performans görevleri ve etkinlikler için belirlenen sürelerin uzatılması (Ö11, Ö29, Ö33, Ö41, Ö45, ÖE1, ÖE2)	Performans görevleri için önceden belirlenen yedi (7) günlük süre 10 güne çıkarılmıştır. Tasarımın deneme süreci için belirlenen dört haftalık süre beş haftaya çıkarılmıştır.
Konuşma etkinliği sayısının artırılması (Ö9, Ö26, Ö31, Ö34, Ö42, ÖE1, ÖE2)	Yeni temaların giriş bölümüne, ısınma ve uyum sağlama etkinliği olarak ek konuşma etkinlikleri eklenmiştir.
Deneme öncesi uyum (oryantasyon) eğitimi verilmesi (Ö8, Ö16, Ö24, Ö27, Ö32, Ö40, Ö44, ÖE1, ÖE2) *	Devam eden mevcut denemeye doğrudan yansıtılmamış, sonraki araştırmalar için öneriler bölümünde ele alınmıştır.

Tablo 27'den incelenebileceği gibi öğrenen görüşleri deneme öncesi bir uyum (oryantasyon) eğitimine ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Deneme öncesi her ne kadar tasarımın tanıtıldığı video kaydı hazırlanmış ve uzaktan eğitim platformu üzerinden öğrenenlere sunulmuş olsa da bu videonun uyum (oryantasyon) eğitimi için yeterli olmadığı anlaşılmıştır.

Deneme sırasında tasarım ve öğretim sisteminin işleyişini izlemek, tasarımı ve öğretimi süreç içinde iyileştirmek için öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu gerekli görülen düzeltmeler tasarıma yansıtılmıştır. Bu düzeltme evresi araştırma sürecinin (bkz. Şekil 5) "yeniden tasarım (üçüncü döngü)" evresini oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenen ve öğretim elemanları görüşleri çerçevesinde yeniden tasarım evresi (üçüncü döngü) tamamlanmış ve iyileştirilmiş tasarımın denemesine devam edilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında, ulaşılan sonuçlar ve sonuçlar ışığında araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Alt Problem 1: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Kullanılabilirliğine Yönelik Uzman Görüşlerinden Toplanan Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilirliğine yönelik uzman görüşleri nedir? " şeklinde ifade edilmiştir. Uzmanlar, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının aşamalarını, öğelerini ve uygulama planını değerlendirmiştir. Uzman görüşleri "tasarımın aşamaları ve öğeleri" ile "uygulama planı" seçici kodları altında yorumlanan beş (5) farklı eksen kod, eksen kod altında yorumlanan 12 açık kodla sonuçlanmıştır.

Tasarımın Aşamaları ve Öğeleri. Uzmanlar tasarımın, öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada etkili olacağını ve yenilikçi bakış açısıyla alana katkıda bulunacağını düşünmektedir. Bu görüş uzmanların, deneme öncesi tasarıma ilişkin olumlu öngörüye sahip olduğunu göstermektedir. Uzman görüşleriyle ulaşılan ikinci görüş, tasarımın aşamaları ile ilkelerin uyumlu olduğu, kuram ve uygulama arasında iyi bir denge sağlandığı sonucudur. Bu sonuç, Dewey'in yaşantı görüşlerine dayanan kuramsal temellerin uygulama planına iyi yansıtıldığına işaret etmektedir. Uzman görüşleriyle ulaşılan üçüncü görüş ise tasarımda kullanılan yansıtma türüdür. Uzmanlar, yansıtmayı olumlu karşılamış ve seçilen yansıtma araçlarının değerlendirme sürecine çeşitlilik kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Uygulama Planı. Uzman görüşleri çerçevesinde uygulama planının genel olarak öğrenme çıktıları, yaşantılar örüntüsü ve yansıtma araçları konusunda açık ve yeterli bilgi

sağladığı; dayandığı kuramsal temelleri uygulamaya iyi yansıttığı dolayısıyla kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama planına ilişkin uzman görüşleriyle ulaşılan ikinci görüş, uygulama planında yer alan öğrenme çıktılarının öğrenen seviyesine uygun ve ulaşılabilir olduğudur. Bu sonuç öğrenme çıktılarına büyük oranda ulaşıldığına işaret etmektedir. Diğer yandan aynı araştırmada öğretim görevlileri de öğrenme çıktıları ile yaşantıların öğrenenlerin seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla farklı kaynaklardan ulaşılan bulgular öğrenme çıktılarının ulaşılabilir ve öğrenen seviyesine uygun olduğunu desteklemiştir.

Uzman görüşlerinden ulaşılan üçüncü görüşe göre, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme sadece sonucu (ürünü) değil, süreci de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Tasarımda; öğrenenin kendini değerlendirmesi için yansıtma çalışmasına, öğretim görevlilerinin öğrenenleri değerlendirmesi için de çeşitli ölçme araçlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme anlamında oldukça çeşitli yansıtma araçları kullanılmıştır.

Uzman görüşleri, tamamı bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının aşamaları, ögeleri ve temellendiği Dewey ilkeleri ile bir bütün halinde iyi tasarlandığını ve tasarımın kuramsal temelinin uygulamaya iyi yansıtıldığını göstermiştir. Araştırmanın program tasarımına getirdiği yenilikçi yaklaşımın, yaşantı odaklı öğrenme fikrine ve uygulamalarına yönelik ileriki çalışmalar için fırsatlar yaratacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda ulaşılan sonuçlar öğrenenin bireysel yaşantılarını ön plana çıkaran (Dewey, 1902) eğitim anlayışının eğitim yeniliği haline gelebileceğini göstermiştir.

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, Dewey'in yaşantı kavramı görüşlerini tamamlayıcı bir program olarak sunulmuştur. Dewey'in görüşleri yaşantı oluşum süreci ve yaşantılar yoluyla öğrenme yollarını tanımlarken, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim

Programı, program tasarımı çerçevesinde “ne öğretilecek ve nasıl öğretilecek?” soruları temelinde aşamaları ve öğeleriyle sistematik ve esnek bir model sağlamıştır. Araştırmada sunulan detaylı uygulama adımları ile kuramdan uygulamaya iyi bir örnek sunulduğu, bu adımların ileriki program tasarımı araştırmaları için örnek oluşturabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilen diğer bir çıkarım, modelin esnek yönüyle çok yönlü kullanıma uygun olduğudur. Tüm aşama ve öğelerin uygulama zorunluluğu olmadığı gibi ihtiyaç duyulan tek bir aşama ve öğenin uygulanmasına da fırsat vermektedir. Örneğin sadece öğretme öğrenme aşamasına ihtiyaç varsa yaşantılar örüntüsü, sadece değerlendirme aşamasına ihtiyaç varsa yansıtma aşaması kullanılabilir.

Alt Problem 2: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenen Performansına Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının, öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda etkili bir program olduğunu göstermiştir.

Alt Problem 3: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Öğrenenlerin Mesleki Yabancı Dil Öğrenme Yaşantılarına Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarını nasıl etkilemektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarına etkisi “hedefler çerçevesi”, “yaşantılar örüntüsü (nesnel koşullar)”, “yaşantılar örüntüsü (içsel koşullar)”,

“yansıtma” ve “uzaktan eğitim yansımaları” seçici kodları altında 11 eksen kod, eksen kod altında yorumlanan 29 açık kodla sonuçlanmıştır.

Hedefler Çerçevesi. Ulaşılan sonuçlar öğrenenlerin; tasarımda ilgi ve isteklerinin ön planda tutulmasını, özellikle mesleki yaşantılarının tasarımın odağında yer almasını, öğrenme yaşantılarının mesleki yaşamda kullanılabilir olmasını olumlu karşıladığını göstermiştir. Öğrenenler, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programında özellikle kendi isteklerine göre belirlenen içerik ve temaların kendileri için motivasyon kaynağı olduğunu belirtirken, araştırmaya ve keşfetmeye açık bir öğrenme ortamı sağlandığını ifade etmektedir. Diğer yandan mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri günlük yaşam durumlarını sınıf ortamında yaparak öğrenmenin mesleki yaşamlarına katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Yaşantılar Örüntüsü (Nesnel Koşullar). Ulaşılan sonuçlar öğrenenlerin; geçirmiş oldukları kültürel ve mesleki keşif serüvenini, öğrenme yaşantılarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini, uygulama başlangıcındaki endişe ve kaygılarını ortaya koymaktadır.

Yaşantılar Örüntüsü (İçsel Koşullar). Ulaşılan sonuçlar Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenenlerin duygu, düşünce ve tutumlarına olumlu etkisini ortaya koymuştur. Öğrenenlerin mesleki yabancı dil öz farkındalığının gelişmesiyle içsel güdülenme ve sorumluluk bilincinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yansıtma. Yansıtma sürecine ilişkin görüşler çoğunlukla her hafta verilen performans görevlerine odaklanmaktadır. Öğrenen görüşleri, performans görevlerinin daha kalıcı öğrenme sağladığı ve değerlendirme işlevinden çok öğrenilenleri pekiştirme özelliğini vurgulamaktadır. Ayrıca dördüncü alt problem kapsamında öğretim elemanları, öğrenenlerin performans görevlerini oldukça yüksek motivasyonla yerine getirdiklerini, öğrendiklerini pekiştirme amacıyla yaptıkları bir etkinlik olarak gördüklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla farklı kaynaklardan ulaşılan bu bulgular performans görevlerinin, değerlendirme

işlevinin yanı sıra pekiştirme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama yönüyle öğrenme sürecinin bir devamı olduğunu göstermiştir.

Uzaktan Eğitim Yansımaları. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının uzaktan öğrenme ortamında kullanılabilirliği ile ilgilidir. Ulaşılan sonuçlar tasarımın uzaktan eğitimde uygulanabilirliğini, öğrenen- öğretim görevlisi iletişim kanallarını ve teknoloji becerilerini geliştirme yönünü ortaya koymaktadır. Konuya ilişkin öğrenenlerin büyük çoğunluğu teknoloji becerilerinin geliştiğini ifade ederken, araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında görüşme yapılan öğretim görevlileri de kendilerinin de eğitim teknolojileri kullanımı konusunda mesleki gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Yanı sıra deneme öncesi görüşlerine başvuru uzmanlar da tasarımın teknoloji kullanımını teşvik ettiğini ve bu durumun da öğrenme sonuçlarını olumlu etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu görüşlerinin temelinde uygulama planında teknoloji kullanımının ayrıntılı açıklanmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşleri; uzaktan eğitime yönelik genel önyargılar, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlar, tasarımın uzaktan eğitimde uygulanabilirliği ve Covid -19 pandemisinin beraberinde getirdiği sosyolojik, psikolojik ve ekonomik etkenler çevresinde toplanmaktadır. Tasarımın uzaktan eğitimde uygulanabilirliğine ilişkin görüşler incelendiğinde “tasarımın yüz yüze uygulandığında daha başarılı olacağı; internet bağlantısı, veri tabanı ve teknolojik ekipmanlar konusunda yaşanan teknik sorunların yanı sıra Covid -19 pandemisinin beraberinde getirdiği sosyolojik, psikolojik ve ekonomik etkenlerin yüz yüze eğitimde giderilmesiyle tasarımın daha da etkili olacağı görüşünün ağırlıklı olduğu gözlemlenmiştir.

Alt Problem 4: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının, Öğretim Elemanlarının Öğretimi Düzenleme Becerisine Etkisi

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim elemanı görüşleri “yansıtıcı öğretim (reflective teaching) becerisi” ve “mesleki öz yeterlik algısı” seçici kodları altında beş (5) eksen kod, eksen kod altında yorumlanan 14 açık kodla sonuçlanmıştır.

Yansıtıcı Öğretim (Reflective Teaching). Ulaşılan sonuçlar Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının; öğretim elemanlarının öğretimi planlama ve hazırlık becerilerine önemli katkılar sağladığını, öğrenme ortamını düzenlerken hangi etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve etkinlikleri uygulama sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yansıtıcı öğretim bilgi ve becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Mesleki Öz Yeterlik Algısı. Ulaşılan sonuçlar öğretim elemanlarının, teknoloji becerilerinin yanı sıra ihtiyaç belirlemeden değerlendirme sürecine kadar tasarım sürecinin neredeyse tüm aşamalarında yer almanın onlara yeni bakış açısı kazandırdığını dolayısıyla programı okuma ve yansıtma konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Mesleki öz yeterlik algısı çerçevesinde ulaşılan ikinci bir sonuca göre Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğretim elemanlarının web tabanlı öğrenme etkinliklerini yerinde ve doğru kullanma, mevcut teknoloji kaynaklarını değerlendirerek, öğretim süreci için uygun kaynaklara daha etkili ve kolay karar verme, teknoloji destekli yöntemlerle derse olan ilgiyi ve dikkati sürdürme gibi teknoloji becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Yanı sıra öğretim elemanlarının, ihtiyaç duydukları web tabanlı uygulamalar için yeni gelişmeleri takip ettikleri, dünyadaki güncel gelişmeleri derslerine nasıl yansıtabilecekleri konusunda düşünmeye ve yenilikçi web tabanlı uygulamalar araştırarak (Örneğin, CV

hazırlama web uygulaması y.n) bu uygulamaları doğrudan derslerinde kullanmaya daha istekli hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alt Problem 5: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenen ve Öğretim Elemanı Görüşleriyle Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenen ve öğretim elemanı görüşleri “tasarımın güçlü yönleri”, “tasarımın geliştirilmesi gereken yönleri” ve “öğrenme ortamı” seçici kodları altında altı (6) eksen kod, eksen kod altında yorumlanan 11 açık kodla sonuçlanmıştır.

Tasarımın Güçlü Yönleri. Performans görevleri ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğrenenlerin neredeyse tamamının Yaşantı odaklı tasarımıyla yürütülen derslerde olumlu yaşantılar geçirdiğini göstermektedir. Tasarımın öğrenenleri aktif katılıma teşvik ettiği, öğrenme motivasyonlarını artırdığı, ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanması yönüyle de performanslarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte görüşme yapılan öğretim elemanları, temaların kendi isteklerine göre şekillendirildiği bir uygulamada öğrenenlerin öğrenmeye oldukça istekli olduklarını, öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğunu ve bu etkenlerin de performanslarına olumlu yansıdığını belirtmektedir. Diğer yandan araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deneme öncesi uzmanlarla yapılan görüşme sonuçları da bu bulguyu desteklemiştir. Uzmanlar, tasarımın mesleki yabancı dil eğitiminde öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada etkili olacağını ve yenilikçi bakış açısıyla alana katkıda bulunacağını düşünmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki farklı kaynaklardan (uzman görüşü, denel işlem) ulaşılan sonuçlar, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilir bir program olduğu desteklemiştir.

Tasarımın Geliştirilmesi Gereken Yönleri. Öğrenen ve öğretim elemanlarıyla deneme sırasında yapılan görüşmeler sonucu iki konuda iyileştirme ihtiyacı görülmüştür.

Bu değişikliklerden ilki performans görevleri ve etkinlikler için belirlenen sürelerin uzatılması, ikincisi ise konuşma etkinliği sayısının artırılmasıdır. Öğrenen görüşleri, uzman ve öğretim elemanı görüşleriyle çelişiyor olsa da öğrenenlerinin performansını olumlu etkileyeceği düşünülerek bu değişiklik tasarıma yansıtılmış ve belirlenen süreler uzatılmıştır. Sonraki haftalar için doğrudan tasarıma yansıtılan bu değişiklikler dışında özellikle öğrenenler tarafından önerilen bir diğer değişiklik ise uyum (oryantasyon) eğitimi olmuştur. Ancak uyum eğitimi uygulama başlamadan önce verilmesi gereken bir eğitim olması ve denemede üçüncü haftaya geçilmesinden dolayı bu talep devam eden mevcut denemeye doğrudan yansıtılmamış, sonraki araştırmalar için öneriler bölümünde değerlendirilmiştir.

Öğrenme Ortamı. Öğrenen ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan üçüncü sonuç; uzaktan eğitimin önemli fırsatlar sunduğu, öğrenme ortamının düzenlenmesinde bu fırsatlardan yararlanılmasını gerektiği, fırsatların yanı sıra uzaktan eğitimde yaşanan sorunların da düzeltilmesiyle ilerleyen süreçte uzaktan eğitimin sıkça kullanılan öğrenme ortamı olacağı sonucudur.

Araştırma sonuçları, öğrenenlerin ve öğretim elemanlarının öğrenme ortamına ilişkin olumsuz görüşlerini de ortaya koymaktadır. Bu görüşler genel olarak; teknik sorunlar, kısıtlı etkileşim durumları (grup etkinliklerinde yaşanan etkileşim sorunları y.n), ev ortamında yaşanan odaklanma sorunu, Covid-19 pandemisinin öğrenme motivasyonunu azaltması gibi tasarımdan kaynaklanmayan sorunlarla ilgilidir. Bu sorunlar araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri olarak değerlendirilmiş ve “Araştırmanın Uygulama ve Raporlama Aşamasında Karşılaşılan Güçlükler” başlığı altında ele alınmıştır.

Öneriler

Bu başlık altında gelecekte benzer çalışma planlayan araştırmacılar ve tasarımı kendi derslerinde denemek isteyen uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılar ve Araştırmacılar için Öneriler

Bu başlık altında tasarımı kendi derslerinde denemek isteyen uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur. Getirilen öneriler araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Uygulayıcılar ve Araştırmacılar için Öneriler

Alt Problemler	Uygulayıcılar için öneriler	Araştırmacılar için öneriler
1. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kullanılabilirliğine yönelik uzman görüşleri nedir?	Araştırmacıların ve uygulayıcıların Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programını tanımladığımız yapıya ve aşamalara göre kullanmaları önerilir. Ancak uzaktan öğrenme platformlarının daha fazla yaygınlaşmaya başladığı bu dönemde tasarımın çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının bütünleştirildiği yenilikçi karma öğrenme ortamlarında kullanılabilirliğinin incelenmesi önerilir.	Gelecekte yapılacak araştırmaların tasarım ve geliştirme süreci konuya ilgi duyan ve süreci yakından takip etmek isteyen araştırmacılara ulaştırılmalıdır. Bunun için hizmet içi eğitim, tanıtım broşürleri, seminer ve konferans sunumları hazırlanabilir, araştırma için sosyal medya hesapları oluşturularak araştırmanın tüm aşamalarının araştırmacılarla buluşması sağlanabilir.
2. Öntest puanları kontrol altına alındığında, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanan deney grubu ile Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin mesleki yabancı dil becerileri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	Bu araştırma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Tasarımın, kısıtlı zaman durumunun olmadığı (doktora eğitimine ayrılan azami sürenin 8 dönemle sınırlı olması) ve deneme sırasındaki olağan dışı koşulların (Covid-19 Pandemisi) araştırma sonuçlarını etkilemeyeceği bir ortamda, çok sayıda araştırmacının katıldığı proje vb. geniş kapsamlı araştırmalarla daha uzun süreli denenmesi önerilir.	Tasarımın öğrenen performansına etkisi farklı disiplinlerde daha fazla çalışmayla incelenmesi gerekirken, bulgularımız Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Sonraki çalışmalarda tasarımın; öğrenmenin kalıcılığı, öz düzenleme becerisi, öz farkındalık bilinci, mesleki yabancı dil öğrenme inancı gibi farklı değişkenlere etkisi araştırılabilir.
3. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğrenenlerin mesleki yabancı dil öğrenme yaşantılarını nasıl etkilemektedir?	Öğrenenlerin yansıtma çalışmalarında belirttiği gibi yansıtma aşamasında sadece performans görevleri ve yansıtma çalışmasına yer verilmesi ve bu şekilde değerlendirmenin her hafta ve sürekli yapılması önerilir.	Öğrenenlerin yansıtma çalışmalarında belirttiği gibi Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Mesleki İngilizce dersleriyle sınırlandırılmayıp, birinci sınıf temel İngilizce (İngilizce-I) dersinden başlayarak uygulanması önerilir.
4. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, öğretim elemanlarının öğretimi	Öğretim elemanı görüşlerinden; tasarım içeriğinin belirlenmesinde öğrenen ilgi ve isteklerinin çok fazla ağırlıklı olduğu, bu durumun	Bu araştırmada tasarımı uygulayan öğretim elemanları tasarımın planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının

düzenleme becerisini nasıl etkilemektedir?	sonucu olarak da temaların birbiriyle bütünlük oluşturmadığı, tema geçişlerinin ani ve sert bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekte yürütülecek daha geniş kapsamlı ve uzun süreli bir araştırmada, öğrenen ihtiyaçlarına göre belirlenen içeriğin öğretim elemanı görüşleriyle desteklenerek düzenlenmesi önerilir. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının deneme aşamasında öğrenenlerden her hafta performans görevi toplanmış ve bu performans görevleri uygulayıcı öğretim görevlileri tarafından değerlendirilmiştir. Çok sayıdaki performans görevi de uygulayıcılar için çok fazla iş yükü oluşturmuştur. Bu bağlamda akran ve öz değerlendirme kapsamında öğrenenlerin de sürece dahil edilebileceği dolayısıyla öğretim elemanları üzerindeki iş yükünün azaltılabileceği düşünülmektedir.	tamamına aktif katılmış, temaların seçiminden öğrenme yaşantılarının tasarımına kadar süreçte aktif rol almıştır. Dolayısıyla uygulayıcı öğretim elemanlarına seminer, workshop vb. eğitimler gerekli görülmemiştir. Sonraki araştırmalarda tasarımı uygulayacak öğretim elemanlarına tanıtım videoları, hizmet içi eğitim, seminer, workshop vb. eğitim olanaklarının sağlanması önerilir.
5. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik öğrenen ve öğretim elemanları görüşleri nelerdir?	Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretim elemanı ve öğrenenlerle yapılan görüşmelerde, uyum (oryantasyon) eğitimine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda her ne kadar deneme öncesi öğrenenler için tasarımın tanıtıldığı videolar hazırlanmış ve öğrenenlere sunulmuş olsa da tek bir videonun oryantasyon için yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda sonraki araştırmalar için tasarımı denemeden önce öğrenenlere örnek ders, workshop, seminer vb. etkinliklerin hazırlanması önerilir.	Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, Yükseköğretim lisans kademesinde denenmiştir. Araştırma bulguları tasarımın etkili ve kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Deneme süreci Yükseköğretim lisans kademesinde gerçekleştirilen tasarımın MEB kademelerinde yeni deneysel araştırmalarla desteklenmesi önerilir.

Tablo 28'de uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulan önerilere ek olarak, sınırlılıklar başlığı altında araştırma sonuçlarını etkileyebilecek kontrol altına alınamayan değişkenler belirtilmiştir. Sonraki araştırmalarda bu sınırlılıkların da göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Araştırmanın Uygulama ve Raporlama Aşamasında Karşılaşılan Güçlükler

Araştırma, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının hazırlandığı, denendiği ve değerlendirildiği geniş kapsamlı bir çalışma olduğu için araştırmacının karşılaştığı birtakım sınırlılıklar ve güçlükler olmuştur. Ancak bu sınırlama ve güçlükler araştırmacının alt problemleri yanıtlayan geçerli ve güvenilir bir çalışma yürütmesini engellememiştir. Bu sınırlılıklar ise şöyledir: i) Covid -19 pandemisinin beraberinde getirdiği sosyolojik, psikolojik ve ekonomik etkenler araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyebilecek kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin başında gelmektedir. Öğrenen ve öğretim elemanı görüşlerinden ulaşılan sonuca göre, bu değişkenler öğrenen performansını ve öğrenenlerin derslere aktif katılımını olumsuz etkilemiştir. ii) Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında 46 öğrenenden yansıtma çalışması toplanmıştır. Diğer yandan beşinci alt problem kapsamında 22 öğrenen ve iki öğretim elemanı ile yapılan görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Çok sayıdaki yansıtma çalışması ve görüşme dökümü araştırmacılar tarafından çözümlenmiş, analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Bu süreç, doktora tezinin süresi dikkate alındığında araştırmacıya fazlaca iş yükü oluşturmuştur. iii) Öğrenme yaşantıları, tasarımı uygulayan öğretim elemanları ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşık 40 ders saati (beş hafta boyunca haftada sekiz ders saati olmak üzere) için hazırlanan öğrenme yaşantıları, öğretim elemanları ve araştırmacı için doktora tezinin süresi dikkate alındığında fazlaca iş yükü oluşturmuştur. Bu çerçevede ikinci ve üçüncü maddelerde ifade edilen sınırlılıklara ve güçlüklerle ilişkin sonraki araştırmaların daha fazla araştırmacı içeren proje kapsamında yürütülmesi önerilmektedir. iv) Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı, zaman sınırlılığı nedeniyle, Covid-19 pandemisi tam kapanma döneminde uzaktan eğitim yoluyla denenmek zorunda kalınmıştır. Öğrenenlerin yansıtma çalışmalarından ulaşılan sonuca göre bu kapanma süreci öğrenenlerin psikolojilerini olumsuz etkilemiştir. Öğretim elemanı görüşlerine göre de bu durum özellikle kontrol

gruplarında canlı derslere katılımı oldukça düşürmüştür. Bu görüşlerden hareketle Covid-19 pandemisinin kontrol grubu sontest puanlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. v) Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öntest ve sontest olarak kullanılan Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi, uzaktan eğitim platformu NUZEM ALMS sistemi üzerinden uygulanmıştır. Tasarımın denendiği devlet üniversitesinin pandemi sürecinde uyguladığı sınav yönetmeliği gereği ek sınav güvenlik önlemleri alınamamıştır. Dolayısıyla kontrol altına alınamayan sınav güvenliği değişkeninin öntest ve sontest puanlarına etkisi kontrol edilememiş, öğrenenlerin sınav güvenliğini ihlal edecek davranışlar göstermediği varsayılmıştır.

Kaynaklar

- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712.
- Akkoyunlu, B. & Bardakçı, S. (2020) Pandemi döneminde Uzaktan Eğitim. *Rumeli Köprüsü, Covid-19 Özel Sayı*. <https://dosyalar.trakya.edu.tr/rumelikoprusu/docs/covid2/>
- Aktaş, N.Ş. (2012) *Sivas Cumhuriyet ve Tokat Gaziosmanpaşa üniversitelerinin turizm ve otel işletmeciliği programlarında uygulanmakta olan turizm İngilizcesi müfredatının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Allen, J. P. B. (1984). General purpose language teaching: A variable focus approach. In C. J. Brumfit, (Ed) *General English syllabus design. Curriculum and syllabus design for the general English classroom* (pp 61-74). New York, Pergamon Press.
- Altmışdört, G. (2016). Mesleki İngilizce derslerinde gereksinimlerin belirlenmesi ve daha iyi bir öğretim için özel amaçlı İngilizce kriterlerinin tanımlanması üzerine bir çalışma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, Cilt (26)*, 71-100.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* [Education and Power] (Çev: Ergin Bulut). Kalkedon Publications.
- Aran, Ö. C., Derman, İ., & Yağcı, E. (2016). Pre-Service Science and Mathematics Teachers' Thoughts about Technology. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 501-510.

- Arbeitsplatz Europa (2018) *Sprachkompetenz wird messbar: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GeR)*. Staple Bound. 5. aktualisierte Auflage. www.erfa-wirtschaft-sprache.de
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, O. (2003). 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*.
- Avrupa Konseyi (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme* (Çev: TTKB Komisyonu). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Aydın, G. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik yazma öğretimi üzerine görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1247-1279. <https://doi.org/10.14225/Joh1298>
- Bakker, A. (2018). *Design research in education*. London, England: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bao, D. (2018). Toward maximising the impact of the lexical syllabus in second language teaching. In *Issues in syllabus design* (pp. 81-88). Brill Sense.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

- Barlas, Y. (1994). Model validation in system dynamics. *In Proceedings of the 1994 International System Dynamics Conference*, E. Wolstenholme and C. Monaghan (Eds.). Sterling, Scotland.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem byklğnn belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Başol, G., akan, M., Kan, A., zbek, . Y., zdemir, D., & Yaşar, M. (2013). *Eğitimde lme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide lme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y., & Turgut, M. (2011). *Eğitimde lme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık Akademi.
- Beard, C. M., & Wilson, J. R (2002). *The power of experiential learning*. London: Kogan Page.
- Bechhofer, F. & Paterson., L. (2000). *Principles of research design in the social sciences*. Routledge.
- Beckett, K. (2018). John Dewey's conception of education: Finding common ground with RS Peters And Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 380-389.
- Beckmann Schulz, I. (2009). Qualittskriterien fr den Berufsbezogenen Deutschunterricht. Schlssel für die Intergration der Migranten in den Arbeitsmarkt, Strategien fr Wirtschaft, Verwaltung und Politik. *Sprache im Beruf*, 12(8), 6-7.
- Benavent, G. T., & Sánchez-Reyes, S. (2015). Target situation as a key element for ESP (law enforcement) syllabus design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 143–148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.044>

- Berding, J. W. (1997). Towards a flexible curriculum: John Dewey's theory of experience and learning. *Education and Culture*, 14(1), 24-31.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4. Ed). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Bergsteiner, H., & Avery, G. C. (2014). The twin-cycle experiential learning model: Reconceptualising Kolb's theory. *Studies in Continuing Education*, 36(3), 257–274. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2014.904782>
- Birjandi, P., & Naeini, J. (2018). Situational syllabus. In *Issues in syllabus design* (pp. 61-68). Brill Sense.
- Bond, J. B. (2007). *Reflective assessment: Including students in the assessment process*. in *forum on public policy online* (Vol. 2007, No. 3, p. n3). Oxford Round Table.
- Bond, J. B., & Ellis, A. K. (2013). The effects of metacognitive reflective assessment on fifth and sixth graders' mathematics achievement. *School Science and Mathematics*, 113(5), 227-234.
- Bourke, J. M. (2006). Designing a topic-based syllabus for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 279–286. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl008>
- Brady, M. (2008). A '21st-Century education': What does it mean. *Education Week*, 27(25), 27-29.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language Teaching*, 20(2), 81–92. <https://doi.org/10.1017/s0261444800004365>
- Brinkmann, S. (2004). Psychology as a moral science: Aspects of John Dewey's psychology. *History of The Human Sciences*, 17(1), 1-28.
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.

- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, M. (2012). John Dewey' s logic of science. HOPOS: *The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science*, 2 (2), 258-306.
- Brown, P. S. (2012). Introducing a negotiated curriculum. In *Realizing Autonomy* (pp. 49-64). Palgrave Macmillan.
- Bruce, I. (2005). Syllabus design for general EAP writing courses: A cognitive approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(3), 239–256. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.03.001>
- Buenaseda-Saludo, M. A. L. (2012). *A Deweyan-based curriculum for teaching ethical inquiry in the language arts*. Montclair State University.
- Bullough J, R. V. (2005). Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns. *Teacher Education Quarterly*, 23-39.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Bümen, N. T., & Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alını üzerine öz-eleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caffarella, R. S., & Barnett, B.G. (1994). Characteristics of adult learners and foundations of experiential learning. In L. Jackson & R. S. Caffarella (Eds.), *Experiential learning: A new approach* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Callahan, R. E. (1964). *Education and the cult of efficiency*. University Of Chicago Press.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canhoto, A. I., & Murphy, J. (2016). Learning from simulation design to develop better experiential learning initiatives: An integrative approach. *Journal of Marketing Education, 38*(2), 98-106.
- Cardon, P. (2002). Technology Education Curriculum Designs in Michigan Secondary Education. *Journal of Technology Studies, 28*(2), 142-149.
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change, 14*(3), 373–402.
<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9209-6>
- Chostelidou, D. (2010). A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: A descriptive account of students' needs. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4507–4512.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.721>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çeviri Editörü. A. Aypay). Ankara: Anı. (Orijinal çalışma basım tarihi 2014).

- Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2018). Why use mixed methods research: Identifying rationales for mixing methods. *In Mixed Methods Research: A Guide to the Field* (pp. 79–104). <https://doi.org/10.4135/9781483398341.n7>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Edt: E. Dinç, K. Kiroğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Coulson, D., & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401–413. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726>
- Cowling, J. D. (2007). Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes*, 26(4), 426–442. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.10.003>
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. edt: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. edt: M. Bütün, S.B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, S. (2003). *Niğde Üniversitesi meslek yüksekokullarındaki büro yönetimi ve sekreterlik bölümü öğrencilerinin akademik ve mesleki İngilizce gereksinimlerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Çoklar, A. (2015). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çolak, E. (2013). Yaşantısal öğrenme kuramının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 123-136.
- Darder, A. (2014). *Freire and education*. Routledge.
- Dellaportas, S., Kanapathippillai, S., Khan, A., & Leung, P. (2014). Ethics education in the Australian accounting curriculum: A longitudinal study examining barriers and enablers. *Accounting Education: An International Journal*, 23(4), 362–382. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.930694>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32(1), 5-8.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.
- Dewey, J. (1906). *The child and the curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston, Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Mc Millan Company.

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch, and Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Minton, Balch, and Company.
- Dewey, J. (1959). *The school and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Dewi, S. U. (2015). Syllabus of vocational high school based on ESP approach. *Dinamika Ilmu*, 15(2), 273-295.
- Dow, J. L. (2002). *The new vocationalism: A Deweyan analysis*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Florida.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
<https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
- Durakoğlu, A. P. D. A. (2013). Paulo Freire's perception of dialogue-based education. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(12), 102-107.
- Ebert, E. S. & Culyer, R. C. (2013). *School: An introduction to education*. Cengage Learning.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121.
<https://doi.org/10.1207/s15327809jls11014>

- Edwards, N. (2000). Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study. *English for Specific Purposes*, 19(3), 291–296. [https://doi.org/10.1016/s0889-4906\(98\)00029-5](https://doi.org/10.1016/s0889-4906(98)00029-5)
- Eisner, E.W. & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Elliott, J., & Norris, N. (Eds.). (2012). *Curriculum, pedagogy and educational research: The work of Lawrence Stenhouse*. Routledge.
- Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of curriculum theory*. Routledge.
- Ely, R., Ainley, M., & Pearce, J. (2013). More than enjoyment: Identifying the positive affect component of interest that supports student engagement and achievement. *Middle Grades Research Journal*, 8(1), 13-32.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Fagerstrand, J. (2018). *Vocational and non-vocational language learning textbooks in EFL classrooms in Sweden: A comparison of topics, use of Swedish and vocabulary* (Unpublished Ph.D. Dissertation). Linnaeus University, Faculty of Arts and Humanities. Småland
- Farrell, T. S. (2013). *Reflective Teaching*. TESOL International Association.
- Fer, S. (2009). Social constructivism and social constructivist curricula in Turkey for the needs of differences of young people: Overview in light of the PROMISE project. In T. Tajmel & K. Starl (Eds.), *Science education unlimited: Approaches to equal opportunity in learning science* (pp.179-201). Waxmann Verlag co.

- Fer, S. (2016). The effectiveness of the model of 'social constructivist learning environment' design through research. *Global Journal on Humanites & Social Sciences*, 2(1), 87–95. <https://doi.org/10.18844/gjhss.v2i1.284>
- Fer, S. (2020). *Öğretim Tasarımı* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fer, S. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal Temellere Bakış* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Fitzsimmons, D., S., & Stoller, F. L. (2018). Content-based syllabi. In *Issues in syllabus design* (pp. 111-124). Brill Sense.
- Foley, H. (2002). *Understanding and applying vocational language, literacy and numeracy within the Australian Quality Training Framework*. Queensland Department of Employment and Training. (DET)
- Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 820–839. <https://doi:10.1002/tea.20379>
- Fowler, J. (2008). Experiential learning and its facilitation. *Nurse Education Today*, 28(4), 427–433. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.07.007>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). Ayrıntı Yayınları.
- Fullan, M. (2008). Curriculum implementation and sustainability. In M. F. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.) *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). London: Sage.

- Gardner, H. & Mansilla, V. B. (2008). Disciplining the mind. *Educational Leadership*, 65(5), 14-19.
- Geng, C. (2014). Syllabus design for business English based on need analysis. *Studies in Literature and Language*, 9(2), 53-56.
- Ghaffari, F., Kyriacou, O., & Brennan, R. (2008). Exploring the implementation of ethics in U.K. Accounting programs. *Issues in Accounting Education*, 23(2), 183–198. <https://doi.org/10.2308/iace.2008.23.2.183>
- Gilbert, B. L., Banks, J., Houser, J. H. W., Rhodes, S. J., & Lees, N. D. (2014). Student development in an experiential learning program. *Journal of College Student Development*, 55(7), 707–713. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0072>
- Giroux, H.A., Penna, A.N., & Pinar, W.F. (1981). *Curriculum & instruction: Alternatives in education*. McCutchan.
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glasgow, N. A. (1997). *New curriculum for new times: A guide to student-centered, problem-based learning*. Corwin Press.
- Gökhan, B. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 101-119.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 147–181. <https://doi.org/10.1017/s0261444807004867>
- Graves, K. (2016). Language curriculum design: Possibilities and realities. In *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 79-94). Routledge.
- Green, B. (2017). *Engaging curriculum: Bridging the curriculum theory and English education divide*. Routledge.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Haiming, X. (2005). The changing paradigms of ELT syllabus design over the last thirty years revisited and their immediate relevance to the present ELT context [J]. *Foreign Language World*, 5. 29-36
- Hakeem, S. A. (2001). Effect of experiential learning in business statistics. *Journal of Education for Business*, 77(2), 95–98. <https://doi.org/10.1080/08832320109599056>
- Harmer, J. (1982). What is communicative? *ELT Journal*, 36(3), 164–168. <https://doi.org/10.1093/elt/36.3.164>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism and education reform*. Waveland Press.
- Herz, B., & Merz, W. (1998). Experiential learning and the effectiveness of economic simulation games. *Simulation & Gaming*, 29(2), 238–250. <https://doi.org/10.1177/1046878198292007>
- Hixon, E., & Buckenmeyer, J. (2009). Revisiting technology integration in schools: Implications for professional development. *Computers in the Schools*, 26(2), 130–146. <https://doi.org/10.1080/07380560902906070>

- Hoffmann, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- https://www.researchgate.net/publication/318762026_Reflections_and_Insights_on_the_Models_of_Learning_Subject-centered_LearnerCentered_and_Problem-Centered_Design_Models
- Huang, P. Y., Wang, C. C., Tseng, Y. Y., & Wang, R. J. (2011). The impact of curriculum design on learning satisfaction. *Journal of Information and Optimization Sciences*, 32(3), 637-655.
- Huenecke, D. (1982). What is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership*, 39(4), 290-94.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Işık, E., & Semerci, E. (2019). Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53–66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- İgrek, E. (2013) *İçerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının mesleki yabancı dil (İngilizce) derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, E., & Kayabaşı, Y. (2014). Yükseköğretim düzeyindeki özel amaçlı İngilizce derslerinde içerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-55.

- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Jackson, L., & Madsaac, D. (1994). Introduction to a new approach to experiential learning. In L. Jackson, R. Caffarella (Eds.), *Experiential learning: A new approach* (pp. 17-28). San Francisco: Jossey-Bass.
- JISC. (2014). *Developing digital literacies: Provides ideas and resources to inspire the strategic development of digital literacies -those capabilities which support living, learning and working in a digital society*. JISC: Author. <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>
- Johnson, S. D., & Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 31–43. <https://doi.org/10.1002/ace.117>
- Jones, C. (1991). An integrated model for ESP syllabus design. *English for Specific Purposes*, 10(3), 155–172. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(91\)90022-o](https://doi.org/10.1016/0889-4906(91)90022-o)
- Jung, J. H. (2015). *The concept of care in curriculum studies: Juxtaposing currere and hakbeolism*. Routledge.
- Kalkbrenner, M. T., & Parker, R. J. H. (2016). Applying John Dewey's theory of education to infuse experiential learning in an introduction to human services course. *Journal of Human Services*, 36(1).
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, P. D. L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39–49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (26. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık

- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(53), 1262–1274. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kaysi, F., & Aydemir, E. (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(11), 778–790. <https://doi.org/10.16990/sobider.3442>
- Kelly, A. V. (1990). *The national curriculum: A critical review*. Paul Chapman Publishing.
- Keskin, M., & Özer, D., (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project method: The use of the purposeful act in the educative process* (No. 3). Teachers College, Columbia University.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. In *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-326). Brill Sense.
- Kitot, A. K. A., Ahmad, A. R., & Seman, A. A. (2010). The effectiveness of inquiry teaching in enhancing students' critical thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 264–273. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.037>
- Klein, M. F. (1994). The toll for curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 19-34.
- Kliebard, H. M. (1987). The question of Dewey's impact on curriculum practice. *Teachers College Record*, 89(1), 139-141.

- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. New York: Taylor & Francis.
- Koppenhaver, G. D., & Shrader, C. B. (2003). Structuring the classroom for performance: Cooperative learning with instructor-assigned teams. *Decision sciences Journal of innovative education*, 1(1), 1-21.
- Korumaz, M., & Özkılıç, R. (2015). Yabancı dil öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 299. <https://doi.org/10.15285/ebd.73722>
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-42.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching. Language in education: Theory and practice*. Newyork, Prentice-Hall.
- Kumral, O. (2016). A trial for curriculum development: The effect of educational philosophy curriculum on the attitudes towards course and educational views. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 174-188.
- Kühn, G., & Mielke, T. M. (2012). *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits-und Berufswelt: eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr-und Lernmaterialien*. W. Bertelsmann Verlag.
- Lake, V. E., Winterbottom, C., Ethridge, E. A., & Kelly, L. (2015). Reconceptualizing teacher education programs: Applying Dewey's theories to service-learning with early childhood preservice teachers. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 93-116.

- Lee, J., & Jang, S. (2014). A methodological framework for instructional design model development: critical dimensions and synthesized procedures. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), 743–765.
- Lee, J., Lim, C., & Kim, H. (2016). Development of an instructional design model for flipped learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 427–453. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9502-1>
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., ... & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322.
- Leonard, P., & McLaren, P. (2002). *Paulo Freire: A critical encounter*. Routledge.
- Lindsey, L. & Berger, N. (2009). Experiential Approach to Instruction. In C.M. Reigeluth & A.A. Carr-Chellman (Eds.) *Instructional-Design Theories and Models Volume III* (pp. 117-142). New York, NY: Taylor and Francis, Publishers.
- Lo, G. Y. H., & Sanjaya, B. O. (2015). When academia meets industry: Effective ESP curriculum development for vocational high school students delivering professional business presentations. *English as a Global Language Education (EaGLE) Journal*, 1(2), 31-62.
- Lord, G., & Lomicka, L. (2007). Foreign language teacher preparation and asynchronous CMC: Promoting reflective teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(4), 513-532.
- Ma, A. (2018). Task-Based Syllabus Design. In *Issues in syllabus design* (pp. 125-134). Brill Sense.
- Macalister, J., & Nation, I. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.

- Maftoon, P. & Safdari, S. (2018). Philosophical foundations of language curriculum development. In *Issues in syllabus design* (pp. 25-37). Brill Sense.
- Male, B., & Waters, M. (2012). *The secondary curriculum design handbook: Preparing young people for their futures*. Bloomsbury Publishing.
- Mamaghani, H. J., & Zolghadri, M. (2018). Skills-based syllabi. In *Issues in syllabus design* (pp. 69-80). Brill Sense.
- Markkanen, P., Välimäki, M., Anttila, M., & Kuuskorpi, M. (2020). A reflective cycle: Understanding challenging situations in a school setting. *Educational Research*, 62(1), 46–62. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1711790>
- Martin, J. M. (2018). *The self-efficacy of low act-scoring students in an experiential learning environment* (Unpublished Ph.D. Dissertation). Capella University.
- McCollum, S. (2002). Reflection: A key for effective teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(6), 6-7.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Florence, KY, USA: Taylor and Francis.
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- McNeil, J.D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown.
- Méheut, M., & Psillos, D. (2004). Teaching–learning sequences: aims and tools for science education research. *International Journal of Science Education*, 26(5), 515-535.
- Merriam, S. (2009). *A guide to design and implementation: Revised and expanded form qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Mertens, D., M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. United States of America: Sage Publications.
- Mızıkacı, F. (2017). Müfredat (Critical Pedagogy Dictionary: Curriculum) *Eleştirel Pedagoji Dergisi (Journal of Critical Pedagogy)* Issue 51-52, 2017.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed: S. A. Altun, A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Minott, M. A. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 325–338. <https://doi.org/10.1080/19415250903457547>
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. New York: Routledge Falmer.
- Morris, C. E. (2012). *Flash on English for cooking, catering and reception*. ESP Series. Tecnostampa.
- Morris, C. E. (2017). *Flash on English for tourism*. ESP Series. Tecnostampa.
- Morris, P. (1996). *Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (Vol. 2). Hong Kong University Press.
- Murphy, C., Abu-Tineh, A., Calder, N., & Mansour, N. (2021). Teachers and students' views prior to introducing inquiry-based learning in Qatari science and mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103367>

- Murphy, R. S. (2018). The concept of syllabus design and curriculum development: A Look at five major syllabus designs. In *Issues in syllabus design* (pp. 1-23). Brill Sense.
- Namaziandost, E., Nasri, M., & Esfahani, F. R. (2019). Pedagogical efficacy of experience-based learning (ebl) strategies for improving the speaking fluency of upper-intermediate male and female Iranian EFL students. *International Journal of Research in English Education*, 4(2), 29-41.
- Ndoye, A. (2003). Experiential learning, self-beliefs and adult performance in Senegal. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/02601370304831>
- Newhouse, R. P., Hoffman, J. J., Sufliata, J., & Hairston, D. P. (2007). Evaluating an innovative program to improve new nurse graduate socialization into the acute healthcare setting. *Nursing administration quarterly*, 31(1), 50-60.
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In Van den Akker, J., Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds). *Educational design research*, (pp. 152-169). London: Routledge.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Oakes, J. M., & Feldman, H. A. (2001). Statistical power for nonequivalent pretest-posttest designs: The impact of change-score versus ANCOVA models. *Evaluation Review*, 25(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/0193841x0102500101>
- Ocak, G., & Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110.

- Odabaşı, Ş. (1998). *Turizm bakanlığı ön büro işbaşı eğitimi programının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Ankara.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Envisioning the future of education and jobs: Trends, data and drawing*. OECD Publishing.
- Oo, T. Z., & Habók, A. (2021). The development of a reflective teaching model for reading comprehension in English language teaching. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 127–138. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020.178>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.
- Owens, T. (2007). Problem-based learning in higher education. *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*, 31.
- Ozudogru, M. & Akkus-Cakir, N. (2021). Computer supported asynchronous online discussions in teacher education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4). 2598-2617.
- Özer, S. (2019). An investigation of attitude, motivation and anxiety levels of students studying at a faculty of tourism towards vocational English course. *Journal Of Language & Linguistics Studies*, 15(2).
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). Students' attitudes towards vocational foreign language course. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 3(2), 55-64.
- Özkan, T., & Kılıçoğlu, E. (2019). Otantik Etkinlikler ile Desteklenen Matematik Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri1. *In 8th Eurasian Conference on Language and Social Sciences* (375).

- Özkurt, M. F. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Öznur B., A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin algıları ile zaman yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Pajchel, K., Jegstad, K. M., Eklund, G., Aalbergsjø, S. G., & Sollid, P. Ø. (2021). The role of school placement within research-based teacher education—through the eyes of science mentors. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 193-205.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933416>
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197.
- Parsons, J. & Beauchamp, L. (2012). *From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta*. Alberta Education.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Edt: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Peters, R. S. (2010). *John Dewey Reconsidered*. (International Library of The Philosophy of Education Volume 19). Routledge.
- Pietrykowski, B. (1996). Knowledge and power in adult education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, 46(2), 82-97.

- Pinar, W. F., & Bowers, C. A. (1992). Politics of curriculum: Origins, controversies, and significance of critical perspectives. *Review Of Research in Education*, 18(1), 163-190.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). Peter Lang.
- Plate, R. (2012). The evolution of curriculum development in the context of increasing social and environmental complexity. *Creative Education*, 3(08), 1311.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. St Leonards: Allen Unwin.
- Radović, S., Hummel, H. G. K., & Vermeulen, M. (2021). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: Theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872527>
- Rahgozaran, H., & Gholami, H. (2014). The impact of teachers 'reflective journal writing on their self-efficacy. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(2), 65.
- Rahimpour, M. (2010). Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1660–1664.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.254>
- Rajae N, M., Abbaspour, E., & Zare, J. (2012). A critical review of recent trends in second language syllabus design and curriculum development. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2).
<https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.152>

- Ralston, S. J. (2011). *Hope, growth and progress: Three cornerstones of pragmatism*. SSRN 1927216.
- Randall, M. L. (2018) *The effect of a life skills curriculum on the problem-solving abilities of tribal college students* (Unpublished Ph.D. Dissertation). Faculty of the Oral Roberts University Graduate School of Education, Norman.
- Redcross, N. R. (2015). The campus-wide presentation: An experiential approach to increasing student learning, growth and marketability. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 12(2), 75–86. <https://doi.org/10.19030/tlc.v12i2.9184>
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reeves, T.C. (2006). Design research from a technology perspective. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds). (2006). *Educational design research* (pp. 64-78). London: Routledge.
- Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Reilly, T. (1988). Approaches to Foreign Language Syllabus Design. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(3), 117-132
- Reyes, F. C. (2000). *Engineering the curriculum: A guidebook for educators and school managers*. De La Salle University Press.
- Richards, J. (2001). From syllabus design to curriculum development. In *Curriculum Development in Language Teaching*, (pp.23-50).
- Richey, R. C. (2005). Validating instruction design and development models. In Spector J. M. and Wiley D. A. (Eds.), *Innovations in instructional technology: Essays in honor of M. David Merrill* (pp. 171–185.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and development research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Nelson, W. A. (2003). Development research: Studies of instructional design and development. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2nd ed). (pp. 1099–1130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, P. (2011). Syllabus Design. In M. H., Long, & C. J. Doughty, (Eds.). *The handbook of language teaching* (Vol. 63) (pp. 294-311). John Wiley & Sons.
- Rodrigo, Russell Tagalog. (2017). Reflections and insights on the models of learning: Subject-centered, learner-centered and problem-centered design models. Stamford International University.
- Rutherford, M. A., Parks, L., Cavazos, D. E., & White, C. D. (2012). Business ethics as a required course: Investigating the factors impacting the decision to require ethics in the undergraduate business core curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 174–186. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0039>
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. Ed: A. Tüfekci Akcan ve S.N. Şad,). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Salimi, A., Dadashpopur, S., Shafaei, A., & Asadollahfam, H. (2012). Critical review of approaches to foreign language syllabus design: Task-based syllabus (A Shortcut). *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 828–832. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.207>
- Saunders, P. A., Tractenberg, R. E., Chaterji, R., Amri, H., Harazduk, N., Gordon, J. S., Lumpkin, M., & Haramati, A. (2007). Promoting self-awareness and reflection

- through an experiential Mind-Body Skills course for first year medical students. *Medical Teacher*, 29(8), 778–784. <https://doi.org/10.1080/01421590701509647>
- Saunders, P. M. (1997). Experiential learning, cases, and simulations in business communication. *Business Communication Quarterly*, 60(1), 97–114. <https://doi.org/10.1177/108056999706000108>
- Savignon, S. (2002). Communicative curriculum design for the 21st century. *ELT Forum*, 40(1), 2–7.
- Schiro, M. (2020). *Eğitim programı kuramları: Çatışmalı görüşler ve süregelen sorunlar* (Çev. Ed: F. Mızıkacı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schubert, W. H. (1996). *Perspectives on four curriculum traditions*. *Educational Horizons*, 74(4), 169- 76.
- Scogin, S. C., Kruger, C. J., Jekkals, R. E., & Steinfeldt, C. (2017). Learning by experience in a standardized testing culture. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 39–57. <https://doi.org/10.1177/1053825916685737>
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- Serçek, G. Ö., & Oral, B. (2015). Evaluating associate degree tourism curriculum according to the CIPP model. *Journal of Tourism Theory and Research*, 2(1), 1-18.
- Shook, J. R. (2000). *Dewey's empirical theory of knowledge and reality*. Vanderbilt University Press.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.

- Simpson, D. J., Almager, I. L., Beerwinkle, A. L., Celebi, D., Ferkel, R. C., Holubik, T. E., ... & Tomlinson, T. A. (2011). Toward a Neo-Deweyan theory of curriculum analysis and development. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(2), 135-167.
- Skilbeck, M. (1990). *Curriculum Reform: An overview of trends*. OECD Publications.
- Sloan, K. (2010). Subject-centered curriculum. In C. Kridel, (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Steeb, D. R., Zeeman, J. M., Bush, A. A., Dascanio, S. A., & Persky, A. M. (2021). Exploring career development through a student-directed practicum to provide individualized learning experiences. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(5), 500–505. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.01.020>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann
- Strauss, A. & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Supe, O., & Kaupuzs, A. (2015). The effectiveness of project-based learning in the acquisition of English as a foreign language. *Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 210-218).
- Sutherland, S. (1997). *Teacher education and training: a study*. HM Stationery Office.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tahir, M. M. (2009). English for specific purposes (ESP) and syllabus design. *Journal of the College of Languages (JCL)*, (20), 100-133.

- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanner, D., & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice*. Hall.
- Tanner, L. N. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's laboratory school (1896-1904). *J. Curriculum Studies*, 23(2), 101-117.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SSPS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Ofset.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Thaiposri, P., & Wannapiroon, P. (2015). Enhancing students' critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2137–2144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.013>
- Thijs, A. & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO)
- Topcubaşı, T. & Topcubaşı, G.C. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar ile ilgili veli ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *4.Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*.
- Trubitsyna, O. M., Kanibolotska, O., Zozulia, I. Y., Stadnii, A. S., & Martynenko, M. Y. (2020). Professional foreign-language training as a component of higher vocational education. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 187-195.
- Tuncer, G. (2019). *Farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin*

- incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & D.H. Hampson (Eds.), *Strategies for Curriculum Development*. Cutton Pub.
- Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher education*, 46(2), 147-166.
- Uğur, B. (2019). *Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonuna ilişkin tasarlanan çevrimiçi bir derse yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, B. (2017). *Anadili Türkçe olan 50-74 aylık çocuklar için yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uslu, E. (2003). *İzmir özel lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, A. M., Erhan, Ünal, E., & Yamac, A. (2013). Service teachers' academic achievements in online distance education: *The roles of online self-regulation and attitudes*. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 131-140.
- Van den Akker (2004). Curriculum perspectives: An introduction. In *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Springer, Dordrecht.
- Van den Akker, J. & Plomp, T., (1993), Development research in curriculum: Propositions and experiences, *Paper presented at AERA meeting*, April 12-16, Atlanta.

- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, N. Nieveen, R. M. Branch, K. L. Gustafson & T. Plomp (Eds.), *Design methodology and developmental research in education and training* (pp. 1–14). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J. (2007). Curriculum design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research*, (pp. 37-50.). Netzodruk, Enschede.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. Sage.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi basımevi.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.
- Westbrook, T. P., McGaughy, M. & McDonald, J. (2018). An investigation into the implications of Dewey's "learning situations" for online education. *Net: An eJournal of Faith-Based Distance Learning*, 2, 8-22.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press, USA.
- Wraga, W., & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum studies*, 35(4), 425-437.

- Wright, D.B. (2006). Grupları önce-sonra tasarımında karşılaştırma: t testi ve ANCOVA farklı sonuçlar verdiğiinde. *İngiliz Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 76 (3), 663-675.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Yalden, J. (1984). Syllabus design in general education: Options for ELT. In C.J. Brumfit(Ed.), *General English syllabus design. Curriculum and syllabus design for the General English classroom*, (pp.13-21). New York, Pergamon Press.
- Yamamoto, G. T., Özgeldi, M., & Altun, D. (2018). Instructional developments and progress for open and equal access for learning. *Open and Equal Access for Learning in School Management*, 117-143.
- Yang, Y., van Aalst, J., Chan, C. K., & Tian, W. (2016). Reflective assessment in knowledge building by students with low academic achievement. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(3), 281-311.
- Yaşar, C. G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 237-260.
<https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.012>
- Yazçayır, N., & Yağcı, E. (2009). Vocational and technical education in Eu nations and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1038-1042.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, K, I., Çolak, C., & Yaman D., N. (2016). *Nitel veri analizinde adım adım NVivo kullanımı*. Ankara, Anı Yayıncılık.

- Zepke, N., & Leach, L. (2002). Contextualised meaning making: one way of rethinking experiential learning and self-directed learning? *Studies in Continuing Education*, 24(2), 205–217. <https://doi.org/10.1080/0158037022000020992>
- Zeren, D. (2005). *İlköğretim fen bilgisindeki üreme ve gelişme konusunun düzenlenmesi ve öğretimine yönelik program geliştirme üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, X., Wang, Y., & Sharma, S. (2021). Design and analysis of flipped classroom experiment teaching based on DBR in information technology environment. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*. 1-8. <https://doi.org/10.1007/s13198-021-01145-4>
- Zhao, W. (2010). *Needs analysis of English language competences in vocational senior secondary education in mainland China: A mixed methods inquiry*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Chinese University of Hong Kong.

EK-A: Öğrenen Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında, danışmanlığını Prof. Dr. Seval FER' in yürüttüğü bu doktora tezinin amacı Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının; öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine, öğrenme yaşantılarına ve öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisine etkisini araştırmaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Ayrıca araştırma esnasında istediğiniz zaman araştırmacıya soru sorabilirsiniz.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacak olup görüşme yaklaşık 20-30 dakika arasında sürecektir. Sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeniz çalışma için önem arz etmektedir. Bu bağlamda not alma sürecinde yaşanabilecek veri kaybını önlemek amacıyla sizin de izin vermeniz durumunda bütün görüşme ses kaydına alınacaktır. İsteğiniz halinde alınan ses kaydının yazılı dökümü tarafınıza gönderilecek ve çalışmada kullanımı için tekrar onayınız istenecektir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kimlik bilgileriniz istenmeyecek ve görüşme sırasında sunmuş olduğunuz bilgiler saklı tutulacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli yasal izinler alınmıştır. Görüşme sonrasında herhangi bir sorunuz olursa aşağıdaki iletişim bilgilerinden araştırmacılara ulaşabilirsiniz. Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacı:

Adı Soyadı: Prof. Dr. Seval FER

Adresi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe Kampüsü, 06800, Çankaya\ Ankara

Yardımcı Araştırmacı:

Adı Soyadı: Öğr. Gör. Fatih KARATAŞ

Adresi: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Zemin Kat, Oda No: Z4 Merkez\ Nevşehir

Bu çalışmada istediğim anda, kendimi rahatsız hissettiğimde katılımdan vazgeçebileceğimi ve bu durumun bana herhangi bir sorumluluk getirmeyeceğini, toplanacak tüm bilgilerin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve kesinlikle gizli tutulacağını, çalışmaya katılımımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve çalışmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli iznin alındığını biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Rumuz:

EK-B: Uygulayıcı Öğretim Elemanı Gönüllü Katılım Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında, danışmanlığını Prof. Dr. Seval FER' in yürüttüğü bu doktora tezinde Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının; öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine, öğrenme yaşantılarına ve öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisine etkisi araştırılmaktadır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin alınmıştır.

Araştırma kapsamında, sizin rehberliğinizde öğrenenlere Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanacaktır. Uygulama sürecine yönelik hiçbir ses ve görüntü kaydı alınmayacak ve elde edilen veriler bu araştırma dışında başka yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve sınıflarınızda deneysel işlemin uygulanmasını kabul ediyorsanız, aşağıda belirtilen bölümleri doldurarak imzalayınız. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Uygulayıcı Öğretim Elemanı:

Adı, Soyadı:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Adı Soyadı: Prof. Dr. Seval FER

Adresi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe Kampüsü, 06800, Çankaya\ Ankara

Yardımcı Araştırmacı:

Adı Soyadı: Öğr. Gör. Fatih KARATAŞ

Adresi: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Zemin Kat, Oda No: Z4 Merkez\ Nevşehir

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında, danışmanlığını Prof. Dr. Seval FER' in yürüttüğü doktora tezi için veri toplanması amaçlanmaktadır. Araştırmada, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının; öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine, öğrenme yaşantılarına ve öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisine etkisi araştırılmaktadır.

Görüşme sürecinde sunmuş olduğunuz düşünceleriniz bilimsel amaçlarla sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamanız önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Katılımcı Bilgileri:

İsim / Soy isim:

Görüşme Tarihi:

Uzmanlık Alanı:

Sorular:

- 1.Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının kritik öneme sahip aşaması hangisidir? (Hedefler Çerçevesi, Yaşantılar Örüntüsü ve Yansıtma aşamaları arasından)
- 2.Tasarım ilkelerinin seçimi ve kullanımı uygun mu?
- 3.Tasarım öğeleriyle ilişkilendirilen tasarım ilkeleri uyumlu mu?
- 4.Tasarımın uygulama planı, tasarım modeli ile tutarlı mı?
- 5.Kolay ve zor ulaşılabilecek ders öğrenme çıktıları hangileridir? Neden?
- 6.Ders öğrenme çıktıları, öğrenme yaşantıları ve ilgili ölçme değerlendirme türü ve araçları uyumlu mu?
- 7.Uygulama yönergeleri açıkça ifade edilmiş mi?
- 8.Değerlendirme türü ile değerlendirme araçları uyumlu mu?
- 9.Değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları yeterli mi?
- 10.Tasarımın uygulanması için belirlenen süreler yeterli mi?

EK-D: Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu

Sevgili Öğrenenler,

Bu çalışmanın amacı, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının; öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine, öğrenme yaşantılarına ve öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisine etkisini belirlemektir. Görüşme sürecinde sunmuş olduğunuz düşünceleriniz sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. İsimleriniz yerine kendi isteğiniz çerçevesinde rumuz belirlenecek ve belirlediğiniz rumuz araştırma bulgularında kullanılacaktır. Dolayısıyla isminizi yazmanız ya da belirtmeniz gerekmemektedir. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamanız önem taşımaktadır.

1.Rumuz:

2.Bölümünüz Gastronomi ve Mutfak Sanatları Turizm İşletmeciliği

3. Görüşme tarihi:

4. Turizm sektöründe nasıl görev aldınız?

- Staj eğitimi
 Yarı zamanlı (Part-time)
 Tam zamanlı
 Diğer (kendi işletmeniz vb.)
 Hiç çalışmadım

5.Turizm sektöründe hangi birimde (mutfak, resepsiyon vb.) ne kadar çalıştınız (3 hafta, 2 ay vb.)

Bölüm I. (Araştırmanın “tasarım” (bkz. Şekil 5) aşamasında kullanılacak)

Aşağıdaki tabloda 20 tema bulunmaktadır. Bu temalar arasından uygulanacak program tasarımında görmek istediğiniz üç (3) temayı (X) sembolü ile işaretleyiniz. Bu temalar dışında öğrenmek istediğiniz tema var ise, tablonun altında boş bırakılan satıra yazınız.

Öğrenmek istediğiniz temalar	
1. Customer relations	
2. Dealing with bookings	
3. Dealing with check-in problems	
4. Dealing with customer needs	
5. Desserts (Enquiring about wants/desires)	
6. Edible Blossoms \ Flowers	
7. Flavors	
8. Food Safety	

9. Giving advice about local transport and tickets	
10. Giving directions inside and outside the hotel	
11. Giving information on visitor attractions	
12. Grilling and Broiling	
13. Helping guests with the room facilities	
14. Job Application	
15. Salads	
16. Service in the bar and restaurant	
17. Taking customers' orders	
18. Taking room reservations	
19. Welcoming guests	
20. Writing letters and emails to customers	
21. Öğrenen tema önerisi (.....)	
22. Öğrenen tema önerisi (.....)	
23. Öğrenen tema önerisi (.....)	

Bölüm II. (Araştırmanın “yaşantıların sunumu” (bkz. Şekil 5) aşamasında kullanılacak)

Birinci bölümde seçtiğiniz temalar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda en çok i) “(öğrenenlerin seçtiği birinci tema)”, ii) “(öğrenenlerin seçtiği ikinci tema)” ve iii) “(öğrenenlerin seçtiği üçüncü tema)” temalarını öğrenmek istediğiniz ortaya çıkmıştır. Program tasarımı, sizin yaşantılarınız temel alınarak planlanacağı için yukarıda sıralanan temalara yönelik yaşantılarınız (deneyimleriniz, tecrübeleriniz, başınızdaki geçen olaylar, özel anlar, hikayeler vb.) belirlenmek istenmektedir. Aşağıda boş bırakılan bölümlere, seçtiğiniz temalara yönelik yaşantılarınızı yazmanız beklenmektedir.

Not: Temalara ilişkin yaşantılarınızı Türkçe yazınız.

1. "... (öğrenenlerin seçtiği birinci tema) ..." teması hakkındaki yaşantılarım:

.....

2. "... (öğrenenlerin seçtiği ikinci tema) ..." teması hakkındaki yaşantılarım:

.....

3. "... (öğrenenlerin seçtiği üçüncü tema) ..." teması hakkındaki yaşantılarım:

.....

Bölüm III. (Araştırmanın “yansıtma” (bkz. Şekil 5) aşamasında kullanılacak)

İlgi ve isteklerinize göre hazırlanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı uygulanmıştır. Aşağıdaki beş soru, Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının

uygulama sürecine yönelik görüşlerinizi belirlemek ve süreç içinde tasarımı iyileştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz tasarımın iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Sorular:

1.Ders içeriğinin belirlenmesinde geçmiş yaşantılarınız göz önünde bulundurulmuştur. Yaşantılarınızın derslerle ilişkilendirilmesi öğrenmenizi nasıl etkiledi?

2.Uygulamayı daha önceki derslerle karşılaştırdığınızda ne tür benzerlikler ya da farklılıklar dikkatinizi çekti?

3.Uygulanan dersin güçlü yönleri nelerdir? Niçin?

- Ders içeriğinin doğrudan mesleki yaşantılarla ilişkilendirilmiş olması
- Öğretim elemanının ders hazırlıklı gelmesi ve plana göre dersi işlemesi
- Aktif katılıma imkânlar sunması

4.Dersin zayıf / olumsuz yönleri nelerdir? Niçin?

- Performans görevleri için verilen zamanın yeterli olmaması
- Performans görevleri için örnekler sunulmaması
- Ders içeriğinin çok yoğun olması ve zaman problemi yaşanması

5.Dersin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?

- Performans görevleri için örneklerin ve ek açıklamaların sunulması
- Öğrenenlerden beklentilerin daha açık ifade edilmesi

6. Covid 19 pandemisi ve bu süreçte yaşanan tam kapanma uygulamaları öğrenmenizi nasıl etkiledi?

- Psikolojik etkiler
- Sosyolojik etkiler
- Ekonomik etkiler

EK-E: Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Danışmanlığını Prof. Dr. Seval Fer'in yürüttüğü bu doktora tezinde Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının; öğrenenlerin mesleki yabancı dil becerilerine, öğrenme yaşantılarına ve öğretim elemanlarının öğretimi düzenleme becerisine etkisi araştırılmaktadır. Görüşme sürecinde sunmuş olduğunuz düşünceleriniz bilimsel amaçlarla sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamanız önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Katılımcı Bilgileri:

İsim / Soy isim:

Görüşme Tarihi:

Mesleki Deneyim:

Sorular:

1. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının hedeflerine yönelik düşünceleriniz nedir?
2. Bu hedefler dışında sizce hangi hedefler olmalıdır? Neden?
3. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının uygulama sürecine yönelik düşünceleriniz nedir?
4. Uygulamada etkili olabilecek öğretim yöntemleri, etkinlikleri, materyalleri neler olabilir? Neden?
5. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının değerlendirme sürecine yönelik görüşleriniz nedir?
6. Hangi değerlendirme türü (ürün, süreç, otantik değerlendirme vb.) ve aracı kullanılabilir?
7. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının olumlu/güçlü yönlerine ilişkin düşünceleriniz nedir? Niçin?
8. Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının olumsuz/zayıf yönlerine ilişkin düşünceleriniz nedir? Niçin?
9. Olumsuz ya da faydasız durumlara yönelik ne tür çözüm önerisiniz? Neden?
10. Görüşme ile ilgili sormamızı dilediğiniz ya da eklemek istediğiniz herhangi bir husus var mı? Katılımınız için teşekkür ederiz.

EK-F: Mesleki Yabancı Dil Becerileri Yansıtma Formu

Rumuz:

Bölüm:

Bu yansıtma çalışması ile uygulama sürecine yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi belirtmeniz, kendi bakış açınızdan etkinliklere katılma düzeyinizi ve yaşantılarınızı değerlendirmeniz istenmektedir. Aşağıda sizlere yardımcı olması için ipucu niteliğinde birtakım sorular sunulmuştur. Bu soruları yanıtlamak zorunda olmadığınız belirtilerek farklı hususlardaki düşüncelerinizi de aktarmanız beklenmektedir.

1. Olumlu ya da olumsuz anlamda öğrenme süreciyle alakalı aklıma ilk ne geliyor?
2. Uygulanan tasarım hakkında ilk düşüncelerim nedir?
3. Uygulama sürecinde yaptığım en ilginç keşiflerden bazıları nelerdi? Problem hakkında? Kendim hakkında? Başkaları hakkında?
4. En zor anlarımdan bazıları nelerdi ve onları bu hale getiren şey neydi?
5. Kişisel olarak öğrendiğim en önemli şey nedir?
6. İlerlememe engel olan herhangi bir husus var mıydı?
7. Aynı süreci tekrar deneyimleyecek olsaydım neyi farklı yapardım?

EK-G: MYDBDT için Çıktı-Soru Maddesi İlişkisi Tablosu

Hafta / Ders Saati	Tema	Dil Becerisi	Hedefler Çerçevesi / Öğrenme Çıktıları	Soru Maddeleri
1.Hafta (8 Ders Saati)	Food Trend / Wastless Kitchen	Okuma	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts.	1-5
		Dinleme	3. Students will be able to understand phrases and expressions related to their field.	6-10
		Yazma	4. Students will be able to write short, simple sentences and phrases about food trends.	11-15
		Dilbilgisi	5. Students will be able to understand the reviews on books, movies, games and TV programs written in present simple tense.	16-20
2.Hafta (8 Ders Saati)	Food Trend / Meatless Monday	Okuma	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts	21-25
		Konuşma	3. Students will be able to provide information about a local or a global food trend movement.	26-30
		Dinleme	4. Students will be able to understand phrases and expressions related to their field.	31-35
3.Hafta (8 Ders Saati)	Describing Food	Okuma	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts.	36-40
		Yazma	3. Students will be able to describe a dish using short, simple sentences and phrases.	41-45
		Dinleme	4. Students will be able to understand phrases and expressions related to food description	46-50
4.Hafta (8 Ders Saati)	Job Application	Okuma	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts.	51-55
		Dinleme	3. Students will be able to understand phrases and expressions related to job interview.	56-60
5.Hafta (8 Ders Saati)	Job Application	Yazma	4. Students will be able to write basic documents required for job application.	61-65
		Konuşma	5. Students will be able to communicate in a job interview.	66-70


EK-H: MYDBDT Uzman Görüşü Formu

Değerli katılımcı, size gönderilen bu formda öğrenme çıktıları ile bu çıktıları ölçmek için hazırlanan soruların uyumluluğunu incelemeniz beklenmektedir. Soruların öğrenen seviyesine uygunluğu, yazım ve imla hataları vb. hususlarda düzeltme öneriniz olursa bu önerilerinizi yorum olarak ekleyebilirsiniz. Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.		
Hafta / Tema	Beceri	Hedefler Çerçevesi / Öğrenme Çıktıları
Food Trend / Wastless Kitchen (1. Hafta)	Reading	Soru Maddeleri
		<p>1. Students will be able to define specific information in written texts.</p> <p>2. Students will be able to use specific information in written texts</p>
		<p>The Zero-Waste Chef: Plant-Forward Recipes and Tips for a Sustainable Kitchen and Planet</p> <p>A sustainable lifestyle starts in the kitchen. Get started with the use-what-you-have, spend-less-money recipes and tips that you'll find in my forthcoming book.</p> <p>In my near-decade of living with as little plastic, food waste, and <i>stuff</i> as possible, I've learned that "zero-waste" is above all an intention, not a hard-and-fast rule. The good news is you likely already have all the tools you need to begin to create your own change at home, especially in the kitchen.</p> <p>In my book, I give readers the facts to motivate them to do better, the simple (and usually free) fixes to ease them into wasting less—you can, for example, banish plastic wrap by simply inverting a plate over your leftovers—and, finally, the recipes and strategies to turn <u>them</u> into more sustainable, money-saving cooks. You can also learn how to dry goods and restore and reuse them in the book.</p> <p>Read the text and answer the questions about it.</p>
		<p>1.The text is about</p> <p>a) a competition on a TV programme.</p> <p>b) a legal decision on food waste.</p> <p>c) a book on sustainability in kitchen and on planet.</p> <p>d) a review of a film on food waste.</p> <p>e) a documentary on zero waste.</p>
		<p>2.According to the writer a sustainable life</p> <p>a) is never possible.</p> <p>b) can start wherever you want.</p> <p>c) is only possible through law.</p> <p>d) starts in the office.</p> <p>e) starts in the kitchen.</p>
		<p>3.As the writer states, "zero waste" is</p> <p>a) an intention rather than a difficult rule.</p> <p>b) a hard rule.</p> <p>c) a fast action.</p> <p>d) about burning leftover products.</p> <p>e) energy wasting.</p>
<p>4.What CANNOT you learn from the book according to the text?</p> <p>a) To dry foods</p> <p>b) To reuse goods</p> <p>c) To restore goods</p> <p>d) To freeze foods</p> <p>e) To money-save through sustainability</p>		
<p>5.What does "them" refer to in the text?</p> <p>a) Readers b) Leftovers c) Strategies d) Plates e) Plastic</p>		

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Food Trend / Wastless Kitchen (1. Hafta)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Listening</p>	<p>3. Students will be able to understand phrases and expressions related to their field.</p>	<p>How much rubbish do you throw away each day? Lauren Singer studied environmental science and decided to change her lifestyle to try and produce less waste. She's now known as 'zero waste girl!' Watch the video and choose the correct answer. Video link:https://drive.google.com/file/d/1wEf9BZ28KCKYxxuJJhoja6qd6akTrqGq/</p> <p>6. How many pounds of rubbish a day does the average American produce? a) 2.5 pounds (1.1kilos) b) 3.4 pounds (1.5kilos) c) 24.13 pounds (1.9 kilos) d) 4.3 pounds (2.0 kilos) e) 4.5 pounds (2.1 kilos)</p> <p>7. How many jars of rubbish did Lauren produce in two years? a) 1 b) 1,5 c)2 d) 2,5 e) 3</p> <p>8. When did Lauren get the idea to become zero waste? a) When she was a senior at YNU. b) When she was a postgraduate at NYU. c) When she was a senior at NYU. d) When her father gave her a jar as a present. e) When she became 92 kilos.</p> <p>9. Why did Lauren decide to change her lifestyle? a) Because she felt like a hypocrite and wanted to live by her values. b) Because she's allergic to plastic. c) Because she wanted to become a famous vlogger. d) Because she wanted to save money. e) Because she got diabetes.</p> <p>10.By composting and buying in bulk, what percentage of her waste has she eliminated? a) 75 per cent b) 80 per cent c) 86 per cent d) 90 per cent e) 93 per cent</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Food Trend / Wastless Kitchen (1. Hafta)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Writing</p>	<p>4. Students will be able to write short, simple sentences and phrases about food trends.</p>	<p>Give information about Meatless Monday by completing the sentences below.</p> <p>11.Meatless Monday is</p> <p>12.Meatless Monday started</p> <p>13..... can be eaten on a Meatless Monday.</p> <p>14.One of the benefits of Meatless Monday is</p> <p>15.We can get necessary proteins by</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Food Trend / Wastless Kitchen (1. Hafta)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Grammar</p>	<p>5. Students will be able to understand the reviews on books, movies, games and TV programs written in present simple tense.</p>	<p>Choose the correct option.</p> <p>Jessie Bittner is the creator of a food and lifestyle blog Just Jessie B. It is full of Paleo recipes and inspiration for living a clean and healthy life. She (1) in simple, comfort food-style, gluten- and dairy-free creations. She (2) in San Francisco with her husband and two sons. Jessie (3) that eating nutritious meals can be easy and accessible. Her recipes (4) always super simple, fun and incredibly tasty! These recipes (5) me want to run into the kitchen and cook!</p> <p>16.a) specialize b) specializes c) specializing d) are specializing e) will specializes</p> <p>17.a) living b) liveing c) live d) lives e) lived</p> <p>18.a) proving b) prove c) proves d) are proving e) is proveing</p>

		19.a) am b) is c) are d) will e) did
		20.a) make b) makes c) making d) is making e) are making
Food Trend / Meatless Monday (2. Hafta)	Reading	<p>1. Students will be able to define specific information in written texts.</p> <p>2. Students will be able to use specific information in written texts</p>
		<p>WHEATLESS WEDNESDAY More and more research indicate that modern wheat is arguably worse for our overall health and obesity than good, lean meat. Many different biochemical ingredients make grains like wheat inflammatory. The most infamous is a protein called gluten, which is found in wheat, rye, barley, barley malt, semolina, spelt, kamut, and cous. Gluten may cause many symptoms and illnesses ranging from autism to more common conditions such as headaches. Are you wondering why grains are heavily promoted as good for us? First, whole grains do contain nutrients which are healthy and anti-inflammatory. Actually, we can obtain the necessary nutrients by eating good meats, fruits, vegetables, nuts and using supplements wisely. Second, from an economic standpoint, grains are inexpensive and profitable to store and manufacture. One day a week, preferably Wednesday, don't eat wheat. No bread. No pasta. No pizza. Through this way, you can reduce your risk of preventable diseases.</p> <p>Read the text and answer the questions about it.</p>
		<p>21. According to the text, a) Modern wheat is arguably worse for our overall health. b) It is not open to argument if modern is good for health or not. c) Lean meat is worse than modern wheat. d) Modern wheat may only harm our heart. e) The research on modern wheat is not enough for an exact result.</p>
		<p>22. What causes wheat to become inflammatory? a) Healthy components b) Biochemical ingredients c) Fertile land d) Natural spring water e) Solar heat</p>
		<p>23. In which one is gluten found? a) Rice b) Quinoa c) Cheese d) Barley e) Lentil</p>
		<p>24. As the writer states gluten may cause _____. a) Balanced diet b) Healthy diet c) Dehydration d) Hypertension e) Headache</p>
		<p>25. Which is NOT the reason why grains are promoted as good for people? a) Grains are inexpensive. b) They are profitable to store. c) They are advantageous to manufacture. d) Whole grains contain nutrients. e) They might cause diabetes.</p>
Food Trend / Meatless Monday (2. Hafta)	Speaking	<p>3. Students will be able to provide information about a local or a global food trend movement.</p> <p>Food Trend! A: Jamie, what's your favourite food trend? B: Oh, don't tell me you're one of those! (1) Sunchokes, pomegranate, Meyer lemons, Meatless Monday, figs, ... A: (2)</p>
		<p>Fill the dialogue with the appropriate expressions below.</p> <p>26.a) I love food trends. b) I'm passionate about food trends. c) I adore food trends. d) I am crazy about food trends. e) I hate food trends.</p> <p>27.a) Why do you think so?</p>

			<p>B: Every year a new trend emerges. It's eaten passionately and then practically abandoned. A: (3) B: So, do I. But I refuse to be a slave to food fashion. A: (4) B: Fresh. It's all about fresh. A: Could you explain it a little more? B: (5) You don't have to try different weird trends to become healthy.</p>	<p>b) What is "sunchokes"? c) I am fond of pomegranate. d) Why don't we follow a new trend this year? e) What about "Wheatless Wednesday"? 28.a) Shall we go out for dinner? b) My sister is thinking of trying "Meatless Monday". c) Have you ever tried them? d) I love Meyer lemons. e) I know you bought a new robot vacuum cleaner. 29.a) I absolutely agree with you. b) I think there is nothing to do. c) What's your motto, then? d) Why don't you try purple food trend? e) When will you join our food community? 30.a) I prefer green tea to black tea. b) No, I can't. c) Anything with fresh food could be healthy and delicious. d) You can't be serious. e) I don't know.</p>
<p>Food Trend / Meatless Monday (2. Hafta)</p>	<p>Listening</p>	<p>4. Students will be able to understand phrases and expressions related to their field</p>	<p>Listen to the half of an audio about top food trends of 2020 and choose the correct answer. Audio link: https://drive.google.com/file/d/1gJNSL4NWY0ccBr24IOb7e-aq2s9MiZtn/</p> <p>31. _____ is thought as a substitute ingredient. a) Cabbage b) Eggplant c) Broccoli d) Carrot e) Cauliflower</p> <p>32. Basically if you can eat it, you can _____ it. a) sprinkle b) stir c) slice d) spread e) squeeze</p> <p>33. In 2020, expect to see tentative variations such as _____. a) spicy pancakes b) pink fried dough c) bitter chocolate d) hot ice-cream e) salty watermelon</p> <p>34. _____ % of Millennial said that they are making a conscious effort to reduce alcohol consumption. a) 16 b) 18 c) 60 d) 66 e) 80</p> <p>35. The fifth food trend is _____. a) grain-based proteins b) fruit-based cocktails c) sugar-based drinks d) flour-based sauce e) plant-based proteins</p>	
<p>Describing Food (3. Hafta)</p>	<p>Reading</p>	<p>1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts</p>	<p>Choose the correct options to complete the sentences.</p> <p>36. A is a food typically consisting of vegetables, sliced cheese or meat, placed on or between slices of bread and widely sold in restaurants and can be served hot or cold. a) Toast b) Sandwich c) Crisps d) Nugget e) French fries</p> <p>37.: it's made with minced or ground meat (typically beef, lamb, or chicken) mixed with onions, herbs, and spices. a) Chips b) Spagetthi c) Meatballs d) Ravioli e) Pancake</p> <p>38. is a popular Mexican dish made from marinated, grilled skirt steak that is served in a wheat flour tortilla. a) Fried dough b) Pancake c) Bagel d) Fajitas e) Pie</p>	

			<p>39..... is a national dish consisting of a freshly fried, hot, white fish fillet and large, sliced and fried potatoes? a) Fish and chips b) Jacket potato c) Burger d) Chicken salad e) Hummus</p>
			<p>40..... is a deep-fried ball made from ground chickpeas, fava beans, or both commonly served in a pita which acts as a pocket, or wrapped in a flatbread. a) Hummus b) Sushi c) Pasta d) Rice pilaf e) Falafel</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Describing Food (3. Hafta)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Writing</p>	<p>3. Students will be able to describe a dish using short, simple sentences and phrases.</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div> <p>Write one sentence for each category about the dish on the photo.</p> <p>41.Taste:</p> <p>42.Texture:</p> <p>43.Cooking method:</p> <p>44.Ingredients:</p> <p>45Country:</p> </div> </div>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Describing Food (3. Hafta)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Listening</p>	<p>4. Students will be able to understand phrases and expressions related to food description</p>	<p>Oli: So, what do you think? Marie: Oh no! This is terrible! O: Really? M: First, you haven't cooked the meat long enough. It's tough and really _____ (1). You need to keep cooking it until it's tender. O: I cooked it for two hours, just like you said! M: Yes, but you also have to check that it's done! Also, these vegetables are awful. They're _____ (2) because you've overcooked them. They should be fresh and crunchy. O: Right... What about the sauce? M: It's not bad, but it's a little _____ (3). A dish like this should be rich, spicy and a little _____ (4). While you're cooking, don't forget to taste it, and add more spices, or more vinegar, or whatever it needs. O: Hmm... OK... I'm a little scared to show you my dessert, now. M: Wow! This is amazing! O: Oh? You mean it? M: Yes! It's a perfect tart. It's _____ (5), but not dry, which is a difficult balance to get right. The fruit gives it a nice, tangy flavour. Very tasty! O: Thank you!</p> <p>Fill the dialogue with the appropriate word below.</p> <p>46.a) clammy b) juicy c) chewy d) oily e) greasy</p> <p>47.a) tough b) ripe c) heavy d) mushy e) crispy</p> <p>48.a) bland b) tangy c) sharp d) sweet e) sour</p> <p>49.a) sour b) spicy c) bitter d) hot e) salty</p> <p>50.a) tough b) crumbly c) dry d) brittle e) hard</p>

Job Application (4. Hafta)	Reading	<p>1. Students will be able to define specific information in written texts.</p> <p>2. Students will be able to use specific information in written texts</p>	<p>Tips For a Successful Interview</p> <p>Job interviews can be stressful; however, with the proper planning and preparation, you can get the job. Read these tips to help you!</p> <p><i>Before the interview</i> -Research the company and prepare relevant questions. Interviewers appreciate when job candidates demonstrate interest in the company and the available position. Plan responses to common interview questions and practice interviewing with a friend.</p> <p><i>During the interview</i> -Make a good first impression by arriving on time for the interview. Make sure to dress in clean and professional attire. Respond to all questions clearly. Also, be sure to explain your future career goals.</p> <p><i>After the interview</i> -Follow up immediately with a thank-you note restating your interest in the position. Employers may request a call-back to obtain more information.</p>	<p>Read the text and answer the questions about it.</p> <p>51.What is the main idea of the article? a) where to learn about dream jobs b) how to impress your co-workers c) what to do for a good interview d) what questions to ask during an interview e) what to wear for an interview</p> <p>52.According to the passage, why should a candidate prepare relevant questions? a) To show interest in the position he/she is applying for b) To be prepared for all possible questions c) To seem to be curious d) To learn about the salary e) To show you are ready for better positions</p> <p>53.Which one is something you should do during an interview? a) Plan possible interview questions with a friend. b) Research the company c) Make a photocopy of your CV d) Explain your future career goals e) Give a thank-you note</p> <p>54.Which of the following does the article advise people to do after the interview is over? a) Ask the interviewer about benefits packages b) Send a letter of appreciation for taking the time to talk to you c) Send an email about what paperwork is necessary d) Learn about the workplace culture from a current employee e) Send a bunch of flowers to the interviewer.</p> <p>55.Why may employers request a call-back? a) to state the candidate will not be hired b) to ask how the candidate is c) to ask whether the interviewee liked the company d) to tell his/her opinion about the interview e) to obtain more information</p>
----------------------------	---------	---	---	---

<p>Job Application (4. Hafta)</p>	<p>Listening</p>	<p>3. Students will be able to understand phrases and expressions related to job interview.</p>	<p>Listen to a conversation between a catering company owner and a chef. Choose the correct answers. Audio link: https://drive.google.com/file/d/1W5vZnBhMQ6rb5ol5cjH3ft5dJo0bCMdf</p> <p>56. How long has Mr. Olson been a chef before? a) For almost 2 years. b) For about 12 years. c) For 20 years. d) Since he graduated. e) Since he moved to the city.</p> <p>57. Where was his last job? a) He was the executive chef of both kitchens at the Stanford Inn. b) He didn't work anywhere before. c) He worked as a hotel receptionist at Stanford. d) He worked as a hotel general manager in Liverpool. e) He was the dishwasher of the kitchen of Stanford Inn.</p> <p>58. What did he do in his last job? a) He did a lot of cooking. b) He prepared all the ingredients for his senior chef. c) He assisted the executive chef in cooking. d) He took orders in the restaurant. e) He usually prepared the daily specials and trained other chef to cook his recipes.</p> <p>59. Why did the man leave his previous job? a) He didn't like training other chefs. b) He wanted to do more cooking. c) He prefers to hire his own kitchen workers. d) He had a conflict with front-of-house staff. e) He wanted to work in a Michelin restaurant.</p> <p>60. What is the main idea of the conversation? a) The man's education at culinary school b) Requirements for a job as a receptionist c) The man's history in restaurant management d) The types of meals that the company offers e) The woman's work experience.</p>
<p>Job Application (4. Hafta)</p>	<p>Writing</p>	<p>4. Students will be able to write basic documents required for job application.</p>	<p>You are supposed to answer 5 questions in a job application form below. Answer each question with a sentence please.</p> <p>61. Career Experience-Give dates starting with most recent</p> <p>62. Responsibilities in present job.....</p> <p>63. Professional qualifications</p> <p>64. Outside interests</p> <p>65. Reason for leaving present job</p>
<p>Job Application (4. Hafta)</p>	<p>Speaking</p>	<p>5. Students will be able to communicate in a job interview.</p>	<p>Job Interview</p> <p>Interviewer: _____? (1)</p> <p>Candidate: This is the first.</p> <p>Interviewer: Well, let's start with _____ yourself _____ then. _____? (2)</p> <p>Choose the correct answers for the gaps in the dialogue.</p> <p>66. a) Do you enjoy working with other people? b) How many job interviews have you had? c) Can you tell me a little bit about yourself first? d) Have you ever been abroad? e) Why do you want this job?</p> <p>67. a) What have you done since then?</p>

		<p>Candidate: I go to the gym a few times in a week and work as a volunteer in an animal preservation community.</p> <p>Interviewer: _____? (3)</p> <p>Candidate: Actually, I prefer to work alone, but I can work in harmony in a group too.</p> <p>Interviewer: _____? (4)</p> <p>Candidate: I think a good restaurant manager must have powerful problem-solving skills and good interpersonal skills in addition to multi-tasking ability.</p> <p>Interviewer: _____? (5)</p> <p>Candidate: Yes, I went to England because of an interchange education program at university. I stayed there for almost a year.</p>	<p>b) What sort of job would you like in five years' time? c) What grade do you hope to get in your final exam? d) What do you do in your free time? e) What are you planning to do this weekend?</p> <p>68.a) Do you think you work better on your own or as part of a team? b) What are your strengths? c) Where do you see yourself in three years? d) What do you think about the salary? e) Could I see your CV, please?</p> <p>69.a) Why do you want to work in this company? b) Why do you think you are appropriate for this position? c) What qualities do you think will be required for the job? d) What are your strengths? e) Where was your last job?</p> <p>70.a) Would you like to work in our partner company abroad? b) Have you ever worked in an international program? c) What attracted you to our company? d) Do you have any questions for me? e) Have you ever been abroad?</p>
--	--	--	--

*Uygulamada formun sağ tarafına, "Çok uygun", "Biraz uygun", "Düzeltilmeli", "Uygun değil" ve "Öneriniz varsa lütfen belirtiniz" başlıklarından oluşan beş (5) sütun eklenmiştir. Uzmanlardan uygun buldukları sütunu "X" sembolü ile işaretlemeleri istenmiştir.

EK-I: Öğrenenlerin 2017-2020 Akademik Yıllarına Ait İngilizce Puanları

No	Rumuz	Bölüm	ING I	ING II	ING III	ING IV	ING V	ING VI	ORT
1	Ö1	Turizm İşlt.	50	58	83	54	65	72	63.7
2	Ö2	Turizm İşlt.	76	66	57	47	51	67	60.7
3	Ö3	Turizm İşlt.	65	52	57	47	83	79	63.8
4	Ö4	Turizm İşlt.	72	61	54	60	65	74	64.3
5	Ö5	Turizm İşlt.	85	75	91	82	72	81	81.0
6	Ö6	Turizm İşlt.	70	49	41	47	59	66	55.3
7	Ö7	Turizm İşlt.	62	57	59	56	86	81	66.8
8	Ö8	Turizm İşlt.	86	86	95	94	85	90	89.3
9	Ö9	Turizm İşlt.	61	59	55	49	79	72	62.5
10	Ö10	Turizm İşlt.	90	84	91	63	90	94	85.3
11	Ö11	Turizm İşlt.	84	91	90	63	90	94	85.3
12	Ö12	Turizm İşlt.	72	63	53	51	85	70	65.7
13	Ö13	Turizm İşlt.	61	51	51	60	77	88	64.7
14	Ö14	Turizm İşlt.	53	52	49	45	72	67	56.3
15	Ö15	Turizm İşlt.	57	50	48	42	50	69	52.7
16	Ö16	Turizm İşlt.	94	88	89	85	97	93	91.0
17	Ö17	Turizm İşlt.	70	67	62	60	69	73	66.8
18	Ö18	Turizm İşlt.	79	77	67	52	66	80	70.2
19	Ö19	Turizm İşlt.	94	90	84	58	90	85	83.5
20	Ö20	Turizm İşlt.	78	80	76	70	92	93	81.5
21	Ö21	Turizm İşlt.	51	51	83	68	54	52	59.8
22	Ö22	Turizm İşlt.	73	62	53	66	74	74	67.0
23	Ö23	Turizm İşlt.	67	63	58	75	50	78	65.2
24	Ö24	Turizm İşlt.	45	51	86	62	63	75	63.7
25	Ö25	Turizm İşlt.	70	65	59	44	76	64	63.0
26	Ö26	Turizm İşlt.	65	50	53	50	53	51	53.7
27	Ö27	Turizm İşlt.	59	50	49	50	72	82	60.3
28	Ö28	Turizm İşlt.	77	68	70	78	86	94	78.8
29	Ö29	Turizm İşlt.	56	60	58	63	86	88	68.5
30	Ö30	Turizm İşlt.	64	61	69	55	78	79	67.7
31	Ö31	Turizm İşlt.	64	56	66	75	86	85	72.0
32	Ö32	Turizm İşlt.	60	55	66	64	82	80	67.8
33	Ö33	Turizm İşlt.	50	57	73	49	65	67	60.2
34	Ö34	Turizm İşlt.	57	50	56	61	50	53	54.5
35	Ö35	Turizm İşlt.	73	60	55	77	61	76	67.0
36	Ö36	Turizm İşlt.	59	49	49	69	56	61	57.2
37	Ö37	Turizm İşlt.	68	55	85	78	82	56	70.7
38	Ö38	Turizm İşlt.	56	50	54	75	72	83	65.0
39	Ö39	Turizm İşlt.	60	53	49	53	64	74	58.8
40	Ö40	Turizm İşlt.	57	58	51	62	86	90	67.3
41	Ö41	Turizm İşlt.	88	76	56	81	72	72	74.2
42	Ö42	Gastronomi	69	66	55	64	80	80	69.0
43	Ö43	Gastronomi	61	60	56	55	72	70	62.3
44	Ö44	Gastronomi	67	55	49	80	60	63	62.3
45	Ö45	Gastronomi	66	60	60	70	55	82	65.5
46	Ö46	Gastronomi	75	75	77	72	85	73	76.2
47	Ö47	Gastronomi	61	61	49	75	71	76	65.5
48	Ö48	Gastronomi	54	63	54	66	42	56	55.8
49	Ö49	Gastronomi	68	76	83	61	61	73	70.3
50	Ö50	Gastronomi	81	78	96	70	94	86	84.2
51	Ö51	Gastronomi	73	66	63	61	90	85	73.0
52	Ö52	Gastronomi	55	49	46	66	52	65	55.5
53	Ö53	Gastronomi	52	49	55	65	72	51	57.3

54	Ö54	Gastronomi	76	67	69	87	70	58	71.2
55	Ö55	Gastronomi	61	43	48	61	54	57	54.0
56	Ö56	Gastronomi	88	81	86	95	78	86	85.7
57	Ö57	Gastronomi	83	70	64	88	77	81	77.2
58	Ö58	Gastronomi	65	53	58	82	77	76	68.5
59	Ö59	Gastronomi	50	49	51	71	85	78	64.0
60	Ö60	Gastronomi	55	57	54	74	61	71	62.0
61	Ö61	Gastronomi	49	53	51	74	76	71	62.3
62	Ö62	Gastronomi	54	49	58	75	85	85	67.7
63	Ö63	Gastronomi	59	63	70	74	61	70	66.2
64	Ö64	Gastronomi	55	57	57	81	64	76	65.0
65	Ö65	Gastronomi	62	48	55	79	92	85	70.2
66	Ö66	Gastronomi	53	61	48	73	72	74	63.5
67	Ö67	Gastronomi	54	49	63	90	62	76	65.7
68	Ö68	Gastronomi	49	53	51	79	92	85	68.2
69	Ö69	Gastronomi	49	59	53	77	73	75	64.3
70	Ö70	Gastronomi	48	46	44	68	73	71	58.3
71	Ö71	Gastronomi	83	76	75	88	83	85	81.7
72	Ö72	Gastronomi	69	53	54	80	99	85	73.3
73	Ö73	Gastronomi	81	57	72	88	64	73	72.5
74	Ö74	Gastronomi	63	54	62	80	94	85	73.0
75	Ö75	Gastronomi	67	57	53	80	84	82	70.5
76	Ö76	Gastronomi	52	52	52	76	81	76	64.8
77	Ö77	Gastronomi	55	59	48	68	87	78	65.8
78	Ö78	Gastronomi	53	57	43	70	69	74	61.0
79	Ö79	Gastronomi	78	80	81	91	82	86	83.0
80	Ö80	Gastronomi	44	53	49	57	60	63	54.3
81	Ö81	Gastronomi	53	44	48	63	62	71	56.8
82	Ö82	Gastronomi	58	45	52	79	97	85	69.3
83	Ö83	Gastronomi	71	67	73	80	84	82	76.2
84	Ö84	Gastronomi	51	57	54	70	77	73	63.7
85	Ö85	Gastronomi	53	53	47	71	51	72	57.8
86	Ö86	Gastronomi	59	52	56	74	60	63	60.7
87	Ö87	Gastronomi	52	71	53	74	72	76	66.3
88	Ö88	Gastronomi	43	52	60	84	76	75	65.0
89	Ö89	Gastronomi	56	54	50	77	74	78	64.8
90	Ö90	Gastronomi	58	49	59	70	86	51	62.2
91	Ö91	Gastronomi	48	61	48	50	89	62	59.7
92	Ö92	Gastronomi	88	65	39	66	84	78	70.0
93	Ö93	Gastronomi	74	52	70	72	57	68	65.5
94	Ö94	Gastronomi	71	77	63	84	74	76	74.2
95	Ö95	Gastronomi	87	88	77	92	78	85	84.5
96	Ö96	Gastronomi	54	65	41	67	58	65	58.3
97	Ö97	Gastronomi	42	50	81	75	54	68	61.7
98	Ö98	Gastronomi	43	51	48	74	53	68	56.2

EK-İ: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Mesleki İngilizce II
Dersine Ait AKTS Program Bilgileri

TURİZM FAKÜLTESİ / GM401- GASTRONOMİ VE MUTFAK SANATLARI			
Kodu: GM401	Adı: Mesleki İngilizce II	Teorik+Uygulama: 8+0	AKTS: 8
Sınıf/Yarıyıl	4 / Güz		
Ders Düzeyi	Lisans		
Ders Türü	Zorunlu		
Bölümü	Gastronomi ve Mutfak Sanatları		
Ön Koşul Dersleri	Yok		
Öğretim Sistemi	Örgün		
Ders Süresi	14 Hafta		
Öğretim Dili	İngilizce		
Sınıf Dışı Uygulama/Staj	Yok		
Dersin Amacı			
Bu dersin amacı, aşçılık alanında ihtiyaç duyabilecekleri ileri düzey İngilizce yeterliliğini dilin dört temel becerisini esas alarak öğrenenlere kazandırmaktır.			
Ders Öğrenme Çıktıları (DÖÇ)			
		PÇ	ODY
<i>Bu dersi başarı ile tamamlayan öğrenenler:</i>			
DÖÇ-1	Bir yemek hakkında fikir belirtebilir.	PÇ-16 İngilizcede en az Avrupa Dil Portföyü B2 genel düzeyinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri gösterir.	Yazılı Sınav
DÖÇ-2	Müşterilere bir yemek hakkında bilgi verebilir.	PÇ-16 İngilizcede en az Avrupa Dil Portföyü B2 genel düzeyinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri gösterir.	Yazılı Sınav
DÖÇ-5	Bir yemeğin yapılışını anlatabilir.	PÇ-16 İngilizcede en az Avrupa Dil Portföyü B2 genel düzeyinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri gösterir.	Yazılı Sınav
DÖÇ-6	Bir yemeğe dair hislerini ifade edebilir.	PÇ-16 İngilizcede en az Avrupa Dil Portföyü B2 genel düzeyinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri gösterir.	Yazılı Sınav
PÇ: Bölüm program çıktıları ÖDY: Ölçme ve değerlendirme yöntemi			

Dersin İçeriği			
Bu ders gastronomi alanına dair temel kelime altyapısı ve senaryoların yanı sıra tavsiyede bulunma, derece belirtme, bir fikre katılma ve katılmama, onay isteme, tercih belirtme, hatırlatmada bulunma, talimat verme, çözüm önerisinde bulunma, olayları sırasıyla anlatma, bir şeyin artı ve eksilerini değerlendirme, detay isteme gibi dil fonksiyonları içerir.			
Haftalık Detaylı Ders İçeriği			
Hafta	Detaylı İçerik	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
1	Stok	Soru cevap, ikili çalışma, grup çalışması, drama, rol yapma, beyin fırtınası, sunum, interaktif kelime çalışması	
2	Çorbalar	Soru cevap, ikili çalışma, grup çalışması, drama, rol yapma, beyin fırtınası, sunum, interaktif kelime çalışması	
4	Soslar	Soru cevap, ikili çalışma, grup çalışması, drama, rol yapma, beyin fırtınası, sunum, interaktif kelime çalışması	
6	Salatalar	Soru cevap, ikili çalışma, grup çalışması, drama, rol yapma, beyin fırtınası, sunum, interaktif kelime çalışması	
Ders Araç- Gereç ve Malzemeleri			
Ders kitapları, çizgi roman ve yemek tarifleri gibi otantik okuma materyalleri, gastronomi alanına dair görüntülü içerik paylaşımı kanalları ve animasyon diziler, web ve mobil tabanlı kelime çalışma uygulama ve siteleri, cep telefonları, bilgisayarlar ve projeksiyon cihazı.			
Ölçme Yöntemi			
Yöntem	Hafta	Süre (Saat)	Katkı (%)
Ara Sınav	8	1	40
Final Sınavı	16	1	60

Turizm Fakültesi / Ti401- Turizm İşletmeciliği

Kodu: Ti401	Adı: Mesleki İngilizce II	Teorik + Uygulama: 8+0	AKTS: 10
Sınıf/Yarıyıl	4 / Güz		
Ders Düzeyi	Lisans		
Ders Türü	Zorunlu		
Bölümü	Turizm İşletmeciliği		
Ön Koşul Dersleri	Yok		
Öğretim Sistemi	Örgün		
Ders Süresi	14 Hafta		
Öğretim Dili	İngilizce		
Sınıf Dışı Uygulama/Staj	Yok		

Dersin Amacı			
Bu dersin amacı, orta düzeyde öğrenenlerin dört dil becerilerini geliştirmek ve onları turizm sektörünün mesleki gereksinimleri ile donatmaktır.			
Ders Öğrenme Çıktıları (DÖÇ)		PÇ	ODY
DÖÇ-1	İngilizce telefon konuşmaları yapabilir.	PÇ-3 İngilizcede en az Avrupa Dil Portföyü B2 genel düzeyinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri gösterir.	Yazılı Sınav Dönem Ödevi - Proje
DÖÇ-2	İngilizce misafir bilgilerini alarak rezervasyon yapabilir.	PÇ-3 İngilizcede en az Avrupa Dil Portföyü B2 genel düzeyinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri gösterir.	Yazılı Sınav Dönem Ödevi - Proje
DÖÇ-4	İngilizce konuşarak check-in ve check-out işlemlerini yapabilir.	PÇ-3 İngilizcede en az Avrupa Dil Portföyü B2 genel düzeyinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri gösterir.	Yazılı Sınav Dönem Ödevi - Proje
PÇ: Bölüm program çıktıları, ODY: Ölçme ve değerlendirme yöntemi			
Dersin İçeriği			
Turizm sektöründe gerekli dil becerileri, İngilizce iletişim.			
Haftalık Detaylı Ders İçeriği			
Hafta	Detaylı İçerik	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
4	Rezervasyon Bilgileri	Örnek Olay, Problem Çözme, Bireysel Çalışma, İkili Çalışma, Grup Çalışması, Rol Yapma, Drama	
7	Check-in Sorunları ile İlgilenme	Örnek Olay, Problem Çözme, Bireysel Çalışma, İkili Çalışma, Grup Çalışması, Rol Yapma, Drama	
15	Müşteri İhtiyaçlarını Karşılama	Örnek Olay, Problem Çözme, Bireysel Çalışma, İkili Çalışma, Grup Çalışması, Rol Yapma, Drama	
Ders Araç- Gereç ve Malzemeleri			
Ders kitapları, çizgi roman ve yemek tarifleri gibi otantik okuma materyalleri, gastronomi alanına dair görüntülü içerik paylaşımı kanalları ve animasyon diziler, web ve mobil tabanlı kelime çalışma uygulama ve siteleri, cep telefonları, bilgisayarlar ve projeksiyon cihazı.			
Ölçme Yöntemi			
Yöntem	Hafta	Süre (Saat)	Katkı (%)
Ara Sınav	8	1	20
8.Dönem Ödevi	14	1	20
Final Sınavı	16	1	60

EK- J: Deney Grubunda Uygulanan Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı- (1.Hafta)

Karataş ve Fer tarafından geliştirilen Yaşantı Odaklı Döngüsel Program Modeli (bkz. Şekil 6) Hedefler Çerçevesi, Yaşantılar Örüntüsü ve Yansıtma olmak üzere üç temel aşamadan oluşur. Her bir aşama ise kapsamına ilişkin öğeleri içerir.

Hedefler Çerçevesi	Mevcut yaşantıların belirlenmesi	Bu öge kapsamında ihtiyaç duyulan tüm bilgiler yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu (bkz Ek-D) ile toplanmıştır. Öğrenenlerin öğrenmek istediği üç tema (bkz. Şekil 7) “Food trends”, “Describing Food” ve “Job Application” şeklindedir. Temaların belirlenmesinden sonra öğrenenlerin bu temalara ilişkin mesleki yaşantılarını belirlemek için formun üçüncü bölümü uygulanmıştır. Formda öğrenenlerden, belirlenen üç temaya ilişkin olay, olgu ve durumlara yönelik sahip oldukları mesleki yaşantılarını ifade etmeleri istenmiş, aynı zamanda bu yaşantıların program tasarımında kullanılacağı ifade edilerek onlara tasarım hakkında bilgi verilmiştir.
	Öğrenme yaşantılarının seçilmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen yaşantılar arasından öğretim nitelikli olanların seçilmesi işlemlerini içerir. Seçilen yaşantılardan hangilerinin tasarıma yansıtılacağına karar verilirken konu alanı uzmanı ile birlikte çalışan araştırmacı tasarımcı içeriği, içerik analizinden yararlanarak belirlemiştir. İçerik analizi, öğrenenlerin kazanması gereken bilgiler (dilbilgisi kuralları) ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki mesleki yabancı dil becerilerini tanımlama aracı olarak kullanılmıştır.
	Öğrenme çıktılarının kararlaştırılması	Öğrenme yaşantılarının seçilmesinden sonra, seçilen yaşantılar ile konu alanı arasında ilişkiler kurulmuştur. Örneğin bir öğrenen, “atıksız mutfak” gastronomi akımını staj yaptığı otelde uygulamaya çalıştıklarını, şeker yerine arta kalan pekmezi kullandıklarını ve uygulamanın kısmen başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenen ise çalıştığı otelde “atıksız mutfak etkinliği” kapsamında bütün bir tavuğun mümkün olduğunca tüm parçalarını kullanarak bir menü hazırlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrenenin bu yaşantısı doğrudan tasarıma yansıtılmış ve ikinci hafta performans görevi olarak öğrenenlere sunulmuştur. Hedefler çerçevesi kapsamında birinci hafta için belirlenen öğrenme çıktıları aşağıda sunulmuştur.
		Listening
Writing		2. Students will be able to write short, simple sentences and phrases about food trends.
Reading		3. Students will be able to define specific information in written texts. 4. Students will be able to use specific information in written texts.
Grammar		5. Students will be able to understand the reviews on books, movies, games and TV programs written in present simple tense.
Yaşantılar Örüntüsü	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi ögesi; öğrenende öğrenme isteği uyandıracak, çevresiyle etkileşime teşvik edecek ve dersin hedeflerine ulaştıracak öğrenme yaşantılarına karar verme anlamına gelir. Mesleki yabancı dil öğrenme sürecinde etkileşim odaklı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Tasarımın deneneceği Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Platformunun (NUZEM-ALMS) durumu, yaşantılara ayrılacak zaman, yaşantıların ilgi çekiciliği, öğrenenlerin ön öğrenmeleri, öğrenme yaşantıları için ek açıklamalara ihtiyaç olup olmadığı gibi konulara tasarımı deneyecek öğretim elemanlarıyla birlikte iş birliği içinde karar verilmiştir.

Bu süreç, tasarım sonunda oluşan planı geliştirerek uygulamaya hazır hale getirme anlamına gelir. Yeni yaşantıların tasarlanması sürecinde tasarım aşamasındaki ders etkinlikleri, kâğıt üzerindeki taslaktan uygulanabilir hale dönüştürülmüştür. Dönüştürme süreci dersin akış çizelgesini oluşturma, öğrenme materyallerini hazırlama, yansıtma araçlarını hazırlama işlemlerini içerir. Deneme uzaktan eğitim platformu üzerinden gerçekleştirileceği için tasarım aşamasında düzenlenen plana ve uzman grubuyla alınan kararlara bağlı olarak görsel, işitsel ve teknoloji destekli öğretim materyalleri geliştirilmiştir.

Experience 1. Video Comprehension Practice

WASTE NOT WANT NOT (US MasterChef, Season 9 ep.17)
<https://www.dailymotion.com/video/x8sv4b6>
 (The first 18 minutes)

A. Watch the video and write the names of the judges: **Aeron, Joe, Gordon.**



B. Watch episode 17 of US MasterChef and answer the questions below.

1. What's the prize?

2. What items are there in the mystery boxes?

C r r t t p s	F s r e
Be t o p s	Ham c J c l ar
Ch en l v s	Ch k ca c sses
B r t m m n s	J c p lp
Bits of F	st s of c u t t g r
	St s of br co l

3. How much food goes to waste each year as the judge states?

4. Who is the special guest chef that cooks with all the contestants?

5. In the mystery box challenge, how long do the contestants have to prepare their dish?

6. Who are the last three contestants? _____

7. Write the name of the contestant next to the recipe dish:

Chicken liver skewers with beet tops _____

Chicken bone broth with juice pulp, cauliflower and chicken skin _____

Juice pulp herb agnolotti with chicken livers and mushroom brown butter sauce _____

8. Who wins the Mystery Box challenge? _____

C. Writing Activity:

Prepare a recipe containing at least 5 of the products in the 2nd question in the concept of Wasteless kitchen.

Experience 3. Grammar Revision

A. Present Simple Tense

A.1. Read the text again and choose two of the paragraphs above and underline all the verbs in these paragraphs as given in the example of paragraph A.

The Present Simple is used for:

1. facts and things which are always true

We have a nice table in the corner. (fact)

2. actions which are repeated again and again (e.g., routines).

We usually set a table at one end. (repeated action)

3. review of books, films, plays, tv programmes and etc.

In the first novel, Harry **learns** he is a wizard and **travels** to Hogwarts for the first time.

Ashley then **brings** up her juice pulp herb agnolotti with chicken livers,

A.2. Complete the chart with a suitable verb in Present Simple Tense.

	I / you / we / they	he / she / it
+	I need a new partner.	He _____ a new partner.
-	I don't want my dad to end up alone.	She _____ her dad to end up alone.
?	What kind of person _____ you want to meet?	What kind of person _____ he want to meet?

* Remember to add *-s/ -es/ -ies* to the verb in positive sentences for he / she / it.

Experience 2. Skimming and Scanning Activity

A. There is a review article of Masterchef US episode written by Laura Garnett on a gastronomy blog website. Read the paragraphs and put them in the correct order (1-6) to make it a meaningful article.

_____ (Title)

MasterChef takes on a hot food topic. The top seven must turn trash to treasure in a mystery box challenge, and a strong contender is sent home!

A. _____ Interestingly, each of the top dishes come with a personal story about avoiding food waste. Samantha is up first and explains that, as a college student, she has to stretch every ingredient. She has made a chicken bone broth with juice pulp, cauliflower stems, and crispy chicken skin. It must be good because Gordon lifts up the bowl and drinks it clean.

B. _____ Ashley then brings up her juice pulp herb agnolotti with chicken livers, mushroom brown butter sauce, and crispy chicken skin. She says that, as a personal grocery shopper, she likes teaching her clients how to stretch every dollar and use every aspect of an ingredient. I still don't understand how that is a job, but it pays off for her as the judges love her dish.

C. _____ Time is up and Gordon has somehow made three dishes. His appetizer is a chicken liver mousse parfait with chive blinis. His entrée is braised Hamachi collar with carrot top chimichuri and a broccoli-cauliflower stem salad. His dessert is a salted caramel beetroot stem with vanilla shortbread and lemon whipped cream. He could easily serve these scraps for a hefty fee at one of his restaurants, a real lesson on effective cost control.

D. _____ Cesar is called up last with his chicken liver skewers with beet tops, mushroom stems, and pickled broccoli and cauliflower stems. He tells a moving story about how his father, in coming to this country, found it difficult to get work and would dumpster dive to survive. Cesar ultimately comes out on top and is sent to the balcony with the promise of an advantage that will be revealed later.

E. _____ The cooks will need to make a restaurant-quality meal with things that are typically discarded. They have carrot and beet tops, chicken livers, beef trimmings and fat, fish roe, Hamachi collar, a chicken carcass, juice pulp (the stuff left over from juicing things), and stems of cauliflower and broccoli. They have forty-five minutes to cook and Gordon will be joining them.

F. _____ The home cooks enter the kitchen for a mystery box challenge. Imagine their confusion when they lift their boxes to reveal... someone's compost! The judges explain that 1.3 billion tons of food ends up in the trash each year, an appalling amount, especially when so many go hungry.



B. What is the best title for the text?

- a) Cooking with Heart b) Waste Not, Want Not c) Meatless Monday

	Yaşantıların sunulması	<p>Mevcut yaşantılar arasından seçilen ya da yeni tasarlanan öğrenme yaşantıları öğrenme ortamında denenmiştir. Her bir beceriye yönelik hazırlanan yaşantıların yönergeleri aşağıda sunulmuştur.</p> <p>Listening: Experience 1. Video Comprehension Practice</p> <p>Öğrenciler 1.A. öğrenme yaşantısında (Experience 1) ilgili internet sitesindeki Masterchef videosunu izlediler. Öğrencilerden jürinin fotoğraflarıyla verilen isimleri eşleştirmeleri istendi. 1B yaşantısında izledikleri videodan hareketle soruları cevaplamaları ve boşlukları doldurmaları istendi.</p> <p>Writing: Experience 1. Video Comprehension</p> <p>1.C. öğrenme yaşantısında öğrencilerden 1.B. öğrenme yaşantısındaki ürünlerden en az 5 tanesini kullanarak “Atıksız Mutfak” konseptine uygun bir yemek tarifi hazırlamaları istendi.</p> <p>Reading: Experience 2. Skimming and scanning activity</p> <p>2. öğrenme yaşantısında öğrenciler bir gastronomi blog sayfasında yer alan Masterchef videosuyla ilgili inceleme yazısını okudular. Metinde karışık olarak verilen paragrafları doğru sıraya koymaları ve ardından metin için en uygun başlığı seçmeleri istendi.</p> <p>Grammar: Experience 3. Grammar Revision</p> <p>3. öğrenme yaşantısında öğrencilerden metni tekrar okumaları ve metinde geçen dilbilgisi yapılarını taramaları, geniş zamanda çekimlenmiş fiillerin altını çizmeleri istendi.</p>										
Yansıtma	Yansıtma türünün ve aracının seçilmesi	<p>Bu aşamada yansıtma araçları geliştirilmiştir. Tasarımda her hafta için ayrı ayrı belirtilen yansıtma araçlarının yanı sıra öğrenenler beşinci hafta sonunda deneme sürecinin tamamını değerlendirdikleri “yansıtma çalışması (reflection paper)” (bkz. Ek- İ) hazırladılar.</p> <p>REFLECTION</p> <p>A. Real-life Tasks</p> <p>A.1. Listening & Writing Real-life Task: Watch the rest of the video on Masterchef episode 17 of season 9 and write a review on it as you read in “Experience 2: Skimming and Scanning Activity”. (200 words minimum) https://www.dailymotion.com/video/x6sv4t6</p> <p>B. Questions and Answers</p> <p>B.1. Fill in the blanks with the appropriate form of the verbs in brackets in Present Simple Tense.</p> <p>In the 4th episode, Gordon 1. _____ (ask) for a show of hands for who would like to be a captain. Most, but not all, 2. _____ (raise) their hands with some, like Noah, raising two. For the blue team, Joe 3. _____ (select) Michael as captain. Michael states that he 4. _____ (run) a business. Therefore he 5. _____ (have) more employees than team members and 6. _____ (know) how to lead. For the red team, Joe 7. _____ (choose) young Nick. Nick’s argument is that he is Italian (Joe’s restaurant is Italian so I 8. _____ (think) this will lend him familiarity with the techniques). Also, he 9. _____ (point out) that he has not yet lost a challenge on MasterChef and that he has worked in several professional kitchens.</p> <p>B.2. Read the sentences and choose true or false.</p> <p>a) All of them raise their hands to be a captain. T/F b) Joe chooses Michael as a captain. T/F c) Joe chooses Nick as a captain because he has more employees than others. T/F d) Nick hasn’t lost a challenge in Masterchef yet. T/F</p> <p>B.3. Complete the sentences with an appropriate word from the box.</p> <table border="1" data-bbox="890 1032 1278 1111"> <tr> <td>a. movement</td> <td>f. participants</td> </tr> <tr> <td>b. reduce</td> <td>g. consumption</td> </tr> <tr> <td>c. resource</td> <td>h. initiative</td> </tr> <tr> <td>d. preventable</td> <td>i. precious</td> </tr> <tr> <td>e. plant-based</td> <td>j. livestock</td> </tr> </table> <p>1. Vocational Training Project is an educational initiative organized for Cameroon teachers. 2. She started a movement for women’s rights. 3. Grain and markets are quite strong at the moment. 4. The Government wants to reduce tobacco consumption by 40%. 5. High-quality agricultural land is a national resource. 6. There are delicious plant-based alternatives to meat. 7. Most conference f. participants expressed their support for the idea. 8. The crown was set with jewels—diamonds, rubies and emeralds. 9. You need to give up smoking to the risk of heart disease. 10. Some illnesses can be through a healthy diet.</p>	a. movement	f. participants	b. reduce	g. consumption	c. resource	h. initiative	d. preventable	i. precious	e. plant-based	j. livestock
a. movement	f. participants											
b. reduce	g. consumption											
c. resource	h. initiative											
d. preventable	i. precious											
e. plant-based	j. livestock											
Yansıtma aracının uygulanması		<p>Yansıtma araçları “google forms” aracılığıyla uzaktan öğrenme yoluyla uygulanmıştır. Her bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlanan yansıtma yönergeleri ise aşağıda sunulmuştur.</p> <p>Reflection</p> <p>A. Real-life Task 1: (for Learning outcomes 1-2)</p> <p>A.1. Öğrencilerden izledikleri Masterchef videosu ile ilgili 100 kelimelik bir inceleme yazısı (review) hazırlamaları istendi.</p> <p>B. Questions- answers (for Learning outcomes 3-4)</p> <p>B.2. Öğrenciler gastronomi yarışması ile ilgili bir metin okudular ve metinle ilgili verilen cümlelerin doğru mu, yanlış mı olduğuna karar verdiler.</p> <p>B.3. Öğrenciler cümleleri, kutuda verilen kelimelerden uygun olanını seçerek doldurdular.</p> <p>B. Questions- answers (for Learning outcomes 5)</p> <p>B.1. Öğrenciler metindeki boşlukları parantez içinde verilen fiillerin geniş zamanda çekimlenmiş şekliyle doldurdular.</p>										

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı- (2. Hafta)

Hedefler Çerçevesi	Mevcut yaşantıların belirlenmesi	Bu öge kapsamında ihtiyaç duyulan tüm bilgiler yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu (bkz Ek-D) ile toplanmıştır. Öğrenenlerin öğrenmek istediği öncelikli üç tema (bkz. Şekil 7) “Food trends”, “Describing Food” ve “Job Application” şeklindedir. Temaların belirlenmesinden sonra öğrenenlerin bu temalara ilişkin mesleki yaşantılarını belirlemek için formun üçüncü bölümü uygulanmıştır. Formda öğrenenlerden, belirlenen üç temaya ilişkin olay, olgu ve durumlara yönelik sahip oldukları mesleki yaşantılarını ifade etmeleri istenmiş, aynı zamanda bu yaşantıların program tasarımında kullanılacağı ifade edilerek onlara tasarım hakkında bilgi verilmiştir.
	Öğrenme yaşantılarının seçilmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen yaşantılar arasından öğretim nitelikli olanların seçilmesi işlemlerini içerir. Seçilen yaşantılardan hangilerinin tasarıma yansıtılacağına karar verilirken konu alanı uzmanı ile birlikte çalışan araştırmacı tasarımcı içeriği, içerik analizinden yararlanarak belirlemiştir. İçerik analizi, öğrenenlerin kazanması gereken bilgiler (dilbilgisi kuralları) ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki mesleki yabancı dil becerilerini tanımlama aracı olarak kullanılmıştır.
	Öğrenme çıktılarının kararlaştırılması	Öğrenme yaşantılarının seçilmesinden sonra, seçilen yaşantılar ile konu alanı arasında ilişkiler kurulmuştur. Örneğin bir öğrenen, “atıksız mutfak” gastronomi akımını staj yaptığı otelde uygulamaya çalıştıklarını, şeker yerine arta kalan pekmezi kullandıklarını ve uygulamanın kısmen başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenen ise çalıştığı otelde “atıksız mutfak etkinliği” kapsamında bütün bir tavuğun mümkün olduğunca tüm parçalarını kullanarak bir menü hazırlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrenenin bu yaşantısı doğrudan tasarıma yansıtılmış ve ikinci hafta performans görevi olarak öğrenenlere sunulmuştur. Hedefler çerçevesi kapsamında ikinci hafta için belirlenen öğrenme çıktıları aşağıda sunulmuştur.
		Speaking
Reading		2. Students will be able to define specific information in written texts. 3. Students will be able to use specific information in written texts
Listening		4. Students will be able to understand phrases and expressions related to their field.
Yaşantılar Örüntüsü	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi ögesi; öğrenende öğrenme isteği uyandıracak, çevresiyle etkileşime teşvik edecek ve dersin hedeflerine ulaştıracak öğrenme yaşantılarına karar verme anlamına gelir. Mesleki yabancı dil öğrenme sürecinde etkileşim odaklı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Tasarımın deneneceği Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Platformunun (NUZEM-ALMS) durumu, yaşantılara ayrılacak zaman, yaşantıların ilgi çekiciliği, öğrenenlerin ön öğrenmeleri, öğrenme yaşantıları için ek açıklamalara ihtiyaç olup olmadığı gibi konulara tasarımı deneyecek öğretim elemanlarıyla birlikte iş birliği içinde karar verilmiştir.
	Yeni yaşantıların tasarlanması	Bu aşamada tasarım sonunda oluşan plan geliştirerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Diğer bir ifadeyle tasarım aşamasındaki ders etkinlikleri, kâğıt üzerindeki taslaktan uygulanabilir hale dönüştürülmüştür. Deneme uzaktan eğitim platformu üzerinden gerçekleştirildiği için tasarım aşamasında düzenlenen plana ve uzman grubuyla alınan kararlara bağlı olarak görsel, işitsel ve teknoloji destekli öğrenme yaşantıları geliştirilmiştir.

	<p>Experience 1. Speaking and Reading Comprehension</p> <p>A. Speaking:</p> <p>A.1. Before you read the text, discuss the questions with your friends.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How many times did you eat meat last week? 2. How many times per week do you eat a meal mainly consisting of fruits and/or vegetables? 3. How much do you enjoy eating meat? (Give a point between 1-10) 4. Look at the posters and tell what they are about.  <p>Experience 2: Reading</p> <p>B.1. Read the text "Meatless Monday" below and match each paragraph with a title in the box. One title is extra.</p> <table border="1" data-bbox="467 611 655 689"> <tr><td>a) Why meatless?</td></tr> <tr><td>b) Why Monday?</td></tr> <tr><td>c) For your health</td></tr> <tr><td>d) What is Meatless Monday?</td></tr> <tr><td>e) For the Planet</td></tr> </table> <p>B.2. Read the text again and complete it with a word from the box. One Word is extra.</p> <table border="1" data-bbox="432 734 826 797"> <tr><td>initiative</td><td>movement</td><td>resources</td></tr> <tr><td>plant-based</td><td>participants</td><td>preventable</td></tr> <tr><td>precious</td><td>reduce</td><td>consumption</td></tr> <tr><td>livestock</td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Meatless Monday</p> <p>..... (title 1)</p> <p>Meatless Monday is a global that encourages people to meat in their diet for their health and the health of the planet. It is a simple concept that can make a big difference in our personal health and the health of the planet. The idea was first introduced during World War I where the United States Food Administration encouraged families to reduce meat and wheat so that there would be more food for the soldiers. And it was restarted in 2003 as a non-profit public health by Sid Lerner, the Founder of The Monday Campaigns, in association with the Johns Hopkins Center for a Livable Future.</p> <p>The campaign offers free marketing materials, how-to-guides, and recipes to support people in practicing Meatless Monday at home and implementing it in different settings. Meatless Monday has been adopted by a wide range of including home cooks, schools, hospitals, restaurants, media and whole communities in over 40 countries around the world.</p> <p>..... (title 2)</p> <p>Research suggests that people are more open to making positive changes and trying healthy behaviors at the start of the week. Starting each week practicing Meatless Monday can lead people to eat more fruits, vegetables and meals throughout the rest of the week.</p> <p>..... (title 3)</p> <p>Meatless Monday can make a big difference for your health and the health of our planet. Replacing meat with plant-based choices each Monday can offer numerous health benefits and help reduce the incidence of chronic diseases. It can also help you take action against climate change by reducing your carbon footprint and helping you conserve environmental resources.</p> <p>..... (title 4)</p> <p>Consuming less red and processed meat and more plant-based foods such as vegetables, beans, soy, and nuts can offer many potential health benefits:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eating less meat and more plant-based foods, such as vegetables, beans, and nuts, can improve heart health and reduce the risk of heart disease • Using a plant protein like beans or tofu instead of even a half serving meat everyday can decrease your risk of getting type 2 diabetes • Using plant-based foods instead of meat can help you maintain a healthy weight • Reducing red and processed meat and eating more plant-based foods can promote kidney health • Beans, nuts, soy, and other vegetables can give you all the protein you need in one day 	a) Why meatless?	b) Why Monday?	c) For your health	d) What is Meatless Monday?	e) For the Planet	initiative	movement	resources	plant-based	participants	preventable	precious	reduce	consumption	livestock			<p>Experience 3. Listening (Video Comprehension Practice)</p> <p>Watch the video on the link below and choose <i>true</i> or <i>false</i>. https://www.youtube.com/watch?v=6_W8YSeTWnE</p> <p>It's only affecting our health. (T/F) We cut out meat at the weekends. We reduce the risk of diabetes and reach healthier weights. By skipping one burger, a person can save 10 glasses full of water. (T/F) Meatless Monday is a simple and a powerful global movement.</p> <p>Experience 4. Interactive Game</p> <p>Click on https://share.nearpod.com/C8sEQq879bb link and type your name and enter the code "PUHWG" to join the game named "Time to Climb". Try to answer all the questions. You can climb up the mountain at the speed you answer the questions. The student with the highest point on the mountain will be the winner.</p> 
a) Why meatless?																			
b) Why Monday?																			
c) For your health																			
d) What is Meatless Monday?																			
e) For the Planet																			
initiative	movement	resources																	
plant-based	participants	preventable																	
precious	reduce	consumption																	
livestock																			
Yaşantıların sunulması	<p>Mevcut yaşantılar arasından seçilen ya da yeni tasarlanan öğrenme yaşantıları öğrenme ortamında denenmiştir. Her bir beceriye yönelik hazırlanan yaşantıların yönergeleri aşağıda sunulmuştur.</p> <p>Speaking: Experience 1</p> <p>Öğrenciler verilen ilk 3 soruyu kendilerine göre cevaplandırdılar ve son soruyu arkadaşlarıyla birlikte tartıştılar.</p> <p>Reading: Experience 2 - 4</p> <p>Öğrencilerden "Meatless Monday" adlı metni okumaları ve verilen başlıklardan her birini metindeki bir paragrafı eşleştirmeleri istendi. B2 bölümünde metni yeniden okuyup metindeki boşlukları verilen kelimelerle doldurmaları istendi. Öğrenciler 4. öğrenme yaşantısında (Experience 4), verilen internet bağlantısını ve şifreyi kullanarak "Time to Climb" adlı bir oyuna giriş yaptılar. Oyundaki sorulara doğru cevap verme sayılarına ve hızlarına bağlı olarak en yüksek puanı alan oyuncu dağın tepesine ulaştı ve yarışmayı kazandı.</p> <p>Listening: Experience 3</p> <p>Öğrenciler verilen bağlantıdaki videoyu izledi ve cümleleri bu videoya göre doğru ya da yanlış olarak işaretlediler.</p>																		

Yansıtma	<p>Yansıtma türünün ve aracının seçilmesi</p> <p>Bu aşamada yansıtma araçları geliştirilmiştir. Tasarımda her hafta için ayrı ayrı belirtilen yansıtma araçlarının yanı sıra öğrenenler beşinci hafta sonunda deneme sürecinin tamamını değerlendirdikleri “yansıtma çalışması (reflection paper)” (bkz. Ek-İ) hazırladılar.</p> <p>A.1. Real-life Task (Speaking): Prepare a video presentation in which you describe a food trend that has taken place in the last five years. (Minimum 1- maximum 3 minutes)</p> <p>B.1. Complete the sentences with an appropriate word from the box.</p> <table border="1" data-bbox="443 472 1300 640"> <tr> <td>a. movement</td> <td>f. participants</td> </tr> <tr> <td>b. reduce</td> <td>g. consumption</td> </tr> <tr> <td>c. resource</td> <td>h. initiative</td> </tr> <tr> <td>d. preventable</td> <td>i. precious</td> </tr> <tr> <td>e. plant-based</td> <td>j. livestock</td> </tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocational Training Project is an educational organized for Cameroon teachers. 2. She started a for women’s rights. 3. Grain and markets are quite strong at the moment. 4. The Government wants to reduce tobaccoby 40%. 5. High-quality agricultural land is a national 6. There are deliciousalternatives to meat. 7. Most conferenceexpressed their support for the idea. 8. The crown was set with jewels—diamonds, rubies and emeralds. 9. You need to give up smoking to the risk of heart disease. 10. Some illnesses can be through a healthy diet. <p>C.1. Watch the video on the link and answer the questions below. https://www.youtube.com/watch?v=Z7PBTu1dtXY</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Who put out the idea of “Meatless Monday” first? _____ b. How many people signed the pledge (campaign)? _____ c. When did it start again? _____ d. What’s their goal to start the movement again? _____ e. What is the common element between Meatless Monday World War I and today? _____ 	a. movement	f. participants	b. reduce	g. consumption	c. resource	h. initiative	d. preventable	i. precious	e. plant-based	j. livestock
a. movement	f. participants										
b. reduce	g. consumption										
c. resource	h. initiative										
d. preventable	i. precious										
e. plant-based	j. livestock										
Yansıtma aracının uygulanması	<p>Yansıtma araçları “google forms” aracılığıyla uzaktan öğrenme yoluyla uygulanmıştır. Her bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlanan yansıtma yönergeleri aşağıda sunulmuştur.</p> <p>Reflection</p> <p>A. Real-life Task (Speaking): (for Learning outcomes 1) A.1. Öğrenciler son 5 yılda meydana gelen bir gastronomi trendini tanıttıkları 1-3 dakikalık bir video sunumu hazırladılar.</p> <p>B. Question-Answer (for Learning outcomes 2-3) B.1. Öğrenciler verilen cümlelerdeki boşlukları kutudaki kelimelerle doldurdular.</p> <p>C. Watching short documentary (for Learning outcomes 4) C.1. Öğrencilerden bağlantıdaki videoyu izlemeleri ve ilgili soruları cevaplamaları istendi.</p>										

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı - (3. Hafta)

Hedefler Çerçevesi	Mevcut yaşantıların belirlenmesi	Bu öge kapsamında ihtiyaç duyulan tüm bilgiler yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu (bkz Ek-D) ile toplanmıştır. Öğrenenlerin öğrenmek istediği üç tema (bkz. Şekil 7) "Food trends", "Describing Food" ve "Job Application" şeklindedir. Temaların belirlenmesinden sonra öğrenenlerin bu temalara ilişkin mesleki yaşantılarını belirlemek için formun üçüncü bölümü uygulanmıştır. Formda öğrenenlerden, belirlenen üç temaya ilişkin olay, olgu ve durumlara yönelik sahip oldukları mesleki yaşantılarını ifade etmeleri istenmiş, aynı zamanda bu yaşantıların program tasarımında kullanılacağı ifade edilerek onlara tasarım hakkında bilgi verilmiştir.
	Öğrenme yaşantılarının seçilmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen yaşantılar arasından öğretim nitelikli olanların seçilmesi işlemlerini içerir. Seçilen yaşantılardan hangilerinin tasarıma yansıtılacağına karar verilirken konu alanı uzmanı ile birlikte çalışan araştırmacı tasarımcı içeriği, içerik analizinden yararlanarak belirlemiştir. İçerik analizi, öğrenenlerin kazanması gereken bilgiler (dilbilgisi kuralları) ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki mesleki yabancı dil becerilerini tanımlama aracı olarak kullanılmıştır.
	Öğrenme çıktılarının kararlaştırılması	Öğrenme yaşantılarının seçilmesinden sonra, seçilen yaşantılar ile konu alanı arasında ilişkiler kurulmuştur. Örneğin bir öğrenen, "atıksız mutfak" gastronomi akımını staj yaptığı otelde uygulamaya çalıştıklarını, şeker yerine arta kalan pekmezi kullandıklarını ve uygulamanın kısmen başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenen ise çalıştığı otelde "atıksız mutfak etkinliği" kapsamında bütün bir tavuğun mümkün olduğunca tüm parçalarını kullanarak bir menü hazırlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrenenin bu yaşantısı doğrudan tasarıma yansıtılmış ve ikinci hafta performans görevi olarak öğrenenlere sunulmuştur. Hedefler çerçevesi kapsamında üçüncü hafta için belirlenen öğrenme çıktıları aşağıda sunulmuştur.
		Reading
Writing		3. Students will be able to describe a dish using short, simple sentences and phrases.
Listening		4. Students will be able to understand phrases and expressions related to food description
Yaşantılar Örüntüsü	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi ögesi; öğrenende öğrenme isteği uyandıracak, çevresiyle etkileşime teşvik edecek ve dersin hedeflerine ulaştıracak öğrenme yaşantılarına karar verme anlamına gelir. Mesleki yabancı dil öğrenme sürecinde etkileşim odaklı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Tasarımın deneneceği Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Platformunun (NUZEM-ALMS) durumu, yaşantılara ayrılacak zaman, yaşantıların ilgi çekiciliği, öğrenenlerin ön öğrenmeleri, öğrenme yaşantıları için ek açıklamalara ihtiyaç olup olmadığı gibi konulara tasarımı deneyecek öğretim elemanlarıyla birlikte iş birliği içinde karar verilmiştir.
	Yeni yaşantıların tasarlanması	Bu aşamada tasarım sonunda oluşan plan geliştirerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Diğer bir ifadeyle tasarım aşamasındaki ders etkinlikleri, kâğıt üzerindeki taslaktan uygulanabilir hale dönüştürülmüştür. Deneme uzaktan eğitim platformu üzerinden gerçekleştirildiği için tasarım aşamasında düzenlenen plana ve uzman grubuyla alınan kararlara bağlı olarak görsel, işitsel ve teknoloji destekli öğrenme yaşantıları geliştirilmiştir.

Experience-1 : Reading (Skimming and scanning)

National Dishes

- Bulgogi
- Goulash
- Feijoada
- Monti
- Wiener Schnitzel
- Beef and Yorkshire Pudding

Experience-1.A

Look at the dishes on the photos and complete the table according to the questions about them.

- What are their names?
- Where are they from?
- How do you describe them?

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Name			Monti			
Country			Turkey			
Taste			fattening, delicious			

Experience-1.B : Describing Food

HOW DOES IT TASTE?

- BITTER**: Having a sharp, pungent taste or smell, not sweet.
- SWEET**: Taste characteristic of sugar or honey; not salty or bitter.
- SOUR**: Having an acid taste like lemon or vinegar.
- BLAND**: "Flavorless" unseasoned or otherwise uninteresting.
- RICH**: Food of strong flavor, usually sweet, but not cheap.
- HOT**: Plenty of chili, usually, or occasionally only pepper.
- SALTY**: Food lacking oil, containing, or preserved with salt.
- SPECY**: Full of flavors such as cinnamon, cloves, nutmeg, ginger.

HOW IS ITS TEXTURE?

- CRISPY**: Firm, dry and brittle, especially in a way considered pleasing.
- SOFT**: Not hard.
- CRISP**: Firm, dry and brittle, especially in a way considered pleasing.
- CRUNCHY**: Food that makes a grinding noise when bitten or crushed.
- STOCKY**: Very heavy.
- CREAMY**: Dense foods that take a while to digest.
- MOIST**: Food a little wet.
- CHUNKY**: Food that you have to chew a bit before swallowing it.
- CHERRY**: Food that you have to chew a bit before swallowing it.
- FLUFFY**: Easy to chew.
- TOUGH**: You have to bite quite hard to eat it.
- JUICY**: Food that contains a lot of juice.
- STALE**: Food that is no longer fresh.

HOW IS IT COOKED?

- STEAMED**: Cooked with the steam produced using heat.
- BROWNIED**: Food slightly fried, and browned.
- COATED**: Covered with a layer, especially flour or egg.
- BAKED/ROASTED**: Food cooked in the oven.
- FRIED**: Food cooked in a pan with oil.
- STEWED**: Food cooked slowly in liquid.
- POACHED**: Food boiled gently.
- STUFFED**: Filled with seasoned stuff.
- BREADED**: Cooked in a metal frame with strong direct heat.
- BOILED**: Food cooked in a pan with hot water.
- DEEDED**: Food cut into small squares.

FOOD CAN ALSO BE:

- NEGATIVE**:
 - HARSH: unpleasant to the taste.
 - TASTELESS: lacking flavor.
 - DESOLATING: unappealing.
- POSITIVE**:
 - DELICIOUS: tasty, appetizing.
 - SUCCESSFUL: just what.
 - YUMMY: delicious.
 - APPEALING: attractive, tempting.
 - MOUTH-WATERING: delicious.

Experience-2: Writing

Sentence Pattern

Write your own sentences by using the words and phrases in bold.

Example:
 My favourite dish is the **curry chicken** of **Super Yummy Restaurant**.
 My favourite dish is **oyster** of **Sur Fish Restaurant**.

- My favourite dish is the **curry chicken** of **Super Yummy Restaurant**.
- The dish is **hot and spicy** with **green curry sauce**. The dish is **sweet and sour** with **soy sauce**.
- You can serve **curry chicken** with **rice**.
- I love **eating** **curry chicken** with **rice**. I love **eating** **French fries** with **salt**.
- Having **curry chicken** for **dinner** is **enjoyable**! Having **chocolate ice cream** for **dessert** is **fantastic**!

My Favourite Dish

Name: _____

My favourite dish is spring rolls of _____ Restaurant.

The dish is _____ and _____ with _____ and _____.

You can serve it with _____. I love eating it with _____.

The _____ is _____ and _____. It tastes better than _____ because _____.

Having _____ is _____!

Adjective: _____ Name of the dish: _____

Experience 3: Listening

LISTENING : <https://www.youtube.com/watch?v=30X8qGzGk>

Dialogue : Watch the video and complete the dialogue with the questions below:

- Is there salt on the lamb? - What's in the sauce?
 - Could I get it without the oil?
 - What does it come with? - Could I order the lamb without the sauce?

Customer: 1

Waitress: Sure.

C: 2

W: French fries.

C: 3

W: Mm, but it won't taste very good.

C: 4

W: It's cooked with salt and pepper, yes.

C: 5

W: Lemon, butter, milk

C:

W:

B. Now in pairs, make a dialogue using the words and phrases in the box.

What is it made of? What's in the sauce?
 What does it come with? What's it like?
 Could I get it without ...? Is there ... in/on the dish?

	Yaşantıların sunulması	<p>Mevcut yaşantılar arasından seçilen ya da yeni tasarlanan öğrenme yaşantıları öğrenme ortamında denenmiştir. Her bir beceriye yönelik hazırlanan yaşantıların yönergeleri aşağıda sunulmuştur.</p> <p><i>Reading: Experience 1</i> Öğrencilerden yemek fotoğraflarıyla bu yemeklerin isimlerini eşleştirmeleri, ardından soruları cevaplandırarak tabloyu doldurmaları istendi. 1B bölümünde bir yiyeceğin tadı, yapısı ve pişirme yöntemlerini tanımlarken kullanılabilecekleri sıfatları, tanımları ve eş anlamlı ifadeleri okudular.</p> <p><i>Writing: Experience 2</i> Öğrencilerden koyu renkle yazılmış kelimeleri kullanarak kendi cümlelerini oluşturmaları ve örnek metinden de faydalanarak en sevdikleri yemeği en az 50 sözcükten oluşan metin halinde tanıtmaları istendi.</p> <p><i>Listening: Experience 3</i> Öğrencilerden videoyu izlemeleri ve diyalogu tamamlamaları istendi. Ardından, verilen soru kalıplarını kullanarak bir diyalog hazırlamaları/yazmaları istendi.</p>												
Yansıtma	Yansıtma türünün ve aracının seçilmesi	<p>Bu aşamada yansıtma araçları geliştirilmiştir. Tasarımda her hafta için ayrı ayrı belirtilen yansıtma araçlarının yanı sıra öğrenenler beşinci hafta sonunda deneme sürecinin tamamını değerlendirdikleri “yansıtma çalışması (reflection paper)” (bkz. Ek-İ) hazırladılar.</p> <p>A.1. Read the descriptions of the food and beverages below, guess what they are and fill in the blanks.</p> <p>1.....is a kind of edible and starchy cereal grain which can be fried, steamed or boiled. It is found in short, medium or long-grain form.</p> <p>2.....is a small open pie filled with sliced apples and sugar. It consists of a thin layer of cinnamon-scented apples on top of a buttery, flaky crust.</p> <p>3.....is a traditional Japanese dish of prepared vinegared rice usually with some sugar and salt, accompanied by a variety of ingredients such as seafood, often raw, and vegetables.</p> <p>4.....is an alcoholic beverage made with the fermented juice of grapes. It tastes sweet, sour, dry or fruity.</p> <p>5.....tastes like creamy milk as it is a cold drink made by mixing milk with a flavouring or fruit, and sometimes ice cream.</p> <p>B.1. Real-life Task (Writing): Choose 4 products from the menu as listed below and introduce these dishes to the customers in a written way giving information about their <u>TASTES</u>, <u>TEXTURES</u> and <u>COOKING METHODS</u>. (150-200 words)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.An appetizer or a salad 2.An entrée 3.A main course 4.A dessert <p>C.1. Watch the video in which customers order in a café and do the “True/False exercise”.</p> <p>https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/elementary-a1/ordering-in-a-cafe</p> <p><i>Are the sentences true or false?</i></p> <table border="0"> <tr> <td>1. Customer 1 orders a large bottle of orange juice.</td> <td>True/ False</td> </tr> <tr> <td>2. The apple juice costs £3.15.</td> <td>True/ False</td> </tr> <tr> <td>3. Customer 2 is not going to have their tea and cake inside the café.</td> <td>True/ False</td> </tr> <tr> <td>4. Customer 2 pays with a twenty-pound note.</td> <td>True/ False</td> </tr> <tr> <td>5. Customer 3 orders something to drink.</td> <td>True/ False</td> </tr> <tr> <td>6. The cookie costs 85p.</td> <td>True/ False</td> </tr> </table>	1. Customer 1 orders a large bottle of orange juice.	True/ False	2. The apple juice costs £3.15.	True/ False	3. Customer 2 is not going to have their tea and cake inside the café.	True/ False	4. Customer 2 pays with a twenty-pound note.	True/ False	5. Customer 3 orders something to drink.	True/ False	6. The cookie costs 85p.	True/ False
1. Customer 1 orders a large bottle of orange juice.	True/ False													
2. The apple juice costs £3.15.	True/ False													
3. Customer 2 is not going to have their tea and cake inside the café.	True/ False													
4. Customer 2 pays with a twenty-pound note.	True/ False													
5. Customer 3 orders something to drink.	True/ False													
6. The cookie costs 85p.	True/ False													

Yansıtma aracının uygulanması	<p>Yansıtma araçları "google forms" aracılığıyla uzaktan öğrenme yoluyla uygulanmıştır. Her bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlanan yansıtma yönergeleri aşağıda sunulmuştur.</p> <p>Reflection</p> <p>A. Questions- answers (for Learning outcomes 1-2)</p> <p>A.1. Öğrenciler bazı yemek açıklamalarını okurlar ve yemeklerin isimlerini tahmin etmeye çalışırlar.</p> <p>B. Real-life Task Writing (for Learning outcomes 3)</p> <p>B.1. Öğrencilerden verilen listeden birer meze veya salata, başlangıç, ana yemek ve tatlı olacak şekilde 4 ürün seçmeleri ve bunları tat, yapı ve pişirme yöntemleri açısından bilgi verecek şekilde müşterilere yazılı olarak tanıtımları beklenir.</p> <p>C. Watching a video (for Learning outcomes 4)</p> <p>C.1. Öğrenciler restoranda sipariş verme ile ilgili bir video izler ve ilgili soruları cevaplandırır.</p>
-------------------------------	---

Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programı - (4-5. Hafta)

Hedefler Çerçevesi	Mevcut yaşantıların belirlenmesi	Bu öge kapsamında ihtiyaç duyulan tüm bilgiler yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu (bkz Ek-D) ile toplanmıştır. Öğrenenlerin öğrenmek istediği üç tema (bkz. Şekil 7) “Food trends”, “Describing Food” ve “Job Application” şeklindedir. Temaların belirlenmesinden sonra öğrenenlerin bu temalara ilişkin mesleki yaşantılarını belirlemek için formun üçüncü bölümü uygulanmıştır. Formda öğrenenlerden, belirlenen üç temaya ilişkin olay, olgu ve durumlara yönelik sahip oldukları mesleki yaşantılarını ifade etmeleri istenmiş, aynı zamanda bu yaşantıların program tasarımında kullanılacağı ifade edilerek onlara tasarım hakkında bilgi verilmiştir.	
	Öğrenme yaşantılarının seçilmesi	Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen yaşantılar arasından öğretim nitelikli olanların seçilmesi işlemlerini içerir. Seçilen yaşantılardan hangilerinin tasarıma yansıtılacağına karar verilirken konu alanı uzmanı ile birlikte çalışan araştırmacı tasarımcı içeriği, içerik analizinden yararlanarak belirlemiştir. İçerik analizi, öğrenenlerin kazanması gereken bilgiler (dilbilgisi kuralları) ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki mesleki yabancı dil becerilerini tanımlama aracı olarak kullanılmıştır.	
	Öğrenme çıktılarının kararlaştırılması	Öğrenme yaşantılarının seçilmesinden sonra, seçilen yaşantılar ile konu alanı arasında ilişkiler kurulmuştur. Örneğin bir öğrenen, “atıksız mutfak” gastronomi akımını staj yaptığı otelde uygulamaya çalıştıklarını, şeker yerine arta kalan pekmezi kullandıklarını ve uygulamanın kısmen başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenen ise çalıştığı otelde “atıksız mutfak etkinliği” kapsamında bütün bir tavuğun mümkün olduğunca tüm parçalarını kullanarak bir menü hazırlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrenenin bu yaşantısı doğrudan tasarıma yansıtılmış ve ikinci hafta performans görevi olarak öğrenenlere sunulmuştur. Hedefler çerçevesi kapsamında dördüncü ve beşinci haftalar için belirlenen öğrenme çıktıları aşağıda sunulmuştur.	
		Reading	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts
		Writing	3. Students will be able to write basic documents required for job application.
Listening		4. Students will be able to understand phrases and expressions related to job interview.	
Speaking		5. Students will be able to communicate in a job interview.	
Yaşantılar Örüntüsü	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi	Yaşantı durumlarının harekete geçirilmesi ögesi; öğrenende öğrenme isteği uyandıracak, çevresiyle etkileşime teşvik edecek ve dersin hedeflerine ulaştıracak öğrenme yaşantılarına karar verme anlamına gelir. Mesleki yabancı dil öğrenme sürecinde etkileşim odaklı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Tasarımın deneneceği Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Platformunun (NUZEM-ALMS) durumu, yaşantılara ayrılacak zaman, yaşantıların ilgi çekiciliği, öğrenenlerin ön öğrenmeleri, öğrenme yaşantıları için ek açıklamalara ihtiyaç olup olmadığı gibi konulara tasarımı deneyecek öğretim elemanlarıyla birlikte iş birliği içinde karar verilmiştir.	
	Yeni yaşantıların tasarlanması	Bu aşamada tasarım sonunda oluşan plan geliştirerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Diğer bir ifadeyle tasarım aşamasındaki ders etkinlikleri, kâğıt üzerindeki taslaktan uygulanabilir hale dönüştürülmüştür. Deneme uzaktan eğitim platformu üzerinden gerçekleştirildiği için tasarım aşamasında düzenlenen plana ve uzman grubuyla alınan kararlara bağlı olarak görsel, işitsel ve teknoloji destekli öğrenme yaşantıları geliştirilmiştir.	

JOB APPLICATION

Experience 1: Reading Comprehension **Starter**
Check the meaning of these words and phrases. Circle five which best describe yourself. Compare with your partner and discuss your choices.

- | | |
|----------------|---------------------------|
| reliable | conscientious |
| responsible | enthusiastic |
| hard-working | sense of humour |
| flexible | ambitious |
| committed | good team worker |
| well organized | good communication skills |
| punctual | can work under pressure |
| confident | can use own initiative |
| loyal | leadership skills |

Experience 1. A.
Work with a partner. Brainstorm each other's skills, qualifications, strengths and special interests.

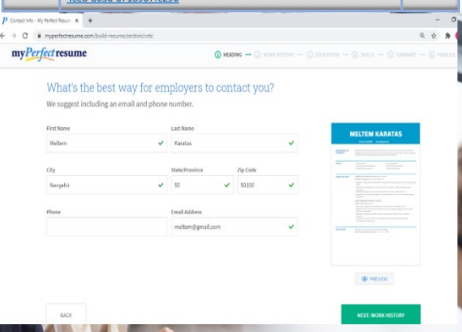
- things you're good at
- work activities you like doing (meeting people, making bread)
- skills you already have (IT skills, a foreign language)
- qualifications
- personal strengths
- skills you would like to develop
- clubs or groups you belong to
- interests outside of work/your studies

Experience - 1.B. **Reading:** Work with a partner to prepare yourself for future job interviews. Read the "Interview Tips" and answer the questions.

- Interview Tips**
1. Find out about the employer and the job.
 2. Think about the answers to standard questions.
 3. Have a neat, smart appearance - appearances count.
 4. Arrive ahead of time, so you don't feel rushed.
 5. Don't give a poor/firm handshake.
 6. Sit comfortably in the chair - not slouched or on the edge.
 7. Speak clearly and confidently.
 8. Be positive about yourself and your abilities.
 9. Show enthusiasm in your voice, and smile.
 10. Don't criticize previous employers.
 11. Give full answers but keep to the point.
 12. Ask about career development and opportunities, not just money and holidays.

1. Read the interview tips. Write the number of each tip in the correct category a-d. Compare with a partner.
 - preparation
 - answers
 - body language
 - appearance and personality
2. Work in a group. Discuss the tips.
 - Are there any tips you would have a problem with?
 - Are there any tips you think are unnecessary? Why?
 - Are there any points you would add to the list?
 - If you are not successful at an interview, is it a good idea to get feedback from the people who interviewed you? Why?

Experience - 2: Writing a resume
Write a formal resume (covering letter) to apply for a job using the website link below (as you see in the example).



Experience - 3: **Listening** Interview questions and answers

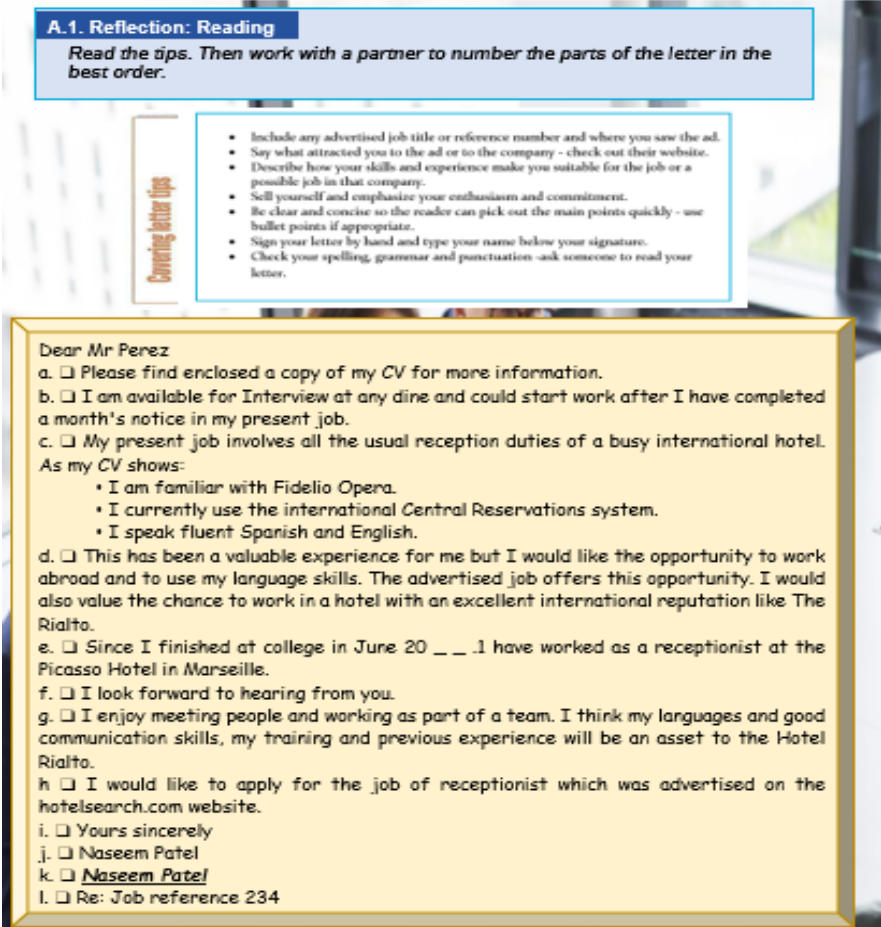
- A. Listen to two students being interviewed for a hotel receptionist's job.**
- Which student do you think will get the job and why?
 - Which key questions did the less successful candidate answer badly?
- B. Listen again and complete the sentences.**
1. I'vemy dad most of the time.
 2. I want tothat.....my qualifications.
 3. Imusic. Ireading. I gowith my sister.
 4. We moved to London eight yearswhen I was eleven.
 5. They said they'dat the end of the week.
 6. Last summer I worked.....himfor two months.
 7. I hope there'll be career opportunities for me if I
 8.about training.a training scheme for new employees ...?

Experience - 4: Speaking- Pair activity
Work with a partner. To prepare yourself for future job interviews, study the questions in "Expressions to learn".

1. Choose six questions each. Take turns to ask your questions, and answer using your own situation and experience.
2. Work together to make suggestions for the final question: Are there any questions you'd like to ask?

Expressions to learn.

- Can you tell me a little bit about yourself first?
- What grade do you hope to get in your final exams?
- What have you done since then? Why do you want this job?
- What qualities do you think will be required for the job?
- Do you enjoy working with other people?
- Do you think you work better on your own or as part of a team?
- What things are you best at?
- How many job interviews have you had?
- Have you ever been abroad? What sort of job would you like in five years' time?
- What do you do in your free time?
- Are there any questions you'd like to ask me?

	Yaşantıların sunulması	<p>Mevcut yaşantılar arasından seçilen ya da yeni tasarlanan öğrenme yaşantıları öğrenme ortamında denenmiştir. Her bir beceriye yönelik hazırlanan yaşantıların yönergeleri aşağıda sunulmuştur.</p> <p>Reading: Experience 1 Öğrenciler, ilgili kutuda kendilerini tanımlayan 5 kelimeyi ya da kelime grubunu daire içine alırlar ve partnerlerinin seçimleriyle karşılaştırdılar. Daha sonra birbirlerinin yetenekleri, nitelikleri, güçlü yönleri ve özel ilgi alanları konusunda beyin fırtınası yaptılar. 1.B. bölümünde iş görüşmesi ipuçlarıyla ilgili metni okudular. Bu ipuçlarını ilgili kategorilere yerleştirirler ve kendi tablolarını arkadaşlarının tablosuyla karşılaştırdılar ve verilen soruları grup halinde tartıştılar.</p> <p>Writing: Experience 2 Öğrenciler verilen internet sitesini kullanarak bir iş başvurusunda kullanabilecekleri resmi özgeçmiş hazırladılar.</p> <p>Listening: Experience 3 Öğrenciler, iki öğrencinin iş görüşmesini içeren ses kayıtlarını dinlediler ve soruları yanıtladılar. Ardından kaydı tekrar dinleyip boşlukları doldurdular.</p> <p>Speaking: Experience 4 Öğrenciler, iş görüşmesinde karşılaşılabilecekleri sorulardan 6 tanesini seçtiler ve karşılıklı olarak partnerlerine sorup cevapladılar. Ardından işverene sorulabilecek bir soru hazırlamaları istendi.</p>
Yansıtma	Yansıtma türünün ve aracının seçilmesi	<p>Bu aşamada yansıtma araçları geliştirilmiştir. Tasarımda her hafta için ayrı ayrı belirtilen yansıtma araçlarının yanı sıra öğrenenler beşinci hafta sonunda deneme sürecinin tamamını değerlendirdikleri “yansıtma çalışması (reflection paper)” (bkz. Ek-İ) hazırladılar.</p> 

B.1. Listen to the job interview to practise and improve your listening skills.
Do the preparation task first. Then listen to the audio and do the exercises.
<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/advanced-c1/a-job-interview>

1. Four years ago, Maria worked for a small HR services provider ...
 - a. in the B2B sector.
 - b. in the B2C sector.
 - c. in both B2B and B2C sectors.
2. Maria has been in her current job ...
 - a. for four years.
 - b. for three years.
 - c. for one year.
3. Maria's current role is focused ...
 - a. only on learning and development.
 - b. on a number of HR topics.
 - c. only on payroll and she wants to do L&D.
4. Maria ...
 - a. did a diploma in L&D two years ago.
 - b. is doing a diploma in psychology at the moment.
 - c. Both options are true.
5. Maria will need to ...
 - a. identify and devise an L&D strategy.
 - b. devise and implement an L&D strategy.
 - c. implement an L&D strategy that has already been devised.
6. Maria ...
 - a. will hear back from them next week.
 - b. has been invited to a second interview next week.
 - c. needs to call them next week to find out the next steps.

C.1. Real-life Task Choose one of the 3 job adverts and prepare a resume related to the job you apply for in word or pdf format. While creating your resume, you can get help from these websites:

<https://www.myperfectresume.com/>

<https://zety.com/>

Room attendant

Full-time Permanent
We require a full-time room attendant for our busy housekeeping team.
7 a.m.–3 p.m. 5 days a week
The room attendant is responsible for ensuring standards of cleanliness are achieved and maintained.
We are looking for

- friendly and energetic people
- previous experience of working within housekeeping, ideally in a hotel of a similar size and quality
- a good level of spoken English.

We offer excellent career opportunities with the largest hotel group in the world.
Other benefits include: free meals on duty, discounted hotel rooms worldwide, discounts in many high street shops (after 3 months of service).
Job ref: LON-FL-JJF-PAD 1008

Chefs wanted

for our award-winning Japanese restaurant
Do you want to work in a creative multicultural environment?
We are looking for keen and hard-working commis, chefs and chefs de partie to work in our global company. Enthusiasm and the desire to learn new skills are essential.
Catering qualifications and experience desirable but not essential. Appropriate training for all successful applicants.
Ideal candidates must have minimum of one year's experience in a busy kitchen.
Excellent salaries and performance-related bonuses after a successful probation.
For applications, go to our website: japanrestaurant.com
Closing date for applications 17 February 20 --

WAITING STAFF

Full-time Permanent
Waiting staff required for fine dine restaurants in the Manchester area
Excellent rate of pay Shift work
We are looking for experienced hospitality workers who have

- a good level of spoken English
- the ability to work in a fast-paced environment
- the right to work in the UK.

Please send your CV and letter of application to:
Staffing Manager, PO BOX 290, Manchester

Yansıtma aracının uygulanması

Yansıtma araçları "google forms" aracılığıyla uzaktan öğrenme yoluyla uygulanmıştır. Her bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlanan yansıtma yönergeleri aşağıda sunulmuştur.

Reflection

A. Writing a formal resume (for Learning outcomes 1-2-3)

A.1. Öğrenciler verilen ipuçlarını kullanarak bir niyet mektubunun dağınık sırayla verilen paragraflarını sıraladılar. Daha sonra talimatları da izleyerek kendi niyet mektuplarını hazırladılar.

B. Questions- answers (for Learning outcomes 4)

B.1. Öğrenciler bir iş görüşmesi ses kaydını dinlediler ve uygun seçeneği seçtiler.

C. Real Life Task Questions- answers (for Learning outcomes 5)

C.1. Öğrenciler verilen 3 iş ilanından başvurmak istediklerini seçtiler. Verilen internet sitelerini kullanarak ilgili iş ilanına yönelik bir özgeçmiş hazırladılar.

EK-J1: Dereceli Puanlama Anahtarı (Mesleki Yabancı Dil Yazma Becerisi Performans**Görevleri İçin)**

Category	3 – Exceeds Expectations	2 – Meets Expectations	1 – Needs Improvement	Inadequate	Score
Theses / Main Idea Structuring	Introductory paragraph contains a clear thesis of main idea with clear suggestions as to how the body of the essay will support this thesis.	Introductory paragraph contains a clear thesis. However, the following support sentences are not necessarily, or only vaguely connected to the body paragraphs.	Introductory paragraph contains a statement that may be construed as a thesis or main idea, (However, there is little (structural support in the following sentences.	Introductory paragraph contains no clear thesis statement or main idea.	
Body / Evidence and / Examples	Body paragraphs provide / clear evidence and ample / examples supporting thesis statement.	Body paragraphs provide clear connections to thesis statement but may be need more examples or concrete evidence.	Body paragraphs are vaguely on topic, but lack clear connections, evidence and examples of thesis or main idea.	Body paragraphs are unrelated, or) marginally connected to essay topic. Examples and evidence are weak or nonexistent.	
Closing Paragraph / Conclusion	Closing paragraph provides a clear conclusion successfully stating the author's position, as well as containing an effective restatement of the main idea or thesis of the essay.	Closing paragraph concludes essay in satisfactory manner. However, author's (Position and / or an (effective restatement of (main idea or thesis may (be lacking.	Conclusion is weak and at times confusing in terms of author's (Position with little (reference to main idea ;or thesis.	Conclusion is nonexistent with! little or no reference to proceeding paragraphs or ;author's ;position	

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Ölçme ve Değerlendirme Birimi'nden alınmıştır.

EK-J2: Dereceli Puanlama Anahtarı (Mesleki Yabancı Dil Konuşma Becerisi Performans Görevleri İçin)

Category	3 – Exceeds Expectations	2 – Meets Expectations	1 – Needs Improvement	Inadequate	Score
Task Completion	Task minimally complete. Provides little or no information.	Partially completes task; lacks important information or response is too basic.	Completes task appropriately.	Completes task by elaborating on theme, with high level of detail and/or creativity	
Comprehensibility	Most parts of the response not comprehensible to the listener.	Some parts of the response are comprehensible; others require interpretation on the part of the listener.	Response comprehensible; requires minimal interpretation on the part of the listener.	Response readily comprehensible; requires no interpretation on the part of the listener.	
Fluency	Speech halting and uneven with long pauses or incomplete thoughts.	Speech choppy and/or slow with frequent pauses, most thoughts are complete.	Some hesitation but manages to continue and complete thoughts.	Thoughts expressed completely with few pauses or hesitation.	
Pronunciation	Multiple problems with pronunciation/intonation that may interfere with communication.	Some problems with pronunciation/intonation that may interfere with communication.	Sounds somewhat natural.	Sounds natural	
Vocabulary	Vocabulary does not convey meaning most of the time; too basic for level.	Vocabulary does not convey meaning some of the time; too basic for level.	Vocabulary conveys appropriate meaning most of the time; appropriate for the level.	Rich and varied use of vocabulary.	

*Birinci alt problem bulguları kapsamında, uzmanların önerisiyle eklenmiştir.

**Kaynak: <http://sanbornzhenglaoshi.weebly.com/uploads/2/2/8//speakingrubric20926final.pdf>

[pdf](#)

EK-K: Kontrol Grubunda Uygulanan Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı

Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı - (1. Hafta)

Tarih	15.03.2021- 19.03.2021		
Dersin Adı	Mesleki Yabancı Dil II		
Program / Sınıf	Gastronomi ve Mutfak Sanatları / 4.Sınıf Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik / 4. Sınıf		
Tema	Food Trends		
Süre	5*30' (150 minutes)	Dil seviyesi	A2.2/ B1.1
	Learning Outcomes	App. Time	Exercises
Reading	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts	70'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 8- International Cooking Exercise: 1, 2, 4
Listening	3. Students will be able to understand phrases and expressions related to their field.	65'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 8 International Cooking Exercise: 5
Writing	4. Students will be able to write short, simple sentences and phrases about food trends.	80'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 8 International Cooking Exercise: 6
Grammar	5. Students will be able to understand the reviews on books, movies, games and TV programs written in present simple tense.	75'	Website: https://foodsided.com/2020/07/15/big-time-bake-finale-review-travel/ Exercise: 7
Exercises	<p>Reading- Exercise 1: Öğrencilerden uluslararası mutfakla ilgili bir metinde kalın italik yazılmış kelimeleri fotoğraflarla eşleştirdiler; 2. etkinlikte (Exercise 2) metni ayrıntılı okudular ve cevaplarını kontrol ettiler. 4. etkinlikte (Exercise 4) bilgi kartlarını metne göre doldurdular.</p> <p>Listening- Exercise 5: Öğrenciler Fas mutfağı ile ilgili ses kaydını dinlediler ve verilen tabloyu buna göre doldurdular.</p> <p>Writing- Exercise 6: Öğrenciler bir gastronomi internet blogu için Fas mutfağı ile ilgili bilgi veren kısa bir paragraf yazdılar.</p> <p>Grammar- Exercise 7: Öğrenciler verilen metni okudular ve paragraftaki geniş zamanlı çekimlenmiş tüm fiillerin altını çizdiler. 7.b (Exercise 7.b) etkinliğinde fiilleri geniş zamanda çekimleyerek tabloyu doldurdular.</p>		

8 International Cooking

1 Look at the words in bold in the text and label each photo with the correct ones.

2 Read the text and check your answers.

Indian meals are based on **rice and curry**, a dish of meat, fish or vegetables cooked in a spicy sauce. Common spices are chilli, cumin, turmeric, ginger, coriander and garlic, while dips include mango chutney, lime pickle and **raita**, made of yoghurt and cucumber. There are many vegetarian dishes too, because Hindus, the main religious group in India, do not usually eat meat. Indian food is traditionally eaten by hand and accompanied by different kinds of **flatbread** such as **naan**. Baked in a **tandoori**, a traditional hot clay oven, where you also cook the famous dish, **tandoori chicken**. Indians love drinking **masala chai**: tea leaves, spices and milk boiled together to make a very sweet drink. **Lassi** is also a popular drink, combining yoghurt, milk, fruit and spices.

Chinese cuisine is popular and varied, reflecting China's different regions. A typical Chinese meal includes several dishes, with a balance of meat, fish or **sofa**, combined with vegetables and served with **rice or noodles**. Tasty sauces like **soy**, oyster or yellow bean and a combination of spices such as ginger, garlic, cloves and pepper, create unique flavours. Meals usually end with a cup of **green tea**. The Chinese believe in the philosophy of opposites, **yin and yang**. This is evident in the food with many hot and cold, spicy and mild, and sweet and sour dishes, such as **sweet and sour pork**. Cooking techniques include steaming, boiling and stir-frying in very little oil using a wok, a traditional deep frying pan. People eat food with wooden sticks called chopsticks.

3 Write the translation of these words from the text in your language.

- chutney
- noodles
- mint
- stir-frying
- sour cream
- bay leaf
- roe

4 Now complete the factfiles about each cuisine.

Factfile on **food**

Typical meal: _____

Spices/Sauces/Dips: _____

Traditional cooking technique(s): _____

Habits and customs: often vegetarian, eat by hand

Typical dishes: tandoori chicken

Typical drinks: _____

Factfile on **food**

Typical meal: _____

Spices/Sauces/Dips: _____

Traditional cooking technique(s): _____

Habits and customs: _____

Typical dishes: _____

Typical drinks: green tea

8

Mexicans love to eat together. Traditional Mexican cuisine is hot and spicy, with chilli and garlic and herbs like oregano. A central ingredient is corn to make **avocado**, a type of flatbread. Tortillas can be fried and filled with meat, fish, vegetables, beans and cheese to make **enchiladas**. They are often served with a spicy tomato sauce called **salsa**, sour cream, or an avocado dip called **guacamole**. Mexicans also eat a lot of **rice and sweet potatoes** and it is the highlight of chocolate. Mexican beers and fresh fruit juices are popular drinks. Cooking methods include grilling, frying and boiling, but they also have a more traditional technique of slow cooking marinated meat over an open fire known as **barbecue**. It is easy to see where the word 'barbecue' came from.

The Greeks have Mediterranean eating habits with a diet of fresh fruit, vegetables, meat, fish, cheese and olive oil. The herbs and spices used are oregano, mint, garlic, onion, dill and bay leaves. Lunch is the main meal with **meze**, traditional Greek starters like grilled octopus, olives, aubergine or goat's cheese salad. Food is usually served with bread and dips such as **savourolades**, made of fish pie, or **tzatziki**, made of yoghurt and cucumber and accompanied with a glass of red wine. This is followed by main courses such as **mezoskala**, made with aubergines, lamb and cheese, or **souvlaki**, skewered meat cooked in a traditional way, grilled on an open fire. Other cooking techniques include: frying, steaming, boiling, baking and roasting.

5 Listen and complete the factfile about Moroccan food with the following words and expressions.

couscous and bread, do not eat pork, ginger, harira, hot or cold salads, mint, mint tea, tagine (x2)

Factfile on **food**

Typical meal: _____

Spices/Sauces/Dips: _____

Traditional cooking technique(s): barbecue

Habits and customs: _____

Typical dishes: enchilada

Typical drinks: _____

Factfile on Moroccan food

- Spices/Sauces/Dips: cinnamon, cumin, turmeric, (1) ginger, paprika, (2) _____ and saffron.
- Typical meal: (3) _____ followed by a tagine served with (4) _____
- Traditional cooking technique(s): (5) _____
- Habits and customs: do not drink alcohol, (6) _____ and only eat halal meat.
- Typical drinks: (7) _____
- Typical dishes: (8) _____
- (9) _____

6 Write a short paragraph about Moroccan food for a food website. Use the text in exercise 2 and the factfile in exercise 5 to help you.

Moroccan food is sweet and spicy...

7. Grammar Revision- Present Simple Tense

<https://foodsided.com/2020/07/15/big-time-bake-finale-review-travel/>

Big Time Bake review: Food travel inspires stunning desserts

by Laura Garrett 1 year ago TWEET SHARE COMMENT

In the finale of Big Time Bake, four baking teams takes on the theme of travel.

For the Big Time Bake finale, it is a fitting theme given the Food Network baking competition grand prize, an all-expense paid vacation. To get there is no relaxing trip though. They have to pass three tests- cookies, cupcakes and cakes- all in six hours.

Rachel Dunston plans to start with a cookie that includes her kids' favourite car snacks. Then she makes a dark chocolate stout cupcake with a molded Bigfoot on top. She and her assistant admit that she likes to take the kids Bigfoot hunting. Her final dessert is a three-tiered cake that references Area 51 and all things alien.

Anjali Belton spent twenty-one years in the Navy. She wants to reference places that she went while in the Navy. She starts with a macaron. She and her assistant sister Megan then plan to move on to a limoncello Italy cupcake with strawberry basil compote. Finally, she showcases Japan in her dark chocolate cake with buttercream. Her design features cherry blossoms, bonsai trees, and Mount Fuji perched on top.

Viki Kane takes inspiration from her Scandinavian roots. She and her assistant Monica work on her cookie from Norway. This is an almond cookie tower that is in the shape of a pyramid or Christmas tree. Then she wants to travel to Sweden with her cinnamon swirl cupcake with trolly-roll-on top. Finally, she wants to embody the concept of hooga, an idea of coziness and comfort.

7.a. Read the text above and underline all the verbs in these paragraphs as given in the example of the first paragraph.

The Present Simple is used for:

- facts and things which are always true
We have a nice table in the corner. (fact)
- actions which are repeated again and again (e.g., routines).
We usually set a table at one end. (Repeated action)
- review of books, films, plays, tv programmes and etc.
In the first novel, Harry learns he is a wizard and travels to Hogwarts for the first time.
Ashley then brings up her juice pulp herb agnolotti with chicken liver,

7.b. Complete the chart with a suitable verb in Present Simple Tense.

	I / you / we / they	he / she / it
+	I need a new partner.	He _____ a new partner
-	I don't want my dad to end up alone.	She _____ her dad to end up alone.
?	What kind of person _____ you want to meet?	What kind of person _____ he wants to meet?

* Remember to add -s/ -es/ -ies to the verb in positive sentences for he / she / it.

Assessment tool: Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (MYDBDT)

Reading: "Sıfır atık" gastronomi trendi hakkındaki metni okudular ve metne göre soruları (MYDBDT: 1-5.sorular) yanıtladılar.

Listening: 'Zero waste girl' başlıklı videoyu izlediler ve soruları (MYDBDT: 6-10.sorular) cevaplandirdılar.

Writing: "Meatless Monday" ile ilgili açık uçlu soruları (MYDBDT: 11-15.sorular) birer cümle ile tamamladılar.

Grammar: Verilen metindeki boşluklara (MYDBDT: 16-20.sorular) uygun fiilleri seçtiler.

Assessment

Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı - (2. Hafta)

Tarih	22.03.2021- 26.03.2021		
Dersin Adı	Mesleki Yabancı Dil II		
Program / Sınıf	Gastronomi ve Mutfak Sanatları / 4.Sınıf Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik / 4. Sınıf		
Tema	Food Trends		
Süre	5*30' (150 minutes)	Dil seviyesi	A2.2/ B1.1
	Learning Outcomes	App. Time	Exercises
Reading	2. Students will be able to define specific information in written texts. 3. Students will be able to use specific information in written texts	70'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 5- Different Foods Exercise: 1, 2, 3, 4
Speaking	1. Students will be able to provide information about a local or a global food trend movement.	40'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 5- Different Foods Exercise: 5-6
Listening	4.Students will be able to understand phrases and expressions related to their field.	40'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 6 Preparing the Menu Exercise: 5
Exercises	<p>Reading: Exercise 1: Öğrenciler farklı yemek kategorileriyle fotoğraftaki ürünlerle eşleştirdiler; 2. etkinlikte (Exercise 2) metni ayrıntılı okudular ve cevaplarını kontrol ettiler. 3. etkinlikte (Exercise 3) metni yeniden okuyup tabloyu doldurdular; 4. etkinlikte (Exercise 4) ise boşlukları metne göre doldurdular.</p> <p>Speaking: Exercise 5: Öğrenciler ikili gruplar halinde çalışarak partnerlerine sordukları sorular neticesinde arkadaşlarının ve kendilerinin her gün ne yediklerini yazdılar. 6. etkinlikte (Exercise 6) ise partnerinin sağlıklı ve dengeli bir beslenme şeklinin olup olmaması ve daha fazla ya da daha az yemesi gerektiği konusundaki görüşlerini sınıfla paylaştılar.</p> <p>Listening: Exercise 6: Öğrenciler restoranda garson ile müşteri arasında geçen konuşmayı dinlediler ve ardından karışık verilen cümleleri doğru şekilde sıraladılar.</p>		

5 Different Foods, Different Cooking Methods

1 Label the **halfwell food plate** with the different food categories.

- milk and dairy foods
- foods and drinks high in fat and/or sugar
- fruit and vegetables
- meat, fish, eggs, etc.
- bread, other cereals and potatoes

2 Read the text about the quantities of different types of food we need to eat and check your answers.

We should eat a lot of **fruit and vegetables**, at least five portions a day, because they contain vitamins and minerals which are important to keep our body and mind healthy, and fibre, which helps digestion and makes us feel full so we eat less. Fruit and vegetables are also low in fat and calories so they help reduce the risks of heart disease, diabetes and obesity. A portion of fruit can be one apple, two kiwis, seven strawberries or one slice of melon. A portion of vegetables can be four tablespoons of spinach or green beans, three tablespoons of carrots, peas or sweetcorn or a medium size tomato.

We should also eat a lot of **potatoes, bread, rice, pasta and other starchy foods** because they contain carbohydrates, which give us energy, but also fibre, calcium and vitamin B. Some starchy foods are high in fat, but still healthier than fatty foods. Wholegrain varieties like brown rice, wholemeal bread and pasta are particularly healthy. Potatoes are vegetables, but are classified as starchy foods and they are better for us when the skins are left on and when baked or cooked in low fat oil.

We need to eat some **milk and dairy foods** because things like cheese and yogurt provide good sources of protein, which our bodies need for growth and repair, and also higher levels of calcium, vital for strong bones. The fat in dairy products is saturated and this can make us overweight and raise levels of cholesterol in the blood, increasing the risk of heart attacks and strokes. There are lots of healthier choices we can make, such as soft low-fat milk and dairy products, using vegetable oil rather than butter and opting for low-fat instead of cream in recipes.



We should eat some **meat, fish, eggs and pulses** as they are full of protein, vitamins and minerals. Red meats like beef and lamb contain iron and vitamin B12, important for healthy blood, but they are high in saturated fats which are bad for us. It is important to buy lean meat, cut away the white parts like turkey and chicken without the skin, avoid too much processed meat such as sausages and burgers, grill not fry food without adding fat and eat less meat. Fish is a good alternative protein as it is low fat and contains oily acids which prevent heart disease. Eggs are good for protein and vitamins as are pulses, including beans, lentils and peas, which are cheap and low in fat, but high in protein, fibres, vitamins and minerals.



You should only eat a little of **foods and drinks high in fat and/or sugar**. We need some fat in our diet, but the much can make us overweight. Saturated fat is particularly bad for us. Unsaturated fats, derived from vegetables, have the same calories but lower cholesterol so are healthier for us. They are found in nuts, vegetable and olive oil and tea like sesame and lin. We should not eat too many fatty-sugary foods and drinks like cakes, biscuits, chocolate and soft drinks. These can cause tooth decay and obesity. Drink water not sugary drinks, do not add sugar to food or drink, use fresh fruit not jam, marmalade or honey. It is a good idea to eat less salt, because it causes high blood pressure, heart disease and strokes, and use seasoning like black pepper, garlic and fresh herbs instead. Eat but not eat, avoid too much red meat.

3 Read the text again and put the foods in the correct column according to their principal nutrient. Can you add any more of your own?

Calcium	Carbohydrates	Fats & Sugars
milk	potatoes	cakes
Protein	Vitamins & Minerals	
beef	apple	

- 4 Read the text again and complete these sentences.
- We should eat at least five portions of fruit and vegetables a day.
 - Fruit and vegetables are good for us because they are low in fat and...
 - Carbohydrates like potatoes, bread, rice and pasta give us...
 - The high levels of calcium in milk, cheese and yogurt is vital for strong...
 - ... fats from animals can make us overweight and cause higher cholesterol levels in our blood.
 - ... are full of iron, which we need for healthy blood.
 - ... are cheap, low in fat and high in protein.
 - ... fats from vegetables are healthier for us.
 - Fatty-sugary foods can cause tooth decay and...

- 5 Work in pairs. Write down what you usually eat every day, then ask your partner about what he/she usually eats and make notes. Use the information in the text to help you.
- A. What do you usually have for breakfast?
 B. I always have cereal with low-fat milk, toast, butter and marmalade.
- 6 Report back to the class. Do you think your partner has a healthy balanced diet? What do you think he/she should eat more or less of?
 I think my partner has a balanced diet because he/she eats...
 He/She should eat more.../less...

Menu

A	Hand-dived scallops, sautéed with chorizo sausage £10.50	C	Grilled porcini mushrooms* £7.00
	Prawn cocktail £ 9.50		French fries* £3.50
	Classic Caesar salad* £ 7.50		Creamed potatoes* £3.00
	Pâté de foie gras with crunchy bread £10.50		Dauphinoise potatoes* £4.00
B	(all served with salad or seasonal vegetables)		Boiled baby potatoes with mint butter* £3.50
	Roasted sea bass with rosemary and lemon £21.00		Braised lettuce with peas and ham £3.50
	Pan fried chicken in white wine sauce £17.00		French beans with butter* £3.00
	Barbecue pork £17.50	D	Crème Brûlée with citrus sobier
	Honeyed crispy duck £20.00		Mango cheesecake with pineapple and ginger crunch
	Roasted butternut squash and herb £15.70		Lemon tart with summer fruits and cream
	*vegetarian options		Cheese board with savoury crackers All at £5.50
		E	Water (still or sparkling)
			House white wine
			House red wine

£2.00 cover charge per person; 10% service charge included.
 Sailor's restaurant, Dartmouth, Devon, Eng and
 www.sailorsrestaurant.co.uk

- 5 Listen and reorder the conversation in the restaurant. The first and the last are done for you.
- Man: ...and I'll have the pâté de foie gras with crunchy bread.
 Man: I'd like some sparkling mineral water, please.
 Man: I'll have the same please, but well-done.
 Man: Yes, I think we are, thank you.
 Waiter: ...and for your main course?
 Waiter: Are you ready to order food?
 Waiter: Do you want any side orders apart from the salad that comes with the pork?
 Waiter: Good evening. Would you like anything to drink?
 Waiter: Would you like any starters?
 Woman: I'll have a glass of house red wine, please.
 Woman: I'd like the prawn cocktail, please.
 Woman: I'll have the barbecue pork, done medium rare, please.
 Woman: Maybe French fries to share, please.

Assessment

Assessment tool: Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (MYDBDT)
Reading: "Wheatless Wednesday" başlıklı metni okuyup ilgili soruları (MYDBDT: 21-25.sorular) yanıtladılar.
Speaking: "Food trends" başlıklı diyalogu okudular ve diyalogdaki boşluklara (MYDBDT: 26-30.sorular) uygun gelecek ifadeleri seçtiler.
Listening: 2020 yılının önde gelen yiyecek trendleri ile ilgili bir ses kaydını dinlediler ve cümlelerdeki (MYDBDT: 11-15.sorular) boşlukları tamamlayacak doğru cevapları seçtiler.

Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı - (3. Hafta)

Tarih		04.04.2021- 08.04.2021		
Dersin Adı		Mesleki Yabancı Dil II		
Program / Sınıf		Gastronomi ve Mutfak Sanatları / 4.Sınıf Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik / 4. Sınıf		
Tema		Describing Food		
Süre		5*30' (150 minutes)	Dil seviyesi	A2.2/ B1.1
	Learning Outcomes	App. Time	Exercises	Assessment
Reading	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts	55'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 5- Different Foods Exercise: 7, 8	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Soru maddeleri: 36-40)
Writing	3. Students will be able to describe a dish using short, simple sentences and phrases.	50'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 5- Different Foods Exercise: 10, 11, 12	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Soru maddeleri: 41-45)
Listening	4. Students will be able to understand phrases and expressions related to food description	45'	Book: Flash on English for Cooking, Catering & Reception Unit: 5- Different Foods Exercise: 9	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Soru maddeleri: 46-50)
Exercises	<p>Reading: Exercises 7: Öğrencilerden yemek pişirme tekniklerinin tanımlarını fotoğraflarla eşleştirdiler; 8. Etkinlikte (Exercise 8) bir yemek tarifini içeren metindeki boşlukları verilen kelimelerle doldurdular.</p> <p>Listening: Exercise 9: Öğrenciler bir yemek tarifini içeren ses kaydını dinlediler, cümleleri doğru şekilde sıraladılar.</p> <p>Writing: Exercise 10: Öğrenciler 9.etkinlikteki (Exercise 9) yemeğin malzemelerini liste halinde yazdılar. 11. etkinlikte (Exercise 11) bir İngiliz yemeğinin malzeme listesini okuyup yemeğin yapılışını içeren paragraftaki boşlukları tamamladılar. 12. etkinlikte (Exercise 12) ise öğrencilerden 8, 9 ve 11. etkinliklerdeki kelimeleri kullanarak ülkelerinin yerel bir yemeğinin tarifini yazdılar.</p>			

Turizm Fakültesi Standart Mesleki Yabancı Dil Programı - (4-5. Hafta)

Tarih		11.04.2021- 22.04.2021		
Dersin Adı		Mesleki Yabancı Dil II		
Program / Sınıf		Gastronomi ve Mutfak Sanatları / 4.Sınıf Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik / 4. Sınıf		
Tema		Job Application		
Süre		5*30' (150 minutes)	Dil seviyesi	A2.2/ B1.1
	Learning Outcomes	App. Time	Exercises	Assessment
Reading	1. Students will be able to define specific information in written texts. 2. Students will be able to use specific information in written texts	60'	Book: Flash on English for Tourism Unit: 5 (Hotel Staff) Exercise: 1, 2, 3	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Soru maddeleri: 51-56)
Writing	3. Students will be able to write basic documents required for job application.	85'	Book: Flash on English for Tourism Unit: 5 (Hotel Staff) Exercise: 10	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Soru maddeleri: 61-65)
Listening	4. Students will be able to understand phrases and expressions related to job interview.	75'	Book: Flash on English for Tourism Unit: 5 (Hotel Staff) Exercise: 5	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Soru maddeleri: 56-60)
Speaking	5. Students will be able to communicate in a job interview.	80'	Book: Flash on English for Tourism Unit: 5 (Hotel Staff) Exercise: 6	Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (Soru maddeleri: 65-70)
Exercises	<p>Reading- Exercise 1: Öğrenciler verilen otel personeli pozisyonları ile temel sorumluluk alanlarını eşleştirdiler. Exercise 2: Otel personeli pozisyonları hakkındaki metni okudular ve ilk etkinlikteki cevaplarını kontrol ettiler. Exercise 3: Metni tekrar okudular ve hangi pozisyonun ne tür bir görevle sorumlu olduğuna dair soruları cevaplandırdılar.</p> <p>Writing- Exercise 10: Bir otel pozisyonu seçtiler ve bir başvuru mektubu yazdılar. Mektupta hangi pozisyon için başvurdukları, daha önceki mesleki tecrübelerinden bahsetmeleri, başvurdukları pozisyona yönelik becerileri ve neden ilgili pozisyona başvurduklarını açıkladılar.</p> <p>Listening- Exercise 5: Meslekleri hakkında konuşan 6 otel görevlisinden oluşan bir konuşma dinlediler. Her görevlinin hangi pozisyonda çalıştığını tahmin etmeye çalıştılar.</p> <p>Speaking- Exercise 6: Öğrenciler ikili gruplar oluşturduklar ve hangi pozisyon için en uygun olduklarına soru- cevap etkinliğiyle karar verdiler. Öğrencilere birinci etkinlikteki metinden yararlanabilecekleri de belirtildi. Her gruptan bir öğrenciden sınıfa grup arkadaşının pozisyonunu tanıtmaları istendi.</p>			

5 Hotel Staff

1 Match the following hotel staff positions with their main area of responsibility.

1 Room attendant	a	Take bookings and checks people in and out.
2 Concierge	b	Runs the hotel cleaning.
3 Desk clerk	c	Runs the hotel.
4 General Manager	d	Cleans rooms and bathrooms.
5 Housekeeper	e	Comes leaving to and from guests' rooms.
6 Hotel Porter	f	Assists guests by arranging tours and making bookings.

2 Read the text about hotel staff positions and check your answers.



There are many specialist roles in a hotel staff. The **front desk clerk**, often known as the receptionist, takes bookings, checks guests in and out of the hotel, lists them and provides general information. For this role you must be polite, organised and have good language skills.

The **porter**, also called a bellboy, or bellhop in the US, shows you to your room and carries your luggage for you. They may also move and set up equipment for meetings and conferences, take messages and bus tickets.

The **hotel housekeeper** manages the cleaning staff, supervises their work, draws up their rates and checks with them, laundry and cleaning supplies. They need to be organised, pay attention to detail and have good budgetary skills.

Hotel room attendants, more commonly known as chambermaids, make sure hotel rooms are clean, tidy and ready for guests. They change bed linen and towels, remove the trash, vacuum floors, clean and polish surfaces, clean bathrooms, replace toiletries and restock the minibar. This role is physically demanding and can often be seasonal or part-time.

The **hotel concierge** is French for concierge, but in a hotel they help guests with problems, give them information, and assist them with bookings, especially for transportation and sightseeing. A concierge should have good local knowledge and excellent communication skills.

Hotel managers oversee all aspects of running a hotel, from housekeeping and general maintenance to budget management and marketing. On a daily basis they manage staff, deal with customer complaints, register building maintenance and liaise with all the different hotel departments. They need good business and management skills, must be organised and diplomatic, have excellent communication skills and hold hospitality management qualifications.

5

3 Read the text again and answer the questions.

Which hotel position?

- deals with customer complaints?
- is responsible for bookings and check-in?
- is responsible for moving and setting up meeting equipment?
- needs good local knowledge?
- takes linen, laundry and cleaning supplies?
- restocks the minibar?

4 Put the verbs and nouns together to make new phrases.

1 draw up	a	bookings
2 make	b	equipment
3 manage	c	messages
4 run	d	rates
5 set up	e	staff
6 take	f	the job

5 Listen to different members of hotel staff talking about their jobs. Decide which position each person holds.

Speaker 1	Speaker 4
Speaker 2	Speaker 5
Speaker 3	Speaker 6



6 Work with a partner and ask and answer questions to find out which role you are most suitable for. Refer back to the text and use these prompts to help you.

Do you...?	Are you...?	Can you...?	Have you...?
A Can you manage budgets?	B Yes, I can. / No, I can't really.	A Have you got a hospitality management qualification?	B Yes, I have. / No, I haven't.
A Are you diplomatic?	B Yes, I am very diplomatic. / No, I'm not.	A Do you understand marketing?	B Yes, I do a bit. / No, I don't understand it at all.

7 Report back to the class what job you think is most suitable for your partner and why.

I think Xavier should be a concierge because he has a lot of local knowledge and he's...

5

8 Read the four job descriptions and write the correct position in the space.

Hotel maintenance coordinator	Hotel security officer
Room service attendant	Shuttle/transport officer

- Job purpose:** serving food and beverages to guests in their rooms, promptly and professionally.

Responsibilities: taking and delivering orders to guests, cleaning trays after meals and removing them from rooms and corridors.

Requirements: ideally one year working in a restaurant as a server or other customer service post.

Skills: interpersonal skills, attention to detail, self-sufficiency, stamina and a good timekeeper.

Career outlook: an entry-level post, which is generally paid at the minimum national wage. Possible hours and career progression to supervisor or food and beverage manager with training.
- Job purpose:** taking guests between the airport and other destinations, or around the hotel.

Responsibilities: picking up and dropping off guests, loading and unloading guests' luggage.

Requirements: experience of different vehicles, routes and driving conditions.

Skills: clean driving licence, good road knowledge, good customer service and timekeeping.

Career outlook: offers a steady wage, but other sectors, hours are long but flexible, pay is supplemented by tips.
- Job purpose:** ensuring everything in the hotel is working smoothly.

Responsibilities: routine (and emergency) repairs to beds, showers, public areas and rooms.

Requirements: high school diploma and previous experience in similar technical role.

Skills: IT proficiency, extensive knowledge of electrical, plumbing, carpentry, tiling and tiling.

Career outlook: well-paid, technical level post, physically demanding, no direct career progression.
- Job purpose:** protecting the hotel and its guests against theft, vandalism and trespassers.

Responsibilities: patrolling and monitoring hotel and grounds, reporting problems or suspicious events, liaising with the police.

Requirements: having good, but experience of surveillance or law-enforcement preferred.

Skills: calm in tense situations, able to take charge in an emergency, self-sufficient and observant.

Career outlook: long, unsociable hours, well paid, a sideways move for ex-police or military.

9 Write the formulation of the expressions below in your own language.

- customer service
- interpersonal skills
- self-sufficiency
- good timekeeper
- entry-level post
- minimum national wage
- clean driving licence
- technical-level post
- physically demanding
- unsociable hours

5

10 Choose one of the hotel positions from the opposite page and write a letter of application. In your letter you should:

- indicate which job you are applying for;
- explain your qualifications and experience you have;
- mention your relevant skills;
- explain why you want the job.

Dear Sir/Madam,
I'm writing to apply for...

Yours faithfully,

11 Complete the job interview between a hotel manager and a room service attendant with the missing information.

Hotel manager: Hi, that's not a problem for me. I prefer working nights. Thank you very much.

Room service attendant: It's about being awake and meeting late guests. However, wherever they need me, I'm organised and efficient and work well on my own or as part of a team. I'm a server at the Blue hotel restaurant and I do for some different hotel experiences.

Hotel manager: OK. Tell me why you want the position of room service attendant.

Room service attendant: I see. I suppose you realise that the hours are quite long and unattractive.

Hotel manager: What skills do you think you could bring to this job?

Room service attendant: I have a good knowledge of the hotel and its services.

Hotel manager: This is an entry-level post so it offers minimum wage with gradual increases.

Room service attendant: I'd have to check your references, but if they are in order, you've got the job.

Hotel manager: OK.

12 Work in pairs. Choose a position and role play a job interview. Don't forget to tell the candidate if they get the job or not!

MY GLOSSARY

budgetary (bʊdʒɪtəri)	multicultural (mʌltɪkʌltʃərəl)
capacity (kəpəˈsɪtɪ)	arranging (əˈreɪndʒɪŋ)
chairman (tʃeəˈmæn)	porter (ˈpɔːtə)
chambermaid (tʃæmˈbeɪrmeɪd)	room (ri:əm)
concierge (kɒnˈsɜːʒ)	table (teɪbəl)
customer care (kʌstəməˈkeə)	chair (tʃeə)
entry-level post (enˈtriːˌleɪvəl ˈpɒst)	concierge (kɒnˈsɜːʒ)
equipment (ɪˈkwɪpmənt)	do (du:)
costly (ˈkɒstli)	to take a break (tuː ˈteɪk ə ˈbreɪk)
door (dɔː)	to take a guest (tuː ˈteɪk ə ˈɡɛst)
housekeeper (ˈhaʊskiːpə)	to check in (tə ˈtʃek ɪn)
household (ˈhaʊshəʊld)	suspense (səˈspens)
luggage (ˈlʌɡɪdʒ)	
lift (lɪft)	

Assessment

Assessment tool: Mesleki Yabancı Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (MYDBDT)

Reading: Başarılı bir iş görüşmesi hakkındaki metni okudular ve metne göre soruları (MYDBDT: 51-55.sorular) yanıtladılar.

Listening: Bir yemek şirketi sahibi ile bir şef arasında geçen iş görüşmesini konu alan bir telefon görüşmesi dinlediler. Dinledikleri diyaloga göre soruları (MYDBDT: 56-60.sorular) cevaplandırıdılar.

Writing: Öğrencilere bir iş başvuru formu verildi. Formda iş tecrübelerini, işteki sorumluluklarını, mesleki becerilerini, meslek dışı ilgi alanlarını ve bir önceki işinden neden ayrıldıklarını birer cümle ile açıkladılar (MYDBDT: 61-65.sorular).

Speaking: Öğrenciler bir iş görüşmesi diyalogunu kendilerine verilen cümlelerden (MYDBDT: 66-70.sorular) uygun olanı seçerek doldurdular.

EK-L: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 03/02/2021
Sayı: E-35853172-300-00001431128

0001431128

Sayı : E-35853172-300-00001431128
Konu : Fatih KARATAŞ Hk. (Etik Komisyon İzni)

3.02.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.01.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001407435 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencilerinden Fatih KARATAŞ'ın hazırlamış olduğu Prof. Dr. Seval FER sorumluluğunda yürütülen "Mesleki Yabancı Dil Öğreniminde Yaşantı Temelli Program Tasarım" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Ocak 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys> adresinden 75da3359-b6ef-4f65-a835-9bd67fc9368e kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 75DA3359-B6EF-4F65-A835-9BD67FC9368E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-M: NHBVÜ Turizm Fakültesi Uygulama İzin Belgesi



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Turizm Fakültesi



Sayı : E-30651967-100-2100010641
Konu : Mesleki İngilizce Dersi İçin
Uygulaması Yapılması

09.03.2021

Sayın Okt. Fatih KARATAŞ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi olan Fatih KARATAŞ'ın Prof.Dr. Seval FER danışmanlığında yürüttüğü "Mesleki Yabancı Dil Öğreniminde Yaşantı Temelli Program Tasarımı" başlıklı tez çalışması için Gastronomi ve Mutfak Sanatları ile Turizm İşletmeciliği bölümlerinde yer alan Mesleki İngilizce II dersinde uygulama yapmanızda Dekanlığımızca bir sakınca bulunmamaktadır. Bilginize ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Şule AYDIN
Dekan

Bu belge, görevli elektronik imza ile iletilecektir.

Belge Doğrulama Kodu: FPTH96D

Belge Takip Adresi:
<https://bys.nevsehir.edu.tr/ERM/Record/ConfirmacioPageIndex>

Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜREYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR

Bilgi için : Öğret. Satar GÖKALP
Müdür

Telefon No: (0 384) 2281130

Faks No: (0 384) 2152006

Telefon No: (0 384) 2281130

e-Posta: rektor@nevsehir.edu.tr

İnternet Adresi:

Kep Adresi: rektor@nevsehir.edu.tr

EK-N: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

06 / 06 / 2022

(İmza)
Fatih KARATAŞ

EK-O: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

06 / 06 / 2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Yaşantı Odaklı Döngüsel Öğretim Programının Tasarlanması Denenmesi
Değerlendirilmesi: Mesleki Yabancı Dil Örneği

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
30 /05 /2022	275	457901	28 /04 /2022	%10	1847154791

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Ad Soyadı: Fatih KARATAŞ

Öğrenen No.: N14243477

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Seval FER
(imza)

EK-Ö: Thesis/Dissertation Originality Report

06 / 06 / 2022

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: Experience-Based Cyclical Curriculum Design Development Evaluation: Vocational Foreign Language Context

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
30 /05 /2022	275	457901	28 /04 /2022	%10	1847154791

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Fatih KARATAŞ

Student No.: N14243477

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Seval FER
(imza)

EK-P: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

06 / 06 / 2022

(imza)

Fatih KARATAŞ

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

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

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

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

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

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

