

**İNGİLİZCE ‘İLETİŞİM BECERİLERİ II’ PROGRAMININ
HEDEFLER, AVRUPA DİLLER ORTAK BAŞVURU METNİ
VE ÖZ-YETERLİK DÜZEYİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**EXAMINING ‘COMMUNICATION SKILLS II’ ENGLISH
CURRICULUM WITH RESPECT TO OBJECTIVES,
COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE
FOR LANGUAGES AND SELF-EFFICACY LEVEL**

Nalan Fizen LİMAN

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Tezi
olarak hazırlanmıştır.

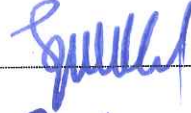
2017

KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Nalan Fizen Liman'ın hazırladığı "İngilizce İletişim Becerileri II' Programının Hedefler, Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni ve Öz-Yeterlik D¼zeyi Bakımından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr., Selahattin GELBAL



Üye (Danışman) Doç. Dr., Eda G¼RLEN



Üye Prof. Dr., Seval FER



Üye Prof. Dr., Ahmet OK



Üye Doç. Dr., Neşe Işık TERTEMİZ



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 20 / 01/ 2017 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) 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.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 17.02.2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

17...02/2017

(İmza)

Öğrencinin Adı SOYADI

Nalan Fizen Liman

ETİK BEYANNAMESİ

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 tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



Nalan Fizen LİMAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada yardım ve desteklerini gördüğüm, araştırmanın gerçekleşmesinde katkısı olan kişilere minnettarlığımı belirtmek istiyorum.

Araştırma sürecine akademik bilgi ve deneyimleriyle katkılar sağlayan, araştırmayı yönlendiren, hoşgörüsüyle çalışmaya güdüleyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Eda Gürten'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte ilgi ve yardımlarını esirgemeyen ve araştırmaya katkı sağlayan görüşleri için Prof. Dr. Selahattin Gelbal ve Prof. Dr. Ahmet Ok'a teşekkür ederim.

Kıymetli görüşleri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Seval Fer'e teşekkür ederim.

Çalışmam süresince değerli zamanını ayırarak görüş ve önerilerini paylaşan Doç. Dr. Neşe Işık Tertemiz'e verdiği destek ve değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Başarı testinin puanlanmasında verdiği destek ve her aşamada görüş ve önerilerini paylaşan, dostluğuyla hep yanımda olan değerli arkadaşım Oya Karaduman'a, veri analizi sürecinde ve ihtiyacım olduğu her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Dr. Sakine Göçer şahin'e, ihtiyacım olduğu zaman beni yalnız bırakmayan değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dilek İlhan Beyaztaş'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller değerli Bölüm Başkanı ve okutmanlara teşekkürlerimi sunuyorum.

Varlıkları ile kendimi şanslı hissettiren aileme, bana daima destek olan sevgili annem Tülay Taylan'a, benimle bu süreci paylaşan hoşgörü ve yardımlarıyla hep yanımda olan sevgili eşim Namık'a ve en kıymetli varlığım, canım oğlum Ege'ye sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İNGİLİZCE 'İLETİŞİM BECERİLERİ II' PROGRAMININ HEDEFLER, AVRUPA DİLLER ORTAK BAŞVURU METNİ VE ÖZ-YETERLİK DÜZEYİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Nalan Fizen LİMAN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde bulunan bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Bölümü 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programı kapsamında öğrencilerin hedeflenen davranışlara ulaşma düzeylerini, dört temel dil becerisi arasındaki ilişkiyi, programın öğrencilerin İngilizceye ilişkin öz-yeterlik algılarını ne düzeyde etkilediğini, okutmanların ve öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma varolan bir durumu ortaya koyma amacı taşıdığından bu çalışmanın betimsel nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma grubunu 197 birinci sınıf öğrencisi ve "İletişim Becerileri II" İngilizce dersini veren 12 okutman oluşturmuştur. Sayısal puanına göre öğrenci alan Mühendislik Fakültesinden 122 ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan Fen Edebiyat Fakültesi, İşletme Fakültesi ve Sivil Havacılık Yüksek Okulu'ndan 75 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak İngilizce 'Düzyer Belirleme Testi', 'İngilizceye İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği' ve 'Görüşme' formları kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler için içerik analizinden; nicel veriler için ise ortalamaların veya ortancaların karşılaştırılması ve korelasyonlardan yararlanılmıştır. Araştırma soruları ve verilerin dağılımına göre Wilcoxon, Mann Whitney U, bağımlı gruplar için t testi ve ANCOVA testleri uygulanmıştır. Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin okuma ve dinleme testi puanlarını karşılaştırmada kullanılan ANCOVA testi için ön test uygulamasından elde edilen puanlar covarite değişken olarak alınmış, son test puanları ön test puanlarına göre düzeltilerek fakülteler karşılaştırılmıştır. Ortalamaların düzeltmeleri için Bonferroni istatistiği kullanılmıştır. Öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında veri indirgeme yöntemi olarak faktör analizine başvurulmuştur. Konuşma ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla öğrencilerin yazılı ve sözlü ürünleri iki bağımsız puanlayıcı tarafından

puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlık Krippendorf Alfa Katsayısı ile hesaplanmıştır.

'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programı, Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni (OBM) ile genel olarak paralellik göstermekle birlikte, elde edilen bulgular öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınmasına, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine, kültürler arası farkındalığın yaratılmasına ve akademik, mesleki ve sosyal yaşantılarında İngilizceyi bir etkileşim ve iletişim aracı olarak etkili biçimde kullanabilmelerini daha fazla geliştirecek fırsatların sunulmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programının sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimine genellikle olumlu etkisi olduğu saptamıştır.

Öğrencilerin dört temel dil becerisini ölçen öntest ve sontest puanları incelenerek programın dört temel dil beceriyi geliştirmedeki etkisine bakıldığında öntest puanlarına göre dinleme ve sontest puanlarına göre kısmen okuma becerilerinin diğer becerilerden daha az düzeyde geliştiği görülmüştür.

Öz-yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlere devam eden katılımcılarda daha yüksek olarak belirlenmiştir. Buna göre uygulanan programın sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin İngilizceye ilişkin öz-yeterlik algısını daha çok arttırdığı söylenebilir.

İdeal öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin öğrenci ve okutman görüşleri incelendiğinde; öğretmenin motive eden, ihtiyaçların farkında olan ve yol gösterici rolü ile öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alan özerk 'öğrenci' rolü üzerinde öğrenci ve okutmanlar birleşmişlerdir. Öğrenci ve okutmanlar değerlendirme kapsamında öğretme-öğrenme sürecine katkı getiren bilgilendirici ve teşvik edici dönütün önemli olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğu öğrenci ve okutmanların ortak görüşüdür. Öğrenci ve okutmanlar öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alındığı konusunda kısmen olumlu fikir beyan etmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler bölümleri ile ilgili akademik becerilerin geliştirilmesi için yeterli destek almadıklarını söylemişlerdir. Okutmanlar ise öğrenci yeterlik düzeylerindeki farklılıkların ve

kalabalık sınıfların bireysel ihtiyaçları karşılama konusunda engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Program değerlendirme, 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programı, Öz-yeterlik algısı, Yabancı dil becerileri, Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni

Danışman: Doç. Dr. Eda GÜRLEN, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

EXAMINING ‘COMMUNICATION SKILLS II’ ENGLISH CURRICULUM WITH RESPECT TO OBJECTIVES, COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND SELF-EFFICACY LEVEL

Nalan Fizen LİMAN

ABSTRACT

The aim of this study was to reveal the level of goal achievement and the relationship between four language skills in the English “Communication Skills II” course offered at the Foreign Languages Department of a private university in Ankara, as well as to analyze the effects of the course on students’ self-efficacy perceptions for learning English, and student and instructor views about it. The study was descriptive in nature since it was aimed to describe an existing situation.

The study group consisted of 197 first-year students from departments that admit students based on their numeric and equal weight scores and 12 instructors teaching the English ‘Communication Skills II’ course. Of the student participants, 122 were from the Engineering Faculty that admits students based on their numeric scores and 75 were from the Faculty of Arts and Science, Faculty of Management and the School of Civil Aviation which admit students based on their equal weight scores.

Data were collected by using the ‘Level Diagnostic Test’, ‘Self-Efficacy Scale for English’ and ‘interview forms’. Data from these tools were analyzed on the SPSS package by using appropriate statistical methods. Content analysis was used to interpret the interview data as well as to identify the common qualities between the target behaviors listed in the English ‘Communication Skills II’ course program and Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Content analysis was used for qualitative data and for quantitative analysis comparison of mean and median and also correlations were applied. Concerning research questions and data distribution Wilcoxon, Mann Whitney U, and for dependent groups t-test and Ancova tests were employed. The scores of pretest were taken as covariance variable to employ Ancova test which was used to compare the

reading and listening scores of students who study at different departments. The scores of students from different faculties were compared by correcting the posttest scores with relation to pretest scores. For mean corrections Bonferroni statistics were used. At the development stage of self-efficacy scale as data reduction method factor analysis was applied. To measure speaking and writing skills students' written and oral products were marked by two independent markers. Consistency between markers were calculated by Krippendorf Alpha Coefficient.

Even though the CEFR and the English 'Communication Skills II' course program were parallel overall, the findings hinted at a need to consider students' individual needs, improve their listening and speaking skills, promote intercultural awareness, and present students with opportunities to use English effectively as a tool of interaction and communication in their academic, professional and social lives.

The English 'Communication Skills II' course program was found to contribute to the development of the four language skills in students at departments whose admission criteria are based on numeric and equal weight scores.

Students' pre and posttest scores from the four language skills revealed that regarding pretest scores listening skill and regarding posttest scores reading skill were less developed than the other skills .

Students at departments with numeric admission criteria had a higher difference between their self-efficacy pre and posttest mean scores. This suggests that the program better increased the self-efficacy beliefs of students at departments with numeric admission criteria.

Students and instructors agreed that the ideal teacher motivated and guided students and was aware of their needs, while the ideal student was active, responsible and autonomous. They also agreed that informative and constructive feedback contributing to the instructional process was important for evaluation. Similarly, they had consensus that students' speaking and listening skills needed to be developed and their individual needs taken into consideration. On the other hand, some students stated that they could not obtain sufficient support to develop their academic skills at their departments, while instructors confessed that

differences between student levels and crowded classrooms made it hard to meet individual needs.

Keywords: Program evaluation, English Communication Skills II course program, Self-efficacy, Foreign language skills, Common European Framework of Reference for Languages

Advisor: Ass. Prof. Eda GÜRLER, Hacettepe University, Department of Education Division of Curriculum and Instruction

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	ii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
1.6. Araştırmanın Kuramsal Temeli	8
1.6.1. Öğretim Programı:	8
1.6.2. Programın Öğeleri:	10
1.6.2.1. Hedefler	10
1.6.2.2. Eğitim Durumları	10
1.6.2.3. Değerlendirme	10
1.6.3. Program Değerlendirme	11
1.6.4. Program Değerlendirmenin Tarihsel Gelişiminin	11
1.6.5. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri:	14
1.6.5.1. Faydacı Yaklaşım (Utilitarian Perspective)	14
1.6.5.2. Sezgisel / Çoğulcu Yaklaşım	16
1.6.5.3. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme	17
1.6.5.4. Ertürk'e Göre Program Değerlendirme Yaklaşımları	19
1.6.6. Türkiye'de İngilizce Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi	20
1.6.7. İkinci/Yabancı Dil Tanımı	21
1.6.8. İkinci Dil Edinimi	22
1.6.9. Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimi	26
1.6.9.1. Dinleme Becerisinin Öğretimi	26
1.6.9.2. Konuşma Becerisinin Öğretimi	27
1.6.9.3. Okuma Becerisinin Öğretimi	28
1.6.9.4. Yazma Becerisinin Öğretimi	29
1.6.10. Dört Temel Dil Becerisinin Bütünleşik Öğretimi	30
1.6.11. Öz-yeterlik	31
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
2.1. Program Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar	34

2.2. Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni ve Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimine İlişkin Sorunlarla İlgili Araştırmalar.....	39
2.3. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Araştırmalar	43
2.4. İlgili Araştırmalar Özet.....	47
3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Araştırma Grubu	50
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Düzey Belirleme Testleri (Yazma, Okuma, Dinleme, Konuşma).....	52
3.3.1.1. Yazma Becerisi Düzey Belirleme Testi.....	54
3.3.1.2. Okuma Becerisi Düzey Belirleme Testi.....	54
3.3.1.3. Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi.....	55
3.3.1.4. Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi.....	55
3.3.1.5. Okuma ve Dinleme Testi Geçerlik ve Güvenirliği.....	55
3.3.1.6. Nihai Testin Oluşturulması	56
3.3.2. Öz-yeterlik Algısı Ölçeği.....	58
3.3.2.1. İngilizceye İlişkin Öz-yeterlik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	59
3.3.3. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Okutman Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu.....	63
3.3.3.1. Okutman Görüşme Formunun Hazırlanmasında ve Uygulanmasında İzlenen Basamaklar.....	64
3.3.4. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu.....	64
3.3.4.1. Öğrenci Görüşme Formunun Hazırlanmasında ve Uygulanmasında İzlenen Basamaklar.....	65
3.4. Verilerin Toplanması.....	66
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	66
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	68
4.1. İletişim Becerileri II Programı İle Avrupa Diller Başvuru Metni Ortak Özellikleri	68
4.1.1. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Ders Programının <i>Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni Kapsamında</i> Temel Alınan Eylem Odaklı Yaklaşım Işığında İncelenmesi.....	69
4.1.2. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Programının Hedeflerinin <i>Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni</i> Işığında İncelenmesi	70
4.1.3. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Programının Eğitim Durumlarının <i>Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni</i> Işığında İncelenmesi.....	71
4.1.4. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Programında Ölçme ve Değerlendirmenin <i>Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni</i> Işığında İncelenmesi.....	73
4.2. Dört Temel Dil Becerisi	74
4.2.1. Yazma Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi.....	77
4.2.2. Okuma Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi	81
4.2.3. Dinleme Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi.....	84
4.2.4. Konuşma Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi.....	87
4.3. Dört Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki.....	90

4.4. 'İletişim Becerileri II' Öğretim Programının Öğrenci Öz-yeterlikleri Üzerine Etkisi.....	93
4.5. Yabancı Diller Bölümünde Uygulanmakta Olan 'İletişim becerileri II' İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci ve Okutman Görüşleri	97
4.5.1. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programına ilişkin <i>öğrenci görüşleri</i>	97
4.5.2. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programına ilişkin <i>okutman görüşleri</i>	111
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
5.1. Sonuçlar	123
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	123
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	124
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	124
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	125
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	126
5.2. Öneriler	127
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	127
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	129
KAYNAKÇA	130
EKLER DİZİNİ.....	136
EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ.....	137
EK 2. ORJİNALLİK RAPORU	138
EK 3. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN OKUMA BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI	139
EK 4. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN DİNLEME BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI	140
EK 5. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN YAZMA BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI.....	141
EK 6. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN KONUŞMA BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI	142
EK 7. BELİRTKE TABLOSU.....	143
EK 8. DÜZEY BELİRLEME TESTİ (OKUMA VE DİNLEME BECERİSİ) İLK HALİ	144
EK 9. MADDE İSTATİSTİKLERİ VE YORUMLANMASI.....	152
EK 10. DÜZEY BELİRLEME TESTİ (NİHAİ FORM).....	156
EK 11. ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	163
EK 12. OKUTMAN GÖRÜŞME SORULARI.....	166
EK 13. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI	168
ÖZGEÇMİŞ.....	169

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1: Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fakülte ve Bölümlere Göre Dağılımı	51
Tablo 3.2: Akış şeması	51
Tablo 3.3: Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri ve Yorumlanması	57
Tablo 3.4: Madde İstatistikleri	57
Tablo 3.5: Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 3.6: Madde Toplam Korelasyonları ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	61
Tablo 3.7: Özyeterlik Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	63
Tablo 4.1: Fakülteleere Göre Öz-yeterlik Ölçeği, Dinleme, Okuma Yazma ve Konuşma Testlerinden Alınan Toplam Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	75
Tablo 4.2: Yazma Testi İçin Puanlayıcılar Arası Uyumun Değerlendirilmesine İlişkin Krippendorff α İstatistiği Sonuçları	78
Tablo 4.3: Yazma Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.4: Fakülteleere Göre Yazma Testi Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları	81
Tablo 4.5: Okuma Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	81
Tablo 4.6: Fakültelerin Okuma Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.7: Öntest Uygulamasından Alınan Puanlara Göre Düzeltilmiş Okuma Testi Puanlarının Fakülteleere Göre ANCOVA Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.8: Dinleme Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.9: Öntest Uygulamasından Alınan Puanlara Göre Düzeltilmiş Dinleme Testi Puanlarının Fakülteleere Göre ANCOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 4.10: Konuşma Testi İçin Puanlayıcılar Arası Uyumun Değerlendirilmesine İlişkin Krippendorff α İstatistiği Sonuçları	87
Tablo 4.11: Konuşma Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	88
Tablo 4.12: Fakülteleere Göre Konuşma Testi Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.13: Okuma ile Dinleme Testi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	90
Tablo 4.14: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Testlerinden Alınan Öntest Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	91
Tablo 4.15: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Testlerinden Alınan Sontest Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	92

Tablo 4.16: Öz-yeterlik Ölçeği Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.17: Öntest Uygulamasından Alınan Puanlara Göre Düzeltilmiş Öz-yeterlik Puanlarının Fakültelere Göre ANCOVA Testi Sonuçları	96
Tablo 5.1: Öğrenci ve Okutman Görüşleri	127

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. İşitsel Metinlerin Sınıflandırılması (Nunan, 1991)	27
Şekil 1.2. Etkileşimin Tanımlanması (Nunan, 1991)	28
Şekil 1.3. Bandura'nın Karşılıklı Belirlenimcilik Modeli (Bandura,1986)	31
Şekil 1.4. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları (Alderman, 2008).....	32
Şekil 1.5. Başarı Davranışı Öz-yeterlik Modeli (Shunk, 1989).....	33
Şekil 3.1: Özdeğerlere İlişkin Faktör Grafiği	60
Şekil 4.1. Dil Öğrenme Üzerinde Etkiler (Skehan, 1991).....	101
Şekil 4.2. Gözlemlenen Derslerde Planlamaya Dair Bulgular (British Council ve TEPAV Proje Ekibi, 2015).....	106

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ADGD: Avrupa Dil Gelişim Dosyası

OBM: Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni

THES: Times Higher Education Supplement

URAP: University Ranking by Academic Performance

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeli üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin sonucu olarak eğitim, ticaret, bilim, sanat ve benzeri alanlardaki uluslar arası etkileşimin artması yabancı dil öğretme ve öğrenme gayretlerini arttırmaktadır. Son yıllarda İngilizce farklı anadiller konuşan insanlar arasında iletişimin 'ortak dil'i olarak ortaya çıkmıştır (Seidlhofer, 2005). Yabancı dili daha iyi öğretmek ve öğrenmek için yeni yöntemler geliştirme çabaları gözlemlenmektedir. Ülkemizde yabancı dil öğrenmenin yıllarca süren ve verimi düşük bir süreç olması, küreselleşen dünyada her alandaki gelişmemizi ve rekabet gücümüzü kısıtlayan bir konu olarak karşımıza çıkmakta ve acil olarak çözüm beklemektedir. Yabancı dil öğrenmek bugün için bir amaç değil bir araçtır. Neticede bir iletişim ve bilgi edinme aracıdır. Bu nedenle yabancı dil kısa sürede, makul bir gayret sarf edilerek öğrenilebilmeli ve pratik olarak kullanılabilirdir. Hinkel (2006), küreselleşme çağında yabancı dil öğrenmenin pragmatik hedeflerinin anlamlı iletişim ve öğrenenlerin iletişimsel yeterliliğinin gelişimine odaklanarak, bütünleşik ve dinamik çoklu-beceri öğretim modellerine daha fazla önem vermekte olduğunu ifade eder. Dil öğretimi ve öğreniminin yaygın görüşüne göre anlamlı iletişimde bireyler dil becerilerini birlikte işe koşarlar. Baysal ve Ada (2015), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve üniversitelerde yabancı dil öğretiminin sorunları olduğundan söz ederler. Halihazırdaki uygulamaların başarılı olmadığını vurgularken,

“Niçin öğrene miyoruz?”

Niçin öğrete miyoruz?”

Niçin uygun materyal hazırlaya miyoruz?”

Niçin uygun yöntem ve teknikleri geliştire miyoruz?”

Niçin yanlış olan uygulamayı hiç sorun yokmuş gibi ısrarla uygulamaya devam ediyoruz?” gibi soruları sorarak sistem ve içinde yer alan yönetici, öğretmen,

programcı ve uzman açısından bu sorunun önce ortaya konmasını ve daha sonra da çözüm yollarının bilimsel yollarla araştırılması gerektiğini belirtirler (s. 657).

Küreselleşmenin gereği olarak yaşamımızın hemen hemen her alanında etkili bir yabancı dil kullanımı beklenmektedir. Ancak beklenenin aksine yüksek öğretimde İngilizce eğitiminin kalitesi tartışılmaktadır. British Council ve TEPAV proje ekibi tarafından hazırlanan 2015 tarihli *Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi* başlıklı rapora göre “Türkiye, son yıllarda, diğer G20 ülkelerinden farklı şekilde, niceliğe odaklanarak, üniversitelerinin sayısını ve boyutunu önemli miktarda artırmıştır. Kalite yönünden de bazı iyileştirmeler yapılmış ve bu sayede ülkedeki bazı üniversiteler *Times Higher Education Supplement* küresel üniversite sıralamasına girmeyi başarmış olsa da, Türkiye’deki üniversitelerden 100’ü halen, ülkenin kendi URAP sıralamalarına göre dünyanın en iyi 2.000 üniversitesi arasına girememiştir” (Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitim, 2015).

Yine aynı raporda üniversite İngilizce yeterlilik seviyelerinin çoğunlukla düşük olması İngilizce eğitim yapan okullarda öğretimin kalitesini düşürebilmektedir. Liselerdeki İngilizce eğitimindeki eksikliklerin bir yansıması sonucu hazırlık sınıfına başlayan öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyeleri beklenenin çok altındadır. Bu da öğrencilerin fakültelerde aldıkları eğitimi olumsuz etkilemektedir.

Türkiye Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef almış ve bu doğrultuda uyum çalışmalarına başlamıştır. Eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesinde yarar görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programlarının, Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümünün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2016, s. 22).

Avrupa Konseyi, 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmiş ve Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni (OBM) ve bunun öğrenci merkezli ve iletişimci yaklaşımı benimseyen bir uygulaması olarak görülen Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD)’ni tanıtmıştır. Bu projenin en önemli amaçlarından biri üye ülkeler arasında yabancı dil eğitimine ve öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaktır. Bunun sonucunda bireyler kendi dil ve kültür miraslarına sahip çıkacak ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşacaklardır. Bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma

bilincini yayarak bireyleri birden çok dil öğrenmeye teşvik edeceklerdir (Demirel, 2016).

Öğrencilerin ön öğrenmeleri, bireysel özellikleri, daha önce aldıkları formal eğitimlerinde İngilizcenin ağırlığı, öğrencilerin tutumları, halihazırdaki hazırlık programının etkililiği ve/veya hazırlık bitirme sınavının seviye ölçmedeki başarısı gibi birçok etken öğrenci başarısını belirler. Doğrudan müdahale edemediğimiz başarı üzerinde etkisi olan bazı olumsuz faktörlerin etkisini azaltmak, öğrenci farklılıklarına ve ihtiyaçlarına duyarlı öğretim programları geliştirmek ve halihazırdaki programların etkililiğini ölçmek kaliteli öğrenmeyi sağlamak açısından en önemli adımdır. Arslan ve Coşkun (2012), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın Türkiye'de yüksek öğretim düzeyinde anlaşılabilirliği ve etkili bir biçimde kullanılabilirliği için üniversitelerde yabancı dil öğretiminin bu program çerçevesinde planlanması ve uygulanmasının önemini vurgulamaktadırlar.

Ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmesine rağmen, elde edilen sonuçların yeterli olmadığı gerçeği tartışmalarda yoğunluk kazanmaktadır (Güler, 2005). Özellikle yabancı dille öğrenim yapan üniversitelerde öğrencilerin İngilizce düzeylerinin bölüm derslerindeki başarılarını da olumlu veya olumsuz yönde etkileyebildiği gözlenmektedir. Üniversite eğitiminin amacı nitelikli eleman yetiştirmektir. Dolayısıyla yalın uzmanlık bilgisinin yanı sıra çağdaş yaşama uyum sağlayabilen, sorgulayan, eleştiren, farklı kültürleri tanıyan, teknolojiyi kullanabilen, üretken ve yaratıcı bireyleri yetiştirmek için yabancı dil engelinin aşılması ve öğrencilerin yabancı dili etkin bir araç olarak kullanır hale gelmesi sağlanmalıdır. Yaşanan bu soruna çözüm bulunabilmesi için, ülkemizde AB dil politikalarına uyum bağlamında geliştirilen İngilizce öğretim programlarının etkililiğinin ortaya konmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında İngilizcenin ikinci dil olarak değil yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi ele alınacaktır. Lightbown & Spada (2006)'ya göre aradaki fark yabancı dil öğretiminin genellikle sınıf ortamında gerçekleşmesi ve öğrenilen hedef dilin yaygın olarak toplumda konuşulmamasıdır. Bunun aksine ikinci dil o toplumda yaygın olarak kullanılan dildir. Saville-Troike (2012) ise ikinci dili eğitim, iş ve diğer temel amaçlar için gerekli, toplumda egemen dil ve/veya resmi dil olarak kullanılan bir dil olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil için öğrencinin yakın çevresinde hemen

yaygın olarak kullanılmayan, gelecekte seyahat veya iletişim amaçlı kullanılabilir veya okulda seçmeli/zorunlu ders olarak programda yer alan, anında pratik uygulaması gerekli olmayan dil olarak tanımlar. İngilizce Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilmesine rağmen yukarıdaki tanımdan farklı olarak sadece seyahat ve iletişim amacıyla kullanılmamaktadır. Aynı zamanda mesleki kullanım alanı ön plana çıkmaktadır. Bu durum Türkiye’deki yabancı dil öğretimini, ikinci dil öğretime yakınlaştırmakla birlikte, dilin günlük hayatta kullanımının kısıtlı olması ve o dili anadili olarak konuşanlarla temasın göreceli olarak sınırlı olması esas farkı oluşturmaktadır. Bu bağlamda konuyu ele aldığımızda araştırmamızın kapsamında alan yazında yaygın olarak tanımlandığı gibi İngilizce öğretimi yabancı dil öğretimi başlığı altında ele alınacaktır.

Özellikle öğretim dili İngilizce olan üniversitelerde öğrencilerin iyi öğrenmelerini sağlamanın yalnız sınıf içerisinde öğretim ortamının etkililiği veya materyallerin yeterliliği ile gerçekleştirilemeyeceği düşünülmektedir. Bu noktada en önemli adım yabancı dile ilişkin öğrenci farkındalığını yaratmaktır. Öğrenci farkındalığını yaratmak için gerekli olan uygulanan programlardaki işleyişin, öğrenci ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verebildiğini tespit etmektir.

Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı hem öğrencilerin İngilizce eğitimi açısından gelişimlerine olumlu katkı sağlamak hem de diğer bölümlerle işbirliği yaratmak amacıyla farklı bölümlerin görüşlerini de alarak ihtiyaçlarını ortaya çıkaran ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ozil (1990)’in de belirttiği gibi, iyileştirme çabalarında yeni “başstancılık eğilimi” izlemek yerine halihazırdaki sistemin işlemeyen noktalarını saptayıp bu olumsuzlukları olumluya çevirmenin katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda temel derslerden biri olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinin Yabancı Diller Bölümü tarafından başlatılan bu iyileştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulanan yeni programın istendik davranış değişimini oluşturacak nitelikte olup olmadığı hakkında yargıya varabilmek için düzenli bir değerlendirme işlemi yapılmalıdır. Ertürk (1984, s.107)’ün de belirttiği gibi bir yetişğin güvenilir esaslar uyarınca meydana getirilmiş olması yetişek için bir geçerlilik garantisi değildir ve bu nedenle yetişğin istendik davranışı meydana getirme bakımından işgörürlük derecesinin sürekli olarak araştırılması gerekmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada; ‘İletişim

Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedef-davranışların OBM'de belirlenen yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılmış özelliklerle ortak ve farklı noktaları, sayısal puana göre ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin dört dil becerisi açısından aynı programda yer alan hedef-davranışlara ulaşma düzeyleri, öğrencilerin öz-yeterlik algıları, öğrenci ve okutmanların programla ilgili görüşleri ele alınmış ve incelenmiştir. Bu çalışma 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın temel amacı, Atılım Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmektir. Bu çerçevede çalışma 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen davranışlara ulaşılma düzeyini, dört temel dil becerisi arasındaki ilişkiyi, programın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını ne düzeyde etkilediğini, okutmanların ve öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir.

Avrupa Standartlarına uyum çerçevesinde ortak dil geliştirme çabaları önem kazanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada öncelikle OBM'de tanımlanan B1 düzeyi ile yine B1 düzeyindeki 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi (2014-2015) öğretim programında yer alan ortak kriterlerin belirlenmesi gerekli görülmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin dört temel dil becerisinin kazanımında en fazla sorun yaşadıkları durumları ortaya çıkararak programa ilişkin geliştirilmesi gereken noktaların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Belirlenen amaç doğrultusunda öncelikle B1 düzeyinde 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefler OBM'de belirlenen kriterlerle karşılaştırılarak ortak özellikler saptanmış ve farklılıklar belirlenmiştir. İncelenen metin dikkate alınarak yapılan bu değerlendirmenin, Avrupa Birliğinin öngördüğü yabancı dil eğitimi çerçevesinde uygulanmakta olan programa katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma ayrıca, öğrencilerin dört temel dil becerisini kullanma düzeylerini belirleyerek programın bu becerileri kazandırmadaki etkililiğini saptama, dört temel dil becerisi arasındaki ilişkiyi saptama ve programın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin ve okutmanların programa ilişkin görüşlerinin programın

geliştirilmesine yönelik alanyazında yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Yabancı Diller Bölümü 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerileri açısından hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programı ve Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni kapsamında öngörülen özelliklerin ortak noktaları nelerdir?
2. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen yazma becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen okuma becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen dinleme becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen konuşma becerisiyle ilgili

hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce öğretim programında yer alan okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerileri arasındaki ilişki nasıldır?
4. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ne düzeyde etkilemektedir?
5. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğrenci ve okutman görüşleri nelerdir?

1.4.Sınırlılıklar

1. Dil öğrenme becerilerinden yazma, okuma ve dinleme ve konuşma becerileri ile,
2. Süre olarak, Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programının 2014-2015 akademik yılı bahar dönemi uygulamasıyla,
3. Kapsam olarak, 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programıyla sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Hedef ve Hedef-davranışlar: Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklere hedef denir (Ertürk, 1984,s. 24). Bu çalışmada ENG 102 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar hedef davranış ifadelerine dönüştürülmüştür.

ENG 102 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi: Atılım üniversitesi Yabancı Diller Bölümü tarafından Mühendislik Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İşletme Fakültesi ve Sivil Havacılık Meslek Yüksek Okulu birinci sınıf öğrencilerine ikinci yarıyılıda verilen üç kredilik, Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'ne göre öğrencilerin B1 seviyesi kullanıcıları olarak bölüm derslerini takip etmelerini sağlayacak haftada dört saatlik İngilizce dersi.

Öz-yeterlik Algısı: Atılım üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İşletme Fakültesi ve Sivil Havacılık Meslek Yüksek Okulu birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin akademik görevleri yerine getirmede öğrencilerin kendi yetenekleriyle ilgili yargıları.

Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni: Avrupa çapında hazırlanacak dil öğretimi izlencelerine, müfredatlara, sınavlara ve ders kitaplarına bir temel sağlanması için oluşturulmuştur. Bu metin, yabancı dil öğrenenlere, ne öğrenmeleri gerektiği, yabancı dilde etkin bir biçimde iletişime geçebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda anlamlı bir yol gösterme amacındadır. (Can, 2007).

1.6. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde araştırma problemi çerçevesinde öğretim programı, programın öğeleri, program değerlendirme, değerlendirme modelleri ve yaklaşımları, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi, ikinci ve yabancı dil tanımı, ikinci dil edinimi, İngilizce dil öğretimi programı, dört dil becerisi öğretimi, ve öz-yeterlik algısı özetlenmiştir.

1.6.1. Öğretim Programı:

Günümüzde toplumların sürekliliği için ilk şart gelişime ayak uydurabilen bireyleri yetiştirebilen bir eğitim sistemidir. Nitelikli insan ancak etkili bir eğitimin ürünüdür. Ertürk (1984), eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlar. Fidan (1982), Ertürk’e benzer bir tanımla eğitimi, “bireylerin davranışlarını değiştirme süreci” olarak ifade eder. Bu süreç içerisinde öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencide istenilen davranış değişikliğinin oluşması için planlamaya ihtiyaç vardır. Hedeflerimize ulaşmamızda da bize öğretim programımız yol gösterecektir.

Senemoğlu (2011), öğretim programını, “Bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü” olarak tanımlar (s. xxii).

Alanda eğitim programı ve öğretim programı zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da bazı yazarlar ikisi arasındaki farka vurgu yaparlar. Varış (1978),

öğretim programını “eğitim programı içinde ağırlık taşıyan genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan, ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program” olarak tanımlarken aynı zamanda eğitim programından farkını da vurgular.

Demirel (2009), eğitim programı için “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” tanımını kullanırken, Öğretim programını “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak ifade eder (s.6). Ertürk (1984), yetişek olarak adlandırdığı eğitim programını tanımlarken ‘düzenli eğitim durumları’ ifadesini kullanır (s.13).

Dil eğitiminde, Brown (2001), programı tanımlarken “belirli bir dil programını yürütmek için oluşturulan tasarımlar” ifadesini kullanır (s. 16). Programın içeriğinde dilbilim özellikleri, konu alanı hedefleri ve belirlenen bağlamda hedef grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik materyaller vardır.

Öğrencilerde istendik davranış değişikliğini gerçekleştirmek için ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesi esastır. Bu belirlenen hedefler, materyal seçiminde, içeriğin belirlenmesinde, öğretim sürecinin düzenlenmesi ve ölçme araçlarının geliştirilmesinde yol gösterir (Tyler, 1949, s. 3). Tyler (1949), eğitim programını “bireylerin davranış örüntülerini değiştirme süreci” olarak tanımlarken eğitim hedeflerinin bu istendik davranış değişikliğini temsil ettiğini belirtir (s.5).

Başlangıçta eğitimcilerin ve programcıların cevaplaması gereken sorular Tyler’a göre aşağıdaki gibidir:

1. Okulun ulaşmak istediği eğitim hedefleri nelerdir?
2. Bu hedeflere ulaşmak için hangi eğitim yaşantıları sağlanabilir?
3. Bu yaşantılar etkili bir biçimde nasıl düzenlenebilir?
4. Bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına nasıl karar veririz? (Tyler,1949, s.1)

Tyler’in belirlediği soruları cevaplamak ve sürecin etkililiğini sağlamak için öncelikle programın üç temel ögesi belirlenmelidir. Ertürk (1984), yetişekin unsurlarını hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında ele alır.

1.6.2. Programın Öğeleri:

1.6.2.1. Hedefler

Ertürk (1984), uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere hedefleri üç düzeyde incelerken, “belli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının karşılaştırılmasında ve değerlendirilmesinde yakından işe koşulacak hedeflerin özel hedefler” olduğunu ifade eder ve özel hedeflerin “öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlandığını” söyler .

Tyler’a göre (1949, s. 45), öğretimin gerçekleşmesi diğer bir deyişle öğrencide değişimin oluşması için hedef cümlelerinin öğrencideki oluşturulmak istenen değişikliği ifade etmesi gerekir ki bu şekilde öğretim etkinlikleri planlansın ve geliştirilsin.

“Hedef-davranışlar, eğitim durumlarının (öğretme-öğrenme durumlarının) ve sınav durumlarının hazırlanmasına yol göstermekte ve değerlendirme etkinliklerinde ölçütler takımını oluşturmaktadır” (Senemoğlu, 2011, s. 401).

1.6.2.2. Eğitim Durumları

Tyler (1949), öğrenme yaşantılarını tanımlarken öğrenci ve öğrencinin içinde bulunduğu, tepki gösterdiği dış şartlarla olan etkileşimine atıfta bulunur ve öğrenmenin ancak öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleştiğini ilave eder (s.63).

Ertürk (1984), eğitim durumunu “birey ile çevresi arasındaki etkileşim tümgesinin çevre açısından görünüşü” olarak tanımlar (s.85).

1.6.2.3. Değerlendirme

Eğitim sürecinin üçüncü ögesi olan değerlendirme, ‘ölçme’ sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Şahin, 2012, s. 15). Ertürk (1984), ise değerlendirmeyi, “eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci” olarak tanımlar.

Senemoğlu (2011)’na göre, “öğretimi değerlendirme; yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin hedef davranışları ne derecede gerçekleştirdiğinin, diğer bir deyişle öğrenmeyi sağlama derecesinin belirlenmesidir” (s. 428).

1.6.3. Program Değerlendirme

Eğitimde, okul ortamında informal ve formal pek çok değerlendirme ile karşılaşırız. Ancak bizim ilgi alanımızda olan değerlendirme formal, sistematik olan değerlendirmedir. Sistematik eğitimsel değerlendirme eğitim olgusunun kalitesinin formal değerini ifade eder (Popham, 1993, s. 7).

Yüzyıllarca, öğretmenler tarafından değerlendirme kapsamında yapılan öğrencilerin derecelendirilmesi testlerle eşdeğer görülmüştür. 1932 de Ralph W. Tyler, geleneksel ve ilerlemeci liselerde öğrenim görmüş üniversite öğrencilerinin performanslarını karşılaştıran 'Eight Year Study' başlıklı bir araştırmanın başkanlığını yapmıştır. Bu süreçte Tyler'in değerlendirmeye bakış açısı öğrencilerin değerlendirilmesinden ziyade eğitim programının değerlendirilmesi olmuştur. Tyler'in temel stratejisi eğitim programının hedeflerine ne derecede ulaşıldığını belirlemektir. Tyler'in tasarladığı bu hedef temelli değerlendirme kendisinden sonra gelen kuşakların görüşlerini etkilemiş ve değerlendirmenin yalnız öğrencileri sınıflamaya yönelik testlerden oluşmadığı fikrinin yerleşmesine önderlik etmiştir (Popham, 1993, s. 2).

Ertürk (1984) de değerlendirmeyi Tyler ile aynı çizgide görür ve 'yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci' olarak tanımlar. Ertürk'e göre 'güvenilir esaslar uyarınca meydana getirilmiş olmak, yetişek için bir işlerlik garantisi de sayılmaz. Bu nedenle yetişekin, istendik davranışı meydana getirme bakımından işgörürlük derecesinin sürekli olarak araştırılması gerekir' (s. 107).

Süreç içerisinde öğrenci farklılıkları, çevresel koşullar, öğretmenin becerisi ve kişisel özellikleri gibi pek çok değişken vardır. Bu değişkenler planlanan öğrenme yaşantıları ile gerçekleşen öğrenme yaşantılarının farklı olabileceğinin göstergesidir. Bu nedenle, planlanan öğrenme yaşantılarının arzu edilen ürünlerin oluşmasında ne derece rehberlik ettiğinin kontrolüne ihtiyaç vardır (Tyler, 1949, s. 105).

1.6.4. Program Değerlendirmenin Tarihsel Gelişiminin

Program değerlendirmenin tarihsel gelişiminin, halihazırdaki program değerlendirme alanına önemli katkıları olduğu düşünülerek bu bölümde program değerlendirme alanında yapılan çalışmaların kronolojik bir çizgide aktarılmasına

çalışılmıştır. Scriven (1996, s. 395) değerlendirmenin çok eski bir uygulama olmasına rağmen çok yeni bir disiplin olduğunu belirtir (Akt. Hogan, 2007). Hogan (2007), Madaus, Stufflebeam & Kellaghan (2000)'in belirlediği program değerlendirmenin yedi gelişim aşamasına göre program değerlendirmenin tarihsel gelişimi üzerine bir araştırma yapmıştır. İlgili araştırmadaki dönemler; *Reform Dönemi* olarak adlandırılan 1900 öncesi, *Yeterlilik Dönemi* 1900–1930 arası, *Tyler Dönemi* 1930-1945 arası, 1946-1957 arası *Saflik Dönemi*, 1958-1972 arası *Gelişme Dönemi*, 1973-1983 *Profesyonellik Dönemi*, 1983-2000 arası *Genişleme ve Bütünleşme Dönemi* olarak ele alınmıştır. Hogan'ın (2007) raporu aşağıda özetlenmiştir.

Hoskins (1968), *Reform Devresine* ait kayıtlara geçmiş ilk formal değerlendirmenin 1792'de William Farish'in öğrenci performansını değerlendirmek için kullandığı sayısal değerlendirme olduğunu belirtir. Madaus & O'yer (1999)'a göre sayısal değerlendirme, öğrencilerin objektif sıralanmasını mümkün kılar. Ayrıca sayısal değerlendirme, tarihsel olarak iki sebeple program değerlendirmenin bir disiplin olmasında önemli rol oynamıştır: 1) Sayısal değerlendirme psikometrinin gelişmesinin ilk aşamadır. 2) Sayısal değerlendirmenin soruları, sözel (nitel) değerlendirmenin sorularının yerini alan, konu alanlarındaki verilere dayalı teknik yeterliliği ölçmek için tasarlanmış sorulardır (Hogan, 2007).

Bu dönemde Madaus ve Kellaghan (1982), Büyük Britanya'da uygulanan bir değerlendirmede Powis Komisyonu'nun, okuma, heceleme, yazma ve aritmetikteki öğrenci performansının öğretmen maaşlarını belirlemesini önerdiğini ifade ettiler. Smith (1987, s.42), Amerika'da ilk formal değerlendirmenin 1815'de ordunun, üreticilerin savaş gereçleri üretiminde nizam sağlamak için bir sistem geliştirmesiyle başladığını ifade eder. Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan (2000), ilk formal değerlendirmenin 1845'de Boston'da, okullar İdare Heyeti Sekreteri Horace Mann'ın okulların eğitim sisteminin kalitesini değerlendirmek için kapsamlı bir öğrenci başarısı değerlendirmesi istemesiyle gerçekleştiğini söylerler. Bu olay, okul ve kurumların programlarının değerlendirilmesi için bireylerin test puanlarının başlıca kaynak olarak kullanılmasını başlatmıştır (Hogan, 2007).

Yeterlilik ve Ölçme Dönemi (1900-1930): Taylor'ın Bilimsel Yönetim üzerine yaptığı çalışma gözlem, ölçme, analiz ve yeterlilik üzerine kurulmuştur (Russell ve Taylor, 1998). Hedef temelli testler öğretim kalitesini ölçme de kullanılır. Worthern,

Sanders ve Fitzpatrick (2004) bu dönemde ölçmenin ve değerlendirmenin eş anlamlı kullanıldığını söylerler (Hogan, 2007).

Tyler Dönemi (1930–1945): Değerlendirmenin babası kabul edilen Tyler, 1932-1940 yılları arasında yönettiği bir çalışmada 15 ilerlemeci okul ve 15 geleneksel okulda uygulanan programların karşılaştırmalı değerlendirmesini yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Tyler (1949), hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesini ve bu hedeflerin de öğretim programının değerlendirilmesinde temel teşkil edeceğini ifade etmiştir (Hogan, 2007).

Safılık Dönemi (1946–1957): Bu dönemde Tyler'ın değerlendirme görüşü benimsenmiştir. Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Kratwohl (1956) '*Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi*'ni yayınlayarak hedefe dayalı ölçme kavramını ortaya koydular. Bilişsel alanda farklı türde öğrenme ürünleri vardır ve hedefler tanımlanan davranışlara göre sınıflandırılabilir. Reiser ise (2001), testlerin her bir ürün türünü ölçecek şekilde geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Hogan, 2007).

Gelişme Dönemi (1958–1972): Stufflebeam, Madaus & Kellaghan (2000) bu dönemde matematik, fen ve yabancı dil alanlarında yeni eğitim programı geliştirme projelerine büyük paralar yatırıldığını belirttiler. 1960'ların başında değerlendirmenin gelişiminde diğer önemli faktör norma dayalı testlerden kritere dayalı testlere doğru yönelmesidir (Hogan, 2007).

Profesyonel Dönem (1973-1983): Bu dönemde değerlendirme bir meslek olarak karşımıza çıkar ve bu alanda dergiler yayınlanmaya, üniversitelerde eğitim vermeye başlanır (Hogan, 2007).

Genişleme ve Bütünleşme Döneminde, 1980'li yıllarda Reagan yönetiminde eğitime yapılan harcamalarda kesintiye gidilmiş, ancak 1990'ların başında profesyonel kuruluşlar ve değerlendirme standartları gelişmiştir. Alan daha genişleyip, bütünleşmeye başlamıştır. 1930'lu yılların başlarından itibaren ortaya çıkan değerlendirme yaklaşımları Worthen, Sanders & Fitzpatrick (1997) tarafından hedef, yönetim, tüketici, uzman, muhalif ve katılımcı odaklı değerlendirmeler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmasının sonunda Hogan (2007) son 200 yıldır program değerlendirmenin olgunlaştığını ve çıktı üzerinde yoğunlaşan geleneksel sonuç değerlendirmelerinden biçimlendirici değerlendirmelere geçildiğini ifade eder.

Yukarıda kronolojik bir sırada ele alınan program değerlendirme çalışmalarının günümüze kadar uzanan süreçte ortama, şartlara ve dolayısıyla ihtiyaca göre gelişerek şekillendiği ve araştırmacılar tarafından amaca göre sentezlendiği görülmektedir.

1.6.5. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri:

1.6.5.1. Faydacı Yaklaşım (Utilitarian Perspective)

Üretim faktörü kavramının problemlerine çareyi akılcı karar verme sürecini geliştirerek arayan bir grup değerlendirme yaklaşımları Faydacı Görüş (Utilitarian Perspectives) (House, 1978) olarak adlandırılır (Gredler, 1996). Faydacı Görüş, karar vermek için kullanılan veri tabanını genişletmiş ve bu kararları yalnız öğrenci ürünleri ile sınırlamayıp bunun ilerisine taşımıştır. Bu yaklaşımlar değerlendirmenin içerdiği etkinlikleri genişlettiği halde üretim faktörü kavramı ile ilgili üç ana özelliği paylaşır. Bunlar: 1) Değerlendirme önceden belirlenmiş karar vericiler içindir. 2) Toplumsal faydayı değerlendirme aracı olarak önceden kararlaştırılmış standartlara dayanırlar. 3) Veri ve performans kriterleri bireyler, öğrenciler ve öğretmenlerden çok tüm sistemle ilişkilidir.

Bu yaklaşımlar ve modeller *Provus Farklar Yaklaşımı*, *CIPP- Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli*, Stake'in Uygunluk–Olasılık (Countenance) Modeli ve *Scriven'in Hedeften Bağımsız* Değerlendirme modelidir. Provus'un Yaklaşımı ve Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli sürekli bir değerlendirme kadrosu olan kurum ve okullar içindir. Stake'in Uygunluk–Olasılık Modeli ve Scriven'in modeli herhangi bir program değerlendirmede önemli bilgi kategorilerine hitap eder (Gredler, 1996, s. 42).

a. Provus'un Farklar Yaklaşımı

Yüksel ve Sağlam (2014) Provus'un 1960'ların sonunda geliştirdikleri bu modelin Tyler geleneğinden geldiğini ifade ederler. Ornstein ve Hunkins'in (2004, s. 340), Bilimsel-Pozitivist Yaklaşımına örnek olarak verdiği bu model, değerlendirmeyi sistemler-yönetim teorisi ile birleştirir. Dört bileşeni; 1) program standartlarını belirleme, 2) program performansını belirleme, 3) performans ve standartları karşılaştırma, 4) performans ve standartlar arasında bir fark olup olmadığını belirlemektir. Farklar bilgisi, her evrede karar verecek olan karar vericilere rapor edilir. Karar vericiler, bir sonraki evreye gidebilir, bir önceki evreyi yeniden

kullanabilir, programı tekrar başlatabilir, performans ve standartları yeniden düzenleyebilir veya programı bitirebilir. Farklar Yaklaşımı Modeli tasarım, oluşturma, süreçler, ürün-sonuç ve maliyet olmak üzere beş aşamadan oluşur.

b. Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli

Yüksel ve Sağlam (2014), bu modeli "programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerinde kullanılan kapsamlı bir değerlendirme modeli" olarak tanımlarlar. Değerlendirmenin ana amacı program hakkında karar vericilere bilgi vermektir. Bu yaklaşım değerlendirme ile ilgili iki varsayıma dayanır: 1) Değerlendirme, değişimi harekete geçiren ve planlayan hayati bir role sahiptir. 2) Değerlendirme bir kurumun düzenli programının gerekli bir elemanıdır. Amaç yöneticilere ve karar vericilere sürekli bir değerlendirme hizmeti sunmaktır (Gredler, 1996, s. 46).

Bilgiyi tasvir etmek, bilgiyi elde etmek ve ilgililere bilgiyi sağlamayı içeren üç aşamalı bir süreçtir. Bir değerlendirme çalışması bu üç aşamayı kapsamalıdır. Bu karar çeşitlerine karşılık gelen dört çeşit değerlendirme vardır: Bağlamın değerlendirilmesi, girdinin değerlendirilmesi, sürecin değerlendirilmesi ve ürünün değerlendirilmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 343).

c. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Stake'in 1967'de geliştirdiği bu yaklaşım değerlendirme sürecinin karmaşık yapısına yönelik değerlendirme olgusunu kavramsallaştırır. Bu yaklaşım değerlendirmede yapılan ölçümleri belirlemez, değerlendirme planı için bir arka plan bilgisidir. Stake (1981), bu yaklaşımın bir model olmadığını ancak bir çalışma için kullanılabilecek verilerin genel görüşü olduğunu ifade eder. Stake'in savunduğu esasen daha verimli veri toplamadır. Bu yaklaşım eğitim programındaki üç safhaya ve iki önemli bilgi türüne karşılık gelen üç temel veri sınıflamasını tarif eder (Gredler, 1996, s. 49).

Üç veri kategorisinden ilki olan girdi öğrencinin yeteneği, önceki yaşantıları ve giriş davranışlarını içerir. Süreç öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, veli-öğretmen gibi etkileşim türlerini içerir. Süreç, girdi ve çıktının tersine statik değil dinamiktir. Bu görüşte çıktı programın öğrenciler üzerinde etkisinden daha öteye giderek öğretmenler, yöneticiler ve diğerleri üzerindeki etkinin de ölçülmesini önerir (Gredler, 1996, s. 49).

Bu model değerlendirenin niyetlenen ve gözlenen çıktının arasındaki uyuma da dikkat etmesi gerektiğini gösterir. Tümüyle uygun olması için tüm niyetlenen ve hedeflenen girdi, süreç ve çıktılarının gerçekleşmesi gerekir (Ornstein & Hunkins, 2004, s. 342).

d. Scriven'in Hedeften Bağımsız Değerlendirme Modeli

Scriven'in modelinde tanımlar, yapılandırılmış ilişkiler ve veri toplamak için geliştirilen yapılar yoktur. Araştırmada kaynaklardaki tarafsızlığı azaltmayı amaçlar. Scriven programın belirlenmiş hedeflerine dikkati yöneltmenin araştırmaya dar bir bakış açısı getirdiğini iddia eder. Değerlendirme sonuçları tamamen müşteriye yöneliktir ve bu model, müşteri temelli olarak da anılır. Programın etkileri müşterinin ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilir. Müşteri ihtiyaçları da ihtiyaç analizi ile belirlenir. House (1978), bu yaklaşımın faydacı olduğunu çünkü 'en iyi müşteri seçimi' ne yönelen tek yargı oluştuğunu ifade eder (Gredler, 1996, s. 53).

Scriven (1981)'e göre değerlendirenin iki önemli görevi vardır: Programın tüm etkileri ile ilgili bilgiyi sorgulamak ve programdaki sebepsel ilişkiyi belirlemek için deneysel desenler değil metotlar kullanmak ((Gredler, 1996, s. 53)

1.6.5.2. Sezgisel / Çoğulcu Yaklaşım

Karar vericilerin bilgi ihtiyacına cevap veren, yönetim odaklı bu bakış açılarının tersine çoğulcu/sezgisel perspektifler farklı varsayımlara dayanır ve yaşantılar ve bilgi üzerinde odaklanır (Gredler, 1994, s. 63).

a. Yargılayan ve Muhalif Modeller

Bu modeller, *insan yargısını* ve *delili* bir program hakkında önemli bilgi türleri olarak kabul ederler. Her iki model de değerlendirmede kullanmak üzere bazı kanuni kavramları ve süreçleri benimserler. Muhalif modelde programın olumsuz ve olumlu yönlerini temsil eden iki değerlendiren jüri önünde tartışılır. Bu tartışma sonucunda kazanılan ve kaybedilen kararlara göre programa devam edilir veya sonlandırılır (Gredler, 1996, s. 64).

Yargısal modelin amacı sorgulanan eğitimsel konuların karmaşık yapısını netleştirmek için çeşitli eğitimsel hedeflerin bilgisinin tanıtımına ait bir yöntem sağlamaktır. Jürinin görevi kazanan-kaybeden kararı vermek değil bir takım tavsiyeler geliştirmektir (Gredler, 1996, s. 64).

b. Eisner'in Eğitimsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

Yeni eğitim programlarının sonucu olan eğitim yaşantısının zengin veya nitelikli tanımını üretmek için düzenlenmiş eğitsel eleştiri ve uzmanlık modelidir. 'Belirli bir okulda uygulanan yeni programın sonucu olarak öğretim yılı boyunca neler oluştu?, Anahtar olaylar nelerdi ve bu olaylar nasıl meydana geldi?, Öğretmenler ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı ve tepkileri nasıldı?' gibi soruların değerlendirilenler tarafından sorulması gerektiğini ifade eder. Bu sorular okul yaşantısı, süreç ve nitelik üzerinde odaklanır. Eisner, bir eğitim programının program ve öğretim bilgisi olan uzmanlar tarafından eleştirilmesi gerektiğini ifade eder. Ancak bu kişilerin neyi gözlemleyeceklerine, nasıl göreceklerine ve nasıl değerlendireceklerine karar verebildiklerini söyler (Ornstein & Hunkins, 2004, s. 347).

c. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Stake (1990), bu model ile değerlendirilen programın etkinlik, tekil ve sosyal çoğulculuk noktalarına yönelik olduğunu ifade eder. Sosyal Çoğulculuk terimi bir programın tek bir doğru değeri olmadığı inancına yöneliktir. Bir programın, farklı amaçlar ve farklı kişiler için farklı değerleri vardır. Bu değerlendirmenin temel ögesi ortakların konuları, dili, bağlamı ve standartlarını vurgulamaktır (Gredler, 1996, s. 71).

Stake (1995), ilk planlama ve değerlendirmeye odaklanma, gözlemleri yürütme ve düzenleme ile rapor etmenin bu değerlendirmedeki etkinlikler olduğunu ifade eder. Bu etkinlikler safhalara ayrılmaz çünkü gözlem ve dönüt değerlendirmenin ilk haftasından sonuna kadar önem taşır (Akt. Gredler, 1996, s. 71).

1.6.5.3. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme

R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce ulaşılabilen hedefler belirlenir ve daha sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için hedef ve öğretme yaşantıları incelenir (Demirel, 2009, s. 195).

Tyler (1949), değerlendirmenin iki yönü olduğunu ifade eder. Birincisi değerlendirmenin öğrenci davranışlarını ölçmesi ve davranış değişikliğinin görülmesi, ikincisi ise davranış değişikliklerinin belirlenebilmesi için değerlendirme işleminin bir seferden fazla yapılması gerektiğidir. Ölçme işlemi başlangıçta,

süreçte ve öğrenmenin kalıcılığını ölçmek için öğretim bittikten sonra da tekrarlanmalıdır (s. 106).

Tyler'in değerlendirme süreci hedeflerle başlar. Hedeflerin açıklıkla tanımlanması, öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve planlanmasında yol göstericidir. Bu süreçteki ikinci aşama öğrencinin eğitim hedeflerinin gerektirdiği davranışları ifade edeceği öğrenme yaşantılarını belirlemektir (Tyler, 1949, s. 111).

Tyler'a (1949) göre değerlendirme geliştirilen ve organize edilen öğrenme yaşantılarının istenilen sonuçları ne kadar ürettiğini gösteren bir süreçtir ve değerlendirme süreci planın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi de içerir . Bu süreç düzenlenen ve geliştirilen öğretim programının dayandığı temel hipotezlerin geçerliliğini kontrol etmeye yardımcı olur. Değerlendirme sonucunda yetişenin ne açılardan etkili olduğu ve ne açılardan geliştirilmesi gerektiği belirlenir (s. 105).

Esasen öğretim programının ve öğretim hedeflerinin ne derece ulaşıldığına karar verme süreci değerlendirme sürecidir. Eğitim hedefleri aslında insanda oluşan değişiklik ise ulaşılmak istenen hedefler, öğrencinin davranışındaki istenilen davranışları üretir. Tyler, değerlendirmenin davranıştaki değişikliklere ne derece ulaşıldığını gösteren süreç olduğunu ifade eder (s. 106).

Bu değerlendirme yaklaşımlarının her birinin güçlü ve zayıf yönleri olduğu uzmanlar tarafından da kabul edilen bir gerçektir. Değerlendirmenin amacı bu yaklaşımlardan hangisinin daha faydalı olacağı konusunda bize ışık tutacaktır. Değerlendirmenin amacını bir ölçüt olarak aldığımız zaman mevcut yaklaşımların güçlü yönleriyle bir sentez oluşturabiliriz. Günümüzde program değerlendirmesi kavramı artık değişerek ölçme ve testlerin ilerisine taşınmış ve program geliştirmenin tüm yönlerini ele alır hale gelmiştir. Değerlendirme, planlamadan uygulamaya kadar tüm sürece ait bilgi toplama, karar verme etkinliklerini içerir. Değerlendirme aktif ve süreklidir. Rakamların ötesinde, dünyanın ve içinde bulunduğumuz toplumun şekillendirebildiği yaşayan bir olgudur. Şartlar nasıl ihtiyaçları ve buna dayalı olarak bağlamı belirleyebiliyor ve bu zaman içinde gelişebiliyorsa, bu süreç içerisinde asıl davranış değişikliğinin beklendiği insan ögesinin farklı açılardan ele alınması gereği kaçınılmazdır. Programın uygulanmasında, yapılan değişikliklerin benimsenmesinde hatta mevcut programın yorumlanmasında öğrenci, öğretmen, programdan etkilenen ve programın oluşmasına etki eden bireylerin işbirliği esastır.

1.6.5.4. Ertürk'e Göre Program Değerlendirme Yaklaşımları

Ertürk (1984, s. 114), program değerlendirme yaklaşımlarını; yetişek tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişiyeye bakarak, öğrenmeye bakarak, ve ürüne bakarak yapılacak değerlendirmeler olarak altı grupta toplar.

Yetişek tasarısına bakarak yapılan değerlendirme: Tasarlanan programın program geliştirme ilkelerine uygun olarak geliştirilip geliştirmediğini gösterse de uygulamada oluşabilecek aksaklıklarla ilgili bilgi vermede yetersiz kalacağı için ancak *tasarı değerlendirmesi* olur.

Eğitim ortamına bakarak yapılan değerlendirme: İstendik davranış değişikliği bireyin kendi yaşantısı yoluyla, etkin katılımıyla gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın özellikleri bireylerin farklılıklarına bağlı olarak farklı anlamlar taşır. Bu nedenle bu ortama bakarak değerlendirme tek başına etkili bir yöntem değildir.

Başarıya bakarak değerlendirme: Öğrenci başarısını temele alan bu değerlendirmede kazanılan davranışların yalnızca değerlendirilen programın ürünü olup olmadığı hakkında kesin yargıya varılamaz. Bu değerlendirme ancak öğrenci değerlendirmesidir.

Erişiyeye bakarak değerlendirme: Girişteki davranışlarla çıkıştaki davranışların arasındaki farkın hedeflenen davranışlarla tutarlı olup olmadığına bakmak programın etkililiği ile ilgili fikir verse de dış faktörlerin etkisi göz ardı edilmemelidir.

Öğrenmeye bakarak değerlendirme: Bu yaklaşımda Ertürk *beklenmedik nimetlere* dikkat çekerek öğrenmenin kaynağının programın yanı sıra dış kaynaklardan da kaynaklanabileceğini ve bu nedenle etkili bir değerlendirme olmayacağını ifade eder.

Ürüne ve yan ürüne bakarak değerlendirme: Yukarıda incelenen diğer yaklaşımların bir karması olan değerlendirme programa girişteki ve çıkıştaki davranışların farkının belirlenmesini, diğer bir deyişle öğrenci davranışlarındaki farkı, ayrıca öğrenme ortamındaki etkileşimleri ve değişimleri inceler. Ertürk (1984, s. 116), istendik davranışın oluşmamış bulunduğu veya istenmedik yan öğrenmelerin meydana geldiği durumlarda aksamaların nerede olduğunu saptamak için tasarı, ortam, öğrenci, erişiyeye, öğrenme ve yan etkilerin incelenmesi gerektiğini ifade eder. Ürüne bakarak değerlendirme yaklaşımı, erişiyeye ağırlık

vererek ürüne dönüklük esasına dayanır. Değerlendirme sürecinde ağırlık öğrenci davranışlarındaki değişmelerde olacağı için öğrenci davranışları girişte ve çıkışta olmak üzere iki kez ölçülür. Girişteki ve çıkıştaki davranışların farkının, hedeflenen davranışlarla karşılaştırılması değerlendirilen programa yönelik bilgi verecektir (Ertürk, 1984, s. 116-117).

Bu araştırmada da davranışların ne derecede kazanıldığıının belirlenmesi, öğrenme ortamındaki etkileşimleri ve değişimlerin incelenmesi amacıyla ürün değerlendirme yaklaşımını temele alan bir değerlendirme modeli benimsenmiştir.

1.6.6. Türkiye’de İngilizce Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

1939’da Tanzimat’ın ilanı ile batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi çerçevesinde yabancı dil öğretimi okul programlarına girmeye başlamıştır. Bu dönemde Arapça ve Fransızca yabancı dil olarak öğretilmeye başlamış ve Fransızca Türkiye’de ilk olarak okutulan Batı dili olarak ön plana geçmiştir. 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin açılması, Türkiye’de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur (Demirel, 2016, s. 6).

Cem (1978), Tanzimat’la birlikte Fransızca öğretiminin öncelikli olarak ele alındığını, Meşrutiyet döneminde Almancanın, İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde de İngilizcenin ülkede etkinlik ve güncellik kazandığını ifade etmektedir (Akt: Demirel, 2016, s. 7). Yabancı dil ilk kez 1869 yılında Osmanlı Türkiye’sinde devlet eliyle yürütülen orta dereceli okullarda programlara bir ders olarak girmiştir. 1908 İnkılabı’ndan sonra ise okullarda yabancı dil öğretilmesine özel bir önem verilerek Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş ve İngilizce ile Almanca da isteğe bağlı olarak okutulmuştur.

Tanzimat devrinde yabancıların açtıkları, 1863 yılında eğitime başlayan ve İngilizce eğitim veren ilk özel okul Robert Kolejdir. Tanzimat’ın ilanı ve Islahat Fermanı’ndan sonra açılan özel okulların sayısı artmıştır. Türkler de ilk özel okul girişimlerine 1864 yılında başlamıştır (Demirel, 2016, s. 8).

Cumhuriyet döneminde, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatılmış ve çağdaş okullar açılmaya başlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsçanın yerini Almanca, Fransızca ve İngilizce almıştır. 1956 yılından itibaren yabancı dille öğretim yapan liseler açılmaya başlayacaktır. Cumhuriyet döneminin

ilk yıllarında özel Türk okullarının açılmaya ve yaygınlaşmaya başladığı görülür. Atatürk'ün önerisi ile 31 Ocak 1931 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Bu derneğin çabalarıyla 1933-1934 öğretim yılında ilk ve orta, 1936-1937 yılında ise lise kısımları olmak üzere Ankara Koleji açılmıştır. Ankara Kolejinin 1951-1952 öğretim yılına kadar yürüttüğü takviyeli İngilizce öğretimi bu tarihten itibaren tamamen İngilizce öğretimine dönüşmüş ve daha sonraki yıllarda ülke çapında yaygınlaşmıştır (Demirel, 2016, s. 10).

Demircan (1988) ve Akyüz (1993), Türkçe ders kitabı ve bu dersleri verecek nitelikte Türk öğretim üyesi bulunmadığı için Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk kurulan Yüksek Öğretim Kurumlarında - Mühendishane-i Bahrî-i Hümâyûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümâyûn (1795), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) - yabancı dilde eğitim yapıldığını ifade ederler. Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk tıp fakültesi olan Mekteb-i Tıbbiye İngilizce eğitim yapan öğrenim kurumlarından biridir (Akt: Işık, 2008). Çelebi (2006) Cumhuriyet döneminde 1950'li yıllarda kurulan ODTÜ ve Robert Kolejinin de eğitim dilinin İngilizce olduğunu ve günümüzde var olan vakıf üniversiteleri ve özel üniversitelerde yabancı dilde eğitim yapıldığını belirtir (Akt: Işık, 2008).

1.6.7. İkinci/Yabancı Dil Tanımı

“Dil insan hayatının merkezindedir” (Cook,1996, s.1). Olumlu veya olumsuz pek çok duygumuzu ifade etmede en önemli yol olduğu gibi aynı zamanda hedeflerimize ulaşmakta, kariyerimizle ilgili planlarımızda ve farklı sanatsal deneyimlerin ifadesinde hayati önem taşır. “Dil kültür, bilinç ve toplumsallığı da içeren türümüzün sahip olduğu en benzersiz insan becerisidir” (Ortega, 2009). İfade etmek ve diğerleriyle iletişim kurmak için dilin sembolik sistemini işe koşarız. Niyetler ve arzular kadar gerçeğe dayalı olayları, hayal edilen ve hatırlananlar kadar anlık gerçekleri ifade eder ve bunlarla ilgili iletişim kurarız (Ortega, 2009). Dil bilmek birçok alanda, hem kişisel hem mesleki hayatımıza olumlu katkı getirir. Cook (1996), insanların dili nasıl öğrendiklerini anlamanın aynı zamanda dilin ne olduğunu anlamak olduğunu ifade eder. Unesco ikinci dili “bireyin ana diline ek olarak öğrendiği dil” olarak tanımlar (Akt: Cook, 1996). Larsen-Freeman & Long (1991, s.7), ikinci dil öğrenimini bireyin kendi anadilinden başka herhangi bir dilin edinilmesi olarak tanımlarlar. Saville-Troike (2012, s.4), ise ikinci dili şu şekilde ifade eder; ‘Resmi veya toplumda egemen olan ve iş, eğitim ve diğer temel

amaçlar için ihtiyaç duyulan dildir'. Aynı kaynakta yabancı dil şu şekilde açıklanır; 'Yabancı dil yaygın olarak öğrenenler tarafından sosyal bağlamlarda kullanılmaz ancak gelecekteki seyahat veya diğer kültürlerarası iletişim gerektiren durumlarda veya seçmeli ya da zorunlu ders olarak anında ve gerekli pratik uygulamalar olmaksızın kullanılabilir'. Yabancı ve ikinci dil uzmanlar tarafından farklı tanımlarla ifade edilse de etkili dil öğretme-öğrenme konusu alanyazında ikinci dil edinimi başlığında ele alınmıştır.

1.6.8. İkinci Dil Edinimi

"İkinci dil öğrenimi, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik sürecinde ana dil öğrenildikten sonra insanın diğer dilleri öğrenme kapasitesini araştıran bilimsel araştırma alanıdır" (Ortega, 2009, s.1). Saville-Troike (2012), yabancı ve ikinci dil tanımları arasında bazı farklılıklardan bahsetse de, ikinci dil öğreniminin tanımını yaparken iki kavramı birleştirir. Yazara göre ikinci dil öğrenimi, hem ana dillerinden sonra başka bir dili öğrenen birey veya gruplarla ilgili çalışmalara, doğal ortamlardaki informal, sınıf içindeki formal ve bu iki durumun da geçerli olabileceği öğrenmelere hem de bu dilin öğrenilme sürecine atıfta bulunur. Ancak bu araştırmada amaçlar ve kullanım açısından değerlendirildiğinde *yabancı dil* ve *ikinci dil*, *dil öğrenimi* başlığı altında kullanılacaktır. "*İkinci dil öğrenimi, Yabancı dil öğrenimi* ile çelmekten ziyade hem formal hem de doğal yolla dil öğrenimini karşılayan genel bir terimdir (Ellis, 1986, s. 59).

Cook (1996), 1970'lerden bu yana ikinci veya yabancı dil öğrenimini, bilimsel perspektiften inceleyen, ikinci dil öğrenimi araştırmalarının akademik bir konu olarak ortaya çıktığını ifade ederken Ortega (2009), ikinci dil öğreniminin, çeşitli bağlamlarda anadilinden başka bir dili öğrenirken şaşırtıcı bir biçimde farklılık gösteren muhtemel çıktılara katkıda bulunan çeşitli ve karmaşık etkileri araştırdığını belirtir. Huebner (1998), ikinci dil öğretiminin 1960'ların sonunda dil öğretimi, dilbilimi, çocukların dil edinimi, ve psikolojiyi de kapsayan birkaç bilim dalıyla ilgili bir girişim olarak ortaya çıktığını belirtir (Akt. Ortega, 2009, s. 2). İkinci dil öğrenimi Yirminci yüzyılın sonunda ortaya çıkmasından yaklaşık 40 yıllık bir büyüme sürecinden sonra özerk bir disiplin olarak kabul edildi. İkinci dil öğrenimi, insanların ikinci dili nasıl öğrendiği ve neden herkesin başarılı olamadığı sorununa cevap aramak için birçok disiplini kapsayan teorik ve deneysel perspektiflerden destek almaktadır (Larsen-Freeman ,2000).

Sınıf içerisinde edinilenler öğrencinin zihninde gerçekleşir, bu nedenle ikinci dil öğrenimi ile ilgili bilgi öğretmenin diğer becerilerine ve bilgisine destek veren faydalı bir yardımcıdır. Dil öğrenimi, “tekdüze ve öngörülebilir bir olgu değildir” (Ellis,1986, s. 4). Ellis (1986) dil öğreniminin tek bir yolu olmadığını ve ikinci dil öğreniminin bir yandan öğrenene diğer yandan öğrenme durumuna etki eden birçok etkenin ürünü olduğunu ifade eder. Farklı öğrenciler farklı durumlarda dili farklı şekilde öğrendiklerinden başlangıç noktası bu farklı etkenlerden kaynaklanan çeşitliliğin ve karmaşıklığın farkına varılması olmalıdır. Brown’a (1980) göre, dil öğretmeni tüm resmi görebilmelidir. Brown (1980), dil öğrenimi sürecinin farklı yönleri olması nedeniyle bütünleşmiş bir anlayışa gereksinim duyulduğunu ifade eder.

İkinci dil öğrenimi araştırmalarında Ellis (1986, s.16), anadilin rolünü, gelişimin doğal yolunu, öğrenenin dilindeki bağlamsal çeşitliliği (contextual variation), girdinin rolünü, öğrenen farklılıklarını, öğrenen süreçlerini ve formal öğretimin rolünü birbirleriyle ilişkili bileşenler olarak ele almaktadır.

Savaş sonrasında 1960'lara kadar ikinci dil öğrenimindeki zorlukların çoğunun, öğrenenin anadilinden kaynaklandığı ile ilgili bir görüş hakimdi. Anadil ve ikinci dil arasındaki farklılıkların dil öğrenmeyi güçleştirdiği ama iki dilin benzer olduğu durumlarda da öğrenmeyi kolaylaştırdığına inanıldı ve bu sürece de *Dil Transferi* denildi. Güçlükleri ve problemleri yaratan alanları belirlemek için geliştirilen Ayrımsal Analiz (*Contrastive Analysis*) adı verilen bir süreç geliştirildi. Ancak yapılan araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak 1960'ların sonlarına doğru Ayrımsal Analiz'e olan ilgi azaldı. Öğrenen öğrendiği dilde hatalar yapar ve bu hatalar öğrenenin hedef dilin kurallarını ezberlemediğini, dolayısıyla kendi söylemlerini yeniden yarattığını gösterdiği için önemli bir bilgi kaynağıdır. Hatalar sistematik olmadığından aynı durumlarda aynı hataların düzeltilmesi beklenmez ancak hataların bazı durumlarda düzenli ve bu nedenle kurala dayalı olduğu inkar edilemez. İki çeşit bağlamsal çeşitlilik vardır. Birincisi öğrenenin ikinci dili farklı durumlarda farklı kullanması, ikincisi ise öğrenenin dilinin dilbilimsel bağlamda çeşitlilik göstermesidir. Dil öğrenimindeki bireysel farklılıklar ise, öğrenenin dili nasıl öğrendiği ve nasıl kullandığı ile ilgilidir. Yaş, yetenek, bilişsel stil, motivasyon ve kişilik bireysel öğrenen farklılıklarını etkileyen beş genel etkidir. Öğrenme sürecinde öğrenenler aldıkları girdiyi kaydedip halihazırdaki bilgileriyle

ilişkilendirirler. Bunu yaparken Bilişsel Stratejilerini kullanabildikleri gibi özel dilbilimsel yeteneklerini ikinci dil kurallarını keşfetmek için kullanabilirler. Ellis (1986) dil öğreniminde bir diğer etken olan girdiyi açıklarken girdinin doğal ortamlarda dile maruz kalmayla oluşabileceği gibi formal eğitimle de sağlanabileceğini ifade eder. Girdinin seçilmiş, formal ve mantıksal kriterlere göre ilişkilendirilmiş olması veya Krashen'in ifade ettiği gibi 'anlaşılabilir girdi' olması gibi noktalar girdinin doğası üzerindeki tartışmalı konulardır. Formal eğitimin rolü ikinci dil öğreniminde çok önemlidir. Bu kavram, öğretimin öğrenme yolu ve hızı üzerindeki etkileri olmak üzere iki bölümde ele alınmalıdır. (Ellis, 1986, s. 4-15).

Ortega (2009, s.10), Ellis'den yaklaşık 20 yıl sonra ikinci dil ediniminin, birbirinden farklı durumlarda farklı kişilerin neyi, ne hızda ve ne kadar iyi edindiği gibi noktalara etkisi olan sosyal, bireysel ve evrensel güçleri araştırdığını söyler. Anadil edinimi, iki dillilik ve ikinci dil edinimi alanları, insanın dil becerisi ve edinimi ile ilgili bilgiye katkıda bulunur. Anadil edinimi tek dilli olarak büyüyen çocuklarda ilk dilin gelişimini inceler. İki dillilik, çocukların olgunlaşmış iki dilli yeteneklerine veya doğuştan iki veya daha fazla dille büyüyen yetişkinlere yoğunlaşır. İkinci dil kazanımı geç çocuklukta, gençlikte veya yetişkinlikte ilave dil öğrenimini inceler ve ikinci dilde yeterli olmaya yönelik yollara yoğunlaşır. İkinci dil edinimi disiplinler arasıdır. Alanın başlangıcından beri mevcut olan dört besleyici disiplin dil öğretimi, dilbilim, çocuk dil edinimi ve psikolojidir. Daha yakın zamanlı etkiler ise iki dillilik, psikodilbilim, öğretim ve sosyolojidir.

Saville-Troike (2012), ikinci dil edinimi alanındaki temel sorulara - 1. İkinci dil öğrenen tam olarak ne biliyor? 2. Öğrenen bilgiyi nasıl ediniyor? 3. Neden bazı öğrenciler diğerlerinden daha başarılılar? - cevap aramak amacıyla 1960'lardan itibaren sistematik teorilerin ve modellerin geliştirildiğini ifade eder. İkinci dil edinimi alanındaki farklı yöntemler temel olarak dilbilimsel, psikolojik, ve sosyal olmak üzere üç temel çerçevede incelenir.

1960'lar öncesinde, ikinci dil öğrenimine ilgi hemen hemen sadece yabancı dil öğretme endişelerine bağlanmıştır. 1950'ler boyunca egemen dilbilim modeli Yapısalcılıktı. Konuşmada üretimin farklı seviyelerinin tanımını vurgulayan Yapısalcılık fonoloji, morfoloji, syntax , anlambilim ve kelime bilgisini kapsar. Öğrenmenin dil edinimine uygulanan en etkili bilişsel modeli alışkanlık oluşumunu vurgulayan Davranışçılıktır. Yapısalcı ve Davranışçı Modeller Audiolingual

Metodunun çerçevesini oluşturmuştur. Bu metot da tekrarın ve alışkanlığın önemini vurgulamaktaydı (Saville-Troike, 2012, s. 25-26).

İkinci dil edinimine dilbilimsel açıdan bakıldığında 1960'dan itibaren dahili ve harici olmak üzere iki odağı vardır. Dahili odak noktası Noam Chomsky ve takipçilerinin çalışmalarına dayalıdır. Bu görüş yüzeysel formların üzerinde duran yapısalcıların aksine öğrenenlerin içselleştirdiği esas dil bilgisi üzerinde çalışır. Harici odak noktası öğrencilerin farklı gelişim aşamalarında farkına varılan dilin fonksiyonlarını içeren dil kullanımını vurgular (Saville-Troike, 2012, s. 26-27) .

Psikolojik açıdan ikinci dil edinimi çalışmasında üç odak noktası mevcuttur. Bunlar diller ve beyin, öğrenme süreçleri ve öğrenen farklılıklarıdır. Dilin beyinde konumu ve temsil edilmesi biyologların ve psikologların 19. Yüzyıldan beri ilgisini çekmiştir. 1960'larda sistematik çalışma başladığında ikinci dil ediniminde bilişsel bakış açılarını etkileyen ilk şeylerden biri gelişen nörodilbilim dalıdır. Öğrenme süreçleri üzerindeki vurgu öğrenmenin bilgisayar temelli Bilgi İşleme Modelleri tarafından etkilenmiştir. İkinci dil edinim olgusunun açıklamaları, ikinci dilin karmaşık bir beceri olduğu ve esasen ikinci dil öğreniminin diğer karmaşık becerilerin öğrenimine benzer olduğu varsayımına dayalıdır. İkinci dil ediniminde 'neden bazı öğrenciler ikinci dili daha iyi öğrenebiliyorlar' sorusunun cevabı öğrenen farklılıkları ile ilişkilendirilmiştir. Bu da çok etkili olmasına rağmen ancak 1970'lerden itibaren üzerinde yoğunlaşmaya başlanan psikoloji alanındaki hümanistlik çerçeveyi oluşturmuştur. Bu çerçeve dahilinde tutum, motivasyon, ve endişe seviyesi gibi duyuşsal etkenler çalışılmaya başlanmıştır. Ayrıca yaş, cinsiyet gibi bazı fiziksel özellikler de dikkate alınmıştır (Saville-Troike, 2012, s. 27-28).

Sosyal açıdan sınıflandırılan bazı çerçeveler dilin yapısı ve fonksiyonu ile ilgili olduğu için dilbilimsel, bazıları ise öğrenme sürecini veya tutumu ve motivasyonu araştırdığından bilişsel kabul edilir. Sosyal açıdan ele alındığında bunlar dilbilimsel ve bilişsel faktörlere ek olarak dil edinimi ve kullanımı için sosyal bağlamın önemini vurgular. İkinci dil edinimini sosyal perspektiften incelerken mikro sosyal ve makro sosyal olmak üzere iki odak noktası vardır. Mikro sosyal odak, dil edinimi ve sosyal bağlamda doğrudan kullanımı, yorumu ve etkileşimi ile ilgilidir. Makro sosyal odak ise dil edinimi ve kültür, politika ve eğitim alanlarını içine alan daha geniş ekolojik bağlamlarda kullanımı ile ilgilidir (Saville-Troike, 2012,s.28-29).

Dünyada pek çok insan uzun yıllardır değişik sebeplerle anadillerine ek olarak bir veya daha fazla dili öğrenmektedirler. Ancak öğrenenlerin başarısı da çeşitlilik göstermektedir. İyi dil öğrencilerinin özelliklerini belirlemek ve tüm öğrenenlerin performansını yükseltmek amacıyla İkinci Dil Edinimi ile ilgili çalışmalar çerçevesinde hem öğretme-öğrenme süreci hem de bireyler araştırılmakta ve en verimli sonuca ulaşmak adına farklı yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Bu soruna etkili çözümün bir tek reçetesi olmadığı deneyimlenmiş ve farklı yaklaşımların farklı zamanlarda ve farklı bireylerle etkili olabileceği kabul görmüştür. Eğitimcilerin akılda tutmaları gereken en önemli nokta, dil edinimi sürecinin öğrenen özellikleri, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortam, materyaller, hedef dile maruz kalma süresi ve olasılığı gibi daha pek çok faktörün etkili olabileceği çok boyutlu bir kavram olduğudur.

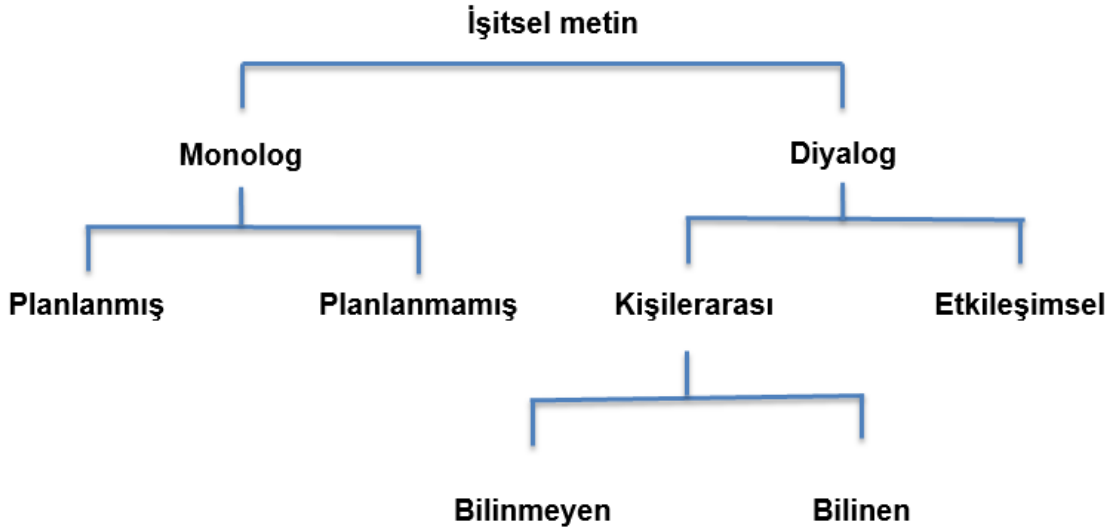
1.6.9. Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimi

Brown (2001), program geliştirme uzmanlarının artık bir becerinin farklı yönlerini öğreten bir programdan uzaklaşıp Bütünleşik Dil Yaklaşımını benimsediklerini ifade eder. Okuma becerisi öğretilirken, okuma ile ilişkili diğer becerilerin de dahil edilmesi dilin gerçek yaşamdaki kullanımını yansıtır. Bu yaklaşım öğrencilere farklı beceriler arasındaki ilişkiyi algılamalarında yardımcı olurken öğretmenlere de ilginç ve motive edici dersler hazırlamalarında esneklik sağlar. Becerileri birleştirmek öğrencilere daha anlamlı görevlerde çabalarını çeşitlendirme şansını verir.

1.6.9.1. Dinleme Becerisinin Öğretimi

“Dinlerken, alım yoluyla dilbilimsel bilgiyi içselleştiriyoruz ki bu olmadan üretemezdik” (Brown, 2001,s.247). Sınıf ortamında öğrenciler dinlemeyi konuşmadan daha fazla yaparlar ve dinleme yeterliliği, konuşma yeterliliğinden daha fazladır. 1970’lerden bu yana ikinci dil edinimi alanındaki yaklaşımlar girdinin önemini vurgulamaktadır. Araştırmacılar öğrenenin ne miktarda girdiye maruz kaldığından daha önemli olanın, öğrenenin bu girdiden bilinçli veya bilinçsiz dikkat, bilişsel stratejiler yardımıyla edinme, dönüt ve etkileşim yoluyla aldığı dilbilimsel bilgi olduğunu belirtmektedirler. Rubin’e (1994) göre metin, muhatap, görev, dinleyici ve süreç özellikleri dinlemenin etkililiğini ve hızını belirler (Akt: Brown, 2001, s. 248). Akademik ve profesyonel ortamda dinleme metinlerinden anlam çıkarabilmek için öğrenenin strateji kullanımı gerekmektedir. Dinleme tek yönlü değildir. Nunan (1991, s. 38), dinleyicinin bir ses alıcısı olmadığını, sözlü dili

anlamada dinleyicinin duyduklarını bildikleri ile bütünleştiren yapıcı ve yorumlayıcı bir iş yaptığını ifade eder. Dinleyerek anlamada ilk aşama, kulak yoluyla alınan ses dalgalarının psikomotor süreci ve sinir uyarıcıları ile beyne iletilmesidir (Brown, 2001). Nunan (1991) & Brown (2001), program geliştirirken sözlü dilin sınıflandırılması ve dinleme becerisi öğretilirken tüm resmin görülmesinde gerekli olduğunu vurgularlar.

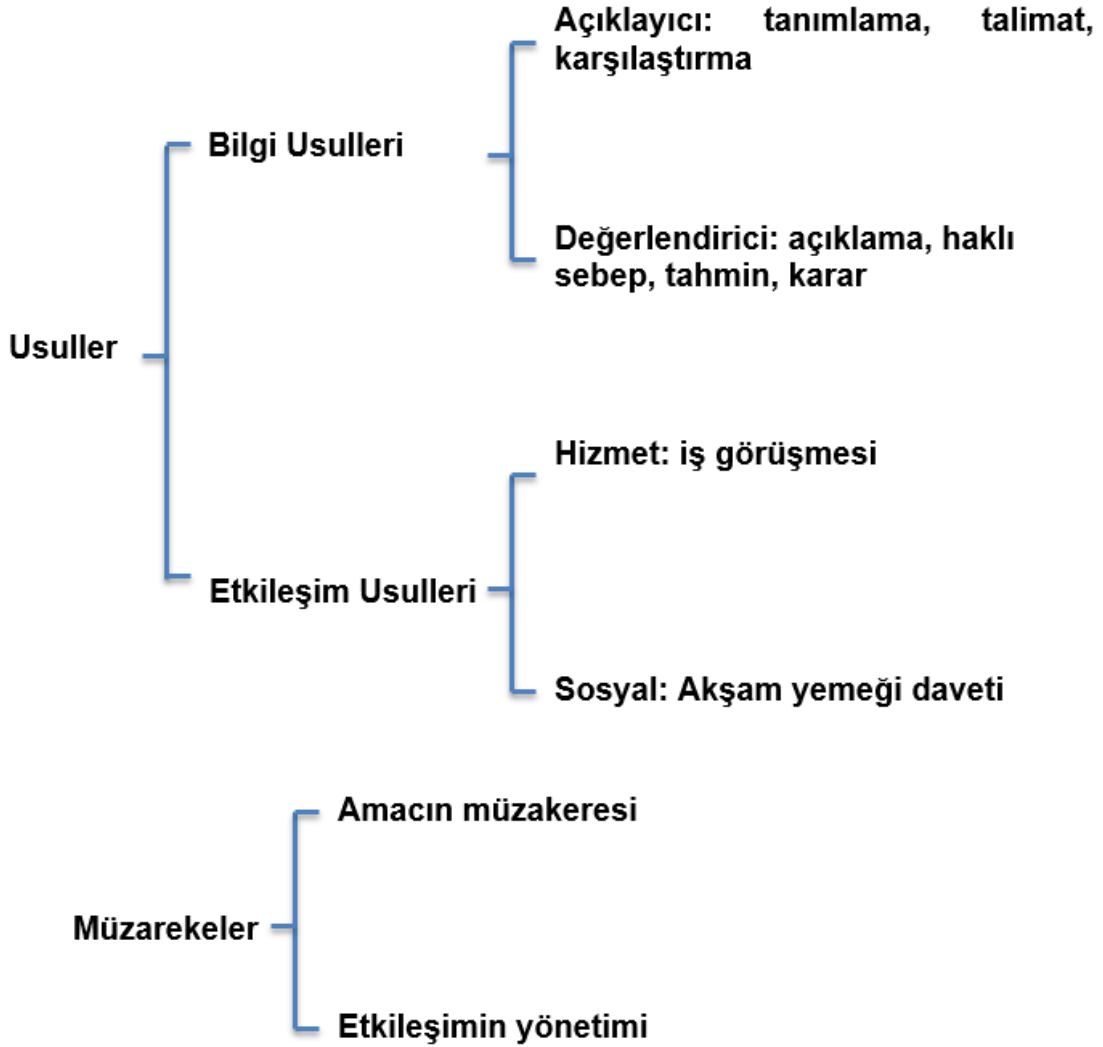


Şekil 1.1. İşitsel Metinlerin Sınıflandırılması (Nunan, 1991)

1.6.9.2. Konuşma Becerisinin Öğretimi

Öğrenenin konuşma becerisindeki yeterliliği pek çok kişi için ikinci dil öğreniminin en önemli yönüdür ve başarı hedef dildeki bir sohbeti yürütebilmekle ölçülür (Nunan, 1991, s. 39). Dil sınıfına, iletişimsel ve pragmatik bir bakışla yaklaşırsak dinleme ve konuşma becerileri birbirinin içine geçmiştir. Bu iki beceri arasındaki etkileşim bir konuşmada gözlemlenebildiği gibi sınıf içerisinde sözlü bir girdinin öncesinde ve sonrasında genellikle öğrencilerin çeşitli yapıdaki sözlü üretimlerinde de gözlemlenebilir. Başlarda orta yeterlik düzeyinde öğrencilerin sözlü üretimlerinin çoğu sohbet veya diyalog şeklinde olsa da etkileşimsel bir sınıfta öğrencilerin kişiler arası ve eylemsel diyaloglarla baş edebilmesi ve tanıdıkları veya tanımadıkları birisi ile konuşabilmeleri beklenir. Konuşma becerisinin öğretiminde pek çok mikro beceri üzerinde durulur ancak dikkat etmemiz gereken dilin hem yapısının hem de işlevinin üzerinde durmamız gerektiğidir. Öğrencilerin yalnızca tüm resmi değil resmi oluşturan parçaların da farkına varmaları sağlanmalıdır (Brown, 2001, s. 269-270).

Bygate (1987), sözel etkileşimlerin, usuller bakımından tanımlanabileceğini ifade eder. Bu usuller geleneksel, dolayısıyla tahmin edilebilir bilgiye veya etkileşime odaklanan bilgi sunma yollarıdır. Bygate'e göre sözel etkileşimin diğer bir özelliği katılımcıların sürekli olarak bir amacı müzakere etme ve kimin ne söyleyeceği, kime söyleyeceği, ne zaman söyleyeceği ve ne hakkında söyleyeceği bakımından bir etkileşimi idare etme ihtiyacıdır (Akt: Nunan, 1991).



Şekil 1.2. Etkileşimin Tanımlanması (Nunan, 1991)

1.6.9.3. Okuma Becerisinin Öğretimi

Dil öğreniminin etkileşimsel, bütünlük yaklaşımı becerilerin birbirleriyle olan ilişkisini vurgular. Okuma becerisi ise en iyi yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile ilişkilendirildiğinde gelişir. Goodman'a göre "Okuma alıcı dil sürecidir" (Carrell, Devine & Eskey, 1989). Bu psikodilbilimsel süreç yazarın kodladığı dilbilimsel, yüzeysel temsille başlar ve okuyucunun yapılandırdığı anlamla sona ermektedir.

Okumada dil ve düşünce arasında etkileşim vardır. Yazar düşünceyi, dil olarak kodlar ve okuyucu dili düşünce olarak çözümler. Carrell (1989), akademik amaçlı ikinci dil öğretimi ve öğrenimi durumlarında özellikle İngilizce eğitim yapan üniversitelerde akademik metinlerin okunmasının son derece önemli olduğunu ifade eder (Carrell, Devine & Eskey,1989).

1970'lerde özellikle Goodman'ın "Okuma: Psikodilbilimsel Tahmin Oyunu" adlı makalesi ile okuma becerisi ile ilgili araştırmalar, neden bazı çocukların okuyamadıkları sorununa çözüm aramaya başlamıştır. Goodman'ın çalışması, aşağıdan-yukarıya (bottom-up) ve yukarıdan-aşağıya (top-down) doğru çalışma yaklaşımlarının farkının, okuma becerisi metodolojisinin temel taşı olmasına neden olmuştur. Aşağıdan yukarıya çalışmada, okuyucu dilbilimsel işaretlerin çeşitliliğini fark edip dilbilimsel veri-işleme mekanizmalarını, bu işaretlere bir çeşit anlam yüklemek için kullanmalıdır. Yukarıdan aşağıya çalışmada ise okuyucu bir metni anlamak için kendi zekasını ve deneyimlerini kullanmalıdır. Yaklaşık yarım yüzyıl önce dil becerisini öğretmenin en iyi yolunun yukarıdan-aşağıya metodoloji olduğuna inanılırken, son zamanlarda yapılan araştırmalar yukarıdan-aşağıya ve aşağıdan-yukarıya çalışmanın birleşiminin en verimli yaklaşım olduğunu öne sürerler (Brown, 2001). Fries (1963), bir okuma metninin dilbilimsel anlamının kültürel etkenlerle ilişkilendirilemediği zaman tam olarak anlaşılamayacağını ifade eder (Carrell, Devine & Eskey,1989). İlk olarak Bartlett (1932) tarafından kullanılan şema teorisine göre bizim aklımızdaki bilgi birbiriyle ilişkili yapılar şeklinde organize edilmiştir. Eski yaşantılarımız yoluyla yapılandırdığımız bu dokular yeni yaşantılarımızı anlamlandırmaya yarar (Nunan, 1991). Şema teorisi okuyucunun okuduklarını nasıl anlamlandırdığını açıklar. Bir metin kendi kendine bir anlam taşımaz ancak okuyucu metne bilgi, yaşantı, duygu ve kültür katar (Brown, 2001). Goodman'ın psikodilbilimsel teorisi okuma sürecinde okuyucuyu çeşitli dilbilimsel seviyelerdeki bilgisine dayalı tahminler yapan aktif bir katılımcı olarak kabul eder (Carrell, Devine & Eskey,1989).

1.6.9.4. Yazma Becerisinin Öğretimi

Cox (2004), yazma becerisinin, yazma sürecine veya sonuçta elde edilen ürüne atıfta bulunabileceğini söyler. Bu terim ayrıca yazmanın yaratma yönü ile ilgili olabileceği gibi güzel yazı, heceleme gibi sekreterlik kısmı ile de ilgili olabilir. Yazma ile ilgili hedef elde edilirken yazmanın her iki yönü de dahil edilmelidir.

Değerlendirmelerde de sekreterlik kısmı, yaratma, oluşturma kısmının önüne geçmemelidir.

Hinkel (2001), okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinin öğretiminde de aşağıdan-yukarıya ve yukarıdan-aşağıya becerilerin bütünleşmesine önem vermeye başladığını ifade eder ve yeterli ikinci dil yazarı olmak için her iki beceriye de ihtiyaç duyulduğunu söyler. İkinci dilde yazma becerisi öğretimi için program geliştirilirken dikkat edilmesi gereken bir nokta yazarların anlamlı ve uygun bir biçimde iletişime geçebilmesi için ikinci dil yazma öğretiminin programında gramer ve kelime bilgisine de yer verilmelidir (Hinkel, 2006).

1.6.10. Dört Temel Dil Becerisinin Bütünleşik Öğretimi

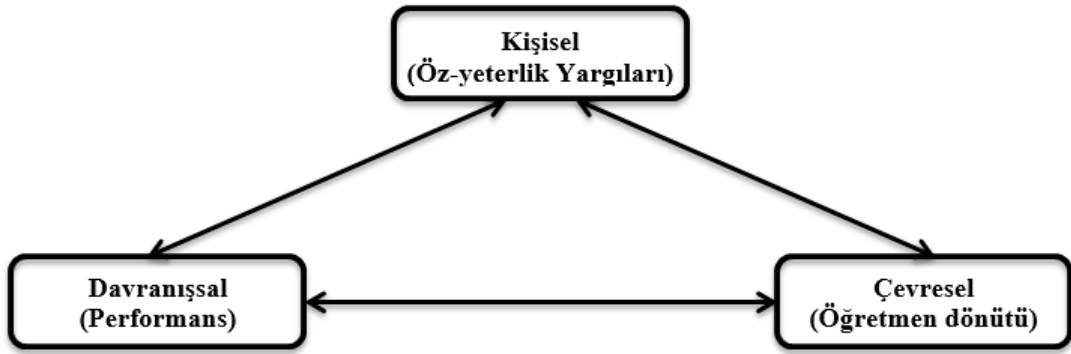
İngilizce dil öğretiminde araştırmalar ve uygulamalar dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisini diğer becerilerden daha üstün olarak belirlemişlerdir. Geleneksel olarak her bir beceri öğretim programlarında ayrı ayrı ele alınsa da son zamanlarda bu dört beceri bütünleşik olarak ele alınmaktadır. Program geliştirenler programda bir becerinin farklı yönleri ile ele alınmasını değil Tüm Dil Yaklaşımı çerçevesinde farklı becerilerle ilişkilendirilerek ele alınmasını benimsemişlerdir (Brown, 2001). Oxford (1990) yeni bir dil öğreniminin dört temel dil becerisini kapsamaması gerektiğini ifade eder.

Son on beş yıldır, bazı etkenler bir araya gelerek dünyadaki İngilizce eğitimi ile ilgili güncel bakış açılarını etkilemektedir. Yöntemlerin çöküşü, yukarıdan-aşağıya ve aşağıdan-yukarıya becerilerin üzerinde artan vurgu, İngilizce ile ilgili yeni bilgi ve bir bağlam içinde öğretilen bütünleşik ve çoklu beceriler sınıf öğretiminde tüm becerileri içeren program gelişiminde ve öğrenci yeterlik seviyelerinde çok büyük etkisi olan faktörlerdir. Öğretmen ve öğrencinin esas rollerinin farkına varılması ve duruma uygun dil pedagojisi ihtiyacı bu metotların reçetelenmiş sınıf içi prosedürler ve felsefeleri ile birlikte çöküşünü getirmiştir. Bilişsel süreçler ve kaynaklar olduğu gibi öğrenme ihtiyacı ve hedefleri gibi bazı öğrenen özellikleri araştırmalarda ve pedagojide önemli yer almaya başlamıştır. İkinci dil öğrenmede bilişin rolü üzerindeki araştırmalara bağlı olarak, pedagoji tüm becerilerle ilgili olarak doğruluğun ve akıcılığın, aşağıdan-yukarıya ve yukarıdan-aşağıya dil becerilerinin önemini tanımaya başlamıştır. Son zamanlardaki araştırmalar açık ve yapı-odaklı öğretim olmadan kapsamlı anlam odaklı girdiye maruz kalmanın doğru sözdizimi ve kelime kullanımını geliştirmede göstermiştir. Dört beceri

öğretiminde program ve öğretim, öğrenci dil gelişiminin dilbilimsel ve şematik yönlerini dengelemek için çaba gösterir. İngiliz dili yazılı ve sözlü külliyatı analizleri anadili İngilizce olanların gerçek yaşamda dilin özelliklerini nasıl kullandıkları ile ilgili bilgilere yeni bakış açısı getirmiştir. İngilizce ile ilgili yeni deneysel bilgi ikinci dil pedagojisindeki programı ve içeriği büyük çapta etkilemektedir (Hinkel, 2006, s.110).

1.6.11. Öz-yeterlik

Bruning, Schraw & Ronning (1999), özgüvenin hemen her disiplinde başarının anahtarı olduğunu ifade ederler. Albert Bandura (1986) insanların öz güveninin farklı ortamlarda nasıl geliştiğini ve davranışsal çıktıları nasıl etkilediğini inceleyen bir teori geliştirmiştir. Bandura'nın teorisinin ana fikri *karşılıklı belirlenimciliktir* (reciprocal determinism) (Schunk, 1991). *Karşılıklı belirlenimcilik* öğrenmenin birbirini etkileyen değişkenlerin sonucu olduğunu savunur.



Şekil 1.3. Bandura'nın Karşılıklı Belirlenimcilik Modeli (Bandura,1986)

Kişisel faktörler öğrenmeyi etkileyen inanç ve tutumları, davranışsal faktörler ise bireyin bir duruma cevabını içerir. Çevresel faktörler ise anne-babaların, öğretmenlerin ve akranların rollerini içerir. *Karşılıklı Belirlenimcilik'e* göre kişisel faktörler davranışları ve çevresel ipuçlarının yorumlarını etkiler. Bandura Modelinde inançlar ve tutumlar davranışları ve çevresel ipuçlarını etkilediği için kişisel faktörlere özel önem verilir. Bu kişisel faktörlerden *öz-yeterliğin* ve *çıktı beklentisinin* davranış üzerinde güçlü etkisi olduğuna inanılır (Bruning, Schraw & Ronning (1999).

Bandura (1994), algılanan öz-yeterliği insanın kendi eylemlerini ve hayatını etkileyen olayları kontrol etme yeteneklerine olan algısı olarak tanımlar. Kişisel yeterlikle ilgili bu algılar yaşamdaki seçimleri, motivasyon seviyesini, eylemlerin

kalitesini, zorluklara karşı direnci, stres ve depresyona karşı savunmasızlığı etkiler. Öz-yeterlik algısını yaratan ve güçlendiren birinci kaynak olan *ustalık deneyimi* kişinin kendi yeterlik duygusunu etkileyen en önemli faktördür. Başarılar bireyin kendi yeterlik algısını güçlendirir ve başarısızlıklar da bu algıyı zayıflatır. Öz-yeterlik algısını yaratan ve güçlendiren diğer bir yol sosyal modellerle sunulan *vekaleten deneyimlerdir*. Kendisine benzer birisinin başarısını görmek benzer eylemleri kendisinin de başarabileceği ile ilgili algısını artırır. *Sosyal ikna* yoluyla da insanların kendileriyle ilgili algıları güçlenir. Bir eylemin üstesinden gelmek için gerekli yeteneklere sahip olduğuna ikna edilen birey daha fazla çaba gösterir ve bunu devam ettirir.

Alderman (2008), öz-yeterlik yargılarının kaynaklarını önceki görev başarıları, vekaleten yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durum olmak üzere dört bölümde ele alır. Bu kaynakların öz-yeterlik algıları üzerinde etkisi eşit değildir. Aşağıdaki şekilde bu kaynakların öz-yeterlik algısı üzerine etkisi gösterilmiştir (Alderman, 2008).

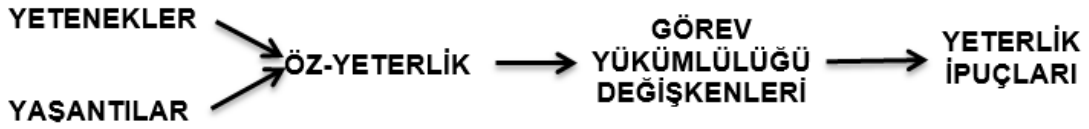


Şekil 1.4. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları (Alderman, 2008)

Zimmerman (1995), gençleri John Gardner'ın (1963) işaret ettiği öz-eğitim hedefine ulaştırmak için okulların zihinsel becerilerin öğretiminin ötesine giderek öğrencilerin kendilerini yaşam boyu eğitecek öz-inanç ve öz-düzenleyici yeteneklerini güçlendirmesi gerektiğini ifade eder. Schunk'a (1998) göre, kendi öğrenme yeteneklerine ilişkin kuşkuları olan öğrencilerle kıyaslandığında bir beceriyi edinmek veya bir görevi icra etmekle ilgili yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğrenciler katılıma daha hazırdır, daha çok çalışır, zorluklarla baş edebilir ve başarılı olur.

Schunk (1987) bilişsel alanlara uyarlanabilen bir öz-yeterlik modeli oluşturmuştur (Akt: Shunk,1989). Schunk (1989), bu modelde öz-yeterlik, görev yükümlülüğü

değişkenleri ve başarıma davranışları arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğunu var sayıldığını ifade eder. Eğitimsel etkinliğin başlangıcında öğrenciler bir bilgiyi edinmek, becerileri icra etmek için gerekli olan yeteneklerine ilişkin algılarında farklılık gösterirler. Öz-yeterliğe ilişkin bu algı önceki öğrenme yaşantılarının sonucuna bağlı olarak ve bu gibi kişisel özellikler ise beceriler ve tutumlarına bağlı olarak değişir. Öğrenme içeriği ile ilişkili olan bu sosyal, eğitici ve diğer içeriğe ait değişkenler, bilişsel olarak bir akademik materyal ile meşgul olan öğrencileri etkilerler. Öğrenciler görevi ne kadar iyi yerine getirebildikleri ile ilgili ipuçları elde ederler. Bu ipuçlarıyla gelecekteki öğrenmeleri ve performanslarıyla ilgili yeterliklerini değerlendirirler. İpuçları, performans çıktılarını, çıktı modellerini, özellikleri, sosyal kıyaslamaları, ikna edenin güvenilirliğini ve bedensel belirtileri içerir. Bunun karşılığında, öz-yeterlik motivasyon ve beceri gerektiren performansı etkiler (Schunk,1989).



Şekil 1.5. Başarı Davranışı Öz-yeterlik Modeli (Shunk, 1989)

Öğrenenlerin öğrenmeye anlamlı ve sürekli bir biçimde dahil olması için öz-yeterlik algılarının gelişmiş olması beklenir. Öğrencilerin bazı konularda kendi öz-yeterliklerine ilişkin olumsuz algıları da olsa eğitim sürecinde onların bu olumsuz algılarını geliştirmek ve başarılı olmaları için destek sağlamak mümkündür.

İçerik bakımından öz-yeterlik ölçümleri kişisel özelliklerden ziyade performans becerilerine dayalıdır. Öğrenciler verilen bir görevin gerekliliğini yerine getirebilmek için kendi becerilerini değerlendirirler. Öz-yeterlik algıları çok boyutludur ve çalışma alanına bağlı olarak değişme gösterir (Zimmerman, 2000 s. 83). Öz-yeterlik algısının bu özelliği de öğretmenlerin öğrencilerin hedef dersle ilgili algılarını değiştirme gücü sağlar. Çünkü kişinin kendisi ile ilgili yeterlik algıları sistematik bir biçimde geliştirilebilir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yürütülen program değerlendirme çalışmaları ve araştırmamızın alt problemlerinde incelenen OBM ve öz-yeterlik kavramları ile program değerlendirme ilişkisini inceleyen araştırmaların da kısaca özetleri verilmiştir.

2.1. Program Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar

Dollar, Tolu, Doyran (2014), "İngilizce Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı Değerlendirmesi" konulu çalışmalarında bir vakıf üniversitesindeki İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans programını incelemeyi hedeflemişlerdir. Söz konusu programın, deneyimli ve işe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaç duyacakları destek ve yardımı sağlamak suretiyle dil öğretiminin kalitesini artırmayı amaçladığı belirtilmiştir. Çalışmada, programın kuvvetli ve zayıf tarafları dikkate alınarak lisansüstü öğrencilerinin program memnuniyeti sorgulanmıştır. Çalışmanın katılımcıları olarak öğrenciler, öğretim üyeleri ve program koordinatörü belirtilmiştir. Dönem başında öğrencilere ve öğretim üyelerine programla ilgili bir anket uygulanmış, yıl sonunda ise öğrencilerin dersleri değerlendirmesi istenmiştir. Bununla beraber, araştırmacılar ders materyalleri ve izlenceleri ile ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan materyalleri ve program müfredatını programa katkısı açısından değerlendirmişlerdir. Çalışma boyunca verilerin analizinde nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı vurgulanmaktadır. Çalışmanın sonucunda, programın kuvvetli ve zayıf tarafları dikkate alınarak yeni bir yüksek lisans programı geliştirildiği ve öğrencilerin gereksinimine daha uygun olarak hazırlanan programın değerlendirilmek üzere YÖK'e gönderileceği ifade edilmiştir.

Aydoğan ve Akbarov (2014), "Dört Temel Dil Becerisi, Türkiye'deki Ana Akım Üniversite Sınıflarında Tüm Dil ve Bütünleşik Beceri Yaklaşımı" konulu araştırmalarında 81'i kadın, 68'i erkek olan, 17-27 yaş grubundaki 149 öğrenciye İnternet anketi uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı öğretme, değerlendirme, İngilizce dil becerilerinin eğilim ve değerlendirme seviyelerini ve dört temel dil becerisinin bu değişkenler arasındaki tutarlılığını belirlemek ve hazırlık sınıflarındaki yüksek öğretim seviyesinde İngilizce 'bütünleşik dil becerilerinin' önemini vurgulamak olarak belirlenmiştir. Üniversite seviyesinde öğretimin orta öğretimin birinci ve ikinci aşamalarından farklı olduğu ve genellikle

orta öğretimde aldıkları sosyal ve akademik bilgi üzerine inşa edildiği vurgulanmaktadır. Yazarlar dört temel dil becerisinin öğretme ve değerlendirme seviyelerini yüzdeler ve sıklıklar ile belirtmiş ve öğrencilerin temel dil becerileri arasında önemli bir fark olup olmadığını uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz etmişlerdir. Araştırmada kullanılan İngilizce Öğrenme Anketinin; genel İngilizce seviyesini geliştirme, kelime bilgisi, gramer, okuma, yazma ve sınıf dışında İngilizce konuşma olmak üzere altı alt ölçeği kapsadığı anlaşılmaktadır. Bütün alt ölçeklerin güvenilirliğinin incelendiği, bu maksatla iç uyumluluk için Cronbach'in alfa katsayılarının hesaplandığı ve beş nokta Likert ölçeği kullanıldığı vurgulanmaktadır. Dil öğrenmenin kritik dönemlerinde doğru dil becerileri geliştirmenin önemli olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Çalışma, kadınların erkeklerden biraz daha fazla olmak üzere, genel olarak tüm öğrencilerin İngilizce diline karşı oldukça olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Çalışma sonuçları öğrencilerin günlük dil becerilerini kullanmaktaki güçlükleri açısından önemli ölçüde ayrışmadıklarını ifade etmektedir. Özet olarak çalışma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin öğrencilere İngilizce dil becerilerini geliştirmede nasıl yardımcı olduğunu aydınlatmakta ve öğrenme ile öğretmede 'bütünleşik dil becerileri' nin önemini vurgulayarak yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin iyi bir İngilizce yeterlilik seviyesine ulaşabilmeleri için uygun bir yöntem önermektedir.

Öztürk (2014), "Yükseköğretimde Modüler Yabancı Dil Eğitim Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği" konulu çalışmada Üniversitede uygulanmakta olan Modüler İngilizce Dil Eğitim Programını incelemiştir. Modüler dil eğitim programı; öğrenci ihtiyaçlarına ve farklılıklarına göre çözüm üreten, öğrencinin hızına ve zamanına göre kullanılabilen, özellikle dört beceri alanı veya farklı ihtiyaç alanları için düzenlenebilen esnek modüllerden oluşan ve bu modüllere uygun ölçme ve değerlendirme sistemlerine gereksinim gösteren bir program olarak tanımlanmaktadır. Çalışmanın hedefi söz konusu programı planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri yönünden gözden geçirmek, tespit edilen sorunlara çözüm üretmek ve modüler program kullanan ve kullanacak kurumlara öneriler sunmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yöntemi karma bir durum çalışması olarak belirlenerek öğretim elemanları, öğrenciler, materyal ve sınav hazırlama görevlileri, yazılı program yönergesi ve öğrencilerin değerlendirme notları gibi veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırmaya 5 öğretim elemanı, 1530 öğrenci ve 5

materyal ve sınav hazırlama görevlisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan modüler programın öğrenci merkezli, öğrenci ihtiyaçlarına uygun ve memnuniyet sağlayıcı olduğu, öğretim elemanlarının öğrencilerin buldukları modülün gerçek dil seviyesini yansıtmadıklarını ifade ettikleri, programda konuşma becerisine yeteri kadar yer verilmediği, alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu, modüler programa geçiş sürecinde acele edildiği ve geçiş sürecinin etkin şekilde yürütülemediği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda; öğrencilerin modüllere uygun bir düzey belirleme sınavı ile yerleştirilmesi, alternatif ölçme araçlarının değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi, program hazırlanırken kurum içerisinde en iyi şekilde koordine edilmesi, hizmet içi eğitim desteği programına önem verilmesi, modüllerin programdaki ağırlıklarının ihtiyaca göre gözden geçirilmesi ve konuşma becerisine ağırlık verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Soruç (2012), “Dil Programı Yenileme Sürecinde İhtiyaç Analizinin Rolü” başlıklı çalışmada, İstanbul’da bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulundaki bağlam ve dil programını 2010-2011 öğretim yılında incelemiştir. Bu çalışmada, uygulanmakta olan program değerlendirmesinin geliştirmekte olan müfredatlara katkısı dikkate alınarak, mevcut dil programlarının düzenli olarak değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesinin önemli olduğunu belirtmiş ve müfredat kararlarının verilmesinde yeni gerekçeler ve yöntemler getirilmesi amaçlamıştır. Çalışmada, 52 sınıfta bulunan 1040 İngilizce dili öğrencisi arasından rastgele olarak seçilen 105 katılımcı ile ihtiyaç değerlendirmesi anketi ve mülakat yapılmıştır. Programın öğrencilerin dil becerileri için yeterli olduğu sonucuna ulaştığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dil seviyelerinin (A1, A2, B1, B2 gibi) beceri yeterliklerini algılamaları üzerinde önemli etkisi olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin, anketteki materyaller, yöntemler ve değerlendirme hakkındaki sorulara olumlu tepkiler verdiği ancak mülakatta öğretmenlerin öz-yeterlikleri konusuna eleştirel yaklaştıkları vurgulanmıştır. Çalışmada, ihtiyaç analizinin müfredat kararlarının verilmesinde ve dil programlarının yenilenmesinde önemli rol oynadığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar dikkate alınarak İngilizce hazırlık okullarındaki ilgililere ve müfredat hazırlayanlara sonuçlara uygun önerilerde bulunulmuştur.

Chen (2009), Tayvan’da bir teknoloji enstitüsünün uygulamalı yabancı diller bölümünde yürüttüğü durum çalışmasında Stoffelbeam’in bağlam, girdi, süreç, ürün modelini kullanarak değerlendirme yapmıştır. Toplanan veriler, Uygulamalı

İngilizce Bölümünün ve yürütülen 20 İngilizce eğitim kursunun kapsamlı bir tasvirini yapmış, ve gelişmeler için tavsiyeler sunmuştur. Kurslar, 'kursun amaç ve hedefleri', 'kurs içeriği ve materyaller', 'kurs yönetimi ve öğretme-öğrenme süreci' ve 'değerlendirme ve öğrenci performansı' olmak üzere dört bileşenden oluşmuştur. Veriler anketler ve mülakatlar aracılığıyla öğrenim gören öğrencilerden, Uygulamalı İngilizce Bölümünün yöneticilerinden, öğretmenlerden, mezunlardan ve mezunların işverenlerinden toplanmıştır. Ayrıca doküman incelemesi de yapılmıştır.

Bu araştırma bağlam, girdi, süreç, ürün modelinin eğitim ortamında çok verimli kullanılabildiğini, iyi bir uygulamanın programın tüm öğelerini kapsadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın amacı programın süreçlerini, bu süreçlerin çıktılarını ve bu çıktıların uzun vadede sonuçlarını incelemek ve kavramaktır.

Araştırma sonucunda değerlendirilen öğretim programının büyük oranda beklenen hedeflere ulaşmada etkili olduğuna dair veriler elde edilmiştir. Öğrenciler ve mezun öğrenciler, çoğunlukla kursu ve öğretmenleri destekler nitelikte ifadeler kullanmışlardır. Kursun içeriği ve materyaller hedeflere ulaşmada olumlu katkılar sağlamışlardır. İşverenlerin ve öğretmenlerin görüşleri genellikle pozitif olup ancak uygulanabilecek bazı değişikliklere değinmişlerdir. Araştırmacı, elde ettiği verilerin incelenen öğretim programının değerlendirme aşamasında nitelikli veriler topladığını ifade etmiş ve bu açıdan bakıldığında Stufflebeam'in değerlendirme modeli programın geliştirilmesi ve uyarlanması için gerekli detaylı bilgi sağlayan bir yaklaşım olduğunu ilave etmiştir.

Karataş ve Fer (2009), "Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ) İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi" konulu çalışmalarında YTÜ İngilizce II öğretim programını 2005-2006 öğretim yılında bağlam, girdi, süreç ve ürün (Context, Input, Process and Product – CIPP) modeli ile değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Süreç değerlendirmede önemli bir araç olan CIPP modeli ile stratejileri ve değerlendirmenin unsurlarını incelemek ve sorulara cevaplar aramak hedeflenmiştir. Araştırmaya 35 öğretmen ve 415 öğrencinin dahil edildiği belirtilmektedir. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler için farklı olarak düzenlenen ve 46 maddeden oluşan bir anketin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Verilerin bağımsız örneklemeler için t-testi tekniği kullanılarak analiz edildiği vurgulanmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin bağlam, girdi, süreç ve ürün ölçeklerine verdikleri

cevapların, eğitim programının bu dört boyutunu da genel olarak destekledikleri sonucunu doğrulamaktadır. Buna rağmen, araştırmacılar öğretim programının CIPP boyutlarına ilişkin bazı konularda, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim programının boyutları öğrenciler tarafından daha iyi algılanmış, öğretmenlerin ise beklentilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular neticesinde, öğretmenlerin kullandığı görsel ve işitsel materyallerin zenginleştirilerek daha etkin kullanılması ve öğrencilerin kendi alanlarında iş ortamında kullanımlarına daha uygun İngilizce bilgisinin tespit edilerek müfredatlara dahil edilmesi önerilmektedir.

Kırkgöz (2009), “Yükseköğretimde Yetişek Yenilemeyi Sürdürme ve Geliştirme Çabası” konulu çalışmasında Çukurova Üniversitesinde üç fakültede İngilizce dilinde yürütülmekte olan akademik eğitim için Yabancı Diller Merkezinde verilmekte olan bir yıl süreli yoğun Akademik Amaçlı İngilizce (AAİ) yetişeğini incelemeyi ve onu yenileyerek geliştirmeyi amaçlamıştır. İki yıllık bir döngüde gerçekleştirilen yetişek yenileme çalışmasında öğrencilerin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını ön plana almıştır. Bu süreç birbiriyle ilişkili dinamik bir sistemin unsurları olan ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, uygulama ve programın değerlendirilmesini kapsamaktadır. Çok boyutlu ihtiyaç analizi mevcut yetişeğin değerlendirilmesi ve idareciler, AAİ öğretmenleri, mevcut ve programı tamamlamış öğrenciler ile alan öğretmenlerinden alınan öğrencilerin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları ile ilgili girdiler ile başlatılmıştır. Veriler bu beş kaynaktan 1000 civarında katılımcının görev aldığı anketler ve mülakatlar vasıtasıyla toplanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin katılımları ve girdileri ihtiyaç analizi, hedef belirleme, materyal seçimi ve uyarlanması, konuların geliştirilmesi ve portfolyoların değerlendirmeye katılması gibi her adımda dikkate alınmıştır. Sonuç olarak, iki yıl süreli bu yetişek yenileme projesi öğrenci ve fakülte ihtiyaçlarına, çok boyutlu ihtiyaç analizlerine dayandığından, yetişek tasarımı, sistematik problem değerlendirmesi, AAİ öğretmenleri tarafından katılımcı karar verme süreci ve sisteme dahil edilen sürekli dönüt verme mekanizması yoluyla geliştirildiğinden etkin ve dinamik bulunmuştur. Proje boyunca kazanılan deneyim neticesinde; (1) yenilemenin sistematik bir şekilde, teorik konuların ışığı altında adım adım geliştirilmesi gerektiği, (2) tüm katılımcıların karar verme sürecine uzlaşma, adanma ve motivasyon ile katılması

gerektiği, (3) yabancı dil yetiŖeđinin geliŖtirilebilmesi için unsurları arasında tam bir tutarlılık olan etkin bir idari desteğe ihtiyaç olduğu, (4) deđiŖikliklerin kabulü için etkili bir i iletiŖimin sürdürülmesi gerektiği Ŗeklinde öneriler sunulmuŖtur.

CoŖaner (2013), tarafından gerekleŖtirilen araŖtırmada, birinci sınıf oğrencilerinin grŖlerine dayanarak Gazi Üniversitesi Hazırlık Okul programının değerlendirilmesi amalanmıŖtır. İki yüz elli altı bölüm oğrencisi ve iki oğretim görevlisinden oğrenci anketi ve grŖmeler aracılığıyla grŖ alınmıŖtır. AraŖtırma,

1. Oğrencilerin oğretim dili İngilizce olan bölüm dersleriyle ilgili dil ihtiyaçları nelerdir?

2. Mevcut hazırlık programı oğrencilerin dil ihtiyaçlarını ne ölçüde karŖılamaktadır?

3. Oğrencilerin hazırlık programı ile ilgili grŖleri nelerdir? sorularına cevap aramıŖtır. Sonuçlar, oğrencilerin dinleme ve konuŖma becerileri ile kelime bilgilerinin geliŖtirilmesine gereksinim duyulduğunu gstermiŖtir. Dil gereksinimleri ve algılanan yeterlikler arasında uyumazlıklar olduğu ve içerik, materyaller ve değerlendirme açısından programın geliŖtirilmeye ihtiyaı olduğu grlmŖtir.

2.2. Avrupa Diller Ortak BaŖvuru Metni ve Türkiye'deki Yüksek Oğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimine İliŖkin Sorunlarla İlgili AraŖtırmalar

Avrupa Diller Ortak BaŖvuru Metni'nin Kullanımı Hakkında İnceleme, 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan OBM dokümanının nasıl kullanılmakta olduğunu değerlendirmek maksadıyla 2005 İlbaharında Konseyin Dil Politika Departmanı (Language Policy Division) tarafından hazırlanan bir dokümandır. Sonuçlar 37 Avrupa lkesi, Mısır ve Meksika'dan 111 kiŖiye gönderilen ankete dayandırılmıŖtır. Anketin amacı kurumsal seviyede OBM dokümanının kullanımı hakkında bilgi toplamak olarak belirtilmiŖtir.

Ankette aŖađıdaki sorular yer almıŖtır:

1. OBM kurumunuzda ne ölçüde tanınmaktadır?
2. OBM kurumunuzda ne ölçüde kullanılmaktadır?
3. Kim kullanmaktadır?
4. Kurumunuzda hangi ilgi alanlarında kullanılmaktadır?
5. OBM'nin en çok hangi kısmı bilinir ve sıklıkla kullanılır?

6. OBM dilinize çevrildi mi? Çevrilmediyse bu yönde bir planlama var mı?
7. Kurumunuzda OBM'nin genelde ne kadar yararlı olduğunu değerlendirin.
8. Kurumunuzda OBM'nin aşağıdaki maksatlarla ve aşağıdaki kapsamlarda ne kadar yararlı olduğunu değerlendirin.
 - a. program/müfredat geliştirme
 - b. hizmet öncesi öğretmen eğitimi
 - c. hizmet içi öğretmen eğitimi
 - d. test/değerlendirme/sertifikasyon
 - e. ders kitabı yazımı/öğretim materyallerinin üretimi
 - f. ilgililerle (öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler, müşteriler, vs.) iletişim
 - g. diğer konular
9. OBM ile ilgili bahsetmek istediğiniz herhangi bir sorun var mı veya kurumunuzda veya ulusal/uluslar arası kapsamda ne şekilde kullanılmaktadır?
10. OBM paketinin daha fazla nasıl genişletileceği/geliştirileceği hakkında herhangi bir öneriniz var mı?

Ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1-8'nci sorular ile ilgili sonuçlar: OBM ilgili kurumlarda yaygın olarak bilinmekte ve kullanılmaktadır. Genellikle öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, test ve materyal hazırlayanlar tarafından kullanılmaktadır. Çoğunlukla hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi, dil test ve değerlendirilmesi, program geliştirme, ders kitabı yazımı/öğretim materyallerinin üretimi ve ilgililerle (öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler, müşteriler, vs.) iletişim ilgi alanlarında kullanılmaktadır. OBM'nin en çok kullanılan kısmı 'dil yeterliliği ortak referans seviyeleri' dir. OBM'nin en çok test/değerlendirme/ sertifikasyon ve program/müfredat geliştirme ilgi alanlarında yararlı olduğu ve sınav hazırlayanlar için elverişli olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, OBM'nin en çok yasa yapma, eğitim politikalarına karar verme ve araştırma ilgi alanlarında yararlı olduğu gösterilmiştir.

9'uncu soru ile ilgili sonuçlar: OBM'de karşılaşılan sorunlardan birincisi dokümanın karmaşıklığıdır. Kullanıcıların dokümandan yararlanabilmesi için yoğun bir çalışma

ve eğitim gerekmektedir. İkincisi, dokümanı bir değerlendirme aracı olarak yanlış kullanma riskinin bulunmasıdır. Ayrıca bunlarla ilgili olarak, dokümanı Avrupa Konseyi tarafından önerilen tanıtıcı bir referans çerçeve programı olarak görmekten çok Avrupa seviyesinde bir bakış açısı normu olarak görme riskinin bulunmasıdır. Yani bazıları açısından AB tarafından gönderilen bir direktif olarak görülmektedir.

10'uncu soru ile ilgili sonuçlar: Yukarıdaki sorunlarla ilgili olan önerilerin çoğu dokümanın en önemli unsurlarının açık bir özetini oluşturma gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu özet farklı kullanıcı gruplarının (öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, test ve politika hazırlayanlar, vb.) kendi pratik uygulamalarına ve eğitim ile farkındalık artırma amaçları için hazır bulundurulmalarına ihtiyaç göstermektedir. Ayrıca, tüm Avrupa dillerinde hazırlanacak örnek ve uygulamaları kapsayan on-line uygulamaların, ölçeklerde kullanılan belirli terimlerin yorumlarının açıklandığı seminerlerin yapılmasının, ölçeklerin oluşturulması ve içeriğinde daha fazla arka plan bilgisi verilmesinin, terimler sözlüğünün hazırlanmasının, dil performans ve yeterliliğinin genel seviyelerini gösteren örneklerden çok özel olarak yapılacakları, görevleri, performansları gösteren materyallerin hazırlanmasının yararlı olacağı gibi öneriler incelemede yer almaktadır.

British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından hazırlanan “Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi” (2015) başlıklı rapor 15 şehirdeki 38 üniversitede yapılan incelemeler sonucunda oluşturulmuş ve Kasım 2015’te yayımlanmıştır. Bu rapor, aynı kurumlar tarafından Türkiye’de devlet okullarında İngilizce öğretimi konusunda yapılan ve Kasım 2013’te yayımlanan “Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi (TUİA)” raporu üzerine bina edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki sorunun daha derinlerde, ortaöğretimde olduğunu, İngilizce öğretimindeki yetersizliğin Türkiye’nin ekonomik gelişimini de olumsuz yönde etkileyeceğini belirten TUİA raporunun “Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi” raporunu daha anlamlı kıldığı ve tamamladığı değerlendirilmektedir.

Durum analizi şeklinde yapılan bu çalışmanın amacı aşağıdaki sorularla açıklanmaktadır:

“Türkiye’nin devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim programları öncesinde ve esnasında hangi koşullarda İngilizce eğitimi veriliyor?”

“Yükseköğretim kurumlarında gözlenen bu koşullar nasıl iyileştirilebilir?”

Araştırmacılar yükseköğretimdeki İngilizce öğretimini birbiriyle ilişkili aşağıdaki beş bağlamda ele almış, bulgu ve önerilerini de bu başlıklar altında sunmuşlardır.

1. Uluslararası bağlam: Küreselleşme
2. Ulusal bağlam: Öğretim dili
3. Kurumsal bağlam: Dil öğretimi
4. Bölüm bağlamı: İngilizce öğretimi
5. Bölüm bağlamı: Eğitim dilinin İngilizce olması”

Bulgu ve öneriler aşağıda özetlenmiştir. Ayrıca raporda, üniversite kalitesi, eğitim dilleri, üniversitelerde İngilizce öğretim ve öğrenimi ile eğitim dili olarak İngilizce başlıkları altında her bir önerinin etki analizi de yapılmış ve belirtilen önerilerin eksiksiz olarak uygulanması durumunda nelerin başarılacağı özetlenmiştir.

1. Uluslararası bağlam: Küreselleşme

Türkiye'nin son zamanlarda üniversitelerdeki kaliteyi artırmak yerine - diğer gelişmekte olan G-20 ülkelerinden farklı olarak - üniversite sayısı ve kapasitelerini arttırmaya öncelik verdiği, dünyadaki üniversite sıralamalarında Türk Üniversitelerinin arzu edilen düzeye ulaşamadığı bulguları belirtilmiştir. Üniversitelerimizin sıralamalarını yükseltmek için bir proje başlatılması ve finanse edilmesi önerilmektedir.

2. Ulusal bağlam: Öğretim dili

Eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan üniversitelerimiz bulunduğu gibi yakın geçmişte iki dilde de eğitim veren üniversiteler açılmıştır. İngilizce eğitim verenler tercih edilmekle beraber Türkçe eğitim verenler üniversiteler, Türkiye'de akademik personel ve öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerinin kısıtlılığı nedeniyle, daha çok tercih edilmektedir. Her iki dilde eğitim veren üniversitelerin ise görece olarak daha etkisiz olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgular üzerine, Türkçe programların desteklenmesi gerektiği, eğitim dili İngilizce programların devam ettirilerek paralel Türkçe programlarla desteklenmeleri gerektiği, çift dilde karışık eğitim veren üniversitelerin sonlandırılması ve yerine öğrencilerin herhangi bir tek dili veya her ikisini seçebildiği paralel programların tercih edilmesi önerilmiştir.

3. Kurumsal bağlam: Dil öğretimi

Hazırlık sınıfına kabul edilen öğrencilerin yeterlilik düzeyleri düşüktür, belli bir standarda ulaşmadan hazırlık sınıfına kabul edilmektedirler. Motivasyonları düşüktür. İngilizce dil derslerinin dağılımı ilk aşamada yoğun, sonraki yıllarda ise oldukça azdır. Müfredatlar öğrencilerin akademik program ve ihtiyaçları ile uyumlu değildir. Mesleki İngilizce öğretimi yetersizdir. Değerlendirme, standartlar ve kalite güvencesi yetersizdir. Bu bulgularla ilgili olarak, hazırlık sınıflarındaki giriş ve çıkış standartlarının yükseltilmesi, hazırlık sınıflarının gönüllülük esasına tabi olması ve sadece İngilizce eğitim görecekler için zorunlu olması, İngilizce dil dersleri sınıflar arasında dengeli dağıtılmalı, eğitim dili Türkçe olan bölümlerde İngilizce seçmeli ders olmalı, mesleki İngilizce son sınıfta verilmeli gibi önerilerde bulunulmuştur.

4. Bölüm bağlamı: İngilizce öğretimi

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterlilikleri uluslararası standartlara uygun bulunmuş ancak akademik amaçlı ve spesifik amaçlı İngilizce bilgilerinin sınırlı olduğu, öğrencileri İngilizce konuşmaya yönlendiremedikleri ve dört becerinin eksik kaldığı gözlemlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bir kalite güvencesi ve akreditasyon planı çerçevesinde akademik ve spesifik amaçlı İngilizce konusunda eğitime tabi tutulması, tüm faaliyetlere konuşmayı dahil ederek dört becerinin geliştirilmesi yönünde öğretmenlerin eğitilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

5. Bölüm bağlamı: Eğitim dilinin İngilizce olması

Eğitim dili İngilizce olan akademisyen noksanlığının mevcut olduğu ve bu nedenle öğrencilerin dil sorunları ile ilgilenmedikleri ve bunun öğrenci sorumluluğu olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Eğitim dili İngilizce olan üniversitelerdeki akademisyenler İngilizce eğitime tabi tutulmalı ve öğrencilerin dil eğitiminde daha fazla sorumluluk almaları sağlanmalıdır. Ayrıca, eğitim dili İngilizce olan eğitimden Avrupa'da yaygınlaşmakta olan "Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim" sistemine geçiş gerçekleştirilmelidir.

2.3. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Araştırmalar

Raofi, Tan & Chan (2012) dil öğrenimi alanında öz-yeterliğe ilişkin deneysel alanyazını yorumladıkları araştırmalarında iki araştırma sorusuna yanıt aramışlardır:

1. Öz-yeterlik ikinci dil öğrenimi alanında tahmin değişkeni olarak ne ölçüde incelendi?
2. Öğrencilerin ikinci dil öğreniminde öz-yeterlik algılarını hangi faktörler etkilemektedir?

Araştırmacılar öğrenmenin farklı alanlarında öz-yeterliğin rolü ile ilgili araştırmaların çok yapıldığını ancak yabancı dil öğrenimi alanında kısıtlı sayıda araştırma yapıldığını ifade etmişlerdir. Farklı alanlarda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öz-yeterlik öğrencilerin ilgisini, azmini, öğrenmek için harcadıkları çabayı, hedeflerini ve bir görevi yerine getirirken kullandıkları öz-düzenleyici stratejilerini etkilen önemli bir faktördür (Pajares,1996) (Akt. Raoofi, Tan & Chan , 2012).

Dil öğretimi alanında yapılan araştırmalarda öz-yeterlik ile öğrenme stratejileri, nedensel yükleme ve dil endişesi gibi değişkenlerin ilişkisine bakılmıştır. Bu bağlamlarda öz-yeterliğin gelişimi ile ilgili çalışma yapılmamıştır. Öz-yeterlik ve bu değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi araştıran çalışma sayısı oldukça azdır. Araştırmaların çoğu öz-yeterliğin farklı dil alanlarında performansı etkilediğini ifade etmektedir (Raoofi, Tan & Chan , 2012).

Araştırmacılar 2003 ile 2012 yılları arasında yayınlanmış otuz iki makale seçmişlerdir. Bu makaleler öz-yeterliğin etkileri ve öz-yeterliği etkileyen faktörler olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Bulgular öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyini arttıran bir çok faktörün olduğunu ve öz-yeterliğin farklı dil becerilerinin ve görevlerinin icrasında güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. İkinci dil öğreniminde öz-yeterliğin gelişimini, dil öğrenimini ne şekilde etkilediğini, ikinci dil öğrenimine ilişkin öğrencilerin kendileriyle ilgili olumlu algı geliştirmelerine öğretmenlerin nasıl yardım edeceğini anlamak için öz-yeterliğin kapsamlı bir biçimde araştırılması gerekli görülmüştür. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları performanslarını gerçek yeteneklerinden daha iyi yordayabilir (Bandura, 1997; Schunk, 1991) (Akt. Raoofi, Tan & Chan , 2012). Bu bulgu eğitimciler için hayati önem taşır. Yetenekleri fazla olmasa da yüksek öz-yeterliği olan öğrenciler bir görevle meşgul olup başarılılar ve öz-yeterlikleri düşük olan öğrencilerden daha fazla not alırlar. Pajares ve Urdan (2006) öğrenmede öz-yeterliğin bir motivasyon değişkeni olduğunu ve öğrenenlerin öz-yeterlik algılarının rolü olmadan öğrenme, motivasyon ve akademik performansı incelemenin mümkün olmadığını ifade

ederler. Öz-yeterlik eyleme özgüdür ve bir durumdan diğerine değişebilir. Öz-yeterlik genel olarak değil spesifik olarak ölçülmelidir. Dil öğrenimi de diğer öğrenmelerden farklı olduğu için öğrencilerin ikinci dil öğrenme bağlamında öz-yeterliklerini hangi faktörlerin etkilediği ve öz-yeterliklerinin nasıl geliştiği araştırılmalıdır (Raofi, Tan & Chan , 2012).

Dil öğrenimi bağlamında araştırmalar, öz-yeterlik ile öğrenme stratejileri, performans, dil endişesi ve nedensel isnat (causal attributions) gibi sınırlı değişkenlerle ilişkisini incelenmiştir. Çoğu araştırma bu değişkenlerle öz-yeterliğin korelasyonel ilişkisini araştırmasına rağmen bu değişkenlerle öz-yeterliğin nedensel ilişkisini araştıran az sayıda çalışma vardır. Bandura (2006) ikinci dil öğretiminde öz-yeterliğin öğrencilerin motivasyon ve öğrenmelerini etkilediğini ifade etmektedir. Öz-yeterlik öğrencilerin kabiliyet, geçmiş başarıları ve gelecek performansları arasında arabuluculuk yapar (Akt. Raofi, Tan & Chan , 2012) .

Araştırmanın ilk bölümü öz-yeterliğin performansa ve duyuşsal alana etkisiyle ilgilidir. Çeşitli araştırmacıların ulaştığı sonuçlara göre öz-yeterlik performansın güçlü bir yordayıcısıdır. Araştırmalar öz-yeterlik algılarının öğrencilerin bir görevde kendi başarı ve başarısızlıkları ile ilgili atıflarını etkilediğini göstermektedir. Örneğin başarısızlıklarını açıklamak için yeterince çaba harcamadıkları gibi kontrol edilebilir bir özelliğe atıfta bulunan öğrencilerin öz-yeterlik algıları yüksektir (Raofi, Tan & Chan , 2012).

Araştırmanın ikinci bölümünde stratejiler, stiller ve bağlamsal değişkenler öz-yeterliği etkileyen öğeler olarak ele alınmıştır. Öz-yeterlik ile strateji kullanımı arasında ilişki olduğu araştırmalarda ifade edilmiştir. Öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin çeşitli stratejileri kullandığı saptanmıştır.

Bandura'nın (1995) ifade ettiği öz-yeterliğin dört kaynağının öz-yeterliğin üzerindeki etkisiyle ilgili araştırma sayısı azdır. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin ilgisi, başarılı yaşantılar, akranların başarılı performansları, alan bilgisi, olumlu dönüt, sosyal kültürel bağlam, öğretmenlerin öz-yeterliği gibi içsel ve dışsal faktörler öz-yeterliği etkilemektedir. Dil öğrenimi alanında öğrenme stilleri ve öz-yeterlikle ilişkisiyle ilgili araştırma yazarlar tarafından bir tane tespit edilmiştir ve öğrenme stilleri ve öz-yeterlik arasında güçlü bir ilişki olduğu bu araştırmanın bulgusudur (Raofi, Tan & Chan, 2012).

Bulgulara dayanarak, *müdahale edilen araştırmalarda* ikinci dil öğreniminde öğrencinin öz-yeterlik algısını etkilemenin mümkün olduğu söylenebilir. *Müdahale edilen araştırmalar*, araştırmacının müdahalesi ve öğrencilerin öz-yeterlik algıları arasında güçlü bir ilişki belirlemiştir. Ayrıca ikinci dil öğrenimi bağlamında öğrencilerin performans ve başarılarında öz-yeterlik en etkili bağımsız değişken olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin belirli bir görevde daha önce başarı yaşadıkları durumlarda daha sonra belirli görevi icra etmeleri için gereken çabayı göstermeleri yönünde sınıf etkileşimi, öğretmen öz-yeterliği gibi durum değişkenlerinin öğrencileri teşvik etme rolü vardır. *Müdahale edilmeyen araştırmalarda* çoğu araştırma öz-yeterlik ve diğer değişkenler arasında güçlü bir ilişki göstermektedir ama hiçbirisi öz-yeterlik ve diğer değişkenler arasında *nedensel ilişkiyi* araştırmamıştır. Araştırmaların çoğu öz-yeterlik inançlarını kısa sürede değerlendirmişlerdir ve bu da araştırmacılar tarafından sınırlılık olarak tanımlanmıştır (Raofı, Tan & Chan, 2012).

Papa (2015), “Öğrenci Katılımı ve Akademik Çıktılar Üzerine Akademik ve Öğretme Öz-Yeterliğinin Etkisi” konulu çalışmasında öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, öğrencilerin öğretmenlerin öğretime öz-yeterlikleri hakkındaki algılamaları ve öğrenci katılımı ile akademik çıktıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma A.B.D.nin batısında orta büyüklükte bir üniversitede, 2013 yılı ilk semestrisinde yapılmış ve üç psikolojiye giriş sınıfından üç öğretmen ve 244 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, sınıflarda artmakta olan öğrenci sayısı dikkate alınarak, öğretmenlerin kalabalık sınıfları yönetme ve öğrenci katılımını artırma çabaları ile öğrencilerin kalabalık sınıflara katılım konusundaki çekinceleri değerlendirilmiştir. Bulgular akademik öz-yeterliğin zamanla değiştiğini ve öğrencilerin akademik çıktılarının tahmin edilebilir olduğunu göstermiştir. Araştırmalar öğrenci akademik öz-yeterliği, öğrencilerin derse katılımı ve akademik çıktı arasında bir korelasyon olduğunu da göstermektedir. Bu üç değişkenin arasındaki ilişkinin yönlülüğü (directionality) daha az nettir. Ayrıca, öğrenci katılımında öğretime öz-yeterliğinin oynadığı rol de bilinmemektedir. Araştırma öğretmenlerin öğrenci katılımı üzerinde etkisi olduğunu göstermekte fakat öğretime öz-yeterliğinin öğrenci katılımı ile bağı olduğunu göstermemektedir. Araştırılan üç soru; (1) Akademik öz-yeterlikteki değişiklikler öğrenci katılımı ve geçme notunu (course grade) farklı bir örnekte önceden gösterir mi? (2) Öğrenci katılımı,

akademik öz-yeterlik ve geçme notu arasındaki ilişkiye aracılık mı eder yoksa onu hafifletir mi? (3) Öğretmenin öğretme öz-yeterliğini öğrencilerin algılaması, öğrencilerin akademik öz-yeterliği ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi etkiler mi? olarak belirtilmiştir. Sonuçlar, akademik öz-yeterlikteki değişikliklerin hem öğrenci katılımını hem de geçme notunu önceden işaret ettiğini göstermiştir. Öğrenci katılımı akademik öz-yeterlik ve geçme notu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmekte fakat performans katılımı bu ilişkiye tam olarak aracılık etmektedir. Bununla beraber, öğretmenin öğretme öz-yeterliğini öğrencilerin algılaması akademik öz-yeterlik ve geçme notu arasındaki ilişkiyi etkilememiştir. Aslında, akademik öz-yeterlik ile öğretmenin öğretme öz-yeterliğini öğrencilerin algılaması arasında önemli bir korelasyon olmadığı gözlemlenmiştir.

2.4. İlgili Araştırmalar Özet

Alan yazın incelendiğinde; bir vakıf üniversitesinde İngilizce dili eğitimi yüksek lisans programını değerlendiren (Dollar, Tolu ve Doyran, 2014), Hacettepe Üniversitesinde öğrencilerin iyi bir İngilizce yeterlik seviyesine ulaşabilmeleri için yüksek öğretim düzeyinde uygun yöntem öneren ve 'bütünleşik dil becerileri'nin önemini vurgulayan (Öztürk, 2014), üniversite hazırlık sınıfında yapılan ihtiyaç analizinin müfredat kararlarının verilmesinde ve dil programlarının yenilenmesinde önemli rol oynadığını ortaya koyan (Soruç, 2012), Gazi Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının öğretim görevlisi ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesini kapsayan (Coşaner, 2013), Tayvan'da Yabancı Diller Bölümünde bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli kullanılarak yapılan (Chen, 2009), Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretim Programını CIPP modeli kullanılarak değerlendiren (Karataş ve Fer, 2009), Çukurova Üniversitesinde öğrencilerin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını ön plana alan yükseköğretimde yetişek yenilemeyi sürdürme ve geliştirme çabalarını iki yıllık bir döngüde inceleyen (Kırkgöz, 2009) çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrencilerin öz-yeterlik algılarının dil öğrenmeye etkisine ilişkin alan yazın incelendiğinde Raooft, Tan ve Chan'ın (2012) konuyla ilgili 32 makale incelemesi ve Papa'nın (2015) 'Öğrenci Katılımı ve Akademik Çıktılar Üzerine Akademik ve Öğretme Öz-Yeterliğinin Etkisi' konulu çalışması incelenmiştir.

British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından hazırlanan “Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi” (2015) başlıklı rapor ülke genelinde İngilizce eğitime ilişkin sorunların ve önerilerin tespiti amacıyla incelenmiştir.

Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni’nin Kullanımı Hakkında İnceleme, 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan OBM dokümanının nasıl kullanılmakta olduğunu değerlendirmek amacıyla 2005 ilkbaharında Konseyin Dil Politika Departmanı (Language Policy Division) tarafından hazırlanan doküman incelenmiştir.

Program değerlendirme çalışmaları yukarıda yer alan özetimizde de görüldüğü gibi her seviyede ve konuda yapılmış ve yapılmaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların, zaman içerisinde ihtiyaçların değişimine göre şekillendiği görülmektedir. Bu çalışmaların, farklı ülkelerde, değişik zaman dilimlerinde ve farklı gruplarla da yapılsa araştırmacıların bakış açılarını değiştirdiği ve geliştirdiği bir gerçektir. Belirli bir programın iyileştirme çabalarına mekan ve seviyeden bağımsız olarak yapılan tüm program değerlendirme çalışmalarının katkısı olacağı tartışmasızdır. Bir orta öğretim programını değerlendirirken ilk öğretim ve yüksek öğretim programlarının değerlendirme sonuçları olmadan elde edilen bulgular tam olarak amaca hizmet etmeyecektir. Aynı şekilde yüksek öğretim programının da kendi sınırlarının dışında hem yüksek öğretimde daha üst sınıflardaki ihtiyaçları hem de belirli meslekler için mezuniyet sonrası ihtiyaçları göz önüne alarak değerlendirilmesi daha verimli olacaktır. British Council tarafından Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarında İngilizce öğretimini araştıran durum analizinin amacı iki geniş kapsamlı soruyla belirtilmiştir:

1. “Türkiye’nin devlet ve vakıf üniversitelerinde yüksek öğretim programları öncesinde ve esnasında hangi koşullarda İngilizce eğitimi veriliyor?”
2. “Yüksek Öğretim kurumlarında gözlenen bu koşullar nasıl iyileştirilebilir?” (British Council & Tepav ,2015)

Çözüm için önerilen yaklaşım “üniversitelerde uygulanan ve başka yerlerde de tekrarlanabilecek iyi uygulama örneklerinin belirlenerek diğer kurumların bu uygulamalardan yararlanarak kendini yeniden şekillendirmesi yönündedir” (British Council & Tepav, 2015). Küreselleşen dünyamızda amaç insanlığın gelişmesi ve

korunması ise sorunların, ihtiyaçların ve taleplerin birbiriyle örtüşmesi kaçınılmazdır. Eğitim alanında da yüksek standartlara erişmek resmin tümünü görüp buna göre çözüm aramakla mümkündür. Bu açıdan bakıldığında tüm araştırmalardan fayda sağlayacak bölümlerin sentezlenmesi mümkün olan en ideal sonuca ulaşmamıza fırsat sağlayabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Atılım Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında ve Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'nde (OBM)/Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) ortak olan hedeflere ulaşılma düzeyinin, programın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerine etkisi ve programa ilişkin okutman ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karasar (2006)'a göre betimsel yöntem geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada, dört temel dil becerisi incelendiğinden araştırmanın betimsel nitelikli ilişkisel tarama modeli olduğu söylenebilir. Betimsel araştırmalar, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri, birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2006). Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nicel verileri toplamada araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizceye ilişkin öz-yeterlik ölçeği, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisini ölçmek üzere geliştirilmiş dört farklı testten yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerden faydalanılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersini alan sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmekte olan toplam 197 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin fakülte ve bölümlere göre dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fakülte ve Bölümlere Göre Dağılımı

	<i>N</i>	<i>%</i>
Sayısal Puana göre öğrenci alan bölümler - Mühendislik Fakültesi	122	61,93
Eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler - Edebiyat Fakültesi Psikoloji /Sivil Havacılık/ İşletme Fakültesi	75	38,07

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırma grubunun büyük çoğunluğunu Mühendislik Fakültesine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Atılım Üniversitesinde Mühendislik Fakültesine devam eden öğrencilerin sayısı, eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlere devam eden öğrencilerden daha fazladır. Bu bakımdan, araştırma grubunun Atılım Üniversitesi evrenini temsil ettiği söylenebilir. Mühendislik Fakültesinde, Bilgisayar Mühendisliği, Bilişim Mühendisliği, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği, Endüstri Mühendisliği, Enerji Sistemleri Mühendisliği, İmalat Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Makina Mühendisliği, Metalurji Mühendisliği, Otomotiv Mühendisliği, Fizik Mühendisliği ve Yazılım Mühendisliği yer almaktadır. Edebiyat Fakültesi, İşletme Fakültesi ve Sivil Havacılık Yüksek Okulunda (dört yıllık) yer alan bölümler eşit ağırlık puanına dayanarak öğrenci aldıkları için bu fakülte ve yüksek okul Fen Edebiyat Fakültesi çatısı altında toplanmıştır.

Araştırmanın yürütülme sürecine ilişkin akış şeması aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.2: Akış şeması

<i>Problem</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Veri Toplama Aracı</i>	<i>Veri Analizi</i>
1. Alt Problem	Nitel	Konu alanına yönelik kaynaklar	İçerik Analizi
2. Alt Problem	Nicel	Düzye belirleme Testi	Wilcoxon İşaretili Sıralar testi (Yazma ve Konuşma Becerisi) t-testi (Okuma ve Dinleme Becerisi)
3. Alt problem	Nicel	Düzye Belirleme Testi	Korelasyon
4. Alt Problem	Nicel	İngilizceye İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği	İçerik Analizi
5. Alt Problem	Nitel	Görüşme formları	Odak Grup Görüşme ve Bireysel Görüşme

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere alt problemlerin içeriğine göre veri toplama araçları belirlenmiş ve araştırma sorusunun doğasına göre uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Nitel veriler için içerik analizi ile odak grup ve bireysel görüşmelerin

analizinden; nicel veriler için ise ortalamaların veya ortancaların karşılaştırılması ve korelasyonlardan yararlanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik düzey belirleme testi, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ve kullanmaya ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla öz-yeterlik algı ölçeği geliştirilmiştir. Bununla birlikte 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programına ilişkin okutman ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için görüşme formu geliştirilerek uygulanmıştır.

3.3.1. Düzey Belirleme Testleri (Yazma, Okuma, Dinleme, Konuşma)

Ankara Atılım Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü tarafından uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri ile hedef davranışlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından düzey belirleme testi geliştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini kullanma düzeylerini belirlemek üzere her dil becerisi için düzey belirleme testi uygulanmıştır.

Düzey belirleme testini geliştirme sürecinde ilk olarak B1 düzeyindeki 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersinin hedefleri, hedef davranış ifadelerine dönüştürülmüştür (EK.3, 4, 5, 6). Daha sonra okuma ve dinleme testleri için ölçülebilir nitelikteki her bir hedef davranışa yönelik üçer soru maddesi yazılmıştır. Üretici konuşma becerilerini ölçmeye yönelik Yabancı Diller Bölümünde hazırlanmış iki konuşma testi öntest ve sontest olmak üzere uygulanmıştır. Yazma becerileri testleri için belirlenen hedef davranışları ölçmeye yönelik öntest araştırmacı tarafından hazırlanmış ve aynı yazma becerisini farklı bir konu aracılığı ile ölçen Yabancı Diller Bölümünde hazırlanmış son portfolio çalışması kullanılmıştır. Her iki test Brown (2004)'nın yazılı performans türlerinden 'kapsamlı yazma' özelliğini taşımaktadır. Kapsamlı yazma türünde yazar hedefe ulaşmak için fikirleri mantıklı bir şekilde organize ederek geliştirir, fikirlerini destekler ve örnekler, seviyesine uygun kelime ve cümle yapısını kullanır (Brown, 2004, s.220). Brown ve Bailey'in (1984) (Akt: Brown, 2004, s.244-245) geliştirdiği puanlama yönergesi ile iki okutman tarafından değerlendirilmiştir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Yabancı Diller tarafından geliştirilen puanlama yönergesi kullanılmıştır.

Geliştirilen düzey belirleme testinin kapsam geçerliliğine ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yönergelerin anlaşılabilirliği, sayfa düzeni, metin içerisinde ve soru cümlelerinde bazı dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin B1 seviyesine daha uygun hale getirilmesi gibi değişiklikler yapıldıktan sonra söz konusu düzeyde eğitim almış beş kişilik öğrenci grubuna test uygulanmış ve soruların anlaşılır olması, verilen sürenin uygunluğu, yönergedeki ifadelerin ne ölçüde açıklayıcı olduğu gibi noktalar üzerinde durulmuştur. İngilizce okuma ve dinleme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan testin az sayıda öğrenciye uygulanması, doğru zamanlama, yönergenin anlaşılır olması sayfa düzeninin cevaplayıcı için uygunluğu gibi noktalara olumlu katkı sağlar (Language Examining and Test Development, 2002). Test uygulandıktan sonra bu öğrencilerle test hakkında görüşme yapılmış ve dönüt alınmıştır. Test uygulanan öğrenciler okuma ve dinleme becerilerine ilişkin düzey belirleme testinin seviyelerine uygunluğu ve sürenin yeterliği ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Testin yapılandırılması aşamasında doğru dengeyi sağlamak amacıyla *Language Examining and Test Development* kitapçığında da önerildiği gibi zorluk derecesi, içerik, kapsam ve değişik bilişsel öğrenme biçimi gerektiren test maddelerinin yazılmasına dikkat edilmiştir. Sözlü ve yazılı metinlerin seçiminde içeriğin öğrenci yaş grubunun ilgilisi çeken, güncel konular olmasına ve gramer yapılarının ve kelimelerin B1 seviyesine uygunluğuna dikkat edilmiştir. Ayrıca hedef-davranışları ölçmek için yazılan test maddeleri doğru/yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı gibi farklı biçimlerde yazılmıştır. Bu aşamadan sonra düzey belirleme testinin deneme uygulamaları yapılarak teste nihai hali verilmiştir 3.3.1.5. numaralı başlıkta detaylı olarak verilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından testler 2014-2015 öğretim yılının bahar dönemi başında ve sonunda bu dersi alan olan tüm öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Geliştirilen testin yazma ve konuşma bölümleri yeterli değerlendirme olarak tanımlanırken, okuma ve dinleme becerilerini ölçen kısımlar daha çok kursun içeriğine yönelik olduğu için erişim değerlendirilmesi olarak sınıflandırılabilir. Ancak bu teste metin seçimi ve soru tipleri özellikle erişim değerlendirme ve yeterlilik değerlendirmesi arasındaki farkı azaltacak biçimde düzenlenmiştir.

İdeal şartlar altında ve iletişimsel değerlendirme kullanılan amaç odaklı öğrenme-öğretme ortamlarında, erişim (kursun içeriğine yönelik) değerlendirilmesi ile yeterlilik (gerçek yaşam becerilerine yönelik) değerlendirmesi arasındaki fark çok az olmalıdır. Erişim değerlendirmeleri, uygun durumlarda pratik dil kullanımını ölçtükleri

ve beliren dil yeteneğinin dengeli bir resmîni sundukları sürece yeterlilik değerlendirmesi görevini de görürler. Yeterlilik değerlendirme sınavları ise, ilgili ve şeffaf bir ders programına dayanan iletişimsel aktiviteler içeriyorsa ve öğrenene öğrendiklerini yansıtmaya olanağını tanıyorsa, değerlendirme erişim boyutunu da taşıyordur (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2001).

Sonuç itibarıyla “Nihai testin oluşturulması” başlığı altında detaylı olarak verilen işlem adımları ile okuma ve dinleme testleri için çoktan seçmeli, boşluk tamamlama ve doğru yanlış maddelerden oluşan testler, yazma ve konuşma becerileri için ise iki puanlayıcının bir dereceli puanlama anahtarı ile puanlandığı bir ölçme süreci gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.1. Yazma Becerisi Düzey Belirleme Testi

Yazma becerisi hedef davranışlarına ilişkin düzey belirleme testi geliştirme sürecinde ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçülebilir nitelikteki hedef davranışları ölçen bir yazma testi (EK. 10) uygulanmış ve Brown ve Bailey’in (1984) (Akt: Brown, 2004) geliştirdiği puanlama yönergesi ile iki okutman tarafından notlandırılmıştır. Yazma testinin birinci uygulaması bahar döneminin başında yapılmıştır. Pilot uygulamada kullanılan yazma sınavının ön denemesi hedef grupla aynı yaşta ve B1 seviyesinde eğitim almış üç kişilik bir gruba uygulanarak öğrenciler tarafından yönergelerin anlaşılır olup olmadığına, deneyimlerine uygunluğuna, görevi tamamlamak için yeterince bilgi verilip verilmediğine, beklenen kelime ve gramer yapısının öğrenciler tarafından üretilip üretilmediğine bakılmıştır. Dönem içerisinde makale yazma çalışmaları sonlandıktan sonra yazma testi aynı öğrencilere uygulanmış ve iki İngilizce okutmanı tarafından aynı yönerge ile puanlanmıştır.

3.3.1.2. Okuma Becerisi Düzey Belirleme Testi

Okuma becerisi hedef davranışlara ilişkin düzey belirleme testi geliştirme sürecinde ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçülebilir nitelikteki hedef davranışlarla ilgili en az üç soru yazılmıştır. Sınavda kullanılan okuma metninin konusu öğrenen grubunun yaşı ve sosyokültürel yapıları dikkate alınarak seçilmiş, ayrıca metnin dilsel açıdan karmaşık olup olmadığına da bakılmıştır. *Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni*, öğrenenin konu, metin türü, içerdiği işlemler ile bilgisi ne kadar fazla ise bilişsel yükünün azaldığını ifade eder (OBM, 2001). Dinleme ve okuma testi (EK.10) için kullanılan metinler gazete veya dergilerden alınmamış olup, hedef dilin kullanıldığı gerçek durum özelliklerini yansıtan metinler olmasına dikkat edilmiştir. Bachman’ın (1990)

durumsal otantiklik (situational authenticity) olarak tanımladığı bu durum metnin gerçek durumları ne kadar yansıtabildiği ile ilgilidir.

3.3.1.3. Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi

Dinleme becerisi hedef davranışlarına ilişkin düzey belirleme testi (EK.10) geliştirme sürecinde 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçülebilir nitelikteki hedef davranışlarla ilgili en az üçer soru maddeleri yazılmıştır. Dinleme testinin metninde anadilleri hedef dil olan konuşmacıların olmasına ve hem erkek hem de kadın seslerinin eşitlenmesine dikkat edilmiştir. B1 seviyesinde beş kişilik bir grupta pilot uygulama yapılmış, dinleme ve cevaplama süresinin ayarlanması ve sayfa düzeninin öğrenciye uygunluğu ile ilgili dönüt alınarak elde edilen sonuca göre düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.1.4. Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi

Konuşma becerisi hedef davranışlarına ilişkin düzey belirleme testi (EK.10) geliştirme sürecinde 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçülebilir nitelikteki hedef davranışları ölçen konuşma becerisinin içerdiği mikro ve makro becerileri kapsayan Yabancı Diller Bölümünde hazırlanmış iki konuşma testi uygulanmıştır. Mikro beceriler türetilmiş kelimeler, söz dizimi, ses birimleri, deyimler ve kelimeler gibi dilin parçalarını içerir. Makro beceriler konuşmacının odaklandığı akıcılık, bütünlük, fonksiyon, stil, sözel olmayan iletişim ve söylev gibi daha büyük öğeleri kapsar (Brown, 2004, s. 142). Yabancı Diller Bölümü tarafından geliştirilen puanlama yönergesi kullanılarak iki uzman görüşü alınmıştır. 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi başında ön denemesi hedef grupta aynı yaşta ve B1 seviyesinde eğitim almış üç kişilik bir gruba uygulanarak öğrenciler tarafından yönergelerin anlaşılır olup olmadığına, deneyimlerine uygunluğuna, görevi tamamlamak için yeterince bilgi verilip verilmediğine, beklenen kelime ve gramer yapısının öğrenciler tarafından üretilip üretilmediğine bakılmıştır. Pilot uygulamanın ürünleri araştırmacı ve bir İngilizce okutmanı tarafından Yabancı Diller Bölümünde geliştirilen puanlama yönergesi ile değerlendirilmiştir.

3.3.1.5. Okuma ve Dinleme Testi Geçerlik ve Güvenirliği

Okuma ve dinleme becerilerinin ölçülmesi için çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve doğru-yanlış maddelerden oluşan bir test hazırlanmıştır (EK.8). Bu maddeler

nihayetinde 1-0 şeklinde puanlanan maddelerdir. Bu testlerin geçerliğinin incelenmesinde öncelikle, kapsam geçerliği göz önünde bulundurularak testlerin oluşturulması ön planda tutulmuştur. Bir ölçme aracının geçerliğinin kapsam geçerliği, ölçüt dayanaklı geçerlik ve yapı geçerliği açısından incelenmesi gerekir. Ancak özellikle sınıf içi öğretmen yapımı testlerde aranması gereken temel geçerlik türü kapsam geçerliğidir (Kelecioğlu ve Göçer Şahin, 2014). Bu nedenle madde seçiminde konuların dağılımı, maddelerin ayırt edicilik indeksleri gibi özellikler göz önünde bulundurularak testler oluşturulmuştur. Güvenirlik için ise maddelerin puanlanma biçimi göz önünde bulundurularak uygun yöntem karar verilmiştir. Maddelerin seçilmesi, kapsamın temsil edilebilirliği ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin detaylı bilgiler “nihai testin oluşturulması” başlığı adı altında verilmiştir.

3.3.1.6. Nihai Testin Oluşturulması

Nihai test, maddelerin psikometrik özelliklerine göre oluşturulmaktadır. Maddelerin karakterini belirleyen istatistiklerin en önemlisi madde ayırt ediciliği ve madde güçlüğüdür.

Madde ayırt ediciliği, bir maddenin kalitesi hakkında bilgi veren bir istatistiktir ve 1 ile -1 arasında değer alır. Buna göre bilen öğrencilerin soruyu doğru, bilmeyen öğrencilerin ise yanlış cevaplama gerekir. Bir maddeden beklenen bu ayırma işlevini gerçekleştirmesidir. Eğer madde, bilen ile bilmeyen öğrencileri ayırt edebiliyor ise 1'e yaklaşır. Bilmeyen öğrenciler o soruyu doğru, bilen öğrenci ise yanlış cevaplama maddenin ters yönde çalıştığı anlamına gelir. Böyle bir durumda madde ayırt ediciliği -1 değerini alır. Madde ayırt ediciliğinin hesaplanmasında çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler alt-üst grup farkı, çift serili ve nokta çift serili korelasyon katsayısıdır. Üst-alt grup farkı yönteminde, orta gruba düşen bireyler işleme alınmadığından bir bilgi kaybı yaşanmaktadır. Bu nedenle çift serili veya nokta çift serili korelasyon katsayıları daha kullanışlıdır. Eğer madde güçlük indeksleri 0,50 ve civarında ise nokta çift serili, madde güçlük indeksleri uçlarda ise çift serili korelasyon katsayısının kullanılması daha uygundur. Madde ayırt edicilik indeksine göre denemelik maddelerden hangilerinin teste alınmasının uygun olacağını belirlemede kullanılan ölçütler Ebel (1965) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Crocker ve Algina, 1986).

Tablo 3.3: Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri ve Yorumlanması

<i>Madde Ayırt Edicilik İndeksi</i>	<i>Madde Seçme Kararı</i>
0,19 ve daha düşük	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.
0,20 ile 0,29 arasında	Sınırdaki maddelerdir ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.
0,30 ile 0,39 arasında	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.
0,40 ve daha yüksek	Teste olduğu gibi alınabilir.

Magnusson (1966)'nın da belirttiği gibi teste madde seçiminde genel olarak orta güçlükte maddeler öncelikli olarak tercih edilir. Bu çalışmada daha güvenilir bir ölçme yapmak adına bu amaçla orta ölçekte madde varyansı en büyük değeri alan maddeler seçilerek daha güvenilir bir test elde edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3.4'te her bir madde için hesaplanan madde ayırt ediciliği ve madde güçlüğü istatistikleri yer almaktadır. Bu maddelerin Tablo 3.4'te yer alan istatistiklere dayanarak teste alınıp alınmamasına yönelik verilen detaylı açıklamalar ve nihai kararlar (EK.9). Test maddeleri 1-0 şeklinde puanlandığından güvenilirliğin hesaplanmasında KR-20 formülünden yararlanılmıştır. 42 maddenin yer aldığı testin güvenilirliği 0,794 olarak kestirilmiştir.

Tablo 3.4: Madde İstatistikleri

<i>Madde</i>	<i>Madde Güçlük İndeksi</i>	<i>Ayırt Edicilik İndeksi</i>	<i>Madde</i>	<i>Madde Güçlük İndeksi</i>	<i>Ayırt Edicilik İndeksi</i>
Madde 1	0,87	0,25	Madde 22	0,64	0,34
Madde 2	0,61	0,35	Madde 23	0,73	0,29
Madde 3	0,92	0,40	Madde 24	0,65	0,17
Madde 4	0,52	0,31	Madde 25	0,52	0,14
Madde 5	0,83	0,30	Madde 26	0,31	0,36
Madde 6	0,59	0,29	Madde 27	0,52	0,45
Madde 7	0,86	0,32	Madde 28	0,48	0,25
Madde 8	0,21	0,25	Madde 29	0,70	0,39
Madde 9	0,80	0,30	Madde 30	0,31	0,03
Madde 10	0,29	0,20	Madde 31	0,66	0,17
Madde 11	0,52	0,49	Madde 32	0,23	0,23
Madde 12	0,20	0,19	Madde 33	0,49	0,41
Madde 13	0,23	-0,20	Madde 34	0,58	0,47
Madde 14	0,67	0,32	Madde 35	0,56	0,16
Madde 15	0,71	0,33	Madde 36	0,58	0,55
Madde 16	0,77	0,42	Madde 37	0,38	0,25
Madde 17	0,78	0,45	Madde 38	0,26	0,31
Madde 18	0,67	0,36	Madde 39	0,63	0,40
Madde 19	0,48	0,30	Madde 40	0,65	0,50
Madde 20	0,55	0,23	Madde 41	0,62	0,41
Madde 21	0,49	0,46	Madde 42	0,37	0,31

Tablo 3.4'te madde ayırt edicilik ve madde güçlüklerinin aldığı değerler ölçüt alınarak teste seçilen maddeler verilmiştir. Burada ayırt ediciliklerin hesaplanmasında düzeltilmiş çift serili korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Düzeltilmiş çift serili korelasyon katsayısı, ilgili maddenin toplam puandan çıkarılmasından sonra o madde ile toplam puan arasındaki korelasyondur. Düzeltilmemiş korelasyon katsayısının kullanılması durumunda “olduğundan daha fazla” bir değer üretilmekte ve dolayısıyla korelasyon katsayısının olduğundan daha fazla çıkmasına neden olmaktadır. Madde seçiminde öncelikle madde ayırt ediciliği, ardından madde güçlüğü değerleri dikkate alınmıştır. Bu seçimde bu iki değer aldığı değerlerin yanı sıra ve testin amacı da göz önünde bulundurulmuştur. Bu test nihayetinde bir başarı testi olduğundan orta güçlükteki maddeler ilk olarak tercih edilmiştir. Çok kolay veya çok zor maddeler ayırt edicilikleri yüksek olsa da nihai teste alınmamıştır. Yine madde güçlüğü orta güçlükte olup da ayırt ediciliği düşük olanlar direk olarak testten atılmıştır. Ancak 1., 8., 9. ve 10. maddelerin atılması durumunda testte bu kazanımları ölçen başka madde kalmayacağından, yine bu kazanımların kritik olmasından dolayı belirtilen maddeler uzman görüşleri doğrultusunda düzeltme yapılmak koşulu ile teste alınmıştır.

Tablo 3.4'te de görüldüğü üzere, belirtilen ölçütlere göre 29 maddenin nihai teste (EK. 10) alınmasına karar verilmiştir. Yeteri kadar işlemeyen 13 maddenin atılmasıyla daha önce hesaplanan 0,794'lük güvenilirlik katsayısı 0,768'e düşmüştür. Bu düşüş beklendik bir sonuçtur. Bunun nedeni klasik test kuramına göre güvenilirliği etkileyen faktörlerden biri de madde sayısıdır. Aynı kapsama yönelik madde sayısı arttıkça testin güvenilirliği de artar. Ancak her iki koşuldaki güvenilirlik katsayısının bir başarı testi için yeterli olduğu söylenebilir (Frisbie,1988).

3.3.2. Öz-yeterlik Algısı Ölçeği

'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ve kullanmaya ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek (EK.11) geliştirilmiştir. Öz-yeterlik; öğrencilerin belirli performans seviyesine ulaşmak için sahip oldukları yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanır (Bandura, 1994). Öğrenciler öz-yeterlikleri ile ilgili bilgileri kendi performanslarından, gözlenebilir yaşantılardan, psikolojik reaksiyonlardan ve kanaat yapılarından edinirler. Schunk (1998)'a göre öğrencilerin kendi

performansları öz-yeterliklerini ölçmede güvenilir bilgi sunarlar. Başarı, yeterliği yükseltirken, başarısızlık düşürür (Schunk, 1998 & Zimmerman, 1998). Bireyin İngilizce öğrenmeye, kullanmaya ilişkin öz-yeterlik algısının, istenilen performansı icra edebilmesinde etkili olduğu kabul edildiğinden söz konusu programın öğrencileri bu yönde destekler nitelikte olup olmadığının değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Bireysel gelişim, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere beş boyut altında maddeler yazılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot uygulaması yapılmıştır.

3.3.2.1. İngilizceye İlişkin Öz-yeterlik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Öğrencilerin “İngilizceye karşı öz-yeterlik algılarını” belirleyebilmek amacıyla 51 maddelik beşli Likert tipi hazırlanan ölçek 508 öğrenciye uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve aynı zamanda geçerlik çalışması için toplanan verilere temel bileşenler yönteminde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analize başlamadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla kullanılan Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin 0,962 olduğu ve bu istatistiğin 0,50’den yüksek çıkması veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2006). Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir ($p < 0.05$).

Yapılan faktör analizinde öncelikle tek faktörlü bir yapının söz konusu olduğu gözlenmiş ve ikinci kez tek faktörle sınırlandırılarak analiz tekrarlanmıştır. Tek faktörle sınırlandırılmış faktör analizi sonucunda faktör yükleri değerlendirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün en az 0.45 ve daha yüksek olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Faktör yük değerlerinin 0,45’den düşük olan 1 ve 11. maddeler çıkarılarak faktör analizi üçüncü kez tekrarlanmıştır. Bu kez faktör yük değerlerinin 0,45’den düşük alan 24. madde çıkarılarak dördüncü kez faktör analizi tekrarlanmış ve kalan 48 madde için faktör yüklerinin 0,45 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Nihai açımlayıcı faktör analizine ilişkin açıklanan varyans tablosu Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

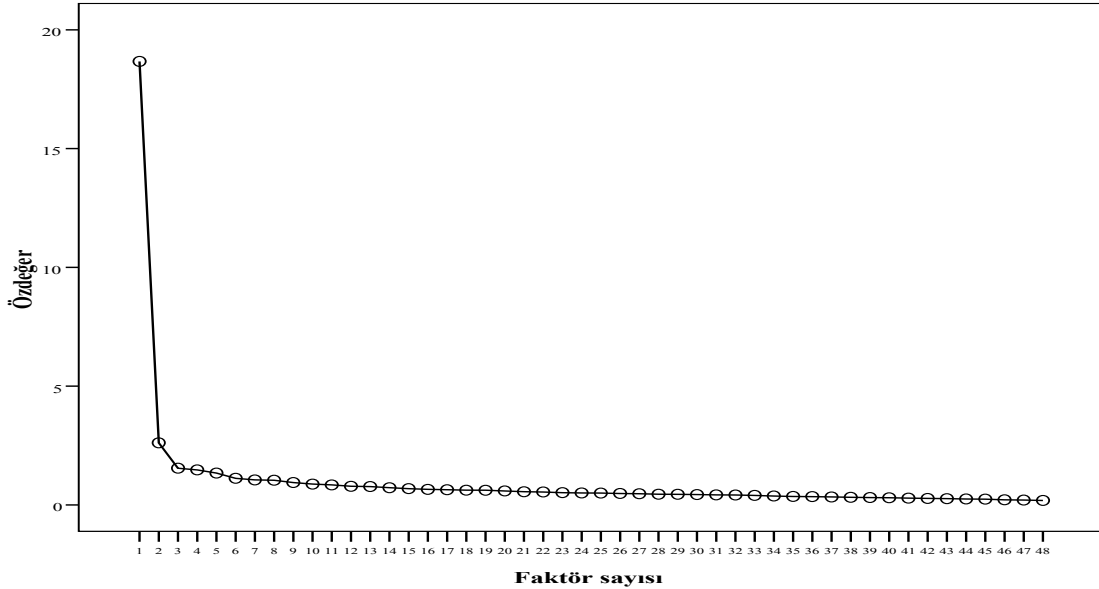
Faktör	Öz Değerler		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	18,68	38,89	38,89
2	2,611	5,441	44,33
3	1,545	3,219	47,55
4	1,474	3,071	50,63
5	1,340	2,791	53,42
6	1,120	2,333	55,75
7	1,052	2,192	57,94
8	1,038	2,162	60,10

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği:0,962

Bartlett's Küresellik testinin ki kare değeri= 13276,17 Sd= 1128, p=0,000

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde 48 maddelik ölçekte 1 öz değerinden büyük sekiz faktörün bulunduğu ancak özdeğerler veya öz değerlere ilişkin faktör grafiği (scree plot) sonuçları incelendiğinde belirgin olarak 48 maddenin tek faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Özdeğerlere ilişkin grafik Şekil 3.1'de gösterilmiştir.

Scree Plot



Şekil 3.1: Özdeğerlere İlişkin Faktör Grafiği

Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 48 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.965 olarak yüksek bir güvenilirlik, iç tutarlılık elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik

katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları ile birlikte faktör yükleri Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Madde Toplam Korelasyonları ve Maddelerin Faktör Yükleri

<i>Maddeler</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
2. Öğrendiğim İngilizceyi günlük yaşamımda kullanabilirim.	0,59	0,61
3. İngilizce öğrenirken belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışabilirim.	0,47	0,49
4. İngilizce yazmaya başlamadan önce planlama yapabilirim.	0,49	0,52
5. Belirlenen zaman diliminde İngilizce konuşmamı tamamlayabilirim.	0,62	0,64
6. İngilizce TV; RADYO vb. işitsel medyayı takip edebilirim.	0,52	0,53
7. İngilizce verilen bir etkinliğı yerine getirebilmek için zaman planlaması yapabilirim.	0,49	0,52
8. Dinleyicilerin sorduğı soruları İngilizce cevaplayabilirim.	0,68	0,71
9. İngilizce verilen dersi takip edebilirim.	0,58	0,62
10. İngilizce bir metni okuyup anlayabilirim.	0,64	0,66
12. Akıcı konuşabilirim.	0,62	0,64
13. İngilizce yazılı medyayı takip edebilirim.	0,65	0,67
14. İngilizce dinlerken fikirler arasında bağlantı kurabilirim.	0,69	0,71
15. Sınıf içerisinde kolaylıkla İngilizce iletişim kurabilirim.	0,67	0,7
16. Öğrendiğim İngilizceyi kullanarak alanımda başarılı olabilirim.	0,62	0,64
17. Arkadaşlarımla ders içinde ürettikleri yazılı veya sözlü ürünlere dönüt verebilirim.	0,66	0,68
18. İngilizce verilen dersi takip edip, not tutabilirim.	0,54	0,56
19. Ders bitiminde hedeflere ne kadar ulaşabildiğimi değerlendirebilirim.	0,45	0,47
20. Belirlenen kriterlere göre istenilen türde İngilizce yazı (iş mektubu, e-posta, rapor vb.)	0,67	0,66
21. İngilizce bir metni okurken, kendime okumamı yönlendiren sorular sorabilirim.	0,57	0,59
22. Yolda bir turist ile karşılaştığımda ona yol tarifi vs.	0,59	0,66
23. Yazacağım konu ile ilgili fikirlerimi organize edebilirim.	0,66	0,66
25. Öğretmenimin verdiğı dönüte göre yazdığım İngilizce metinde gerekli düzeltmeleri yapabilirim.	0,61	0,62

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü
26. Belirlenen kriterlere göre İngilizce sunu yapabilirim.	0,66	0,67
27. İngilizce bir metni okumaya başlamadan önce okuyacağım konu ile ilgili daha önceki bilgilerimi harekete geçirebilirim.	0,6	0,62
28. İngilizce bir şarkıya eşlik edebilirim.	0,53	0,55
29. İngilizce konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.	0,57	0,58
30. Konuşma yapacağım konu ile ilgili fikirlerimi organize edebilirim.	0,67	0,68
31. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde iyi performans gösterebilirim.	0,58	0,6
32. İngilizce metin okurken anlamadığım kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için gerekli stratejileri kullanabilirim.	0,51	0,54
33. İngilizce filmleri Türkçe alt yazısız izleyip, anlayabilirim.	0,51	0,55
34. İngilizce yazdığım metnin ana fikrini açıkça ifade edebilirim.	0,65	0,66
35. İngilizce verilen bir görevi tamamladıktan sonra öz-değerlendirme yapabilirim.	0,63	0,64
36. İngilizce yapılan bir sunuyu takip edebilirim.	0,73	0,75
37. Verilen bir yazma görevini yerine getirirken karşılaştığım bir sorunu çözebilirim.	0,7	0,72
38. Anadili İngilizce olan bireylerin konuşmalarını anlayabilirim.	0,68	0,7
39. Mesleğimle ilgili akademik çalışmalarda İngilizceyi kullanarak görevimi tamamlayabilirim.	0,63	0,64
40. İngilizce yazılmış bir metni okuduğum zaman metni analiz edebilirim.	0,71	0,72
41. İngilizce çalışırken konsantre olabilirim.	0,55	0,57
42. İngilizce okuduğum metinde verilen mesajı kavrayabilirim	0,68	0,7
43. Herhangi bir konuda topluluk önünde İngilizce konuşabilirim.	0,6	0,63
44. İngilizce öğrenmek için arkadaşlarımla iletişim kurabilirim	0,54	0,54
45. Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurabilirim.	0,49	0,5
46. Uluslararası bir ortamda kendimi İngilizce ifade edebilirim.	0,57	0,59
47. Dinlerken konuşmacının hemen sonra söyleyeceği şeyle ilgili tahmin yapabilirim.	0,58	0,6
48. İngilizce yazdığım metni değerlendirebilirim.	0,7	0,72

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü
49. İngilizce bir metindeki paragraflar arasında ilişki kurabilirim.	0,67	0,68
50. İngilizce öğrenmek için öğretmenlerimle iletişim kurabilirim.	0,56	0,58
51. İngilizcede kendimi geliştirmem gereken konuları belirleyebilirim.	0,49	0,5

Madde toplam korelasyonları 0,45 ile 0,73; faktör yükleri ise 0,47 ile 0,75 arasında değiştii ve dolayısıyla tüm maddelerin 0,45 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinin güvenilirliği, bu çalışmada ele alınan örneklem üzerinde de hesaplanmıştır. Bu ölçek Likert tipi ölçek olduğundan güvenilirlik için Cronbach Alfa yönteminden yararlanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı farklı fakültelere göre hesaplanmıştır.

Tablo 3.7: Özyeterlik Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı

Fakülteler	N	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Eşit ağırlık puanına göre	75	48	0,97
Sayısal puanına göre	122	48	0,97

Tablo 3.7'ye göre hem eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler hem de sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden toplanan veri üzerinden hesaplanan öz-yeterlik ölçeği Cronbach Alfa katsayısı oldukça yüksektir. Buna göre, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek (EK.11) araştırmacının yürütüldüğü bu grubun öz-yeterliklerini güvenilir bir biçimde ölçmektedir.

3.3.3. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Okutman Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu

Programa yönelik okutmanların görüşlerini ve önerilerini saptamak üzere bireysel görüşme yöntemi kullanılmıştır. OBM'de belirlenen özellikler bakımından öğretmenlerin 'İletişim Becerileri II' dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmacı araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntem (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 122) olan 'görüşme formu yöntemiyle' hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorabilme, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak

amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olmuştur. On iki okutmanla yaklaşık otuz dakikalık bireysel görüşmeler yapılmıştır.

3.3.3.1. Okutman Görüşme Formunun Hazırlanmasında ve Uygulanmasında İzlenen Basamaklar

- Öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'ndeki yaklaşım temel alınarak çerçeve oluşturulmuştur.
- Programla ilgili öğretmen görüşlerinin nitel çözümlenmesinde kullanılacak temel ölçütler belirlenmiş ve bu doğrultuda görüşme soruları yazılmıştır.
- Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik iki konu alan uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam dört uzmandan görüş alınmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır (EK.12).
- İletişim Becerileri İngilizce dersini veren veya idareci konumunda olan 12 okutman ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.
- Katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler araştırmacı tarafından not alınmıştır.
- İçerik analizi için veriler incelenmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda kodlar betimlenmiştir.
- Nitel verilerde iç geçerliği sağlamak amacıyla veriler iki alan uzmanı ile incelenmiştir. Dış geçerliği sağlamak amacıyla araştırmanın basamaklarına ve sonuçlarına ilişkin açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.
- Nitel araştırmalarda iç güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlama süreci iki uzman tarafından panel ortamında gerçekleştirilmiştir.
- Son aşamada bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

3.3.4. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu

Programın öğeleri temel alınarak, dört temel dil becerisine dayalı öğrenci görüşlerini saptamak amacıyla odak grup görüşme formundan (EK.13) yararlanılmıştır. 'İletişim Becerileri II' dersinde öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin öğrencilerin görüşlerini ve önerilerini saptamak üzere odak grup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla bir görüşme formu hazırlanmıştır. 'İletişim Becerileri II'

İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan taslak görüşme formu için öncelikle uzman görüşü alınmış ve bu taslak form araştırma kapsamı dışında yer alan bir grup üzerinde soruların anlaşılabilirliği için test edilmiştir.

3.3.4.1. Öğrenci Görüşme Formunun Hazırlanmasında ve Uygulanmasında İzlenen Basamaklar

- Alan yazın taraması yapılmış ve Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'ndeki yaklaşım temel alınarak çerçeve oluşturulmuştur.
- Programla ilgili öğrenci görüşlerinin nitel çözümlenmesinde kullanılacak temel ölçütler belirlenmiş ve bu doğrultuda görüşme soruları yazılmıştır.
- Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik iki konu alan uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam dört uzmandan görüş alınmış ve programın öğelerine ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- Hazırlanan taslak form kullanılarak üç öğrenci ile görüşme yapılmış formun belirlenen amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından uygunluğuna bakılmıştır. Gelen önerilerle görüşme formunda düzeltmeler yapılmış ve tekrar uzman görüşü alınarak formun son hali oluşturulmuştur.
- İletişim Becerileri İngilizce dersini alan 16 öğrenci ile sınıf ortamında iki grup halinde her grup için yaklaşık bir ders süresi içerisinde odak Grup görüşmesi yapılmıştır.
- Katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve transkript edilmiştir.
- İçerik analizi için veriler incelenmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda kodlar betimlenmiştir.
- Nitel verilerde iç geçerliği sağlamak amacıyla veriler iki alan uzmanı ile incelenmiştir. Dış geçerliği sağlamak amacıyla araştırmanın basamaklarına ve sonuçlarına ilişkin açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.
- Nitel araştırmalarda iç güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlama süreci iki uzman tarafından panel ortamında gerçekleştirilmiştir.

- Son aşamada bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Düzy belirlleme testinin pilot uygulaması 2014-2015 öğretim yılının güz döneminde araştırmacının çalışma grubu dışında kalan başka bir grup üzerinde yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler analiz edildikten ve uygun olmayan maddeler çıkarıldıktan sonra nihai form elde edilmiştir. 'İletişim becerileri II' İngilizce dersi öğretim programının etkililiğini belirlemek amacıyla öğrencilerin dört temel dil becerilerini kullanma düzeyini ölçen okuma ve dinleme becerisine ilişkin düzey belirleme testleri 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi başında ve sonunda belirtilen derse kayıtlı tüm öğrencilere, sınıflarında dersi veren okutmanlar tarafından, bir ders süresi içerisinde uygulanmıştır. Yazma becerisini ölçen düzey belirleme testi araştırmacı tarafından bir ders süresi içerisinde 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi başında ve sonunda yirmi dört kişilik öğrenci grubuna sınıflarında uygulanmıştır. Konuşma testi ise araştırmacı tarafından her bir öğrenci için ortalama 7-8 dakikalık süre içerisinde 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi başında ve sonunda yirmi dört kişilik öğrenci grubuna sınıflarında uygulanmıştır.

Öğrencilerin öz-yeterlik algılarını tespit etmeye yönelik geliştirilen ölçek 2014-2015 öğretim bahar dönemi yılı başında ve sonunda aynı gruba düzey belirleme testleri ile birlikte uygulanmıştır.

Programa ilişkin okutman görüşlerini almak amacıyla bireysel görüşmeler 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi sonunda uygulanmıştır.

Programa ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi sonunda uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri SPSS 15 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere Verilerin çözümlemesinde araştırma problemleri, verilerin dağılımı, değişkenlerin doğası gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütlere göre;

1. Nitel verilerin yorumlanması aşamasında birinci alt probleme ilişkin 'İletişim becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedef davranışlarla OBM'de yer alan ortak özellikleri saptamak için yetişek tasarısına bakarak

değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) işlemleri gerçekleştirilmiştir.

2. İkinci alt problem olan 'Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna yanıt vermek amacıyla Wilcoxon, Mann Whitney U, bağımlı gruplar için t testi ve ANCOVA testlerinden yararlanılmıştır. Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin okuma ve dinleme testi puanlarını karşılaştırmada kullanılan ANCOVA testi için ön test uygulamasından elde edilen puanlar covarite değişken olarak alınmış, son test puanları ön test puanlarına göre düzeltilerek fakülteler karşılaştırılmıştır. Ortalamaların düzeltmeleri için Bonferroni istatistiği kullanılmıştır.

3. Üçüncü alt problem olan 'Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen dört temel dil becerisi arasındaki ilişki nasıldır?' sorusuna yanıt vermek amacıyla elde edilen verilere dayanarak dört beceri arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır.

4. Özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında veri indirgeme yöntemi olarak faktör analizine başvurulmuştur.

5. Konuşma ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla öğrencilerin yazılı ve sözlü ürünleri iki bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlık Krippendorf Alfa Katsayısı ile hesaplanmıştır.

6. Görüşmelerden elde edilen verilerin yorumlamasında içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'ndeki yaklaşım temel alınarak çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve altında belirlenen temalar doğrultusunda betimlenerek yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler verilmiştir.

İlk olarak nitel verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bilgiler ve bu bilgilerin yorumlanmasına yer verilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesine geçmeden önce ise betimsel istatistikler verilerek yorumlanmıştır. Betimsel istatistiklere ve araştırma probleminin kapsamına dayanarak hangi analizin uygulanacağına karar verilmiştir.

4.1. İletişim Becerileri II Programı İle Avrupa Diller Başvuru Metni Ortak Özellikleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedef davranışların ve OBM kapsamında öngörülen özelliklerin ortak noktaları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak üzere ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce Dersi Programı Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni çerçevesinde incelenmiştir.

2001 yılında, Avrupa Konseyi yabancı dil politikalarına yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla, Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı’nı ve Dil Gelişim Dosyası’nı tanıtmıştır (Güler,2005). Demirel’in (2016) ifade ettiği gibi bireylerin, kendi dil ve kültür miraslarına sahip çıkmanın yanı sıra bunu diğer Avrupa ülkeleriyle de paylaşmaları beklenmektedir. Bireylerin birden çok dil öğrenmeye teşvik edilmesi de hedefler arasındadır.

Diller İçin Avrupa Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru Metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlik düzeylerini de tanımlamaktadır (Diller İçin Ortak Başvuru Metni. 2001, s. 1) .

İşisağ ve Demirel (2014), OBM’nin yabancı dil öğretimine kazandırdığı kavramları kendini değerlendirme, öğrenen özerkliği ve kültürlerarası farkındalık başlıkları olarak ifade ederler. OBM’nin temel amacı öğrenenin yabancı bir dilde etkili bir biçimde iletişim kurabilmesi için gereken yeterliklerin ve becerilerin geliştirilmesini mümkün kılmaktır (Ağıldere & Tertemiz, 2013). ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce

programı ve OBM ortak özellikleri eylem odaklı yaklaşım, hedefler, eğitim durumları ile değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir.

4.1.1. ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce Ders Programının Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni Kapsamında Temel Alınan Eylem Odaklı Yaklaşım Işığında İncelenmesi

OBM iletişimsel yaklaşımın getirdiği yenilikleri birleştirerek onları bir sonraki seviyeye taşır ve öğrenme ve öğretmeyi, hedefleri ve değerlendirmeyi, bireyi ve toplumu, sınıfı ve ötesindeki dünyayı kapsayan bir vizyon sunar. Metin ‘Eylem Odaklı’ bir yaklaşımı temel almıştır (Piccardo, 2014, s. 14). Piccardo (2014), Eylem Odaklı yaklaşımda öğrencinin ulaşacağı hedefin ve yerine getireceği görevin doğasının farkında olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca öğrenci bu göreve ilişkin ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmalıdır. OBM eylem odaklı yaklaşımı öğrenenleri belirli durumlarda ve çevrede yerine getirmeleri gereken görevleri olan ‘sosyal aktörler’ olarak tanımlar. Söz edimi (speech act) dil etkinliklerinin içerisinde yer alırken, dil etkinlikleri daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz edimi bu bağlamda anlamlı hale gelir. Eylem odaklı yaklaşım, sosyal aktör olarak tanımladığı öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve isteğiyle işe koştuğu kaynaklar ile kendisine özel, sahip olduğu ve uyguladığı tüm becerileri kapsar.

Dil kullanım ve öğretimi Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni’nde aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetenekleri geliştiren, bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için en uygun görülen stratejileri harekete geçirerek, spesifik alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar (2001,s.7).

Eylem odaklı yaklaşım, dil öğreniminde iletişimi belirli görevleri başarmak için düzenlenmiş sosyal bir etkinlik olarak ele alır. OBM iletişimsel yaklaşımın da ötesinde beş dil becerisini – sözlü üretim, sözlü iletişim, dinleme, okuma ve yazma - geliştiren aktif dil kullanımını savunur. OBM yazma becerisinden söz ederken iletişimsel yazma becerilerini tanımlar. Öğrenme sürecinde, öğrenenlerin aktif katılımcılar olduğunu ifade eder.

Bu bilgiler ışığında, dil öğrenmenin amacı iletişim kurmaktır ve öğrenen merkezli olmalıdır diyebiliriz. Öğrenenlerin bireysel özellikleri, yaşadıkları veya yaşayacakları çevrede yerine getirecekleri görevlerine göre ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaca cevap veren bir programın yürütülmesi önemlidir. 'İletişim Becerileri II' programının tasarlanmasında çıkış noktası eylem odaklı bir yaklaşım olmasına rağmen, dilin iletişim aracı olarak kullanılması, öğrenci özelliklerinin dikkate alınarak gelişimlerinin sağlanması için etkinliklere yer verilmesi ve kavradıklarını günlük hayatta daha gerçekçi bir biçimde uygulamaya geçirebilmeleri gibi noktalarda geliştirilmeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

4.1.2. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Programının Hedeflerinin Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni Işığında İncelenmesi

Hedefler ortak başvuru düzeyleri çerçevesinde B1 kullanıcılar hedeflenerek yazılmıştır. Dört dil becerisini geliştirmeye yönelik belirlenen hedef davranışlar okuma ve yazma becerilerine ağırlık verirken, konuşma ve dinleme becerileri daha yüzeysel ele alınmıştır. Başvuru Metni'nde de konuşma becerisi her düzey için kapsam, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve tutarlılık olarak detaylandırılmasına rağmen 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi programı konuşma becerisine ilişkin hedefler "uygun soru sorabilmek ve yanıtlayabilmek, düşüncelerini ifade edebilmek için gramer yapılarını doğru kullanabilmek, bilinen kapsam dahilinde iletişime geçebilmek ve belirlenen konuda sunum yapabilmek" gibi ifadelerle daha yüzeysel ele almıştır. (Communication Skills II, 2014-2015).

B1 düzeyindeki bir öğrenenin eşik (treshold) düzeyinde olduğu ifade edilir (OBM, 2001). Başvuru Metni'nde bu düzey için iki özelliğe yer verilir. Birincisi yabancı bir ülkeyi ziyaret eden bir öğrenenin farklı bağlamlarda etkileşimi sürdürebilmesi ve istediğini ifade edebilmesidir. İkincisi ise günlük problemlerin kolaylıkla üstesinden gelebilmesidir. 'İletişim Becerileri II' İngilizce programının konuşma becerisi ile ilgili yeterli destek vermediği düşünülmektedir.

Başvuru Metni'nde de belirtildiği gibi, dil etkinlikleri belirli alanlar içerisinde bir bağlama yerleştirilir. Bu bağlamlar dil öğreniminde kamu alanı, kişisel alan, eğitimsel alan ve mesleki alandır (OBM, 2001, s. 14). 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında bu alanlar belirlenmemiş, kitabın içeriğine bırakılmıştır.

Stratejiler dil kullanıcısının kendi kaynaklarını, becerilerini ve yöntemlerini harekete geçirmede önemli olduğundan stratejik öğrenci nereden geldiğini ve nereye gitmek

istediğini, güçlü ve zayıf yönlerini bilir. Duruma nasıl uyum sağlayacağını ve başarısız ise başarılı olmak için nasıl davranacağını bilir (Piccardo, 2014). Öğrenmenin stratejik vizyonunda öğrenen daima ne yaptığının, sınıfta ne olduğunun, bazı şeyleri neden yaptığının ve belirlediği hedeflerin farkındadır. Bu stratejik vizyon bizi öğrenen özerkliğine ve sorumluluğun öğretmenden öğrenene transfer olması gerçeğine götürür (Piccardo, 2014). Strateji kullanımının dil öğrenme sürecindeki olumlu katkısı Başvuru Metni'nde de ifade edilmiştir. Ayrıca OBM de öğrenen özerkliğinin kazandırılmasının gerekliliği de vurgulanmaktadır. 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi Öğretim programı öğrencilerin iyi birer dil öğrencisi olabilmeleri için ihtiyaç duydukları dil öğrenme stratejilerinin gelişimine program çerçevesinde yer vermemiştir. Ancak öğrenme sürecinde bazı becerilerle ilgili süreç odaklı çalışmalarda stratejiler dolaylı yoldan çalışılmıştır. Yazma becerisine yönelik olarak bu çalışma öğrencilerin farklı taslaklarına verilen dönütler yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Yazdıkları taslaklara aldıkları bilgilendirici dönüt yardımıyla öğrenciler yazma becerilerine ilişkin güçlü ve zayıf yönleri üzerinde yoğunlaşmakta ve gelişimleri ile ilgili öz-değerlendirme fırsatı elde etmektedir.

4.1.3. 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi Programının Eğitim Durumlarının *Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni* Işığında İncelenmesi

OBM (2001), modern diller alanında çalışanların ve farklı eğitim sistemlerinden gelen uzmanların karşılaştıkları iletişim engellerini ortadan kaldırmayı hedefler. Yöneticilere, programcılara, öğretmenlere, öğretmen eğitimlerine ve sınav komitelerine öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde çalışmalarını koordine ederek halihazırdaki programlarını değerlendirmelerini sağlar (s. 1).

Etkili öğrenme öğretme sürecinin sağlanması için yapmamız gereken gerek hedeflerin saptanmasında, gerek öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin sahip oldukları geçmiş yaşantıları, şu andaki ve gelecekte yerine getirecekleri görevlerini gerçekleştirirken ihtiyaç duyacakları özellikler göz önünde bulundurularak, öğrenen merkezli bir eğitim ortamı tasarlanmalıdır.

'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programında ayrıntılı bir biçimde yer verilmese de, araştırmacı sınıf gözlemlerine dayalı olarak sınıf içi etkinliklerin zamanın izin verdiği sürede bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitli öğrenme fırsatları yarattığını gözlemiştir. Öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu

almalarını teşvik etmek amacıyla bazı sınıflarda ünite sonlarında sınıfların tümünde dönem sonunda öz-değerlendirmelerini yapabilmeleri için farkındalıklarını artıran sorular sorulmuş ve bunlar performans dosyalarına eklenmiştir. Bu sürecin öğrencinin gelişimine katkısı olmuş ve bu değerlendirmeler sonucunda kendi eksiklerinin giderilmesi ile ilgili yapmaları gerekenler öğrencilerle tartışılmıştır.

OBM'de medyanın dil öğreniminde etkileşimi geliştirici yönü özellikle vurgulansa da bu nokta 'İletişim Becerileri II' İngilizce Programında vurgulanmamış ancak bazı sözlü performans ödevleri ile öğrenciler araştırmaya yönlendirilerek sınırlı medya kullanımına teşvik edilmiştir. Yazılı ve sözlü metinler program içeriğinde belirlenmemiş, okutulan kitaptaki metinler içeriği oluşturmuştur. Dolayısıyla bu metinler, OBM'de belirtilen türler kadar çeşitlilik gösterememiş ve günlük yaşamın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmamıştır. Ancak gözlenen öğretme-öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif rol almaları cesaretlendirilerek iletişimi güçlendirmek amacıyla bu metinlerin etkin kullanımları sağlanmaya çalışılmıştır. Daha özgün ve görev odaklı çalışmalar sözlü değerlendirmeler öncesi öğrencilerin sınıf dışı araştırmalarına dayandırılarak güçlendirilmiştir.

'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında öğretmen, öğrenciyi yönlendiren ve düşünmesini, nasıl öğrendiğini keşfetmesini sağlayan yardımcı rolünde olsa da, zaman zaman sınav odaklı bir yaklaşım takip edilerek öğrenenin yaratıcı rolü ikinci derecede ele alınmıştır.

OBM'de önemle üzerinde durulan kültürler arası farkındalığın gelişmesi noktası, İletişim Becerileri programı çerçevesinde genellikle takip edilen kitap sınırları içinde kalsa da bazı sözlü performanslar için yapılan ön araştırmalarda farklı kültürlerin işlenmesi buna hizmet etmiştir.

Öğrencilerin yaptıkları hataların ve yanlışların giderilmesi ile ilgili genel bir tutum olduğu gözlemlenmiştir. "Hatalar, ulaşılması hedeflenen dil yeterliğinin görece basit ya da farklı bir göstergesi olan 'ara dil' nedeni ile ortaya çıkar. Öğrenen hata yaptığında, dili kullanımı, ikinci dil normlarından farklı özellikler geliştirmiş olan dil yeterliliği ile örtüşür. Öte yandan yanlışlar ise ana dilini kullanan bir kişide de olabileceği gibi, öğrenenin dil yeterliği ile ilgili olmayıp dili kullanım düzeyinde gerçekleşir" (Diller için Ortak Başvuru Metni, s. 145). " Yanlış, doğru bilinen bir sistemin kullanımındaki başarısızlık" olarak tanımlanırken hata "öğrencinin ara

dilindeki sistemin doğrudan göstergesi” olan özelliklerdir (Brown, 1980). Brown (1980), dil öğreniminde öğrencinin öğrenme sürecinde hata yapmasının kaçınılmaz olduğunu ve öğrencilerin yaptığı hatalara aldıkları dönüt yardımıyla geliştiklerini ifade eder. Gözlemlerde yanlış ve hataların ele alınma yaklaşımları başvuru metninde önerilenlerle birebir örtüşmektedir. Hataların ve yanlışların düzeltilmesine ilişkin okutman görüşleri de bu yöndedir. Hataların ve yanlışların kaçınılmaz olduğu benimsenmiştir. Hataların ve yanlışların düzeltilmesi etkileşimi olumsuz yönde etkilemeyecek ve öğrencinin motivasyonunu düşürmeyecek bir biçimde birer öğretim fırsatı olarak öğretme-öğrenme sürecinde ele alınmaktadır.

4.1.4. ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce Dersi Programında Ölçme ve Değerlendirmenin *Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni* Işığında İncelenmesi

Ölçme ve değerlendirme bağlamında ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programı ve Başvuru Metni’nde vurgulanan kriterler paralellik göstermektedir ancak daha çok sınav odaklı olması nedeniyle ilgili bazı okutman yorumlarında da tespit edildiği gibi ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi programı çerçevesinde ölçme ve değerlendirme zaman zaman kurallara ağırlık veren bir yaklaşım sergilemektedir.

Ortak Başvuru Metni, değerlendirmeyi incelerken “öğrenenin dil yeterliğinin değerlendirilmesi” ile ilgilenir. ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi programı çerçevesinde hazırlanan sınavlar, gerek içeriğin belirlenmesinde gerekse öğrenme hedeflerine erişimi belirleyen ölçütlerin ifade edilmesinde B1 düzeyi çerçevesinde geçerliliğin sağlanmasına önem verilir. Sınavlardan elde edilen bilgilerin B1 düzeyindeki öğrenenin dil yeterliğini yansıtmasını sağlamak, diğer deyişle geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınır. Yine metinden yola çıkarak, öğrenci farklılıklarını önemseyen bir bakış açısıyla, farklı değerlendirme türleri işe koşulur. Belli aralıklarla yapılan değerlendirmelerle öğrencinin başarıları ölçülür ve dönüt verilir. ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programı kapsamında öğrenciler bir ara sınav, bir kısa sınav, yarıyıl sonu sınavı, portfolyo, sunum ve bilgi teknolojileri etkinliği aracılığıyla süreç içinde hepsinin katkı payları farklı olmak üzere değerlendirilir (Communication Skills II, 2014-2015). Portfolyo çalışmalarıyla öğrencilerin sürekli değerlendirmesi yapılarak aynı zamanda öğrenenlerin kendi gelişimlerinin farkına varması ve zayıf oldukları noktaları iyileştirmesi teşvik edilir. Özellikle öğrenenlerin sözlü ve yazılı becerilerini ölçen performans

değerlendirmesine de yer verilmiştir. Yapılan tüm bu değerlendirmelere bakıldığında program, Başvuru Metni ile paralellik gösterir.

Başvuru Metni 'Eylem Odaklı' bir yaklaşımı benimser, dolayısıyla 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi 'programının genelinde etkileşime daha fazla ağırlık verilmesi, görevleri yerine getirirken öğrenenlerin iyi dil öğrencisi olabilmelerine destek olacak strateji kullanabilmeleri için farkındalık yaratılması, dil öğreniminin başarısının esasen kullanıcıların ne kadar etkili oldukları ile ölçüldüğü fikrinin benimsenmesi ve öğrencilerin dikkatinin bu noktaya çekilmesi, kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olmalarını sağlayacak öz-yeterlik duygularının geliştirilmesi gibi noktalar önerilebilir.

4.2. Dört Temel Dil Becerisi

İkinci alt problemde dört temel dil becerisi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Verilerin analizine başlamadan önce hem verilerin uygulanacak istatistiksel analizlerin sayıltılarını sağlayıp sağlamadığını belirlemek hem de puanların dağılımlarını incelemek amacıyla ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Fakültelere göre öz-yeterlik ölçeği, dinleme, okuma, yazma ve konuşma testlerinden alınan toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Fakültelere Göre Öz-yeterlik Ölçeği, Dinleme, Okuma Yazma ve Konuşma Testlerinden Alınan Toplam Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

<i>Fakülte</i>	<i>Ölçek</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Eşit Ağırlık Puanına Göre	Öz-yeterlik Ölçeği Öntest	75	161,67	31,68	-,44	1,79
	Öz-yeterlik Ölçeği Sontest	75	164,58	30,98	-,04	,58
	Dinleme Testi Öntest	75	3,28	1,70	,41	-,52
	Dinleme Testi Sontest	75	4,51	1,71	,26	-,88
	Okuma Testi Öntest	75	10,49	3,46	-,24	-,52
	Okuma Testi Sontest	75	12,24	3,50	-,50	-,09
	Yazma Testi Öntest	12	35,21	10,63	,03	-1,83
	Yazma Testi Sontest	12	50,17	8,82	-,69	,25
	Konuşma Testi Öntest	12	6,08	1,06	-,26	-1,18
	Konuşma Testi Sontest	12	7,00	1,066	,61	-,45
Sayısal Puanına Göre	Öz-yeterlik Ölçeği Öntest	122	171,42	33,09	-,06	-,46
	Öz-yeterlik Ölçeği Sontest	122	175,28	33,37	-,26	,28
	Dinleme Testi Öntest	122	4,07	2,10	,17	-,28
	Dinleme Testi Sontest	122	5,37	1,94	-,17	-,60
	Okuma Testi Öntest	122	10,87	3,82	,17	-,91
	Okuma Testi Sontest	122	13,12	3,85	-,57	-,04
	Yazma Testi Öntest	12	41,21	10,75	,55	-,89
	Yazma Testi Sontest	12	49,83	12,50	-,66	-,29
	Konuşma Testi Öntest	12	6,71	1,73	-,17	-1,57
	Konuşma Testi Sontest	12	7,67	1,29	-,33	-1,05

Araştırma sorularının analizine geçmeden önce ilk olarak öz-yeterlik ölçeği, okuma, dinleme, yazma ve konuşma testlerine ilişkin betimsel istatistikler fakültelere ve öntest - sontest uygulamasına göre incelenmiştir. Tablo 4.1'e göre araştırmaya katılan ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öntest uygulamasında öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 161,67'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 240 olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin öz-yeterlikler algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanlarının standart sapmaları karşılaştırıldığında sontest uygulamasında standart sapmanın nispeten daha düşük olduğu, dolayısıyla bu uygulamada puanların daha benzeşik olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında dokuz maddelik bir test ile dinleme becerisi ölçülmüştür. Bu testin ön ve sontest uygulamaları karşılaştırıldığında sontest uygulamasında ortalamalardaki artış göze çarpmaktadır.

Ortalamalardaki puan artışları okuma testi puanlarında da görülmektedir. Buna göre eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan öğrenim gören öğrencilerin okuma testinden aldıkları puanlar, sontest uygulamasında artış göstermiştir.

Eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan fakültelerde yazma ve konuşma testlerini alan öğrenci sayısı 12'dir. Burada yazma puanlarının son test puanlarındaki artış dikkat çeken noktalardan bir diğeridir. Konuşma testinin son test puanlarında da az da olsa bir artış görülmektedir. Her ne kadar yazma ve konuşma testi puanları çarpıklık katsayısına göre normal dağılsa da bu iki test için örneklem büyüklüğünün az olduğu göz önünde bulundurulmuştur.

Sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik, okuma, dinleme, konuşma ve yazma testi puanları da Tablo 4.1'de yer almaktadır. Bu fakültede öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı 122'dir. Sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ön ve sontest uygulamasında öz-yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde, ortalamalara göre sontest uygulamasının ortalaması daha yüksektir. Standart sapmalara göre karşılaştırma yapıldığında her iki uygulamadaki standart sapmalar benzer olsa da öntest uygulaması için öz-yeterlik puanlarının görece daha homojen, diğer bir ifadeyle benzeşik olduğu söylenebilir.

Sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin dinleme testi için sontest uygulamasından elde edilen puanlar daha yüksektir. Standart sapmalara göre, öntest uygulamasındaki dinleme testi puanlarının görece daha homojen olduğu görülmektedir.

Okuma testinin sontest uygulamasından elde edilen ortalama puanlarının öntest uygulamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki uygulamada elde edilen okuma testi puanlarının varyanslarının oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Sayısal puana göre öğrenci alan fakültelerde yazma ve konuşma testlerini alan öğrenci sayısı da 12'dir. Eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan fakültelere benzer olarak sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde de yazma puanlarının son test puanlarındaki artış dikkat çekmektedir. Konuşma testinin son test puanlarında bir miktar artış meydana gelmiştir. Yazma ve konuşma testi puanları çarpıklık katsayısına göre normal dağılsa da bu iki test için örneklem büyüklüğünü yeterli değildir.

4.2.1. Yazma Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında belirtilen **yazma** becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yazma becerilerini ölçmek amacıyla araştırma yapılan grubun içerisinde seçilen sayısal ve eşit ağırlık puanlarına göre öğrenci alan bölümlerden on ikişer kişilik iki gruba belli bir kapsama ilişkin bir kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlar iki ayrı puanlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olacak şekilde, daha önceden belirlenen ölçütlere dayalı olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin belirtilen testlerden aldıkları puanlar, her iki puanlayıcının verdiği puanların ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlar hesaplanmadan önce puanlayıcıların verdikleri puanların ne denli tutarlı oldukları incelenmiştir. Bu amaçla Krippendorff’un α katsayısından yararlanılmıştır. Krippendorff α istatistiği Kappa tipi istatistiklerle benzerliklere sahiptir. Her iki istatistik de hangi puanlayıcının hangi puanı verdiğine bakılmaksızın puanların toplam dağılımına bakılarak hesaplanmaktadır. Ancak Krippendorff alfa, Kappa istatistiğinde olduğu gibi gözlenen ve beklenen uyumu dikkate almaz; bunun yerine gözlenen ve beklenen uyumsuzluğun elde edilmesine dayalı olarak hesaplanmaktadır (Krippendorff, 1995: Akt: Bıkmaz, 2011). Krippendorff α istatistiği çok çeşitli veri tiplerine uygulanabilmesi nedeniyle Kappa katsayılarına göre üstünlük sağlamaktadır. Krippendorff α istatistiği;

- Her değişken için herhangi bir sayıdaki değere uygulanabilir.
- İki veya daha fazla puanlayıcı içeren verilere uygulanabilir.
- Herhangi bir ölçek türü (isimsel, sıralı, aralık, oran) ile ölçülmüş verilere uygulanabilir.
- Farklı büyüklükteki (küçük veya büyük) örneklerde kullanılabilir.
- Puanlamada eksik veri olduğu durumlarda uygulanabilir.

Tablo 4.2: Yazma Testi İçin Puanlayıcılar Arası Uyumun Değerlendirilmesine İlişkin Krippendorff α İstatistiği Sonuçları

	<i>I. Puanlayıcının verdiği puanların ortalaması</i>	<i>II. Puanlayıcının verdiği puanların ortalaması</i>	<i>Krippendorff α</i>
Yazma Becerisi Öntest	38,42	38,00	,98
Yazma Becerisi Sontest	50,88	49,13	,96

Tablo 4.2’de her iki puanlayıcının yazma testlerinde verdikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile uyum sonuçları yer almaktadır. Öncelikle puanlayıcıların verdikleri puanlar incelendiğinde bütün uygulamalarda verilen puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Öyle ki puanlar arasındaki farklılıklar hemen hemen tüm koşullarda ondalık basamaklardan itibaren başlamaktadır.

Krippendorff katsayısının yorumlanması Kappa katsayılarının yorumlanmasına benzemektedir. $\alpha=1$ olması değerlendiriciler arasındaki uyumun mükemmel olduğunu, $\alpha=0$ ise tam uyumsuzluğu simgelemektedir. Bu katsayının yorumlanmasında sınır düzeyler ve yorumları şu şekilde belirlenmiştir.

$0,80 \leq \alpha$ Yüksek düzeyde uyum

$0,67 \leq \alpha \leq 0,80$ Orta düzeyde uyum

$\alpha < 0,67$ Zayıf düzeyde uyum

Genel olarak her iki testin öntest ve sontest uygulaması için puanlayıcılar arası uyumun oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Her bir öğrencinin yazma testi puanı, bu iki puanlayıcının verdiği puanların ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Bu işlem adımları hem öntest hem de sontest uygulamasında tekrarlanmıştır. Öntest ve sontest uygulamalarından elde edilen yazma testi puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırma sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir:

Tablo 4.3: Yazma Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Fakülteler</i>	<i>Uygulama</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Eşit Ağırlık Puanına Göre	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3,06*	,002
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	0				
Sayısal Puanına Göre	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-2,85*	0,004
	Pozitif Sıra	10	6.50	65.00		
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen yazma becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeylerini belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Ancak örneklem büyüklüğünün küçük olması nedeniyle ($N_{\text{sayısal}}=N_{\text{eşitağırlık}}=12$) bağımlı gruplar için t testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Buna göre eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öntest ve sontest uygulamalarında elde ettikleri yazma testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z= -3,06$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, bir başka ifadeyle sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen programın eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin son test uygulamasından elde ettikleri yazma testi puanları daha yüksektir.

Eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlere benzer şekilde sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde de öğrencilerin yazma becerilerinin ölçüldüğü öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($z= -2,85$, $p<0,05$). Yine fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen programın sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede bir etkisi olduğu söylenebilir.

'İletişim Becerileri II' İngilizce programı dahilinde öğrencilerle yapılan yazma çalışmaları öğrencilerin süreç içerisinde gelişimlerini hedeflemektedir. İyi yazarlar

başarılı bir ürün ortaya çıkarmadan önce belirli süreçlerden geçerler. Planlama yaparak başlarlar. Ne söylemek istediklerini ve kim için yazdıklarını düşünürler. Daha sonra taslağı yazarlar ve bu sürede sürekli yazdıkları metni gözden geçirip, düzelterek biçimlendirirler (Hedge, 1991). 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programı kapsamında süreç odaklı yazma derslerinde farklı kopyalardan aldıkları dönüt yardımı ile öğrencinin kendi öğrenmesini kurgulaması ve değerlendirmesi teşvik edilmektedir. Öğrencilere planlamak ve taslağı yazmak için öğretmenin yaptığı yardım kadar öğretmenin yazma üzerine verdiği dönüt de önemlidir (Hedge, 1991). Öğrencilerin yazma becerilerine dönüt verirken ve değerlendirmelerinde Brown (2001)'nin da özellikle vurguladığı içerik, organizasyon, söylev, sözdizimi, kelime ve işaretleme kategorileri üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte bu kategorilerde öğrencilere dönüt verilirken aynı zamanda kağıdın geneli üzerinde yorum yapılmasının ve tekrarlanan hatalarla ilgili belirlenen kaynaklara yönlendirilmesinin önemi olduğu düşünülmektedir. Brown (2001) yazma becerilerinin gelişmesinde öğrencilerin hem aldıkları notların hem de yorumların tümünün faydalanmaları gereken bilgiler olduğunu anlamaları gerektiğini ifade eder. Baghzou (2011), üniversite ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada öğrencilerin yazılı ürünlerine üç aylık süre içerisinde içerikle ilgili dönüt vermiş ve öğrencilerin öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında farklı taslaklara aldıkları dönütün gelişmelerine olumlu katkısını gözlemlemiştir. Eşit ağırlık ve sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde yazma etkinliklerinin yukarıda belirtilen kapsamda ele alınmasının öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.4'de eşit ağırlık ve sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin yazma testine ait hem öntest hem de sontest puanlarının karşılaştırması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4: Fakülteleere Göre Yazma Testi Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları

	<i>Fakülte</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sırsa toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Yazma Öntest	Eşit ağırlık	12	10,63	127,50	49,50	,198
	Sayısal ağırlık	12	14,38	172,50		
Yazma Sontest	Eşit ağırlık	12	12,33	148,00	70,00	,932
	Sayısal ağırlık	12	12,67	152,00		

Tablo 4.4' e göre Fen Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinde okuyan öğrencilerin yazma testine ait öntest puanları ($U=70,00$, $p>0,05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U= 49,50$, $p>0,05$). Benzer şekilde yine her iki fakülte için yazma testi sontest puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U= 70,00$, $p>0,05$).

4.2.2. Okuma Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında belirtilen okuma becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlere devam eden öğrencilerin ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında belirtilen okuma becerisiyle ilgili hedef davranışlarına ulaşılma düzeylerini belirlemek amacıyla öntest ve sontest uygulamalarından alınan okuma testi puanları bağımlı gruplar için t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma her iki grup için yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5: Okuma Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

<i>Fakülteler</i>	<i>Uygulama</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Eşit ağırlık puanına göre	Öntest	75	10,49	3,46	74	-3,78	,000
	Sontest	75	12,24	3,50			
Sayısal puana Göre	Öntest	122	10,86	3,82	121	-5,71	,000
	Sontest	122	13,12	3,85			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi eşit ağırlık puanı ile öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öntest ve sontest uygulamalarında elde ettikleri okuma testi puanları arasında anlamlı bir fark olup ($t_{(74)} = -3,78$, $p < 0,05$), öğrencilerin sontest uygulamasından elde ettikleri okuma testi puanları daha yüksektir.

Eşit ağırlık puanı ile öğrenci alan bölümlerden elde edilen sonuçlara benzer bir durum sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde görülmektedir. Sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen okuma becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest uygulamalarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(121)} = -5,71$, $p < 0,05$). Bu farkın hangi uygulamanın lehine olduğunu belirlemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, sontest uygulamasına ait ortalamaların daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerinde iyileşme meydana gelmiştir.

Fakültelerin okuma ön testi puanlarının karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Örneklem büyüklüğü ve puan dağılımının normal olması nedeniyle parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.6: Fakültelerin Okuma Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

<i>Fakülteler</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Eşit ağırlık puanına göre	75	10,49	3,46	195	-0,679	0,498
Sayısal puana göre	122	10,86	3,81			

Tablo 4.6'ya göre eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan fakülteler ile sayısal puana göre öğrenci alan fakültelerin okuma testi öntest puanları arasında fark olmadığı görülmektedir ($t_{(195)} = -,679$, $p > 0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma testinden aldıkları sontest puanlarının fakültele göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ANCOVA testi uygulanmıştır. Burada fakülteler bağımsız değişken, okuma testi öntest puanları ise covariate değişken olarak alınmıştır. Öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest uygulamasından elde edilen okuma testi puanlarının

fakülterlere göre farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar Tablo 4.7'te yer almaktadır.

Tablo 4.7: Öntest Uygulamasından Alınan Puanlara Göre Düzeltilmiş Okuma Testi Puanlarının Fakülterlere Göre ANCOVA Testi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Okuma Testi Öntest Puanları	327,21	1	327,21	26,71	,000
Fakülterler	25,76	1	25,76	2,10	,149
Hata	2376,87	194	12,25		
Toplam	34924,00	197			

ANCOVA sonuçlarına göre farklı fakülterlerde okuyan öğrencilerin ön test uygulamasına göre düzeltilmiş okuma testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(1,194)}=2,10$, $p>0,05$]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin okuma testi puanları fakülterlerle ilişkili değildir. Buna bağlı olarak eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin düzeltilmiş okuma testi puanları ($\bar{X} = 12,32$) ile sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin düzeltilmiş okuma testi puanları ($\bar{X} = 13,07$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Alıcı (receptive) becerilerden biri olan okuma becerisinin uygulamasının açıkça gözlenmesi zordur. Öğrenciler yazdıklarında ve konuştuklarında duyar ve görürüz ancak dinlediklerinde ve okuduklarında genellikle gözlemleyeceğimiz bir davranış yoktur. Bu nedenle okuyucunun kafasında olup biteni tam olarak belirleyemsek de hepimiz birer okuyucu olduğumuz için bu süreci tanımlayabiliriz. Amacımıza ve metnin türüne göre farklı şekillerde okuyabiliriz. Kuşkusuz başarılı okuyucular amaca ve metne göre farklı okuma stratejileri uygularlar (Hughes, 2007, s. 137). Öğrenme stratejileri öğrencilerin beceri gelişimine fayda sağlar (Oxford, 1990, s.57). Sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine programın katkısının öğrenci çıktısı/ürünü odaklı bir program olmaktan ziyade okuma becerilerinin gelişimine ağırlık verilmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili alt becerilerini geliştirebilmelerine ve farkındalık yaratarak kendi stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için ders içerisinde çaba gösterilmekte ancak yapılan çalışmalar kitabın kapsamı ile sınırlı kalmaktadır. Öğrenci sınavlarının okuma becerisi kısmına verilen dönütler bu becerilerinin gelişimine önemli katkı

sağlar. Squires (2003), dönütün, çeşitli içeriklerle sunulsa da genel olarak öğretmenin sınıf içerisindeki çalışmalarda, ödevlerde, küçük grup ve birebir çalışmalarda, sınav değerlendirmelerinde öğrencinin performansına yaptığı yorumlarla gerçekleştiğini ifade eder (Akt: Berry, 2008, s.130). Öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili sürekli dönüt almalarının bu becerilerinin gelişimine olumlu etki sağladığı düşünülmektedir. Berry (2005), dönütü güdülenmeye ait, değerlendiren ve öğrenme olarak üçe ayırır (Akt: Berry, 2008, s.131). Güdülenmeye ait dönüt (motivational feedback); öğrencilerin yüksek notlar, olumlu yorumlar ve ödüller ile iyi sonuç getiren eylemleri tekrarlamalarını teşvik eder. Değerlendiren Dönüt (evaluative feedback) öğrencilerin performansını ölçerek diğer öğrenciler içerisindeki durumunu gösterir. Öğrenme Dönütü (Learning Feedback) öğrenciye öğrenmelerini nasıl geliştirecekleri bilgisini sunar (Berry, 2008, s. 132). Öğrencilerin performansları üzerine verilen bilgilendirici ve motivasyonu yükselten dönütlerin de öğrencinin gelişimine olumlu katkı sağladığı değerlendirilmiştir.

4.2.3. Dinleme Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında belirtilen dinleme becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.8: Dinleme Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları

<i>Fakülteler</i>	<i>Uygulama</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Eşit ağırlık puanına göre	Öntest	75	3,28	1,71	74	-5,20	,000
	Sontest	75	4,57	1,72			
Sayısal puana göre	Öntest	122	4,07	2,10	121	-6,30	,000
	Sontest	122	5,37	1,94			

Tablo 4.8’de yer alan sonuçlara göre eşit ağırlık puanı ile öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öntest ve sontest uygulamasından aldıkları dinleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(74)} = -5,20$, $p < 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde sontest uygulamasından elde edilen puanların, öntest uygulamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin süreç içerisinde dinleme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Benzer biçimde, sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programında belirtilen dinleme becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınav puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(74)} = -6,302$, $p < 0,05$). Yine bu farkın hangi uygulamanın lehine olduğunu belirlemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde sınav uygulamasından elde edilen ortalamaların daha yüksek olduğu, dolayısıyla sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin de süreç içerisinde dinleme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Dinleme testinden alınan puanlara göre fakülteler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 4.9'da yer almaktadır. Burada dinleme testi öntest uygulama puanları kovaryate değişken olarak alınmış, sınav uygulamasından elde edilen puanlar öntest uygulamasından arındırılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.9: Öntest Uygulamasından Alınan Puanlara Göre Düzeltilmiş Dinleme Testi Puanlarının Fakültelere Göre ANCOVA Testi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik derecesi</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Dinleme Testi Öntest Puanları	79,19	1	79,19	25,96	,000
Fakülteler	16,023	1	16,02	5,25	,023
Hata	591,69	194	3,05		
Toplam	5700,00	197			

ANCOVA sonuçlarına göre, sayısal ile eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öntest uygulamasına göre düzeltilmiş dinleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(1,194)} = 5,25$, $p < 0,05$]. Buna göre öğrencilerin dinleme testi puanları fakültelerle ilişkilidir. Düzeltilmiş ortalama puanlar incelendiğinde, sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin düzeltilmiş dinleme testi puanları ($\bar{X} = 5,26$) eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin düzeltilmiş dinleme testi puanlarından ($\bar{X} = 4,67$) daha yüksektir.

Doff (1991), dinleme becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin çok miktarda normal hızda İngilizce dinleme pratiği yapmalarını gerektiğini ifade eder. Ülkemizde İngilizce eğitimi yabancı dil kapsamında gerçekleşmekte olduğu için 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersini alan öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okul

ortamının dışında İngilizceye maruz kalma olasılığının fazla olmadığı bilinmektedir. Dil eğitimi dört temel dil becerisi üzerinde yoğunlaştığı ve bu beceriler bütünleşik olarak ele aldığı için ders süresinde öğretmen ve öğrenciler arasında aynı şekilde öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminde hedef dilin kullanılmasına özen gösterilmektedir. Verilen görevleri yerine getirirken öğrenciler farklı durumlarda ve farklı amaçlarla dinleme etkinliklerine katılmaktadırlar. Dönem sonu ve dönem arası formal değerlendirmelerde dinleme becerisi ölçülmesine de dersler esnasında mikro becerilerin gelişimini sağlamak için öğrenciler tartışmalara dahil edilmekte ve birbirleriyle etkileşime girerek konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencinin aldığı Güdüleyen ve Öğrenme Dönüt türlerinin de dinleme becerisinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Buna ilave olarak dönem içerisinde üç kere öğrencilere verilen görevlerle sözlü performansları ölçülmekte ve bu da onlara Güdüleyen Dönüt, Öğrenme Dönütü ve Değerlendirme Dönütü sağlamaktadır.

Hem sayısal hem de eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Ancak sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bölümler arası farkın, dinleme becerisinin mühendislik mesleğinin gerekli kıldığı önemli özelliklerden biri olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. İletişim Becerileri, Mühendislik Fakültesi öğrencileri için yalnızca eğitimlerinin bir bileşeni değil aynı zamanda onları gelecek kariyerlerine hazırlayan önemli bir faktördür. Çağımızda küresel çevreye uyum sağlayabilmesi için Mühendislik Fakültesi mezunlarının farklı becerilere gereksinimleri vardır (Reimer, 2007, Reedy,Gopi & Aneel 2013). Reimer (2007), çalışma ortamlarında sözel iletişim becerilerinin öneminin özellikle Mühendislik Fakültesi mezunları tarafından vurgulanmakta olduğunu ifade eder. Kline (1996), uyanık olduğumuz zamanın %70'ini bir çeşit iletişim halinde geçirdiğimizi ve bu iletişim eyleminin %10'unun yazma, %15'inin okuma, %30'unun konuşma ve %45'inin ise dinlemeden oluştuğunu söyler. Kline (1996) ayrıca dinlemenin çalışma ortamında önemli olduğunu ve mühendisliğin de dahil olduğu meslek türlerinde hayati önem taşıdığını ifade eder. Dinleme, almayı (receive) ve sözel iletişimi doğru bir biçimde anlamayı gerektirir. Bu nedenle etkili dinleme becerilerinin yokluğu sözel mesajın zedelenmesine veya ihmal edilmesine yol açar. Bu da neticede iletişim sürecini

sonlandırır (Reimer, 2007). Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin laboratuvar ortamında ve diğer pratik uygulamalarda bu ihtiyaçlarının farkına vardıkları ve mesleki ve akademik başarılarında dinleme becerilerinin geliştirilmesini önemsedikleri düşünülmektedir.

4.2.4. Konuşma Becerisine İlişkin Hedef-Davranışlara Ulaşılma Düzeyi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında belirtilen **konuşma** becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri nedir ve bu hedef davranışlara ulaşılma düzeyi açısından eşit ağırlık ve sayısal puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Sayısal puanlarına göre öğrenci alan bölümlerden 12 ve eşit ağırlık puanlarına göre öğrenci alan bölümlerden 12 olmak üzere toplam 24 öğrencinin belirli bir konu alanına yönelik yaptıkları konuşmalar daha önce belirlenen ölçütlere dayalı olarak iki ayrı puanlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olacak şekilde puanlanmıştır. Ortalama puanlar hesaplanmadan önce puanlayıcıların verdikleri puanların ne denli tutarlı oldukları Krippendorffun Alfa katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 4.10: Konuşma Testi İçin Puanlayıcılar Arası Uyumun Değerlendirilmesine İlişkin Krippendorff α İstatistiği Sonuçları

	<i>I. Puanlayıcının verdiği puanların ortalaması</i>	<i>II. Puanlayıcının verdiği puanların ortalaması</i>	<i>Krippendorff α</i>
Konuşma Becerisi Öntest	6,38	6,41	,84
Konuşma Becerisi Sontest	7,46	7,21	,84

Tablo 4.10’da göre iki puanlayıcının öğrencilerin sözlü sunum performansları için verdiği puanların yüksek düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Her iki puanlayıcının verdiği puanların ortalaması alınarak her bir öğrenci için konuşma testi puanı hesaplanmıştır.

Her bir öğrencinin puanı hesaplandıktan sonra ilk olarak her bir fakülte için öğrencilerin programın uygulamasından önceki konuşma testi ile programın uygulanmasından sonraki son test puanları arasında fark olup olmadığı bağımlı gruplar için t testinin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Öntest ve sontest uygulamalarından elde edilen konuşma testi puanlarının karşılaştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.11: Konuşma Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Fakülteler</i>	<i>Uygulama</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Eşit Ağırlık Puanına Göre	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-2,83*	0,005
	Pozitif Sıra	11	6,77	74,50		
	Eşit	0				
Sayısal Puanına Göre	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-2,83*	0,005
	Pozitif Sıra	11	6,77	74,50		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin “İletişim Becerileri II” İngilizce dersi öğretim programında belirtilen konuşma becerisiyle ilgili hedef davranışlara ulaşılma düzeylerini belirlemede, örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olmaması nedeniyle bağımlı gruplar için t testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Buna göre eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öntest ve sontest uygulamalarından elde ettikleri konuşma testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = -2,83$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen programın eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sontest uygulamasından elde ettikleri konuşma testi puanları daha yüksektir.

Eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilere benzer şekilde sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin de konuşma becerilerinin ölçüldüğü öntest ve sontest uygulamasından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($z = -2,83$, $p < 0,05$). Yine fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen programın sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede bir etkisi olduğu söylenebilir.

Konuşma becerileri dil öğretimi programlarında önemli bir yer tutar. Hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri incelendiğinde konuşma becerileri ve dinleme

becerileri daha ağırlıkla ele alınması gereken becerilerdir. Görüşler bu yönde olmasına rağmen öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında eşit ağırlık ve sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Bu olumlu gelişmenin öğrencilerin performanslarının süreç içinde gelişmesine ek olarak değerlendirme amacı ile verilen görevin türü ile de ilişkilendirilebilir. Dil kullanımı amaca ve içeriğe göre çeşitlilik gösterir bu nedenle görev tasarımı değerlendirme araçlarını geliştirirken en önemli faktördür (Luoma, 2009, s. 29). 'İletişim Becerileri II' İngilizce Dersi öğretim programı çerçevesinde kullanılan sözlü performans görevleri değerlendirilen konuşmanın genel formunu ve içeriğini ana hatlarıyla belirlediği için öğrencileri yönlendirmektedir. Anlamli konuşabilmek çeşitli becerileri gerektirir. Bireyin konuşabilmesi için öncelikle konuşacak şeyi olması gerekir (Carlson, 2014, s.491). İçerikle ilgili önceden araştırma fırsatı olan öğrenciler konuşma performanslarını olumsuz yönde etkileyen kaygı düzeylerini büyük ölçüde kontrol altına alabildikleri için mesajlarını başarılı bir şekilde paylaşmışlar ve sözlü performanslarının sonunda konu ile ilgili soru-cevap bölümlerinde etkileşime girebilmişlerdir.

Tablo 4.12: Fakültelere Göre Konuşma Testi Öntest ve Sontest Puanlarına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları

	<i>Fakülte</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Konuşma Öntest	Eşit ağırlık	12	11,08	133,00	55,00	,347
	Sayısal	12	13,92	167,00		
Konuşma Sontest	Eşit ağırlık	12	10,67	128,00	50,00	,219
	Sayısal	12	14,33	172,00		

Tablo 4.12'de yer alan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre eşit ağırlık ve sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin konuşma testine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 55,00 $p>0,05$). Benzer şekilde iki fakülte'deki öğrencilerin konuşma testine ait sontest puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 50,00, $p>0,05$).

4.3. Dört Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce öğretim programında belirtilen dört temel dil becerisi arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Okuma (okuduğunu anlama) ile dinleme becerileri arasında bir ilişki olduğu, okuduğunu anlamının dinleme becerisinden daha önce geliştiği inancına dayanarak bu çalışmada yer alan dinleme ve okuma testleri arasında da bir ilişkinin olması beklenmektedir. Bu ilişkiyi incelemek üzere okuma ve dinleme testlerini alan 197 öğrencinin puanları üzerinden hesaplanan Pearson korelasyon puanları Tablo 4.13’de yer almaktadır. Sonuçların yorumlanmasında “mutlak değer olarak korelasyon katsayısı 0,70 ve 1 arasında ise yüksek; 0,30 ve 0,70 arasında ise orta ve 0,30’dan düşük ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu” (Büyüköztürk, 2002) ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.13: Okuma ile Dinleme Testi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		<i>Okuma testi öntest puanları</i>	<i>Okuma testi sontest puanları</i>
Dinleme testi öntest puanları	Pearson	,38	
	P	,000	
Dinleme testi sontest puanları	Pearson		,38
	P		,000

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi Pearson korelasyon katsayısına göre, hem öntest hem sontest puanlarına göre okuma ile dinleme arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,38$, $p<0,05$). Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan testlerin dil becerisi için geçerli olan bu bulguyu desteklediği, bir bakıma bu testlerin geçerli olduğu söylenebilir.

Hazırlanan dinleme ve okuma testleri maddelerinin yapısı gereği bu maddelerin puanlanması kolay ve objektiftir. Ancak yazma ve konuşma becerilerini ölçmek amacıyla açık uçlu sorulardan ve kompozisyonlardan yararlanılmış, öğrencilerin yanıtları iki bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Bu becerilerin değerlendirilmesindeki bu güçlüklerden dolayı konuşma ve yazma testleri yalnızca 24 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuç itibarıyla 24 öğrenci bütün testleri, 197 öğrenci ise yalnızca okuma ve dinleme testlerini almıştır. Bütün testler arasındaki ilişkiyi incelemek için 24 öğrenciden toplanan verilerden yararlanılmıştır. Bütün beceriler

arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü göreceli olarak az olsa da bu sayı Pearson için sınır düzeyde yeterli kabul edilmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 4.14'de verilmiştir:

Tablo 4.14: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Testlerinden Alınan Öntest Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		<i>Konuşma Testi</i>	<i>Dinleme Testi</i>	<i>Okuma Testi</i>
Yazma Testi	Pearson	,76	,25	,59
	P	,000	,241	,002
	N	24	24	24
Konuşma Testi	Pearson		,26	,53
	P		,213	,008
	N		24	24
Dinleme Testi	Pearson			,55
	P			,006
	N			24

Yazma testi öntest puanları ile konuşma testi öntest puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,73$, $p<0,05$). Yazma testi öntest puanları ile dinleme testi öntest puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,25$, $p>0,05$). Yazma testi öntest puanları ile okuma testi ön test puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,59$, $p<0,05$).

Konuşma testi öntest puanları ile dinleme testi öntest puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0,26$, $p>0,05$). Konuşma testi öntest puanları ile okuma testi öntest puanları arasında yine pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,53$, $p<0,05$). Dinleme testi öntest puanları ile okuma testi öntest puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,55$, $p<0,05$). Buna göre öğrencilerin dinleme becerileri arttıkça okuma becerileri de orta düzeyde artmaktadır. Aynı ilişki tersi yönde de kurulabilir. Öğrencilerin okuma becerileri arttıkça dinleme becerileri de orta düzeyde artmaktadır.

Bu dört beceri arasındaki ilişki programın sonunda da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma testlerinin son test uygulamalarından aldıkları puanların birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Bu amaçla dört beceri arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 4.15: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Testlerinden Alınan Sontest Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		<i>Konuşma Testi</i>	<i>Dinleme Testi</i>	<i>Okuma Testi</i>
Yazma Testi	Pearson	,65	,28	,21
	P	,001	,192	,334
	N	24	24	24
Konuşma Testi	Pearson		,557	,66
	P		,005	,001
	N		24	24
Dinleme Testi	Pearson			,33
	P			,114
	N			24

Yazma testi sontest puanları ile konuşma testi sontest puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,65$, $p<0,05$). Yazma testi sontest puanları ile dinleme testi sontest puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki görülmüştür ($r=0,28$, $p>0,05$). Yazma testi sontest puanları ile okuma testi sontest puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,21$, $p>0,05$).

Konuşma testi sontest puanları ile dinleme testi sontest puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,56$, $p<0,05$). Konuşma testi sontest puanları ile okuma testi sontest puanları arasında yine pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,66$, $p<0,05$). Dinleme testi sontest puanları ile okuma testi sontest puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ancak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,33$, $p>0,05$).

Öğrencilerin dört temel becerilerini ölçen öntest ve sontest puanlarını incelediğimizde bazı beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak bazılarının arasında bu ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Dört temel dil becerisi arasındaki korelasyonlar öntest ve sontest puanlarına göre değerlendirildiğinde;

- Öntest puanlarına göre özellikle dinleme becerisinin diğer becerilerden “kopuk” olduğu, bu beceri ile diğer beceriler arasında ilişkinin düşük olduğu görülmektedir.
- Sontest puanlarına göre ise okuma becerisinin nispeten düşük korelasyon verdiği tespit edilmiştir.

Genel olarak, son test puanlarına göre korelasyonlarda azalma meydana gelmiştir. Bunun, son test puanlarının varyansındaki azalmadan kaynaklandığı düşünülmektedir. Dinleme becerisinin diğer becerilerden daha az düzeyde gelişmesinin sebebinin 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programı çerçevesinde dinleme becerisinin derslerde işlenmesine karşın formal bir şekilde ölçülmemesi olabileceği düşünülmüştür. Günümüzün pragmatik dil öğretimi hedefleri, anlamlı iletişim ve öğrenenin iletişimsel yeterliliğinin gelişimini vurgulayan bütünleşik ve dinamik çoklu öğretim modellerini giderek önemsemeye başlamışlardır. Yaygın bir biçimde kabul gören dil öğretimi ve öğrenimi yaklaşımları anlamlı iletişimde insanların dil becerilerini ayrı ayrı değil birlikte işe koştuklarını savunurlar. Örneğin bir konuşma esnasında öğrenen aynı anda hem konuşabilmek hem de duyduğunu anlayabilmek durumundadır (Hinkel, 2006). Becerilerin bütünleşik bir biçimde ele alınmaması dil becerilerinin normal etkileşim içerisinde kullanımına uygun değildir ve daha sonraki aşamada akademik etkileşim, kariyerle ilişkili dil kullanımı veya günlük kullanımda aksamalara sebep olur. Oxford (1990), yeni bir dil öğrenmenin değişen derecelerde ve kombinasyonlarda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini içerdiğini ifade eder. Ellis (1986), yabancı dil öğretimini öğretmenin ve öğrenenin özellikleri, ortam ve uygun dillerden oluşan bir çeşit dokumaya benzetirken, bu dokumanın içerisinde dört dil becerisinin çok önemli bir yeri olduğunu ifade eder. Bu becerilerin öğretim sürecinde birlikte dokunarak ele alındığında hedef dilde iletişimin gerçekleştiğini söyler. Bu yaklaşım ayrıca öğrenenlere, İngilizcenin yalnızca akademik bir kavram veya sınavı geçmeleri için gereken bir anahtar olmadığını, aynı zamanda insanlar arasında paylaşımı sağlayan gerçek bir etkileşim aracı olduğunu gösterir. Oxford (1990), bütünleşik beceri yaklaşımının farklı yaş gruplarında ve farklı geçmişte sahip olan tüm öğrenciler için motivasyonu artıran bir faktör olduğunu ifade eder. Bu açılarından bakıldığında 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programı çerçevesinde becerilerin bütünleşik yaklaşımla sınıf içi etkinlikler ve sınava durumlarını da içine alacak bir biçimde ele alınmasının fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

4.4. 'İletişim Becerileri II' Öğretim Programının Öğrenci Öz-yeterlikleri Üzerine Etkisi

Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ne düzeyde etkilediğini

belirlemek amacıyla programın öncesinde ve sonrasında öğrencilere öz-yeterlik algı ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler t testi ile analiz edilmiştir:

Tablo 4.16: Öz-yeterlik Ölçeği Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları

<i>Fakülteler</i>	<i>Uygulama</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Eşit Ağırlık Puanına Göre	Öntest	75	161,67	31,69	74	-1,25	,216
	Sontest	75	164,58	30,98			
Sayısal Puanına Göre	Öntest	122	171,42	33,09	121	-2,15	,033
	Sontest	122	175,28	33,37			

‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasından sonra, eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öz-yeterliklerinde değişme düzeylerini incelemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest uygulamasından elde edilen öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(74)} = -1,25$, $p > 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde, her ne kadar sontest uygulamasından elde edilen öz-yeterlik puanları öntest uygulamasından yüksek olsa da bu farkın anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programı eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öz-yeterlik puanlarında anlamlı bir artış yaratmamışsa da bu programın sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öz-yeterliklerini arttırmaya katkıda bulunduğu söylenebilir. Buna göre sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öntest ve sontest uygulamalarından aldıkları öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olup ($t_{(122)} = -2,15$, $p < 0,05$), sontest uygulamasından elde edilen puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öz-yeterlik algılarından bahsederken bu öğrencilerin üniversite giriş sınavını geçmiş ve bölümlerine yerleşmiş başarılı öğrenciler olduğunu vurgulamamız gerekir. Ancak sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öz-yeterlik puanlarındaki artış öz-yeterliğin ‘konuya özgü’ (Woolfolk, 2007, s.351) olması ile ilişkilendirilmelidir. Brunning, Schraw & Ronning (1999) bir alandaki yüksek öz-yeterlik algısının bir diğer alandaki yüksek öz-yeterlik algısının da yüksek olacağı anlamına gelmediğini ifade ederler. İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını sorguladığımız sözel

alandaki öğrenciler bu belirli alanda daha fazla öz-güvene sahip olduklarını göstermişler ancak sayısal alandaki öğrenciler bu konuda kendileri ile ilgili bu kadar iyimser değerlendirmede bulunamamışlardır. Schunk and Rice (1984) öğrencilere üst-düzey strateji basamaklarını sözlü ifade edebilmeleri yönünde verilen eğitimin onların öz-yeterlik algılarını ve öğrenmelerini arttırdığını ifade ederler. Bandura (1994) öz-yeterlik beklentisinin kaynaklarını; *ustalık yaşantıları* (mastery experiences), *temsili yaşantılar* (vicarious experiences), *fizyolojik ve duygusal kişileştirme* (physiological and emotional arousal) ve *sosyal ikna* (social persuasion) olarak belirler. Bandura modellemeyi de *temsili yaşantılar* içinde incelemiş ve bunu öğrenci belirlenen görevi yerine getiren bir başka modelin, öğrencinin bu görevle ilgili stratejileri geliştirmesinde yardımcı olduğunu ifade eder. Modelleme bir görevin yerine getirilmesi için gereken becerilerin bu görevi ilk defa yapacak olan kişiye gösterilmesidir. Modellemenin öz-yeterliği etkileyen önemli bir faktör olduğu kabul edilir (Brunning, Schraw & Ronning, 1999, Larsen & Buss 2010). Öz-yeterlik algısının ve bilişsel strateji öğretiminin birbirini etkilediğini söylemek mümkündür. Stratejiler başarılı performansa sebep olursa öğrencilerin bu görevlerle ilgili öz-yeterlik algıları güçlenir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel stratejileri uygulama ve öğrenme isteği de öz-yeterlikten etkilenir (Fetsco & McClure, 2005, s. 266). Zimmerman & Martinez-Pons (1990), öz-yeterlik algılarının öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanma isteğini etkilediğini ve işlemeyen stratejileri elimine ettiğini ifade ederler. Sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin üniversiteye hazırlık döneminde sayısal beceriler üzerinde daha çok yoğunlaştığı ve sözel becerilerle ilgili çalışmaları daha az miktarda yerine getirdikleri için sözel bir ders olan İngilizceye ilişkin öz-yeterlik algılarının daha düşük olabileceği düşünülmüştür. Bu dönem içerisinde İngilizce dersindeki etkinliklerin bu öğrencilerin öz-yeterlik algılarının olumlu yönde değişmesine katkı sağladığı düşünülmüştür. Knowles (2012) yetişkinlerin öz-sorumlu olduklarını ve karar almak için sorumluluk alma beklentisinde olduğunu ifade eder. 'Yetişkinlere öğretme sanatı' hareketinin varsayımlarından birisi de yetişkinlerin öğrenmek için çocuklara kıyasla daha çeşitli yaşantıya ihtiyacı olduğudur (Akt: Goulao, 2014). Sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi almadan önce bu bağlamda yeterli yaşantıya sahip olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.17: Öntest Uygulamasından Alınan Puanlara Göre Düzeltilmiş Öz-yeterlik Puanlarının Fakültelere Göre ANCOVA Testi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öz-yeterlik ölçeği Öntest Puanları	135675,20	1	135675,20	375,79	,000
Fakülteler	357,59	1	357,59	,99	,321
Hata	70041,08	194	,99		
Toplam	5985283,02	197			

Öz-yeterlik puanlarının fakültelere göre farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANCOVA testi sonuçları Tablo 4.17’de yer almaktadır. Öz-yeterlik ölçeği öntest uygulama puanları covariate değişken olarak alınmış, sontest uygulamasından elde edilen puanlar öntest uygulamasından arındırılarak karşılaştırılmıştır. ANCOVA sonuçlarına göre, sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin öntest uygulamasına göre düzeltilmiş öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(1,194)}=0,99$, $p>0,05$]. Buna göre öğrencilerin öz-yeterlik puanları fakültelerle ilişkili değildir. Düzeltilmiş ortalama puanlar incelendiğinde, her ne kadar eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin düzeltilmiş öz-yeterlik puanları ($\bar{X} = 2,21$), sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin düzeltilmiş öz-yeterlik puanlarından ($\bar{X} = 1,73$) yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak, sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerde okuyan birinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde programın olumlu katkı getirmesinin sebeplerinden bir tanesinin Bandura’nın (1982), bireyin öz-yeterliğini etkileyen faktörlerden biri olarak tanımladığı *performans başarısı* olduğu düşünülmüştür. *Performans başarısı* bireyin bir görevle ilgili önceki başarısı ile ilgilidir (Driscoll, 1984, s. 302). Öz-yeterliği etkileyen bir diğer etken *temsili yaşantıdır*. Temsili yaşantı bireyin bir görevde başarı elde eden bir rol modeli gözlemlemesidir. Üniversite sınavı öncesi sayısal alanda yoğun bir şekilde çalışan sayısal öğrencilerinin sözel bir ders olan İngilizceyle ilgili *performans başarısı* yaşantısı oluşmamıştır. Dönem sonunda ise sahip olduğu öğrenme yaşantılarının öz-yeterlik algılarında olumlu etkisi olduğu düşünülmüştür. Loo ve Choy (2013) 178 mühendislik öğrencisi ile yaptıkları araştırmada *performans başarısı* ve akademik başarı arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma özellikle

mühendislik öğrencilerinin önceki öğrenme yaşantılarının program geliştirme sürecinde üzerinde durulması gereken bir faktör olduğunu göstermiştir. Eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrenciler bu alanda daha yüksek öz-yeterlik algısına sahiptir. Bandura (1977), akademik başarı üzerinde en çok performans *başarısının* etkisi olduğunu ifade eder. Öz-yeterliği etkileyen üçüncü ve dördüncü faktörlerin bireylerin öz-yeterlik algılarını etkileyebileceği ama okutman ve öğrencilerin farklı kişilik özelliklerini dikkate alınca gruplar genelinde bir etki yapabilecekleri düşünülmemiştir. Bunlardan bir tanesi *sözel iknadır* okutmanların farklı kişilik yapıları nedeniyle gruplar üzerindeki etkisi değişse de bölümdeki genel eğilim öğrencilere yapıcı eleştiri ve teşvik edici dönüt vermektir. Dördüncü etken olan *fizyolojik durumların* etkisinin az olacağı düşünülmüştür.

Öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi için verilen dönütün niteliği, öğretmenlerin öğretileri ile ilgili öz-yeterliği gibi farklı etkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları öğretmenlerin ve okulların öz-yeterlik algılarından etkilenir (Gage & Berliner, 1998, s. 350). Midgley, Feldlaufer & Eccles (1989) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretileriyle ilgili düşük öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının düşük olduğu ve öğretileriyle ilgili yüksek öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin de benzer şekilde yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu saptanmıştır (Akt: Gage & Berliner, 1998). Ancak bu etkininde gruplar genelinde etkili olacağı düşünülmemektedir.

4.5. Yabancı Diller Bölümünde Uygulanmakta Olan ‘İletişim becerileri II’ İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci ve Okutman Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problem kapsamında “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programına ilişkin *öğrenci ve okutman görüşleri* nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla okutmanlarla bireysel görüşmeler ve öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

4.5.1. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programına ilişkin *öğrenci görüşleri*

Araştırmanın beşinci alt problem kapsamında “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programına ilişkin

öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak üzere ‘İletişim Becerileri II’ dersini alan gönüllü 16 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin, dersin genel değerlendirmesi, öğrendiklerini içselleştirme, dil öğrenimi ile ilgili kişisel özellikler, bireysel ihtiyaçlar, yeterlik düzeyleri, ideal öğrenci ve öğretmen rolleri, metinlerin günlük hayatla ilgisi, İngilizce öğreniminde dil kuralları veya dilin iletişim aracı olarak kullanılması, dört temel dil becerisinde ağırlıklı olarak ele alınması gereken beceri, bilgi teknolojileri ve hataların düzeltilmesi başlıkları altında içerik analizi yapılmıştır.

1. Dersin Genel Değerlendirmesi

Öğrencilerden elde edilen görüşler incelendiğinde, altı öğrencinin dersi verimli olarak tanımladığı görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine göre bunun nedenleri; kendi öğrenme hızlarına önem verilmesi, sözlü sunumların kendi performanslarını akranlarının performansları ile karşılaştırma imkanı sağlaması, olumlu sınıf atmosferi ve buna bağlı olarak motivasyon ve güven artışının gelişmelerini olumlu etkilemesi, etkinliklerin çeşitliliği, bilgilerini uygulamaya ağırlık verilmesinin kalıcılığı sağlaması, ünite sonlarında cevapladıkları yansıtma sorularının kendilerini değerlendirme imkanı sağlaması ve bunun da katkı getirmesi, kendini ifade edebilme gücü, konuşma becerisinin gelişmesi şeklindedir. ‘İletişim Becerileri II’ dersinin genel olarak değerlendirilmesine ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

Ö. 3 “... faydalı ve eğlenceliydi. Sıkılmadım çünkü yapabildiğimi gördüm ve eksiklerimi tamamladım. Ünite sonlarındaki yansıtma soruları kendimi değerlendirmeme yardımcı oldu ve amaç belirledim, eksiklerimi tamamlamak için...”

Derse ilişkin olumsuz görüş sahibi olan öğrencilerden iki kişi programı hazırlık programı ile benzer olarak değerlendirmiş ve akademik çalışmalarına katkı sağlayacaklarını düşündükleri becerilere ve bölümleriyle ilgili terminolojiye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. İki öğrenci ise araştırmaya yönelik ve daha özgün çalışma yapabilecekleri bir kurs olmamasını olumsuzluk olarak değerlendirmişlerdir. Buna ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Ö. 13 “... Olumlu geçti, genel olarak bana katkı sağladı ama hazırlıkla çok benzerlikler vardı. Ben daha ileri düzeyde bir şeyler yapmak isterdim. Daha çok araştırmaya yönelik ve daha özgür yani yaratıcı bir çalışma olabilirdi...”

Üç öğrenci konuşma ve dinleme becerilerinin daha çok üzerinde durulmasını isterken, bir öğrenci okuma becerisinin de yeteri kadar geliştirilmediğini, iki öğrenci

ise içeriğin ilgilerini çekmediğini belirtirken, günlük yaşamla bağlantılı olmadığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö.8: "... Dinlemeye ve konuşmaya daha çok vakit ayırabilirdik. Bölüm derslerinde de iletişim halindeyiz, bu yüzden bunlar da önemli. Örneğin not tutma sorununun var ve aldığım İngilizce dersi buna yardımcı olmadı..."

Görüşmelerden elde edilen öğrenci değerlendirmelerinin farklılıklarının öğrenenlerin birbirinden farklı kişisel özelliklerini ve deneyimlerini işaret ettiği düşünülmüştür. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarının da gelişimleri üzerinde olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Zimmerman (1998), akademik öz-düzenlemenin zihinsel bir beceri olmadığını öğrenenlerin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürdüğü öz-yönlendirici bir süreç olduğunu söyler. Rinkeviciene ve Zdante'ın (2002), yaptıkları araştırma kişisel farkındalığın, diğer bir deyişle öz-algının, öz-saygının ve öz-yönlendirmenin öğrencinin öğrenme kapasitesini artırdığını ortaya koymuştur. Öğrenci farkındalığı veya öğrenmeye ilişkin bilgisi dil öğrenme yeterliğinin gelişimde hayati önem taşımaktadır. Görüşmenin yapıldığı gruptaki öğrencilerin kursla ilgili yaptığı yorumlar bu açıdan bakıldığında öğrencilerin belirli bir ölçüde kendi hedeflerini belirleme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma eğilimi gösterebilmesi açısından sevindiricidir.

2. Bireysel Farkındalık ve İhtiyaçlar, Öğrendiklerini İçselleştirme ve Dil Öğrenimi ile İlgili Kişisel Özellikler

Öğrencilere programın öğrendiklerini anlama, kavrama ve uygulamaya yönlendirip yönlendirilmediğine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu olumlu yanıt vermiştir. Öğrenciler kendi öğrenme hızlarına dikkat edilmesinin olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci ders aralarında bile İngilizce konuştuğunu ve bunun konuşmasını geliştirdiğini söylerken, kimi öğrenciler farklı etkinliklerle öğrenmenin kalıcı hale geldiğini belirtmiştir. Bir öğrenci bu olumlu gelişmenin sebebini ünite sonlarındaki değerlendirme sorularına bağlayarak, kendi ihtiyaçlarına ilişkin farkındalığın ve öz-güveninin arttığını, sonuç olarak bunun kendini tanımasına neden olduğunu ve daha iyi öğrenmek için strateji geliştirebildiğini paylaşmıştır. Buna ilişkin bir öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö.9. "... Yönlendirildiğimizi düşünüyorum, çünkü ünite sonlarında yaptığımız yansıtma soruları hem farkındalığımızı arttırdı hem de kendi gelişmemizi ve kendi güvenimizi kazandığımızı düşünüyorum. Geriye dönüp ne yapıp ve yapamadığımı görünce kendi kendime bir yöntem geliştirmeye başladım ..."

Öğrenciler ikili ve grup çalışmalarının kendilerini akranlarıyla karşılaştırma imkanı sağladığını bunun da yönlendirici olduğunu, birey olarak varlıklarının önemsendiğini, bunun da onları daha çok teşvik ettiğini söylemişlerdir. Bu konuda bir öğrenci görüşünü şu şekilde belirtmiştir.

Ö. 11: "... Evet, bence bunun için yeterli derecede farklı etkinlikler vardı. Ayrıca pair-work ve group-work çalışmaları bu açıdan faydalıydı. Arkadaşlarımdan hatalarından da öğrenebiliyordum ve kendimi değerlendirebildim. Onun nasıl yaptığını görmek de öğretici aslında..."

Olumlu fikir veren öğrencilerden kimileri bazı görevlerin sınıf dışına taşınmasıyla gelişmenin daha da fazla olacağını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci notlarının artışıyla olumlu olarak değerlendirmiştir. Olumsuz fikre sahip olan öğrencilerden biri gerekçe olarak seviye farklılıklarını belirtmiş ve ofis saatlerinin bu açıdan daha faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci de bunun için zamanın yetersiz olduğunu söylemiştir. Bir öğrencinin ifadesi bu görüşü desteklemektedir:

Ö. 10: "...Sınıftaki arkadaşlarım farklı okullardan geliyorlar. Bazımızın İngilizcesi daha ileri düzeyde ama benim kavramak için arkadaşlarımdan daha çok zamana ihtiyacım oluyor. Hocam bunu sınıf içerisinde yapmaya çalışıyor ama daha çok ofis saatlerinde bu açığı kapatmaya çalışıyoruz. Sınıf dışında yapabileceğimiz etkinlikler daha fazla olsa benim de kendi hızıma göre ilerleme fırsatım daha fazla olur ve stresim azalır..."

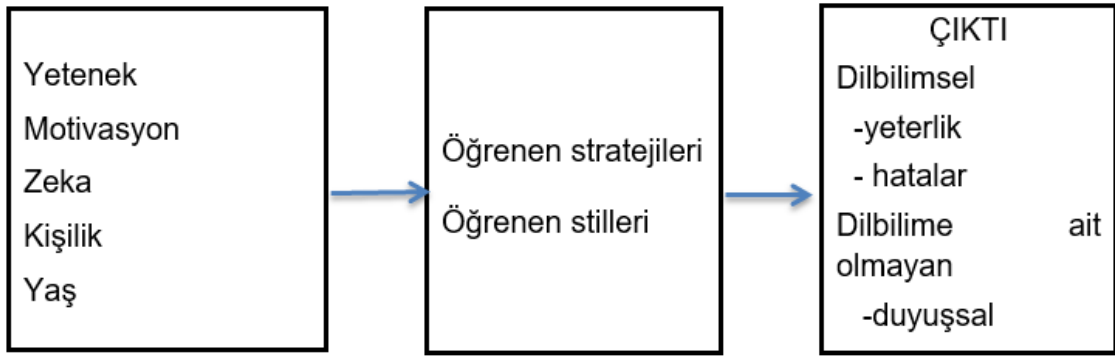
Dokuz öğrenci kişisel özelliklerinin ve bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınmasına ilişkin olumlu görüş paylaşmışlardır. Öğrencilerden ikisi ofis saatlerinin ve bire bir görüşmenin olumlu etkisini vurgulamışlardır. Öğrencilerden biri eksiklerinin farkına varıldığını ama herkesin kendi eksiklerini belirleyebilmesinin bu açıdan daha anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Olumlu fikir beyan eden öğrencilerden biri de kendisinin önemli olduğunu hissettiğini ifade etmiştir. Öğrenciler aynı zamanda ünite sonlarındaki yansıtma sorularını da olumlu bir etken olarak ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir öğrenci görüşü aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

Ö.2: "...kelime anlamlarını çok çabuk unutabiliyor, ya da benzer yazılış ve telaffuza sahip kelimeleri karıştırabiliyorum. Öğretmenimiz de bıkmadan o kelimeyi tekrar Türkçe kullanmadan anlatarak sindirmemize yardımcı oluyor. Ders öğretmenimiz fark edebildiği eksikleri karşılayabilmek için çaba gösteriyor. Yanımıza gelip tekrar açıklıyor ama en yararlısı kendi eksiklerimizin farkına varmamızı sağlamak için ünite sonlarında kendi kendimizi değerlendirmemizi teşvik ediyor..."

Beş öğrenci kişisel özelliklerin ve bireysel ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bir tanesi sınıf sayılarının kalabalık olmasını, bir diğeri de seviyelerinin farklı olmasını neden olarak dile getirmiştir. Öğrencilerden dördü, bölümleri ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanmamasını olumsuzluk olarak görmüşlerdir. Bu konudaki bir öğrenci ifadesi şöyledir;

Ö.8: "...çok fazla değil çünkü mesleğimde ve bölüm derslerinde neye ihtiyacım olduğunu hocanın ne kadar bildiğini bilmiyorum..."

Bireysel farklılıkların yabancı/ikinci dil öğrenimi süreci üzerindeki etkileri pek çok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Rubin (1975), iyi dil öğrenmenin yetenek, motivasyon ve fırsat olmak üzere üç değişkenle ilgisi olduğunu ifade eder. Skehan (1991), dil yeteneği, motivasyon, öğrenen stratejileri ve öğrenen stilleri olmak üzere dört alanın dil edinimi araştırmalarında yer aldığını ifade etmiştir. Skehan (1991), aşağıdaki modelde öğrenme stratejileri ve stillerinin yetenek ve motivasyon gibi değişkenlerle çıktının arasında vasıta rolünü üstlendiğini söyler:



Şekil 4.1. Dil Öğrenme Üzerinde Etkiler (Skehan, 1991)

Rubin (1975)'nin de ifade ettiği gibi, iyi öğrenen yukarıda sözü edilen değişkenlere sahiptir veya onları yaratır. Daha zayıf olan öğrenen bunu yapamaz. Eğer başarıyı yükseltmek istiyorsak öğrenme süreci ile ilgili çok daha fazla bilgiye ihtiyacımız vardır. Gass ve Selinker (2001), bireysel farklılıkları, Dile Ait Olmayan Etkiler (Nonlanguage Influences) olarak tanımlamışlardır. Gass ve Selinker'e göre sosyal uzaklık, yaş, yetenek, motivasyon, kişisel faktörler ve öğrenme stratejileri öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir. Nyikos ve Oxford' un (1993) ifade ettiği gibi 'öğrenme öğrenciyle başlar' ve öğretim programları öğrenci ihtiyaç ve bireysel özelliklerini dikkate alacak biçimde düzenlenmelidir.

3. Yeterlik Düzeyleri

Öğrencilere *Ortak Başvuru Düzeyleri* (Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni, s.22-23) sunulmuş ve kendi yeterliklerini hangi seviyede gördükleri sorulmuştur. Öğrencilerden dört tanesi İngilizce yeterlik düzeyini A2 olarak görmüştür. Yedi öğrenci seviyelerini B1 olarak görürlerken, beş öğrenci de seviyelerinin B2 olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu içinde buldukları seviyeyi doğru tespit etmişlerdir. Öğrencilerin kendi seviyelerine ilişkin değerlendirmeleri

okutmanların değerlendirmeleri ile paralellik göstermiştir. Öğrencilerin kendi yeterlik düzeyleri ile ilgili doğru tespitlerinin farkındalıklarının artmasıyla ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Olumlu sınıf atmosferi ve dönüt öğrencilerin gelişmesinde önemli bir faktördür. Öğrencilerin başarılarının üzerinde durmak, güçlü yönlerini fark etmelerini sağlamak öz-saygılarını güçlendirir (Slavin, 2006, s.81).

4. İdeal Öğrenci Rolü

Öğrencilere ideal öğrenci rollerine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencileri aktif, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, hedeflerini belirleyen, sorunları ile başa çıkabilen, ihtiyaçlarının farkına varan kişiler olarak tanımlamışlardır. Bir öğrenci kendine güvenmenin iyi öğrenci olmak için önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki bir öğrenci ifadesi şöyledir:

Ö. 2. "...Öğrenci ne almak istediğini, ... bilecek. Yani öğrenci kendi eksiklerinin farkında olacak. ... Öğrenci öğretmenin vermek istediğini almak için gayret gösterecek, öğretmenin öğretme hevesini kursağında bırakmayacak..."

Üç öğrenci ise öğretmenle iyi bir iletişim içinde ve arkadaş gibi olmanın gerekli olduğunu söylemiştir. Çekinmeden ihtiyaçlarını ve fikirlerini paylaşmanın önemi üzerinde durmuşlardır. İki öğrenci, öğrenenin yaratıcı ve özgür olması gerektiğini ifade ederken, bir öğrenci de istekli olmanın önemini vurgulamıştır. Bu konuya ilişkin bir öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö.16. "... Ben daha özgür olmak istedim, yani kendi seçtiğim, kendi karar verdiğim şeylerin olması beni daha motive edebilirdi..."

Öğrenciler aynı zamanda öğrenci ve öğretmen rollerinin değişken olması gerektiğini bir başka anlatımla öğrencinin de öğretmene bazı şeyleri, örneğin nasıl öğrenebildiklerini gösterebilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

5. İdeal Öğretmen Rolü

Öğrencilerden ideal bir öğretim programında öğretmen rollerine ilişkin görüşleri sorulduğunda beş öğrenci, öğretmenin istekli ve motive eden olması gerektiğini ifade etmiştir. İki öğrenci, öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarının farkında olması gerektiğini söylerken, bir öğrenci de öğretmenin öğrencilerin sınırlarını zorlamaması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğrenci arkadaşça bir etkileşimin ve öğretmenin tek otorite olmamasının olumlu etkisinden söz etmiştir. Bir öğrenci öğretmenin öğrenciyi güvende hissettirmesi gerektiğini ifade ederken, bir öğrenci

de öğretmenin yol gösterici olması gerektiğini söylemiştir. Bu konuya ilişkin bir öğrenci ifadesi aşağıdadır:

Ö.11. "... neyi neden yaptığımızı bilirsek biz de kendimize bir yön buluruz. Bir de dersin amaçlarından hoca haberdar ediyordu ve neyi neden ve nerede kullandığımı bilmek faydalı oluyor..."

Öğretmenin aktif olması gerektiğini belirtirken, öğretmenin sınıfta konuşma süresini çok uzun tutmamasını isteyen bir öğrenci vardır. Öğrenci ve öğretmen rollerinin esnek, dengeli olmasını söylemişler ve öğretmenin de öğrencisinden onların nasıl öğrendiği ile ilgili öğrenecekleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki bir öğrenci ifadesi şöyledir:

Ö. 15. "...bence roller değişebilmeli, yani hocanın da bizden öğreneceği şeyler var, benim nasıl öğrendiğimi öğrenmesi önemli, sınıf için paylaşım vardı, bu beni mutlu etti..."

Öğrencilerden ideal öğretmen ve ideal öğrenci rollerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğunun yorumu öğrenen merkezli bir yaklaşımı işaret etmektedir. Weimer (2002), öğrenen merkezli bir yaklaşımda öğretmenlerin öğrencileri kaynaklarla birleştirdiğini ifade eder. Öğretmenler öğrencileri dahil eden etkinlikler ve ödevler düzenlerler ve bireysel ve işbirlikçi ortamlarda öğrenmeye yardımcı olurlar. Öğretmenler öğrenenlerin zor materyallere nasıl erişebileceklerini, araştırabileceklerini ve anlayabileceklerini modellerler. Black (1993), öğretmenin rolünün kılavuz ve kaynak olması gerektiğini ifade eder. Onlara çalışmaları esnasında problemlerini nasıl çözeceklerini ve kendi anlamalarını nasıl geliştireceklerini gösterir (Akt: Weimer, 2002).

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu olumlu bir öğrenme ortamının katkısından söz etmişlerdir. Okul ortamında birlikte geçirdikleri zaman göz önüne alındığında öğretmenler öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinde önemli rol oynarlar (Woolfolk, 2010). Noguera, (2005), Woolfolk, Hoy & Weinstein (2006), öğrencilere 'iyi öğretmen' tanımlarını sorduklarında temel olarak üç özellikten söz ettiklerini ifade ederler. İyi öğretmenler pozitif kişiler arası ilişkiye sahiptirler ve öğrencilerini önemserler. İkinci olarak, iyi öğretmenler katı ve insafsız olmadan otoriteyi sağlarlar. Son olarak, iyi öğretmenler iyi motive edicidirler ve daha yaratıcı ve yenilikçi olarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirirler (Akt: Woolfolk, 2010). Bir beceri ile ilgili öz-algının motivasyonun güncel bakış açısından önemli bir yeri vardır (Alderman, 2008). Öğrenci yorumları da alanyazındaki etkili öğretmen-

öğrenci rollerine paralel bir bakış açısı göstermiştir. Pozitif öğrenci öğretmen ilişkisi ve öğrenme ortamı öğrencileri motive eden olumlu etkenlerdir.

6. Metinlerin Günlük Hayatla İlgisi ve Günlük Hayattaki İhtiyacı Ne Ölçüde Karşılıdığı

Öğrencilerden derste günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri metin türleri olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulduğunda üç öğrenci ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden ikisi metinlerin bölümlerindeki makalelerine benzer olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin çoğunluğu metinlerin günlük yaşamla ilişkili olmadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden ikisi gelişmelerine katkısı olduğunu ancak günlük hayatla ilişkilendiremediklerini söylemiştir. Üç kişi de bu soruya olumsuz cevap vermiş ancak metinlerin ilginç ve genel kültürü geliştiren türler olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci bunun için büyük kısmı benzer derken, bir öğrenci de amacının dil öğrenmek olduğunu ve metin türlerinin önemli olmadığını söylemiştir. Öğrencilerden iki tanesi bölüm derslerini düşündüklerinde, bu metinlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ifade etmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

Ö. 11. "... grameri öğrenmek için metin türleri bana göre önemli değil, o sonraki ihtiyacım..."

Ö. 12. "...Hayır kesinlikle günlük yaşantımla ilişkisi olduğunu düşünmüyorum..."

Öğrencilerden derste işlenenlerin günlük hayattaki ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda on bir öğrenci olumlu yanıt vermiştir. Üç öğrenci kelime bilgilerinin geliştiğini, bunun da ihtiyaçlarını karşılamada olumlu bir etken olduğunu ifade ederken, iki öğrenci sınıfın dışında yapacakları etkinliklerle; örneğin yabancılarla etkileşime girdiklerinde bunu daha iyi değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci günlük ihtiyaçlarını okul hayatı olarak sınırlamış ve bu çerçevede olumlu katkısı olduğunu söylemişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

Ö. 10. "... Benim şu andaki ihtiyacım belli kuralları daha iyi öğrenmek ve bu öğrendiklerimle üniversite hayatımı daha kolay geçirmek, bu nedenle zaten günlük ihtiyaçlarım daha önemli değil. Bölüm derslerinde neye ihtiyacım olduğu benim için önemli ve buna da katkısı var..."

Olumsuz görüş bildiren dört öğrenci akademik yaşantılarında ve özellikle yurt dışında yabancılarla iletişime geçtikleri zaman bu programın onlara katkı getirmediğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri aşağıdadır:

Ö. 12. "... İngilizcem geliştirdim bunun farkındayım ama okul yaşantıma tam cevap veren bir program değil. Çünkü benim bölüm ihtiyaçlarım daha farklı. Okul dışına da İngilizceyi çok taşıyamadığımı düşünüyorum, yani yabancı bir ülkede temel ihtiyaçlarımı karşılamada zorluk çekeceğimi düşünüyorum..."

İngilizce Öğretim programının öğrencilerin gerek okul içi yaşantılarında gerekse okul dışında sosyal bir varlık olarak etkileşime girdiklerinde ihtiyaç duyacakları iletişimsel dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olması beklenir.

Dil kullanımı kullanıldığı bağlamın gerekliliklerine göre çeşitlilik gösterir. İletişim ihtiyacı veya isteği belirli bir durumda ortaya çıkar ve iletişimin biçimi ve formu da buna göre şekillenir. Dil etkinlikleri alanlar içerisinde bir bağlama yerleştirilir. Bu alanlar çok farklı olsa da dil öğrenimi ile ilgili olanlar kişisel alan, kamu alanı, mesleki alan ve eğitsel alan olmak üzere dört grupta ele alınabilir. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2003).

Öğrencilerin ifadeleri British Council ve Tepav tarafından hazırlanan 'Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi' (2015) başlıklı durum analizi raporu verileri ile paralellik göstermektedir. Yirmi dört üniversitede yapılan kırk dokuz gözlem sonucuna göre sınıflarda kullanılan müfredat, ağırlıklı olarak Genel İngilizcedir. Az sayıda Genel Akademik Amaçlı İngilizce müfredatı vardır. Aynı raporda 'Öğrencilerin ihtiyaçları ve akademik alanlarıyla daha bağdaşır bir müfredatın motivasyonu artıracığı ve öğrencilere, lisans eğitimleri için gerekli dil ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırarak, onları daha donanımlı kılacağı' ifade edilmiştir. Hazırlık sınıfları çoğunlukla Genel Amaçlı İngilizce müfredatlarını benimsemektedir. Genel Akademik Amaçlı İngilizce (GAAİ) ikinci yarıyıldan itibaren daha sonraki yıllarda verilmektedir. "Lisans müfredatının çoğunluğu GAAİ'den oluşur. Üniversitelerin çok azı, öğrencilerin akademik disiplin ve ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş, ihtiyaç temelinde lisans programları geliştirmiştir" (Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin günlük ihtiyaçları İngilizce sınıfının sınırlarını aşacak biçimde düşünülmelidir.

Raporda derslerin yüzde yetmişinden fazlasının büyük oranda ders kitabına bağlı kalındığını ifade eder ve bunun sonucunda etkileşimin ve öğrencilerin alanlarıyla ilgili becerilerinin gelişiminin engellendiğini belirtir.

İnternet kaynaklı materyaller	2.5	2.6	2.5	2.6
Yerel olarak yayımlanmış materyaller	1.4	1.3	0.8	1.3
(Sayı=49)		Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi		
Ders kitabı takip edildi	21 (%43)			
Bir dizi farklı kaynak kullanıldı	14 (%28.5)			
(Sayı=49)		Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi		
Ders kitabının ötesine geçildi	11 (%22)			
Ders kitabı takip edildi	38 (%78)			

Şekil 4.2. Gözlemlenen Derslerde Planlamaya Dair Bulgular (British Council ve TEPAV Proje Ekibi, 2015)

7. İngilizce Öğreniminde Dilin Kuralları/Dilin İletişim Aracı Olarak Dil

Öğrencilere, programın dilin kurallarına veya dilin iletişim aracı olarak kullanılmasına mı daha çok önem verildiği ile ilgili görüşleri sorulduğunda yedi öğrenci eşit olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci daha çok becerilere, özellikle de konuşmaya önem verilmesi gerektiğini belirtirken, bazı öğrenciler daha önceki öğrenmeleri ile ilgili eksikleri olduğunu ve bu yüzden kuralları öğrenmeden iletişim aracı olarak kullanamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri şöyledir;

Ö.11. "... Bence eşit olarak gittik, buna da ihtiyacımız vardı çünkü hepimiz aynı seviyede değildik. Alt yapımız sağlam olunca kullanmak daha kolay ve doğru oluyor. Ama kullanmadan da öğrenilmiyor..."

Bir öğrenci eşit olduğunu ama bu seviyede daha çok araç olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise bunun zamana ve etkinliğe bağlı olarak değişebildiğini, tek cevabı olmadığını söylemiştir.

Dilin kurallarına ağırlık verildiğini belirten beş öğrenciden dört tanesi bu durumu olumsuzluk olarak görmüş ve özellikle akademik çalışmalarında bunun katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri şöyledir;

Ö. 4. "...Her ne kadar konuşma ve okuma, yazma gibi beceriler üzerinde dursak da dilin kurallarına ağırlık verildi, çünkü bence yeteri kadar pratik yapamıyoruz, bir de zaten hazırlıkta öğrendiğimiz gramerin kurallarını burada tekrar kullanmaya gerek olmadığını düşünüyorum..."

İngilizcenin, büyük oranda iletişim aracı olarak kullanıldığını ifade eden dört öğrenci dili kullanarak çok daha iyi geliştiğini söylemişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri şöyledir;

Ö.1. "...Ağırlıklı olarak iletişim aracı olarak kullanıldı, zaten önemli olan kullanabilmek, temel kuralları öğrendikten sonra pratiğe dökmek lazım. Konuşmadıktan sonra 1000 kelime ya da 10 ayrı tense'i öğrenmem önemli değil..."

Bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bazı öğrenciler dilin kurallarını öğrenmenin önceliği olduğunu dile getirmişlerdir ancak öğrencilerin yorumlarının çoğu dilin iletişim aracı olarak kullanılmasını olumlu bulduklarını göstermektedir. OBM'de benimsenen yaklaşımda olduğu gibi "bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle 'sosyal aktörler' olarak yani çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken görevleri bulunan toplum üyeleridir" (OBM, 2001). Sosyal bağlamda görevlerini yerine getirmesi gereken birey dili iletişim aracı olarak kullanmak durumundadır.

8. Dört Temel Dil Becerisi ve Programda Ağırlık Verilen Dil Becerileri

Öğrencilere programın dört temel dil becerisini geliştirmede ne ölçüde başarılı olduğu ile ilgili görüşleri sorulduğunda 11 öğrenci olumlu görüş belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğrenciler ise konuşma ve dinlemede eksiklerinin olduğunu ve bu açıdan programın ihtiyacı karşılamadığı görüşündedirler.

Yedi öğrenci konuşma becerisinin ağırlıklı olarak ele alınmasını isterken, altı öğrenci dinleme becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yalnız bir öğrenci okuma becerisinin daha ağırlıklı olması gerektiğini söylerken, bir öğrenci de yazmasının yeterli olmadığını belirtmiştir. İki öğrenci ise dört becerinin tümünün de eşit olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmeleri sayısal puana göre öğrenci alan bölümlerden mühendislik ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerden sivil havacılık öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılan araştırmalar mühendislik öğrencilerinin mesleki açıdan hangi temel dil becerilerine neden ihtiyaçlarının olduğunu incelemiştir. Etkili iletişim becerileri günümüzde mühendislik öğrencilerinin başarılı kariyerleri için son derece önemlidir (Reddy, Gopi, & Aneel, 2013). Keane & Gibson (1999), mühendislik öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla, İrlanda'da bazı mühendislik firmalarında mühendislerin işyerlerinde iletişim uygulamaları ile ilgili bilgi toplamak amacıyla bir

araştırma yürütmüşlerdir. İrlanda'da çeşitli firmalarda çalışan iki yüz elli mühendisten alınan cevaplarda öncelik konuşma becerilerine verilmiştir. Sözlü sunumların yanı sıra, toplantılara etkin katılım, grup iletişim becerileri, müzakereler, mülakatlar, telefon becerileri ve dinleme becerileri için gereken sözel becerilerin önemini vurgulamışlardır. Reimer (2007), mühendislik fakültesi mezunları için sözel iletişim becerilerinin iş ortamında önemini vurgular ve iletişim için harcanan zamanın %30'unun konuşma ve % 45'inin dinleme olduğunu iddia eder. Kline (1996), dinlemenin bir iş ortamı için hayati önemi olduğunu ifade ederken bu becerilerin yetersiz olmasının iletişimi koparacağını ilave eder.

Sivil havacılık öğrencileri için de iletişimsel beceriler hayati önem taşımaktadır. Havacılıkta İngilizcenin çalışma dili olarak yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bu nedenle Sivil Havacılık Bölümü öğrencilerinin etkili İngilizce iletişim becerilerine sahip olmaları kariyerleri için yadsınamaz bir öneme sahiptir. Ruiz (2004)'in de belirttiği gibi, ortak bir dil ve pilotların iletişim ihtiyacına atıfta bulunan uluslararası hava trafik kontrol kuralları geliştirme girişimleri 1922 yılına kadar uzanır ve güncel Federal Havacılık Kuralları pilot sertifikası için başvuranların İngilizce okuma, konuşma, yazma ve anlama becerilerine sahip olmalarını gerektirir. Linter ve Buckles (1992), pilot ve hava trafik kontrolörleri etkin olarak iletişim kuramadıkları ve birbirlerini anlamadıkları takdirde hava trafik sistemin işlemeyeceğini açıkça belirtmektedirler (Ruiz, 2004). Sexton ve Helmreich (2000) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, Havacılık Emniyet Raporlama Sistemi'nin kurulmasından beri, raporların %70'inden fazlasının dolaylı veya dolaysız olarak kişilerarası iletişim bozukluklarıyla ilişkili sorunlardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Yazarlar, etkili iletişim sisteminin uçuşlarda teknik yeterlilik eksikliğinin üstesinden gelmek için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Fakat diğer yandan, teknik yeterliliğin zayıf iletişimin felakete sonuçlanan etkilerini önlemek için yeterli olmadığını da ortaya koymuşlardır (Akt: Vieira & Santos, 2000). Krifka, Martens ve Schwarz (2003), kişilerarası iletişimle ilgili faktörlerin son yirmi yılda havacılık kazalarının %80'i kadarını etkilediğini ileri sürmüşlerdir (Akt: Vieira & Santos, 2000). Vieira ve Santos (2010), bakım ve onarım ile ilgili yayınlar, iç yazışmalar ve havacılık yayınlarını dikkate alarak havayolu şirketlerindeki okuma ve yazma becerileri ile ilgili yazılı iletişimin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, dinleme ve anlama becerilerini kapsayan sözel iletişimin en az yazılı iletişim kadar önemli olduğunu

ortaya koymaktadır. Avrupa'da hava sahasını kontrol eden Eurocontrol örgütü tarafından pilot ve hava trafik kontrolleri arasında iletişim sorunlarını değerlendirmek için yapılan bir ankette, Mart 2004 ve Nisan 2005 arasında hava-yer iletişim sorunları hakkında çok sayıda olayın rapor edildiğini belirtilmektedir. Rapor edilen sorunlar; iletişim kaybı (frekans değişimi, VHF telsiz alıcılarının susması ve cihaz arızası nedenleriyle), tekrar etme ve işitme hataları (çağrı isimleri, pilotun benzer beklentileri, frekans değiştirme nedeniyle), lisan (aksan, konuşma hızı, birden çok anlama gelen tabirler) gibi sorunları kapsar ve mürettebat veya kontrolör tarafından düzeltilmediği takdirde ciddi sorunlar yaratırlar. Ruiz (2004), yazma becerisinin pilotun görevinin en kritik aşamasında gerekli olmayabileceğini, fakat diğer zamanlarda önemli olduğunu, sözlü iletişim becerisinin ise bir zorunluluk olduğunu, uçuş otomasyon sistemleri ile ilgili bilgisayar kullanma becerisinin gittikçe daha önemli hale geldiğini ifade etmektedir. Ayrıca, hava trafik kontrolörleri, uçak bakım teknisyenleri, uçuş hattı servis personeli, uçuş ve yer görevlileri uygun zamanda, uygun personele ilgili bilgiyi açıkça aktarmaya muktedir olmalıdır.

Öğrencilerin çoğunluğu program çerçevesinde dört temel dil becerisinin bütünlük bir biçimde ele alındığını belirtmişler ancak dinleme ve konuşma becerilerinin daha fazla geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Okutmanların çoğunluğu da öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmeye ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesi yapılan öğrencilerin de mesleki özelliklerini göz önüne alarak dinleme ve konuşma becerilerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşündükleri değerlendirilmiştir.

9. Bilgi Teknolojileri

Bilgi teknolojileri kullanımını öğrenciler etkili ve yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Olumlu görüş bildiren beş öğrenci tekrar olanağı sağladığı için öğrenilenlerin daha kalıcı olduğunu, görsel hafızaya katkısı olduğu belirtmişlerdir.

Yeni teknolojiler öğrenme ortamlarının yaratılması için fırsat sunarlar. Teknolojiler etkili öğrenmeyi garanti edemez ancak teknolojilerin uygunsuz kullanımı öğrenmeyi engelleyebilir (Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Greenfield & Cocking (1996), yeni teknolojilerin etkileşimsel özelliği olduğunu ifade ederler. Barron et al., (1998); Bereiter ve Scardamalia, (1993); Hmelo ve Williams, (1998); Kafai, (1995); Schwartz et al., (1999) yeni teknolojilerin öğrencilerin yaparak

öğrenme, dönüt alma, öğrenmelerini sürekli olarak geliştirme ve yeni bilgiyi yapılandırmaları için ortam sağladığını söylerler (Akt: Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Öğrencilerin bilgi teknolojilerine ilişkin olumsuz yorumu Türkiye'deki çoğu yüksek öğretim kurumlarındaki sorunu işaret etmektedir. Teknoloji kullanımı kitapların sunduğu materyaller ile sınırlıdır ve bu da yaratıcılığı kısıtlamaktadır 'Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi' (2015).

Öğrencilerin çoğunluğunun bilgi teknolojileri ile ilgili olumsuz görüşleri olduğunu göz önüne aldığımızda bilgi teknolojilerinin kullanımının daha anlamlı hale getirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

10. Hataların Düzeltilmesi

Görüşmeye katılan öğrencilerin tümü hataların düzeltilmesinin öğrenmelerine olumlu katkı getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bir tanesi hatalarının düzeltilmesini ancak kırmızı kalemle düzeltilmemesini istemiştir. Sekiz öğrenci hatalarının kodlarla değil, detaylı bilgi verilerek düzeltilmesini istemiştir.

Ö 2 "...kod değil, detaylı düzeltmeler faydalı çünkü kodları anlamayınca doğruyu yanlışa çeviremiyorum..."

Ö. 3. "...İnsanları öğrenmeye teşvik edecek şekilde hatalarını göstermek hem onların hatalarından ders çıkarmalarını sağlar hem de onların yaptıkları hataları bir daha yapmamalarını sağlar..."

Berry (2008), etkili dönütün öğrencilerin hedeflenen ve halihazırdaki seviyeleri arasındaki farkı azaltması gerektiğini ifade eder. Bu tür dönüt öğrencilerin istenilen düzeye gelmeleri için plan yapmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin çoğunluğu dönütün öğretici olduğunu ifade ederlerken bilgi veren ve teşvik eden dönütün yararlı olduğunu söylemişlerdir. Etkili dönüt kendine saygıyı sağlar. Yapıcı dönüt sayesinde öğrenci gelişmesi için ne yapması gerektiğini görür (Berry, 2008).

Öğrenciler, dönütün hem bilgilendirici hem de teşvik edici olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dönüt öğrencilerin nasıl gelişebileceklerini gösteren bilgiyi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Olumlu yorumlar ve ödüller öğrencilerin iyi sonuç veren eylemleri tekrarlamalarını sağlar (Berry, 2008). Driscoll (1994), dönütün söz konusu beceri veya bilgi ile ilgili tekrar öğretimi veya detaylı bilgiyi içermesi gerektiğini ifade eder. Hataların düzeltilmesi ile ilgili öğrenci ve okutman görüşleri detaylı ve yönlendirici dönütün kodlarla yapılan dönüttten çok daha faydalı olduğu ve içselleştirmeyi sağladığı yönündedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin mevcut durumdaki akademik ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmadığını göstermektedir. Genel İngilizce çerçevesinde dört temel dil becerisinin gelişimi ile ilgili iyileşme gösterdiklerini fakat dinleme ve konuşma becerilerinin yine de gelişmeye ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak endişeleri mevcut ve gelecekteki akademik ihtiyaçlarının karşılanmamasıyla ilgilidir. Hazırlık sürecinde aldıkları genel İngilizcenin birinci sınıfta tekrar edilmesinin İngilizce aldıkları bölüm derslerine katkısı olmadığını dile getirmişlerdir. Ancak İngilizce yeterlik düzeyi B1'in altında olan öğrenciler tekrar genel İngilizce üzerinde yoğunlaşmaktan memnun olduklarını bu şekilde eksiklerini giderebildiklerini ifade etmişlerdir.

Programların etkili olabilmesi için ihtiyaç analizinin gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Ancak ihtiyaç analizi ile mevcut durum ve hedeflenen durum arasındaki köprü birleştirilebilir. Program ihtiyaca göre sürekli gözden geçirilmelidir. Program yenileme süreci ihtiyaç analizini, hedef belirlemeyi, programı uygulamayı ve değerlendirmeyi içeren birbiriyle ilişkili öğelerin dinamik sürecidir (Richards, 2001). Soruç (2012), İngilizce öğretim yapan bir üniversitenin hazırlık okulunda anket ve görüşme yoluyla öğrencilerin dört temel dil becerisi ile ilgili kendi değerlendirmelerini, materyaller, metot, değerlendirme ve okutmanlarla ilgili görüşlerini almıştır. Görüşme yoluyla okutmalardan da görüşleri alınmıştır. Soruç (2012) öğrenci ve okutman görüşlerinin örtüştüğünü ve bulguların program değerlendirme aşamasında öğrenci ihtiyaçlarını yansıttığı için fayda sağlayacağını değerlendirmiştir. Kırkgöz (2009), İngilizce eğitim alan üniversite öğrencileriyle yürüttüğü iki yıl süreli yetişek yenileme çalışmasının; öğrenci ve fakülte ihtiyaçlarına, çok boyutlu ihtiyaç analizlerine dayandığından, yetişek tasarımı, sistematik problem değerlendirmesi, akademik amaçlı İngilizce öğretmenleri tarafından katılımcı karar verme süreci ve sisteme dahil edilen sürekli dönüt verme mekanizması yoluyla geliştirildiğinden etkin ve dinamik bulunduğunu belirtmektedir

4.5.2. Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programına ilişkin okutman görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında "Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programına ilişkin okutman görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla 'İletişim Becerileri' dersini veren gönüllü 12 okutmanla bireysel görüşme yapılmıştır. Elde edilen

verilerin, öğrencilerin yeterlik düzeyleri, OBM’de belirtilen ölçütlere göre dersin hedeflerinin değerlendirilmesi, programın dört temel dil becerisini geliştirmesi ve öncelikli ağırlık verilmesi gereken becerilerin gerekçelendirilmesi, dilin kurallarına/iletişim aracı olarak kullanımına ağırlık verilmesi, ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce Dersi Öğretim Programının içeriğine yönelik görüş ve öneriler, ideal öğrenci/öğretmen rolleri, öğrenci hatalarının değerlendirilmesi, bilgi teknolojileri kullanımı, dersin işlenişi ile ilgili öneriler, öğrencilerin değerlendirilmesinde en etkili yaklaşım ve programın İngilizceye yönelik öz-yeterlik algıları üzerine etkisi temalarına uygun içerik analizi yapılmıştır.

1. Öğrencilerin Yeterlik Düzeyleri

Okutmanların öğrencilerinin yeterlik düzeylerine ilişkin değerlendirmesi ile öğrencilerin kendi yeterlik düzeylerine ilişkin öz-değerlendirmelerinin ne derece örtüştüğünü görmek amacıyla okutmanlara öğrencilerinin Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen dile ilişkin yeterlik düzeyleriyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Okutmanların öğrencilerin Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen dile ilişkin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri sorulduğunda iki okutman öğrencilerinin yeterlik düzeyini B1 (artı) olarak tanımlamıştır. İki kişi B2 olarak değerlendirmiştir. Yedi okutman öğrencilerin düzeyini B1 olarak ifade etmişlerdir. Bir okutman ise çoğunluğun A2 düzeyinde olduğunu ancak az sayıda daha üst düzeyde öğrencilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Okutmanlara *Ortak Başvuru Düzeyleri* (Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni, s.22-23) sunulmuş ve öğrencilerinin yeterliklerini hangi seviyede gördükleri sorulmuştur. Bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

“...genel olarak B1 ancak A2’ler de var ve bunlar düzeni bozuyor.”

“... yeterlilikler çerçevesi tanımlarına göre üniversite mezunu kişilerin uluslar arası iletişim kurabilmeleri için minimum İngilizce düzeyi B1 olarak kabul ediliyor. Bu düzeyi hazırlık yeterlik düzeyi olarak alıyoruz. İngilizce eğitim yapan bölümlerde devam eden İngilizce derslerinden sonra beklenen düzey B2 olmalı diye düşünüyoruz. Eng 102 ise B1 (artı) düzeyi diyebiliriz.”

Öğrencilerin kendi yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile okutmanların öğrencilerin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini B1 düzeyinde gördükleri başka bir ifade ile okutmanların öğrenci düzeyleri ile ilgili görüşlerinden daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin kendi performansları ile ilgili daha iyimser yorum yazmalarının sebebinin öz-yeterlikler algılarının yüksek olabileceğini

düşündürmektedir. Bunun öğrencilerin motivasyonlarını da artıran bir etken olduğu için gelişimlerine olumlu katkı getireceği düşünülmektedir.

2. Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'nde Belirtilen Ölçütlere Göre Dersin Hedeflerinin Değerlendirilmesi

Okutmanlara Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen ölçütlere göre dersin hedeflerinin değerlendirmeleri istenmiş ve yanıtlar hedeflerin günlük hayattaki ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığı ve programın içeriğinin öğrencilerin ilgilerini çeken güncel konulardan oluşup oluşmadığı olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

Hedeflerin günlük hayattaki ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığı sorusuna yedi okutman olumlu yorum yapmıştır. Okutmanların görüşleri incelendiğinde iki kişi bu soruyu öğrencilerin günlük hayatta sıklıkta kullandığı dört temel dil becerilerini geliştirmedeki önemi üzerinde durmuş ve bunu tatmin edici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir kişi iletişim kurabilmeleri ve İngilizce konuşulan bir ülkede kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri için yeterli desteğin verildiği görüşünü ifade etmiştir. Bir okutman dersin hedeflerin metindeki hedeflerle paralellik gösterdiğini ancak özellikle konuşma ve dinleme becerilerine ait hedeflerin geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Bir kişi günlük hayattaki ihtiyaçları akademik yazma, okuma, konuşma, rapor sunma olarak ifade etmiş ve bunların 'İletişim Becerileri II' dersinde gerçekleştirildiği yönünde görüşünü ifade etmiştir. Beş okutman bu konuda olumsuz yorum yapmıştır. Bu beş kişiden biri teoride hedeflerin ihtiyacı karşıladığını ancak öğrenci kaynaklı sorunlar nedeniyle verim alınmadığını söylemiştir. Bir kişi ise günlük akademik ihtiyaçlarının desteklendiğini ancak ders dışı ihtiyaçlarına katkı sağlayamadığı ifade etmiştir. İki okutman öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadan bu hedeflerin onların ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olamayacağını söylemişlerdir. Özellikle konuşma ve dinlemenin tatminkar bir biçimde ele alınmadığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O1: "...öğrencilerimizin İngilizce düzeyi birbirinden farklılık gösteriyor. İhtiyaçları da akademik olanlar ve okul dışındaki ihtiyaçları olarak ele alırsak bu farklılık daha da fazlalaşıyor. Bu nedenle önce ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir."

O2. "...Dil becerileri günlük yaşama adapte edilerek teorik bilgiler pratiğe dönüştürülmektedir. Tatmin edici seviyededir."

O3: "...belirlenen hedefler bu ihtiyaçların birçoğunu karşılamaya yönelik olmakla birlikte, geliştirilmesi ve tekrar gözden geçirilmesi gereken hedefler var. Daha çok

konuşma özellikle de dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerekir.

Öğrencilerin yorumları okutmanların yorumları ile paralellik göstermektedir. Olumsuz yorum yapan öğrenciler eksiklerinin daha çok akademik beceriler ve ders dışı eylemlerle ilgili olduğu yorumunu yapmışlardır. Bu yönde öğrenci görüşüne örnek aşağıda verilmiştir.

Ö12. "...İngilizcem geliştirdim bunun farkındayım ama okul yaşantıma tam cevap veren bir program değil çünkü benim bölüm ihtiyaçlarım daha farklı okul dışına da İngilizceyi çok taşıyamadığımı düşünüyorum, yani yabancı bir ülkede temel ihtiyaçlarımı karşılamada zorluk çekeceğimi düşünüyorum..."

Programda içeriğinin öğrencilerin ilgilerini çeken güncel konulardan oluşup oluşmadığı ile ilgili okutman yorumları incelendiğinde dört kişinin bu konu ile ilgili olumlu yorum yaptığı görülmüştür. Yedi okutman içeriğin kısmen öğrencilerin ilgilerini çeken günlük konulardan oluştuğunu söylemiştir. Bir kişi ise seçilen içeriğin kitap içeriğinden oluştuğunu ifade etmiş ve öğrencilerin ilgisini çekip çekmemesi ile ilgili yorum yapmamıştır. İçeriğin kısmen ilgi çektiğine ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O8: "...öğrencilerin ilgi alanları çok çeşitli olabileceği için bazı konular bazı öğrenciler için oldukça ilginçken, bazı konular bazı öğrenciler için son derece sıkıcı ve anlamsız..."

O5. "...bazı konular belli bölümlere hitap ediyor. Örneğin 6. Ünite işletme öğrencileri, 9. Ünite mühendislik bölümü öğrencilerinin ilgisini daha çok çekti."

İçeriğe ilişkin olumsuz görüşlerden bir tanesi aşağıdaki gibidir.

"...hayır güncel konulardan oluşmamaktadır, büyük bir kısmının da ilgisini çekmemektedir. Aynı bölümden öğrencilerin bir araya gelebildiğini düşündüğümüzde bölümleriyle ilgili konuları okumaktan ve ilgili terminolojiyi çalışmaktan keyif aldıklarını söyleyebilirim."

Bu konu ile ilgili öğrenci görüşleri ile okutmanların görüşleri karşılaştırıldığında öğrencilerin çoğunluğunun içerikle ilgili olumsuz görüş bildirirken okutmanların çoğunluğu kısmen ilgi çekici bulduğunu belirtmiştir. Öğrenci farklılıkları göz önüne alındığında farklı ihtiyaç ve tercihlerinin cevaplarına yansımış olduğu düşünülmektedir.

3. Programda Ağırlık Verilen Dil Becerileri

Okutmanlara programın dört temel dil becerisini geliştirip geliştirmemesi ve en çok hangi becerilere ağırlık verilmesi ile ilgili görüşleri sorulduğunda on iki okutmandan ikisi dört temel becerinin de geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir okutman görüşünü aşağıdaki gibi dile getirmiştir.

O8: "...Başta daha çok okuma yazma becerisi ağırlıklı ama dinleme ve konuşma becerisi de geliştiriliyor. Akademik çalışmada tüm beceriler gerektiği için entegre biçimde uygulanıyor."

Bir okutman özellikle konuşmanın geliştirilemediği akademik İngilizce kapsamında daha çok okuma ve yazmaya ağırlık verildiğini ifade etmiştir. Aynı kişi bunun gerekçesini bölümlerden konuşma becerisi ile ilgili talebin olmamasına bağlamıştır. Üç kişi hem konuşmanın hem de dinlemenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kişi dinleme becerisinin ölçme değerlendirmeye katılmaması ile doğru orantılı olarak daha az geliştiğini söylemiştir. İki okutman okuma becerisinin daha çok geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir kişi ise becerilerin gelişmemesini öğrenci motivasyon eksikliğine ve alt yapıdaki eksikliklere bağlamıştır. Bir başka okutman dört becerinin gelişmemesinin gerekçesini, program hedeflerinin dört beceriyi kapsamamasına karşın sınav kapsamı göz önüne alındığında uygulamanın değişmesi olarak ifade etmiştir. Buna ilişkin bir okutmanın görüşleri aşağıdaki gibidir.

O10: "...sıralarsak eğer, en çok okuma sonra yazma geliyor. Konuşma ve dinleme daha sonra yer alıyor. Aslında dersin işleyişine göre sınıf içi iletişim İngilizce olduğu için doğal olarak konuşma ve dinleme becerileri de çalışılıyor ancak sınıf içi tartışmalar daha çok hocanın inisiyatifinde, konuya hazırlık çerçevesinde küçük tartışmalar ve kitaptaki dinlemeler de sınırlı kalıyor. Bunun büyük sebebi zamanın sınırlı olması ve daha fazla sınav odaklı gidilmesi."

Okutmanlar öğrencilerden farklı olarak dört becerinin aynı oranda etkili bir biçimde ele alınmadığını belirtmekle birlikte, konuşma ve öğrenme becerilerinin daha ağırlıklı olarak ele alınması konusunda öğrencilerle hem fikir olmuşlardır. Öğrencilerin çoğu programın dört temel dil becerisine yer verdiğini ama özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin daha ağırlıklı olarak ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4. İletişim Aracı Olarak Dil Kullanımında Kurallar

Okutmanlara programın dilin kurallarına ağırlık verip vermediğini mi yoksa dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını önemseyip önemsemediği sorulduğunda beş okutman kurallara ağırlık verildiğini belirtmiştir. Kurallara ağırlık verilmesinin sebebini bölüm derslerini takip edebilmelerine yardımcı olmak olarak açıklamışlardır. Bununla birlikte temel dil becerilerinin gelişiminin hedef alındığını ancak dil bilgisi ve sözcük öğretiminin ağırlık kazandığını belirtmişlerdir. İki okutman sınavlarda dilin kurallarının daha ağırlıklı olarak ele alındığını dolayısıyla

da bunun uygulamaları etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir okutmanın görüşleri aşağıdaki gibidir.

O7: "...öncelikle dilin kurallarına ağırlık vermektedir. Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması da ikincil hedefi olarak gözükmektedir. Hazırlanan değerlendirme araçları da bunu göstermektedir."

Okutmanlar aynı zamanda dilin iletişim aracı olarak kullanılmasına ağırlık verildiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir okutmanın görüşleri aşağıdaki gibidir.

O10: "...Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasına önem vermektedir, ama bunda dilin hangi amaçla, kiminle nerede, nasıl kullanıldığı konusunda kurallar işlenmektedir. Dil fonksiyon kuralları çalışılmaktadır."

Dört okuman dilin hem kurallara hem de iletişim aracı olarak kullanılmasına ağırlık verildiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir okutmanın görüşleri aşağıdaki gibidir.

O11: "...ikisi paralel işlemektedir çünkü öğrencilere sınavlarda yazma becerisini ölçen sorular sordüğümüzde yaptıkları dilbilgisi hatalarını değerlendirmeye alıyoruz."

Öğrenci görüşlerini öğretim elemanlarının görüşleri ile karşılaştırdığımızda öğrencilerin yarısının dilin hem iletişim aracı olarak hem de kurallarına eşit bir biçimde ağırlık verilerek ele alındığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan okutmanlarla öğrencilerin görüşleri benzerdir. Bazı okutman ve öğrenciler dilin kurallarına da ağırlık verilmesi gerektiğini çünkü öğrencilerin buna ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir. Üniversite birinci sınıf öğrencisinin bu seviyede dili bir iletişim aracı olarak etkili bir biçimde kullanması beklenir. Bu sonuç program iyileştirme çalışmalarının sistemli bir biçimde sıra ile ele alınması gerektiğini işaret eder. Hazırlık seviyesinde gramer ve kelime bilgileri açısından tatminkar bir seviyede olmayan öğrencinin dili iletişim aracı olarak kullanması sıkıntılı olacaktır.

5. Programın İçeriğine Yönelik Öneriler

Okutmanlara 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşleri sorulduğunda bir okutman dinleme becerisinin yalnız sınıf içi etkinlikten çıkarılması ve ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Genel olarak konuşma etkinliklerinin çeşitlendirilip daha etkili hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca iletişimsel becerilerin daha etkili ele alınması ve sınıf dışı bağlantılı derslerin oluşturulması önerilmiştir. Akademik becerileri geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasını ifade etmiş ve öğrenme stratejilerinin önemini vurgulamışlardır. Buna ilişkin bir okutmanın görüşleri aşağıdaki gibidir.

O7: "...bence öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeye yönelik bir bakış açısı geliştirmeliyiz. Bu şekilde bir ölçüde daha önceki öğrenmeleri ile ilgili yapılan

tekrarlar öğrencilerin motivasyonlarını düşüren bir faktör olmaktan çıkar. Eleştirel düşünme yetenekleri de önemli bir konu ve öğrenme stratejileri üzerinde durmalıyız, bu dil öğreniminde de önemli bir etken...”

6. İdeal Öğrenci / Öğretmen Roller

Okutmanların ideal öğrenci ve öğretmen görüşleri alındığında genellikle öğretmenin yardımcı ve teşvik eden özelliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca üç kişi öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretmenin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ise öğrenmeye istekli ve kendi öğrenme sorumluluklarını alan öğrenciler olmasının öğrenmeyi olumlu etkilediği ortak görüştür. Buna ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O6: “...Bana göre ideal öğrenci derse hazırlıklı ve öğrenmeye istekli gelen, öğretmenin anlattıklarını sorgulayan ve öğrenmek için kendi de çaba sarf eden öğrencidir. İdeal öğretmen ise kurallar üzerinden ezberlemeye yönelik anlatımlardan ziyade bir rehber olarak öğrencinin öğrenim sürecine katkıda bulunan ve öğrenmeyi kalıcı kılacak çalışmalar yapan öğretmendir.”

O12: “...ideal öğrenci iç motivasyonu olan, bilmediğini bilen öğrencidir. İdeal öğretmen ise sınıf kapısından içeri girdiği anda tüm egolarını dışarıda bırakabilen öğretmendir”

O3: “...ideal öğretmen öğrencilerini teşvik eden, teknolojiyi takip eden ve derslerine adapte edebilen, öğrencinin de ihtiyaçlarını tespit edip derslerini buna göre şekillendiren öğretmendir. İdeal öğrenci ise öğrenme sürecinde etkin rol alan, sorumluluk sahibi, öğrenmeye hevesli ve yaratıcı öğrencidir.”

O5: “...ideal öğrenci, yeni bilgiler edinmeye yatkın, öğrenmeye açık, zamanı iyi yöneten, gerekli bilgi birikimi bulunan kalıcı bir öğrenmeye istekli, eleştiriye açık, sorumluluk sahibi, dikkatli bir öğrenci olup sürecin etkin elemanlarından biridir. İdeal öğretmen de her bir öğrencisini ayrı bir birey olarak gören onların temel becerilerini geliştirmek için elinden geleni yapan, öğrenci ile işbirliği içinde olan kendini yenileyen bir öğretmen olmalıdır. Çünkü o da sürecin ikinci unsurudur.”

Öğrenci ve okutmanların ideal öğrenci ve ideal öğretmen tanımları değerlendirildiğinde ifade edilen özelliklerin birbiri ile örtüştüğü görülmüştür. Öğrenci ve okutman görüşleri ideal öğrenci ve ideal öğretmen tanımlarından yola çıkarak ideal öğrenme ortamını işaret etmektedir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne göre en önemli Eksiklik ihtiyaçları sevgi ve öz-saygı ile ilgilidir. Yeterli olduklarını ve sevildiklerini hissetmeyen öğrenciler bilgiyi aramak, yaratıcılık, yeni fikirlere açık olmak gibi daha üst seviyedeki hedeflere ulaşma eğilimi göstermezler. Maslow'un görüşüne göre öğrencilerini rahat ve birey olarak onlara kabul edildiklerini , saygı duyulduklarını hissettiren öğretmen, onların öğrenmenin doğası için öğrenmelerine, yaratıcı olmalarına ve yeni fikirlere açık olmalarına yardımcı olur (Slavin, 2006, s. 320). Öğrenci görüşleri birey olarak fark edilmek isteğini vurgulamaktadır. Okutman görüşleri de bunu destekler

görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen ve öğrenci rollerinde iki görüşün de birleştiği diğer kavram kendi öğrenme sorumluluğunu almış, iyi dil öğrencileridir.

7. Öğrenci Hatalarını Değerlendirme

Okutmanlara öğrencilerin yazılı metinleri nasıl düzelttikleri ile ilgili tutumları sorulduğunda yalnız iki kişi hatalarını işaret eden kodlar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer okutmanlar hatalarını işaret etmenin yeterli olmadığını detaylı açıklamanın ve içerikle ilgili sözlü dönüt vermenin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca okutmanlar süreç değerlendirme üzerinde durmuşlar öğrenci ürünlerinin farklı kopyaları sayesinde öğrencilerin gelişimlerini takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O5: "...yazılı metinleri hata düzeltme sembolleri kullanarak ve yazılı metinlerin sonuna açıklamalar yazarak ilk düzeltmeleri yaparım. Ama bunları muhakkak sözlü olarak da açıklarım."

O4: "...error code kullanmıyorum. Detaylı bilgi veriyorum- yaygın hataları tekrar kağıdın üzerinde belirtiyorum.

Görüşme yapılan okutmanların tümü öğrencilerin sözlü ürünlerine dönüt verirken, konuşma esnasında düzeltme yapmadıklarını not alıp daha sonra bazen bireysel olarak bazen de daha yaygın hatalar için sınıfta tahtaya da yazarak dönüt verdiklerini ifade etmişlerdir. Sadece bir kişi öğrencinin hatasını düzeltebilmesi için kendisinin model oluşturduğunu belirtmiştir. Dönüt vermeye ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O7: "...çok gerekmedikçe müdahale etmem zira zaten çok azı konuşacak cesareti kendinde buluyor. Bir de sürekli düzeltme yaparak onları iyice ürkütmek istemiyorum."

O8: "...Konuşma bittikten sonra öğrenciyi iletişim sürecinde endişeye yer vermeyecek biçimde ve de yalnızca yapıcı olacak cümlelerle düzeltirim. Zorunlu olmayan düzeltmeleri yapmamaya gayret ederim."

Bu konuda öğrenci ve okutman görüşleri birbiriyle paralellik göstermiştir. Öğrenciler de yalnız kodlarla yapılan düzeltmelerin gelişimlerine katkısı olmadığını ifade etmişlerdir. Okutman ve öğrencilerin dönütün yapıcı ve teşvik edici rolünü benimsedikleri görülmüştür.

8. Bilgi Teknolojileri

Okutmanlara bilgi teknolojilerinin kullanımının yeterli ve etkili olup olmadığı ile ilgili görüşleri sorulduğunda on iki okutmandan dokuz kişinin bilgi teknolojilerinin kullanımını etkili ve yeterli bulmadığı, üç kişi bilgi teknolojilerini kullanımını zaman kaybı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bir okutman sınıfta katılımı ve ilgiyi

artırdığını ancak zaman kısıtlaması nedeni ile yeterli zaman ayıramadığını ifade etmiştir. İki kişi ders kitabının interaktif DVD'leri kullanılsa da bir çok bilgi teknolojisinden uzak olduğumuzu dile getirmişlerdir. Diğer okutmanlar da fiziksel şartların kısıtlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okutmanların bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin olumsuz görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

O6: "...ben özel ilgi alanım olduğu için kullanmaya çalışıyorum ancak özellikle zemin kattaki sınıflarda bağlantı ve teknik sorunlardan kaynaklı çok zaman kaybım oldu."

O4: "...ben sevmediğim için belki de çok taraftar değilim. Öğrencilerin gözünde "O zaman siz niye varsınız?" gibi bir imaj oluşmakta, bilgisayardan çok fazla faydalanınca..."

İki kişi etkili kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bir kişi de gelişmekte olduğunu söylemiştir. Buna ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O10: "...Fiziki şartlar göz önünde bulundurulduğunda yeterli olmaya yakındır. Ancak bu şartların geliştirilmesi dahilinde daha etkili kullanılabilceğine inancım vardır."

Bu konu ile ilgili okutmanların ve öğrencilerin görüşleri karşılaştırıldığında bilgi teknolojilerin kullanımının etkili ve yeterli olmadığı konusunda hem fikir oldukları gözlenmiştir. Benzer durum Türkiye'de British Council tarafından yürütülen durum analizi raporunda da mevcuttur. Kırk dokuz üniversitede yapılan gözlemlere dayalı olarak teknoloji kullanımının ancak yüzde yirmisi iyi ve özgün olarak değerlendirilmiştir (Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi, 2015).

9. Dersin İşlenişine İlişkin Öneriler

Dersin işlenişine ile ilgili görüşler/öneriler alınmak istendiğinde okutmanların birbirinden farklı önerilerde buldukları görülmüştür. Üç okutman öğrencilerin İngilizce seviyelerindeki farklılığın dersin işlenişinde sıkıntı yarattığını ifade etmişlerdir. Ön öğrenmelerindeki eksiklikler nedeniyle bazı etkinliklerin her öğrenci için uygun olmayabildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca gramer ve kelime bilgisi ile ilgili eksiklerin öğrenciler arasında etkileşimi olumsuz etkilediğini ilave etmişlerdir. Beş okutman kalabalık sınıfların olumsuz etkisinden söz etmiştir. Kalabalık sınıflarda bireysel farklılıklara istenilen düzeyde müdahale edilemediğini ifade etmişlerdir. İki kişi teknoloji alt yapısındaki sıkıntıların işleyişi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. İki okutmanın ifadesine göre yapıdaki aksaklıklar öğrenci ve öğretmen motivasyonunu düşürmektedir ve bu sorunları çözmeye çalışırken sınıf zamanı kaybedilmektedir. Bir okutman kalabalık bir grup olmamız sebebi ile okutmanın

inisiyatif kullanamadığını bunun da sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Bununla ilgili okutman görüşü aşağıdaki gibidir.

O3: *"...Öğrenci ve okutman sayısının yüksek olması ve öğrencilerin hepsinin aynı vize ve final sınavını alması öğretimi daha standart olmaya yönlendirmektedir. Bu durum öğrenci farklılıklarını ve ihtiyaçlarını ikinci plana koymaktadır."*

Bir kişi de konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O1: *"...Öncelikle öğrenci mevcudunun en fazla yirmi olması öğretim programının düzgün işleminde etken olacaktır. Dersliklerde teknolojik alt yapı sıkıntısı var."*

O9: *"...Daha çok teknoloji kullanmalıyız. İhtiyaçlara yönelik olmalı ama kalabalık grupta mümkün değil, öğretmen inisiyatifini önemli olmalı."*

O7: *"...hazırlıktan gelen bazı öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmadığını düşünüyorum dolayısı ile derste zorlanıyorlar."*

Okutmanların dersin işleyişine ilişkin görüş ve önerilerinin bu kadar çeşitlilik göstermesi sınıflardaki dil öğrencilerinin ön öğrenmelerinden, kişisel özelliklerinden ve ihtiyaçlarının farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Programların geliştirme sürecinin başlangıcında yapılan ihtiyaç analizinin bu farklılıklara dikkat çekeceği ve dersin işleyişini daha verimli hale getireceği düşünülmektedir.

10. Öğrencilerin Değerlendirilmesinde En Etkili Yaklaşım

Okutmanların çoğunlukla öğrencilerin değerlendirilmesinde en etkili yaklaşım biçimi olarak birçok farklı yaklaşımın işe koşulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen kanaat notunun da eklenmesi gerektiğini öz-değerlendirmenin farkındalık yaratması açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Değerlendirmenin süreç odaklı olması nedeniyle performans ve proje değerlendirmesinin de önemli olduğunu ifade eden okutmanlar bu değerlendirme ile ilgili yapılandırmanın dikkatle ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır . Buna ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O9: *"...Değerlendirmede birçok farklı yöntem ve araç kullanmak gerekir diye düşünüyorum. Bu nedenle ENG 102 de hem portfolio, hem test, hem sunum, hem internet üzerinden ödev vb. değerlendirme yöntemlerimiz var. Bence bir de öğretmen kanaatini eklemek gerekir ama öğrencilerin bunu baskı aracı olarak kullanma ihtimali olduğu için kaçınıyoruz."*

O6: *"...Geleneksel değerlendirmenin yanına performansın da katılması ile daha etkili bir değerlendirme olacağını düşünüyorum. Çünkü oldukça kalabalık bir gruba verilen bu dersin yalnızca tek bir yaklaşımla değerlendirilmesinin öğrenci çeşitliliğini göz ardı edeceğini ve başarı oranını düşüreceğini düşünüyorum."*

O10: *"...bence öz-değerlendirme çünkü kendi kağıtlarını ikinci kez okuduklarında hayretlere düşüyorlar."*

Okutmanların görüşlerine göre değerlendirme çeşitlilik göstermeli ve bir bireyin gelişimini farklı zamanlarda farklı görevler aracılığıyla ölçmelidir. Janesick (2006), 1980'li yıllardan itibaren eğitimcilerin öğrencilerin neyi yapabildikleri, sürekli nasıl öğrendikleri ve çalışmalarını aracılığı ile nasıl geliştiklerini inceleyen, dinamik bir yaklaşım olan gerçek değerlendirme (authentic assessment) üzerine yoğunlaştıklarını söyler. Öğrencilerin ve okutmanların faydalı olarak değerlendirdiği performanslar, sunumlar, öz-değerlendirmeler, portfolyolar ve gelişimleri üzerine görüşmeler gerçek değerlendirme çeşitlerinden bazılarıdır. Değerlendirme öğrencinin gerçek performansını yansıttığı, öğretici olduğu zaman öğrenci gelişimine olumlu katkı sağlayan öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu gerçekçi değerlendirme öğrencinin yeteneklerini gerçek dünyaya en yakın biçimde ölçer, işyerinde, kişisel ve sosyal yaşamda yerine getirilen görevlerin benzerlerini içerir, bir görevi tamamlamak için gereken çok çeşitli becerilerin etkili ve işler kullanımını değerlendirir. Çeşitli becerileri içerdiği için farklı zeka türlerine hitap eder. Pratik yapmak, danışmak, dönüt almak ve gerçek performansı geliştirmek için pek çok fırsat sağlar (Janesick, 2006, s.5) . Bu açılarından ele alındığında değerlendirmenin, öğrenci seviyesini sayısal olarak tanımlamaktan çok öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir ögesi olduğu açıktır. Değerlendirme süreci öğrenci ve öğretmen performansını geliştirecek şekilde tekrar ele alınmalıdır.

11. Programın İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik Algıları Üzerine Etkisi

Okutmanlara programın öğrencilerin İngilizceye ilişkin öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi ile ilgili görüşleri sorulduğunda altı kişi katkısı olmadığını ifade etmiştir. Olumsuz görüşlere ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

O7: "...program içeriğinin hazırlık okulu programından çok büyük farklılıklar göstermemesinin öğrencilerde olumsuz bir yönde etkisi olduğunu düşünüyorum. Konu başlıklarına olan aşinalıklarının dersi ciddiye almamalarına sebep olduğuna ve başarılarını düşürdüğüne inanıyorum."

O4: "...Bunun geliştirilmesi için sistematik bir çalışma yoktur. Her sınıfın öğretmenin inisiyatifinde bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde geliştirilmeye çalışıldığını düşünüyorum. Bu açıdan programın geliştirilmeye ihtiyacı vardır."

O10: "...vermiyoruz, saat ve öğrenci profili yeterli değil, kursun daha uzun olması gerekir zaman sıkışık olduğu için çok sınav odaklı gidiyoruz."

Üç okutman olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bir okutmanın görüşü aşağıdaki gibidir.

O1: "...hazırlık yeterlik sınavını geçip geldikleri için öğrenciler kendilerini yeterli olarak görüyorlar. Hazırlıkta öğrendiklerini burada kullanmaları için teşvik ettiğimizden alt yapılarına güveniyorlar."

Üç okutman ise öz-yeterlik algısı ile başarı arasında bağlantı kuramadıklarını söylemiştir. Buna ilişkin bir okutmanın görüşü şu şekildedir.

O5: "...Sınıfta öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu söylenemez. Öz-yeterlik algıları ile birlikte farklı fakültelerde okuyor olmalarının da başarıya etkisi olduğunu düşünüyorum."

'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programının, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi ile ilgili okutmanların görüşlerinin 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğrencilerine uygulanan İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını değerlendirme sonuçları ile benzerlik gösterdiği değerlendirilmiştir. 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını geliştirmelerini sağlamak amacıyla bilgi paylaşılmamıştır. Okutmanlar bu konuda öğrencilerinin gelişimini sağlamak amacıyla kendi inisiyatifleri doğrultusunda özellikle sınıf ortamında bireysel olarak hareket etmişlerdir. Bölüm toplantılarında öğrenci ürünlerine dönüt vermek, ofis saatlerinde ve diğer serbest saatlerde öğrencilere destek sağlamak ve öğrenci öğretmen ilişkisi gibi konularda yapılan tartışmalar ve alınan kararlar öğretmenleri yönlendirmiş ve standart hareket etmelerini sağlamıştır. Schunk and Pajares (2002), öğrencilere başarılı olmaları için sunulan stratejilerin onların öz-yeterliklerini de geliştirdiğini ifade ederler. Başarılı performans gösterebilmek için araçları olduğuna inanan öğrenciler yeterli olduklarını düşünme eğilimi gösterirler. Öğrenciler verilen görevler üzerinde çalışırken ve stratejileri uygularken, gelişimlerini kaydederler bu da onların öz-yeterliklerini güçlendirir. Hem ders esnasında hem de bireysel görüşmelerde okutmanlar öğrencilere gelişimleri ile ilgili bilgi vermektedir.

Schunk (1995), dönütün öz-yeterlik bilgisinin ikna edici bir kaynağı olduğunu belirtir. Performans dönütü öğrencileri ilerleme hedeflerinden haberdar eder, öz-yeterliği güçlendirir ve motivasyonu yükseltir. Okutmanların öğrencilere verdiği dönütün de bu anlamda öz-yeterliklerine olumlu katkı sağladığı düşünülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problem olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedef davranışların ve OBM kapsamında öngörülen özelliklerin ortak noktaları nelerdir?” sorusuyla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

‘İletişim Becerileri II’ İngilizce programı OBM çerçevesinde incelendiğinde genel olarak bir paralellik görülse de bazı noktalarda geliştirilmeye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. OBM’de benimsenen eylem odaklı yaklaşım dili amaç olarak değil bireylerin yaşamlarında faaliyetlerini sürdürebilmeleri için gerekli olan bir araç olarak görülür. Dil toplum içerisinde bireyin ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli olan eylemleri yerine getirmede kullandığı bir iletişim, etkileşim aracıdır. Bu açıdan ele alındığında ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programı öğrenenin bu özellikleri edinebilmesine etkili bir biçimde destek vermemektedir. Dört temel dil becerisi bütünlük bir biçimde ele alınsa da konuşma ve dinleme becerilerine yeteri kadar ağırlık verilmemektedir. Öğrenci ve okutman görüşleri de bu yöndedir. Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları sınıf içerisinde öğretmenlerin kişisel çabaları ile dikkate alınsa da bunun sistematik olarak öğretim yılı başlamadan önce ele alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Hataların ve yanlışların düzeltilmesinde okutmanların tutumu ve verilen dönütün niteliği OBM’de belirlenen çerçevede gerçekleşmektedir. Yanlışların ve hataların öğrenme için fırsat yarattığı düşünülmektedir. Dönütlerin motive edici ve bilgilendirici olmasına özen gösterilmektedir. Öğrenci farklılıklarını önemseyen bir bakış açısıyla farklı değerlendirme türleri işe koşulmuştur. Portfolyo çalışmaları süreç içinde öğrencide gelişimiyle ilgili farkındalık yarattığı için öğrenmeye olumlu katkı sağlamaktadır. Gelişimlerine katkı sağlayan diğer bir etken de öz-değerlendirme yapmaları olmuştur. Etkinliklerin belirli alanlar içinde ele alınması gerekirken içerik genel olarak kitapla sınırlı kalmıştır. OBM’de vurgulanan kültürler arası farkındalığın gelişimi ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi kapsamında kitapla sınırlı kalmıştır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programında belirtilen hedef davranışlara ulaşılma düzeyleri açısından sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümler arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuyla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programının sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimine katkısı olduğu görülmüştür. ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi programı çerçevesinde dört beceri kısmen birbiriyle bütünleşik ele alınmıştır. Bu yaklaşımın öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Sınıf içi etkileşimlerde ikili ve grup içi çalışmaların yapılması öğrencilerin anlamlı iletişim kurma yoluyla gelişimlerine katkı sağlasa da etkinlikler sosyal bağlamdan uzak ve sınıf sınırları içerisinde kaldığı için becerilerini geliştirmiş ancak öğrencilere günlük ihtiyaçlarını karşılamada yeterli düzeyde yardımcı olamamıştır. Öğrenci ve okutman görüşleri bunu desteklemektedir. Öğrenciler özellikle konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrendikleri ülkemizde, öğrenciler dört temel dil becerisinden en fazla yazma ve okuma, en az konuşma ve dinleme ile meşgul olmaktadır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda dil öğrencilerinin dilin doğal kullanımına maruz kaldığı süre oldukça kısıtlıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde programda belirtilen hedeflere öğrenciler dört temel beceri bazında ulaşmış olsalar da doğal ortamda iletişime geçmeleri için fırsatlar sunulmasıyla öğrencilerin öğretime devam etmesi için sorumluluk olarak “özerk” öğrenmenin geliştirilmesi sağlanmış olur.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problem olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri’ İngilizce öğretim programında belirtilen dört temel dil becerisi arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuyla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin dört temel becerilerini ölçen öntest ve sontest puanlarını incelediğimizde bazı beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak bazıları

arasında bu ilişkinin bulunmadığı ve dinleme becerisinin diğer becerilerden daha az düzeyde geliştiği görülmüştür. 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi programı çerçevesinde dinleme becerisinin derslerde işlenmesine karşın formal bir şekilde ölçülmemesinin ve sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin kitapla ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile sınırlı kalmasının öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesi için sınıf içinde ve dışında gerçekçi etkileşime maruz kalmaları gerekmektedir. Etkili bir şekilde dinleyip beklenen performansı yerine getirebilmesi için dinleyicinin bazı alt becerileri başarması gerekir. Ancak yalnız sınıf içi öğretmen ve akran etkileşimi bunun için yetersiz kalır. Öğretmen ve akranlarının konuşmasını takip etmek daha kolaydır, çünkü öğrenci anlayamadığı yerleri konuşmacıdan tekrar etmesini isteyebilir. Bu nedenle dikkat etmek için çaba sarf etmeyebilir. Konsantrasyonunu uzun süre kaybetmeden dinlemek için strateji geliştirmemiş olabilir. Öğretmen ve akran konuşması kolay anlaşılır, çünkü genellikle beklenmedik mesajlar içermez ve bir bağlam içerisinde gelişir. Ayrıca tanıdığı kişiler olduğu için bazı ipuçları sayesinde tahmin etme fırsatı bulur. Dinlediklerini not alma, hafızada tutma, duyamadıklarıyla ilgili boşluk doldurma gibi stratejileri geliştirememişlerdir. Ayrıca, akran ve öğretmen konuşmasında aynı ana dile sahip kişilerin aksanları birbirine yakındır. Doğal ortamda ise farklı aksan ve lehçeler bulunacağından anlama daha fazla güçleşir. Sonuç olarak dinleme becerisinin yeterli ve etkili bir şekilde diğer becerilerle bütünleşik olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Okutman ve öğrenci görüşlerinin de bu yönde olduğu görülmektedir.

5.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ne düzeyde etkilemektedir?" sorusuyla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

'İletişim Becerileri II' İngilizce öğretim programının sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algıları ölçeğinden elde edilen öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasındaki fark bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak aynı etki eşit ağırlık

puanına göre öğrenci alan bölümlerin öğrencileri üzerinde görülmemiştir. Yapılan araştırma bireysel farklılıkları dikkate almadan sayısal ve eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerin öğrencileri olarak yorumlanmıştır. Öz-yeterlik, öğrencilerin kabiliyeti, geçmiş başarıları ve gelecek performanslarından etkilenir ve aynı zamanda gelecekteki başarılarını etkiler. Öğretim programının planlanma sürecinde hedefler, materyaller ve metodoloji açısından ele alındığında öğrencilerle yüz yüze gelmeden kararlar alınmaktadır. Programın geliştirilme aşamasında ihtiyaç analizinin yapılmamış olması eşit ağırlık puanına göre öğrenci alan bölümlerin öğrencilerinin öz-yeterlik algılarıyla ilgili sonucun nedensel ilişkisini açıkça ortaya koymamızı engellemektedir. Her iki grupta da aynı İngilizce programı yürütülmesine rağmen öğretmenlerin kişisel özellikleri dersin işlenişini farklılaştırabilmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarını, öğretmenlerin öğretileri ile ilgili öz-yeterlik algıları gibi bazı dış etkenler değiştirirse de bu etkinin fakülteler bazında olacağı düşünülmemektedir. Sonuç olarak sayısal puanına göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algılarının gelişmesinin nedeninin, sözel becerilerini geliştirebilecek ön öğrenmeye daha önceki yaşantılarında daha az odaklanmış olmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan ‘İletişim Becerileri II’ İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğrenci ve okutman görüşleri nelerdir?” sorusuyla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okutman ve öğrenci görüşleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, değerlendirme, dört temel dil becerisi, hataların düzeltilmesi, bilgi teknolojileri ve öğrencilerin ihtiyaçları ve kişisel farklılıkları açısından gözden geçirilerek tablo 5.1’de özetlemiştir. Genel olarak öğrenci ve okutman görüşlerinin birbiri ile örtüştüğü görülmüştür. Öğretme-öğrenme süreci, program geliştirme ve değerlendirme açılarından bakıldığında ihtiyaçlarla ilgili ortak görüşün programın iyileştirilmesine olumlu katkı getireceği değerlendirilmiştir.

Tablo 5.1: Öğrenci ve Okutman Görüşleri

	Öğrenci Görüşü	Okutman Görüşü	Ortak Görüş
Öğretmenin rolü	- Motive eden, ihtiyaçların farkında olan, - Yol gösterici, - Öğrenci ihtiyaçlarının farkında olan	- Yardımcı ve teşvik eden, - Bireysel farklılıklara dikkat eden,	- Duyuşsal boyutu, öğrenci ihtiyaçlarını ve olumlu öğrenme atmosferini önemseyen ortak görüşler
Öğrencinin rolü	- Aktif öğrenme sorumluluğunu almış, - Özerk, - Öğrenci-öğretmen ilişkisi olumlu ve esnek	- İstekli kendi öğrenme sorumluluğunu alan	- Ortak görüş öz-düzenletici öğrenciyi işaret etmektedir.
Değerlendirme	- Bilgilendirici ve teşvik edici dönüt önemli - Öz-değerlendirme farkındalık yaratıyor	- Farklı değerlendirme çeşitleri işe koşulmalı - Bilgilendirici ve teşvik edici dönüt önemli - Öz-değerlendirme farkındalık yaratıyor	- Öğretme-öğrenme sürecinde kaliteyi artırmak amacıyla kullanma,
Hataların düzeltilmesi	- Yol gösterici, - Yüzeysel olmayan, - Motive eden	- Süreçte değerlendirme önemli, - Yüzeysel olmayan yol gösteren - Sözlü performans için dönüt anında değil, performanstan sonra sınıfa toplu dönüt	- Bilgilendirici ve motive eden
Bilgi teknolojileri	- Etkili ve yeterli değil	- Etkili ve yeterli değil	- Slogan olarak kalmamalı, içi doldurulmalı
Dört temel dil becerisi	- Genel olarak olumlu ancak konuşma ve dinleme daha gelişmeli	- Okutmanların beklentileri daha fazla, dinleme ve konuşma daha geliştirilmeli	- Konuşma ve dinleme geliştirilmeli
Öğrencilerin ihtiyaç ve kişisel farklılıkları	- Genel olarak olumlu ancak akademik beceri ve bölümleri ile ilgili yeterli destek verilmiyor.	- Genel olarak olumlu ancak kalabalık sınıflar, - İngilizce yeterlik düzeylerindeki farklılıklar öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermede sıkıntı yaratıyor.	- Öğrenci ihtiyaç ve kişisel farklılıkları sistematik bir biçimde ele alınmalı,

5.2. Öneriler

Bu bölümde, uygulamaların geliştirilmesine ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Avrupa Konseyi tarafından eğitim kurumları arasında işbirliği sağlamak amacıyla ortaya konan Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni yaygın olarak kabul görse de kurumlarda etkin bir biçimde kullanılamamaktadır. Dil Politika Departmanının 2005 raporunda da belirtildiği gibi metinle ilgili çalışmalar yapılmalı, metinde geçen tanımların slogan olarak içi doldurulmadan okul programlarında yalnız kağıt üstünde yer alması engellenmeli ve metinde yer alan terimlerin ötesine giderek, görevler ve performanslar detaylandırılmalıdır. OBM’de benimsenen ‘Eylem

Odaklı' yaklaşım ile paralel olarak hem öğrenciler hem de okutmanlar açısından dilin bir iletişim aracı olduğu vurgulanmalı ve farkındalık yaratılmalıdır. Bu amaçla OBM'yi inceleyerek İngilizce programlarının iyileştirilmesi için dersi veren okutmanlardan ve program geliştirme uzmanlarından bir çalışma grubu oluşturulabilir.

Araştırma kapsamında 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin dört temel dil becerisini olumlu yönde etkilediği ancak beceriler arasındaki ilişkiye bakıldığında dinleme becerisinin diğer becerilerden daha kopuk olduğu görülmüştür. Dört temel dil becerisinin gerçek yaşamda olduğu gibi bütünleşik bir şekilde ele alınmasına ilişkin düzenlemelerin programda yapılması önerilmiştir.

Öğrencilerin iyi birer dil öğrencisi olması için öz-yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Öz-yeterliğin nedensel ilişkilerinin ortaya konması için nicel araştırmalar nitel araştırmalarla desteklenmelidir. Ayrıca Mills'in (2013) uyguladığı yöntemin faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu yöntemle öğretim yılının başında öğrencilere belirlenen alanlarda öz-yeterliklerini değerlendirmeleri için sunulan ifadelerin hem öğretmen hem de öğrenciler için öğrenme hedefleri yerine geçeceği ve farkındalık yaratarak öz-yeterliklerinin gelişimine katkı getireceği düşünülmüştür. Bu bağlamda 'İletişim Becerileri II' İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizceye ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisinin sağlanması için öz-yeterlik algısının daha kapsamlı bir biçimde tüm boyutları ile ele alınarak program geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

Öğrenci görüşleri doğrudan öğrenci ihtiyaçlarını, öğretmen görüşleri ise dolaylı yoldan öğrenci ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğrenci ve okutman görüşleri dikkate alındığında ihtiyaçların belirlenmesi için hazırlık sınıfını bitiren, mevcut durumda bölümlerinde kendi alanlarında eğitim alan, ve mezun öğrencilerin ihtiyaçlarının tespiti üniversite birinci sınıf öğrencilerinin aldıkları İngilizce eğitiminin kalitesini artıracak düşünülmektedir. Bu çalışmanın hem öğrencilerin ihtiyaç duydukları dil becerilerini hem de alanları ile ilgili terminoloji ve becerilerini geliştirebileceği düşünülmüştür.

Böylece, öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren bir öğretim programının geliştirilmesi için ihtiyaç analizinin çok boyutlu uygulanması gerekmektedir. Hazırlık sınıfını bitiren öğrencilerin mevcut durumlarını ve beklentilerini belirlemek üniversite birinci

sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen yansıtabilecektir ancak buna ek olarak bölümlerin öğrencilerden beklentileri öğretim üyeleri ve ileri sınıflardaki öğrencilerden görüş alınarak belirlenmelidir. İyileştirme çalışmalarının hazırlık sınıfından başlayarak mezun öğrencilere kadar uzanan aşamalı bir biçimde ele alınması verimli ve etkili olacaktır.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Dil programlarının özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri değerlendirme yapan kişilere dil eğitimini alan öğrencilerle ve öğretmenlerle ilgili detaylı bilgi verir. Çağımızda dünya üzerinde mesafelerin ne kadar küçüldüğünü düşünürsek aynı dili öğreten programlar geliştirme ve değerlendirme süreci de kendi sınırları içerisinde kalmamalıdır. Farklı üniversitelerden uzmanların periyodik olarak bir araya gelmesi ve farklı uygulamaları paylaşmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Üniversitelerde farklı çevrelerden gelmiş öğrencilerin ihtiyaçlarının saptanması uzmanlar için zengin bilgi kaynağıdır. Farklı öğrenme geçmişleri, kişilik özellikleri, ulaşmaya çalıştıkları hedefler, öğrenim gördükleri alanın gerektirdikleri, gelecekteki işverenin kriterleri yol gösterici niteliktedir. İhtiyaçların ne kadar çok olduğunun farkına varabilirsek bakış açımızı geliştirir ve öğretim etkinliğimizin niteliğini artırırız. Hangi durumlarda, hangi sorunlara, nasıl çözümler bulunduğu gibi pratik uygulamanın paylaşılması hem zamanı hem enerjiyi emniyete alacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağıldere, S.T. & Tertemiz, N. (2013). Intercultural Skills in the Newly Developed Elementary and the Revised Secondary French Curricula in Relation to Common European Framework of Reference for Languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1414-1417 (Çevrim-içi: www.sciencedirect.com)
- Alderman, K. (2008). *Motivation for Achievement*. United Kingdom: Routledge.
- Arslan, A. & Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor? *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 1-19.
- Aydoğan, H. & Akbarov, A.A. (2014). The Four Basic Language Skills, Whole Language & Integrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 672-680. doi:10.5901/mjss.2014.v5n9p672.
- Bachman, L.F. (1995). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Baghzou, S. (2011). The Effects of Content Feedback on Students' Writing. Ankara üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi. 51(2). 169-180.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychology Review*, 84(29), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. v.s. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour*. 4, 71-78. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies*, (1-46). UK: Cambridge University Press.
- Baysal, Z.N. & Ada, S. (2015). *Dünden Bugüne Türk Eğitim Sistemi ve Yapısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. China: Lammar Printing Co.Ltd.
- Bıkmaz, Ö. (2011). *Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme teknikleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (Ed.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D.C: National Academy Press.
- British Council & Tepav Proje Ekibi. (2015). *Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi*. Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. U.S.A: Prentice-Hall Inc.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. U.S.A: Longman.

- Brown, H.D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. U.S.A: Longman
- Brunnig, R.H., Schraw, G.J. & Ronning, R.R. (1999). *Cognitive Psychology and Instruction*. U.S.A: Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, T. (2007). *Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni Nedir? Hangi amaçla Yazılmıştır?* (Çevrim-içi: <http://www.ingilish.com/CEF.htm>, Erişim tarihi: 30 Ağustos 2014.)
- Carlson, N.R. (2014). *Physiology of Behavior*. UK: Pearson.
- Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D.E. (1989). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. USA: Cambridge University Press.
- Chen, C. (2009). *A Case Study in the Evaluation of English Training Courses Using a Version of the CIPP Model as an Evaluation Tool*. Unpublished Doctoral Dissertation. School of Education, Durham University, UK
- Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. USA: St Martin's Press Inc.
- Communication Skills II. (2014-2015). Atılım University, Department of Foreign Languages. Ankara.
- Coşaner, A. (2013). *A Need-based Evaluation of a Preparatory School Program: Experience and Reflections of Freshman Students*. Unpublished Master Thesis. Ufuk University, Ankara.
- Council of Europe. (2005). Survey on the Use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of Results. DGIV/EDU/LANG (2006)2.
- Cox, B. (2004). Brindley, S. (Ed.), *Teaching English* (169-179). USA: Routledge.
- Crocker, I. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doff, A. (1991). *Teach English: A Training Course for Teachers*. U.K: Cambridge University Press.
- Dollar, Y.K., Tolu, A.T. & Doyran, F. (2014). İngiliz Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı Değerlendirmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(2), 1-10.
- Driscoll, M.P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. U.S.A:Paramount Publishing.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd.
- Fetsco, T. & Mclure, J. (2005). *Educational Psychology*. USA: Pearson.
- Fidan, N. (1982). *Öğretme ve Öğrenme*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- Frisbie, D. (1988). NCME Instructional Module Reliability of Scores from Teacher-made Tests. *Instructional Topics in Education*, 55-56.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1998). U.S.A: Houghton Mifflin Company.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition*. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goulao, M.F. (2014). The Relationship Between Self-efficacy and Academic Achievement in Adults' Learning. *Athens Journal of Education*, 1(3), 237-246.
- Gredler, M.E. (1996). *Program Evaluation*. USA: Pearson Education.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 89-106.
- Hedge, T. (1991). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hinkel, E., (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 109 -131.
- Hogan, R.L. (2007). The Historical Development of Program Evaluation: Exploring the Past and Present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2(4), 2-14.
- Hughes, A. (2007). *Testing for Language Teachers*. U.K: Cambridge University Press.
- Işık, Ali, (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İşisağ, K.U. & Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karataş, H. & Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Keane, A. & Gibson, I. (1999). Communication Trends in Engineering Firms: Implications for Undergraduate Engineering Courses, *Int. J Engug Ed.*, 15(2), 115-121.
- Kelecioğlu, H. ve Göçer Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11.

- Kırkgöz, Y. (2009). The Challenge of Developing and Maintaining Curriculum Innovation at Higher Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 73-78. (Çevrim-içi: <http://www.sciencedirect.com>)
- Kline, A. (1996). *Listening Effectively*. Maxwell Air Force Base. Alabama:Air University Press.
- Janesick, V.J. (2006). *Authentic Assessment*. U.S.A: Peter Lngag Publishing,Inc.
- Language Policy Division. (2002). *Language Examining and Test Development*. Strasbourg.
- Language Policy Unit. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg. (Çevrim-içi: <http://www.coe.int/lang-CEFR>)
- Larsen-Freeman, D. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. U.K: Longman Group UK Limited.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen, R.J. & Buss, D.M. (2010). *Personality Psychology*. USA: Mc Graw Hill.
- Lauma, S. (2009). Assessing Speaking. J.C. Alderson, & I.D. Bachman (Eds.) U.K: Cambridge University Press.
- Loo, C.W. & Choy, J.L.F. (2013). Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. *American Journal of Education Research*, 1(3), 86-92. doi: 10.12691/education-1-3-4
- Magnusson, D. (1966). *Test Theory*. Stockholm: Wesley Publishing Company.
- Mills, N. (Webinar, 2013, April 19). Self-Efficacy and Foreign Language Education. National Middle East Language Resource Center, Brigham Young University. (Çevrim-içi: <https://www.youtube.com/watch?v=Bw4sOfUS6p8>)
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*.G.B: Redwood Books, Trowbridge, Wilshire.
- Nyikos, M. & Oxford,R. (1993). A Factor Analytic Study of Language – Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11-22. (Çevrim-içi: <http://jstor.org/stable/329553>)
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. USA: Pearson.
- Ortega, L. (2009). *Second Language Acquisition*. G.B: Hodder Education.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. U.S.A: Heinle & Heinle Publishers.
- Ozil, Ş. (1990). *Yabancı Dil Eğitimi ya da Yabancı Dilde Eğitim. Yüksek Öğretimde Sorunlar ve Çözümler*. Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları, İstanbul: Cem Yayınevi.

- Öztürk, M. (2014). Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Eğitim Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 113-128.
- Papa, L.A. (2015). *The Impact of Academic and Teaching Self-Efficacy on Student Engagement and Academic Outcomes*. Utah State University, Merrill-Cazier Library. (Çevrim-içi: <http://digitalcommons.usu.edu/etd>)
- Piccardo, E. (2014). *From Communicative to Action-oriented: A research Pathway*. Curriculum Services Canada.
- Popham, W.J. (1993). *Educational Evaluation*. USA: Allyn and Bacon.
- Raoofi, S., Tan, B.H. & Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in Second /Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. doi: 10.5539/elt.v5n11p60.
- Reddy, B.B., Gopi, M.M. & Aneel, Y. (2013). Having Effective Communication Skills are Indispensable for the Successful Career of Engineering Students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 11(4). 20-22.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Riemer, M.J. (2007). Communication Skills for the 21st Century Engineer. *Global J. of Engng, Educ.*, 11(1), 89-100.
- Rinkeviciene, I & Zydante, J. (2002). Raising Students' Awareness in Language Learning. *Studies About Languages*. No.3, 96-100.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Ruiz, L.E. (2004). *Perceptions of Communication Training Among Collegiate Aviation Flight Educators*. Aviation Institute, University of Nebraska, Omaha.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. U.S.A. Cambridge University Press.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and Achievement Behaviours. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. (Çevrim-içi: <http://www.tandf.co.uk/journals/>)
- Schunk, D.H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. (Çevrim-içi: <http://www.taylorandfrancis.com/>)
- Schunk, D.H. (1998). Teaching Elementary Students to Self-regulate Practice of Mathematical Skills with Modelling. Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Ed). *Self-Regulated Learning (137-160)*. New York: The Guilford Press.
- Schunk, H.D. & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. A.Wigfield & J. Eccles (Ed.). *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.

- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1984). Strategy Self-Verbalization During Remedial Listening Comprehension Instruction. *Journal of Experimental Education*, 53, 49-54.
- Seidlhofer, B. (2005). English As a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. doi:10.1093/elt/ccio64
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *SLA*, 13, 275-298. U.S.A.
- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology*. USA: Pearson Education.
- Soruç, A. (2012). The Role of Needs Analysis in Language Program Renewal Process. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*. 2(1), 36-47. (Çevrim-içi: <http://mije.mevlana.edu.tr>)
- Şahin, A.E. (2012). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (1-25). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. London: the University of Chicago Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. USA: Pearson.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vieira, A.M. & Santos, I.C. (2010). Communication Skills: a Mandatory Competence for Ground and Airplane Crew to Reduce Tension in Extreme Situations. doi: 10.5028/jatm.2010.2038110.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. A.Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (202-232). UK: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. D.H. Schunk & B.J. Zimmerman. *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. USA: The Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25,82-91.http://doi:10.5028/jatm.2010.02038110.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Ponz, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

29 Aralık 2014

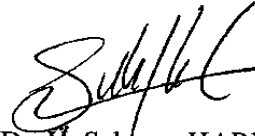
Sayı : 76000869/ 433-4259

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlgi: 19.12.2014 tarih ve 2382 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Nalan Fizen LİMAN, Doç. Dr. Eda GÜRLEN**'in danışmanlığında yürüttüğü "**İletişim Becerileri İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23.12.2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. U. Şebnem HARPUT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 2. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 15/02/2017

Tez Başlığı: İngilizce 'İletişim Becerileri I' Programının Hedefler, Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni Ve Öz-Yeterlik Düzeyi Bakımından İncelenmesi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
15/02 /2017	179	312916	20/01 /2017	%8	771326243

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

15.02.2017

Adı Soyadı: Nalan Fizen LİMAN

Öğrenci No: N09146809

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Eda GÜRLEN

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

EK 3. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN OKUMA BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI

Alan : Bilişsel

Düzyey : Kavrama

Hedef : 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde okuduğu bir metnin yapısını ve anlamını kavrayabilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme ,
2. Okuduğu metnin ana fikrini tahmin etme,
3. Okuduğu metnin özelliklerini açıklama,

Düzyey: Kavrama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde okuduğu bir metni yorumlayabilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Paragraflar arasında anlam ilişkisi kurma ,
2. Okuduğu metinden çıkarımlar yapma,
3. Okuduğu metinde bilmediği sözcüklerin anlamlarını tahmin etme,

Düzyey: Uygulama

Hedef : 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde öğrendiği prensipleri / kuralları yeni durumlara uygulayabilme,

Hedef-Davranışlar :

1. Öğrendiği dil bilgisi yapılarını kullanarak okuduklarını anlamlandırma

Düzyey : Analiz

Hedef : 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde verilen bir metni analiz edebilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Okuduğu metinde açıkça ifade edilmeyen bilgileri saptama,
2. Okuduğu metinde verilen bilgilere dayanarak sonuç çıkarma,

EK 4. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN DİNLEME BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI

Alan: Bilişsel

Düzyey: Bilgi

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde dinledikleri ses kaydında ilgili temel terimleri hatırlayabilme / tanıyabilme

Hedef-Davranışlar:

1. Benzer konularda ilgili sözcüklerin anlamlarını tanıma,

Düzyey : Kavrama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde anadili İngilizce olan konuşmacılar tarafından gerçekleştirilen konuşmaları (diyalog, tartışma) anlayabilme,

Hedef -Davranışlar:

1. Dinledikleri metinle ilgili anlama sorularına cevap verme,

Düzyey: Kavrama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde dinledikleri metinde geçen (diyalog, tartışma vb.) ilişkileri açıklayabilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Dinlediği metinde verilen bilgilere dayanarak sonuçlar çıkarma,

2. Dinlediği metinde geçen olayların ayrıntılarını belirleme,

Düzyey: Analiz

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde dinlediği metni öğelerine ayırabilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Dinlediği metni açıklayıcı örnekleri ayırt etme,

EK 5. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN YAZMA BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI

Düzyey: Uygulama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde yazma becerisine ilişkin kuralları yeni durumlara uygulayabilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Öğrendiği dil yapılarını kullanarak verilen konuyla ilgili metin yazma,
2. Konuyla ilgili kelimeleri kullanarak metin yazma,

Düzyey: Uygulama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde verilen bir konuyla ilgili fikirleri planlayabilme,

Davranışlar:

1. Konuya ilişkin giriş ,gelişme ve sonuç paragraflarını düzenleme,
2. Fikirlerini uygun örnekler vererek ifade etme,

EK 6. BLOOM'UN AŞAMALI SINIFLAMA YAKLAŞIMINI TEMEL ALAN KONUŞMA BECERİSİ HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI

Düzyey: Kavrama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde dinleyici sorularını kavrayabilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Konuyla ilgili gereken açıklamaları yapma,
2. Konuyla ilgili örnekler verme,
3. Belirlenen soruları açıklama,

Düzyey: Uygulama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde konuyla ilgili yaptığı araştırmaları kullanabilme,

Hedef-Davranışlar:

1. Bilgi edinmek amacıyla okuduğu kaynakları düzenleme,
2. Konuyla ilgili gerekli bilgileri hazırlama,
3. Konuya ilişkin bilgileri uygun yerlerde kullanma,

Düzyey: Uygulama

Hedef: 'İletişim Becerileri' İngilizce dersinde verilen konuyla ilgili etkili sunum yapabilme,

Hedef- Davranışlar:

1. Sunum yapmada temel ilkeleri kullanarak hazırlanma,
2. Fikirlerini ifade ederken dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanma,
3. Fikirlerini doğru ifade ederken ilgili kelimeleri doğru biçimde kullanma,

EK 7. BELİRTKE TABLOSU

	BİLİŞSEL ALAN				TOPLAM
	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	
OKUMA		2	1	1	4
DİNLEME	1	2		1	4
YAZMA			2		2
KONUŞMA		1	2		3
TOPLAM	1	6	5	2	14

EK 8. DÜZEY BELİRLEME TESTİ (OKUMA VE DİNLEME BECERİSİ) İLK HALİ

LISTENING

- A. Listen to the radio programme and decide whether these sentences are TRUE / FALSE.
(You have one minute to read the questions before the listening.)**

	T	F
1. In the last 60 years, average 'life expectancy' has increased from 48 years to 68 years.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The numbers of deaths of babies and young children have decreased recently.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. People are worried about increasing population because they think it will increase global warming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. In most developed countries 60% of the population are young.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Since the elderly population has increased in developed countries, it is difficult for governments to pay their pensions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In developing countries, a large young population will improve countries' well-being.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jenkins thinks the population will continue increasing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Listen to the radio programme for the second time and choose the correct answer to each question:

8. The interviewer started the programme by
- Complaining about the increase in population
 - Emphasizing the possible risks of high population
 - Mentioning the positive aspects of high population
 - Regarding high population as a threat
9. Tick the reasons for global warming according to Prof. Jenkins. Please place a tick by the correct answer.
- burning more coal, gas and oil,
 - the elderly population will increase
 - natural resources will run out
 - the economy in developed countries will be worse
 - polluted air
10. Complete the sentences below. Mark the best alternative to complete the sentence.
According to Jenkins in order to slow down population growth,
- poverty should be reduced
 - young children should contribute to the economy
 - the population in developed countries should increase
 - campaigns to improve healthcare should be stopped
11. Complete the sentence below. Mark the best alternative to complete the sentence.
Jenkins thinks women will have fewer children if
- death rates among babies fall
 - population growth continues to increase
 - their children are well educated.
 - poverty increases.
12. The interviewer's attitude is
- pessimistic
 - authoritative
 - optimistic
 - critical
13. Throughout the lecture the professor's attitude is
- informative
 - confused
 - impatient
 - defensive

(Listening – track12)

READING PART I

A. Read the following text and then answer questions 1-15.

1. All adults describe teenagers as moody, argumentative, rude and disruptive. **However**, they never consider themselves responsible for our unpredictable and confusing actions.

2. I may be a teenage nightmare, but this is all about my parents. When I go shopping with my mother, I may behave angrily, leave the shops in a furious temper and complain until I get my own way. Whereas with my father I turn into a shining example of teenage perfection. I happily do what I am told to do, I do not rebel and accept that 'no' means 'no'.

3. My parents both treat me differently. On the one hand, my dad brings out the best in me, by being calm and reasonable and treating me like an adult. My mum on the other hand, **just like** many other parents of teenagers, makes me want to rebel by being **combative** and talking to me as if I were still a child. Last summer, after yet another **row** in a shop with my mother, I decided to start writing down the way I felt about things.

4. In February, after having contacted some publishers, I signed a book contract. My parenting book, *How Teenagers Think*, is going to be published next year, the first of its type actually written by a teenager. My book is based on my own experiences, but I have also interviewed my friends about theirs. **It usually shows that our parents care about us too much and do not want to let us grow up.**

5. Instead of **fussing** around their teenagers like we are small children, parents could be using our desire to feel grown-up to their own advantage. If we are behaving badly, why not tell us straight out that we do not deserve to be treated like adults? Then we will try to earn your respect. And why not reward us when we do behave in a mature way?

6. Parents need to learn to trust teenagers. And when parents are worried about us, becoming angry is pointless and just makes things worse. If we feel that you will not get angry, then we can talk to you. Many of my friends agree with me. Since they do not want to be shouted at, they end up not telling their parents what they are up to. Everyone I interviewed for my book loved the idea of being really close to his or her parents. **Despite** the way we behave, we all want close relationships with our parents. We also all know deep down that our parents usually do know best. Our parents have to take off the cotton wool they wrap us in and let us get on with what is just a natural **phase** of life.

1. **Decide whether these sentences are TRUE / FALSE**

- | | | T | F |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| a) | According to the author, parents think teenagers are easy-going. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) | Adults' attitudes make their children behave undesirably. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) | Her father's attitude makes her behave positively. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) | Neither the author's father nor mother treats him / her like an adult. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) | There are books written by teenagers on the same topic before. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) | Unlike other parents, my mother does not treat me like an adult. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
2. Children hesitate to tell their parents about their problems in order
- | | | | |
|----|--------------------|----|------------------------|
| a. | to cause arguments | c. | not to make them angry |
| b. | to be reliable | d. | to make things worse |
3. In paragraph 1 'However,' means:
- | | | | |
|----|-----------|----|--------------|
| a. | so | c. | nevertheless |
| b. | similarly | d. | since |
4. In paragraph 3 'just like' means:
- | | | | |
|----|------------|----|----------------|
| a. | similar to | c. | unlike |
| b. | as | d. | in addition to |
5. In paragraph 6 'Despite' means:
- | | | | |
|----|-------------|----|-------------|
| a. | in spite of | c. | whereas |
| b. | therefore | d. | contrary to |
6. This text was written to
- | | | | |
|----|-----------|----|-------------|
| a. | entertain | c. | prove |
| b. | inform | d. | give advice |
7. The author's tone is
- | | | | |
|----|----------|----|----------|
| a. | humorous | c. | serious |
| b. | critical | d. | confused |
8. Which of the following best summarizes parents' attitude to their children?

- a. overprotective c. patient
b. pessimistic d. trustworthy
9. In paragraph 3 '**combative**' means
a. ready to fight c. assertive
b. even-tempered d. worried
10. In paragraph 3 '**row**' means
a. argument c. cooperation
b. agreement d. persuasion
11. Which word is closest in meaning to '**fussing**' in paragraph 5 meaning to?
a. arguing c. complaining
b. annoying d. tolerating
12. Which word is closest in meaning to '**phase**' in the last paragraph?
a. cycle c. series
b. period d. movement
13. 'It usually shows that our parents care about us too much and do not want to let us grow up.' According to the sentence above, the common idea among teenagers is that,
a. Our parents love us and do not let us assume responsibilities.
b. Our parents ignore us because they do not like teenagers.
c. Our parents are very protective and this helps us to be mature.
d. Since our parents worry about us, they want us to behave like little children.
14. It is clear from paragraph 5 that,
a) whenever teenagers behave badly, parents should punish them.
b) being treated like an adult will help them grow up.
c) if parents tell them what to do, teenagers will give them respect.
d) teenagers are not interested in respecting their parents.
15. Which sentence summarizes the main idea of the text best?
a) Parents should treat their children like adults.
b) Teenagers should not live with their parents.

- c) Parents do not treat teenagers like adults because their children behave like children.
- d) In order to be good parents they should ignore their children.

B. Read following text and answer the questions.

35AcaciaAvenue
Richmond

Town Hall
Richmond

Dear Sir/Madam,

11 May 2014

The fact is that the library serves as a social centre where people drop in to read the papers and meet their friends. The consequences of the closure will be very damaging to people who use the library in this way. (1)

I am particularly concerned about the students who currently use this library. It is important to recognise that the library is of crucial importance to young people in the town. **In addition**, many people who might not be able to afford to buy many books use the library instead. I fear that the closure will adversely affect many such people who rely on the library as their only source of reading matter. (2)

I therefore urge you to reconsider your decision and to keep the library open for the benefit of all. (3)

I am writing to express my concern about the proposed closure of the public library in the centre of the town. I have just heard that the council is planning to close it in September. (4)

I look forward to your response.

Yours faithfully,

Martha SMITH

1. Place the paragraphs in order to form a coherent letter of protest.

- a. 1, 3, 2, 4 c. 2, 3, 4, 1
b. 4, 2, 1, 3 d. 4, 1, 2, 3

2. What is the council planning to do?

3. Which paragraph(s) give(s) the reason(s) for the author writing the letter?

4. Which paragraph(s) give(s) the reason(s) for the objection?

5. Match the following phrases (a-d) taken from the letter with phrases (u-z) from the list given on the right with the same meaning provided (there two extra phrases):

a. I am writing to express my concern about _____	u. furthermore
b. I am particularly concerned about _____	v. I am writing to protest against
c. In addition _____	w. please put an immediate stop to
d. I therefore urge you to _____	x. I am very worried about
	y. on the contrary,
	z. what you do not seem to realize is that

(reading texts adapted from *Solutions* – Student's book)

EK 9. MADDE İSTATİSTİKLERİ VE YORUMLANMASI

Madde	Madde Güçlük İndeksi	Ayirt Edicilik İndeksi	Ayirt Ediciliklerine Göre Değerlendirme	Nihai Karar
Madde 1	0.87	0.25	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Madde ayirt ediciliği sınırdaki ve madde güçlüğüne göre oldukça kolay bir madde olmasına rağmen kritik bir kazanımı ölçtüğünden düzeltme yapmak koşuluyla teste alınmalıdır.
Madde 2	0.61	0.35	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Madde ayirt ediciliği makul düzeyde ve madde güçlüğü orta düzeyde olduğundan teste alınmalıdır.
Madde 3	0.92	0.40	Teste olduğu gibi alınabilir.	Madde ayirt ediciliği yüksek olmasına rağmen çok kolay bir madde olduğu için teste alınmamalıdır.
Madde 4	0.52	0.31	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Madde ayirt ediciliği makul düzeyde ve madde güçlüğü orta düzeyde olduğundan teste alınmalıdır.
Madde 5	0.83	0.30	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Madde ayirt ediciliği yüksek olmasına rağmen çok kolay bir madde olduğu için teste alınmamalıdır.
Madde 6	0.59	0.29	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Ayirt ediciliği üst sınıra çok yakın ve orta güçlükte bir madde olduğundan küçük birkaç düzeltme ile teste alınabilir.
Madde 7	0.86	0.32	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Madde ayirt ediciliği yüksek olmasına rağmen çok kolay bir madde olduğu için teste alınmamalıdır.
Madde 8	0.21	0.25	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Madde ayirt ediciliği sınırdaki ve madde güçlüğüne göre zor bir madde olmasına rağmen kritik bir kazanımı ölçtüğünden düzeltme yapmak koşuluyla teste alınmalıdır.

Madde	Madde Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi	Ayırt Ediciliklerine Göre Değerlendirme	Nihai Karar
Madde 9	0.8	0.30	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Madde ayırt ediciliği makul ve madde güçlüğüne göre oldukça kolay bir madde olmasına rağmen kritik bir kazanımı ölçtüğünden teste alınmalıdır.
Madde 10	0.29	0.20	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Madde ayırt ediciliği sınırdaki ve madde güçlüğüne göre zor bir madde olmasına rağmen kritik bir kazanımı ölçtüğünden düzeltme yapmak koşuluyla teste alınmalıdır.
Madde 11	0.52	0.49	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 12	0.2	0.19	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.	Kesinlikle teste alınmamalıdır.
Madde 13	0.23	-0.20	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.	Kesinlikle teste alınmamalıdır.
Madde 14	0.67	0.32	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Ayırt ediciliği makul düzeyde ve kolay madde olduğundan teste alınabilir.
Madde 15	0.71	0.33	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Ayırt ediciliği makul düzeyde ve kolay madde olduğundan teste alınabilir.
Madde 16	0.77	0.42	Teste olduğu gibi alınabilir.	Ayırt ediciliği yüksek düzeyde ve kolay madde olduğundan teste alınabilir.
Madde 17	0.78	0.45	Teste olduğu gibi alınabilir.	Ayırt ediciliği yüksek düzeyde ve kolay madde olduğundan teste alınabilir.
Madde 18	0.67	0.36	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Ayırt ediciliği makul düzeyde ve kolay madde olduğundan teste alınabilir.
Madde 19	0.48	0.30	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Madde ayırt ediciliği makul düzeyde ve madde güçlüğü orta düzeyde olduğundan teste alınmalıdır.

Madde	Madde Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi	Ayırt Ediciliklerine Göre Değerlendirme	Nihai Karar
Madde 20	0.55	0.23	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Orta güçlükte olmasına rağmen ayırt ediciliğe göre alt sınıra yakın olmasından teste alınmamalıdır.
Madde 21	0.49	0.46	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 22	0.64	0.34	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Madde ayırt ediciliği makul düzeyde ve madde güçlüğü orta düzeyde olduğundan teste alınmalıdır.
Madde 23	0.73	0.29	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Ayırt ediciliğine göre sınıra çok yakın ve kolay bir madde olmasına rağmen küçük birkaç düzeltme ile teste alınabilir.
Madde 24	0.65	0.17	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.	Kesinlikle teste alınmamalıdır.
Madde 25	0.52	0.14	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.	Kesinlikle teste alınmamalıdır.
Madde 26	0.31	0.36	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Zor bir madde olmasına rağmen iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğundan teste alınabilir.
Madde 27	0.52	0.45	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 28	0.48	0.25	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Ayırt ediciliğe göre sınırlarda ancak orta güçlükte bir madde olduğundan birkaç düzeltme ile teste alınabilir.
Madde 29	0.7	0.39	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Ayırt ediciliği makul düzeyde ve kolay madde olduğundan teste alınabilir.
Madde 30	0.31	0.03	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.	Kesinlikle teste alınmamalıdır.
Madde 31	0.66	0.17	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.	Kesinlikle teste alınmamalıdır.

Madde	Madde Güçlük İndeksi	Ayirt Edicilik İndeksi	Ayirt Ediciliklerine Göre Değerlendirme	Nihai Karar
Madde 32	0.23	0.23	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Ayirt ediciliği sınırdaki ve zor bir madde olduğundan teste alınmamalıdır.
Madde 33	0.49	0.41	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 34	0.58	0.47	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 35	0.56	0.16	Kesinlikle teste alınmamalıdır. ya da tamamen düzeltilmelidir.	Kesinlikle teste alınmamalıdır.
Madde 36	0.58	0.55	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 37	0.38	0.25	Sınırdaki madde ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.	Ayirt ediciliğe göre sınırlarda ancak orta güçlükte bir madde olduğundan birkaç düzeltme ile teste alınabilir.
Madde 38	0.26	0.31	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Ayirt ediciliği makul düzeyde olmasına rağmen madde zor olduğundan teste alınmamalıdır.
Madde 39	0.63	0.40	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 40	0.65	0.50	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 41	0.62	0.41	Teste olduğu gibi alınabilir.	Teste olduğu gibi alınabilir.
Madde 42	0.37	0.31	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.	Ayirt ediciliği makul düzeyde ve orta güçlükte bir madde olduğundan teste alınabilir.

EK 10. DÜZEY BELİRLEME TESTİ (NİHAİ FORM)

LISTENING

- A. Listen to the radio programme and decide whether these sentences are TRUE / FALSE.**
(You have 30 seconds to read the questions before the listening.)

	<u>T</u>	<u>F</u>
1. In the last sixty years, 'life expectancy' has extended about 20 years.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The numbers of deaths of babies and young children have decreased recently.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In most developed countries 60% of the population are young.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. In developing countries, a large young population will improve countries' well-being.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- B. Listen to the radio programme for the second time and choose the correct answer to each question:**

5. The interviewer started the programme by
- Complaining about the decrease in population
 - Emphasizing the population increase as a failure.
 - Mentioning the population increase as an achievement.
 - Regarding high population as a threat

Find the reasons for global warming according to Prof. Jenkins.
Please write the correct answers in the blanks provided.

Consumption of more natural resources,
The elderly population will increase,
The economy in the developed countries will run out
Polluted air

6. _____

7. _____
8. Complete the sentences below. Mark the best alternative to complete the sentence.
According to Jenkins in order to slow down population growth,
- a. poverty should be reduced
 - b. young children should contribute to the economy
 - c. the population in developed countries should increase
 - d. campaigns to improve healthcare should be stopped
9. Throughout the lecture the professor's attitude is
- a. informative
 - b. confused
 - c. impatient
 - d. defensive

* (Listening – track12)

READING PART I

A. Read the following text and then answer questions 1-10.

1. All adults describe teenagers as moody, argumentative, rude and disruptive. **However**, they never consider themselves responsible for our unpredictable and confusing actions.
2. I may be a teenage nightmare, but this is all about my parents. When I go shopping with my mother, I may behave angrily, leave the shops in a furious temper and complain until I get my own way. Whereas with my father I turn into a shining example of teenage perfection. I happily do what I am told to do, I do not rebel and accept that 'no' means 'no'.
3. My parents both treat me differently. On the one hand, my dad brings out the best in me, by being calm and reasonable and treating me like an adult. My mum on the other hand, **just like** many other parents of teenagers, makes me want to rebel by being **combative** and talking to me as if I were still a child. Last summer, after yet another **row** in a shop with my mother, I decided to start writing down the way I felt about things.

4. In February, after having contacted some publishers, I signed a book contract. My parenting book, *How Teenagers Think*, is going to be published next year, the first of its type actually written by a teenager. My book is based on my own experiences, but I have also interviewed my friends about theirs. It usually shows that our parents care about us too much and do not want to let us grow up.

5. Instead of fussing around their teenagers like we are small children, parents could be using our desire to feel grown-up to their own advantage. If we are behaving badly, why not tell us straight out that we do not deserve to be treated like adults? Then we will try to earn your respect. And why not reward us when we do behave in a mature way?

6. Parents need to learn to trust teenagers. And when parents are worried about us, becoming angry is pointless and just makes things worse. If we feel that you will not get angry, then we can talk to you. Many of my friends agree with me. Since they do not want to be shouted at, they end up not telling their parents what they are up to. Everyone I interviewed for my book loved the idea of being really close to his or her parents. Despite the way we behave, we all want close relationships with our parents. We also all know deep down that our parents usually do know best. Our parents have to take off the cotton wool they wrap us in and let us get on with what is just a natural phase of life.

1. Decide whether these sentences are TRUE / FALSE

- | | <u>T</u> | <u>F</u> |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) According to the author, parents think teenagers are easy-going. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Adults' attitudes make their children behave undesirably. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Her father's attitude makes her behave positively. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Neither the author's father nor mother treats him/her like an adult. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) There are books written by teenagers on the same topic before. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Children hesitate to tell their parents about their problems in order

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| a. to cause arguments | c. not to make them angry |
| b. to be reliable | d. to make things worse |

3. In paragraph 1 'However,' means:

- | | |
|--------------|-----------------|
| a. so | c. nevertheless |
| b. similarly | d. since |

4. In paragraph 3 'just like' means:
- a. similar to
 - b. as
 - c. unlike
 - d. in addition to
5. The author's tone is
- a. humorous
 - b. critical
 - c. serious
 - d. confused
6. Which of the following best summarizes parents' attitude to their children?
- a. overprotective
 - b. pessimistic
 - c. patient
 - d. trustworthy
7. In paragraph. 3 '**combative**' means
- a. ready to fight
 - b. even-tempered
 - c. assertive
 - d. worried
8. In paragraph. 3 '**row**' means
- a. argument
 - b. agreement
 - c. cooperation
 - d. persuasion
9. It is clear from paragraph 5 that,
- a. whenever teenagers behave badly, parents should punish them.
 - b. being treated like an adult will help them grow up.
 - c. if parents tell them what to do, teenagers will give them respect.
 - d. teenagers are not interested in respecting their parents.
10. Which sentence summarizes the main idea of the text best?
- a. Parents should treat their children like adults.
 - b. Teenagers should not live with their parents.
 - c. Parents do not treat teenagers like adults because their children behave like children.
 - d. In order to be good parents they should ignore their children.

B. Read following text and answer the questions.

Town Hall
Richmond

35 Acacia Avenue
Richmond

Dear Sir/Madam,

11 May 2014

I am writing to express my concern about the proposed closure of the public library in the centre of the town. I have just heard that the council is planning to close it in September. (parag.1)

I am particularly concerned about the students who currently use this library. It is important to recognise that the library is of crucial importance to young people in the town. **In addition**, many people who might not be able to afford to buy many books use the library instead. I fear that the closure will adversely affect many such people who rely on the library as their only source of reading matter. (parag. 2)

The fact is that the library serves as a social centre where people drop in to read the papers and meet their friends. The consequences of the closure will be very damaging to people who use the library in this way. (parag.3)

I therefore urge you to reconsider your decision and to keep the library open for the benefit of all. (parag.4)

I look forward to your response.

Yours faithfully,

Martha SMITH

1. What is the council planning to do?

2. Which paragraph(s) give(s) the reason(s) for the author writing the letter?

-
3. Match the following phrases (a-d) taken from the letter with phrases (u-z) from the list given on the right with the same meaning provided (there two extra phrases):

a. I am writing to express my concern about _____	u. furthermore
b. I am particularly concerned about _____	v. I am writing to protest against
c. In addition _____	w. please put an immediate stop to
d. I therefore urge you to _____	x. I am very worried about
	y. on the contrary,
	z. what you do not seem to realize is that

* (reading texts adapted from *Solutions* – Student’s book by Tim Falla & Paul Davies, Oxford University Press)

WRITING

1. Write a composition of about 350 words.

Although 12-year education in Turkey is compulsory, some parents in Western countries prefer “home schooling”. How far do you agree with this idea?

2. Write a composition of about 350 words.

Studying at a single-sex school is advantageous/disadvantageous. Discuss.

(Writing Task 2: Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, 2014-2015)

SPEAKING

TASK 1:

You will choose your favourite design and record a short video. In your video you are supposed to describe your design giving details about the headings below:

- Visual appeal
- Material
- Features
- Use

TASK 2:

Choose an environmental, global, social etc. problem and do research and reading outside the class. You will present it in class. You are supposed to plan and prepare your speaking task using the guidelines given below.

- **Introduce the problem**
- **Having given background information about the problem, state the specific ways to solve the problem.**
- **Clarify the main causes or effects of the problem using details, examples, and information you obtained through the research.**
- **Suggest solutions to the problem and elaborate on each of them.**
- **Before finishing your presentation, restate the solutions you suggested and make a concluding statement.**

(Speaking Task: Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, 2014-2015)

EK 11. ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu bir sınav değildir. Bu araştırma kapsamında İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algınızı belirlemek amacıyla görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması büyük ölçüde sizin ölçekte yer alan soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve size doğru gelen bir cevaba (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cevaplarınız kesinlikle hiç kimseye açıklanmayacaktır. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

N. Fizen LİMAN

(Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı)

MADELER	Çok Sık	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hemen Hemen Hiç
1. Öğrendiğim İngilizceyi günlük yaşamımda kullanabilirim.					
2. İngilizce öğrenirken belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışabilirim.					
3. İngilizce yazmaya başlamadan önce planlama yapabilirim.					
4. Belirlenen zaman diliminde İngilizce konuşmamı tamamlayabilirim.					
5. İngilizce TV, RADYO vb. işitsel medyayı takip edebilirim.					
6. İngilizce verilen bir etkinliği yerine getirebilmek için zaman planlaması yapabilirim.					
7. Dinleyicilerin sorduğu soruları İngilizce cevaplayabilirim.					
8. İngilizce verilen dersi takip edebilirim.					
9. İngilizce bir metni okuyup anlayabilirim.					
10. Akıcı konuşabilirim.					

11. İngilizce yazılı medyayı takip edebilirim.					
12. İngilizce dinlerken fikirler arasında bağlantı kurabilirim.					
13. Sınıf içerisinde kolaylıkla İngilizce iletişim kurabilirim.					
14. Öğrendiğim İngilizceyi kullanarak alanımda başarılı olabilirim.					
15. Arkadaşlarımda ders içinde ürettikleri yazılı veya sözlü ürünlere dönüt verebilirim.					
16. İngilizce verilen dersi takip edip, not tutabilirim.					
17. Ders bitiminde hedeflere ne kadar ulaşabildiğimi değerlendirebilirim.					
18. Belirlenen kriterlere göre istenilen türde İngilizce yazı (iş mektubu, e-posta, rapor vb.) yazabilirim					
19. İngilizce bir metni okurken, kendime okumamı yönlendiren sorular sorabilirim.					
20. Yolda bir turist ile karşılaştığımda ona yol tarifi vs. konusunda yardımcı olabilirim.					
21. Yazacağım konu ile ilgili fikirlerimi organize edebilirim.					
22. Öğretmenimin verdiği dönüte göre yazdığım İngilizce metinde gerekli düzeltmeleri yapabiliyorum.					
23. Belirlenen kriterlere göre İngilizce sunu yapabiliyorum.					
24. İngilizce bir metni okumaya başlamadan önce okuyacağım konu ile ilgili daha önceki bilgilerimi harekete geçirebilirim.					
25. İngilizce bir şarkıya eşlik edebilirim.					
26. İngilizce konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.					
27. Konuşma yapacağım konu ile ilgili fikirlerimi organize edebilirim.					
28. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde iyi performans gösterebilirim.					
29. İngilizce metin okurken anlamadığım kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için gerekli stratejileri kullanabilirim.					
30. İngilizce filmleri Türkçe alt yazısız izleyip, anlayabilirim.					
31. İngilizce yazdığım metnin ana fikrini açıkça ifade edebilirim.					
32. İngilizce verilen bir görevi tamamladıktan sonra öz-değerlendirme yapabiliyorum.					
33. İngilizce yapılan bir sunuyu takip edebilirim.					

34. Verilen bir yazma görevini yerine getirirken karşılaştığım bir sorunu çözebilirim.					
35. Anadili İngilizce olan bireylerin konuşmalarını anlayabilirim.					
36. Mesleğimle ilgili akademik çalışmalarda İngilizceyi kullanarak görevimi tamamlayabilirim.					
37. İngilizce yazılmış bir metni okuduğum zaman metni analiz edebilirim.					
38. İngilizce çalışırken konsantre olabilirim.					
39. İngilizce okuduğum metinde verilen mesajı kavrayabilirim.					
40. Herhangi bir konuda topluluk önünde İngilizce konuşabilirim.					
41. İngilizce öğrenmek için arkadaşlarımla iletişim kurabilirim.					
42. Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurabilirim.					
43. Uluslar arası bir ortamda kendimi İngilizce ifade edebilirim.					
44. Dinlerken konuşmacının hemen sonra söyleyeceği şeyle ilgili tahmin yapabilirim.					
45. İngilizce yazdığım metni değerlendirebilirim.					
46. İngilizce bir metindeki paragraflar arasında ilişki kurabilirim.					
47. İngilizce öğrenmek için öğretmenlerimle iletişim kurabilirim.					
48. İngilizcede kendimi geliştirmem gereken konuları belirleyebilirim.					

EK 12. OKUTMAN GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerinizin yeterlik düzeyini Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen dile ilişkin yeterlik düzeylerine göre nasıl tanımlarsınız?
2. Bu ölçütleri (dil kriterlerini) dikkate aldığınızda dersin hedeflerini nasıl değerlendirirsiniz ?
 - a. Hedefler öğrencilerinizin günlük hayattaki ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaya yöneliktir?
 - b. Programda konuların içeriği öğrencilerin ilgilerini çeken, güncel konulardan mı oluşmaktadır?
3. Programın dört temel dil becerisini (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) geliştirip geliştirmemesine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Size göre en çok hangi becerilerin geliştirilmesine ağırlık verilmektedir? Bunun gerekçesi ne olabilir?
4. Programda becerilerin doğal iletişim ortamlarında olduğu gibi birbirleriyle etkileşim içerisinde ele alındığını söyleyebilir misiniz?
5. Size göre program dilin kurallarına mı ağırlık vermektedir yoksa dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını mı önemsemektedir? Bunun nedenini nasıl açıklarsınız?
6. ENG 102 'İletişim Becerileri' İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik ilave etmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen görüşlerinizi ekleyiniz.
7. Size göre ideal öğrenci ve öğretmenin rollerini tanımlayınız?
8. Bilgi teknolojilerinin kullanımı yeterli ve etkili midir?
9. Öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi ile ilgili tutumunuz nedir?
 - a. Yazılı metinleri:
 - b. Ders esnasında sözlü performanslarını:
10. Öğrencilerin değerlendirilmesinde en etkili değerlendirme yaklaşımının hangisi olduğunu düşünüyorsunuz (geleneksel değerlendirme, öz-değerlendirme, proje, performans vb.)? Bu yaklaşımın etkili olmasının temel nedeni nedir?
11. Programın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algıları üzerine nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

GENEL DİL DÜZEYLERİ (EK-1)

C2

Düşüncelerini doğru olarak anlatabilecek, anlam bulanıklığını ayırt edip eleyecek üst düzeyde geniş kapsamlı ve güvenilir bir dil kullanabilir. Söylemek istediğini herhangi bir şekilde kısıtlamadan anlatır.

C1

Söylemek istediğini sınırlamaksızın kendini açıkça ifade etmek için geniş bir dil dizisi arasından en uygun düzenlemeyi seçebilir.

B2

Söylemek istediğini çok fazla sınırlamaksızın kendini açıkça ifade edebilir. Fazla sözcük aramadan, bazı bileşik tümce yapılarını kullanarak anlaşılır betimlemeler yapabilmeye, görüşünü açıklayabilmeye, tartışma geliştirebilmeye yetecek düzeyde dil bilgisine sahiptir.

B1

Önceden kestirilemeyen durumları betimlemeye, bir fikrin ya da sorunun ana noktasını kabul edilir bir doğrulukla açıklama, ve müzik ve film gibi soyut ya da kültürel konularda düşüncesini ifade etmek için yeterli dil düzeyine sahiptir. Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve günlük olaylar gibi konularda yeterli sözcüğe sahip, ancak tereddütlü ve dolambaçlı anlatımlara başvuran dil düzeyine sahiptir, ancak sözcüksel sınırlılıkları yineleme ve hatta düzenlemede güçlük yaratır.

A2

İçeriği sezilebilen günlük olaylarla başa çıkmasını sağlayacak temel düzeyde dil bilgisine sahiptir. Yine de genellikle iletiyi oluştururken durup sözcük aramak zorunda kalacaktır. Kişisel ayrıntılar, günlük rutin, istek ve gereksinimler, bilgi sorma gibi somut gereksinimleri gidermek için kısa, günlük ifadeler üretebilir. Temel tümce yapılarını kullanabilir, kendileriyle, yaptıklarıyla ve sahip olduklarıyla ilgili ezberlenmiş yapılar, sözcükler ve formüllerle iletişim kurabilir. Kestirilebilir yaşamsal durumları içeren ezberlenmiş kısa söz dağarcığına sahiptir; alışılmadık durumlarda sıkça iletişim bozuklukları ve yanlış anlamalar olur.

A1

Kişisel ayrıntılar ve somut gereksinimlerle ilgili çok basit bir temel ifade dizisine sahiptir.

Kaynak: OBM

EK 13. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. ENG 102 'İletişim Becerileri II' İngilizce dersiniz genel olarak nasıl geçti?
2. Bu program çerçevesinde öğrendiklerinizi anlamaya, kavramaya ve bunları kullanmaya yönlendirilip yönlendirilmediğiniz konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Dil öğrenimi ile ilgili kişisel özelliklerinizin ve bireysel ihtiyaçlarınızın dikkate alınması konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Kişisel özelliklerinizin öğretme-öğrenme sürecinde dikkate alındığını düşünüyor musunuz?
5. Yeterlik düzeyinizi aşağıdaki ifadelerden hangisini tanımlar. (EK.1)
6. Size göre ideal bir öğretim ortamında öğrenci ve öğretmen rollerini nasıl olmalıdır?
7. Derste günlük hayatla ilişkilendirebileceğiniz metin türlerinin olup olmadığına ilişkin ne düşünüyorsunuz?
8. Derste işlenenler sizin günlük hayattaki ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılamaya yöneliktir?
9. Size göre program dilin kurallarına mı ağırlık vermektedir yoksa dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını mı önemsemektedir? Bunun nedenini nasıl açıklarsınız?
10. Programın dört temel dil becerisini (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) geliştirmeye yönelik etkili bir program olduğunu düşünür müsünüz?
11. Daha fazla ağırlıklı olarak ele alınması gereken beceri var mıdır?
12. Bilgi teknolojilerinin kullanımı yeterli ve etkili midir?
13. Size göre süreç içerisinde yaptığınız hataların ne şekilde düzeltilmesi hataları etkili bir öğrenme aracı haline getirir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	N. Fizen Liman
<i>Doğum Yeri</i>	Ankara
<i>Doğum Tarihi</i>	11.07.1965

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	T.E.D. Ankara Koleji, Ankara	1983
<i>Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara	1983-1987
<i>Yüksek Lisans</i>	Aston University, Birmingham, UK	1995
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma(çok iyi), yazma (çok iyi), Konuşma (çok iyi)	

İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	T.E.D. Ankara Koleji	1987-1990
	Bilkent Üniversitesi, Vocational School,	1990-1994
	Bilkent Üniversitesi, BUSEL	1994-1997
	Bilkent Üniversitesi, BUSEL	2000-2007
	Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü	2008-2016

Akademik Çalışmalar

-Certificate in Teaching English to Young Learners , Leeds University, UK
-Diploma for Overseas Teachers of English, Cambridge University/British Council, Ankara.

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	fizenlim@gmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	20.01.2017