



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARININ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VE ANDRAGOJİ
UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sıla ERDEMİR SEZER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARININ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VE ANDRAGOJİ
UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF ENGLISH PREPARATORY CLASSES IN TERMS OF
DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND ANDRAGOGY

Sıla ERDEMİR SEZER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Sıla ERDEMİR SEZER'in hazırladığı "İngilizce Hazırlık Sınıflarının Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Doç.Dr. Esed YAĞCI

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç.Dr. G¼lçin TAN ŞİŞMAN

J¼ri Üyesi

Doç.Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 04 / 07 / 2023 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanları ve öğrencilerin bakış açısından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları ile bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Kısmi karma eş zamanlı eşit statülü desende yürütülen bu araştırmanın nicel boyutunda Ankara ilindeki devlet üniversitelerinin 2021-2022 akademik yılında İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 644 öğrenci adayına uygulanan İngilizce Hazırlık Sınıflarına Yönelik Öğrenci Anket Formu aracılığıyla elde edilen veriler, betimleyici istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel boyutunda ise, Ankara ilindeki devlet üniversitelerinin İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının gerekli olduğunu düşündükleri; ancak, bu uygulamaların mevcut İngilizce derslerine yeterli düzeyde yansıtılmadığı ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin öz-yeterlilik algılarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının kullanılmasını etkileyen faktörlerin “öğretim elemanı kaynaklı”, “öğrenci kaynaklı” ve “hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı” faktörler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçların İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme süreçlerinde gelecekte yapılacak iyileştirme çalışmalarına kapsamlı bir temel oluşturması ve birçok farklı paydaşa yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: farklılaştırılmış öğretim, andragoji, öğrenme-öğretme süreci, İngilizce hazırlık sınıfları, yükseköğretim.

Abstract

The purpose of this study was to investigate differentiated instruction and andragogy practices in English preparatory classes and the factors that affect the reflection of these practices on the teaching-learning process within the perspectives of instructors and students. Employing partially mixed sequential equal status design, the quantitative part of this study conducted with 644 students and the qualitative part conducted with 12 English instructors of English preparatory classes of public universities in Ankara during 2021-2022 academic year. The quantitative data was collected through student questionnaire for English preparatory classes and the qualitative data was collected through semi-structured interview form. The quantitative data was analyzed by using descriptive statistics and the qualitative data was analyzed by content analysis. According to the findings, both students and instructors thought that differentiated instruction and andragogy practices were necessary in English preparatory classes; however, it was revealed that those practices were not adequately reflected in English lessons. Moreover, the findings indicated that the self-efficacy levels of the instructors regarding differentiated instruction and andragogy practices were quite low. In the findings related to the factors that affect differentiated instruction and andragogy practices are “instructor-related”, “student-related” and “related to the structure of teaching-learning process in preparatory classes” factors were determined. Within this context, the result of this study is expected to provide comprehensive basis for improvement studies of teaching-learning process in English preparatory classes and to guide several stakeholders for their studies in future.

Keywords: differentiated instruction, andragogy, teaching-learning process, English preparatory classes, higher education.

Teşekkür

Bu çalışmanın her bir aşamasında bilgi ve tecrübesi ile yolumu aydınlatan, bana daima sabırla zaman ayıran, düştüğüm anlarda cesaretlendiren ve destekleyen, akademik gelişimime katkıda bulunarak bu çalışmanın ortaya çıkmasında gece gündüz demeden yardımını esirgemeyen değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'a,

Hayat tecrübesi ve bilgisi ile yüksek lisans sürecimde örnek aldığım, farklılaştırılmış öğretim ile beni tanıştıran Sayın Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a,

Araştırmama değerli görüş ve önerileriyle katkı sunan, tez savunmamda jüri olarak yer alan kıymetli hocalarım Sayın Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya ve Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL'a,

Çalışmama yardımcı olmak ve katkıda bulunmak amacıyla zamanlarını benimle paylaşan Ankara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile bu üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına,

Veri toplama sürecimde yardımlarını esirgemeyen Ankara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi YDYO Müdürlerine,

Bu çalışma süresince bana inanan, beni destekleyen ve her zaman yanımda olan değerli arkadaşlarım Zehra YILMAZ'a, Merve Nur ALICI'ya, Candan BAYAR'a, Hande VURAL'a, Gözde Nur ÇELİK'e, Hasan ESİN'e, Deniz GÖK'e, Kadir TAŞTEPE'ye,

Görev yerim Güçlükonak'ta beni yalnız bırakmayan, ders çalışmam için her zaman beni destekleyen ve yanlarına gidemediğim her an için anlayış gösteren öğretmen arkadaşlarım Gamze KÖKTAŞ GÜLBEYAZ ve eşi Ramazan GÜLBEYAZ'a, Esmâ TÜMER'e, Barış ERDOĞAN'a ve Mücahit BALKAYA'ya,

Bugünlere kadar benim için her türlü fedakârlıkta bulunan, beni her zaman destekleyen ve arkamda duran, beni her koşulda seven biricik annem Canan ERDEMİR'e ve biricik babam Mehmet ERDEMİR'e,

Dünyaya gelerek beni mutlu bir abla yapan, anlamamasına rağmen bu tezi yazarken beni yapabileceğim konusunda teşvik etmeye çalışan ve yanıma gelerek sarılması ile tüm dertlerimi unutturan çok kıymetli kardeşim Ada ERDEMİR'e,

Eğitim hayatım boyunca her zaman desteklerini yanımda hissettiğim, bana inanan ve daha iyi yerlere gelmem için ellerinden geleni yapan canım dayım Cihan GÜLHER'e, yengem Hatice GÜLHER'e ve teyzem Şükran ÖZUĞUR'a teşekkür ederim.

Berber büyüdüğüm, daha iyisinin her zaman mümkün olduğuna beni inandıran, her düştüğüm anda yanımda olan ve her zamankinden daha güçlü kalkmam için elinden geleni yapan, sabırla bana destek olan, geçirdiğimiz her anı kıymetli kılan ve koşulsuz sevgi ile bağlı olduğum değerli eşim Aytuğ SEZER'e teşekkür ederim.

Son olarak, zorlu geçen bu tez sürecinde düşsem de ayağa kalkmayı bildiğim için, ağlasam da masa başına dönüp çalıştığım için, zorlansam da yılmadan devam ettiğim için kendime teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
Araştırma Problemi	9
Sayıltılar.....	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Farklılaştırılmış Öğretim.....	11
Andragoji.....	18
Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	24
İlgili Araştırmalar	27
Bölüm 3 Yöntem	36
Araştırma Deseni	36
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	38
Veri Toplama Süreci.....	45
Veri Toplama Araçları.....	46
Verilerin Analizi	59
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	62

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	64
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öğrencilerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular.....	64
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretimin Yansıtılma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	68
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarına Yönelik Öğrencilerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular.....	73
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarının Yansıtılma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	78
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	84
Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarında Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	87
Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Farklılaştırılmış Öğretimin Yansıtılmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	90
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	92
Andragoji Uygulamalarında Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	95
Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Andragojinin Yansıtılmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	98
Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular.....	103
Andragoji Uygulamalarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular.....	114
Araştırma Bulgularının Özeti.....	122
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	127
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	127

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	133
Öneriler	138
Kaynaklar	140
EK-A: İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu	164
EK-B: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirim	165
EK-C: Etik Beyanı	166
EK-Ç: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	167
EK-D: Thesis Originality Report.....	168
EK-E: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	169

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Evrenini Oluşturan Ankara İlindeki Devlet Üniversitelerinin Kurumsal Profili.....	38
Tablo 2 Araştırmanın Evrenini Oluşturan Devlet Üniversitelerinin Hazırlık Sınıflarına İlişkin Bilgiler.....	39
Tablo 3 Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Demografik Özellikleri.....	41
Tablo 4 Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri.....	43
Tablo 5 Araştırma Problemleri ve Veri Toplama Araçları.....	46
Tablo 6 ÖAF Bölümleri ve Kapsamı.....	47
Tablo 7 FÖÖA'ya İlişkin Belirlenen Boyutlar ve Kapsamı.....	49
Tablo 8 FÖÖA'da Yer Alan Maddelerin Boyutları ve Kapsamı.....	50
Tablo 9 AÖA'ya İlişkin Belirlenen Boyutlar ve Kapsamı.....	51
Tablo 10 AÖA'da Yer Alan Maddelerin Boyutları ve Kapsamı.....	52
Tablo 11 Uzman Görüşü Sonrasında Yapılan Örnek Değişiklikler.....	53
Tablo 12 ÖAF ve Kapsamı.....	54
Tablo 13 ÖAF Cronbach Alfa Katsayıları.....	55
Tablo 14 Nihai ÖAF Cronbach Alfa Katsayıları.....	56
Tablo 15 Görüşme Formundaki Taslak Sorulara İlişkin Uzman Görüşü.....	58
Tablo 16 Araştırma Problemleri, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi.....	59
Tablo 17 Dizi Aralığı Veri Tablosu.....	60
Tablo 18 Örnek Nitel Veri Analizi.....	61
Tablo 19 Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Gereksinimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	64
Tablo 20 Bilgi ve Becerilerin (Kazanımların) Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 21 Öğrenme-Öğretme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 22 Ölçme-Değerlendirme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 23 Ders İçeriklerinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 24 Farklılaştırılmış Öğretimin İngilizce Derslerine Yansıtılma Durumuna Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	69
Tablo 25 İngilizce Derslerinde Ölçme-Değerlendirme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 26 İngilizce Derslerinde Öğrenme-Öğretme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	71

Tablo 27 İngilizce Derslerinde Bilgi ve Becerilerin (Kazanımların) Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 28 İngilizce Derslerinde Ders İçeriklerinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72
Tablo 29 Andragojiye Yönelik Öğrenci Gereksinimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	73
Tablo 30 Motivasyon İlkesine İlişkin Bulgular.....	74
Tablo 31 Öğrenmeye Hazır Olma İlkesine İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 32 Öğrenmeye Yönelim İlkesine İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 33 Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi İlkesine İlişkin Bulgular	76
Tablo 34 Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı İlkesine İlişkin Bulgular	77
Tablo 35 Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü İlkesine İlişkin Bulgular	78
Tablo 36 Andragojinin İngilizce Derslerine Yansıtılmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	79
Tablo 37 İngilizce Derslerinde Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi İlkesine İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 38 İngilizce Derslerinde Motivasyon İlkesine İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 39 İngilizce Derslerinde Öğrenmeye Hazır Olma İlkesine İlişkin Bulgular	81
Tablo 40 İngilizce Derslerinde Öğrenmeye Yönelim İlkesine İlişkin Bulgular	82
Tablo 41 İngilizce Derslerinde Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı İlkesine İlişkin Bulgular	83
Tablo 42 İngilizce Derslerinde Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü İlkesine İlişkin Bulgular.....	84

Şekiller Dizini

Şekil 1 Farklılaştırılmış Öğretim Çerçevesi	13
Şekil 2 Andragoji Modeli	22
Şekil 3 Araştırma Süreci	37
Şekil 4 Miller, Linn ve Gronlund'un Test Geliştirme Aşamaları	48
Şekil 5 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Gerekliği	85
Şekil 6 Öğretim Elemanlarının Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yükladıkları Anlamlar	87
Şekil 7 Farklılaştırılmış Öğretimin Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılma Durumları	90
Şekil 8 Andragoji Uygulamalarının Gerekliği	93
Şekil 9 Öğretim Elemanlarının Andragoji Uygulamalarına Yükladıkları Anlamlar	96
Şekil 10 Andragojinin Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılma Durumları	99
Şekil 11 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Kullanılmasını Etkileyen Faktörler.....	104
Şekil 12 Farklılaştırılmış Öğretimin Kullanılmasında Hazırlık Sınıflarında Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Yapısından Kaynaklı Faktörler	104
Şekil 13 Farklılaştırılmış Öğretimin Kullanılmasında Öğretim Elemanı Kaynaklı Faktörler.....	109
Şekil 14 Farklılaştırılmış Öğretimin Kullanılmasında Öğrenci Kaynaklı Faktörler	112
Şekil 15 Andragoji Uygulamalarının Kullanılmasını Etkileyen Faktörler	114
Şekil 16 Andragojinin Kullanılmasında Öğrenci Kaynaklı Faktörler.....	115
Şekil 17 Andragojinin Kullanılmasında Öğretim Elemanı Kaynaklı Faktörler	119
Şekil 18 Andragojinin Kullanılmasında Hazırlık Sınıflarında Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Yapısından Kaynaklı Faktörler	121

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ADOÇP: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

AÖA: Andragoji Öğrenci Anketi

CEFR: Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages)

EP: Önce Eğitim (Education First)

EPI: İngilizce Yeterlilik Endeksi (English Proficiency Index)

FÖÖA: Farklılaştırılmış Öğretim Öğrenci Anketi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖAF: İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu

ÖEGF: Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TTYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

YDYO: Yabancı Diller Yüksekokulu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmamanın amacı ve önemine, araştırmaya ait problem cümlesi ve alt problemlerine, sayılıtlarına, tanımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

“İnsanlığın özü” olarak tanımlanan dil (Chomsky, 2006, s.88), bireylerin duygu, düşünce, istek veya sorularını ifade etmelerini sağlayan iletişim aracıdır. Bireyler doğdukları ilk andan itibaren dili, iletişim aracı olarak kullanırlar. Her bireyin içinde bulunduğu topluma özgü ve doğal yollarla edinerek konuştuğu dil, anadili olarak tanımlanmaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] [UNESCO], 2003). Bireyin anadili, en iyi bildiği, en çok kullandığı ve ilk öğrendiği dildir (UNESCO, 2007). İnsanların anadil dışında başka bir yabancı dili de konuşabilmeleri sürekli gelişen ve değişen dünyada gerekli görülen özelliklerdendir. Yabancı dil, bireylerin doğdukları toplumda konuşulmayan, anadilleri dışındaki dil olarak tanımlanmaktadır (Crystal, 2003; Martin, 2008). 21.Yüzyıl Becerileri Çerçevesi'nde (The Partnership for 21st Century Skills [P21]) bir kişinin yabancı dil konuşabilmesi bireysel, toplumsal ve profesyonel açıdan sahip olması gereken yeterliliklerden biridir (P21, 2019).

İngilizcenin bilim, sanat, eğitim, teknoloji, politika ve ekonomi alanlarında iletişim dili olarak kullanılması dünya dili olmasında etkili olmuştur (Brutt-Griffler, 2002; Crystal, 2003; Nunan, 2003; Stanlaw ve diğerleri, 2018). “İngilizcenin ortak dil” (lingua franca) olması (Nunan, 2015, s.5) ile her geçen gün İngilizce öğrenen sayısında artış görülmektedir. British Council'in 2013 yılında yayınladığı İngilizce Etkisi (The English Effect) adlı raporda İngilizce konuşan veya konuşmayı öğrenen kişilerin sayısının her geçen gün artacağı öngörülürken (British Council, 2013); 2022 yılında yine British Council tarafından yayınlanan İngilizcenin Geleceği (The Future of English) adlı raporda ise İngilizcenin yakın gelecekte küresel dil

olarak kullanılmaya devam edeceği tahmin edilmektedir (British Council, 2022). Küreselleşen dünyada İngilizce en yaygın kullanılan yabancı dildir ve bu durum hem toplumsal hem de bireysel anlamda İngilizce öğrenmeyi önemli bir ihtiyaç haline getirmektedir (British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2014; British Council, 2022).

Türkiye’de de Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ihtiyacı artan bir hızla devam etmektedir. Bu bağlamda ülkemizde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin bazı düzenlemeler yapılmıştır. 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretimde zorunlu eğitim süresi sekiz yıla çıkarılmıştır (Resmî Gazete, 1997). Bu kanun ile daha önceden ortaöğretim kademesinde başlayan İngilizce dersi, ilkokul 4.sınıfların zorunlu derslerinden biri olmuştur (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 1997). İngilizce öğrenmenin artan bir ivme ile önem kazanmasıyla, TTKB’nin 01.02.2013 tarih ve 6 sayılı kararı doğrultusunda 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren İngilizce 2.sınıf zorunlu derslerinden biri olmuştur (TTKB, 2013).

Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimine ilişkin yapılan bu düzenlemelere ek olarak, öğretim programlarında da yenilik ve değişiklikler yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılında tüm öğretim programları öğrenci merkezli yaklaşımlar odağında düzenlenmiştir (TTKB, 2005). Böylelikle İngilizce dersi öğretim programlarında, dil bilgisi odaklı geleneksel yaklaşımlar yerine dilin işlevsel kullanımına odaklanan öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir (Acar, 2019; Demirel, 2021; Haznedar, 2010; Yücel ve diğerleri, 2017). Bir diğer değişiklik ise 2013 yılında uygulamaya koyulan İngilizce dersi öğretim programı ile 2018 İngilizce dersi öğretim programının, yabancı dil eğitiminin standartlarını ortaya koyarak altı beceri düzeyine ver veren Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (ADOÇP) (Common European Framework of Reference [CEFR], 2001) temel alınarak hazırlanmasıdır (TTKB, 2013; 2018). Türkiye’nin Avrupa Konseyi üyesi olması sebebiyle, ilköğretimden yükseköğretim kademesine kadar tüm

İngilizce dersi öğretim programlarında ADOÇP temel alınmaya başlanmıştır. Ayrıca bu düzenlemelere ek olarak, MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında belirlenen birinci amacın alt hedeflerinden olan “Öğrencilerin yaş, okul türü ve programlarına göre gereksinimlerini dikkate alan beceri temelli yabancı dil yeterlilikleri sistemine geçilecektir” hedefi (MEB, 2019a, s.41); bireysel, bölgesel ve okullara özgü farklılıkların dikkate alınarak yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin etkililiğinin artırılmasının hedeflendiğini de göstermektedir.

İlkokul 2.sınıfta başlayan İngilizce öğretimi yükseköğretime kadar devam etmekte ve yükseköğretim kademesinde İngilizce öğretimine hem küresel dil olması sebebiyle hem de bireylerin akademik ve mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla ihtiyaç duyulmaktadır (British Council ve TEPAV, 2015). Yükseköğretim düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, üniversitelere bağlı yabancı diller yüksekokullarının İngilizce hazırlık sınıflarında verilen İngilizce dersleri ile ön lisans ve lisans düzeylerinde yer alan İngilizce dersleri aracılığıyla verilmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yönetmeliği’nde yabancı dil öğretiminin amacı,

“... öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretimin amacı ise önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır.” (Resmî Gazete, 2016, madde 5)

olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYYÇ) belirtilen yabancı dillerde iletişim kurma yetkinliği (TYYÇ, 2016), öngörülen yabancı dil yeterliliğini karşılayacak şekilde düzenlenerek yükseköğretim programlarına eklenmiştir (Resmî Gazete, 2016).

Ülkemizde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin ilköğretimden yükseköğretime kadar yapılan düzenleme ve değişikliklere rağmen İngilizce dil yeterliliğinde hedeflenen düzeye ulaşamamıştır. Örneğin Education First (EF) tarafından hazırlanan

2022 İngilizce Yeterlilik Endeksi Raporu'na göre (English Proficiency Index [EPI]) Türkiye 111 ülke arasında 64.sırada yer alarak düşük İngilizce yeterlilik seviyesine sahip ülkelerden biri olmuştur (EF EPI, 2022). British Council ve TEPAV (2014) iş birliğinde yürütülen Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi başlıklı çalışmada İngilizce öğretiminde istenen başarı düzeyinin altında kaldığı ve düşük başarı düzeyinin altında yatan temel sebepler arasında dilbilgisi öğretimine dayalı geleneksel yöntemlerin uygulanması, dil bilgisi odaklı değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi vurgulanmıştır (British Council ve TEPAV, 2014). 2005 yılında yapılan öğretim programı değişikliği ile öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde benimsenen öğrenci merkezli yaklaşıma rağmen (TTKB, 2005), Türkiye'de İngilizce derslerinde dilin temel iletişim aracı olma işlevine öğrenme-öğretme sürecinde yer verilmediği tespit edilmiştir (British Council ve TEPAV, 2014). Alanyazında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılarak Türkiye'nin ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde İngilizce öğretimi konusunda istenen başarıyı elde edemediği vurgulanmıştır (Coşkun-Demirpolat, 2015; Çelebi, 2006; Demirel, 2003; Dönmez, 2010; Gündoğdu, 2009; Işık, 2008; Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2018; Kaya ve Ok, 2020a; Kaya ve Ok, 2020b; Kızıldağ, 2009; Kozikoğlu, 2014; Seçkin; 2011; Solak ve Bayar, 2015; Tümen Akyıldız ve Tayşı, 2017; Yücel ve diğerleri, 2017).

Benzer sonuçlar, yükseköğretim kademesinde yürütülen araştırmalarda da ortaya konulmuştur. Örneğin British Council ve TEPAV (2015) iş birliğinde gerçekleştirilen Türkiye'de Yükseköğretimde İngilizcenin Durumu başlıklı araştırmada öğretim sürecindeki eksiklikler, öğretim elemanlarının yetersizlikleri, eğitim programlarının istenen nitelikte olmaması ve ihtiyacı karşılamaması vurgulanan problemler arasındadır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde yükseköğretim kademesinde İngilizcenin öğrenme-öğretme sürecinde tek tip yöntem ve tekniklerle öğretildiği, dört temel dil becerisini geliştirmeye odaklanılmadığı, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiği, sınıfların öğrenme-öğretme süreçleri için uygun koşullara sahip olmadığı gibi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Akın; 2010; Arora

ve diğ erleri, 2017; Balcı ve diğ erleri, 2018; Bedük ve diğ erleri, 2016; Chang, 2016; Clement ve Murugavel, 2015; Coş kun; 2013; Dağ lı, 2011; Davras ve Bulgan, 2012; Doğ an, 2017; Erdem ve Atar, 2018; Evans, 2017; Gere de, 2005; Gö mleksiz, 2002; Gü llü, 2007; Kar, 2014; Karakuş , 2013; Karsantik ve Yağ cı, 2021; Kazar, 2013; Kırkgöz , 2009; Leblebicier; 2020; Marwan, 2017; Ö demiş , 2018; Ö zer, 2016; Ö zkanal ve Hakan, 2010; Parlak, 2011; Ş aban; 2020; Ş imş ek 2014; Tan-Ş iş man ve Bozok, 2022; Tavail, 2003; Toker; 1999)

İ lköğ retimden yük seköğ retime kadar İ ngilizce öğ retimine iliş kin alanyazında yürütü len araş tırmalarda vurgulanan ortak temel sorunlardan birisi, öğ renci ilgi ve ihtiyaç larının dikkate alınmadığı , öğ retim kademesi (ilköğ retim, ortaöğ retim veya yük seköğ retim) fark etmeksizin dil bilgisi odaklı, tek tip öğ retim yöntemi ağı rlıklı öğrenme-öğ retme süreçleridir (Akın, 2010; Coker, 2013; Joseph, 2013; Ozer, 2020; Ö zer, 2016; Ş aban, 2020). Diğ er bir ifadeyle, yük seköğ retimde İ ngilizce öğ renen genç yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaç ları dikkate alınmadan önceki öğ retim kademelerinde yer alan konular benzer öğ retim yöntemleriyle tekrar öğ retilmektedir. İ ngilizce öğ retiminin iletiş imsel dil becerileri odağ ında yürütü lmesi amacıyla yapılan düzenleme ve değ işikliklere rağ men bu değ iş imin yük seköğ retimde öğrenme-öğ retme sürecine istenen düzey ve nitelikte yansıtılamadığı alanyazında yürütü len birç ok araş tırmada vurgulanmaktadır (Akın, 2010; Gö kdemir, 2005; Gö mleksiz ve Ö zkaya, 2012; Mather, 2019; Meş e, 2021; Rismiyanto ve diğ erleri, 2017; Sağ lam ve Akdemir, 2018; Ş aban, 2020).

Yük seköğ retim kurumlarında İ ngilizce öğ retimi yabancı diller yüksekokullarının sorumluluğ undadır. Bu kapsamda, isteğ e bağı lı hazırlık sınıfları, kısmen yabancı dil eğ itimi, yabancı dilde eğ itim ve zorunlu hazırlık sınıfı gibi farklı uygulamalar bulunmaktadır. Öğ retim dilinin Türkçe olduğu üniversitelerin bazı bölümlerinde öğ rencinin talebi doğ rultusunda isteğ e bağı lı hazırlık sınıflarında yabancı dil eğ itimi verilir (Resmî Gazete, 2016). Ö rneğ in, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde Jeoloji Mühendisliğı programında öğ retim dili Türkçe olduğ undan öğ renciler talepleri doğ rultusunda isteğ e bağı lı hazırlık sınıflarında yabancı dil eğ itimi alabilirler (Ö lç me, Seç me ve Yerleş tirme Merkezi [Ö SYM],

2019). Öğretim dili, tamamen veya kısmen İngilizce olan programlarda ise öğrenciler bölümlerine başlamadan önce zorunlu hazırlık sınıflarına devam etmek zorundadırlar (Resmî Gazete, 2016). Örneğin, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde Elektrik-Elektronik Mühendisliği programının öğretim dili tamamen İngilizcedir. İstanbul Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde Fizik Mühendisliği programında ise öğretim dili kısmen İngilizcedir (ÖSYM, 2019). Bu bölümlere kayıtlı öğrenciler bölümlerine başlamadan önce zorunlu hazırlık sınıflarında yabancı dil eğitimi alırlar.

Yükseköğretimde İngilizce öğretiminden sorumlu yabancı diller yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında da ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki sorunlar paralelinde İngilizce öğretimi ile ilgili birçok problemin olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020). Lisans eğitimlerine başlamadan önce İngilizce hazırlık programlarına dahil olan genç yetişkinlerin her biri farklı deneyimlere, farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve farklı bireysel özelliklere sahiptirler. Bu genç yetişkinlerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliği, istenen İngilizce yeterlilik düzeyine ulaşılması için gerek uluslararası gerek ulusal alanyazında önemle vurgulanmaktadır (Akın, 2010; Aras, 2018; Coker, 2013; Leblebici, 2020; Lushao, 2020; Mather, 2019; Swager, 2014; Şaban, 2020; Wang ve Storey, 2015). Yürütülen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre yükseköğretim kademesinde bulunan öğrencilerin istenen İngilizce yeterlilik düzeyine ulaşmaları için geleneksel yaklaşımlar yerine öğrenen odaklı yaklaşımlar (Cilliers, 2017; Leblebici, 2020; Murphy, 2018; Şaban, 2020; Whitney, 2014) ve genç yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun yaklaşımların (Coker, 2013; Mather, 2019; Rismiyanto ve diğerleri 2017; Swayer, 2014; Wang ve Storey, 2015) tercih edilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, genç yetişkinlerin özellikleri dikkate alındığı yetişkinlere öğretme sanatı olarak tanımlanan (Knowles, 1980) andragoji ilkelerine göre öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini arttırmada etkili sonuçlar elde

edilmesini sağlamaktadır (Coker, 2013; Swayer, 2014; Syamsuddin ve Jimi, 2018; Wang ve Storey, 2015). Ancak yükseköğretimde İngilizce dersinin andragoji ile ilişkilendirildiği araştırmaların sayısı özellikle ulusal alanyazında sınırlıdır (Akın, 2010; Azmi ve Noer Anggrainy, 2020; Delgado, 2016; Manangsa, ve diğerleri, 2020; Rismiyanto ve diğerleri, 2017; Rismiyanto ve diğerleri, 2018; Syamsuddin ve Jimi, 2018; Wang ve Storey, 2015). İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören genç yetişkinler ile andragoji odağında yürütülen bir araştırmaya ise alanyazında rastlanılamamıştır.

Diğer yandan öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenlenmesine imkân sağlayan farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 1999) uygulamaları, genç yetişkinlerin İngilizce yeterliliklerini arttırmada etkili olmaktadır (Alavinia ve Sadeghi, 2013; Leblebici, 2020; Meşe, 2021; Şaban, 2020). Yükseköğretimde İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretim temel alınarak yürütülmüş bazı çalışmalar olmakla birlikte (Alavinia ve Sadeghi, 2013; Alhasmi ve Elyas, 2018; Al Siyabi ve Al Shekaili, 2021; Grain ve diğerleri, 2022; Güvenç, 2021; Kupchuk ve Litvinchuk, 2020; Lakhani, 2018; Leblebici, 2020; Meşe, 2021; Nikolaeva ve Synekop, 2020; Özer, 2016; Sarzhanova ve diğerleri, 2023; Şaban, 2020) İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören genç yetişkinler ile farklılaştırılmış öğretim odağında yürütülen araştırmalar sınırlı sayıda (Güvenç, 2021; Meşe, 2021; Şaban, 2020).

Yabancı diller yükseköğretime bağlı İngilizce hazırlık sınıflarının ortak veya çerçeve eğitim programının olmamasından dolayı, İngilizce derslerinde hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve sınav durumları üniversiteler arasında farklılaştığı gibi öğretim elemanlarına göre de farklılaşmaktadır (Tan Şişman ve Bozok, 2022). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce dersine ilişkin mevcut durumun öğretim elemanları ve öğrencilerin bakış açılarıyla ortaya konulması öngörülen İngilizce yeterlilik düzeyine ulaşabilmek için gereklilik arz eden bir durumdur. Bu bağlamda, İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüş, deneyim ve gereksinimleri incelenerek mevcut uygulamalarda farklılaştırılmış öğretim ve andragojinin öğrenme-

öğretme sürecine yansımalarının araştırılması bu çalışmanın gerekliliğinin temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, öğretim elemanları ve öğrencilerin bakış açısından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları ile bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada öğretim elemanları ile öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim ve andragojiye ilişkin görüş, deneyim ve gereksinimleri ile mevcut uygulamalardaki yansımalarının ortaya konulmasına ilişkin elde edilen bulguların, yabancı diller yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri çerçevesinde elde edilen bulgularla İngilizce hazırlık sınıflarında geliştirilmesi gereken noktaların belirlenmesinin, bu alanda eksik yönlerin giderilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda birçok farklı paydaşa yol gösterici olması beklenmektedir. Bunlara ek olarak, İngilizce hazırlık program geliştirme uzmanları ile öğrenme-öğretme süreçlerinin mimarı olan öğretim elemanlarına da öğrenme-öğretme sürecinin iyileştirilmesi için atılacak adımlarda bu çalışmadan elde edilen bulguların bir temel oluşturarak ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, ProQuest Dissertations and Thesis, JStor, ERIC, ULAKBİM, Web of Science gibi veri tabanlarında yıl sınırı koyulmaksızın yapılan alanyazın taramasında, yabancı diller yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları ile öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin görüş, deneyim ve gereksinimlerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulguların, İngilizce

hazırlık sınıflarındaki mevcut durumun analiz edilmesiyle sınırlı alanyazına ve gelecekte yürütülecek olan araştırmalara katkı sunması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, öğretim elemanları ve öğrencilerin bakış açısından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları ile bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen faktörlerin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin
 - 1.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir?
 - 1.2. farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 1.3. andragoji uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir?
 - 1.4. andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanlarının
 - 2.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 2.2. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
 - 2.3. farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 2.4. andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 2.5. andragoji uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
 - 2.6. andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecinde
 - 3.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?
 - 3.2. andragoji uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan yabancı diller yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının veri toplama araçlarında yöneltilen sorulara gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Ankara ilinde bulunan devlet üniversitelerinin (Ankara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) yabancı diller yüksekokullarına bağlı 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 644 öğrenciye uygulanan İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu yoluyla elde edilen nicel bulgular ile yine aynı yabancı diller yüksekokullarında görev yapan 12 öğretim elemanına uygulanan Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen nitel bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

Andragoji (Yetişkin eğitimi). Yetişkinlerin öğrenme özellikleri doğrultusunda genç yetişkinlerde değişimi amaçlayan ve onların öğrenmesine yardımcı olmak için kasıtlı ve profesyonel şekilde yürütülen eğitimidir (Knowles ve diğerleri, 2005).

Farklılaştırılmış öğretim. Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenenlerin en üst düzeyde gelişim gösterebilmeleri için sahip oldukları bireysel farklılıklara uygun ve her birinin ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenen esnek bir yaklaşımdır (Tomlinson, 1999).

İngilizce hazırlık sınıfı. Yükseköğretim kademesinde öğretim dili tamamen veya kısmen yabancı dil olan programlarda, öğrencilere verilen yabancı dil eğitimidir (Resmî Gazete, 2016).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, farklılaştırılmış öğretim, andragoji ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal temeller ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Her birey birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Öğrenciler sadece cinsiyet ve fiziksel özellikleri açısından değil, pek çok açıdan farklıdırlar. Her bir öğrencinin ailesi, kültürü, sosyoekonomik koşulları, bireysel ihtiyaçları, ilgileri, yetenekleri birbirinden farklılık gösterir (Singh, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri bireysel farklılıkları, her birinin bilgiyi farklı yolla öğrendiğini göstermektedir (Fischer ve Rose, 2001; Green, 1999; Guild, 2001). Her öğrencinin farklı ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerinin olması, öğrenme-öğretme ortamının bu farklılıkların göz önünde bulundurularak düzenlenmesini gerektirmektedir (Tomlinson, 2001). Diğer bir ifadeyle, “öğrencilerin aynı hedefe, sahip oldukları öğrenme özelliklerine göre farklı yollardan ulaşmaları sağlanmalıdır” (Tomlinson, 1999, s.12).

Carol Ann Tomlinson tarafından geliştirilen farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi ve öğrenme stillerine hitap edecek şekilde öğrenme ortamının farklılaştırılarak öğrencilere sunulmasıdır (Tomlinson ve Moon, 2013). Böylelikle, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme kapasiteleri en üst düzeye çıkarılmış olur (Tomlinson ve Strickland, 2005). Farklılaştırılmış öğretim, en temelde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklılaştıran öğrenen odaklı bir yaklaşımdır. Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri aşağıda sunulmuştur (Tomlinson, 1999):

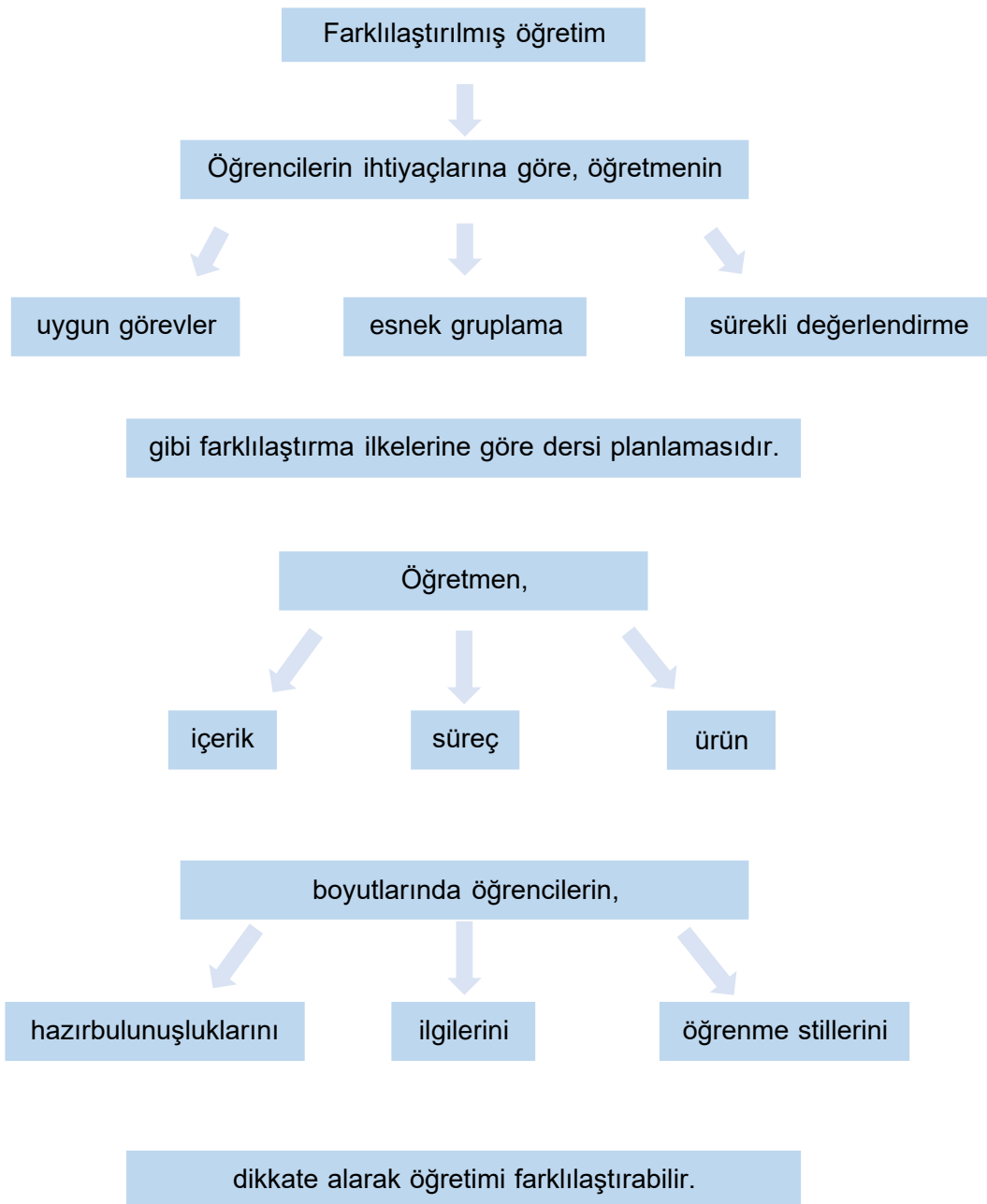
- Öğrenciler, sınıf ortamına çeşitli yetenek ve deneyimlerle gelir.

- Öğretmen, öğrencilerin farklılıklarının farkındadır ve bu farklılıkları onların hazırbulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğretimini düzenler.
- Öğrenme-öğretme süreci, içerik, süreç ve ürün boyutlarında öğrencilerin farklılıklarına göre planlanır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde her bir öğrencinin öğrenme özelliklerine göre tasarlanmış amaçlı ve çeşitli etkinlikler uygulanır.
- Temel beceriler, kavram ve ilkeleri öğretmek için tasarlanmış problemlerin anlamlandırılması için kullanılır.
- Öğretmen bilgiyi sunarken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli düzenlemeler yapar.
- Öğrencilere ilgilerine ve öğrenme stillerine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecinde seçenek sunulur.
- Ödevler, öğrencilerin bireysel anlama ve beceri düzeylerine göre düzenlenir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde grup etkinlikleri esnek bir şekilde oluşturulur.
- Değerlendirme öğrencilerin bireysel gelişimlerini yansıtacak şekilde çeşitli ve dengeli olmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre, öğrenciler hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stilleri açısından birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu sebeple öğretmen derslerini sadece programın gereklerini yerine getirmek için değil öğrencilerin farklı seviyelerine hitap edecek şekilde planlar (Tomlinson, 1999). Şekil 1'de Tomlinson (1999, s.15) tarafından ortaya konulan Farklılaştırılmış Öğretim Çerçevesi verilmiştir.

Şekil 1

Farklılaştırılmış Öğretim Çerçevesi



Tomlinson'ın farklılaştırılmış öğretim çerçevesindeki farklılaştırma öğeleri (hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme stilleri) ile farklılaştırılmanın yapılacağı öğretim boyutları (içerik, süreç ve ürün) aşağıda verilen alt başlıklarda detaylandırılarak açıklanmıştır.

Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına Göre Öğretimin Farklılaştırılması

Öğretmenin dersi planlarken dikkate alması gereken hazırbulunuşluk, öğrencilerin bilgi, anlama ve yeterlilik düzeyleri ile ilişkilidir (Tomlinson, 1999). Hazırbulunuşluk öğrenenlerin belirli bir konu için gerekli ön-öğrenme, beceri ve tutuma sahip olmasıdır. Öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlemek için ön-değerlendirme yöntemlerini kullanması gerekir (Tomlinson, 1999). Değerlendirme sonuçları öğretmene, öğrenme-öğretme sürecini esnek bir şekilde planlama imkânı sağlar (Tomlinson ve Strickland, 2005). Tomlinson'a (2001) göre öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olarak, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru planlaması gerekmektedir.

Öğrencilerin İlgilerine Göre Öğretimin Farklılaştırılması

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için öğrencilerin derste ilgili, meraklı, dikkatli ve güdülenmiş olması gereklidir (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak düzenlenen öğrenme ortamları öğrencilerin motive olmalarını sağlar (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Bu sebeple, öğretmen öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerin ilgilerini dikkate almalıdır (Santangelo ve Tomlinson, 2012).

Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Öğretimin Farklılaştırılması

Her öğrencinin öğrenme stili farklıdır. Öğrenme stillerine göre düzenlenmiş bir öğrenme-öğretme sürecinde her öğrenci için etkili bir öğrenme yaşantısı sağlanır (Tomlinson, 2001). Öğrencilerin en iyi hangi yolla öğrendiklerini keşfetmeleri için öğretmen öğrencilere yardımcı olmalıdır (Tomlinson, 2001).

Temel farklılaştırma öğeleri olan öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stilleri, öğrenme-öğretme sürecinin içerik, süreç ve ürün boyutlarına entegre edilerek farklılaştırma sağlanabilir (Tomlinson, 1999). Öğretmen öğretimin hangi kısmını farklılaştıracağına öğrenme çıktılarına ve öğrenenlerin özelliklerine göre karar vermelidir (Tomlinson, 1999).

İçerik Boyutunda Farklılaştırma

İçerik öğrencilere öğretilmek istenen konulardır (Tomlinson, 2001). Tomlinson'a (2001) göre içerik, öğretilecek konuları uyarlama veya konularda değişiklik yapma olarak iki yolla farklılaştırılabilir. Her öğrencinin öğrenmesi gereken içerik aynıdır. Ancak içeriğin sınıf ortamlarında öğrenciye sunulması aşamasında, öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre farklılıklar yapılabilir (Bender, 2012; Levy, 2008). Sunulan içeriğin öğrencilerin kapasitelerine göre zorluk derecesini ayarlama ve öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alma öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre öğretimin farklılaştırılmasıdır (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017). Öğrencilerin ilgilerine göre içeriğin farklılaştırılması, öğrenme-öğretme sürecinde sunulan içeriğin öğrencilerin ilgilerini uyandıracak şekilde düzenlenmesi ile yapılır (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017). Bir diğer yol ise, öğrencilere içeriğin sunumunda özgürlük tanınabilir. Her öğrencinin en iyi şekilde öğrendiği kendine ait bir öğrenme stili bulunur (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017). Öğrencilerin öğrenmeyi tercih edecekleri şekilde içerik farklılaştırılabilir (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017). Örneğin, öğretmen görsel araçlar yardımıyla daha iyi öğrenen öğrenciler için içeriğin aktarımında fotoğraflar kullanabilir. İşitsel yollarla daha iyi öğrenen öğrenciler içinse içeriğin aktarımında sesli okumalar yapabilir (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017).

Süreç Boyutunda Farklılaştırma

Süreç, öğrencilerin içeriği anlamlandırmaları için bir fırsattır (Tomlinson, 1999). Öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için başarılması gereken aktiviteler süreç olarak tanımlanır (Tomlinson, 2017). Sunulan içeriğin, öğrencilerin kendi öğrenme süzgeçlerinden geçmesi gerekmektedir (Tomlinson, 1999). Bu boyutta öğrencilerin kendi bilgi, düşünce ve becerilerini anlamlandırmaları için fırsat verilmelidir (Tomlinson, 1999). Süreç, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre buldukları bilgi ve beceri seviyesinin üzerine çıkmalarını sağlayacak şekilde zorlaştırılabilir (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017). Öğrencilerin ilgilerine sürecin farklılaştırılması, öğrencilere seçim yapılmasını içerir. Bu yolla öğrenciler kendi bireysel ilgileri ile sunulan içeriği ilişkilendirirler

(Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017). Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ise süreç içerisinde öğrenme tercihlerine (bedensel, görsel, müziksel, vb.) uygun şekilde konuları anlamlandırmaları sağlanmalıdır (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2017).

Ürün Boyutunda Farklılaştırma

Ürün, ölçme değerlendirme sonucu ortaya konulan çıktıdır (Tomlinson, 2001). Öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenin ölçme yöntemlerine şekil verir (Levy, 2008). Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda, öğrencilere öğrenme stillerine uygun farklı ölçme yöntemleri uygulanabilir (Bender, 2012). Etkili ölçme-değerlendirme yöntemleri ile hem öğrencilerin anlama düzeyleri belirlenebilir hem de geliştirebilir (Tomlinson, 2001). Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stillerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Tomlinson ve Strickland, 2005).

Farklılaştırılmış Öğretim Sınıflarında Öğretmenin Roller

Farklılaştırılmış öğretim sınıflarında öğretmenler kolaylaştırıcı ve işbirlikçi rollere sahiptir (Heacox, 2014). Öğretmenler öğrencilere öğrenme fırsatı tanımalıdır. Diğer yandan da öğrencilerin velileri, diğer öğretmenler ve yöneticilerle de iş birliği içinde hareket etmelidirler. Öğretmenlerin rolleri şu şekilde özetlenebilir (Heacox, 2014; Kapusnick ve Hauslein, 2001; Tomlinson, 1999):

- Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen kolaylaştırıcı ve iş birlikçi bir role sahiptir.
- Öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerini öğrenmeli ve bilgi toplamalıdır.
- Öğrenciler hakkında öğrendikleri bilgileri içerik, süreç ve ürün boyutlarında çeşitli öğrenme ortamları sunmada kullanmalıdır.
- Uygun öğrenme yöntemi ve çalışma şartlarında öğrencilere seçim hakkı tanımalıdır.
- Öğretim yöntemlerinde esnek olduğu kadar zamanı da esnek kullanmalıdır.

- Benzer özellikleri olan öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirmelidir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır.

Farklılaştırılmış Öğretim Sınıflarında Öğrenci Roller

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıfta öğrenciler, geleneksel bir sınıfta beklenen öğrenci rollerinden farklı rollere sahiptir. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim sınıflarında sahip olması gereken roller şu şekilde özetlenebilir (Fox ve Hoffman, 2011; Tomlinson ve Moon, 2013):

- Birbirlerinin farklılıklarını kabul etmeli ve bu farklılıklara saygı göstermelidir.
- Kendi öğrenmeleri hakkında fikir sahibi olmalıdırlar.
- Hata yapma konusunda rahat olmalı ve açıkça düşüncelerini ifade edebilmelidirler.
- Bağımsız çalışma becerilerini geliştirmeli ve sınıf içerisinde aktif rol almalıdırlar.
- Öğretmenin rehberliğinde, bilgiye ulaşma yollarını arayarak araştırma becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelidirler.
- Öğretmen ve sınıf arkadaşları ile iş birliği içerisinde olmalıdırlar.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine uygun olarak; öğrenme-öğretme sürecinde içerik, süreç ve ürün boyutlarının düzenlenmesine imkân tanıyan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vererek her bir öğrencinin kendi potansiyelini ortaya çıkarmasını ve dolayısıyla öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Andragoji

Kelime anlamı Yunanca, andr- (yetişkin) ve agogos (eğitim/rehberlik) kelimelerinden türetilmiş olan andragoji yetişkin eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Knowles, 1980). Andragoji terimini ilk kez 1833 yılında Platon'un eğitim felsefesini tanımlamak için Alman eğitimci olan Alexander Kapp kullanmıştır (Knowles ve diğerleri, 2011). Kapp tarafından 1833'te yetişkinlerin öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde kullanılan andragoji kavramı (Yalçın ve diğerleri, 2005), o tarihten sonra farklı zamanlarda farklı şekillerde yorumlanarak ele alınsa da andragoji teriminin kavramsallaştırılarak literatüre kazandırılmasındaki öncü isim Malcolm Shepherd Knowles olmuştur (Knowles, 1968). Knowles (1980) çocuklara öğretme sanatı olarak tanımlanan pedagojiyi çıkış noktası olarak, andragojiyi "yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilimi ve sanatı" olarak tanımlamıştır (s.43). Yetişkinlerde değişimi amaçlayan kasıtlı ve profesyonel şekilde yürütülen etkinlikler andragojinin kapsamına girmektedir (Knowles ve diğerleri, 2005).

Andragoji kavramının hedef kitlesi dikkate alındığında, yetişkinin kim olduğunu bilmek oldukça önem taşımaktadır. Yetişkin, "beden, ruh ve duygu bakımından olgunluğa erişmiş kimse"; "kanunların belirttiği belli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilme durumunda olan genç" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). UNESCO'nun (1997) tanımına göre yetişkin, ergenlik çağını izleyen, hayatın sonuna kadar uzanan dönem içinde bulunan ve bu dönemin özelliği sayılan bedensel, psikolojik ve sosyal olgunluk durumuna sahip bireylerdir. Knowles ve diğerleri (2011) tarafından yetişkin kavramına ilişkin ortaya konulan tanım biyolojik, yasal, toplumsal ve psikolojik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır:

- Biyolojik tanım: Bireyin biyolojik olarak üreyebildiği yaşa erişmesidir.
- Yasal tanım: Bireyin oy kullanabilmesi, ehliyet belgesi alabilmesi ve izinsiz evlenebilmesi gibi eylemleri yerine getirebilmesidir.

- Toplumsal tanım: Bireyin oy kullanabilmesi, anne-baba veya eş olabilmesi, bir işte çalışabilmesi gibi rolleri yerine getirebilmesidir.
- Psikolojik tanım: Bireyin kendi yaşantılarından sorumlu olarak öz-benlik geliştirmesi ve öz-yönetimli olmasıdır (Knowles ve diğerleri, 2011, s.64).

Knowles ve diğerleri (2011) için öğrenme ile ilişkili en önemli ve kritik olan psikolojik tanımdır. Birey, biyolojik olarak olgunlaştığında, yetişkin rolleri almaya başladığında ve kendi kararlarının sorumluluğunu üstlendiğinde öz-benlik geliştirmekte ve öz-yönetimli olmaktadır. Bir diğer deyişle, birey tecrübe kazandıkça ve olgunlaştıkça dışa bağımlılığı azalır. Yetişkin tanımının dört boyutundan yola çıkılarak, yetişkin (a) öğrenmeye ihtiyacı duyduğu şeyi öğrenen, (b) kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen ve bağımsız öz-benliğe sahip, (c) farklı ve çeşitli yaşam deneyimleri olan, (d) değişen toplumsal rolleriyle ilişkili öğrenme ihtiyaçları olan, (e) problem çözme merkezli ve (f) öğrenme motivasyonuna sahip bir birey olarak tanımlanmaktadır (Knowles ve diğerleri, 2005).

Andragoji İlkeleri

Knowles (1990), yetişkin kavramı için oluşturduğu tanım üzerinden andragoji modelini, öğrenenlerin bilme gereksinimi, öğrenenlerin öz-benlik algısı, öğrenenlerin deneyimlerinin rolü, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve motivasyon olmak üzere altı temel ilkeye dayalı olarak açıklamıştır.

Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi. Yetişkinler bir şeyi öğrenmeden önce neden öğrenilmesi gerektiğini bilmek isterler. Yetişkinler kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlendiklerinde, öğrendikleri zaman elde edecekleri fayda ile öğrenmedikleri zaman karşılaştıkları olumsuz sonuçların neler olacağına dikkat ederler. Yetişkinlere öğrenme etkinlikleri sunulurken, öncelikle bu bilgileri neden öğrendiklerini keşfetmeleri sağlanmalıdır (Knowles ve diğerleri, 2005).

Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı. Yetişkinlerin kendi kararlarından ve yaşamlarından sorumlu oldukları bir öz-benlik algıları vardır. Öz-benliklerine ulaştıklarında, diğer bireylerin

istekleri ya da düşünceleri kendilerine dayatıldığında direnirler. Yetişkinler artık bağımlı biri olarak değil, özgür bireyler olarak görülmek isterler. Bu sebeple düzenlenen öğrenme etkinliklerinde, yetişkinlerin özerk öğrenme yaşantıları oluşturmalarında yardımcı olunmalıdır (Knowles ve diğerleri, 2005).

Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü. Yetişkinler öğrenme ortamına çocuklardan farklı deneyim birikimleri ile gelirler. Yetişkinlerin deneyimleri zengin bir öğrenme kaynağı oluşturur. Yetişkinlerin sahip olduğu deneyimler ile sınıf içerisinde sunulan etkinlikler arasında bağlantı kurulmalıdır (Knowles ve diğerleri, 2005).

Öğrenmeye Hazır Olma. Yetişkinler öğrenmeye ihtiyaç duydukları ve gerçek yaşamlarında üstesinden gelmeleri gereken bilgileri öğrenmeye hazırdırlar. Yetişkinlere sunulan öğrenme etkinlikleri yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumları ile eş zamanlı olması önemlidir (Knowles ve diğerleri, 2005).

Öğrenmeye Yönelim. Yetişkinler yaşam odaklı, görev odaklı veya problem merkezli öğrenme yönelimlerine sahiptir. Yetişkinlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri aşmalarına yarayacak bilgileri öğrenme motivasyonları vardır. Yetişkinlere sunulan öğrenme etkinlikleri yaşamlarına uygulayabilecekleri şekilde sunulmalıdır. Böylece yetişkinler, gerçek yaşantı durumlarına aktarabildikleri bilgileri öğrenmeye yönelim göstererek daha kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturacaklardır (Knowles ve diğerleri, 2005).

Motivasyon. Yetişkinler dışsal motivasyon kaynaklarından (daha iyi işe sahip olma, promosyon, daha yüksek maaş, vb.) etkilenseler de içsel motivasyonları (iş doyumu, özsaygı, yaşam kalitesi, vb.) daha yüksektir. Bu sebeple yetişkinler için, içsel motivasyonun tetiklenmesi daha etkili olabilir (Knowles ve diğerleri, 2005).

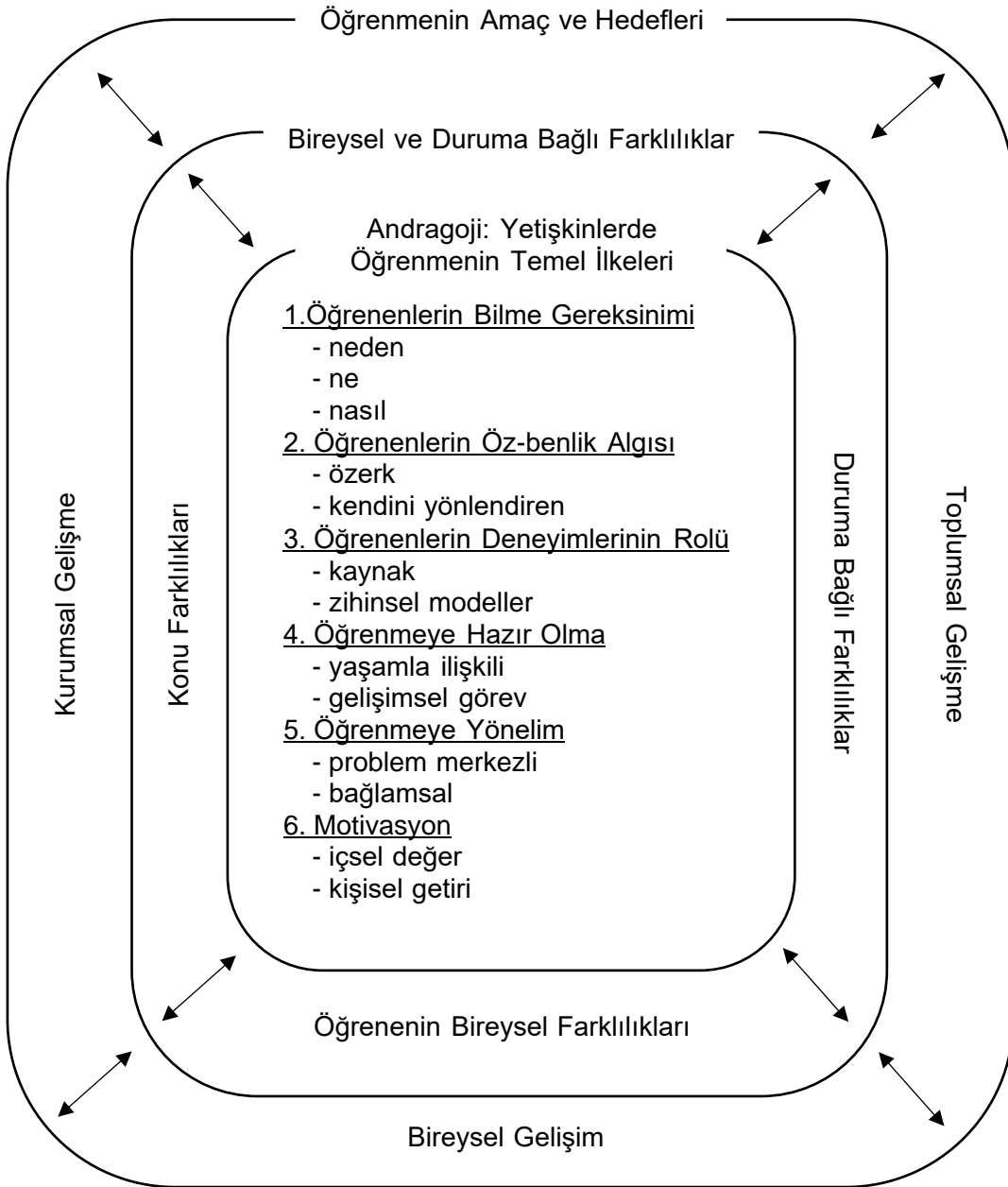
Knowles tarafından geliştirilen Andragoji Modeli'nin temelinde, yetişkinlerin özelliklerinden yola çıkılarak oluşturulan andragoji ilkeleri vardır. Andragoji Modeli'nin amacı yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermektir. Bu modele göre, yetişkinlerde öğrenme farklı koşullara ve amaçlara bağlı olarak gerçekleşir. Böylece öğrenme sistematik olarak

birçok alanda uygulanabilmektedir (Knowles, 1996). Tüm durumları ve bireyleri kapsayıcı olmamasından dolayı pek çok kez eleştirilen modelin, zaman içinde araştırmalardan kazanılan deneyimler ile etkili sonuçlar verme potansiyelinin esnek uygulamalara dayandığı görülmüştür (Knowles ve diğerleri, 2005). Andragoji Modeli kısmen veya bütün olarak uyarlanabilen ilkeler sisteminden oluşur ve Andragoji Modeli'ni uygulamak için seçilen uygun stratejiler duruma bağlı olarak değişmektedir (Knowles, 1984; Knowles, 1996).

Andragoji Modeli birçok farklı yolla, öğrenenlerin bireysel durumlarına göre uyarlanarak kullanılabilir. Öğrenme durumlarının birbirinden farklı olması ve duruma bağlı olarak değişmesi, her yetişkinin farklı davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Bu sebeple, yetişkinin öğrenme durumları hazırbulunuşluklarına göre tasarlanmalıdır (Pratt, 1988). Andragoji ilkeleri uygulanırken öğrenmenin amaç ve hedefleri ile bireysel ve duruma bağlı farklılıklar göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardır. Bu unsurlar andragojinin ilkeleri ile etkileşim içindedir. Yetişkin öğrenmesinde bu unsurların ilkeler ile etkileşim içinde olması üçlü bir süreç oluşturur. Bu sebeple, öğrenme farklılıklarına hitap edebilmek için yetişkin eğitimcilerine rehber olacak ve herkese uyacak tek tip bir yaklaşımdan kaçınmak amacıyla bir çerçeve oluşturulmuştur (Knowles ve diğerleri, 2005). Andragoji Modeli olarak adlandırılan bu çerçeve Şekil 2'de verilmiştir (Knowles ve diğerleri, 2005, s.149).

Şekil 2

Andragoji Modeli



Temelinde andragoji ilkeleri olan Andragoji Modeli'nin boyutlarını oluşturan öğrenmenin amaç ve hedefleri (bireysel gelişim, kurumsal gelişim ve toplumsal gelişim) ile bireysel ve duruma bağlı farklılıklar (konu farklılıkları, duruma bağlı farklılıklar, öğrenenin bireysel farklılıkları) aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenmenin Amaç ve Hedefleri. Modelin en dış halkasını oluşturan bu boyut, öğrenme deneyimini şekillendiren en temel unsurdur. Yetişkinlere düzenlenecek eğitimin

amacına göre bağlam değişebilir (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011). Yetişkinlerin öğrenme amaçları bireysel gelişim, kurumsal gelişim ve toplumsal gelişim olmak üzere üç kategoriye ayrılır.

Bireysel Gelişim. Yetişkinlere düzenlenecek eğitim, öğrenenin bireysel gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, meslek veya örgüt performansını arttırmak için yetişkinlere yönelik okuma-yazma programları düzenlenebilir (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011).

Kurumsal Gelişim. Yetişkinlerin bireysel gelişimleri kadar kurumların gelişmesi de önemlidir. Bir bireyin eksiklerini gidermeye yönelik düzenlenecek etkinlikler kuruma da katkı sağlayacağından kurumsal gelişim için de bir hedef olabilir (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011). Örneğin, bireyin yaşam becerilerini geliştirmek için yetişkinlere yönelik okuma-yazma programları düzenlenebilir (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011).

Toplumsal Gelişim. Öğrenenlerin bilgilerini uygulamaya dökmeleri amacıyla düzenlenen etkinlikler, toplum gelişimine katkı sağlar. Toplum gelişimine odaklanan amaç ve hedefler, bireysel gelişimi de sağlar (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011). Örneğin, olanakları kısıtlı vatandaşların sosyoekonomik durumlarını iyileştirmek için yetişkinlere yönelik okuma-yazma programları düzenlenebilir (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011).

Bireysel ve Duruma Bağlı Farklılıklar. Andragoji Modeli'nin ikinci halkası olan bireysel ve duruma bağlı farklılıklar boyutu yetişkin öğrenmesini etkileyen unsurları ortaya koymaktadır (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011). Bu boyut konu farklılıkları, duruma bağlı farklılıklar ve bireysel farklılıkları olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır.

Konu Farklılıkları. Her bir konunun farklı bir öğrenme stratejisi, yöntemi ve tekniği bulunur. Her bir konu aynı yolla öğrenilmez ve öğretilmez (Knowles ve diğerleri, 2005; 2011).

Duruma Bağlı Farklılıklar. Yetişkin öğrenmesi farklı değişkenlere sahiptir. Belirli bir öğrenme durumunda ortaya çıkabilecek etkenler ile öğrenmeye etki eden çeşitli değişkenler

bir arada ele alınmalıdır (Knowles ve diğeri, 2005; 2011). Coğrafi konum, toplumsal ve sosyolojik yapı, kültür ve yaşam koşulları, farklı öğrenme stratejileri gerektirebilir. Yetişkinlere düzenlenen eğitimde bu farklılıklara dikkat edilmelidir (Knowles ve diğeri, 2005; 2011).

Öğrenenin Bireysel Farklılıkları. Yetişkinlere düzenlenecek eğitimlerde bireysel farklılıkların dikkate alınması andragoji uygulamalarını kolaylaştırmaktadır (Knowles ve diğeri, 2005; 2011). Her yetişkin birbirinden farklı davranır. Bu sebeple, bireysel farklılıklar andragoji uygulamalarına şekil vermeli ve bireysel farklılıklara hitap etmelidir (Knowles ve diğeri, 2005; 2011).

Sonuç olarak hedef kitlesi yetişkinler olan andragoji, yetişkinlere verilen eğitimi ifade etmektedir. Yetişkinler, öğrenme gereksinimi duyduğu konuları öğrenen, bağımsız öz-benlik algısına sahip, çeşitli yaşam deneyimleri olan ve motivasyonu yüksek kişiler olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin özellikleri kapsamında, andragojinin öğrenenlerin bilme gereksinimi, öğrenenlerin öz-benlik algısı, öğrenenlerin deneyimlerinin rolü, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve motivasyon olmak üzere altı ilkesi bulunmaktadır. Andragoji, bu ilkeler kapsamında yetişkinlerin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınarak öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesini sağlayan bir yaklaşımdır.

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Her birey, yaşadığı toplumdan ve ailesinden edindiği bir ana dile (TDK, 2019) sahiptir. Küreselleşen dünyada, bireylerin ana dilleri dışında bir dili de öğrenmeleri gerekmektedir. Yabancı dil, bireyin yaşadığı toplumda ana dili dışında öğrendiği (Crystal, 2003; Oruç, 2016) ve iletişim aracı olarak kullanmadığı (Oruç, 2016) dil olarak tanımlanmaktadır. Bussmann (2006) yabancı dili, bir ülkede resmî olarak tanınmayan bir dil olarak tanımlamıştır.

Günümüzde ülkeler arasında hızla artan etkileşim, ortak bir iletişim dili kullanma ihtiyacını doğurmuştur. Ekonomik, sosyal, politik, sanatsal, bilimsel ve teknolojik alanlarda

iletişim dili olarak İngilizce yaygın olarak kullanılmakta (Nunan, 2003; Sezer, 1988) ve dünya üzerinde ortak dil (lingua franca) olarak kabul edilmektedir. İngilizcenin küresel bir dil olması, ülkelerin İngilizce öğretimine büyük önem vermesini gerektirmiştir. Dünya çapında İngilizcenin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretim programlarına dahil edildiği görülmektedir. Örneğin Polonya, Çin ve Brezilya'da İngilizce yabancı dil olarak öğretilmektedir. Hindistan, Pakistan, Nijerya ve Singapur'da ise İngilizce ikinci dil olarak öğretilmektedir (Kachru, 1990; Trudgill ve Hannah, 2017). Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ülkelerde, iletişim dili olarak kullanılmazken ikinci dil olarak öğretilen ülkelerde İngilizce iletişim aracı olarak kullanılır (Trudgill ve Hannah, 2017). Türkiye'de İngilizce iletişim dili olarak kullanılmadığından yabancı dil olarak öğretilmektedir.

İngilizce öğretiminin dünya çapında yaygınlaşmasının yansıması olarak bazı ülkelerde İngilizce, öğrenilmesi gereken zorunlu bir dil olmuştur. Eurydice (2017) tarafından yayımlanan Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler adlı raporda, 18 ülkenin eğitim programlarında İngilizce zorunlu ders kapsamında yer aldığı belirtilmektedir. İngilizce öğretimi farklı ülkelerde, farklı kademelerde başlamaktadır. Örneğin Bosna Hersek, Bulgaristan, Estonya, İspanya ve Ukrayna gibi bazı ülkelerde İngilizce öğretimi okul öncesi dönemde başlamaktadır. Avusturya, Fransa, Hollanda, İtalya, Danimarka, Portekiz, Polonya gibi ülkelerde ise İngilizce öğrenimi ilköğretim kademesinde başlamaktadır (İngiliz Kültür Derneği, 2013).

İngilizcenin küresel boyutta bir ihtiyaç haline gelmesi ile geçmişten günümüze Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Cumhuriyet döneminde 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması ile birlikte, okullarda yabancı dil olarak İngilizce, Almanca ve Fransızca dersleri verilmeye başlanmıştır (Demirel, 2021). 1928 yılında Atatürk öncülüğünde Türk Eğitim Derneği'nin (TED) kurulması, Cumhuriyet tarihinde İngilizce öğretimi ile ilgili uygulamaya geçirilen çalışmaların başında yer almaktadır (Güçlü ve Şahan, 2018; Demirel, 2021). 1930'lu yıllarda TED'e bağlı kolejler açılmış ve bu kolejlerde İngilizce öğretim yapılmıştır (Demircan, 1988; Demirel,

2021). Ancak Türkiye’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinin yaygınlaşması, Amerika’nın askeri ve ekonomik olarak etkisinin arttığı 1950 yılından sonra başlamıştır (Doğançay-Aktuna, 1998; Kırgöz, 2007). 1955-1956 eğitim-öğretim yılında Maarif Koleji adında İngilizce öğretim yapan okullar kurulmuştur (Çakır, 2017; Çetintaş ve Genç, 2001). Maarif Kolejleri, 1975 yılında Anadolu Lisesi adını alarak yabancı dilde öğretim yapmaya devam etmiştir (Çetintaş ve Genç, 2001). 1997 yılında yürürlüğe giren kanun ile zorunlu eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış (Resmî Gazete, 1997); İngilizce, 4.sınıf zorunlu dersleri kapsamına alınmıştır (TTKB, 1997). Böylece İngilizce öğretimi ilköğretim kademesinde yer almaya başlamıştır. 2012 yılında uygulamaya koyulan 28261 sayılı kanun kapsamında, 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş (Resmî Gazete, 2012) ve İngilizce, 2.sınıf zorunlu dersleri kapsamına alınmıştır (MEB, 2012). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf pilot uygulaması başlamıştır (TTKB, 2017). Yapılan bu değişiklik ve düzenlemelere ek olarak, MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yabancı dil öğretiminin seviye ve okul türlerine göre uyarlanması, öğrencilerin İngilizceye ilişkin deneyimlerinin artırılması için yeni dijital içerikler geliştirilmesi ve yabancı dil öğretmenlerinin nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019b).

Türkiye’de yükseköğretim kademesinde İngilizce eğitim verilen ilk kurum, 1863 yılında kurulan Robert Kolejidir (Kırgöz, 2007; Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Öğretim dili İngilizce olan ve Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdüren kurum, 1971 yılında Boğaziçi Üniversitesi olarak devlet üniversitesine dönüştürülmüştür (Robert Koleji, 2022). Yükseköğretimde İngilizce eğitimi veren kurumlardan Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı İngilizce Bölümü 1944’te (Gazi Üniversitesi, 2022) ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü 1961’de kurulmuştur (Orta Doğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ], 2021). 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları YÖK’e bağlanmıştır (Resmî Gazete, 1981). Bu kanunla eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelerin çatısı altında toplanmıştır (YÖK, 2018a). Günümüzde yükseköğretim kademesinde İngilizce öğretimi, yabancı diller

yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıfları ile öğrencilerin önlisans ve lisans öğretim programlarında yer alan İngilizce dersleri aracılığıyla yapılmaktadır (Resmî Gazete, 2016). Örneğin Gazi ve Hacettepe gibi birçok üniversitede Bilgisayar Mühendisliği, Elektrik-Elektronik Mühendisliği ve Makine Mühendisliği bölümlerine kayıtlı öğrencilere lisans programlarına başlamadan önce İngilizce hazırlık sınıflarında İngilizce öğretimi yapılmaktadır. Psikoloji, Matematik ve Fizik Öğretmenliği bölümlerinde ise birinci akademik yılda zorunlu İngilizce dersleri bulunmaktadır (ÖSYM, 2019). Yabancı diller yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıflarının programları ile fakültelerde yer alan İngilizce derslerinin öğretim programları üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir (Özaydın-Cengizhan, 2006; Tan Şişman ve Bozok, 2022). İngilizce hazırlık sınıflarının uygulamakla yükümlü oldukları merkezi veya çerçeve niteliğinde bir eğitim programı olmadığından üniversiteler bu noktada özerk kararlar almaktadır. Bu durum üniversitelerin kurumsal yapıları ile öğretim elemanlarının özelliklerinden etkilenecek öğrenme-öğretme sürecinde farklılıklara sebep olmaktadır (Tan Şişman ve Bozok, 2022).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yükseköğretimde İngilizce öğretimine yönelik olarak ulusal ve uluslararası alanyazında yürütölen farklılaştırılmış öğretim ve andragoji odağındaki çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, ProQuest Dissertations and Thesis, JStor, ERIC, ULAKBİM, Web of Science gibi veri tabanlarında yıl sınırı konulmaksızın yapılan inceleme sonucunda ulaşılan makale veya tez çalışmalarıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde, yükseköğretim kademesinde İngilizce dersi kapsamında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları odağında yürütölmüş sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görölmektedir. Diğer yandan, yabancı diller yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim odağında yürütölmüş az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yabancı diller yüksekokullarına bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji odağında yürütölmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretim ve andragojinin aynı çalışmada ele alındığı bir

çalışmaya ise ulaşamamıştır. Aşağıda yükseköğretimde İngilizce öğretimine yönelik olarak ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar yükseköğretimde farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çalışmalar ve yükseköğretimde andragoji ile ilgili çalışmalar olmak üzere iki başlık altında kronolojik olarak sunulmuştur.

Yükseköğretimde İngilizce Öğretimine İlişkin Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Araştırmalar

Sarzhanova ve diğerleri (2023) tarafından yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ve teknolojiye ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama deseninde yürütülen araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ve teknolojiye ilişkin öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu; öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterliliklerinin öğretimi planlama aşamasında yüksek düzeyde, uygulama ve değerlendirme aşamalarında ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin öz-yeterlilikleri, farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlilikleri üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Grain ve diğerleri (2022) tarafından Irak'taki bir devlet üniversitesinde farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin İngilizce yeterlilik performansları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yarı-deneysel desende yürütülen araştırmada, deney grubunda bulunan 100 öğrenciye farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile tasarlanmış İngilizce dersleri verilirken; kontrol grubunda bulunan 100 öğrenciyle mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerinin deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği; diğer yandan öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci performansları üzerinde pozitif yönde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Al Siyabi ve Al Shekaili (2021) tarafından öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının ve farklılaştırılmış öğretimi derslerine yansıtmak için yaptıkları

uygulamaların belirlenmesi amacıyla 15 öğretmen ile yürütülen araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının dersin hedeflerine ulaşmalarını sağladığı ve öğrenci başarısında olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin yarısı farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için üniversite yönetiminden destek aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin içerik ve süreç boyutunda ders hedeflerine uygun olarak öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre çeşitli etkinlikler/materyallerden; ürün boyutunda ise öğrencilerin düzeylerine göre ölçme-değerlendirme etkinliklerinden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenç (2021) tarafından sanal farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin algılarının incelenmesi amacıyla hazırlık sınıflarında yürütülen araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile tasarlanmış dersleri diğer derslere kıyasla daha eğlenceli, ilgi çekici, etkili ve iş birlikçi buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen öğretmen algılarına ilişkin bulgulara göre, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının planlanmasının ve etkinliklerinin hazırlanmasının oldukça fazla zaman aldığı, derslerin farklılaştırılmış öğretim odağında tasarlanması öğretim programının takip edilmesini zorlaştırdığı ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile tasarlanan derslerde öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Meşe (2021) tarafından hazırlık okullarında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin konuşma yeterliliği, çevrimiçi öz-düzenleme becerileri ve algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesinin amaçlandığı karma yöntem araştırmasında, deney grubunda beş hafta boyunca farklılaştırılmış öğretim uygulanırken kontrol grubunda mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, deney grubunun konuşma yeterliliği puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu; çevrimiçi öz-düzenleme becerilerinin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği

ancak yardım isteme stratejileri açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken; farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci algıları incelendiğinde, İngilizce öğreniminde olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur.

Kupchyk ve Litvinchuk (2020) tarafından yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini geliştirmek için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının uygunluğunun ve etkililiğinin incelenmesinin amaçlandığı karma yöntem araştırmasından elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yabancı dile ilişkin öğrenme motivasyonlarının önemli ölçüde arttığı, farklılaştırılmış öğretim odağında tasarlanmış derslere ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leblebicier (2020) tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Akademik ve Mesleki İngilizce dersinde öğrencilerin İngilizce akademik yazma becerilerine katkısının ortaya konulmasının amaçlandığı nitel araştırmadan elde edilen bulgularda, farklılaştırılmış öğretim odağında tasarlanmış yazma derslerinin öğrencilerin akademik yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Şaban'ın (2020) İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını incelemek amacıyla yürüttüğü karma araştırmada, öğretim elemanları ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili görüşlerini ve bu öğretimin öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecini çoğunlukla öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrenciler ve öğretim elemanlarının olumlu düşüncelere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler, farklılaştırılmış öğretimin motivasyonlarını arttırdığını ve İngilizce dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiklerini ifade ederken; öğretim elemanları ise farklılaştırılmış öğretimi uygularken zorlanmalarına rağmen bu öğretimin motivasyonlarını arttırdığını ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Alhasmi ve Elyas (2018) tarafından İngilizce Bölümünde okuyan birinci sınıf üniversite öğrencilerine farklılaştırılmış öğretime dayalı olarak uygulanan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin bilişsel becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunun öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmasına rağmen mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilen kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu algılara sahip oldukları, farklılaştırılmış öğretimin motivasyonlarını arttırdığı ve öğrenme özerkliği oluşturduğu ortaya konulmuştur.

Lakhani (2018) tarafından yürütülen çalışmada, yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin İngilizce akademik performanslarını geliştirmek için öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkilendirilebilen uygulamalarının ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılarak yürütülen çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğrencilerin dil ihtiyaçlarına hitap eden uygulamaları kullanmada bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğu; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yükseköğretim kademesinde yer verilmesinin öğrencilerin başarılarını destekleyeceğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Buna ek olarak araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce başarılarını arttırmak için farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında uygulama konusunda güdülendikleri ve bu öğretim uygulamalarının kullanımına yönelik farkındalıklarının arttığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Özer (2016) tarafından Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı 2. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin düşünme stillerine göre Mesleki Yabancı Dil dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin akademik başarı erişilerine, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin erişimi ve kalıcılık puanları kontrol grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek çıkarken Mesleki Yabancı Dil dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim hakkında ise öğrencilerin görüşlerinin olumlu olduğu ve derse olan ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alavinia ve Sadeghi (2013) tarafından öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştırılmış görev-tabanlı öğrenmenin öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerine etkisinin araştırıldığı çalışma, 30'u deney ve 30'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 birinci sınıf üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında İngilizce yeterlilik düzeylerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yükseköğretimde İngilizce Öğretimine İlişkin Andragoji ile İlgili Araştırmalar

Azmi ve Noer Anggrainy (2020) tarafından İngilizce konuşma becerilerinin öğretiminde andragoji yaklaşımının uygulanma durumunun incelenmesi amacıyla yürütülen nitel çalışmada, andragoji ilkelerinden öğrenmeye hazır olma, öğrenenlerin deneyimlerinin rolü, öğrenenlerin benlik algısı ve öğrenme yönelimi ilkeleri kapsamında bireysel görüşmeler ve gözlem yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf içerisinde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları için fırsatlar tanındığı; öğrenci deneyimlerinin öğrenme-öğretme sürecine dahil edildiği; öğrencilere gerçek yaşam durumlarını içeren problem-merkezli etkinlikler sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, andragoji yaklaşımının konuşma becerilerinin öğretiminde etkili ve uygun olduğu ortaya konulmuştur.

Manangsa ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada, okutmanların İngilizce dersine yansıtıkları andragojiye yönelik uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci motivasyonu artırıcı uygulamalar kullandığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme sürecinde değişiklik yaptığı, öğrencilerin deneyimlerini öğrenme sürecine dahil ettiği ve öğrencilere öğrenme süreci ile ilgili ön bilgi vererek onları öğrenme sürecine hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, okutmanların andragoji ilkelerinden

birkaçına derslerinde yer verdikleri; ancak öğrenme-öğretme sürecinin tamamının andragoji ilkelerine göre düzenlenmedikleri ortaya konulmuştur.

Rismiyanto ve diğerleri (2018) tarafından İngilizce Eğitimi Bölümünde andragoji odaklı öğretim ve pedagoji odaklı öğretim kullanılarak tasarlanan derslerde öğrenci başarısının karşılaştırılması amacıyla nicel araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 87 öğrenci iki gruba ayrılmış; bir gruba andragoji odaklı öğretim ve diğer gruba pedagoji odaklı öğretim uygulanmıştır. Ön-test ve son-test kullanılarak elde edilen bulgulara göre, pedagoji odaklı ve andragoji odaklı öğretim uygulamalarının sonunda öğrenci başarılarının arttığı ve iki uygulama arasında öğrenci başarılarında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Andragoji odaklı öğretim sonunda kadın öğrencilerin başarılarında önemli bir farklılık görülmezken; erkek öğrencilerin başarılarında önemli bir farklılık görülmüştür.

Syamsuddin ve Jimi (2018) tarafından yürütülen çalışmada andragoji ilkeleri kullanımının Hukuk Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik motivasyonlarına ve İngilizce konuşma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, deney grubunun İngilizce becerilerinin ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubuna uygulanan öğretimde andragoji ilkelerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Rismiyanto ve diğerlerinin (2017) yürüttüğü çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından andragojiye dayalı öğrenme yöntemlerinin pedagojiye dayalı öğrenme yöntemlerine göre daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma bulgularına göre andragoji uygulamalarının kesin bir şekilde pedagojik uygulamalardan ayrılmadığı, pedagojiye dayalı uygulamalara eğilimin de fazla olduğu ortaya konulmuştur.

Delgado (2016) tarafından ikinci dil olarak İngilizce öğrenen yetişkin öğrenciler için önerilen öğretim programlarının Knowles'ın andragoji ilkelerine uygunluk durumunun

belirlenmesinin amaçlandığı nitel araştırmada, devlet ve özel kurumların derslerinde kullanılan öğretim programları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ikinci dil olarak İngilizce öğretim programlarında andragoji ilkelerine dikkat edilmediği; yalnızca İngilizce işletme derslerinin eğitim programlarında andragoji ilkelerine dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wang ve Storey'in (2015) yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerine İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, andragoji uygulamasının Çin'deki üniversitelerde kullanımının etkililiği incelenmiştir. Andragoji uygulamalarının düşük düzeyde uygulandığı sonucuna ulaşılan çalışmada, Çinli İngilizce öğretmenlerinin öğrenci odaklı yöntemleri kullanmayı tercih etmedikleri, öğretmen odaklı yöntemleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından andragoji ilkelerine göre düzenlenen öğrenme-öğretme ortamının, Çinli yetişkin öğrencilere İngilizce öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (2010) tarafından yürütülen çalışmada, genç yetişkinlerden oluşan Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri için andragoji ilkelerine göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, uygulama öncesi ve sonrası yapılan öntest-sontest olarak kullanılan başarı testlerinde her iki grubun da puanlarının yükseldiği ancak deney grubunun başarısının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların farklılık gösterdiği; araştırmalardan bazılarının öğrenci, bazılarının öğretmen, bazılarının ise hem öğrenci hem de öğretmen bakış açısından ele alındığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının yükseköğretim kademesinde verilen İngilizce dersleri odağında yürütülmüş çalışmalar

bulunduğu; ancak İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının aynı araştırmada ele alındığı bir çalışma bulunmadığı görölmektedir. Bu çalışma, İngilizce hazırlık sınıflarında mevcut durumun farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının birlikte ele alınarak incelenmesi açısından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Bölüm 3

Yöntem

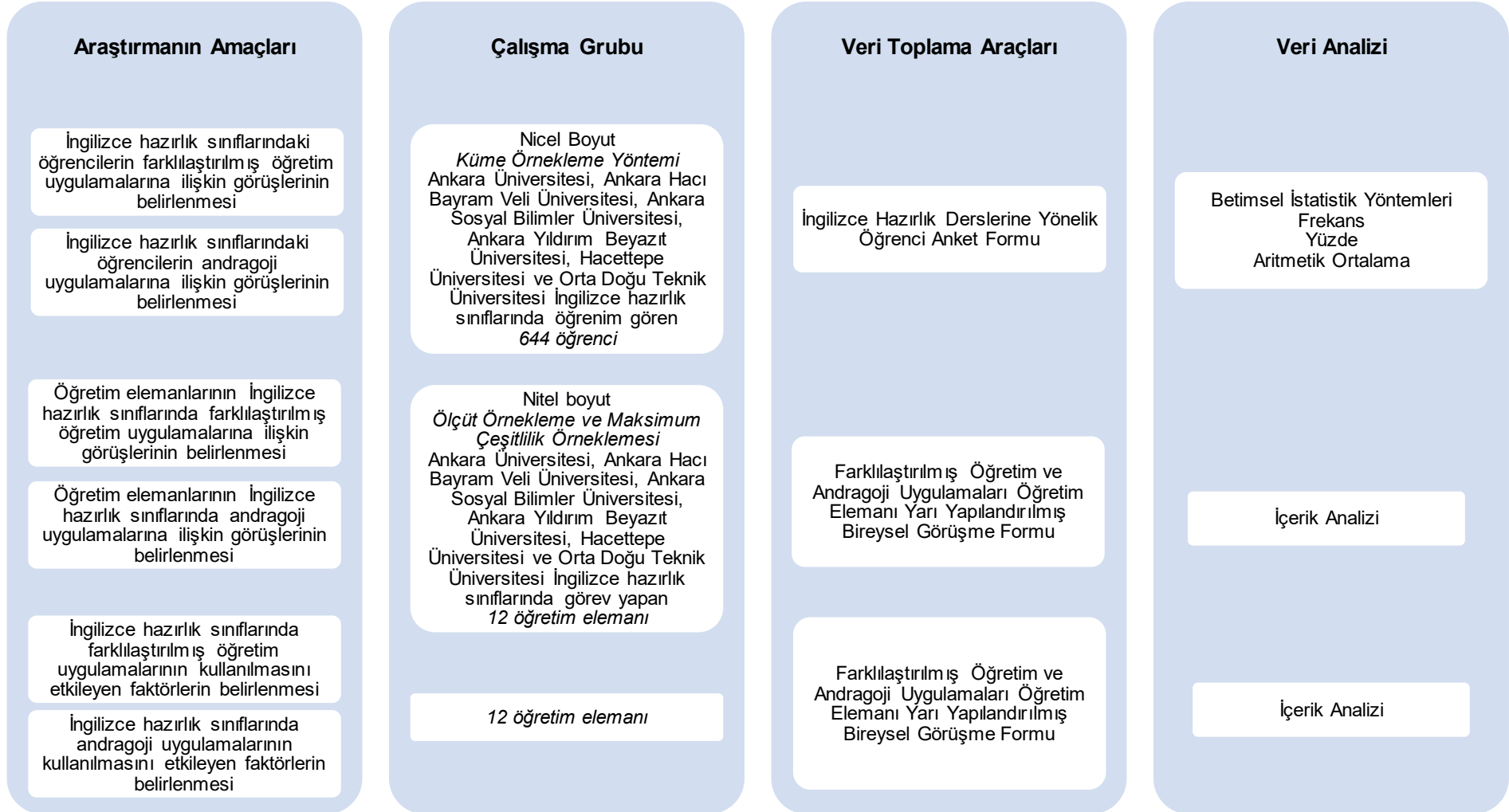
Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Öğretim elemanları ile öğrencilerin bakış açısından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları ile bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen faktörlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, karma yöntem araştırma desenlerinden kısmi karma eş zamanlı eşit statülü desende yürütülmüştür. Karma yöntem, bir çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılarak araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan kısmi karma eş zamanlı eşit statülü desen, nicel ve nitel verilerin eşit öneme sahip olduğu ve yaklaşık olarak aynı zamanda toplandığı; verilerin toplanma ve analiz edilme sürecinde ayrı ayrı ele alındığı bir karma yöntem deseni olarak tanımlanır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu çalışmada, İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin görüşleri ve öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin görüşleri ve gereksinimleri; ek olarak, bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen faktörler farklı veri toplama araçları (İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu ve Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu) yoluyla elde edilen nicel ve nitel verilerin derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine olanak sağladığı için karma yöntem araştırma yöntemlerinden kısmi karma eş zamanlı eşit statülü desende yürütülmüştür. Araştırma sürecine ilişkin detaylar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Araştırma Süreci



Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan devlet üniversitelerinin yabancı diller yükseköğretimlerine bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu kapsamda, Ankara ilindeki devlet üniversiteleri Tablo 1’de verildiği gibi listelenmiş ve toplam sekiz devlet üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Ankara ilindeki devlet üniversitelerinden yalnızca Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi’nin bünyesinde yabancı diller yükseköğretileri bulunmadığından dolayı evrene dahil edilmemiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Ankara İlindeki Devlet Üniversitelerinin Kurumsal Profili

Üniversiteler	Kurumsal Profili
Ankara Üniversitesi	2002 yılında kurulan Yabancı Diller Yükseköğretileri bünyesinde, İngilizce Hazırlık Birimi ve Filoloji Hazırlık Birimi aracılığıyla yabancı dil eğitimi verilmektedir.
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	2019 yılında kurulan Yabancı Diller Yükseköğretileri bünyesinde İngilizce, Arapça, Fransızca ve Rusça dillerinde yabancı dil eğitimi verilmektedir.
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	2017 yılında kurulan üniversitenin bünyesinde Yabancı Diller Yükseköğretileri bulunmamaktadır.
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	2013 yılında kurulan Yabancı Diller Yükseköğretileri bünyesinde, İngilizce Hazırlık, Arapça Hazırlık ve Rusça Hazırlık Birimleri aracılığıyla yabancı dil eğitimi verilmektedir.
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	2011 yılında kurulan Yabancı Diller Yükseköğretileri bünyesinde, İngilizce Hazırlık Birimi aracılığıyla yabancı dil eğitimi verilmektedir.
Gazi Üniversitesi	Kökleri 1940’lı yıllarda yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacı ile Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’ne dayanan ve günümüzde 2006 yılında mevcut yapısında hizmet veren Yabancı Diller Yükseköğretileri bünyesinde, Temel Diller ve Modern Diller Birimi aracılığıyla farklı dillerde yabancı dil eğitimi verilmektedir.
Hacettepe Üniversitesi	1967 yılında kurulan Yabancı Diller Yükseköğretileri bünyesinde, Hazırlık Birimi ve Modern Diller Birimi aracılığıyla farklı dillerde yabancı dil eğitimi verilmektedir.
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1961 yılında kurulan Yabancı Diller Yükseköğretileri bünyesinde, Hazırlık Birimi ve Modern Diller Birimi aracılığıyla farklı dillerde yabancı dil eğitimi verilmektedir.

Bu kapsamda, araştırmanın evreni Ankara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi olarak belirlenerek Etik Komisyon onayı alındıktan sonra, uygulama izni için belirlenen üniversitelerle resmi yollarla iletişime geçilmiştir. Bu süreçte, uygulama izni talebini olumsuz olarak yanıtlayan tek üniversite Gazi Üniversitesi olduğundan dolayı araştırmanın çalışma grubuna dahil edilememiştir. Bu çerçevede araştırmanın evrenini oluşturan üniversiteler; Ankara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de araştırma evrenini oluşturan üniversitelerin hazırlık sınıflarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Devlet Üniversitelerinin Hazırlık Sınıflarına İlişkin Bilgiler

Üniversiteler	Hazırlık Birimleri
Ankara Üniversitesi	Hazırlık sınıfında başlangıç (beginner/pioneer), temel (elementary/frontier), orta öncesi (pre-intermediate/explorer) ve orta (intermediate/globetotter) olmak üzere dört kur bulunmaktadır.
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Hazırlık sınıfında A, A+, B, B+ olmak üzere dört kur bulunmaktadır.
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	Hazırlık sınıfında başlangıç, başlangıç-üstü, orta, orta-üstü olmak üzere dört kur bulunmaktadır.
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Hazırlık sınıfı temel (A ve A+), bağımsız (B ve B+) ve üst (C ve C+) olmak üzere üç ana kurdan oluşmaktadır.
Hacettepe Üniversitesi	Hazırlık sınıfında İNG 140, İNG 150 ve İNG 160 olmak üzere üç farklı grup bulunmaktadır. İNG 140, isteğe bağlı hazırlık okuyan öğrencileri; İNG 150, zorunlu hazırlık okuyan öğrencileri; İNG 160 ise meslek olarak yabancı dil alanlarından birini seçen öğrencileri kapsamaktadır. <ul style="list-style-type: none"> • İNG 140 grubu; NCN2, NCN3, LN3, LN4 olmak üzere dört kurdan oluşmaktadır. • İNG 150 grubu için güz döneminde eğitim veren kurlar; NC0 (Beginner/Başlangıç), NC1 (Elementary/Başlangıç Üstü), NC2 (Pre-intermediate/Orta Öncesi), ve NC3 (Intermediate/Orta) olmak üzere dört kurdan oluşmaktadır. İNG 150 grubu için bahar döneminde eğitim verilen kurlar ise L2, L3, L4 ve R1 olmak üzere dört kurdan oluşmaktadır. • İNG 160 grubu; orta-yüksek (upper-intermediate) ve ileri (advanced) olmak üzere iki kurdan oluşmaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Devlet Üniversitelerinin Hazırlık Sınıflarına İlişkin Bilgiler
(devamı)

Üniversiteler	Hazırlık Birimleri
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Hazırlık sınıfında başlangıç düzeyi (DBE 101), düşük orta düzey (DBE 102), başlangıç üstü düzey (DBE 201), orta altı düzey (DBE 202), düşük orta düzey (DBE 301), orta düzey (DBE 302), orta düzey (DBE 401), orta üstü düzey (DBE 402), orta üstü düzey (DBE 501), İleri düzey (DBE 502) olmak üzere 10 kurdan oluşmaktadır.

Araştırmanın evreni belirlendikten sonra, çalışma grubunun oluşturulması için araştırmanın nicel boyutunda yer alan öğrenciler küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evren genişliği büyük ve farklı birimlerden oluştuğunda (Kılıç, 2013; Yıldız, 2017) evrende yer alan bireylerden ziyade bireylerin doğal olarak oluşturduğu grupların veya kümelerin seçilmesine (Fraenkel ve diğerleri, 2012) olanak sağlar. Tablo 2’de sunulduğu gibi her üniversitede farklı bir kur sistemi bulunduğundan dolayı, araştırmacılar tarafından üniversitelerin kur seviyeleri alt, orta ve üst seviye olmak üzere gruplandırılmıştır. Buna göre, İngilizce hazırlık sınıflarındaki her seviyeden ikişer sınıf seçkisiz olarak seçilmiş ve bu sınıflarda öğrenim gören 682 öğrenci gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmıştır. Ancak çalışmaya katılan 38 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin anket formlarındaki maddelerin çoğunu yanıtlamadıkları için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu bağlamda, çalışmanın nicel boyutunun çalışma grubu 644 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine ait demografik özellikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Demografik**Özellikleri*

İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Özellikleri	<i>n</i>	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	353	54.8
Erkek	286	44.4
Cevaplamayanlar	5	.8
<i>Yaş</i>		
18 yaş	187	29.0
19 yaş	217	33.7
20 yaş	151	23.4
21 yaş	45	7.0
22 yaş	13	2.0
23 yaş	2	.3
24 yaş	6	.9
26 yaş	1	.2
51 yaş	1	.2
Cevaplamayanlar	21	3.3
<i>Mezun olunan lise türü</i>		
Anadolu Lisesi	387	60.1
Anadolu İmam Hatip Lisesi	27	4.2
Çok Programlı Anadolu Lisesi	3	.5
Fen Lisesi	96	14.9
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	1.4
Sosyal Bilimler Lisesi	22	3.4
Özel Lise	68	10.6
Temel (Genel) Lise	11	1.7
Diğer	15	2.3
Cevaplamayanlar	6	.9
<i>Öğrenim görülen üniversite</i>		
Ankara Üniversitesi	115	17.9
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	70	10.9
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	93	14.4
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	75	11.6
Hacettepe Üniversitesi	197	30.6
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	94	14.6
<i>Fakülte</i>		
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi	5	.8
Diş Hekimliği Fakültesi	2	.3
Eczacılık Fakültesi	8	1.2
Edebiyat Fakültesi	60	9.3
Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi	22	3.5
Fen Fakültesi	16	2.5
Fen-Edebiyat Fakültesi	23	3.6
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Fakültesi	1	.2
Hemşirelik Fakültesi	18	2.8
Hukuk Fakültesi	37	5.7
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	75	11.6
İlahiyat Fakültesi	1	.2
İletişim Fakültesi	2	.3
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	9	1.4
İşletme Fakültesi	24	3.7
Mimarlık Fakültesi	8	1.2
Mimarlık ve Güzel Sanatlar Fakültesi	4	.6

Tablo 3

Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Demografik Özellikleri (devamı)

İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Özellikleri	<i>n</i>	%
<i>Fakülte</i>		
Mühendislik Fakültesi	186	28.9
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	25	3.9
Siyasal Bilgiler Fakültesi	46	7.1
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	1	.2
Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi	25	3.9
Tıp Fakültesi	24	3.7
Veteriner Fakültesi	6	.9
Yabancı Diller Fakültesi	2	.3
Cevaplamayanlar	14	2.2

Tablo 3'te verildiği gibi, araştırmaya katılan 644 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin %54.8'i kadın ($n=353$), %44.4'ü ($n=286$) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarının büyük çoğunluğu, 18-20 yaş aralığında çeşitlilik göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin %33.7'si ($n=217$) 19 yaşında, %29'u ($n=187$), 18 yaşında ve %23.4'ü ($n=151$) 20 yaşındadır. Mezun olunan lise türlerine ilişkin bulgularda, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin mezun oldukları lise türleri farklılaşmakla birlikte; çoğunluğunun ($n=387$, %60.1) Anadolu Lisesinden mezun olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin, %30.6'sı ($n=197$) Hacettepe Üniversitesi'nde, %17.9'u ($n=115$) Ankara Üniversitesi'nde, %14.6'sı ($n=94$) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde, %14.4'ü ($n=93$) Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi'nde, %11.6'sı ($n=75$) Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde, %10.9'u ($n=70$) Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin kayıtlı oldukları fakültelele ilişkin bulguların 25 farklı fakültede; bölümlere ilişkin bulguların ise 67 farklı bölümde dağıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin fakültelerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin %28.9'u ($n=186$) Mühendislik Fakültesi, %11.6'sı ($n=75$) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %9.3'ü ($n=60$) Edebiyat Fakültesi, %7.1'i ($n=46$) Siyasal Bilgiler Fakültesi, %5.7'si ($n=37$) Hukuk Fakültesinde kayıtlıdır.

Çalışmanın nitel boyutu ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılarak belirlenen 12 öğretim elemanından oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme araştırma problemi kapsamında zengin bilgiler sunan durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlar (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme, araştırmanın problemi kapsamında araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların incelenmesini (Yıldırım ve Şimşek, 2021); maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırmanın problemlerine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtarak (Christensen ve diğerleri, 2015) sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Bu bağlamda, nitel çalışma grubunun oluşturulmasında dikkate alınan ölçüt 'nicel çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanı olarak görev yapma' olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan 36 öğretim elemanından 12'si gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmanın çalışma grubunda yer almayı kabul etmiştir. Tablo 4'te verilen demografik özellikler dikkate alınarak maksimum çeşitliliğe ulaşılması sağlanmıştır.

Tablo 4

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

Öğretim Elemanlarının Özellikleri	N
<i>Cinsiyet</i>	
Kadın	9
Erkek	3
<i>Yaş</i>	
26-30 yaş	3
31-35 yaş	5
36-40 yaş	2
41-45 yaş	-
46-50 yaş	2
<i>Mezun olunan üniversite</i>	
Anadolu Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1
Başkent Üniversitesi	1
Boğaziçi Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2
Uludağ Üniversitesi	1
<i>Mezun olunan bölüm</i>	
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1
İngilizce Öğretmenliği	10
Mütercim Tercümanlık	1

Tablo 4*Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri**(devamı)*

Öğretim Elemanlarının Özellikleri	N
<i>Lisansüstü eğitim durumu</i>	
Yüksek lisans	9
Doktora	1
<i>Görev yapılan üniversite</i>	
Ankara Üniversitesi	2
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	2
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	2
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	2
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2
<i>Mesleki deneyim</i>	
0-5 yıl	3
6-10 yıl	7
11 ve üstü	2
<i>Farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim</i>	
Evet	2
Hayır	10
<i>Andragojiye ilişkin eğitim</i>	
Evet	4
Hayır	8

Tablo 4'te verildiği gibi, araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretim elemanlarının dokuzu kadın, üçü erkektir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu 31-35 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları lisans eğitimlerini; Anadolu Üniversitesi ($n=1$), Atatürk Üniversitesi ($n=1$), Başkent Üniversitesi ($n=1$), Boğaziçi Üniversitesi ($n=1$), Gazi Üniversitesi ($n=2$), Hacettepe Üniversitesi ($n=3$), Orta Doğu Teknik Üniversitesi ($n=2$) ve Uludağ Üniversitesi'nde ($n=1$) almışlardır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ($n=10$) İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmuşken; biri İngiliz Dili Edebiyatı bölümünden, biri ise Mütercim Tercümanlık bölümünden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından dokuzu yüksek lisans ve biri ise doktora derecesine sahiptir. Öğretim elemanları Ankara Üniversitesi ($n=2$), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi ($n=2$), Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi ($n=2$), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($n=2$), Hacettepe Üniversitesi ($n=3$), Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde ($n=2$) görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun ($n=7$) 6-10 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Sadece iki öğretim elemanı dışında diğer öğretim elemanları farklılaştırılmış öğretime ilişkin

bir eğitim almamıştır. Diğer yandan, öğretim elemanlarının çoğunluğunun andragojiye ilişkin bir eğitim almadığı; sadece dördünün andragojiye ilişkin bir eğitim aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecine başlanmadan önce 2021 yılı Ekim ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli onay alındıktan sonra, araştırmanın pilot uygulaması için Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nden ve araştırma verilerinin toplanacağı diğer üniversiteler olan Ankara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden de gerekli izinlerin alınması amacıyla resmi yollarla görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamada, Gazi Üniversitesi uygulama izni için olumsuz yanıt veren tek üniversite olduğundan veri toplama sürecine dahil edilmemiştir. 2022 yılı Ocak ayında Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören 163 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu; üç öğretim elemanı ile Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formunun pilot uygulaması yapılmıştır.

Pilot uygulama sürecinin ardından, araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama sürecinin planlanması amacıyla, ilgili üniversitelerin yabancı diller yüksekokulları ile iletişime geçilerek veri toplama takvimi oluşturulmuştur. Belirlenen takvim çerçevesinde nicel veriler, 2022 yılı Mayıs ayında ilgili üniversitelerde öğrenim gören 644 öğrencinin gönüllü katılımıyla araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama süreci öncesinde, öğretim elemanlarına yarı-yapılandırılmış görüşme formu hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeye katılmayı kabul eden gönüllü öğretim elemanları ile iletişime geçilerek uygunluk durumlarına göre görüşme gün ve saatlerinin belirlendiği görüşme takvimi oluşturulmuştur. Bireysel görüşmeler araştırmacı tarafından öğretim elemanlarının katılımı ile Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Öğretim

Elemanı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu aracılığıyla; Covid-19 tedbirleri ve öğretim elemanlarının tercihleri doğrultusunda çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Zoom üzerinden gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır. Çevrimiçi bireysel görüşmeler, Mayıs-Haziran 2022 tarihleri arasında 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiş olup; yaklaşık 45-55 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını, İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu (ÖAF) ile Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖEGF) oluşturmaktadır. Bu çerçevede, nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ÖAF aracılığıyla; nitel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ÖEGF aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma problemlerinin cevaplandırılması amacıyla kullanılan veri toplama araçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırma Problemleri ve Veri Toplama Araçları

Araştırma Problemleri	Veri Toplama Araçları
1. İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin	
1.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir?	ÖAF – II. Bölüm: İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Anketi (FÖÖA)
1.2. farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	
1.3. andragoji uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir?	
1.4. andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	
2. Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında	
2.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?	ÖEGF
2.2. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?	
2.3. farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	
2.4. andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?	
2.5. andragoji uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?	
2.6. andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	

Tablo 5*Araştırma Problemleri ve Veri Toplama Araçları (devamı)*

Araştırma Problemleri	Veri Toplama Araçları
3. İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecinde	
3.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?	ÖEGF
3.2. andragoji uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?	

Araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin kapsamlı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu (ÖAF)

Bu araştırmanın nicel veri toplama aracı, öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin gereksinimleri ile farklılaştırılmış öğretim ve andragoji açısından mevcut öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla iki farklı veri toplama aracının birleşiminden oluşan “İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formudur (ÖAF)”. Diğer bir ifadeyle, araştırma sorularının cevaplanması için gerekli verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen AÖF, “İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Anketi (FÖÖA)” ve “İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Gereksinimleri Anketi” (AÖA) olmak üzere iki farklı anketin birleşiminden oluşmaktadır. İki farklı veri toplama aracının tek bir formda birleştirilmesi, veri toplama sürecinin emek, zaman ve imkanlar açısından uygulanabilirliğini arttırmak amacıyla tercih edilmiştir. ÖAF’in kapsamına ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*ÖAF Bölümleri ve Kapsamı*

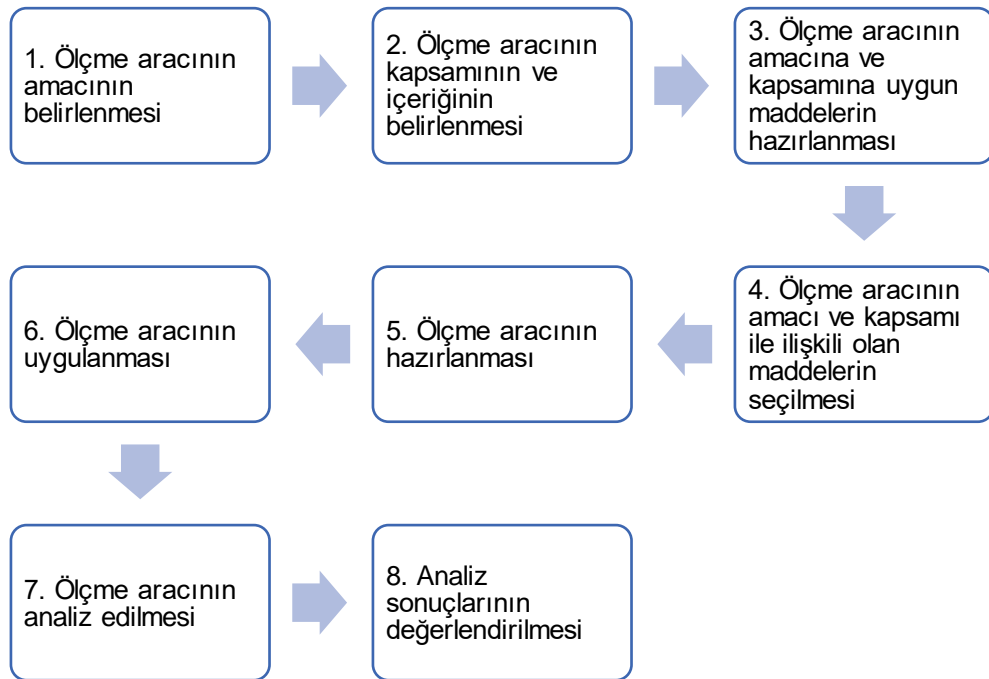
ÖAF Bölümleri	Kapsamı
I. Bölüm – Kişisel Bilgiler	Kişisel (yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite ve kayıtlı olunan fakülte ve bölüm) bilgilere yönelik toplam beş soru
II. Bölüm: İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Anketi (FÖÖA)	5’li likert tipi - toplam 18 madde
III. Bölüm: İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Anketi (AÖA)	5’li likert tipi - toplam 26 madde

ÖAF kapsamındaki veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Anketi (FÖÖA). İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin gereksinimleri ile farklılaştırılmış öğretimin mevcut uygulamalara yansımalarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme sürecinde Miller ve diğerleri (2009) tarafından önerilen ve Şekil 4'te verilen aşamalar izlenmiştir. Bu kapsamda anket geliştirilirken ölçme aracının amacının belirlenmesi, ölçme aracının kapsamının ve içeriğinin belirlenmesi, ölçme aracının amacına ve kapsamına uygun maddelerin hazırlanması, ölçme aracının amacı ve kapsamı ile ilişkili olan maddelerin seçilmesi, ölçme aracının hazırlanması, ölçme aracının uygulanması, ölçme aracının analiz edilmesi, analiz sonuçlarının değerlendirilmesi aşamaları takip edilmiştir.

Şekil 4

Miller, Linn ve Gronlund'un Test Geliştirme Aşamaları



Buna göre ilk aşamada anketin amacı, araştırma problemleri çerçevesinde belirlenmiştir. İkinci aşamada, anketin kapsamını ve içeriğini belirlemeye yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında farklılaştırılmış öğretim için geliştirilmiş veri toplama

araçları bulunsa da (Whipple, 2012; Çam, 2013; Joseph, 2013; Aşıroğlu, 2016; Wan, 2017; Coubergs ve diğerleri, 2017; Demirkaya, 2018) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik gereksinimlerini ortaya koyan ve bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin ölçülmesine yönelik bir veri toplama aracına rastlanılmamıştır. Alanyazın taramasını takiben, anket maddelerinin araştırma problemlerini ortaya koyacak şekilde hazırlanması için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kuramsal temellerini oluşturan boyutlar araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiştir. İnceleme sonrasında oluşturulan FÖÖA'ya ilişkin boyutlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

FÖÖA'ya İlişkin Belirlenen Boyutlar ve Kapsamı

Boyutlar	Kapsamı
Bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılması	
Ders içeriklerinin farklılaştırılması	Öğrencilerin (1) hazırbulunuşluk düzeylerine, (2) ilgilerine ve (3) öğrenme stillerine göre farklılaştırma
Öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılması	
Ölçme-değerlendirme süreçlerinin farklılaştırılması	

Üçüncü aşamada, anketin amacı ve boyutları doğrultusunda maddeler yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundan, dördüncü aşamada çalışmanın amacına uygun olan maddeler seçilmiştir. Beşinci aşamada, seçilen maddeler hazırlanarak iki kısımdan oluşan taslak FÖÖA oluşturulmuştur. Taslak FÖÖA, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri ile farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin ortaya konulması amacıyla iki yönlü olarak geliştirilmiştir. Diğer bir deyişle, FÖÖA'yı oluşturan maddeler ortak olacak şekilde yazılmış; maddelerin sol kısmında farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi, maddelerin sağ kısmında ise farklılaştırılmış öğretimin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. FÖÖA taslak formunda, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin gereksinimlerinin (5'li likert tipi- Kesinlikle gerekli, Gerekli, Kararsızım, Gereksiz, Kesinlikle

gereksiz) ve farklılaştırılmış öğretimin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin görüşlerinin (5'li likert tipi- Her zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman) belirlenmesi amacıyla hazırlanan toplam 18 maddeye yer verilmiştir. Tablo 8'de FÖÖA'nın boyutları ve kapsamı sunulmuştur.

Tablo 8

FÖÖA'da Yer Alan Maddelerin Boyutları ve Kapsamı

Boyutlar	Kapsamı	Toplam Madde Sayısı	Anketteki Madde Numarası
Bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılması	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma	3	1, 2, 3
Ders içeriklerinin farklılaştırılması	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma	3	4, 5, 6
Öğrenme-öğretime sürecinin farklılaştırılması	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma	6	7, 8, 9, 10, 11, 12
Ölçme-değerlendirme süreçlerinin farklılaştırılması	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma	6	13, 14, 15, 16, 17, 18

Taslak FÖÖA, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan üç öğretim elemanı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve Elmadağ Polis Meslek Eğitim Merkezinde görev yapan bir İngilizce öğretim elemanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan soruları, ölçülecek özelliği temsil etmesi, açık ve anlaşılabilir olması ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin belirlenen boyutlar ile uyumu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşü değerlendirmesi sonucunda herhangi bir değişiklik önerisi belirtilmemiştir.

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Anketi (AÖA). İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin andragoji uygulamalarına ilişkin gereksinimleri ile andragojinin mevcut uygulamalara yansımalarının belirlenmesi amacıyla

araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme sürecinde Miller ve diğerleri (2009) tarafından önerilen ve Şekil 4'te (bkz.s.48) verilen aşamalar izlenmiştir. Buna göre ilk aşamada anketin amacı, araştırma problemleri çerçevesinde belirlenmiştir. İkinci aşamada, anketin kapsamını ve içeriğini belirlemeye yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında andragoji için geliştirilmiş veri toplama araçları bulunsa da (Conti, 1978; Knowles, 1987; Wilson, 2005; Ekoto ve Gaikwad, 2015; Aksoy, 2018; Karabacak, 2018) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde andragoji uygulamalarına yönelik gereksinimlerini ortaya koyan ve bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin ölçülmesine yönelik bir veri toplama aracına rastlanılmamıştır. Alanyazın taramasını takiben, anket maddelerinin araştırma problemlerini ortaya koyacak şekilde hazırlanması için andragoji uygulamalarının kuramsal temellerini oluşturan boyutlar araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiştir. İnceleme sonrasında oluşturulan AÖA'ya ilişkin boyutlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

AÖA'ya İlişkin Belirlenen Boyutlar ve Kapsamı

Boyutlar	Kapsamı
Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi	Yetişkinlerin neyi nasıl öğreneceklerini bilme ihtiyacıdır. (NE öğrenilecek, NEDEN öğrenilecek/önemli, NASIL öğrenilecek)
Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı	Yetişkinlerin kendi kararlarından, öğrenmelerinden ve yaşamlarından sorumlu olmak istemesidir.
Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü	Yetişkinlerin sahip olduğu deneyimleri, öğrenme ortamına getirmesi ve bunların öğrenmeye kaynak oluşturmasıdır.
Öğrenmeye Hazır Olma	Yetişkinlerin öğrenme gereksinimi duyduklarında öğrenmeye hazır olmasıdır.
Öğrenmeye Yönelim	Yetişkinlerin öğrenme yönelimlerinin yaşam odaklı/görev odaklı/problem-çözme odaklı olmasıdır.
Motivasyon	Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en etkili sebep, yetişkinlerin içsel motivasyona sahip olunmasıdır.

Üçüncü aşamada, anketin amacı ve boyutları doğrultusunda maddeler yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada, oluşturulan madde havuzundan çalışmanın amacına uygun olan maddeler seçilmiştir. Seçilen maddeler hazırlanarak iki kısımdan oluşan taslak AÖA oluşturulmuştur. Taslak AÖA, andragoji uygulamalarına ilişkin

öğrenci gereksinimleri ile andragojinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin ortaya konulması amacıyla iki yönlü olarak geliştirilmiştir. Diğer bir deyişle, AÖA'yı oluşturan maddeler ortak olacak şekilde yazılmış; maddelerin sol kısmında andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi, maddelerin sağ kısmında ise andragoji uygulamalarının mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. AÖA taslak formunda, öğrencilerin andragoji uygulamalarına ilişkin gereksinimlerinin (5'li likert tipi- Kesinlikle gerekli, Gerekli, Kararsızım, Gereksiz, Kesinlikle gereksiz) ve andragojinin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin görüşlerinin (5'li likert tipi- Her zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman) belirlenmesi amacıyla hazırlanan toplam 26 maddeye yer verilmiştir. Tablo 10'da AÖA'nın boyutları ve kapsamı sunulmuştur.

Tablo 10

AÖA'da Yer Alan Maddelerin Boyutları ve Kapsamı

Boyutlar	Kapsamı	Toplam Madde Sayısı	Anketteki Madde Numarası
Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi	Yetişkinlerin neyi nasıl öğreneceklerini bilme ihtiyacıdır. (NE öğrenilecek) (NEDEN öğrenilecek/önemli) (NASIL öğrenilecek)	7	1, 2, 3, 4, 15, 16, 17
Öğrenenlerin Özbenlik Algısı	Yetişkinlerin kendi kararlarından, öğrenmelerinden ve yaşamlarından sorumlu olmak istemesidir.	8	5, 6, 7, 8, 9, 20, 21, 22
Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü	Yetişkinlerin sahip olduğu deneyimleri, öğrenme ortamına getirmesi ve bunların öğrenmeye kaynak oluşturmasıdır.	4	10, 13, 14, 23
Öğrenmeye Hazır Olma	Yetişkinlerin öğrenme gereksinimi duyduklarında öğrenmeye hazır olmasıdır.	1	11
Öğrenmeye Yönelim	Yetişkinlerin öğrenme yönelimlerinin yaşam odaklı/görev odaklı/problem-çözme odaklı olmasıdır.	3	12, 18, 19
Motivasyon	Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en etkili sebep, yetişkinlerin içsel motivasyona sahip olunmasıdır.	3	24, 25, 26

Taslak AÖA, ölçülecek özelliği temsil etmesi, açık ve anlaşılabilir olması ve andragoji uygulamalarına ilişkin belirlenen boyutlar ile uyumu açısından değerlendirilmesi amacıyla FÖÖA için görüşlerine başvuru uzmanlardan (bkz.s.50) destek alınmıştır. Uzmanlar tarafından anlaşılabilirliğin artırılması amacıyla bazı maddelerde ifade değişikliği yapılmıştır. Buna ek olarak, kapsam geçerliliğinin artırılması amacıyla bir madde eklenmiştir. Yapılan değişikliklere ilişkin örnekler, Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Uzman Görüşü Sonrasında Yapılan Örnek Değişiklikler

Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
2. Derslerin başında, neyi “neden öğreneceğim” sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	“2. Derslerin başında, “neden öğreneceğim” sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması” olarak değiştirilmiştir.
10. Derslere, deneyimlerimin dahil edilmesi	“10. Derslere, geçmiş dil öğrenme deneyimlerimin dahil edilmesi” olarak değiştirilmiştir.
23. Derslerde, içsel motivasyonumun artırılması	“24. Derslerde, kendi kendimi öğrenmeye motive edebilmemi sağlayacak fırsatların sunulması” olarak değiştirilmiştir.
17. Derslerde öğreneceğim bilgi ve becerilerin, akademik yaşantımdaki öneminin açıklanması	ÖAF’ın kapsam geçerliliğini arttırmak için andragojinin öğrenmeye yönelim boyutuna yeni bir madde olarak eklenmiştir.

Sonuç olarak, ÖAF Tablo 12’de verildiği gibi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer alırken; ikinci bölümde FÖÖA ve üçüncü bölümde AÖA anketleri yer almaktadır. FÖÖA, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri ile farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin ortaya konulması amacıyla iki yönlü olarak; AÖA, andragoji uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri ile andragojinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin ortaya konulması amacıyla iki yönlü olarak geliştirilmiştir.

Tablo 12**ÖAF ve Kapsamı**

ÖAF	Kapsamı
I.Bölüm-Kişisel Bilgiler	Kişisel (yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite ve kayıtlı olunan fakülte ve bölüm) bilgilere yönelik toplam beş soru
II.Bölüm-FÖÖA -Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri -Farklılaştırılmış öğretimin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşleri	5'li likert tipi (Kesinlikle gerekli, Gerekli, Kararsızım, Gereksiz, Kesinlikle gereksiz) toplam 18 madde 5'li likert tipi (Her zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman) toplam 18 madde
III.Bölüm-AÖA -Andragoji uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri -Andragojinin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşleri	5'li likert tipi (Kesinlikle gerekli, Gerekli, Kararsızım, Gereksiz, Kesinlikle gereksiz) toplam 26 madde 5'li likert tipi (Her zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman) toplam 26 madde

İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formuna İlişkin Pilot Çalışma.

Geliştirilen FÖÖA ve AÖA'nın birleşiminden oluşan ÖAF'ın, gerekli izinler alındıktan sonra Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören 163 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla ÖAF'ın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ortalama 15-20 dakikada tamamlanan anket, madde analizi öncesinde tek tek incelenerek kayıp veri kontrolü yapılmıştır. Yedinci aşama için; yapılan kontrol sonrasında, maddeler Sosyal Bilimler için İstatistik Programı 23 (Statistical Package for the Social Sciences 23 [SPSS.23]) kullanılarak analiz edilmiştir. Son aşamada ise pilot uygulamadan elde edilen verilerin analiz sonuçları, nihai uygulama için değerlendirilmiştir. Pilot uygulama dahilinde elde edilen analiz sonuçlarına göre ÖAF'a ilişkin Cronbach Alfa katsayıları, FÖÖA ve AÖA için ayrı ayrı analiz edilmiştir. ÖAF'a ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13*ÖAF Cronbach Alfa Katsayıları*

ÖAF	Cronbach Alfa Katsayıları
FÖÖA	
-Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri	.92
-Farklılaştırılmış öğretimin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşleri	.93
AÖA	
-Andragoji uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri	.93
-Andragojinin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşleri	.94

Tablo 13'te verildiği gibi FÖÖA'nın farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimlerine ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .92 olarak; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. AÖA'nın andragoji uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimlerine ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak; andragoji uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Likert tipi anketlerde güvenilirlik katsayısının bire yakın olması anketin güvenilir bulgular ortaya koyduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020; Tezbaşaran, 2008). Yapılan analiz sonuçlarına göre, FÖÖA'da yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .39 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuç, FÖÖA'da yer alan maddelerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). AÖA'da yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının ise .45 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuç, AÖA'da yer alan maddelerin de güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda, ÖAF'a ilişkin ölçümün güvenilir olduğuna ve ÖAF'ın herhangi bir değişiklik yapılmadan nihai uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formuna İlişkin Nihai Çalışma.

ÖAF'ın nihai uygulaması 644 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla

gerçekleştirilmiştir. Nihai çalışma kapsamındaki 644 veriden SPSS.23 kullanılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Nihai ÖAF Cronbach Alfa Katsayıları

Nihai ÖAF	Cronbach Alfa Katsayıları
FÖÖA	
-Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri	.91
-Farklılaştırılmış öğretimin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşleri	.93
AÖA	
-Andragoji uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimleri	.91
-Andragojinin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşleri	.93

ÖAF'a ilişkin Cronbach Alfa katsayıları, FÖÖA ve AÖA için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Tablo 14'te verilen analiz sonuçlarına göre FÖÖA'da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimlerine ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. AÖA'da andragoji uygulamalarına ilişkin öğrenci gereksinimlerine ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak; andragoji uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerin analiz sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Likert tipi anketlerde güvenilirlik katsayısının bire yakın olması anketin güvenilir bulgular ortaya koyduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020; Tezbaşaran, 2008). Bu bağlamda, ÖAF'a ilişkin nihai ölçümün güvenilir olduğu neticesine ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, FÖÖA'da yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .36 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar, FÖÖA'da yer alan maddelerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). AÖA'da yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının ise .40 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, AÖA'da yer alan maddelerin de güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda, FÖÖA ve AÖA'nın birleşiminden oluşan

ÖAF ile elde edilen nihai uygulamanın yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Nihai ÖAF'a ilişkin örnek maddeler, EK-A'da verilmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖEGF)

Araştırmanın temel veri toplama araçlarından bir diğeri olan ÖEGF, İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri, farklılaştırılmış öğretim ve andragojiye ilişkin öz-yeterlilik algıları, farklılaştırılmış öğretim ve andragojinin mevcut uygulamalara yansıtılma durumu ve yansıtılmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. ÖEGF'nin hazırlanması sürecinde araştırma problemleri çerçevesinde Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından önerilen aşamalar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve alanyazında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları kapsamında yürütülen çalışmalar incelenerek kuramsal temel odağında araştırma problemleri çerçevesinde farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının kapsamı ve boyutları belirlenmiştir. Daha sonra, farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin soruların geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Taslak görüşme formu, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan üç öğretim elemanı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve Elmadag Polis Meslek Eğitim Merkezinde görev yapan bir İngilizce öğretim elemanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler kapsamında bazı sorularda ifadelerin daha açık ve anlaşılır olması amacıyla değişiklik yapılmıştır. Uzman dönütleri doğrultusunda yapılan bazı değişiklikler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15*Görüşme Formundaki Taslak Sorulara İlişkin Uzman Görüşü*

Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
İngilizce hazırlık sınıflarında verdiğiniz mevcut dersleri düşündüğünüzde, öğrenme-öğretme sürecini nasıl tasarladığınızı örnekler vererek açıkla mısınız? Sizin derslerinizin olmazsa olmaz bileşenleri/uygulamaları/ etkinlikleri /özellikleri nelerdir?	İngilizce hazırlık sınıflarındaki rutin bir dersinizi örnekler vererek anlatır mısınız? (Derse nasıl başlarsınız, süreci nasıl devam ettirirsiniz ve dersi nasıl sonlandırırırsınız? Derslerinizin olmazsa olmaz bileşenleri/ uygulamaları/ etkinlikleri/özellikleri nelerdir?)
-İngilizce hazırlık sınıflarında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı açısından kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz? -Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını, mevcut öğrenme-öğretme sürecinize yansıtma durumunuza yönelik görüşleriniz nelerdir? -Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını, sınıfınızda yansıtma/yansıtamama durumunuzu etkileyen faktörlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?	-Farklılaştırılmış öğretimi, İngilizce hazırlık sınıflarındaki mevcut öğrenme-öğretme sürecinize a. yansıtma durumunuza yönelik görüşleriniz nelerdir? Ne kadar yansıttığınızı düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayınız. b. yansıtma açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz (kendinizi yeterli hissediyor musunuz?) c. yansıtma/yansıtamama durumunuzu ve etkileyen faktörlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uzmanlardan gelen dönütler kapsamında yapılan düzeltmelerden sonra, çalışma grubunun özelliklerini taşıyan Eskişehir Anadolu Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfında görev yapan üç öğretim elemanı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama ile birlikte sorularda yer alan ifadelerin açık ve anlaşılır olup olmadığı, görüşmelerin yaklaşık olarak ne kadar süreceği test edilmiş ve herhangi bir değişiklik yapılmadan nihai uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında oluşturulan nihai form, dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine yönelik (cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, öğrenim durumu, vb.) ilişkin toplam altı sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümüdür. İkinci bölümde, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecindeki mevcut uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bir soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanlarının öz-yeterlilik algıları, farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğine ilişkin görüşleri ile mevcut uygulamalara yansıtılma durumu, yansıtılmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin üç soru; dördüncü bölümde ise, andragoji uygulamalarına ilişkin öğretim elemanlarının öz-yeterlilik algıları, andragojinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ile

mevcut uygulamalara yansıtılma durumu, yansıtılmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin üç soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kısmi karma eş zamanlı eşit statülü desende yürütülmüştür. Araştırma problemleri kapsamında, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanarak; nicel verilerin analizinde betimleyici istatistik, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analiz sürecinde uygulanan işlemler; araştırma problemleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine göre Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Araştırma Problemleri, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırma Problemleri	Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Veri Analizi
1. İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin 1.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir? 1.2. farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir? 1.3. andragoji uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir? 1.4. andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	ÖAF	Nicel	Betimleyici İstatistik
2. Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında 2.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir? 2.2. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır? 2.3. farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir? 2.4. andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir? 2.5. andragoji uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır? 2.6. andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	ÖEGF	Nitel	İçerik Analizi
3. İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecinde 3.1. farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir? 3.2. andragoji uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?	ÖEGF	Nitel	İçerik Analizi

Nicel veriler araştırmanın birinci problemi çerçevesinde ÖAF yoluyla İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 644 öğrenciden toplanarak, SPSS.23 programıyla

betimleyici istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiş ve bulgular yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablolaştırılarak sunulmuştur. Ankette farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına yönelik öğrenci gereksinimlerine ilişkin yer alan maddeler 5'li likert tipinde oluşturulmuş ve değerlendirmeler, “Kesinlikle Gereksiz” seçeneğine “1”, “Gereksiz” seçeneğine “2”, “Kararsızım” seçeneğine “3”, “Gerekli” seçeneğine “4”, “Kesinlikle Gerekli” seçeneğine “5” puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Ankette farklılaştırılmış öğretimin ve andragojinin mevcut uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin yer alan maddeler 5'li likert tipinde oluşturulmuş ve değerlendirmeler, “Hiçbir Zaman” seçeneğine “1”, “Nadiren” seçeneğine “2”, “Bazen” seçeneğine “3”, “Sıklıkla” seçeneğine “4”, “Her Zaman” seçeneğine “5” puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Buna göre anketlerden alınan yüksek puan araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili maddelere ilişkin değerlendirmelerinin yüksek olduğunu; düşük puan ise ilgili maddelere ilişkin değerlendirmelerinin düşük olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalar değerlendirilirken (Dizi genişliği=en yüksek değer-en düşük değer [5-1=4]), (Dizi aralığı=Dizi genişliği/grup sayısı [4/5=.80]) formülü kullanılarak aralık genişliği sınırları Tablo 17'deki gibi belirlenmiştir (Öztürk, 2003; Hatuk ve Karakuş, 2011).

Tablo 17

Dizi Aralığı Veri Tablosu

Değerlendirme	Değerlendirme İfadeleri	Sınırı
5	Kesinlikle Gerekli	4.20 – 5.00
4	Gerekli	3.40 – 4.19
3	Kararsızım	2.60 – 3.39
2	Gereksiz	1.80 – 2.59
1	Kesinlikle Gereksiz	1.00 – 1.79
5	Her Zaman	4.20 – 5.00
4	Sıklıkla	3.40 – 4.19
3	Bazen	2.60 – 3.39
2	Nadiren	1.80 – 2.59
1	Hiçbir Zaman	1.00 – 1.79

Nitel veriler, araştırmanın ikinci ve üçüncü problemi çerçevesinde ÖEGF yoluyla İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından içerik analizi sürecinde önerilen “(1) ham

verilerin metne dönüştürülmesi; “(2) verilerin analiz sürecine hazırlanması;” (3) verilerin kodlanması; (4) temaların oluşturulması; (5) kod ve temaların düzenlenmesi ve (6) bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere altı aşamada çözümlenmiştir.

Nitel verilerin analiz sürecinde çevrimiçi bireysel görüşmelere gönüllü olarak katılan 12 öğretim elemanından elde edilen ses kayıtları Microsoft Word yardımı ile bilgisayar ortamında herhangi bir veri kaybına yol açmamak adına öğretim elemanlarının söylediği her şey aslına bağlı kalmak suretiyle yazıya aktarılmıştır. Word dokümanına aktarılan ham veriler, kodlama sürecine başlamadan önce baştan sona hiçbir sözcük atlanmadan okunmuştur. Üçüncü aşama kapsamında, bireysel görüşmelerden elde edilen veriler tekrar okunarak kodlama işlemi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ifade ettiği kelime ve kavramlar kodlama sürecinde kullanılmıştır. Bu kelime ve kavramların yetersiz kaldığı durumlarda öğretim elemanlarının ifadelerini en iyi ve doğru şekilde aktarabilecek kavramlar araştırmacı tarafından kod olarak belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada elde edilen kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar ve temalar araştırma problemleri kapsamında kod tema uygunluğu açısından tekrar okunarak düzenlenmiştir. Tablo 18’de nitel verilerin örnek analizine yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının gerçek isimleri yerine ÖE1, ÖE3, ÖE5 gibi rumuzlar kullanılmıştır.

Tablo 18

Örnek Nitel Veri Analizi

Görüşme Sorusu: İngilizce hazırlık sınıflarının öğrenme-öğretme sürecinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
ÖA5: Bizim çok belli yani çok structured bir curriculum’ımız var ve onu takip etmemiz lazım ve ben hani bütün hafta derse giriyorum. Yani eve geldiğimde de başka işte öğrencilerin assignment’ları onları okuma grade etme işlerim oluyor. Dolayısıyla differentiated learning ile ilgili hani şu öğrencilerimin birkaçına şu reading’i bulayım gibi bir vaktim olmuyor, doktora da yapıyorum aynı zamanda çünkü. Yani o bakımdan zaman hani daha çok zamanım olsa belki bunun için uğraşırım.	<u>Tema</u> Farklılaştırılmış Öğretim <u>Kategori</u> Öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler <u>Kodlar</u> İzlenen standart olması Zaman Ders dışı görevler Kişisel görevler

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmanın nicel boyutunu oluşturan veriler, ÖAF aracılığıyla elde edilmiştir. Bu bağlamda, ÖAF'ın geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle alanyazın incelenmiştir. Anketin amacı ve bölümleri belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ÖAF'ın kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ÖAF'ın bölümlerine ilişkin anlaşılır olma ve belirlenen bölümlere uygun olma açısından değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Uzman görüş ve önerileri ışığında oluşturulan taslak ÖAF'ın pilot uygulamasına ilişkin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı ve madde-toplam korelasyonu analiz edilmiş, çıkan sonuç güvenilirliği sağladığı için nihai uygulamada kullanma kararı alınmıştır. Nihai uygulama sonrasında ÖAF'a yönelik madde-korelasyon analizi tekrar edilmiş ve güvenilirliği sağlandığı gözlemlenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan veriler ise ÖEGF aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel çalışmalarda güvendiuyulabilirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinin yerine getirilmesi gerekmektedir (Ravitch ve Carl, 2016). Çalışmanın nitel boyutunda güvendiuyulabilirliği arttırmak amacıyla uzman görüşü, katılımcı teyidi, amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimlemeler sunma ve doğrudan alıntı yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanmasında görüşme formu geliştirilirken uzman görüşlerinden ve katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretim elemanları ile yapılan bireysel görüşmelerin metne dönüştürülmesinin ardından, görüşme dökümü araştırmacı tarafından öğretim elemanlarına e-posta aracılığıyla gönderilmiş ve doğruluk için katılımcı teyidi sağlanmıştır. Çalışmada aktarılabilirliğin sağlanması amacı ile ayrıntılı betimleme, doğrudan alıntı ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacının kuramsal çerçevesi, çalışma grubu ve veri toplama sürecinde izlenen adımlara ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak, araştırmada örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik

örnekleme yöntemi kullanılarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada tutarlığın sağlanması için araştırmanın yapısı, veri toplama süreci ve analizi detaylıca açıklanmıştır. Buna ek olarak, veri analiz sürecinde elde edilen görüşme dökümlerinden oluşturulan kod ve temalar hem araştırmacı hem de danışman tarafından karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtları ve görüşme dökümleri araştırmacı tarafından saklanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın odağında yer alan temel probleme ve alt problemlere yönelik araştırma bulgularına yer verilmiştir.

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öğrencilerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir?” olan alt problemine yönelik nicel veriler, 644 öğrenciden FÖÖA aracılığıyla elde edilmiş, betimleyici istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Tablo 19’da verilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ($M=4.21$, $SD=.55$) kesinlikle gerekli olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri “*bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılması*” ($M=4.34$, $SD=.57$) ile “*öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılması*” ($M=4.21$, $SD=.62$) açısından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kesinlikle gerekli olduğunu vurgularken; “*ölçme-değerlendirme süreçlerinin farklılaştırılması*” ($M=4.18$, $SD=.65$) ile “*ders içeriklerinin farklılaştırılması*” ($M=4.15$, $SD=.69$) açısından gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 19

Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Gereksinimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğrenci Gereksinimleri	<i>M</i>	<i>SD</i>
FÖÖA	4.21	.55
Bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılması	4.34	.57
Öğrenme-öğretime sürecinin farklılaştırılması	4.21	.62
Ölçme-değerlendirme süreçlerinin farklılaştırılması	4.18	.65
Ders içeriklerinin farklılaştırılması	4.15	.69

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler “*bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılmasının*” ($M=4.34$, $SD=.57$) kesinlikle gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 20’de verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin %96.3’ü derste öğreneceği bilgi ve becerilerin (kazanımların)

öğrenmeye hazır olma düzeyine göre farklılaştırılmasının (1.madde, $M=4.64$, $SD=.57$); %82.9'u öğrenme stiline göre farklılaştırılmasının (3.madde, $M=4.22$, $SD=.80$) ve %81.1'i ise ilgi alanlarına göre farklılaştırılmasının (2.madde, $M=4.16$, $SD=.90$) gerekliliğini belirtmişlerdir.

Tablo 20

Bilgi ve Becerilerin (Kazanımların) Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular

<i>Bilgi ve Becerilere (Kazanımlara) İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
1. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, öğrenmeye hazır olma düzeyime göre düzenlenmesi	4.64	.57	644	.7	3.0	96.3
3. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, öğrenme stiline göre düzenlenmesi	4.22	.80	644	3.0	14.1	82.9
2. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, ilgi alanlarıma göre düzenlenmesi	4.16	.90	644	5.9	13.0	81.1

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırma açısından kesinlikle gerekli olduğu vurgulanan bir diğer bileşen "*öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılması*" ($M=4.21$, $SD=.62$) olarak tespit edilmiştir. Tablo 21'de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %91.2'si derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyine uygun öğretim yöntem ve tekniklerin (7.madde, $M=4.42$, $SD=.71$); %84.9'u derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyine uygun etkinlik/materyallerin (10.madde, $M=4.30$, $SD=.81$); %81.7'si derslerde öğrenme stiline uygun öğretim yöntem ve tekniklerin (9.madde, $M=4.18$, $SD=.86$); %81.2'si derslerde öğrenme stiline uygun etkinlik/materyallerin (12.madde, $M=4.17$, $SD=.86$); %79.7'si derslerde ilgi alanlarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerin (8.madde, $M=4.15$, $SD=.88$) ve %73.4'ü derslerde ilgi alanlarına uygun etkinlik/materyallerin (11.madde, $M=4.01$, $SD=.93$) kullanılmasına ilişkin gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 21*Öğrenme-Öğretme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

<i>Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
7. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması	4.42	.71	644	1.7	7.1	91.2
10. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun etkinlik/materyallerin kullanılması	4.30	.81	644	3.3	11.8	84.9
9. Derslerde, öğrenme stilime uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	4.18	.86	644	4.3	14.0	81.7
12. Derslerde, öğrenme stilime uygun etkinlik/materyallerin kullanılması	4.17	.86	644	4.8	14.0	81.2
8. Derslerde, ilgi alanlarıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	4.15	.88	644	4.8	15.5	79.7
11. Derslerde, ilgi alanlarıma uygun etkinlik/materyallerin kullanılması	4.01	.93	644	7.7	18.9	73.4

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim açısından "ölçme-değerlendirme süreçlerinin farklılaştırılmasının" ($M=4.18$, $SD=.65$) gerekli olduğu belirtilmiştir. Tablo 22'de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %88.2'si öğrenmeye hazır olma düzeyine uygun dönüt verilmesinin (16.madde, $M=4.46$, $SD=.78$); %84'ü derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyine göre ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının (13.madde, $M=4.27$, $SD=.82$); %83.1'i öğrenme stiline uygun dönüt verilmesinin (18.madde, $M=4.27$, $SD=.91$); %79.4'ü derslerde öğrenme stiline uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması (15.madde, $M=4.11$, $SD=.90$); %73.6'sı ilgi alanlarına uygun dönüt verilmesi (17.madde, $M=4.06$, $SD=1.07$) ve %69.3'ü derslerde ilgi alanlarına uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması (14.madde, $M=3.91$, $SD=1.04$) açısından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin gereksinimleri olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 22*Ölçme-Değerlendirme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

<i>Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
16. Ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirme gibi) öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun dönüt verilmesi	4.46	.77	644	2.3	9.5	88.2
13. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması	4.27	.82	644	3,6	12,4	84,0
18. Ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirme gibi), öğrenme stilime uygun dönüt verilmesi	4.27	.91	644	5.4	11.5	83.1
15. Derslerde, öğrenme stilime uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması	4.11	.90	644	6.0	14.6	79.4
17. Ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirme gibi), ilgi alanlarıma uygun dönüt verilmesi	4.06	1.06	644	11.2	15.2	73.6
14. Derslerde, ilgi alanlarıma uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması	3.91	1.04	644	11.1	19.6	69.3

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırma açısından gerekli olduğu vurgulanan bir diğer bileşen, "*ders içeriklerinin farklılaştırılması*" ($M=4.15$, $SD=.69$) olarak tespit edilmiştir. Tablo 23'te verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %88.1'i ders içeriklerinin belirlenmesinde öğrenmeye hazır olma düzeyinin dikkate alınması (4.madde, $M=4.37$, $SD=.79$) %76.9'u ders içeriklerinin belirlenmesinde öğrenme stilinin dikkate alınması (6.madde, $M=4.07$, $SD=.93$) ve %72.5'i ders içeriklerinin belirlenmesinde ilgi alanlarının dikkate alınması (5.madde, $M=4.00$, $SD=.97$) açısından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 23*Ders İçeriklerinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

<i>Ders İçeriklerine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
4. Derste öğreneceğim konuların/içeriğın belirlenmesinde, öğrenmeye hazır olma düzeyimin dikkate alınması	4.37	.79	644	3.2	8.7	88.1
6. Derste öğreneceğim konuların/içeriğın belirlenmesinde, öğrenme stilimin dikkate alınması	4.07	.93	644	6.5	16.6	76.9
5. Derste öğreneceğim konuların/içeriğın belirlenmesinde, ilgi alanlarımin dikkate alınması	4.00	.97	644	7.9	19.6	72.5

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretimin Yansıtılma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın "İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?" olan alt problemine yönelik nicel veriler 644 öğrenciden FÖÖA aracılığıyla elde edilmiş, betimleyici istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Tablo 24'te verilen bulgulara göre İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut İngilizce derslerine ($M=3.16$, $SD=.70$) *bazen* yansıtıldığını belirtmişlerdir. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri, "ölçme-değerlendirme süreçlerinin farklılaştırılması" ($M=3.29$; $SD=.83$); "öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılması" ($M=3.16$, $SD=.78$); "bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılması" ($M=3.13$, $SD=.75$) ve "ders içeriklerinin farklılaştırılması" ($M=2.91$, $SD=.83$) açısından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut İngilizce derslerine *bazen* yansıtıldığını düşünmektedirler.

Tablo 24

Farklılaştırılmış Öğretimin İngilizce Derslerine Yansıtılma Durumuna Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Farklılaştırılmış Öğretimin İngilizce Derslerine Yansıtılma Durumu	<i>M</i>	<i>SD</i>
FÖÖA	3.16	.70
Ölçme-değerlendirme süreçlerinin farklılaştırılması	3.29	.83
Öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılması	3.16	.76
Bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılması	3.13	.75
Ders içeriklerinin farklılaştırılması	2.91	.83

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin mevcut İngilizce derslerinde “ölçme-değerlendirme sürecinin farklılaştırılmasına” yönelik Tablo 25’te verilen bulgulara göre, öğrencilerin %33.7’si ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirmesi gibi) öğrenmeye hazır olma düzeyine uygun *sıklıkla* dönüt verildiğini (16.madde, $M=3.80$, $SD=1.07$); %30’u ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirmesi gibi) öğrenme stiline uygun *sıklıkla* dönüt verildiğini (18.madde, $M=3.42$, $SD=1.19$); %34.8’i derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyine uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin *bazen* kullanıldığını (13.madde, $M=3.33$, $SD=1.07$); %30.2’si ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirmesi gibi) ilgi alanlarına uygun *bazen* dönüt verildiğini (17.madde, $M=3.18$, $SD=1.21$); %38.5’i derslerde öğrenme stiline uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin *bazen* kullanıldığını (15.madde, $M=3.10$, $SD=1.07$) ve %39.1’i derslerde ilgi alanlarına uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin *bazen* kullanıldığını (14.madde, $M=2.92$, $SD=1.07$) belirtmiştir.

Tablo 25*İngilizce Derslerinde Ölçme-Değerlendirme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

<i>Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
16. Ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirme gibi) öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun dönüt verilmesi	3.80	1.07	644	3.3	9.0	23.0	33.7	31.0
18. Ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirme gibi), öğrenme stilime uygun dönüt verilmesi	3.42	1.19	644	7.8	14.3	26.8	30.0	21.1
13. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması	3.33	1.06	644	6.4	13.2	34.8	32.1	13.5
17. Ölçme-değerlendirme tekniklerinde (ödev, sınav, portfolyo, akran değerlendirme gibi), ilgi alanlarıma uygun dönüt verilmesi	3.18	1.21	644	10.3	18.5	30.2	24.2	16.8
15. Derslerde, öğrenme stilime uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması	3.10	1.07	644	7.8	18.8	38.5	24.7	10.2
14. Derslerde, ilgi alanlarıma uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması	2.92	1.06	644	10.1	23.0	39.1	20.2	7.6

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin mevcut İngilizce derslerinde “*öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılmasına*” yönelik Tablo 26’da verilen bulgulara göre, öğrencilerin %36.5’i derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyine uygun öğretim yöntem ve tekniklerin *sıklıkla* kullanıldığını (7.madde, $M=3.41$, $SD=.99$) ve %32.8’i derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyine uygun etkinlik/materyallerin *sıklıkla* kullanıldığını (10.madde, $M=3.36$, $SD=1.07$) belirtirken; %40.3’ü derslerde öğrenme stiline uygun etkinlik/materyallerin *bazen* kullanıldığını (12.madde, $M=3.13$, $SD=1.02$); %40.2’si derslerde öğrenme stiline uygun öğretim yöntem ve tekniklerin *bazen* kullanıldığını (9.madde, $M=3.12$, $SD=.99$); %40.8’i derslerde ilgi alanlarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerin *bazen* kullanıldığını (8.madde, $M=3.04$, $SD=1.00$) ve %41.2’si derslerde ilgi

alanlarına uygun etkinlik/materyallerin *bazen* kullanıldığını (11.madde, $M=2.90$, $SD=1.00$) belirtmiştir.

Tablo 26

İngilizce Derslerinde Öğrenme-Öğretme Sürecinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Maddeler	M	SD	n	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
7. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması	3.41	.99	644	3.4	13.7	33.7	36.5	12.7
10. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyime uygun etkinlik/materyallerin kullanılması	3.36	1.07	644	5.3	15.5	31.5	32.8	14.9
12. Derslerde, öğrenme stilime uygun etkinlik/materyallerin kullanılması	3.13	1.02	644	6.1	18.6	40.3	25.5	9.5
9. Derslerde, öğrenme stilime uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	3.12	.99	644	5.6	19.1	40.2	27.0	8.1
8. Derslerde, ilgi alanlarıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	3.04	1.00	644	7.3	19.9	40.8	25.2	6.8
11. Derslerde, ilgi alanlarıma uygun etkinlik/materyallerin kullanılması	2.90	1.00	644	7.6	25.9	41.2	18.9	6.4

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin mevcut İngilizce derslerinde “bilgi ve becerilerin (kazanımların) farklılaştırılmasına” yönelik Tablo 27’de verilen bulgulara göre, öğrencilerin %46.9’u derste öğreneceği bilgi ve becerilerin (kazanımların) öğrenmeye hazır olma düzeylerine göre *sıklıkla* düzenlendiğini (1.madde, $M=3.76$, $SD=.90$) belirtirken; %47.2’si derste öğreneceği bilgi ve becerilerin (kazanımların) öğrenme stillerine göre *bazen* düzenlendiğini (3.madde, $M=2.94$, $SD=.95$) ve %39.4’ü derste öğreneceği bilgi ve becerilerin (kazanımların) ilgi alanlarına göre *bazen* düzenlendiğini (2.madde, $M=2.69$, $SD=.97$) ifade etmiştir.

Tablo 27

İngilizce Derslerinde Bilgi ve Becerilerin (Kazanımların) Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular

<i>Bilgi ve Becerilere (Kazanımlara) İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
1. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, öğrenmeye hazır olma düzeyime göre düzenlenmesi	3.76	.90	644	2.2	5.4	25.8	46.9	19.7
3. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, öğrenme stilime göre düzenlenmesi	2.94	.95	644	8.1	19.4	47.2	20.8	4.5
2. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, ilgi alanlarıma göre düzenlenmesi	2.69	.97	644	10.9	30.6	39.4	15.8	3.3

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin mevcut İngilizce derslerinde “ders içeriklerinin farklılaştırılmasına” yönelik Tablo 28’de verilen bulgulara göre, öğrencilerin %38.7’si ders içeriklerinin belirlenmesinde öğrenmeye hazır olma düzeyinin *sıklıkla* dikkate alındığını (4.madde, $M=3.35$, $SD=1.04$), %41.7’si ders içeriklerinin belirlenmesinde öğrenme stilinin *bazen* dikkate alındığını (6.madde, $M=2.79$, $SD=1.02$) ve %39.7’si ders içeriklerin belirlenmesinde ilgi alanlarının *bazen* dikkate alındığını (5.madde, $M=2.58$, $SD=.98$) belirtmiştir.

Tablo 28

İngilizce Derslerinde Ders İçeriklerinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular

<i>Ders İçeriklerine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
4. Derste öğreneceğim konuların/içeriğin belirlenmesinde, öğrenmeye hazır olma düzeyimin dikkate alınması	3.35	1.04	644	5.9	14.0	30.4	38.7	11.0
6. Derste öğreneceğim konuların/içeriğin belirlenmesinde, öğrenme stilimin dikkate alınması	2.79	1.02	644	12.3	23.0	41.7	18.5	4.5

Tablo 28*İngilizce Derslerinde Ders İçeriklerinin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular (devamı)*

<i>Ders İçeriklerine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
5. Derste öğreneceğim konuların/içeriğinin belirlenmesinde, ilgi alanlarımın dikkate alınması	2.58	.98	644	14.7	30.3	39.7	12.3	3.0

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarına Yönelik Öğrencilerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin andragoji uygulamalarına yönelik gereksinimleri nelerdir?” olan alt problemine yönelik nicel veriler 644 öğrenciden AÖA aracılığıyla elde edilmiş, betimleyici istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Tablo 29’da verilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının ($M=4.20$, $SD=.52$) kesinlikle gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 29’da verilen bulgulara göre, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri “*motivasyon*” ($M=4.38$, $SD=.70$), “*öğrenmeye hazır olma*” ($M=4.32$, $SD=.82$), “*öğrenmeye yönelim*” ($M=4.34$, $SD=.66$), “*öğrenenlerin bilme gereksinimi*” ($M=4.31$, $SD=.60$) ilkeleri açısından andragoji uygulamalarının kesinlikle gerekli olduğunu vurgularken; “*öğrenenlerin öz-benlik algısı*” ($M=4.05$, $SD=.64$) ile “*öğrenenlerin deneyimlerinin rolü*” ($M=4.05$, $SD=.70$) ilkeleri açısından andragoji uygulamalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 29*Andragojiye Yönelik Öğrenci Gereksinimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

<i>Andragojiye İlişkin Öğrenci Gereksinimleri</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
AÖA	4.20	.52
Motivasyon	4.38	.70
Öğrenmeye Hazır Olma	4.32	.82
Öğrenmeye Yönelim	4.32	.66
Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi	4.31	.60
Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı	4.05	.64
Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü	4.05	.70

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler “*motivasyon*” ($M=4.38$, $SD=.70$) ilkesi açısından andragoji uygulamalarının kesinlikle gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 30’da verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %87.4’ü hedeflediği İngilizce öğrenme düzeyine ulaşma sürecinde motivasyon desteği sağlanmasının (26.madde, $M=4.43$, $SD=.86$), %87.3’ü derslerde kendi kendini öğrenmeye motive edebilesini sağlayacak fırsatların sunulmasının (24.madde, $M=4.37$, $SD=.82$) ve %85.6’sı derslerde kendini gerçekleştirmesine olanak sunulmasının (25.madde, $M=4.34$, $SD=.87$) gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 30

Motivasyon İlkesine İlişkin Bulgular

<i>Motivasyon İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	1* %	2** %	3*** %
26. Hedeflediğim İngilizce öğrenme düzeyine ulaşma sürecimde motivasyon desteği sağlanması	4.43	.86	644	4.5	8.1	87.4
24. Derslerde, kendi kendimi öğrenmeye motive edebilmemi sağlayacak fırsatların sunulması	4.37	.82	644	2.9	9.8	87.3
25. Derslerde, kendimi gerçekleştirmeme olanak sağlanması	4.34	.87	644	3.5	10.9	85.6

1* “Kesinlikle gereksiz” ve “Gereksiz” yanıtlarının toplam yüzdesi

2** “Kararsızım” yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** “Gerekli” ve “Kesinlikle gerekli” yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamaları açısından kesinlikle gerekli olduğu vurgulanan bir diğer ilke “*öğrenmeye hazır olma*” olarak tespit edilmiştir. Tablo 31’de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %86.9’u derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyinin dikkate alınması (11.madde, $M=4.32$, $SD=.82$) açısından andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerini bildirmiştir.

Tablo 31*Öğrenmeye Hazır Olma İlkesine İlişkin Bulgular*

<i>Öğrenmeye Hazır Olma İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
11. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyimin dikkate alınması	4.32	.82	644	3.5	9.6	86.9

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler "*öğrenmeye yönelim*" ilkesi açısından andragoji uygulamalarının kesinlikle gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 32'de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %86.5'i derslerde İngilizce öğrenme hedeflerinin dikkate alınmasına (12.madde, $M=4.34$, $SD=.86$); %84.8'i derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları vb.) meslek hayatında karşılaşılabileceği durumların dahil edilmesine (18.madde, $M=4.33$, $SD=.87$) ve %82.9'u derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları vb.) günlük yaşamında karşılaşılabileceği durumların dahil edilmesine (19.madde, $M=4.30$, $SD=.88$) ilişkin gereksinimleri olduğunu belirtmiştir.

Tablo 32*Öğrenmeye Yönelim İlkesine İlişkin Bulgular*

<i>Öğrenmeye Yönelim İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
12. Derslerde, İngilizce öğrenme hedeflerimin dikkate alınması	4.34	.86	644	4.2	9.3	86.5
18. Derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları vb.), meslek hayatımda karşılaşılabileceğim durumların dahil edilmesi	4.33	.87	644	4.5	10.7	84.8
19. Derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları vb.), günlük yaşamımda karşılaşılabileceğim durumların dahil edilmesi	4.30	.88	644	3.9	13.2	82.9

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamaları açısından kesinlikle gerekli olduğu vurgulanan bir diğer ilke olan "*öğrenenlerin bilme gereksinimine*" yönelik Tablo 33'te verilen bulgulara göre, öğrencilerin %90.4'ü derslerde öğreneceği bilgi ve becerilerin (kazanımların) akademik yaşantısındaki öneminin açıklanmasının (17.madde, $M=4.51$, $SD=.74$); %88.1'i derslerde öğreneceği bilgi ve

becerilerin (kazanımların) meslek hayatındaki öneminin açıklanmasının (15.madde, $M=4.41$, $SD=.81$); %89.9'u derslerin başında ne öğreneceğine ilişkin bilgilendirme yapılmasının (1.madde, $M=4.36$, $SD=.76$); %85.4'ü derslerde öğreneceği bilgi ve becerilerin (kazanımların) günlük yaşamındaki öneminin açıklanmasının (16.madde, $M=4.32$, $SD=.91$); %80.4'ü derslerin başında nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgilendirme yapılmasının (4.madde, $M=4.22$; $SD=.94$); %80.2'si derslerin başında nasıl öğreneceğine ilişkin bilgilendirme yapılmasının (3.madde, $M=4.20$; $SD=.93$) ve %79.2'si ise derslerin başında neden öğreneceğine ilişkin bilgilendirme yapılmasının (2.madde, $M=4.12$, $SD=.94$) gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 33

Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi İlkesine İlişkin Bulgular

<i>Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
17. Derslerde öğreneceğim bilgi ve becerilerin, akademik yaşantımdaki öneminin açıklanması	4.51	.74	644	2.0	7.6	90.4
15. Derslerde öğreneceğim bilgi ve becerilerin, meslek hayatımdaki öneminin açıklanması	4.41	.81	644	3.4	8.5	88.1
1. Derslerin başında, "ne öğreneceğim" sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	4.36	.76	644	3.7	6.4	89.9
16. Derslerde öğreneceğim bilgi ve becerilerin, günlük yaşamımdaki öneminin açıklanması	4.32	.91	644	5.4	9.2	85.4
4. Derslerin başında, "nasıl değerlendirileceğim" sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	4.22	.94	644	6.2	13.4	80.4
3. Derslerin başında, "nasıl öğreneceğim" sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	4.20	.93	644	6.3	13.5	80.2
2. Derslerin başında, "neden öğreneceğim" sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	4.12	.94	644	8.1	12.7	79.2

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler "*öğrenenlerin öz-benlik algısı*" ilkesi açısından andragoji uygulamalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 34'te verilen bulgulara göre, öğrencilerin %90.6'sı derslere aktif katılım sağlayabileceği fırsatlar sunulmasının (20.madde, $M=4.50$, $SD=.76$), %88.4'ü derslerde kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebileceği fırsatlar sunulmasının (21.madde, $M=4.39$, $SD=.80$); %77.3'ü ders amaçlarının belirlenmesinde görüşlerinin alınmasının (5.madde, $M=4.12$; $SD=.95$); %73.7'si derslerde bilgi aktarımı yerine öğrenme

süreci için rehberlik yapılmasının (22.madde, $M=4.10$; $SD=.96$); %71.9'u derslerde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde görüşlerinin alınmasının (7.madde, $M=3.95$; $SD=.99$); %68'i derslerde kullanılacak etkinlik/materyallerin belirlenmesinde görüşlerinin alınmasının (8.madde, $M=3.85$, $SD=1.07$); %63.8'i derste öğreneceği konuların belirlenmesinde görüşlerinin alınmasının (6.madde, $M=3.80$, $SD=1.14$) ve %60.9'u derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarının belirlenmesinde görüşlerinin alınmasının (9.madde, $M=3.72$, $SD=1.31$) gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 34

Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı İlkesine İlişkin Bulgular

<i>Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
20. Derslere aktif katılım sağlayabileceğim fırsatlar sunulması	4.50	.76	644	2.6	6.8	90.6
21. Derslerde, kendi öğrenme sorumluluğumu üstlenebileceğim fırsatlar sunulması	4.39	.80	644	2.4	9.2	88.4
5. Ders amaçlarının belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	4.12	.95	644	6.6	16.1	77.3
22. Derslerde, bilgi aktarımı yerine öğrenme sürecim için rehberlik yapılması	4.10	.96	644	5.8	20.5	73.7
7. Derslerde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	3.95	.99	644	9.0	19.1	71.9
8. Derslerde kullanılacak etkinlik/materyallerin belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	3.85	1.07	644	12.4	19.6	68.0
6. Derste öğreneceğim konuların belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	3.80	1.14	644	15.1	21.0	63.8
9. Derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarının belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	3.72	1.31	644	14.7	24.4	60.9

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamaları açısından "gerekli" olduğu vurgulanan bir diğer ilke "*öğrenenlerin deneyimlerinin rolü*" olarak tespit edilmiştir. Tablo 35'te verilen bulgulara göre, öğrencilerin %87.6'sı mevcut deneyimleri ile öğrendikleri arasında bağ kurmasına olanak sağlanmasına (23.madde, $M=4.37$, $SD=.79$); %75.7'si derslerde öğrenme stilinin dikkate alınmasına (14.madde, $M=4.05$, $SD=.95$); %73.6'sı derslere ilgi alanlarının dahil edilmesine (13.madde,

$M=4.03$, $SD=1.04$) ve %62.7'si derslere geçmiş dil öğrenme deneyimlerinin dahil edilmesine (10.madde, $M=3.75$, $SD=1.19$) yönelik gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 35

Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü İlkesine İlişkin Bulgular

<i>Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>1*</i> %	<i>2**</i> %	<i>3***</i> %
23. Mevcut deneyimlerim ile öğrendiklerim arasında bağ kurmama olanak sağlanması	4.37	.79	644	2.3	10.1	87.6
14. Derslerde, öğrenme stilimin dikkate alınması	4.05	.95	644	7.4	16.9	75.7
13. Derslere, ilgi alanlarımda dahil edilmesi	4.03	1.04	644	9.3	17.1	73.6
10. Derslere, geçmiş dil öğrenme deneyimlerimin dahil edilmesi	3.75	1.19	644	16.0	21.3	62.7

1* "Kesinlikle gereksiz" ve "Gereksiz" yanıtlarının toplam yüzdesi

2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi

3*** "Gerekli" ve "Kesinlikle gerekli" yanıtlarının toplam yüzdesi

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarının Yansıtılma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın "İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?" olan alt problemine yönelik nicel veriler 644 öğrenciden AÖA aracılığıyla elde edilmiş, betimleyici istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Tablo 36'da verilen bulgulara göre İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri andragoji uygulamalarının mevcut İngilizce derslerine ($M=3.14$, $SD=.71$) bazen yansıtıldığını belirtmişlerdir. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri, "öğrenenlerin bilgi gereksinimi" ($M=3.41$; $SD=.80$) ilkesinde andragoji uygulamalarının sıklıkla yansıtıldığını; "motivasyon" ($M=3.34$, $SD=.96$); "öğrenmeye hazır olma" ($M=3.27$, $SD=1.13$); "öğrenmeye yönelim" ($M=3.16$, $SD=.93$); "öğrenenlerin öz-benlik algısı" ($M=2.91$, $SD=.81$) ve "öğrenenlerin deneyimlerinin rolü" ($M=2.91$, $SD=.85$) ilkelerinde ise andragoji uygulamalarının bazen yansıtıldığını düşünmektedirler.

Tablo 36*Andragojinin İngilizce Derslerine Yansıtılmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin**Betimsel İstatistikler*

Andragojinin İngilizce Derslerine Yansıtılma Durumu	<i>M</i>	<i>SD</i>
AÖA	3.14	.71
Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi	3.41	.80
Motivasyon	3.34	.96
Öğrenmeye Hazır Olma	3.27	1.13
Öğrenmeye Yönelim	3.16	.93
Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı	2.91	.81
Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü	2.91	.85

Mevcut İngilizce derslerinde andragojinin “*öğrenenlerin bilme gereksinimi*” ilkesinin yansıtılmasına yönelik Tablo 37’de verilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %40’ı derslerin başında ne öğreneceğine ilişkin *sıklıkla* bilgilendirme yapıldığını (1.madde, $M=3.92$, $SD=.98$); %30.7’si derslerde öğreneceği bilgi ve becerilerin akademik yaşantısındaki öneminin *sıklıkla* açıklandığını (17.madde, $M=3.57$, $SD=1.13$); %32.7’si derslerin başında nasıl öğreneceğine ilişkin *sıklıkla* bilgilendirme yapıldığını (4.madde, $M=3.48$, $SD=1.14$); %29.2’si derslerde öğreneceği bilgi ve becerilerin günlük yaşamındaki öneminin *sıklıkla* açıklandığını (16.madde, $M=3.36$, $SD=1.17$) ve %31.4’ü derslerin başında nasıl öğreneceğine ilişkin *sıklıkla* bilgilendirme yapıldığını (3.madde, $M=3.29$, $SD=1.14$) belirtirken; %32.2’si derslerin başında neden öğreneceğine ilişkin *bazen* bilgilendirme yapıldığını (2.madde, $M=3.19$, $SD=1.07$) ve %28.8’i derslerde öğreneceği bilgi ve becerilerin meslek hayatındaki öneminin *bazen* açıklandığını (15.madde, $M=3.07$, $SD=1.23$) belirtmiştir.

Tablo 37*İngilizce Derslerinde Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi İlkesine İlişkin Bulgular*

<i>Öğrenenlerin Bilme Gereksinimi İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
1. Derslerin başında, “ne öğreneceğim” sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	3.92	.98	644	2.3	6.4	19.3	40.0	32.0
17. Derslerde öğreneceğim bilgi ve becerilerin, akademik yaşantımdaki öneminin açıklanması	3.57	1.13	644	5.1	12.0	27.8	30.7	24.4
4. Derslerin başında, “nasıl değerlendirileceğim” sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	3.48	1.14	644	5.7	14.0	26.6	32.7	21.0
16. Derslerde öğreneceğim bilgi ve becerilerin, günlük yaşamımdaki öneminin açıklanması	3.36	1.17	644	7.8	15.4	28.7	29.2	18.9
3. Derslerin başında, “nasıl öğreneceğim” sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	3.29	1.14	644	8.2	15.5	30.1	31.4	14.8
2. Derslerin başında, “neden öğreneceğim” sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması	3.19	1.07	644	6.8	19.1	32.2	31.5	10.4
15. Derslerde öğreneceğim bilgi ve becerilerin, meslek hayatımdaki öneminin açıklanması	3.07	1.23	644	12.9	19.7	28.8	24.2	14.4

Mevcut İngilizce derslerinde andragojinin “*motivasyon*” ilkesinin yansıtılmasına yönelik Tablo 38’de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %32.7’si derslerde kendini gerçekleştirilmesine *sıklıkla* olanak sağlandığını (25.madde, $M=3.45$, $SD=1.11$) ve %29’u hedeflediği İngilizce öğrenme düzeyine ulaşma sürecinde *sıklıkla* motivasyon desteği sağlandığını (26.madde, $M=3.36$, $SD=1.20$) vurgularken; %33.5’i ise derslerde kendi kendini motive edebilmesini sağlayacak fırsatların *bazen* sunulduğunu (24.madde, $M=3.22$, $SD=1.11$) ifade etmiştir.

Tablo 38*İngilizce Derslerinde Motivasyon İlkesine İlişkin Bulgular*

<i>Motivasyon İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
25. Derslerde, kendimi gerçekleştirmeme olanak sağlanması	3.45	1.11	644	5.9	12.9	29.7	32.7	18.8
26. Hedeflediğim İngilizce öğrenme düzeyine ulaşma sürecimde motivasyon desteği sağlanması	3.36	1.20	644	8.9	14.3	28.1	29.0	19.7
24. Derslerde, kendi kendimi öğrenmeye motive edebilmemi sağlayacak fırsatların sunulması	3.22	1.11	644	7.3	17.9	33.5	28.1	13.2

Mevcut İngilizce derslerinde andragojinin “*öğrenmeye hazır olma*” ilkesinin yansıtılmasına yönelik Tablo 39’da verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %32.6’sı derslerde öğrenmeye hazır olma düzeyinin *bazen* dikkate alındığını (11.madde, $M=3.27$, $SD=1.13$) belirtmiştir.

Tablo 39*İngilizce Derslerinde Öğrenmeye Hazır Olma İlkesine İlişkin Bulgular*

<i>Öğrenmeye Hazır Olma İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
11. Derslerde, öğrenmeye hazır olma düzeyimin dikkate alınması	3.27	1.13	644	7.8	15.5	32.6	30.0	14.1

Mevcut İngilizce derslerinde andragojinin “*öğrenmeye yönelim*” ilkesinin yansıtılmasına yönelik Tablo 40’da verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %33.1’i derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları, vb.) günlük yaşamında karşılaşılabileceği durumların *bazen* dahil edildiğini (19.madde, $M=3.30$, $SD=1.11$); %30.4’ü derslerde İngilizce öğrenme hedeflerinin *bazen* dikkate alındığını (12.madde, $M=3.15$, $SD=1.19$) ve %29.8’i derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları, vb.)

meslek hayatında karşılaşılabileceği durumların *bazen* dahil edildiğini (18.madde, $M=3.03$, $SD=1.20$) belirtmiştir.

Tablo 40

İngilizce Derslerinde Öğrenmeye Yönelim İlkesine İlişkin Bulgular

Öğrenmeye Yönelim İlkesine İlişkin Maddeler	M	SD	n	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
19. Derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları vb.), günlük yaşamımda karşılaşılabileceğim durumların dahil edilmesi	3.30	1.11	644	6.7	16.1	33.1	28.9	15.2
12. Derslerde, İngilizce öğrenme hedeflerimin dikkate alınması	3.15	1.19	644	10.9	18.0	30.4	26.7	14.0
18. Derslere (etkinlik/materyaller, ölçme-değerlendirme araçları vb.), meslek hayatımda karşılaşılabileceğim durumların dahil edilmesi	3.03	1.20	644	12.9	20.0	29.8	25.0	12.3

Mevcut İngilizce derslerinde andragojinin “*öğrenenlerin öz-benlik algısı*” ilkesinin yansıtılmasına yönelik Tablo 41’de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %37.8’i derslere aktif katılım sağlayabileceği fırsatların *sıklıkla* sunulduğunu (20.madde, $M=3.94$, $SD=1.00$); %36.4’sı derslerde kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebileceği fırsatların *sıklıkla* sunulduğunu (21.madde, $M=3.76$, $SD=1.02$) vurgularken; %33.8’i derslerde bilgi aktarımı yerine öğrenme süreci için *bazen* rehberlik yapıldığını (22.madde, $M=3.20$, $SD=1.12$); %30.2’si ders amaçlarının belirlenmesinde *bazen* görüşlerinin alındığını (5.madde, $M=2.72$, $SD=1.19$) vurgulamaktadır. Öğrencilerin %28.4’ü derslerde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde *nadiren* görüşlerinin alındığını (7.madde, $M=2.57$, $SD=1.19$); %30.4’ü derslerde kullanılacak etkinlik/materyallerin belirlenmesinde *nadiren* görüşlerinin alındığını (8.madde, $M=2.40$, $SD=1.20$); %33.7’si derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarının belirlenmesinde *nadiren* görüşlerinin alındığını (9.madde, $M=2.34$, $SD=1.22$) ve %33.4’ü derslerde öğreneceği konuların belirlenmesinde *nadiren* görüşlerinin alındığını (6.madde, $M=2.33$, $SD=1.21$) belirtmiştir.

Tablo 41*İngilizce Derslerinde Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı İlkesine İlişkin Bulgular*

<i>Öğrenenlerin Öz-benlik Algısı İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
20. Derslere aktif katılım sağlayabileceğim fırsatlar sunulması	3.94	1.00	644	2.2	7.0	19.1	37.8	33.9
21. Derslerde, kendi öğrenme sorumluluğumu üstlenebileceğim fırsatlar sunulması	3.76	1.02	644	2.6	8.7	25.3	36.4	27.0
22. Derslerde, bilgi aktarımı yerine öğrenme sürecim için rehberlik yapılması	3.20	1.12	644	8.4	16.8	33.8	27.6	13.4
5. Ders amaçlarının belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	2.72	1.19	644	18.8	24.1	30.2	19.3	7.6
7. Derslerde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	2.57	1.19	644	24.1	23.9	28.4	17.7	5.9
8. Derslerde kullanılacak etkinlik/materyallerin belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	2.40	1.20	644	30.4	23.6	26.1	15.1	4.8
9. Derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarının belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	2.34	1.22	644	33.7	21.9	25.4	13.9	5.2
6. Derste öğreneceğim konuların belirlenmesinde, görüşlerimin alınması	2.33	1.21	644	33.4	23.4	24.7	13.4	5.1

Mevcut İngilizce derslerinde andragojinin “*öğrenenlerin deneyimlerinin rolü*” ilkesinin yansıtılmasına yönelik Tablo 42’de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %33.3’ü mevcut deneyimleri ile öğrendikleri arasında bağ kurmasına *bazen* olanak sağlandığını (23.madde, $M=3.36$, $SD=1.10$); %28.2’si derslere geçmiş dil öğrenme deneyimlerinin *bazen* dahil edildiğini (10.madde, $M=2.92$, $SD=1.28$); %33.8’i derslerde öğrenme stiline *bazen* dikkate alındığını (14.madde, $M=2.73$, $SD=1.09$) ve %35.7’si derslere ilgi alanlarının *bazen* dahil edildiğini (13.madde, $M=2.64$, $SD=1.07$) belirtmiştir.

Tablo 42*İngilizce Derslerinde Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü İlkesine İlişkin Bulgular*

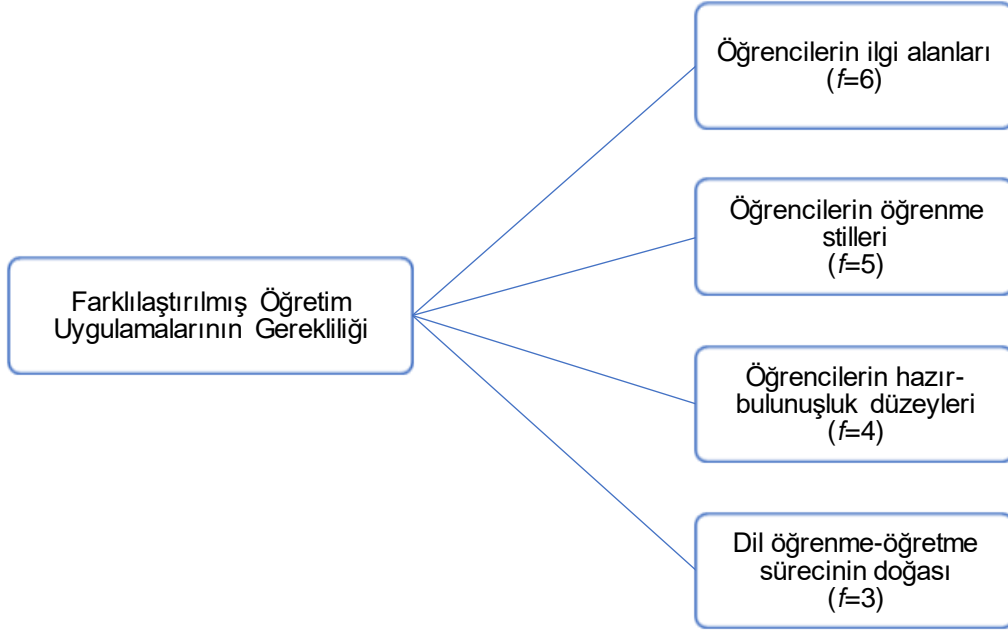
<i>Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü İlkesine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
				%	%	%	%	%
23. Mevcut deneyimlerim ile öğrendiklerim arasında bağ kurmama olanak sağlanması	3.36	1.10	644	5.7	15.1	33.3	28.7	17.2
10. Derslere, geçmiş dil öğrenme deneyimlerimin dahil edilmesi	2.92	1.28	644	17.7	19.6	28.2	21.6	12.9
14. Derslerde, öğrenme stilimin dikkate alınması	2.73	1.09	644	14.0	28.3	33.8	18.2	5.7
13. Derslere, ilgi alanlarımın dahil edilmesi	2.64	1.07	644	16.3	27.6	35.7	15.7	4.7

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. İçerik analizinden elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının tamamı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Şekil 5’te verildiği gibi, İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliğini “öğrencilerin ilgi alanları” ($f=6$), “öğrencilerin öğrenme stilleri” ($f=5$), “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi” ($f=4$) ve “dil öğrenme-öğretme sürecinin doğası” ($f=3$) kapsamında ele almışlardır.

Şekil 5

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Gerekliği



“Öğrencilerin ilgi alanları” ($f=6$) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarındaki gerekliliği açısından araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından en sık vurgulanan temadır. Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanlarından ÖE9 “İllaki birebir veya ne bileyim her öğrencinin ilgisine, isteğine, ihtiyacına yönelik olarak imkanlar sunabilmek, bunu uygulayabilmek çok büyük fark yaratır.” şeklinde düşüncelerini açıklarken; ÖE3 görüşlerini “Writing de konuya karşı bir fikir geliştirecek ki ben bir konu istemişim. Yazamıyor ... böyle bir ilgisi yok. Olmayabilir, yani onları da ele almamız lazım.” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE5, bu konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Çok farklı departmandan öğrenci geliyor. Hepsinin işte öğrenmek isteyeceği ve okumak isteyeceği reading text bile farklı oluyor. Kimisi çok eğleniyor okurken kimisi çok sıkılıyor. Kimisi bir topic de çok rahat konuşuyor. Kimisi konuşamıyor. Yani bu tarz alternatifler kesinlikle gerekli.”

“Öğrencilerin öğrenme stilleri” ($f=5$), farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarındaki gerekliliğine ilişkin öğretim elemanları tarafından vurgulanan diğer bir temadır. Bu gerekliliğe yönelik görüş bildiren öğretim elemanlarından ÖE3

“Kimisinin ... okumayla hiç arası yok ya da dinlemesi çok zayıf ... kimisi der ki ben video seyrederek daha iyi öğreniyorum siz verirsiniz durmadan yazmalı boşluk doldurmalı ödev. ... Hâlbuki çiçek açacak. çok iyi yaklaşabilmemiz lazım bence bu farklılıklara.” şeklinde belirtirken; ÖE7 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Bazı öğrenciler görsel olarak bazı şeyleri daha hızlı kavrayabilir. Bazı öğrenciler yazmayı sever, bazısı konuşmayı sever. Kimisi konuşmayı sevmez o bağlamda herkesin daha kolay öğrenebileceği, kendini daha iyi ifade edebileceği yöntemi ona sunmak gerekir eşit bir ortam sağlamak istiyorsak.”

Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanları, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarında “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri” ($f=4$) açısından gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bu öğretim elemanlarından biri olan ÖE1 görüşünü “Bence şöyle gerekli: ... hazırbulunuşluklarını da katmamız gerekiyor öğrenme sürecine... Muhakkak bakıyorum, öğrencilerin algılayabileceği yapabileceği şeyler mi seviyelerine uygun mu.” şeklinde ifade ederken; ÖE5 ise “Bu tarz alternatifler kesinlikle gerekli. Hani düşündüğümüzde şeyi de çok farklı... Hani Anadolu'dan gelip düz liseden gelip işte hiç İngilizce görmemiş görememiş öğrenciler var. Kolejden gelenler var. Hani o tarz İngilizce ile aşinalıkları çok farklı.” olarak görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde ÖE8 ise görüşlerini “Üniversiteye gelen öğrenciye de artık diyorsunuz hani ... alfabeyi biliyordur, sayıları biliyordur diyorsun. İnanın onu bilmeden gelen öğrenci oluyor, dolayısıyla o kadar farklı düzeylerden geliyorlar ki bu öğrenciler yani çok çok çok gereklidir.” şeklinde ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliliğine “dil öğrenme-öğretme sürecinin doğası” ($f=3$) açısından vurgu yapan üç öğretim elemanından biri olan ÖE7 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Dil öğrenme süreci oldukça bireysel bir durum olduğu için tabii ki bireysel faktörler de işin içine girdiği için uygun olabileceğini düşünüyorum.” Benzer şekilde ÖE9, “Zaten dil öğrenmenin kendisi başlı başına farklılaştırılmış eğitim gerektiren yani herkes farklı bir şekilde öğreniyor yani belki

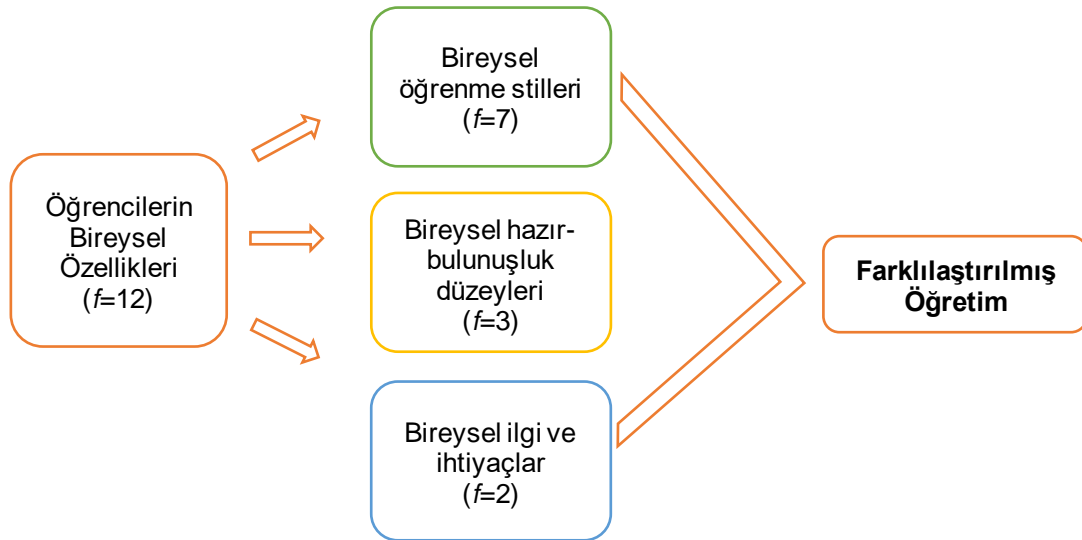
diğer derslerde nasıl bilmiyorum ama dil tamamen çok daha bireysel bir şey.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarında Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak belirlenen alt problemi kapsamında öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik kavram odaklı algıları ile bu uygulamalara yönelik öz-yeterlilik algıları incelenmiştir. Belirlenen bu alt probleme ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Şekil 6’da verilen bulgularda, araştırmaya katılan tüm öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğrencilerin bireysel özellikleri odağında “bireysel öğrenme stilleri” ($f=7$), “bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri” ($f=3$) ve “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” ($f=2$) temalarına da vurgu yaparak kavramsallaştırdıkları ortaya konulmuştur.

Şekil 6

Öğretim Elemanlarının Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yükledikleri Anlamlar



Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğrencilerin “bireysel öğrenme stilleri” ($f=7$) odağında kavramsallaştıran öğretim elemanlarından ÖE2 farklılaştırılmış öğretimi

“Öğrencilerin kişisel özelliklerine, öğrenme stillerine yönelik olarak sınıfta yapılan standart eğitimi olabildiği kadar çeşitlendirme” olarak açıklarken; ÖE11 “Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun düzenlenen öğretim” şeklinde açıklamıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğrencilerin “bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri” ($f=3$) odağında kavramsallaştıran öğretim elemanlarından ÖE3 farklılaştırılmış öğretimi “Öğrencilerin öğrenme stili, hazırbulunuşluk düzeyi gibi farklı özelliklerine göre onlara farklı yaklaşabilme” olarak açıklarken; ÖE10 “Öğrenenin öğrenme stiline uygun, öğrenme seviyesine uygun materyali ve ders içeriğini adapte etme” şeklinde tanımlamıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğrencilerin “bireysel ilgi ve ihtiyaçları” ($f=2$) odağında kavramsallaştıran öğretim elemanlarından ÖE4 farklılaştırılmış öğretimi “Öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri farklı olduğu için her öğrenciye kendi ilgilerine göre farklı ödevler ya da farklı task lar verme” şeklinde ifade ederken; ÖE8 “Öğrencilerin bireysel ilgilerine, ihtiyaçlarına göre onlara bir öğrenme-öğretme ortamı sağlama” olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algıları kapsamında elde edilen bulgulara göre, çoğunluğu ($n=8$) farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarında kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtirken; bir kısmı ($n=4$) yeterli potansiyele sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öz-yeterlilik algısı düşük olan öğretim elemanları, bu durumu farklılaştırılmış öğretime yönelik mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğretim programının yoğun olması ile ilişkilendirirken; farklılaştırılmış öğretimi sınıfında uygulayabilecek potansiyele sahip olduğunu belirten öğretim elemanları ise bu durumu uygun şartlar olmaması, ihtiyaç hissedilmemesi ve mesleki bilgi, beceri ve deneyimleri ile ilişkilendirerek açıklamışlardır.

İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendini yeterli hissetmediğini ifade eden öğretim elemanlarından ÖE3 “Hayır, yeterli hissettiğimi söyleyemem. Ben bunları mutlaka bize eğitim hani undergrad da vermişlerdir, bilemiyorum. Orada karşılaşmadığınız için çok da fazla ... zaten orada verselerdi ben gene sınıfta

tökezlerdim onu söyleyeyim.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; ÖE4 “Hayır, hatta bunun eksikliğini hissettiğim oluyor. Yani bunu sınıf mevcuduna ve programımızın çok yoğun olmasına bağlıyorum, belki daha az öğrenciyle daha çok vakit geçiresek her birini daha yakından tanıma ve dersi onların ilgi duyduğu şeylere göre yönlendirme fırsatımız olabilirdi.” olarak görüşlerini açıklamıştır. Bir diğer öğretim elemanı ÖE7 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Yok hayır. Dediğim gibi elimden geleni yapmaya çalışıyorum ama her zaman yani hiçbir zaman daha doğrusu yeterli olmuyor.” Benzer şekilde ÖE9 “Yani bu konuda sınıf içi uygulamalarda kendimi çok başarılı bulmuyorum hani farklılaştırılmış olarak yapabildiğim, daha bireysel, daha hümanistik bir şey yapabildiğimi pek düşünmüyorum.” ifadeleriyle görüşünü açıklarken; ÖE12 ise düşüncelerini “Yeterli değilim. Keşke daha fazla eğitim alabilsem yani dediğim gibi elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum ama kendi çapımda çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Keşke eğitimini alsam. Daha iyi olabilsem bu konuda isterim.” şeklinde ifade etmiştir.

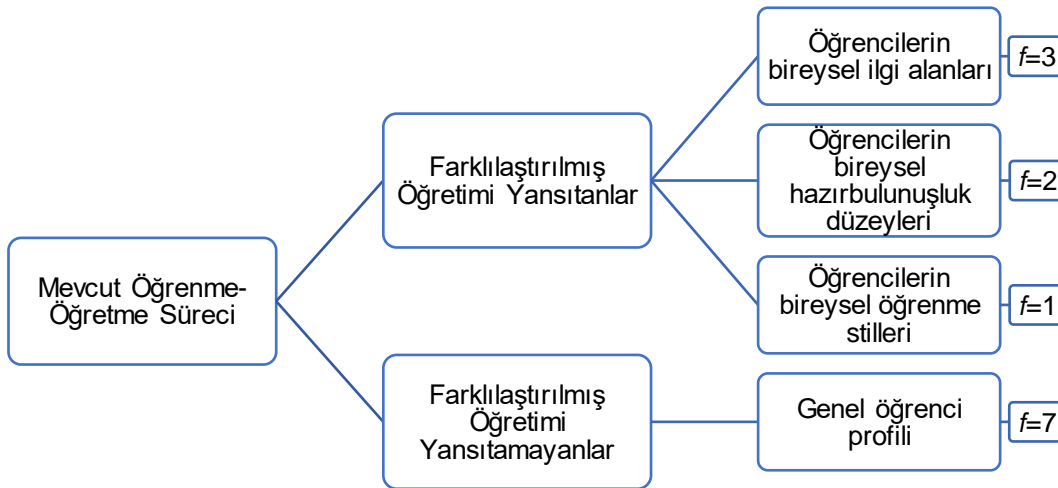
Diğer taraftan, İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında yeterli potansiyele sahip olduğunu ifade eden öğretim elemanlarından biri olan ÖE1 “Yani yapabileceğim potansiyelim olduğunu düşünüyorum. Yani bunu oturup düşünürsem böyle bir ihtiyaç ya ben bu sınıfa böyle farklı bir şeyler götürmek istiyorum. Bu sınıf profili bunu gerektiriyor dersem, bunu yapacağımı düşünüyorum. Ama özellikle buna çaba harcamıyorum.” şeklinde görüşünü açıklarken; ÖE5 “Yani eğer hani şartlar uygun olursa yeterli görüyorum kendimi açıkçası yapabileceğime inanıyorum.” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde ÖE11 “Farklı bir şey deneyelim türünde dönüt almadım açıkçası, alırsam tabii ki o farklılıklara göre adapte edebileceğimi düşünen bunca yılın da tecrübesiyle çünkü artık 25 sene oldu benim... Çok somut bir şey söyleyemiyorum ama yeterli olabileceğimi düşünüyorum elbette.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Farklılaştırılmış Öğretimin Yansıtılmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgularda, farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarının “öğrencilerin bireysel ilgi alanları” ($f=3$), “öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri” ($f=2$) ve “öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri” ($f=1$) kapsamında yansıtıldığı ortaya konulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimin mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmama durumu ise “genel öğrenci profili” ($f=7$) teması kapsamında ele alınmıştır. Şekil 7’de öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretimi mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtma durumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Şekil 7

Farklılaştırılmış Öğretimin Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılma Durumları



İngilizce hazırlık sınıflarında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretimi mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine en fazla “öğrencilerin bireysel ilgi alanları” ($f=3$) kapsamında yansıttıkları ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin görüşlerini ÖE3 “Öğrenciye içerikte yapabileceğimiz şey belki reading de seçtiğimiz ekstra reading leri varsa konu seçmelerini isterim. Örneklerini çeşitlendirip yani 2 tane text seçtim bunlardan birini yapın deyip biraz daha teknik bir konu, biraz daha sosyal bir konu olur mesela.” ifadeleriyle açıklarken; ÖE4 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Biz o kısmı onların kendi boş zamanlarına bırakıyoruz. Örneğin, kullandığımız bir online platform var, reading assignment lar için ... orada her konuyla alakalı, yani politika, business, engineering olabilir. Artık öğrencinin ilgi duyduğu ya da kendi bölümüyle alakalı sevdiği neler varsa oradan bulabilecekleri kendi seviyelerine göre ayarlanmış çok fazla reading var.”

Farklılaştırılmış öğretimi mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine “öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri” ($f=2$) kapsamında yansıttıklarını belirten öğretim elemanlarından ÖE3 “Eğer çok geri kaldığını düşünüyorsam bazılarında biraz daha yardım, hani major topic leri 3-5 verip bunları sen bir yap ... Yani hazırbulunuşluk düzeyine göre birazcık çok da fazla değil ama yapıyoruz.” olarak açıklarken; ÖE4 ise “Örneğin writing de yetersiz olduğunu düşünüyorsunuz ve support class a ihtiyacı var. Bu konuda da öğrencilerimize düzeylerine göre destek oluyoruz.” şeklinde belirtmiştir.

“Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini” mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yansıttığını ifade eden öğretim elemanı ÖE10 ise “Spesifik metot ya da uygulama şeklim yok ama ... bazı öğrenci oluyor. İşitsel öğrenci olmuyor, görsel öğrenci oluyor. ... Dersin video kısmında çocuk çok iyi, çok konuştu, katıldı ama grammar kısmında tıkanıp kaldı. Bunlarda ne yapıyorum varyasyon yapıyorum.” ifadeleriyle görüşlerini açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretimi mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtamadığını ifade eden öğretim elemanları bu durumu “genel öğrenci profili” ($f=7$) teması ile ilişkilendirmiştir. Bu

temaya ilişkin görüşlerini bildiren öğretim elemanlarından ÖE5, “Bazı speaking aktivitelerini writing e dönüştürebiliyorum. Belki konuşmayı sevmiyorlar veya yazmaları daha önemli o sırada onu değiştiriyorum ... ama genel olarak programı takip etmek zorunda olduğumuz için ister istemez genele ortalamaya bakmam gerekiyor. O yüzden genele göre şekillendiriyorum.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; ÖE7 “Gözlemlediğimiz kadarıyla neye ihtiyaçlarının olduğu düşünüyorsak ona göre faaliyetlerde bulunmaya çalışıyoruz. Her bir öğrencinin bireysel olarak ilgilendiği şeylerle alakalı tutturabilmek çok zor oluyor ama ortak bir şeyler bulmaya çalışıyorum.” olarak görüşünü açıklamıştır. Benzer şekilde, ÖE11 görüşlerini “Ya bugüne kadar da açıkçası o farklılıklara... yani hiçbir şey anlamıyoruz veya işte farklı bir şey deneyelim türünde bir dönüt almadım açıkçası, ben ortak sınıf profiline göre öğretimi yürütüyorum.” şeklinde ifade ederken; ÖE12 ise bu duruma ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Genel ortalamaya göre yani öğrencilerin bireysel seviyelerine ya da isteklerine göre yapıyorum desem yalan olur. Genel bir ortalama yakalamaya çalışıyorum. Yoksa dediğim gibi bir sınıfta benim konuştuğum şeyleri hiç anlamayanlar da var. Çok iyi olanlar da var. Hatta sıkılanlar bile var o yüzden onu dikkate alamıyorum, ben ortalama davranıyorum.”

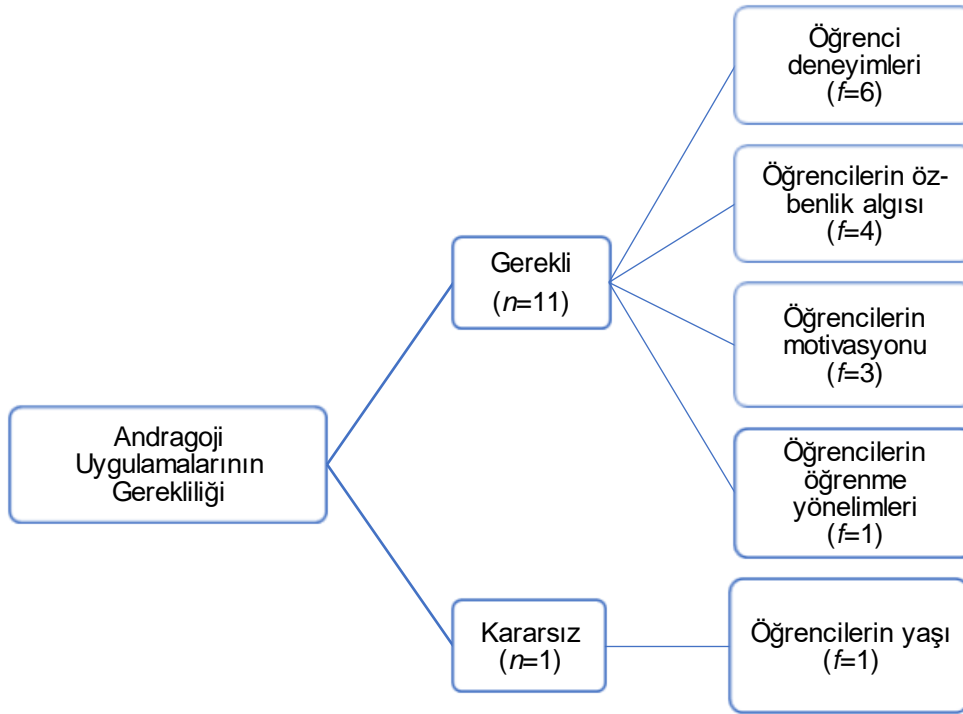
İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ($n=11$) andragoji uygulamalarının gerekli olduğunu ifade ederken; sadece biri andragojinin İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanması konusunda kararsız olduğunu belirtmiştir. Şekil 8’de verildiği gibi, İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji

uygulamalarının gerekliliğini “öğrenci deneyimleri” ($f=6$), “öğrencilerin öz-benlik algısı” ($f=4$), “öğrencilerin motivasyonu” ($f=3$), “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=1$) kapsamında ele alırlarken; andragoji uygulamalarının gerekliliği konusunda kararsız olduğunu belirten öğretim elemanı ise “öğrencilerin yaşı” ($f=1$) kapsamında ele almıştır.

Şekil 8

Andragoji Uygulamalarının Gerekliliği



Araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarındaki gerekliliği “öğrenci deneyimleri” ($f=6$) açısından en sık vurgulanan temadır. Buna ilişkin görüşlerini ÖE3 “İlkokulda mesela elicit edemezsiniz çünkü background knowledge bekleyemezsiniz. Bizde tam tersi hiçbir şey bilmiyor gibi davranamazsınız. Mutlaka beginner bile olsa cebinde bir şeylerle gelir. Her biri birbirinden farklı şeylerle gelir. Ondan dolayı derse girerken onları işin içine katmanız lazım.” şeklinde görüşlerini açıklarken; ÖE8 ise görüşlerini “Uyguladığımız etkinliklerimizde her zaman onların yetişkin olduklarını bilerek... Bazen mesela çok aceleyle geliyor. İnternette worksheet indiriyorum götürüyorum. Hiç hoşlarına gitmiyor. Neden çünkü kenarda cartoon character oluyor... Dolayısıyla onlara göre, onların birer yetişkin olduğunu hep göz önünde

bulundurarak kitaplarımızı seçmeliyiz.” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde ÖE5 ise görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Tabii ki yani aslına bakarsan çok dikkat edilmesi gereken şeyler. Yani mesela biz young learner a anlatıyormuş gibi ... O bir yetişkin her seferinde peş peşe aynı şeyi anlatmaya başladığımızda aslında onu sıkış oluyoruz yani background knowledge var. Bu açıdan evet mesela bu bir ihtiyaç. Çocuk gibi yaklaşmamalıyız.”

Araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarındaki gerekliliği “öğrencilerin öz-benlik algıları” (f=4) teması açısından vurgulanmıştır. Bu konudaki görüşlerini ÖE9 şu şekilde açıklamıştır:

“Hazırlık sınıfındaki öğrenciler ... Young adult işte bu kişiler artık kendi becerilerinin, eksikliklerinin kendi ihtiyaçlarının, kendi kapasitelerinin, kendi yeteneklerinin az çok farkına varmış kişiler. Öyle olduğu için de illa ki yetişkin eğitimi uygulamamız lazım üniversite hazırlık sınıflarında. Bu kişiler hani çocuk değiller artık... Seçenekleri sunup kendisini yönlendirmesini beklemeliyiz yani hazırlık eğitiminde bu şekilde oluşmalı.”

Benzer şekilde öğretim elemanı ÖE12 “Gerekli, kesinlikle gerekli. Hatta bu ikisinin arasındaki farkı (pedagoji-andragoji) zaman zaman bize hatırlatıyorlar. Hocam biz çocuk değiliz, kendi sorumluluğumuzu alabiliriz gibi. Bu farkı onlara eğitimle verebilsek daha iyi olur. Zaten yetişkin olduklarını, onlara yetişkin gibi davrandığımızı hissetmek istiyorlar kesinlikle.” ifadeleriyle görüşlerini aktarmıştır.

Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanları andragoji uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarında “öğrencilerin motivasyonu” (f=3) açısından gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Buna ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE1 “Gerekli olduğunu düşünüyorum ... Hazırlık öğrencileri genelde geçme, bölümde başarılı olma, kendini ifade etme odaklı mesleğinde de bunu kendine bir artı sağlaması motivasyonu odaklı.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde ÖE9 ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Birçok öğrenci hocam, ben gerçekten dil öğrenmek istiyorum. İngilizcemi geliştirmek istiyorum hani bu hem bana birçok iş imkanı sağlayacak yani ... Ama tabii ki zaman ilerledikçe bu dışsal motivasyon düşüyor daha çok içsel motivasyonunu koruyanlar, devam ancak gerçekten daha çok hedefe ulaşıp başarılı olabiliyorlar.”

“Öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=1$) andragoji uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarındaki gerekliliğine ilişkin vurgulanan bir diğer temadır. Bu gerekliliğe yönelik görüş bildiren ÖE9 “Direkt bölümüne yönelik ... Hangi alandaysa artık hukuk, psikoloji bu alana yönelik şeyleri okuyanlar... Sınavın yanında, kendi alanlarına yönelik okumalar yapan öğrenciler de oluyor, Bireysel olarak çaba gösteren, ilgilerini belirleyip, hedefler belirleyip, buna yönelik tavsiyeler alan, çalışmalar yapan.” ifadeleriyle öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin mesleki yaşam odaklı olduğunu belirtmiştir.

Diğer yandan, İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının gerekliliği konusunda kararsız olduğunu ifade eden öğretim elemanı bu durumu “öğrencilerin yaşı” ($f=1$) teması ile ilişkilendirmiştir. ÖE10 görüşlerini şöyle aktarmıştır: “Hazırlık sınıflarında çok emin olamadım ben belki birazcık daha bölümlerinde ... Ama hazırlık sınıflarında bunu bilemedim. Hitap etmediğini düşünüyorum. Çünkü bunlar young adults, hala bir teenage durumu var. O yüzden ben çok emin olamadım.”

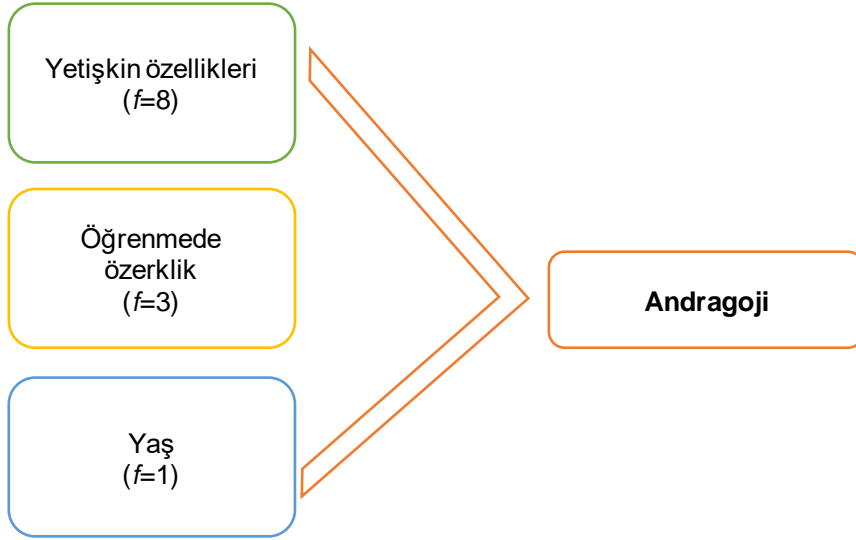
Andragoji Uygulamalarında Öğretim Elemanlarının Öz-Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak belirlenen alt problemi kapsamında öğretim elemanlarının andragoji uygulamalarına yönelik kavram odaklı algıları ile bu uygulamalara yönelik öz-yeterlilik algıları incelenmiştir. Belirlenen bu alt probleme ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Şekil 9’da verilen bulgularda, araştırmaya katılan öğretim

elemanlarının andragoji uygulamalarını “yetişkin özellikleri” ($f=8$), “öğrenmede özerklik” ($f=3$) ve “yaş” ($f=1$) temalarına vurgu yaparak kavramsallaştırdıkları ortaya konulmuştur.

Şekil 9

Öğretim Elemanlarının Andragoji Uygulamalarına Yükladıkları Anlamlar



Andragoji uygulamalarını öğrencilerin “yetişkin özellikleri” ($f=8$) odağında kavramsallaştıran öğretim elemanlarından ÖE1 “Yetişkinlerin çocuklardan farklı olan özelliklerine göre tasarlanan öğretim süreci” olarak tanımlarken; ÖE6 “Çocuklar ile yetişkin grubu farklı olduğu için pedagojinin tersi, yetişkinlere verilen eğitim” şeklinde tanımlamıştır. Andragoji uygulamalarını “öğrenmede özerklik” ($f=3$) odağında kavramsallaştıran öğretim elemanlarından biri olan ÖE4 “Okul çağlarında edinemedikleri becerileri ve bilgileri öğrenmek için yetişkinlerinde almaya çaba gösterdikleri bir eğitim” şeklinde tanımlarken; ÖE12 ise “Bireylerin öğrenme süreçlerinin kendi ellerinde olduğu, artık eğitimin çok da zorunlu değil birazcık daha keyfi bir boyuta geçtiği, yani öğrenip öğrenmemek kendi ellerinde olduğu kendilerini geliştirebilecekleri bir sürece girdikleri bir yol” olarak tanımlamıştır. Andragoji uygulamalarını “yaş” ($f=1$) odağında kavramsallaştıran ÖE3 ise “Belirli yaşın üzerinde zaten dünya ve ilgisi ve tecrübesi bulunan kişilere bilgi ve beceri kazandırmak için yaptıklarımız.” olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algıları kapsamında elde edilen bulgulara göre, bazıları ($n=6$) andragoji uygulamalarında kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtirken; bazıları ($n=5$) kendilerini orta düzeyde yeterli hissettiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan, öğretim elemanlarından sadece biri andragojiyi uygulama konusunda yeterli potansiyele sahip olduğunu ifade etmiştir. Andragoji uygulamalarında öz-yeterlilik algısı düşük olan öğretim elemanları, bu durumu andragojiye yönelik mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği ile ilişkilendirirken; öz-yeterlilik algısı orta düzeyde olan öğretim elemanları yetişkin gruba hitap etme becerisi ile ilişkilendirmişlerdir. Andragojiyi uygulama potansiyeline sahip olduğunu belirten öğretim elemanı ise bu durumu iş yükünün fazla olması ile ilişkilendirerek iş yükünün az olması durumunda andragoji uygulamalarını uygulayabileceğini ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında andragojiyi uygulamada kendini yeterli hissetmediğini ifade eden öğretim elemanlarından ÖE2 “Hayır, kendimi yeterli hissetmiyorum. Bu konuda daha gidecek çok yolum var.” şeklinde görüşlerini belirtirken; ÖE4 “Yani yeterli hissediyorum demek doğru olmaz. Çünkü şimdi bir konuda kendimi yeterli hissediyorum demem için bu konuyu muhtemelen enine boyuna okuyup araştırmam gerekir. Neleri doğru neleri yanlış yaptığımı dışarıdan kendime bakıp belki görmem gerekir.” olarak açıklamıştır. Benzer şekilde öğretim elemanı ÖE10 “Yok, hayır, yeterli hissetmiyorum. Dediğim gibi bir uzmanlığım yok, bu konuda bir eğitim almadım.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; ÖE12 ise “Çok, yani çok fazla yeterli değilim ... Ne kadar yeterliyim bilmiyorum. Yani çok da olduğumu düşünmüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında andragojiyi uygulamalarında kendini orta düzeyde yeterli hissettiğini ifade eden öğretim elemanlarından ÖE3 “18 yaşındaki çocuklara 18-19-20 ranjı içerisinde üniversite çocuklarına İngilizce eğitiminde andragoji uygulamalarında bir nebze de olsa iyi olduğumu düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken; bir diğer öğretim elemanı ÖE7 ise görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: “Yani orta seviyede diyeyim. Yine elimden geleni yapmaya çalışıyorum ama ... Bu konuda çok iyiyimdir demem ama çok

kötüyüm de demem. Orta seviye olarak değerlendirebilirim.” Benzer şekilde ÖE11 ise “Yani sanıyorum bir miktar yeterliyim diye düşünüyorum yani yetişkin kitleye nasıl hitap edileceği, ne yapılacağını konularında.” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

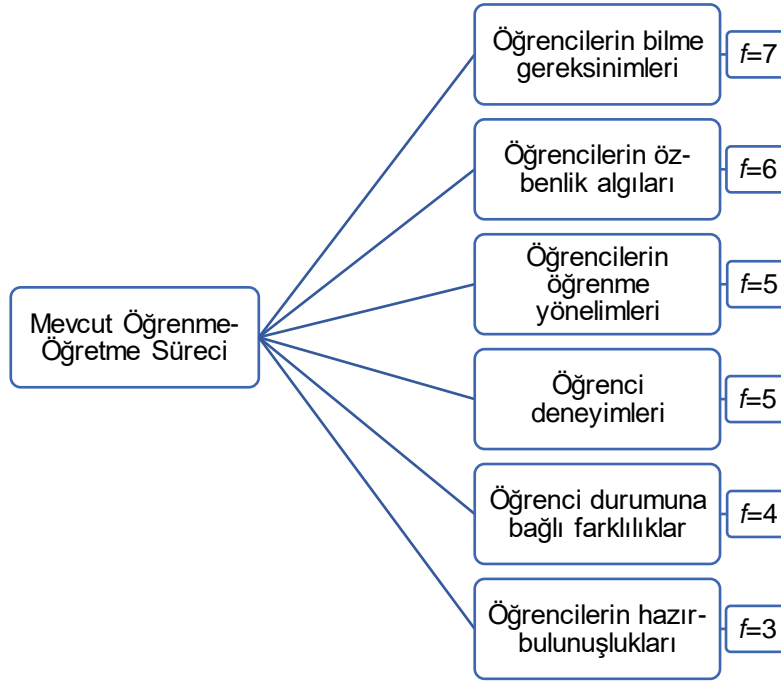
Diğer taraftan İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarında yeterli potansiyele sahip olduğunu düşünen ÖE9 “İş yüküm daha az olsa mesela daha çok ofis saatim olsa. Bu şekilde öğrencilere bireysel olarak daha fazla yardımcı olabileceğimi veya daha fazla yönlendirme yapabileceğimi ... direkt onların ihtiyaçlarına ilgilerine yetişkin birey olarak daha fazla yardımcı olabileceğimi düşünüyorum.” olarak görüşlerini açıklamıştır.

Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Andragojinin Yansıtılmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji açısından mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgularda, andragojiye yönelik uygulamalarının “öğrencilerin bilme gereksinimleri” ($f=7$), “öğrencilerin öz-benlik algıları” ($f=6$), “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=5$), “öğrenci deneyimleri” ($f=5$), “öğrenci durumuna bağlı farklılıklar” ($f=4$) ve “öğrencilerin hazırbulunuşlukları” ($f=3$) kapsamında yansıtıldığı ortaya konulmuştur. Şekil 10’da öğretim elemanlarının andragojiyi mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtma durumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Şekil 10

Andragojinin Mevcut Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılma Durumları



Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık sınıflarında andragojiyi mevcut öğrenme-öğretme sürecine en fazla “öğrencilerin bilme gereksinimleri” ($f=7$) kapsamında yansıttıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşlerini belirten öğretim elemanlarından ÖE1 görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Bizim öğrencilerimiz bunu isterler. Değerlendirme süreci nasıl olacak, işte sınav içerikleri nasıl olacak, işte ders akışı nasıl olacak şeklinde. İşte bunlara yönelik bizim öğrencilerimizden muhakkak talep gelir. ... Nasıl ilerleyeceğiz, ne gibi becerilerden sorumlu olacağız diye bir talepleri her zaman oluyor. Zaten biz bunun için de baştan bir oryantasyon süreci yaparız.”

Bir diğer öğretim elemanı ÖE3 “Sınıfın sorumluluğunu kararı mekanizmalarını paylaşabiliriz, onun dışında da taa disiplin konusunda bile kararlarını birlikte alırız.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE8 görüşlerini “Her sene bizim okulumuzda sene başında oryantasyon eğitimi veriliyor öğrencilere ... Değerlendirme sistemimiz şu şekildedir gibi, bir haftayı tamamen bunu ayırdığımız bir süreç var öğrenciye. Ben hoca olarak ne

yapıyorum, ben hoca olarak yine aynı şeyi yapıyorum, onları bilgilendiriyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Bir diğer öğretim elemanı ÖE9 bu temaya ilişkin görüşlerini “Değerlendirmeye ilişkin zaten okula başlayınca hemen soruyorlar, sınavlar nasıl olacak, kaç puanla geçilecek veya quizler nasıl olacak, proficiency nasıl olacak. Bunların hepsi zaten tabii ki sürekli sorulan şeyler yani ... Bunlara ilişkin bilgiler hani yaptığımı uyguladığımı düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken; ÖE11 “Özellikle de ben sorarım dönem başında ne öğrenmeyi umuyorsunuz, hazırlık sınıfındaki beklentiniz nedir, yüksek sesle sorarım bunu. Biraz düşünsünler diye işte.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından andragojyi mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine “öğrencilerin öz-benlik algıları” (f=6) kapsamında yansıttığını belirten ÖE4 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Aslında öğrencilerine bağımsız olmayı bence iyi öğreten bir okuluz. Yani sen artık tek başınasın. Ne yapıyorsan kendin için yapıyorsun ... Biz sana ya bu şey gibi birazcık gidip İKEA'dan gardırop almak gibi. Yani biz sana malzemeyi verdik, bunu nasıl monte edeceğin, nasıl inşa edeceğin, kaç günde inşa edeceğin, ne kadar güzel inşa edeceğin sana kalmış. ...Yani biz öğrenciyi zaten tamamen özerk bir birey olmasını öğütlüyoruz sürekli.”

Bir diğer öğretim elemanı ÖE7 “Ben daha çok öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını bunların farkında olmalarını çok isteyen bir insanım. Hani öğrencide bağımsız öğrenmeye, böyle teşvik etme amacı taşıyan bir insanım. Bunun için çeşitli kaynaklar, podcast ler o tarz şeylere çok fazla yönlendirmeyi yaparım.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; ÖE9 görüşlerini “Yetişkin öğrencilere ... Ben daha çok işte yönlendirme hani veya tavsiye niteliğinde onlara bir yetişkin gibi davranarak seçenekler sunup kendi kendilerine sorumluluk almalarını bekliyorum. Yani uyguladığımı düşünüyorum.” olarak açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE10 “Kendisinin soru sormasını sağlıyorum, kendisinden dönüt almasını, ben nasıl çalıştım sorusunu kendisine sorması ... nasıl çalıştım hocam işte

kelimeyi böyle çalıştım. Gramere böyle çalıştım, listening i şöyle yaptım, ... siteden faydalandım. Kendi kendini değerlendirmesini, öğrenme sorumluluğunu almasını sağlıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanları İngilizce hazırlık sınıflarında andragojiyi mevcut öğrenme-öğretme sürecine “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=5$) kapsamında yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretim elemanı ÖE4 “Curriculum açısından zaten bizim tabii odağımız ve hedefimiz akademik İngilizce olduğu için ve ileride yapacakları mesleğe göre onları hazırlıyoruz.” ifadeleriyle görüşlerini açıklarken; ÖE7 “Bu sınıf içerisinde anlatılıyorsa ... hani benim bu İngilizceyi gerçekten öğrenmem gerekiyor. Yarın bir gün işe gireceğim... Bunu sınıf içerisinde söylerim hep.” olarak açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE8 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Mesela debate yapıyoruz öğrencilerle, yetişkin oldukları hep böyle şöyle diyorlar hocam böyle İngilizce olarak, bir birey olarak işte yetişkin bir birey olarak sanki ben de fikirlerimi iletebiliyorum gibi hissettim, mesela çok zevk aldılar ama işte dediğim gibi günlük hayattan bir konuşma aktivitesinde hadi bakalım sizce maskeler kaldırılmalı mı kaldırılmamalı mı, bir grup bunu tartışsın bir grup bunu tartışsın gibi etkinlikler yaptırdığımda bunlardan hoşlanıyorlar.”

Bir diğer öğretim elemanı ÖE11 ise “Bölümlerine gittiklerinde hayatta kalacakları kadar İngilizceyi vermeye çalışıyoruz, ona ilişkin bir arka plan yani, çünkü dili bütünüyle öğrenmiş olmuyorlar ama en azından nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmiş oluyorlar.” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından bazılarının mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine andragojiyi “öğrenci deneyimleri” ($f=5$) kapsamında yansıttıkları görülmektedir. Bu temaya ilişkin öğretim elemanı ÖE2 görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Öğrencilerin yaşantılarını deneyimlerinden haberdar olduğum kadarıyla eğitim öğretim sürecine dâhil ediyorum ... göz ardı etmem. Olabildiği kadar dâhil ederim

yani, çünkü o bir insan, yani o bir cansız varlık değil ki. ... Öğrencileri tanıdığım kadarıyla deneyimlerini eğitim öğretim sürecine dâhil ediyorum. Dediğim gibi onlarla ilgili bildiğim bir takım temel gerçekleri alıştırmalarla konu yapıyorum. Kelime öğretiminde tetikleyici olarak kullanıyorum.”

Benzer şekilde öğretim elemanı ÖE5 görüşlerini “Vereceğim örneklerde işte ne bileyim konu sports mesela sınıfımda sporcu vardır ya da ne bileyim bölümü veterinerliktir hayvanları işliyoruzdur tabii bunları hep dersin içine sokmaya çalışıyorum elbette.” ifadeleriyle açıklarken; ÖE9 ise görüşlerini “Dersin girişinde ... o günkü konu neyle ilgiliyse onunla ilgili birkaç soru sorup onların işte o konuyla ilgili deneyimlerine dair daha önce eski bildiklerinin aktivasyonunu sağlayarak ... background knowledge activate ederek konuya giriş yaparım.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanlarının mevcut öğrenme-öğretme sürecinde andragojyi “öğrenci durumuna bağlı farklılıklar” ($f=4$) kapsamında yansıttıkları görülmektedir. Öğrencilerin kültürel farklılıklarına vurgu yapan öğretim elemanı ÖE5 “Bazen mesela hani farklı kültürlerden veya farklı mindset ten öğrenciler geliyor ve çok absürt bir soru sormuş oluyor kitap, o soruyu değiştiriyorum ister istemez hani öyle şeyler yapıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir başka öğretim elemanı ÖE6 “Devlet üniversitesinde olduğunuzda maalesef bunları aslında zorunlu olarak bunları bir düşünmeniz gerekiyor. Bu çocuk acaba kitabı alabildi mi. Ben de onlardan biriydim bir 10 sene önce. Onların neler yaşadığını maddi manevi tahmin edebiliyorum. Biraz daha dikkat etmeye çalışıyorum.” ifadeleriyle öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını dikkate aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde öğretim elemanı ÖE10 ise öğrencilerin yaşam koşullarına vurgu yaparak görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Context lerimizde aile fertlerinden en çok kiminle anlaşırısın, which one is your favourite, how can you communicate with your father, sorusunu sordum. Öğrenci cevap vermek istemiyorum hocam dedi. Bir daha sordum, başka bir yerde denk geldi. ... ve babasını kaybettiğini öğrendim. ... Bu bize ne gösterdi speaking ve

writing sınavlarında bu çocuklara anne babayla ilgili soru sormama. Dikkat ediyorum artık.”

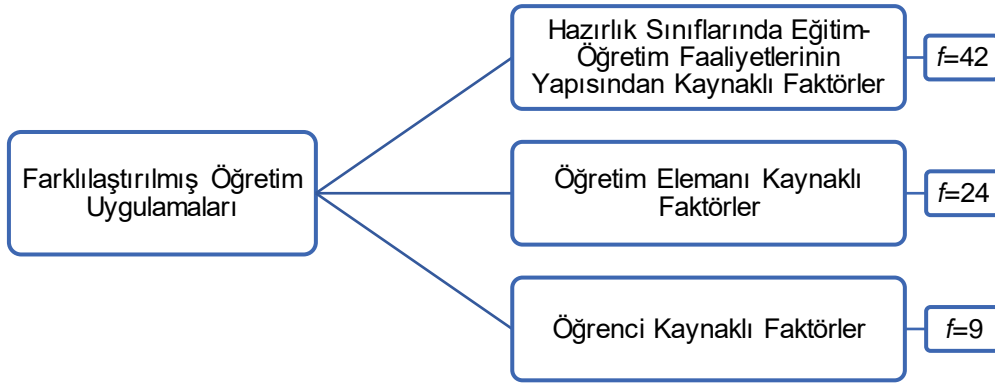
Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından bazılarının mevcut öğrenme-öğretme süreçlerinde “öğrencilerin hazırbulunuşlukları” ($f=3$) kapsamında andragojiyi yansıttıkları görülmektedir. Öğretim elemanı ÖE1 bu konudaki görüşlerini “Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını derste mesela öyle onlara bir warm-up session yaparak konu hakkında bir şey biliyorlar mı bilmiyorlar mı muhakkak anlamaya çalışırım. Ne biliyorlar...Yani ben bunu ciddiye aldığımı yaptığımı düşünüyorum naçizane.” olarak ifade ederken; ÖE6 “Olabilmişince yansıtmaya çalışıyorum. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri farklı drama aktiviteleri de yaptırmaya çalışıyorum ... hani amaç burada sadece İngilizce değil de işte onların psikolojisi onların öğrenmeye hazır olması, işte daha yakın hissetme hem birbirlerini hem beni hem İngilizceyi gibi.” şeklinde açıklamıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın “İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen üç temel faktör bulunmaktadır. Şekil 11’de verildiği üzere, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasını “öğretim elemanı kaynaklı” ($f=42$), “öğrenci kaynaklı” ($f=24$) ve “hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı” faktörlerin ($f=9$) etkilediği görülmektedir.

Şekil 11

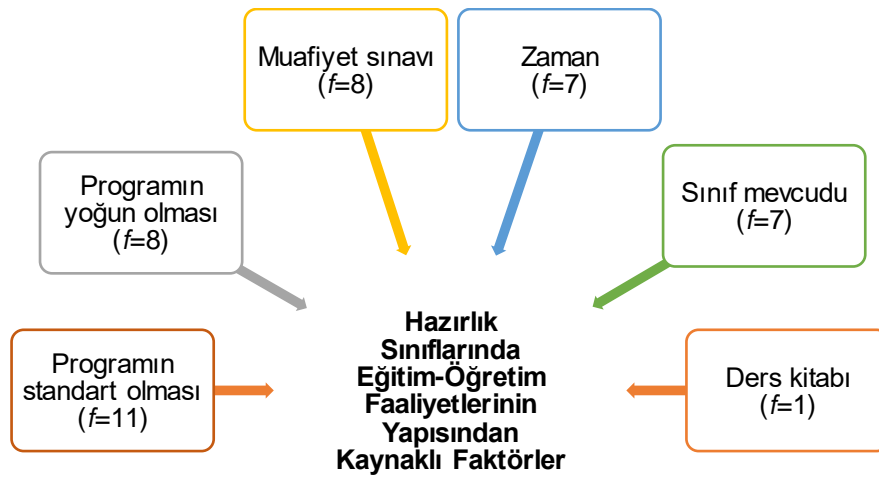
Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Kullanılmasını Etkileyen Faktörler



Araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasını etkilediğini belirttikleri “hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörler” ($f=42$) en sık vurgulanan temadır. Hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörler, Şekil 12’de verildiği üzere “programın standart olması” ($f=11$), “programın yoğun olması” ($f=8$), “muafiyet sınavı” ($f=8$), “zaman” ($f=7$), “sınıf mevcudu” ($f=7$) ve “ders kitabı” ($f=1$) temalarında ele alınmıştır.

Şekil 12

Farklılaştırılmış Öğretimin Kullanılmasında Hazırlık Sınıflarında Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Yapısından Kaynaklı Faktörler



İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında ilk sırada vurgulanan tema “programın standart olması” ($f=11$) temasıdır. Bu konuda öğretim elemanı ÖE7 “Halihazırda elimize bir syllabus geldiği için ve bu syllabus ile alakalı şeyler yapmak zorunda olduğumuz için önceliğim elbette o olmak durumunda kalıyor. Hani o bağlamda çok büyük bir özgürlüklerimiz olmuyor açıkçası.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ÖE5 görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Ben açıkçası hani yani kitaptaki konuyu atıyorum konu past perfect ise past perfect işlemek zorundayım elbette ya da bir target vocab varsa o vocab i de işlemek zorundayım ama content i kendim çıkarıp ayarlayabilirim veya oradaki past perfect anlatma şeklini beğenmediysem kendim past perfect i anlatabilirim başka türlü. O şekilde adaptation yapıyorum. Tabii ki ben bunu anlatmak istemiyorum şeklinde bir rahatlığım yok. Ne varsa işlemek zorundayım, aynı şeyden sorumlular çünkü.”

Benzer şekilde ÖE8 “Bize tamamen siz şu konuları işleyin işte süreç önemli değil diyebilen bir sistem ne yazık ki mevcut değil bizim okulda. Bizde böyle çok gerçekten çok sıkışık standart bir program var.” şeklinde ifade ederken; ÖE10 “Hazırlık çok sistematik bir şeye sahip ... Böyle olduğu zaman bu sistemi takip ettiğimiz zaman, her şeyin belli bir çerçeve içerisinde olması gerekiyor. Dolayısıyla bunlarda etkili olan standart olma kaygısı diyebiliriz.” ifadeleriyle görüşlerini açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “programın yoğun olması” ($f=8$) temasıdır. Bu faktöre ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE3 şöyle açıklamıştır:

“Program aşırı derecede yoğun şey telaşa düşüp konumu mümkün olunca anlatayım iki egzersiz yapayım ... hemen yarına hazırlanayım, hani böyle bir koşturmaya gidiyorsunuz ve kaptırıyorsunuz kendinizi. Öğrenciye değil hani şey diyoruz hani artık kitabı aktarmaya düşüyor iş hani. Ben öyle günler hatırlıyorum, tahtaya doğru

dönmüşüz, yazmışız, yazmışız yazmışız ve çıkmışız. İnan kaç kişi vardı, nerede oturuyorlardı desen hatırlayamam. Yani bu çok acı bir şey bunu yapmak ama çok yoğun ders şunu bitir, bitir şunu da yap. Bu önemli bir etken diye düşünüyorum.”

Benzer şekilde ÖE9 “Yoğun bir program var. Hani normal bir şey değil yani bayağı yoğun bir program var, onu takip etmeye çalışıyoruz.” olarak açıklarken; ÖE10 ise “Hoca sınıfta görsele dayalı çok güzel bir kelime dersi yaptırdı, onunla ilgili video hazırladı tamam kitaptaki contexte bağlı kaldı ama kitaptaki vocabi geciktirdi. Dolayısıyla pacing ötelendi. Bu böyle böyle zincirin halkası gibi kopuyor. Müfredat açısından değerlendirelim, yoğunuz.” ifadeleriyle görüşlerini aktarmıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “muafiyet sınavı” ($f=7$) temasıdır. Öğretim elemanı ÖE1 bu faktöre ilişkin görüşlerini “Muhakkak o kitaptaki syllabus ı cover etmeniz gerekiyor. Çünkü öğrenciler oradaki grammer yapılarından ve kelimelerden de sınavda soruluyor. O yüzden onu cover etmeniz büyük sorumluluk.” şeklinde ifade ederken; ÖE2 “Bizi hizaya getiren bir testing meselesi var yani herkes aynı sınava gireceği için o öğrencinin belirli dil bilgisi, kelime çıktılarında mahrum kalmaması gerekiyor. Onları temin etmek zorundasınız yani.” olarak açıklamıştır. Benzer şekilde öğretim elemanı ÖE4 görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Yani şöyle düşünüyorum bazı şeylerin belli bir standartta olması gerekiyor bence. Çünkü bu öğrencilerin zaten sene sonunda gireceği bir sınav var. ... Yani benim hoca olarak tek tek öğrencilerimin interest lerini düşünerek hareket etmem, sınıfta yaptığım eğitim uygulamalarını bireyselleştirmem ve bunları tek tek record etmem çok zor çünkü akademik bir purpose var ortada. Yani benim o öğrencileri o sınava hazırlamam gerekiyor.”

Benzer şekilde ÖE5 “Ne yazık ki onların ilgisini çekecek reading text bulamıyorum. Çünkü o materyaller set material, onları değiştirmem pek mümkün olmuyor ya da speaking

topic olabildiğince adapt etmeye çalışıyorum ama bazen onu sormam lazım. Çünkü o konu demek ki çıkacak sınavda.” olarak açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “zaman” ($f=7$) temasıdır. Bu temaya ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE2 “Sebebi zamanımızın buna her zaman müsaade etmemesi. Bu somut bir gerçek. Zaman buna el vermiyor. Yük belli zaman kaynağı belli. ... Kurum olarak biz farklılaştırılmış eğitim uygulamalarına tam bir inanç içerisinde olsak bile bunu uygulayacak zamanımız yok.” olarak açıklarken; ÖE5 görüşlerini “Daha çok zamanım olsa belki bunun için uğraşırım. Ve programımız buna çok el vermiyor çünkü o kadar ki her güne bir başka grammar konusu işliyoruz zaten. Hani beni kısıtlayan şeyler yani zamansızlık öyle söyleyebilirim.” ifadeleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE11 ise “Herhalde zaman darlığı örnek olabilir. Yani örneğin bir konuyu farklı bir biçimlerde anlatma yoluna gitmek için de zamana ihtiyacınız var. Fakat bizim en büyük sorunumuz zaman.” şeklinde ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “sınıf mevcudu” ($f=7$) temasıdır. Bu faktöre ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE3 “Sınıf mevcudu, yani ne kadar kalabalık o kadar genel eğitim. Maalesef, 40 tane koyarsan karşıma ben nasıl tek tek göreyim onları? Gerçekten bireysel bir şey çünkü differentiate etmek için birini diğerlerinden ayırıp izlemek lazım. Sınıfın kalabalık olması bir etken.” şeklinde ifade ederken; ÖE6 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Ben hiçbir devlet üniversitesinde 10-15 kişilik bir sınıf görmedim açıkçası. Bu genelde 25 ile 30 arasında değişiyor... yani en az 30 kişiden sorumlu olan bir hocanın ... Atıyorum Ali, onun için aslında bu aktiviteyi şöyle yapsam da olur şeklinde düşünecek ne vakti ne enerjisi ne de isteği olur açıkçası. Çünkü hangi birine, nasıl yetişeceksiniz...”

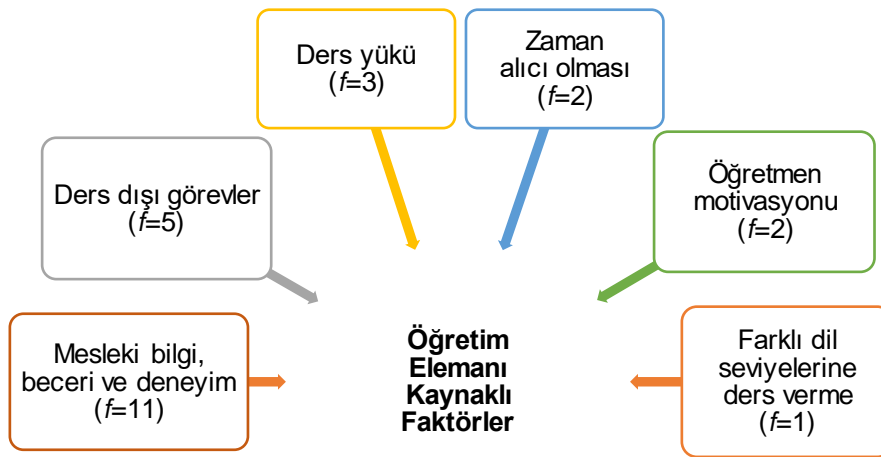
Benzer şekilde öğretim elemanı ÖE7 “Sınıfın öğrenci sayısına bağlı olarak değişebilecek bir şey 30 kişilik sınıflarda bunları yapmak çok mümkün olmuyor. ... ama daha kalabalık olmayan 10-12 kişilik gruplarda kesinlikle çok daha yararlı olabileceğini düşündüğüm bir sistem.” olarak ifade ederken; ÖE11 ise bu konudaki görüşlerini “Sınıflar kalabalıksa 30 ve 30 üzeri kalabalık sınıflarda bunu uygulamak zor olabilir.” şeklinde açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “ders kitabı” ($f=1$) temasıdır. Öğretim elemanı ÖE6 “Mesela bizim kitaplar yani çoğu kitaptan bahsediyorum ... Course book un genelde belli başlı öğrenme stillerine ya da öğrenci tiplerine mi diyeyim artık yönelik olduğunu düşünüyorum. ... Bu da differentiated instruction ın belli başlı basamaklarını etkileyebiliyor.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasında “öğretim elemanlarından kaynaklı faktörler” ($f=24$) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanı kaynaklı faktörler, Şekil 13’te verildiği üzere “mesleki bilgi, beceri ve deneyim” ($f=11$), “ders dışı görevler” ($f=5$), “ders yükü” ($f=3$), “zaman alıcı olması” ($f=2$), “öğretmen motivasyonu” ($f=2$), “farklı dil seviyelerine ders verme” ($f=1$) temalarında ele alınmıştır.

Şekil 13

Farklılaştırılmış Öğretimin Kullanılmasında Öğretim Elemanı Kaynaklı Faktörler



İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında ilk sırada vurgulanan tema “mesleki bilgi, beceri ve deneyim” ($f=11$) temasıdır. Bu konudaki görüşlerini öğretim elemanı ÖE2 “Bu konuda eğitimimim olmaması yani sanki bu konuda biraz böyle bilinçlensem bilinçlendirme eğitimlerine katılsam daha iyi olabilirim diye düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken; ÖE3 “Bunları uygulamak için benim ne kadar gözlem yapmaya o anda açık olduğumla ilgisi var. Hocanın ne kadar açık olduğu. Hoca ne kadar açıksa peşine düşerse o kadar yavaş yavaş görür bence farklılıkları.” ifadeleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE4 “Aslında çok çok uzun zaman geçmedi benim mezuniyetimin üzerinden ama mesela bu konu ile alakalı bilgilerimin eksik olduğunu fark ediyorum.” ifadeleriyle görüşlerini aktarırken ÖE6 “Bu konuda benim pek bilgim yok açıkçası hani bir mantığa oturtamıyorum çünkü ... Bu öğrencilerin nasıl mesela konuşma skill lerini geliştirebilecekleri, nasıl yapsak geliştirebiliriz düşünemiyorum.” olarak açıklamıştır. Bir başka öğretim elemanı ÖE10 ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bununla ilgili öncelikle mesleğe başlarken oryantasyon sürecinde mesela her kurumda oryantasyon verilmiyor. ... Yani pre-service tamam. Biz bunu teoride görüyoruz ama uygulamada ... Farklılaştığı tamam ben biliyorum individual learner

differences ama öyle bir öğrenci geldi, ona hangi materyali nasıl uygulayacağımı bilmiyorum.”

Bir diğer öğretim elemanı ÖE11 ise “Programlarda sadece bizim hangi konuyu işlemek zorunda olduğumuz belirtiliyor açıkçası... Biraz hocadan hocaya değişen bir durum gibi geliyor. ... Bize sadece program verilir. Ondan sonra uygulaması artık mesleki deneyim tecrübe.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “ders dışı görevler” ($f=5$) temasıdır. Ders dışı görevlerin bu uygulamaları kullanmalarını etkilediğini ifade eden öğretim elemanlarından biri olan ÖE1 görüşlerini “Haftalık 20 saat ders yüküm var ama bu sadece pure ders değil sonrasında sınav filan okumaları oluyor, öğrencilerin writing lerini topluyoruz. Bütün ders yüküyle birlikte bu yoğunluk beni ders planlamaktan farklı öğrenci tipleri var mı diye düşünmekten bile alıkoyuyor.” olarak açıklarken; ÖE3 ise “Doğru isabetli bir şey bulabilmek, bir şey öyle training yakalayayım onu izleyeyim 10 dakikalık, bir yöntem bulayım ama ona zamanım olsun, burn out olmamalı. O yüzden ders dışında da iş yükü aşırı fazla olunca... Hocanın zamanının olabilmesi lazım.” ifadeleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde ÖE5 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bir curriculum imımız var ve onu takip etmemiz lazım ve ben hani bütün hafta derse giriyorum. Yani hani eve geldiğimde de başka hani işte öğrencilerin assignment ları vesaire onları okuma grade etme işlerim oluyor. Dolayısıyla differentiated learning ile ilgili hani dur şu öğrencilerimin birkaçına şu reading i bulayım bu reading i bulayım gibi bir vaktim olmuyor.”

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “ders yükü” ($f=3$) temasıdır. Bu temaya ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE1 “Bir hoca sınıfa ne kadar katkıda bulunmak, yatırım yapmak istiyorsa o kadar

önce free lesson planning yapması lazım. Bunun için zamana ihtiyacımız var. Yani gerçekten ders planlamak çok ciddi bir emektir ve eğer ders yüküm biraz daha uygun olsa..." ifadeleriyle aktarırken; ÖE9 "Öğretmenin yeterince zamanı imkanı olması gerekiyor. ... Kendim 25 saat derse giriyor gidiyorken... Okul yönetimi izin verse bile uygulamak yine zor." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema "zaman alıcı olması" ($f=2$) temasıdır. Bu duruma ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE2 "Ben bu tür çalışmaların öğretmenin çok fazla zamanını aldığına inanıyorum, yani öğrencilerin öğrenme stillerine göre alıştırmaları hazırlamak ya da alıştırmaları buna göre adapte etmek bana biraz uçuk geliyor açıkçası. Bu çok nadir yapılabilecek bir şey. Kısacası pratikliği sifıra yakın." şeklinde açıklarken; ÖE4 "Bu uygulamaların yapılması için hocanın çok fazla fedakarlık ve vakit ayırması gerektiğini düşünüyorum ve bizim kadar da sıkı çalışan ve yoğun çalışan bir okulda da bunun çok yapılabilir olduğunu düşünüyorum." ifadeleriyle aktarmıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema "öğretmen motivasyonu" ($f=2$) temasıdır. Öğretim elemanı ÖE7 görüşlerini şöyle ifade edilmiştir: "Kendi bireysel motivasyonum da önemli diye düşünüyorum hoca bir bakıma tabii hani sınıfa girdiğinizde aslında tabii ki her şeyi bir kenara atıp tamamen öğrencilerimize odaklanıyorsunuz ama bazı durumlarda örneğin çok fazla mümkün olamayabiliyor diyorum. Bu da bir faktör." Benzer şekilde öğretim elemanı ÖE8 "Sınıfımda hiçbir şey başaramadım yani bir öğretmen olarak ayaklarınızın geri geri gitmesi çok kötü... ne yapsam düzeltemedim. Ama bunun için gerçekten dört beş hafta çalıştım. Olmayınca da benim motivasyonum düştü ve böyle bir süreci uygulayamama etkisi olmuştur diye düşünüyorum." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

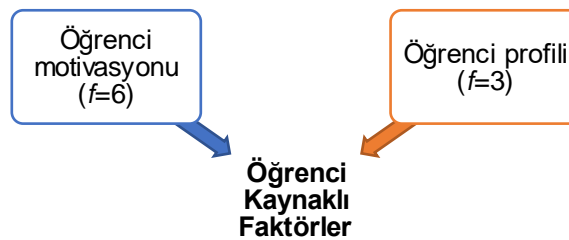
İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “farklı dil seviyelerinde ders verme” ($f=1$) temasıdır. Öğretim elemanı ÖE1 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Teaching farklı level larda yapıyor olmamız da bir dezavantaj. Yani mesela ben hazırlıkta bu sene intermediate a giriyorum bir de upper a giriyorum. Belki tek sadece upper grubum olsa, farklı bir upper grubuna daha giriyorum onların sistemi farklı, 3 farklı sistemde derse girdiğiniz zaman da bu yük sizi yoruyor. Belki tek bir level da girsem ona uygun şeyler de yapabilirim diye düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretim elemanları hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasında “öğrencilerden kaynaklı faktörler” ($f=9$) olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci kaynaklı faktörler, Şekil 14’de verildiği üzere “öğrenci motivasyonu” ($f=6$) ve “öğrenci profili” ($f=3$) temalarında ele alınmıştır.

Şekil 14

Farklılaştırılmış Öğretimin Kullanılmasında Öğrenci Kaynaklı Faktörler



İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğrenme-öğretme sürecinde yansıtılmalarını etkileyen faktörden ilk sırada vurgulanan “öğrenci motivasyonu” ($f=6$) temasıdır. Öğrenci motivasyonuna vurgu yapan öğretim elemanı ÖE4 “Ben pre-intermediate grubuna giriyorum. Bu bizim en düşük grubumuz. Dolayısıyla öğrencilerimizin tabii motivasyonu diğer kurlara göre daha düşük oluyor. Bir yılgınlık oluyor bir bırakmışlık oluyor doğrusu. ... Derse asılmama gibi bir

durumları da oluyor. Bu da etkili.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; ÖE6 görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Üniversite eğitimine isteyerek geliyorsunuz ve tercih yaparken siz üniversitede bu bölümün hazırlığının olup olmadığını bilmiş olmanız gerekiyor ve bu yüzden işte öğrenci pek motive değil. Bende hani şunu göz önünde bulundurayım, şunlara göre şöyle değiştireyim gibi değil de bu programa hakkıyla gelen öğrencinin alması gerektiği eğitimi vermeye çalışıyorum açıkçası.”

Benzer şekilde ÖE7 “Öğrencinin derse katılma istek motivasyon durumları önemlidir benim bunu kullanmam için.” olarak açıklarken; ÖE12 “Yaz aylarına girdiğimizde öğrencilerin böyle bir motivasyonu düşüyor ister istemez yani kayıyor. Kışın mesela daha verimli oluyor eğitim öğretim dönemi. Yani birazcık daha akılları dışarıda oluyor, çok böyle dersle alakaları olmuyor. Çok iyi öğrencilerimin bile motivasyonları dışarıya kayıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

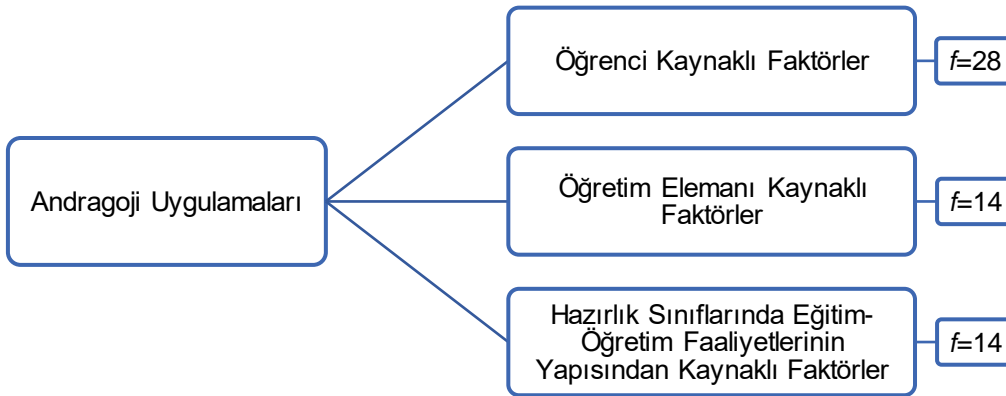
İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğrenme-öğretme sürecinde yansıtma etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “öğrenci profili” ($f=3$) teması olmuştur. Bu konuda öğretim elemanı ÖE1 “Yani sınıflar genelde uyumlu olduğu için çocuklar ya ben diyorum ki bu aktivite öğrencilerden daha çok geri dönüt alır, cevap alır. Bunu öne çekeyim bu soruları şöyle değiştireyim. Ya da bunu individual work yapmıyım da group work yapayım diyorum.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; ÖE7 ise “Öğrencilerin seviyesi bakımından farklı kurlar yaptığımız için aslında öğrencilerin seviyeleri birbirine benziyor. Bu bağlamda çeşitlilik takip etmek durumunda kalmıyorum. Örneğin son girdiğim intermediate seviyesinde bir gruptu. Çok farklı öğrenciler seviye bağlamında yoktu açıkçası. O yüzden böyle bir endişe taşımadım.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Andragoji Uygulamalarının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın “İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecinde andragoji uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin nitel veriler, 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla ÖEGF aracılığıyla içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen üç temel faktör bulunmaktadır. Şekil 15'te verildiği üzere, andragoji uygulamalarının kullanılmasını “öğretim elemanı kaynaklı” ($f=28$), “öğrenci kaynaklı ($f=14$) ve “hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı” faktörlerin ($f=14$) etkilediği görülmektedir.

Şekil 15

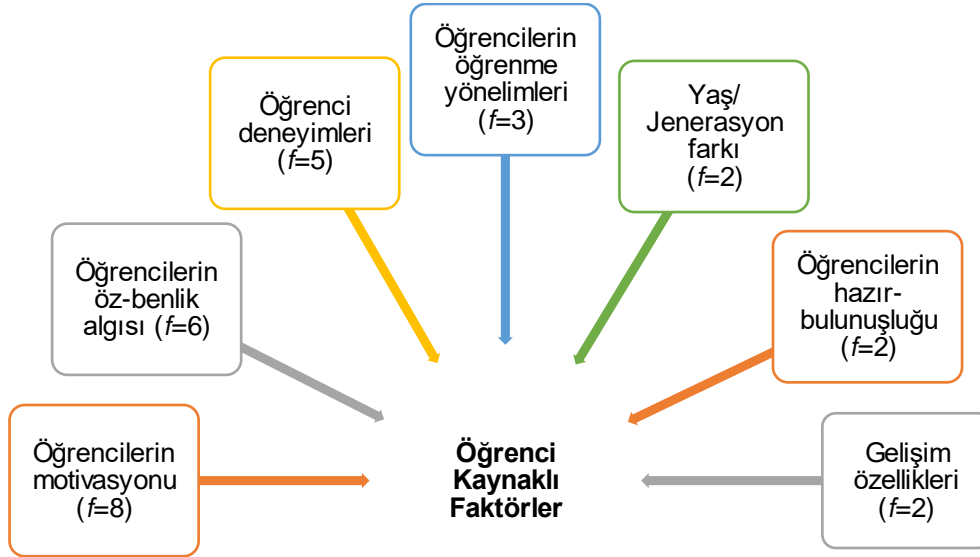
Andragoji Uygulamalarının Kullanılmasını Etkileyen Faktörler



Araştırmaya katılan öğretim elemanları İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının kullanılmasında “öğrencilerden kaynaklı faktörler” ($f=28$) olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci kaynaklı faktörler, Şekil 16’da verildiği üzere “öğrencilerin motivasyonu” ($f=8$), “öğrencilerin öz-benlik algısı” ($f=6$), “öğrenci deneyimleri” ($f=5$), “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=3$), “yaş/jenerasyon farkı” ($f=2$), “öğrencilerin hazırbulunuşluğu” ($f=2$) ve “gelişim özellikleri” ($f=2$) temalarında ele alınmıştır.

Şekil 16

Andragojinin Kullanılmasında Öğrenci Kaynaklı Faktörler



İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında ilk sırada vurgulanan tema “öğrencilerin motivasyonu” ($f=8$) temasıdır. Bu temaya ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE2 şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencinin idealleri, hayattan beklentileri gibi gelecek planlarının olup olmaması bu konuda çok etkili. Bir böyle suyun yüzeyinde ağaçtan kopup düşmüş, gelmiş bir yaprak gibi yüzen öğrenciden bu konuda hiçbir şey beklemiyoruz. Ama hayatına bir yön vermek isteyen niçin dil öğrendiğini bilen öğrenci çok başka bir yerde bu konuda andragojik olarak aslında onlar benim için tatmin edici bir yerdeler yani.”

Bir başka öğretim elemanı ÖE4 “Hazırlıktaki öğrenci İngilizce öğrenmek zorunda olduğu için İngilizce öğrendiği için daha farklı ... Çok çabuk motivasyonunu kaybı yaşayabiliyor. Öyle düşünüyorum. Bu da etkili oluyor tabii.” olarak açıklarken; ÖE9 görüşlerini “Öğrenciler başlarken okula motivasyon seviyeleri yüksek oluyor ama sonra sadece motivasyonu bölüme geçmek, okulu bitirmek işte bir yani extrinsic motivasyon ama intrinsic olarak da hani onu koruyabilen öğrenciler aslında başarılı oluyor.” şeklinde ifade

etmiştir. Benzer şekilde Ö11 ise “Motivasyon olarak evet düşük. Nedeni de ... birçoğunun bunu zorunlu olduğu için alıyor olduğu düşüncesi. Yani bir dayatma olarak görüyorlar bunu şeyin farkında fazla değiller mesleki hayatlarında ne kadar işe yarayıp yaramayacağını bilincinde değiller.” ifadeleriyle açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “öğrencilerin öz-benlik algısı” ($f=6$) temasıdır. Bu konuda ÖE2 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ne yazık ki birçok zaman öğrencilerimin pek de yetişkin özellikleri göstermediğini gözlemliyorum. Yani şu açıdan öğrenen özerkliği sifıra yakın hiçbir surette öğrenci kendi öğrenmesinin yükümlülüğünü almıyor. Yani ödev kontrolü yapsanız yok demezler ya da bir şeyleri böyle parçalara bölerek kaşıkla yedirmiş gibi onlara öğretmeniz gerekiyor. Mesela bu bana göre yetişkin eğitime ters bir şey durum.”

Benzer şekilde ÖE4 “Çoğunda şu bilinç yok, ben artık yetişkin oldum, şu sorumluluklarımı kendim yerine getirmem gerekiyor ya da benim lisede olduğu gibi sürekli hocalarım önüme bir şey getirmeyecek, kendim okuyup öğrenip pekiştirip tekrar etmem gerekiyor şeyi bence hâlâ çoğu öğrencide yok.” olarak açıklarken; ÖE8 ise “Benlik algıları çok düşük, bir üniversite öğrencisinden beklenilmeyecek kadar düşük... Siz düşünürsünüz ki işte artık üniversiteye geldiğinde kendi öğrenmesini yönlendirebilen, gerektiğinde kendi değerlendirmesini bile yapabilen öğrenciler olsun ama maalesef. Bağımsız öğrenme, kendini değerlendirme, öğrenmelerini yönlendirme çok düşük öğrencilerde.” şeklinde ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “öğrenci deneyimleri” ($f=5$) temasıdır. Bu faktöre ilişkin öğretim elemanı ÖE3 “Writing de konuya karşı bir fikir geliştirecek ... yazamıyor, böyle bir deneyimi yok ... Başka bir dünyada yaşıyor, background knowledge farklı. Ama benim bütün dersim

bunun üzerine kurulu.” şeklinde ifade ederken; ÖE4 “Yansıtamama nedenlerimde belki de öğrencilerimin hayat konusunda deneyimsiz olduğunu düşündüğüm içindir.” olarak görüşlerini açıklamıştır. Bir diğer öğretim elemanı ÖE9 “Öğrenciler hani öğretim olarak yeterince deneyime sahip olabilirler ama dil öğrenme açısından bunda o kadar fazla deneyime sahip olmayabilirler veya ne bileyim ... daha az yaşam deneyimi daha az öğrenme deneyimine sahip olabilirler.” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=3$) temasıdır. Bu temaya ilişkin ÖE4 görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Benim şu anda yetişkin öğrencilerim var ... üniversitenin kendi dil okulunda da kurs veriyorum ve sınıfımda 40-45 yaşında insanlar da var. ... Bu insanların İngilizce öğrenme amacı şu anda kendi branşlarında belli bir noktaya gelebilmeleri için kariyerlerine devam edebilmeleri için... daha iyi bir noktaya gelebilmek için veya yani maaş artışı için olabilir, tamamen kendilerini geliştirmek için öz çabalarıyla yaptıkları bir şey olabilir veya iş yerlerinin onlardan talep ettiği bir şey olabilir. Daha sonuç odaklı amaç odaklı olduklarını gözlemliyorum yetişkinlerin. Ama okuldaki öğrencilerim böyle değil, İngilizce öğrenmek zorunda olduğu için diye düşünüyor.”

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “yaş/jenerasyon farkı” ($f=2$) temasıdır. Öğretim elemanı ÖE3 “Jenerasyon değişiyor bu sefer tam anlamıştım derken ben 50 yaşıma geldim. Aramız açıldı. Evet gene 18 yaşındalar ama hayata bakışları son derece farklı. Şimdi gözümü kulağımı açıp bilmediğim ne var acaba diye denemeye öğrenmeye çalışıyorum. Generation gap geldi.” şeklinde açıklarken; ÖE7 görüşünü “10 sene önceki öğrencilerimin profiline baktığımda bu durumu sanki daha ciddiye alıyorlardı ne yapmak istediklerinde sanki daha

iyi karar verebiliyorlardı. Şimdiki ama öğrencilerim böyle değil. ... Bu bağlamda bir generation gap durumu söz konusu. Bu sebeple etkileniyorum ben de.” olarak aktarmıştır.

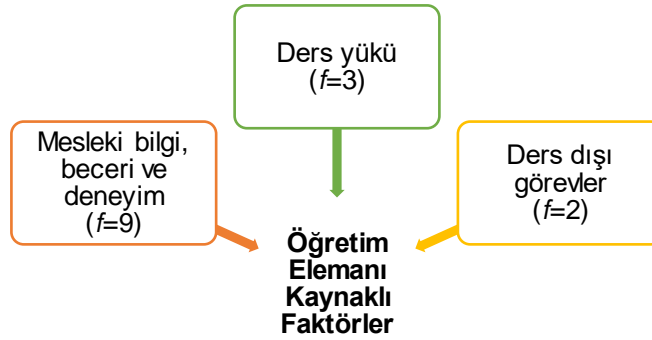
İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “öğrencilerin hazırbulunuşluğu” ($f=2$) temasıdır. Buna ilişkin öğretim elemanı ÖE4 görüşlerini “Bilgi düzeylerinin ve genel kültürlerinin İngilizce bariyerine takılarak derse, çok fazla bana geçmediğini düşünüyorum. Yani aslında konuşmak isteseler konuşacakları çok şey var fakat kendilerini İngilizce de kendilerini yeterince ifade edemedikleri için bunları belki de çok fazla duymuyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “gelişim özellikleri” ($f=2$) temasıdır. Bu faktöre ilişkin öğretim elemanı ÖE7 görüşlerini “Öğrencilerin yaşlarına yönelik sıkıntımız var bence tam olarak andragoji yaşları itibariyle çok uygun olmayabiliyor. Hazırlık sınıfında yetişkin eğitimi yapılabilir mi sorusu benim için sorgulanabilir bir soru çünkü öğrenciler tam olarak yetişkin değil ve zaten kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim yapmıyorlar.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; ÖE10 görüşlerini “Hazırlık sınıflarında bunu bilemedim. Dediğim gibi hitap etmediğini düşünüyorum. Çünkü bunlar young adults, hala içlerinde bir adolescence durumu var, hala bir teenage durumu var. O yüzden andragoji ben çok emin olamadım.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının kullanılmasında “öğretim elemanlarından kaynaklı faktörler” ($f=14$) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanı kaynaklı faktörler, Şekil 17’de verildiği üzere “mesleki bilgi, beceri ve deneyim” ($f=9$), “ders yükü” ($f=3$) ve “ders dışı görevler” ($f=2$) temalarında ele alınmıştır.

Şekil 17

Andragojinin Kullanılmasında Öğretim Elemanı Kaynaklı Faktörler



İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında en sık vurgulanan tema “mesleki bilgi, beceri ve deneyim” ($f=9$) temasıdır. Bu konudaki görüşlerini öğretim elemanı ÖE2 “Ben, benim andragojiden ne anladığımdan da emin değiliz. ... Yani bu konuda eğitimimin altyapımın olmamasından yeterli eğitimim olmadığından yansıtamadım ben.” olarak görüşlerini açıklarken; ÖE4 şöyle ifade etmiştir:

“Şimdi bir konuda kendimi yeterli hissediyorum demem için bu konuyu muhtemelen enine boyuna okuyup araştırmam gerekir. ... Çok fazla üzerine okumadığım, bilgi sahibi olmadığım bir konu olduğu için ben bunu çok iyi yapıyorum demem şu aşamada doğru olmayacaktır. Bu konuda çok çok bilgi sahibi olduğumu da düşünmüyorum.”

Bir diğer öğretim elemanı ÖE8 “Bizim okulda genelde hep olur seminer, toplantılar, konferanslar her sene hocalara yönelik seminerler mutlaka olur. Orada hiçbir zaman bizim öğrencilerimiz birer yetişkin, onlara yetişkin olarak nasıl davranmalıyız bir hoca olarak nasıl davranmalıyız şeklinde hiçbir eğitim almadım şimdiye kadar ben.” şeklinde ifade ederken; ÖE10 “Bu benim uzmanlık alanım olmamasıyla alakalı. İşte bunun tam olarak terimsel açıdan işte içerik açısından nasıl yansıtmam gerektiği veya bununla ilgili herhangi bir eğitim almamamdan ben kaynaklı olduğunu düşünüyorum.” olarak açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “ders yükü” ($f=3$) temasıdır. Bu duruma ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE1 “Eğer ders yüküm biraz daha uygun olsa, şimdi haftalık 20 saat ders yüküm var. Ekstra şeyler de eklenince, bu benim onların neye ihtiyacı var diye düşünmekten alıkoyuyor.” şeklinde ifade ederken; ÖE8 “Yani ders sayısının çok etkisi var, hani ben şu an gerçekten ciddi anlamda çok sıkıştırılmış programla karşı karşıyayım. Dersim çok fazla.” olarak açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “ders dışı görevler” ($f=2$) temasıdır. Öğretim elemanı ÖE1 “Yansıtma ya da yansıtamama durumumu etkileyen faktör, ders dışında da işte öğrencilerin writing lerini topluyoruz falan.” ifadeleriyle görüşünü aktarırken; ÖE8 “Bazen gerçekten sistem o kadar hızlı out-of-control gidiyor ki yetişemiyorsunuz. Hele bir de kurumsal bir iş olabiliyor ve o gün bazen syllabus a gerçekten dersten 10 dakika önce falan bakma durumum olabiliyor ki hiç ideal olan durum değil biliyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının kullanılmasında “hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörler” ($f=14$) olduğunu belirtmişlerdir. Hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörler, Şekil 18’de verildiği üzere “programın standart olması” ($f=8$), “programın yoğun olması” ($f=5$) ve “yönetimin benimsediği yaklaşım” ($f=1$) temalarında ele alınmıştır.

Şekil 18

Andragojinin Kullanılmasında Hazırlık Sınıflarında Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Yapısından Kaynaklı Faktörler



İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında ilk sırada vurgulanan tema "programın standart olması" ($f=8$) temasıdır. Bu faktöre ilişkin öğretim elemanı ÖE5 "Bizim çok belli yani çok structured bir curriculum ımız var ve onu takip etmemiz lazım Hani çok o kadar şey bir program olduğunda da hani beni kısıtlayan şeyler yani curriculum program." şeklinde görüşlerini açıklarken; ÖE6 "Yani programımız, İngilizce hazırlık programları buna pek elverişli değil aslında bir yandan elverişli değil değişimin sebebi de kötü bir şey değil bu arada, standardizasyon olması gerekiyor." olarak görüşlerini açıklamıştır. Benzer şekilde ÖE7 "Yaptığım öğretimi düşündüğümde öncelikle bize hazır bir syllabus ın gelmesi öğrenciye bir ihtiyaç analizi yapılmadığını gösteriyor. Biz ne yapıyoruz, seviyelere göre öğretilmesi gereken dil becerilerine kendi syllabus ımıza yedirip buna uygun bir kitabı seçip ona göre devam etmeye çalışıyoruz." ifadeleriyle görüşünü belirtirken; ÖE8 "Yani aynı standart çıkmaları ... standartlaştırılmış öğretim çok etkiliyor öğrencileri. ... İngilizce öğretimi ne yazık ki çok fazla syllabus eşittir kitap gibi giden bir süreç oluyor. Kitaba çok bağlı kalmak durumunda kaldığımız için de çok fazla uygulayamıyoruz." olarak açıklamıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “programın yoğun olması” ($f=5$) temasıdır. Öğretim elemanı ÖE7 “Öğrencileri sürekli motive çalışıyorum ama bazen örneğin o gün syllabus konusunda sıkıntı Bir pacing takip etmemiz gerekiyor. Bizden beklenen bu olduğu için bunu yapmamız gerektiği için bu etkileyen faktörlerden biri oluyor.” şeklinde; ÖE8 ise “İhtiyaçlarını çok net görüyorum ama ben bugün şu dersim var ama sizinle writing yapalım dediğimde bunu haftada birkaç kere yaptığımda, inanın programın inanılmaz gerisinde kalıyoruz. Bizde böyle çok gerçekten çok sıkışık bir program var. Dolayısıyla çok kullanabildiğimi söyleyemem.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ÖE12 “Bir pacing var. Her hafta takip etmek zorundayız. Başka bir şeylere çok fazla zamanımız kalmıyor. Yani kitap zaten kitaplar çok dolu olduğu için yetişmiyor bile. O yüzden çok fazla ekstra bir şey yapılmıyor. Kitapla sadece devam ediyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları tarafından andragoji uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen faktörler arasında vurgulanan bir diğer tema “yönetimin benimsediği yaklaşım” ($f=1$) temasıdır. Buna ilişkin görüşlerini öğretim elemanı ÖE5 “Öğrenciyi çocuk gibi görüyor her kurum. Ben istesem de yetişkin gibi davranamayacağım... Yani siz mesela yetişkinsiniz diyorum. Sonra elime bir tane artı eksi kağıdı veriyorlar. O zaman benim söylediğimin hiçbir manası kalmıyor. O yüzden yönetsel approach sıkıntısı çekiyor olabiliyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma Bulgularının Özeti

İngilizce hazırlık sınıflarında öğretim elemanları ve öğrencilerin bakış açısından farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları ile bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen faktörlerin incelendiği bu araştırmada, elde edilen bulgular araştırma problemlerinin sırası dikkate alınarak özetlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin gereksinimleri ile bu uygulamaların mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ($M=4.21$, $SD=.55$) gereksinim duyduklarını ifade ederken; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ($M=3.16$, $SD=.70$) İngilizce hazırlık sınıflarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtılmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında incelenen bir diğer durum öğrencilerin andragoji uygulamalarına ilişkin gereksinimleri ile bu uygulamaların mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşleridir. Elde edilen bulgularda, öğrenciler İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarına ($M=4.20$, $SD=.52$) gereksinim duyduklarını; ancak, bu uygulamalarının mevcut İngilizce derslerine ($M=3.14$, $SD=.71$) yeterli düzeyde yansıtılmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, öğretim elemanlarının tamamı İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasını gerekli olduğunu belirterek; bu gerekliliği “öğrencilerin ilgi alanları” ($f=6$), “öğrenme stilleri” ($f=5$), “hazırbulunuşluk düzeyi” ($f=4$) ve “dil öğrenme-öğretme sürecinin doğası” ($f=3$) odağında açıklamışlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında incelenen bir diğer durum öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öz-yeterlilik algılarıdır. Elde edilen nitel bulgular, öğretim elemanlarının çoğunun ($n=8$) farklılaştırılmış öğretime ilişkin kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Öğretim elemanları bu durumu mesleki bilgi ve beceri eksikliği, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğretim programının yoğun olması ile ilişkilendirmektedirler. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre öğretim elemanlarının bir kısmının ($n=4$) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öz-yeterlilik potansiyeline sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtma durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi çerçevesinde elde edilen nitel bulgulara göre, öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarını “öğrencilerin bireysel ilgi alanları” ($f=3$), “öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri” ($f=2$) ve “öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri” ($f=1$) kapsamında yansıttıklarını göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimi mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtamadığını ifade eden öğretim elemanları ise “genel öğrenci profili” ($f=7$) temasına vurgu yapmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında incelenen bir diğer durum öğretim elemanlarının andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşleridir. Elde edilen bulgularda, öğretim elemanlarının çoğunluğu ($n=11$) İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının gerekli olduğunu belirtirken; sadece bir öğretim elemanı andragoji uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanmasına ilişkin kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanları andragoji uygulamalarının gerekliliğini “öğrenci deneyimleri” ($f=6$), “öğrencilerin öz-benlik algısı” ($f=4$), “öğrencilerin motivasyonu” ($f=3$), “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=1$) temaları ile ilişkilendirerek açıklarken; kararsız olduğunu ifade eden öğretim elemanı ise “öğrencilerin yaşı” ($f=1$) teması ile ilişkilendirmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretim elemanlarının andragoji uygulamalarına ilişkin öz-yeterlilik algılarının incelenmesi çerçevesinde elde edilen nitel bulgular, öğretim elemanlarının bazılarının ($n=6$) andragoji uygulamalarında kendilerini yeterli hissetmediklerini; bazı öğretim elemanlarının ($n=5$) andragoji uygulamalarında kendilerini orta düzeyde yeterli hissettiklerini göstermektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarından sadece biri andragojiyi uygulama konusunda yeterli potansiyele sahip olduğunu ifade etmiştir. Andragoji uygulamalarında öz-yeterlilik algısı düşük olan öğretim elemanları, bu durumu andragojiye yönelik mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği ile ilişkilendirirken; öz-yeterlilik algısı orta düzeyde olan öğretim elemanları yetişkin gruba hitap etme becerisi ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Andragojiyi uygulama potansiyeline sahip

olduğunu belirten öğretmen elemanı ise iş yükünün az olması durumunda andragoji uygulamalarını uygulayabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen elemanlarının andragoji uygulamalarını mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtma durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi çerçevesinde elde edilen nitel bulgular, öğretmen elemanlarının andragojiye yönelik uygulamalarını “öğrencilerin bilme gereksinimleri” ($f=7$), “öğrencilerin öz-benlik algıları” ($f=6$), “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=5$), “öğrenci deneyimleri” ($f=5$), “öğrenci durumuna bağlı farklılıklar” ($f=4$) ve “öğrencilerin hazırbulunuşlukları” ($f=3$) kapsamında yansıttıklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen elemanlarının bakış açısından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını etkileyen faktörlerin incelenmesi çerçevesinde elde edilen nitel bulgulara göre, “hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı” ($f=42$), “öğretim elemanı kaynaklı” ($f=24$) ve “öğrenci kaynaklı” ($f=9$) faktörlerin bu uygulamaların İngilizce hazırlık sınıflarındaki kullanımını etkilediği görülmüştür. Hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörler incelendiğinde “programın standart olması” ($f=11$), “programın yoğun olması” ($f=8$), “muafiyet sınavı” ($f=8$), “zaman” ($f=7$) “sınıf mevcudu” ($f=7$) ve “ders kitabı” ($f=1$) temalarının; öğretmen elemanı kaynaklı faktörlerden “mesleki bilgi, beceri ve deneyim” ($f=11$), “ders dışı görevler” ($f=5$) “ders yükü” ($f=3$), “zaman alıcı olması” ($f=2$), “öğretmen motivasyonu” ($f=2$) ve “farklı dil seviyelerine ders verme” ($f=1$) temalarının; öğrenci kaynaklı faktörlere göre ise “öğrenci motivasyonu” ($f=6$) ve “öğrenci profili” ($f=3$) temalarının farklılaştırılmış öğretimin İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılmasını etkilediği belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen elemanlarının bakış açısından andragoji uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine kullanılmasını etkileyen faktörlerin incelenmesi çerçevesinde elde edilen nitel bulgulara göre, “öğrenci kaynaklı” ($f=28$), “öğretim elemanı kaynaklı” ($f=14$) ve “hazırlık

sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı” ($f=14$) faktörlerin andragoji uygulamalarını İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılmasını etkilediği görülmüştür. Öğrenci kaynaklı faktörler incelendiğinde “öğrenci motivasyonu” ($f=8$), “öğrencilerin öz-benlik algısı” ($f=6$), “öğrenci deneyimleri” ($f=5$) “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” ($f=3$) “yaş/jenerasyon farkı” ($f=2$), “öğrencilerin hazırbulunuşluğu” ($f=2$) ve “gelişim özellikleri” ($f=2$) temalarının; öğretim elemanı kaynaklı faktörlerden, “mesleki bilgi, beceri ve deneyim” ($f=9$), “ders yükü” ($f=3$) ve “ders dışı görevler” ($f=2$) temalarının; hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörlere göre ise “programın standart olması” ($f=8$), “programın yoğun olması” ($f=5$), “yönetimin benimsediği yaklaşım” ($f=1$) temalarının andragojinin İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılmasını etkilediği belirtilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılandırılan alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneriler alanyazın ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğine ilişkin öğrencilerin bakış açısından elde edilen nicel bulgulardan hareketle, farklılaştırılmış öğretimin ($M=4.21$, $SD=.55$) İngilizce hazırlık sınıflarında gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle öğrenciler, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme sürecinin bireysel ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılmasına gereksinim duymaktadırlar. Elde edilen nicel bulgulardan hareketle, öğrencilerin içerik ve ölçme-değerlendirme süreçlerine kıyasla kazanım ve öğrenme-öğretme süreçlerinde farklılaştırmaya gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Sarzhanova ve diğerlerinin (2023) çalışmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin elde edilen nicel bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin gerek kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri gerekse ölçme-değerlendirme süreçlerinde hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmaya gereksinim duydukları ortaya konulmuştur. Diğer bir ifade ile öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinin tüm bileşenlerinde hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma kapsamına dahil edilen üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin yabancı dil seviyelerine göre kur sistemi uygulamaları dikkate alındığında, ulaşılan bu sonuç düzey belirleme sınavları ile oluşturulan İngilizce hazırlık sınıflarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi açısından yetersiz kaldığının açık bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu sonuç, British Council ve TEPAV (2015) tarafından yürütülen

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi başlıklı araştırmanın hazırlık sınıflarının düzey belirleme sınavlarına ilişkin geçerliğin düşük olduğu ve bu sınavların dört dil becerisini ölçmediği sonucu ile paralel niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen nitel bulgularda da farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm öğretim elemanları tarafından bu uygulamaların gerekli olduğu belirtilirken; öğretim elemanları bu gerekliliği “öğrencilerin ilgi alanları”, “öğrencilerin öğrenme stilleri”, “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi” ve “dil öğrenme-öğretme sürecinin doğası” açısından açıklamışlardır. Buradan hareketle, öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğrencilerin bireysel özelliklerine hitap etmesi ve yabancı dil öğreniminin bireysel bir süreç olması açısından gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yürütülen araştırmalarda da yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Ay, 2014; Brown 2001; Dörnyei ve Skehan 2003; Ehrman ve diğerleri, 2003; Gass ve Selinker, 2008; Gezmiş ve Sarıçoban, 2006; Granås, 2019; Kerr, 2020; Şaban, 2020). Elde edilen nitel bulgular dikkate alındığında, öğretim elemanları en fazla öğrencilerin ilgileri açısından farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğini vurgularken; öğrenciler en fazla hazırbulunuşluk düzeyleri açısından farklılaştırılmış öğretime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sonuç, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi için bir ihtiyaç analizi yapılmadığı ve dolayısıyla öğretim elemanların öğrenci ihtiyaçlarını saptamada yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında İngilizce hazırlık sınıflarının değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde, öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edildiği ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kaldığı sonuçları ile bu sonuç benzerlik göstermektedir (Gerede, 2005; Karataş ve Fer, 2009; Örs, 2006; Öztürk, 2012; Sağlam ve Akdemir, 2018; Tunç, 2010).

Farklılaştırılmış öğretimin mevcut öğrenme öğretme sürecine yansıtılma durumuna ilişkin öğrencilerden elde edilen nicel bulgulardan hareketle, İngilizce hazırlık sınıflarında

farklılaştırılmış öğretimin sıklıkla kullanılan uygulamalardan olmadığı; mevcut İngilizce derslerinde ölçme-değerlendirme ile öğrenme-öğretme süreçlerinin farklılaştırılmasının kazanımlar ve içeriğin farklılaştırılmasına kıyasla daha sık kullanıldığı söylenebilir. Ulaşılan bu sonucun olası nedenleri arasında kazanımlar ve içerik bileşenlerinde öğretim elemanlarına sağlanan esnekliğin sınırlı düzeyde olması ve öğretim programların takip edilmesinin zorunluluğu gösterilebilir. Şaban (2020) İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını incelediği araştırmasında, öğretim programının farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için yeterince esnek olmadığı ve takip edilmesi gereken sıkı bir programa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ölçme-değerlendirme açısından mevcut öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin elde edilen nicel bulgular gerek hazırbulunuşluk gerekse öğrenme stilleri doğrultusunda sıklıkla dönüt verildiğini ortaya koymaktadır. Bu sonucun İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde dönüt kullanımının etkili olmasından (Kerr, 2020; Klimova, 2015) dolayı, öğrencilerin bireysel özelliklerinin farklı olmasının verilecek dönütlerin de farklılaştırılmasının gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir. Chapman ve King (2005) öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırılan dönütlerin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Leblebicier (2020) tarafından akademik İngilizce sınıflarında farklılaştırılmış öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmada ise dönüt kullanımının öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde dönüt kullanımının öğrenci başarısında önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Ata ve diğerleri, 2018; Çetin ve Şahin-Taşkın, 2015; Hattie ve Timperley, 2007; Marzano ve diğerleri, 2001). Diğer yandan, ölçme-değerlendirme tekniklerinin farklılaştırılmasının İngilizce hazırlık sınıflarında sıklıkla yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun olası nedenleri arasında, ölçme-değerlendirme süreçleri açısından İngilizce hazırlık sınıflarının belli bir standardizasyonu takip etmesinin zorunluluğu olabilir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin mevcut İngilizce derslerine sıklıkla yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, öğrencilerin öğrenme stilleri ve ilgi alanlarını dikkate alan farklılaştırma uygulamalarının sıklıkla kullanılmadığı

araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bununla birlikte, mevcut İngilizce derslerinde kazanımların ve içeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre sıklıkla farklılaştırıldığı; öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgi alanlarının farklılaştırılmasının ise sıklıkla yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca benzer şekilde, Şaban'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin en fazla öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak farklılaştırma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen nitel bulgulardan hareketle, farklılaştırılmış öğretimin mevcut İngilizce derslerine yeterli düzeyde yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının genel öğrenci profilini dikkate aldıklarını ifade etmeleri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerine yeterli düzeyde yansıtamadıklarını göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimin sınıf içersine etkili bir şekilde yansıtılabilmesi için öğrencilerin bireysel özelliklerine göre içerik, süreç ve ürün boyutlarında çeşitlilik sunulması gerekmektedir (Tomlinson, 2001). Buna karşın araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının sınıf içi uygulamalarını öğrencilerin ortak profillerine göre düzenledikleri söylenebilir. Ulaşılan bu sonucun olası nedenleri arasında, İngilizce hazırlık sınıflarının kur sistemine sahip olması ve dolayısıyla sınıfın dil yeterliliği açısından ortak özelliklere sahip olması olabilir. Alanyazında yürütülen araştırmalarda bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen sonuçlar ortaya konulmuştur. Örneğin Turgut ve diğerleri (2016) tarafından bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin yürütülen çalışmada, öğretmenlerin bireysel farklılıklara yeterli düzeyde hitap edemedikleri sonucuna ulaşılrken; Kiley'in (2011) araştırmasında ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi yeterli düzeyde uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Clapper (2011) yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilişkilendirdikleri uygulamaları olduğunu ifade etmelerine rağmen bu uygulamaları yeterli düzeyde uygulayamadıklarını gözlemlemiştir. Diğer yandan, alanyazında bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin, Demirkaya (2018) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi iyi düzeyde uyguladıkları sonucuna

ulaşılmıştır. Çam ve Acat (2023) tarafından yürütülen çalışmada, ortaokul öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kozikoğlu ve Bekler'in (2018) çalışmasında da farklı branşlardaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlilik algılarının düşük olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının mezun oldukları lisans programları göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun olası nedenleri arasında İngilizce Öğretmenliği lisans programlarının ders içeriklerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilere yer verilmemesi olabilir. Alanyazında farklı branşlardan öğretmenler ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, elde edilen sonuçların bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmediğini söylemek mümkündür. Çam ve Acat (2023) tarafından ortaokul öğretmenleri ile yürütülen araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yetkinliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşiroğlu (2016) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yürütülen çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu; Demirkaya'da (2018) sınıf öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Davis (2013) tarafından yürütülen çalışmada ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının kısmen yeterli olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen nitel bulgulardan hareketle, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut İngilizce derslerine yansıtılmasında öğretim elemanı kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen öğretim elemanı kaynaklı faktörler incelendiğinde, en sık vurgulanan temanın "mesleki bilgi, beceri

ve deneyim” teması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerinin farklılaştırılmış öğretimi öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu alt faktöre ek olarak, öğretim elemanlarının ders dışı görevleri ile ders yükleri, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının zaman alıcı olması gibi faktörlerin de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen öğrenci kaynaklı faktörler incelendiğinde, en sık vurgulanan temanın “öğrenci motivasyonu” teması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin motivasyon durumlarının sınıf içi uygulamaları etkilediği söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörler incelendiğinde ise, en sık vurgulanan temanın “programının standart olması” teması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, İngilizce hazırlık sınıflarında her bir öğrenciye aynı içeriklerin bezer öğretim yöntemleriyle aktarıldığına işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt faktörlere ek olarak, programın yoğun olması, muafiyet sınavı, zaman ve sınıf mevcudu gibi faktörlerin de farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, alanyazında yürütülen çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Şaban (2020) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim elemanlarının sıkı ve yoğun bir öğretim programları olduğundan dolayı farklılaştırılmış öğretimin uygularken zorlandıklarını ve zaman açısından problem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca aynı çalışmada öğretim elemanlarının ders dışı görevlerinin de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Güvenç (2021), farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının zaman alıcı olduğu ve detaylı bir planlama gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalara ek olarak, Ayers (2008) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadığı vurgulanırken; Driskill (2010) tarafından da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi eksikliklerinin bu uygulamaları öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmalarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buhur ve diğerleri (2022)

tarafından yürütülen çalışmada farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Sonuç olarak, İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği bu çalışmada gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanlarının bakış açısından farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasının gerekli olduğu ancak mevcut öğrenme-öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtılmadığı, öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlilik algılarının düşük olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretimi mevcut İngilizce derslerine yansıtılmalarını, mesleki bilgi, beceri ve deneyimleri, ders dışı görevleri, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının zaman alıcı olması, öğrenci motivasyonu, programının standart ve yoğun olması, muafiyet sınavı, zaman ve sınıf mevcudu gibi faktörlerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce Hazırlık Sınıflarında Andragoji Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Andragoji uygulamalarının gerekliliğine ilişkin öğrencilerin bakış açısından elde edilen nicel bulgulardan hareketle, andragojinin ($M=4.20$, $SD=.52$) İngilizce hazırlık sınıflarında gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde yetişkin özelliklerine hitap eden uygulamalara gereksinim duydukları söylenebilir. Öğrencilerden elde edilen nicel bulgulardan hareketle, öğrenenlerin öz-benlik algısı ve öğrenenlerinin deneyimlerinin rolü ilkelerine kıyasla, öğrencilerin motivasyon, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve öğrenenlerin bilme gereksinimi ilkelerinde andragoji uygulamalarına gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde birer yetişkin olarak dikkate alınmalarını gerektirdiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Rismiyanto ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen araştırmada öğrenciler tarafından andragoji uygulamalarının pedagojiye kıyasla daha fazla tercih edilmesi bu

araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Elde edilen nicel bulgulardan hareketle, İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde en fazla motivasyonlarının desteklenmesine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yabancı dil öğreniminde motivasyonun akademik başarıyı arttırmada önemli bir etkiye sahip olması ile ilişkilendirilebilir. Acat ve Demiral'ın (2002) yürüttüğü araştırmasında yabancı dil öğreniminde motivasyonun öğrenci başarısında büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Syamsuddin ve Jimi (2018) tarafından yürütülen çalışmada andragoji uygulamalarının öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenmeye hazır olma düzeylerinin öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınmasına gereksinim duydukları araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen nitel bulgularda da andragojinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu bu uygulamanın İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılması gerektiğine vurgu yaparak; bu gerekliliği “öğrencilerin deneyimlerinin rolü”, “öğrencilerin öz-benlik algısı”, “öğrencilerin motivasyonu” ve “öğrencilerin öğrenme yönelimleri” açısından ele almışlardır. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının öğrencileri belirli açılardan yetişkin olarak gördükleri ve bu özelliklerine hitap edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının “öğrencilerin deneyimlerinin rolü” açısından andragoji uygulamalarının gerekliliğini vurguladığı; öğrencilerin ise “motivasyon” açısından andragoji uygulamalarına gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun olası nedenleri arasında, İngilizce hazırlık sınıflarının öğrenme-öğretme sürecinde ihtiyaç belirleme süreçlerinin yeterli düzeyde yapılmadığı ve hazırbulunuşluk açısından dil yeterliliğine ilişkin durumun belirlenmesi ile sınırlı kaldığının göstergesi olabilir. Bu sonuçtan hareketle öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edildiği söylenebilir. Bu sonuç, alanyazında farklı düzey ve farklı dersler odağında yürütülen çalışmaların sonuçları ile

benzerlik göstermektedir. (İnal ve Aksoy, 2014; Kırkgöz, 2009; Özkanal ve Hakan, 2010; Özmen, 2019; Sarıtaş, 2013).

Andragojinin mevcut öğrenme öğretme sürecine yansıtılma durumuna ilişkin öğrencilerden elde edilen nicel bulgulardan hareketle, İngilizce hazırlık sınıflarında andragojinin sıklıkla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki çalışmalardan elde edilen andragojinin düşük düzeyde uygulandığı sonucu ile benzerlik göstermektedir (Delgado, 2016; Wang ve Storey, 2015). Andragoji ilkeleri açısından mevcut öğrenme-öğretme sürecine sadece öğrenenlerin bilme gereksinimi ilkesinin sıklıkla yansıtıldığı araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Öğrenenlerin bilme gereksinimi ilkesinin mevcut öğrenme-öğretme sürecine en fazla yansıtılan ilke olmasının olası nedenleri arasında gerek üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin gerekse hazırlık sınıfı öğrencilerinin üniversite deneyimlerinin olmamasından dolayı akademik yıl başlangıcında öğrencilere oryantasyon eğitimi vermesi olabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin üniversiteye başlarken aldıkları oryantasyon eğitimi ile öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ihtiyaç duydukları bilgileri edindikleri ve dolayısıyla bilme gereksinimlerinin karşılandığı söylenebilir.

Andragojinin mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılma durumuna ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen nitel bulgulara göre, andragojinin “öğrencilerin bilme gereksinimleri”, “öğrencilerin öz-benlik algıları”, “öğrencilerin öğrenme yönelimleri”, “öğrenci deneyimleri”, “öğrencilerin hazırbulunuşlukları” ve “öğrenci durumuna bağlı farklılıklar” açısından yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden elde edilen sonuçlara paralel bir şekilde öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme sürecine en fazla bilme gereksinimi ilkesini yansıttıkları ortaya konulmuştur. Bu sonuç, üniversitelerde verilen oryantasyon eğitimine ek olarak öğretim elemanlarının dönem başlarında ve derslerde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin detaylı açıklamalar yapmaları, ders izlencelerini öğrencilerle paylaşmaları gibi durumlarla ilişkilendirilebilir. Alanyazında Yıldız ve Ünlü (2021) tarafından yürütülen çalışmada, dersler ve sınavlara ilişkin verilen bilgilerin öğrenciler açısından faydalı

bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının andragojiyi yansıtırma durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, andragojinin mevcut öğrenme-öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtılmadığını söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanlarının andragoji ile ilişkilendirdikleri uygulamaları bulunsa da bu uygulamaları öğrenme-öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Manangsa ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretim elemanlarının andragoji uygulamalarını yeterli düzeyde uygulayamadıklarına yönelik elde edilen sonuç, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu sonucun olası nedenleri arasında, 1998 ve 2007 öğretmen yetiştirme lisans programlarında andragoji uygulamalarına ilişkin bilgilere yer verilmemesinin (YÖK, 1998; 2007) öğretim elemanlarının andragojiyi mevcut öğrenme-öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtamamalarına neden olduğu söylenebilir. Ancak 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan değişiklikle, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme adlı seçmeli ders verilmeye başlanmıştır (YÖK, 2018b). Bu yeni seçmeli dersi alan öğretmen adaylarının andragoji uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının, diğer adaylara göre daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, bazı öğretim elemanlarının andragojiye ilişkin öz-yeterlilik algılarının düşük olduğu; bazılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretim elemanlarının mezun oldukları lisans programları göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce Öğretmenliği lisans programında Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi olmasına rağmen yetişkinlere yönelik bir ders yer almaması (YÖK, 1998; 2007; 2018b) ile ilişkili olabilir. Bu sonucun olası bir diğer nedeni, yabancı diller yükseköğretiminde öğretim elemanlarına sunulan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinde yetişkin eğitime yer verilmemesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen nitel bulgulardan hareketle, andragoji uygulamalarının mevcut İngilizce derslerine yansıtılmasında öğretim elemanı kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve hazırlık sınıflarında eğitim-

öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Andragojinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen öğretim elemanı kaynaklı faktörler incelendiğinde, en sık vurgulanan temanın “mesleki bilgi, beceri ve deneyim” teması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt faktöre ek olarak, öğretim elemanlarının ders yükleri ve ders dışı görevleri gibi faktörlerin de andragoji uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Andragojinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen öğrenci kaynaklı faktörler incelendiğinde, en sık vurgulanan temanın “öğrenci motivasyonu” teması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre, öğrencilerin daha çok dışsal motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Ataman (2017) tarafından yürütülen çalışmanın sonucu ile paralel niteliktedir. Ancak andragoji uygulamaları kapsamında içsel motivasyonun desteklenmesinin öğrenme-öğretme sürecinde daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Knowles ve diğerleri, 2005). Bu alt faktöre ek olarak, öğrencilerin öz-benlik algısı, öğrenci deneyimleri gibi faktörlerin de andragoji uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Andragojinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısından kaynaklı faktörler incelendiğinde ise, en sık vurgulanan temanın “programının standart olması” teması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt faktöre ek olarak, programın yoğun olmasının da andragojinin kullanılmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada andragoji uygulamalarının mevcut İngilizce derslerine yansıtılmasına ilişkin elde edilen bu sonuçlar, andragoji kapsamında İngilizce hazırlık sınıflarında yürütülen çalışma olmamasına rağmen alanyazında İngilizce hazırlık sınıflarının öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yürütülen çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Gökdemir, 2005; Özer ve Korkmaz, 2016; Sarıtaş, 2013; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Yüce, 2013).

Sonuç olarak, İngilizce hazırlık sınıflarında andragoji uygulamalarının incelendiği bu çalışmada gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanlarının bakış açısından andragojinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasının gerekli olduğu ancak mevcut öğrenme-

öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtılmadığı, öğretim elemanlarının andragojiye ilişkin öz-yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. Ek olarak, öğretim elemanlarının andragojiyi mevcut İngilizce derslerine yansıtılmalarını, mesleki bilgi, beceri ve deneyimleri, ders yükleri ve ders dışı görevleri, öğrenci motivasyonu, öğrencilerin öz-benlik algısı, öğrenci deneyimleri, programının standart olması ve yoğun olması gibi faktörlerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Araştırmada, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin gereksinimleri olduğu; ancak, bu uygulamaların mevcut öğrenme-öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, İngilizce hazırlık derslerinde öğrencilerin bu uygulamalara ilişkin gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik ihtiyaç belirleme çalışmaları yürütülebilir. İhtiyaç belirleme çalışmalarından elde edilen sonuçlara uygun olarak farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir.
- Araştırmada öğretim elemanları tarafından farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının İngilizce hazırlık sınıflarında gerekli olduğu; ancak, öğretim elemanlarının bu uygulamaları öğrenme-öğretme sürecine yeterli düzeyde yansıtamadığı ve öğretim elemanlarının bu uygulamalara yönelik öz-yeterlilik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının bu uygulamaları öğrenme-öğretme süreçlerine yeterli düzeyde yansıtılabilmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının kuramsal ve uygulama odaklı öğrenme yaşantıları fırsatları sunulması önerilmektedir.

- Bu çalışmada Ankara ilindeki devlet üniversitelerinin İngilizce hazırlık sınıfları farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları açısından incelenmiştir. Gelecekte yürütülecek olan çalışmalarda, Türkiye genelindeki İngilizce hazırlık sınıfları farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları açısından farklı veri toplama araçları kullanılarak incelenebilir.
- İngilizce hazırlık sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarının mevcut öğrenme-öğretme sürecine yansıtılma düzeyleri farklı veri toplama araçları kullanılarak incelenebilir.
- Öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamalarına ilişkin yeterlilik algıları çeşitli değişkenler (üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise türü, vb.) açısından incelenebilir.
- 2018 yılı sonrası değişen İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olan ve İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları ile benzer çalışmalar yürütülerek bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7.sınıf izlencelerinin analizi. *Millî Eğitim*, 48(224), 299-325. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/50252/649069>
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10366/126878>
- Akın, G. (2010). *Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği*. (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Aksoy, A. N. (2018). *Developing a school based professional development program for improving technological skills and andragogical knowledge of teachers in private night high schools*. (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Alavinia, P. ve Sadeghi, T. (2013). The impact of differentiated task-based instruction via heeding learning styles on EFL learners' feasible proficiency gains. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 19(1), 75-91. <http://journalarticle.ukm.my/6142/>
- Alhasmi, B. ve Elyas, T. (2018). Investigating the effect of differentiated instruction in light of the ehrman and leaver construct on grammar learning. *Arab World English Journal*, 9(3), 145-162. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.10>
- Al Siyami, M.S. ve Al Shekaili, D. A. (2021). Teachers' perceptions of customizing students' learning through differentiated instruction at a tertiary level. *Arab World English Journal*, 12(1), 74-387. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.25>
- Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behavior, and achievement in middle school reading classes*. (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

- Arora, S., Joshi, K., Koshy, S. ve Tewari, D. (2017). Application of effective techniques in teaching/learning English. *English Language Teaching*, 10(5), 193-203. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n5p193>
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Ata, S., Yakar, A. ve Karadağ, O. (2018). Yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt türleri: Erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitiminde bir mikro-analiz. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 247-268. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Ay, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar kavramına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 163, 5-18. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000203
- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe County, Georgia*. (Doktora tezi, Capella University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Azmi, M. ve Noer Anggrainy, F. P. (2020). The andragogical approach for teaching English speaking skill for college students. *Journal of Applied Science, Engineering, Technology, and Education*, 2(2), 136-140. <https://doi.org/10.35877/454RI.asci2264>
- Balcı, Ö., Durak-Üğüten, S. ve Çolak, F. (2018). Zorunlu İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu örneği. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 860-893. <http://dx.doi.org/10.30831/akuveg.410220>.

- Bedük, A., Eşmen, O. ve Ay, H. M. (2016). *Türkiye’de meslek yüksekokullarında kalite: Mevcut durum sorunları ve çözüm önerileri*. 5.Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Prizren, Kosova.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Corvin.
- British Council. (2013). *The English effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the World*.
<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- British Council. (2022). *The Future of English: Global Perspectives*.
<https://www.britishcouncil.org/future-of-english>
- British Council ve TEPAV (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyac Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf)
- British Council ve TEPAV (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*.
https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf
- Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching (fourth edition)*. Pearson Education.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Cromwell Press.
- Buhur, İ., İsen, İ., Oruç, B., Akol, M. ve Aksoy, Y. (2022). Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(2), 151-178.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dade/issue/73754/1213395>
- Bussman, H. (2006). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Chang, Y. (2016). Discourses, identities and investment in English as a second language learning: Voices from two U.S. community college students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(4), 38-49. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.4p.38>
- Chapman, C. ve King, R. (2005). 11 practical ways to guide teachers toward differentiation (and an evaluation tool). *Journal of Staff Development*, 26(4), 20-25.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Ahmet Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. PEOPLE: *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
- Clapper, T. C. (2011). *The effect of differentiated instruction on JROTC leadership training*. (Doktora tezi, Capella University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Clement, A. ve Murugavel, T. (2015). English for employability: A case study of the English language training need analysis for engineering students in India. *English Language Teaching*, 8(2), 116-125. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n2p116>
- Coker, C. M. (2013). *An investigation of Knowles' principles of andragogy in a second-language environment*. (Doktora tezi, University of Phoenix). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Common European Framework of Reference for Language (CEFR) (2001). The CEFR Levels. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

- Conti, G. J. (1978). *Principles of adult learning scale: An instrument for measuring teacher behaviour related to the collaborative teaching-learning mode*. (Doktora tezi, Northern Illinois University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18.
<http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/809/368>
- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 131, 7-19.
<https://www.setav.org/turkiyenin-yabanci-dil-ogretimiyle-imtihani-sorunlar-ve-cozum-onerileri/>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. ve Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies In Educational Evaluation*, 53, 41-54.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research (JLR)*, 1(1), 1-18.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Çam, Ş. S. ve Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-308.

Çetin, M. F. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2015). Sözlü dönütün ilkökul öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 39-67.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11234/134213>

Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim reformu sonrası Anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56.

http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-985.html

Dağlı, Y. (2011). *English language needs analysis of Bozok University engineering and architecture faculty freshman students*. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

Davis, T. C. (2013). *Differentiation of instruction in regular education elementary classes: An investigation of faculty and educational leaders' perceptions of differentiated instruction in meeting the needs of diverse learners*. (Doktora tezi, University of Louisiana Lafayette). ProQuest Dissertations and Theses Global.

Davras, G. M. ve Bulgan, G. (2012). Meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 227-238.

<http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/572>

Delgado, W. R. (2016). *Analysis of Knowles' andragogical principles, curricular structure, and adult English as a second language standarts: Curriculum implications*. (Doktora tezi, University of Puerto Rico). ProQuest Dissertations and Theses Global.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi*. Pegem Yayıncılık.

- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Doğan, S. (2017). *A language focused needs analysis for EFL speaking in preparatory programs: A case in Turkey*. (Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Doğancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural Development*, 19(1), 24-39. <https://doi.org/10.1080/01434639808666340>
- Dönmez, G. Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Dörnyei, Z. ve Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. C. J. Doughty ve M. H. Long (Ed.) *The handbook of second language acquisition* (s.589-630). Blackwell Publishing.
- Driskill, K. M. (2010). *A qualitative study of teacher understanding and use of differentiated instruction to promote reading achievement*. (Doktora tezi, University of Phoenix). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Education First (2022). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com.tr/epi/>
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. ve Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330
- Ekoto, C. E. ve Gaikwad, P. (2015). The impact of andragogy on learning satisfaction of graduate students. *American Journal of Educational Research*, 3(11), 1178-1186. <https://doi.org/10.12691/education-3-11-6>

- Erdem, C. ve Atar C. (2018). *Yükseköğretim düzeyindeki zorunlu İngilizce derslerinin öğretim görevlisi görüşlerine göre değerlendirilmesi*. 4. Uluslararası Politika, Ekonomi ve Sosyal Çalışmalar Konferansında sunulan bildiri, İtalya.
- Eurydice. (2017). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. http://publications.europa.eu/resource/cellar/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1.0015.01/DOC_1
- Fischer, K. W. ve Rose, L. T. (2001). Webs of skill: How students learn. *Educational Leadership*, 59(3), 6–12. <https://www.ascd.org/el/articles/webs-of-skill-how-students-learn>
- Fox, J., ve Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. Jossey-Bass.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Gazi Ünivesitesi. (2022). *Tarihçe*. <https://ydyo.gazi.edu.tr/view/page/2826>
- Gerede, D. (2005). *A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University*. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Gezmiş, N. ve Sarıçoban, A. (2006). Yabancı dil öğretiminde öğrenme biçemleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 261-272. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2818/37967>
- Gökdemir, C. M. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2816/37912>

- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütölen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/1871/>
- Gömlüksiz, M. N. ve Özkaya, Ö.M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3128>
- Grain, H., M., J., S., Neamah, N., R., Al-gburi, G., Abduzahra, A., T., Hassan, A., Y., Kadhim, A., J., Obaid, A., A. ve Yahea, S., A. (2022). Differentiated instructions effect on academic achievements of level 2 English students. A case on Iraq public sectors universities. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 87-95. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.911544>
- Granås, K. (2019). *Differentiated instruction in the English subject: A qualitative study of teachers' approaches to differentiated instruction and the factors that affect their ability to differentiate*. (Yüksek lisans tezi, The Arctic University of Norway). Pro Quest Dissertations and Theses Global.
- Green, F. R. (1999). Brain and learning research: Implications for meeting the needs of diverse learners. *Education*, 119(4), 682–688.
- Guild, P. B. (2001). *Diversity, learning style and culture*. Johns Hopkins University School of Education New Horizons for Learning.
- Güçlü, M. ve Şahan, A. (2018). An Evaluation of English Language Teacher Training in The Republic Period in Turkey from The Viewpoint of Historical Development. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 1883-1902. <https://doi.org/10.26466/opus.474395>

- Güllü, A. S. (2007). *Çukurova üniversitesi Kozan meslek yüksekokulundaki İngilizce programın değerlendirilmesi: Öğrenci bakış açısından*. (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Gündoğdu, A. (2009). Pergelin sabit ayağını buraya, kendi özümüze kilitleyerek. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 5(14), 1-2.
https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/egitime_Bakis_14.pdf
- Güvenç, G. (2021). The impact of virtual differentiated instruction practices on student and teacher perceptions in English language teaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3146-3164.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312955.pdf>
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hatuk, M. H. ve Karakuş, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde portfolyoların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1196-1215.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212203>
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 747-755.
- Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnal, B. ve Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85-98.

İngiliz Kültür Derneği. (2013). *Dil zengini Avrupa: Avrupa'da çokdilli politika ve uygulamada eğilimleri.*

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Turkish_Dil_Zengini_Avrupa_%E2%80%93_Avrupa%E2%80%99da_c%CC%A7okdilli_politika_ve_uygulama_eg%CC%86ilimleri.pdf

Joseph, S. (2013). Differentiating instruction: Experiences of pre-service and inservice trained teachers. *Caribbean Curriculum*, 20, 31-51.

<https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cc/article/view/555>

Kachru, B. B. (1990). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes.* University of Illinois Press.

Kapusnick, R. A. ve Hauslein, C. M. (2001). The 'silver cup' of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159,

<https://doi.org/10.1080/00228958.2001.10518493>

Kar, İ. (2014). *An English language needs analysis of obligatory English preparatory program students at İstanbul Sabahattin Zaim University.* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

Karabacak, S. (2018). Andragogical knowledge of educators working with adults. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 537-561.

<https://doi.org/10.14686/buefad.360920>

Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.

Karataş, H. ve Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/573/61>

- Karcı Aktaş, C. ve Gündoğdu, K. (2018). Dinleme-konuşma dersine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri (Adnan Menderes Üniversitesi YDYO örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 509-527.
- Karcı Aktaş, C. ve Gündoğdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 169-214. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.007>
- Karsantık, Y. ve Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654. <https://doi.org/10.35675/befdergi.789014>
- Kaya, S. ve Ok, A. (2020a). English teachers’ perceptions of middle school English language curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 119-148. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.005>
- Kaya, S. ve Ok, A. (2020b). The antecedents influencing the implementation and success of the middle school English language curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 201-214. <https://doi.org/10.33200/ijcer.660386>
- Kazar, S. G. (2013). *A needs analysis study in terms of the perceptions of the students’ learning and target needs at an ESP program*. (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Kerr, P. (2020). *Giving feedback to language learners. Part of the Cambridge papers in ELT series*. Cambridge University Press.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>

- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/13562510802602640>
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/274>
- Kiley, D. (2011). Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice. (Doktora tezi, Western Michigan University). Pro Quest Dissertations and Theses Global.
- Klimova, B. (2015). The role of feedback in EFL classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.502>
- Knowles, M. S. (1968). *Andragogy, not pedagogy*. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd ed.) Gulf.
- Knowles, M. S. (1987). *Personal HRD style inventory: Are you an andragogy?*. Organization Design and Development.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species* (4th ed.) Gulf.
- Knowles, M. S. (1996). *Andragogy: An emerging technology for adult learning*. In Tight, M. (Ed.), *Education for Adults* (pp.53-70). Routledge.
- Knowles, M. S., Halton, E. F. ve Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier Inc.
- Knowles, M. S., Halton, E. F. ve Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Elsevier Inc.

- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091517>.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74. <https://doi.org/10.19126/suje.426467>
- Kupchyk, L. ve Litvinchuk, A. (2020). Differentiated instruction in English learning, teaching and assessment in non-language universities. *Advanced Education*, 15, 89-96. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.168585>
- Lakhani, M. K. (2018). *Maximizing English learners' success in higher education with differentiated instruction*. (Doktora Tezi, University of Southern California). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Leblebicier, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: Action research in an academic English class*. (Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods Research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Lushao, A. N. (2020). *A multiple regression study of the impact of technology supporting vocabulary development on language learning among English language learners and adults with and without disabilities*. (Doktora tezi, The George Washington University). ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Manangsa, V.A., Gusmuliana, P. ve Apriani, E. (2020). Teaching English by using andragogy approach for EFL students. *Journal of English Education and Teaching*, 4(3), 386–400. <https://doi.org/10.33369/jeet.4.3.386-400>
- Martin, C. (2008). *Primary languages: Effective learning and teaching*. Learning Matters.
- Mather, A. (2019). *Best teaching practices for engaging adult students' foreign language learning*. (Doktora tezi, Walden University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Marwan, A. (2017). ESP teaching challenges in an Indonesian vocational higher institution. *The English Teacher*, 38, 1-12. https://www.melta.org.my/journals/TET/downloads/tet38_01_01.pdf
- Marzano, R., Pickering, D. ve Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- Meşe, E. (2021). *The impact of differentiated instruction on tertiary EFL students' speaking proficiency and online self-regulation, and student perceptions in distance education*. (Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Miller, M. D., Linn, R. L. ve Grounlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Pearson Education.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019a). *2019-2023 stratejik plan*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019b). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara.
- Murphy, J. G. (2018). *A qualitative multiple case study on faculty perceptions of online learner-centered instruction*. (Doktora tezi, Northcentral University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Nikolaeva, S. ve Synekop, O. (2020). Social aspect of student's language learning style in differentiated ESP instruction. *Universal Journal of Educational Research Vol. 8(9)*, 4224-4233. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080949>

- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613. <https://doi.org/10.2307/3588214>
- Nunan, D. (2015). Standart English, English standarts: Whose standarts are they in English language education. Wong, L. T. & Dubey-Jhaveri, A. (Ed.), *English language education in a global world: Practices, issues and challenges* (s.3-11). Nova Publishers.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (ODTÜ). (2021). *Tarihçe-kuruluş yılları*. <https://ydyom.metu.edu.tr/tr/kurulus-yillari>
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Sciences*, 45, 279-290. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>.
- Ozer, O. (2020). English medium instruction at tertiary level in Turkey: A study of academics' needs and perceptions. *Journal of Higher Education and Science*, 10(1), 88-95. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.370>
- Ödemiş, İ. S. (2018). *Meslek yüksekokulu İngilizce öğretim programının bağlam girdi süreç ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi*. (Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (ÖSYM). (2019). *Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/kontkilavuz_18072019.pdf
- Örs, M. (2006). *An analysis of the preparatory students' attitudes toward the appropriateness of the preparatory school program at the University of Gaziantep*. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Özaydın-Cengizhan, L. (2006). *Üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıfı öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi.* (Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71351/1147027>
- Özkanal, Ü. ve Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskisehir Osmangazi University foreign languages department English preparatory program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 295-305.
<http://dx.doi.org/10.4304/jltr.1.3.295-305>
- Özmen, E. (2020). İngilizce öğreniminde öğrenci tarafı özeleştirisi: DEÜ yabancı diller yüksekokulu örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 86-104.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/58469/583930>
- Öztürk, C. (2003). *Ortaöğretim Coğrafya öğretmenlerinin öğretim yapma yeterlilikleri.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, M. (2012). How to sort general English curricula into effective prep. programs? Z. Bilgin & B. İnal (Ed.), *Çankaya Univ. Prep. School 2nd Foreign Language Teaching Symposium: A Proactive Look at ELT Programs in the Prep. Schools of Universities* (s. 29-36). Turuncu Digital.
- Parlak, D. (2011). *İğdır Üniversitesi fakülte ve meslek yüksekokullarındaki birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi hakkında görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2019). *P21 framework definitions.*
<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Pattton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* (4th ed.). Sage Publications

- Pratt, D. D. (1988). Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly*, 38, 160-181.
- Ravitch, S. ve Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Resmî Gazete (1981). 2547 sayı.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Resmî Gazete (1997). 23084 sayı. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf>
- Resmî Gazete (2012). 28261 sayı.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Resmî Gazete (2016). 29662 sayı.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>
- Rismiyanto, Saleh, M., Mujiyanto, J. ve Shofwan, A. (2017). Andragogy and pedagogy: Learning method orientations for adult learners. *Asian Journal of Educational Research*, 5(2), 32-44.
- Rismiyanto, Saleh, M., Mujiyanto, J. ve Warsono. (2018). The effectiveness of andragogically oriented teaching method to improve the male students' achievement of teaching practice. *English Language Teaching*, 11(2), 113-121.
<https://doi.org/10.5539/elt.v11n2p113>
- Robert Koleji. (2022). *Tarihimiz*. <https://website.robcok.k12.tr/tr>
- Sağlam, D. ve Akdemir, E. (2018). İngilizce hazırlık öğretim programına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 401-409.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2018.282>.

- Santangelo, T. ve Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>
- Sarıtaş, B. (2013). *Yükseköğretimde İngilizce-I dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Sarzhanova, G., Otyunshiyeva, M., Tleuzhanova, G., Assanova, D. ve Sadvakassova, A. (2023). Organizational, technological, and pedagogical conditions for differentiated instruction of teaching English as a foreign language. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(1), 74-95. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2809>
- Seçkin, H. (2011). Teachers' views on primary school English language teaching curriculum for the 4th grade. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 550-577.
- Sezer, A. (1988). Çağdaş gelişmeler ışığında Türkiye'de eğitim fakültelerinin yeri ve rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Singh, H. (2014). Differentiating classroom instruction to cater learners of different styles. *Paripex - Indian Journal of Research*, 3(12), 58-60.
- Solak, E. ve Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115. <http://dx.doi.org/10.17275/per.15.09.2.1>
- Stanlaw, J., Adachi, N. ve Salzman, Z. (2018). *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology*. (7th ed.). Routledge.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.

- Swayer, J. G. (2014). *Being and becoming teachers of adult ells: Case studies of professional identity negotiation, development and performance*. (Doktora tezi, The University of Texas). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Syamsuddin, S. ve Jimi, A. A. (2018). Implementing the principles of andragogy in ELT to enhance students' English competence. *Journal of English Education and Development*, 2(1), 54-63. <https://doi.org/10.31605/eduvelop.v2i1.78>
- Şaban, C. (2020). *The implementation of differentiated instruction in higher education EFL classrooms*. (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Şimşek, E. K. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar: Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulunda nitel bir araştırma örneği*. (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (1997). *1997 yılı kurul kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170429_fihrist_1997.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2005). *2005 yılı kurul kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2005.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2013). *2013 yılı kurul kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2013.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2017). *2017 yılı kurul kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170711_fihrist_2017.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2018). *2018 yılı kurul kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170711_fihrist_2018.pdf
- Tan Şişman, G. ve Bozok, Ö. (2022). Teknik bilimler meslek yüksekokullarındaki zorunlu İngilizce derslerine yönelik SWOT analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(4), 1359-1375. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021067772>

- Tavil, Z. M. H. (2003). *A study for the needs analysis of the English preparatory students at Hacettepe University*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Toker, O. (1999). *The attitudes of teaching staff and students towards the preparatory curriculum of the department of foreign languages in the University of Gaziantep*. (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. (3rd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C, A. ve Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. ve Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Trudgill, P. ve Hannah, J. (2017). *International English: A guide to varieties of English around the world*. Routledge
- Tunç, F. (2010). *Ankara Üniversitesi hazırlık okulu programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A. ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307852>
- Tümen Akyıldız, S. ve Tayşı, E. (2017). Hazırlık sınıflarındaki İngilizce öğretimine Ganalı öğretmen adaylarının bakışı (Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 967-983.
<https://doi.org/10.14686/buefad.329903>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) (2016). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/>
- UNESCO. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü*. (Oğuzkan, F., Çev.). UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world: UNESCO education position paper*. Fontenoy, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- UNESCO. (2007). *Mother tongue matters: Local language as a key to effective learning*. Fontenoy, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121>
- Wan, S.W. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284-311.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Wang, V. C. X., & Storey, V. A. (2015). Andragogy and teaching English as a foreign language in China. *The Reference Librarian*, 56(4), 295-315.
<https://doi.org/10.1080/02763877.2015.1057680>
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a Southeast Massachusetts school district*. (Doktora tezi, Northeastern University). ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Whitney, R. (2014). Differentiating instruction in postsecondary education. *Radiologic Technology*, 85(4), 458-462.
<http://www.radiologictechnology.org/content/85/4/458.extract>
- Wilson, L. S. (2005). *A Test of Andragogy in a Post-Secondary Educational Setting*. (Doktora tezi, Louisiana State University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E. ve Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(19), 34-40.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/21304/228627>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.
<https://doi.org/10.18020/kesit.1279>
- Yıldız, E. ve Ünlü, Y. (2021). Fen bilimleri öğretmeni adaylarının oryantasyon programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 395-409.
<https://doi.org/10.35675/befdergi.712496>
- Yüce, S. (2013). A study on the assessment of service quality in foreign language education service. *Business & Management Studies: An international Journal*, 1(3), 325-364.
<http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v1i3.48>
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://doi.org/10.12984/egeefd.305922>
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>

Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2018a). *Tarihçe*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>

Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2018b). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*.

<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

EK-A: İngilizce Hazırlık Derslerine Yönelik Öğrenci Anket Formu Örnek Maddeler

Değerli Öğrenciler,

İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenciler ve öğretim elemanlarının bakış açısından incelenmesini amaçlayan bu yüksek lisans tez çalışmasında, sizlerin İngilizce hazırlık dersleri hakkındaki görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu anket formunda toplam iki bölüm vardır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, İngilizce hazırlık derslerinize yönelik sorular bulunmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından onaylanan bu ankete katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, anket formunda kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmemektedir. Paylaştığınız görüşlerin tümü gizli tutulacak; sadece araştırmacılar tarafından toplu halde değerlendirilecek ve bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Anket formunun tamamlanması yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Sıla ERDEMİR

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM – KİŞİSEL BİLGİLER														
Bu bölümde, kişisel bilgilerinize yönelik sorular yöneltilmiştir.														
1. Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek														
2. Yaşınız:														
3. Mezun olduğunuz lise türü:														
<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi					<input type="checkbox"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi									
<input type="checkbox"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi					<input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler Lisesi									
<input type="checkbox"/> Çok Programlı Anadolu Lisesi					<input type="checkbox"/> Özel Lise									
<input type="checkbox"/> Fen Lisesi					<input type="checkbox"/> Temel (Genel) Lise									
					<input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız.....)									
II. BÖLÜM – İNGİLİZCE HAZIRLIK DERSLERİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM UYGULAMALARI														
İngilizce hazırlık derslerinizde, aşağıdaki maddelerde verilen durumlar GEREKLİ midir?					Aşağıda verilen maddelerdeki durumları, ← İngilizce hazırlık derslerinizdeki GEREKLİLİĞİNE ilişkin görüşünüzü SOL taraftaki seçenekler,					İngilizce hazırlık derslerinizde, aşağıda verilen maddelerde yer alan durumlarla HANGİ SIKLIKLA karşılaşıyorsunuz?				
Kesinlikle gerekli	Gerekli	Kararsızım	Gereksiz	Kesinlikle gereksiz	İngilizce hazırlık derslerinizde HANGİ SIKLIKLA karşılaştığınızla ilgili görüşünüzü SAG taraftaki → seçenekler arasından değerlendirerek, size göre en uygun olanı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.					Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
5	4	3	2	1	1. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, öğrenmeye hazır olma düzeyime göre düzenlenmesi					5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	2. Derste öğreneceğim bilgi ve becerilerin, ilgi alanlarıma göre düzenlenmesi					5	4	3	2	1
III. BÖLÜM – İNGİLİZCE HAZIRLIK DERSLERİNDE ANDRAGOJİ UYGULAMALARI														
İngilizce hazırlık derslerinizde, aşağıdaki maddelerde verilen durumlar GEREKLİ midir?					Aşağıda verilen maddelerdeki durumları, ← İngilizce hazırlık derslerinizdeki GEREKLİLİĞİNE ilişkin görüşünüzü SOL taraftaki seçenekler,					İngilizce hazırlık derslerinizde, aşağıda verilen maddelerde yer alan durumlarla HANGİ SIKLIKLA karşılaşıyorsunuz?				
Kesinlikle gerekli	Gerekli	Kararsızım	Gereksiz	Kesinlikle gereksiz	İngilizce hazırlık derslerinizde HANGİ SIKLIKLA karşılaştığınızla ilgili görüşünüzü SAG taraftaki → seçenekler arasından değerlendirerek, size göre en uygun olanı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.					Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
5	4	3	2	1	1. Derslerin başında, "ne öğreneceğim" sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması					5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	2. Derslerin başında, "neden öğreneceğim" sorusuna ilişkin bilgilendirme yapılması					5	4	3	2	1

EK-B: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirim

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 02/11/2021
Sayı: E-35853172-300-00001846130

0001846130

Sayı : E-35853172-300-00001846130
Konu : Sıla ERDEMİR (Etik Komisyon İzni)

2.11.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06.10.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001800682 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Sıla ERDEMİR'in Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN danışmanlığında yürüttüğü "İngilizce Hazırlık Sınıflarının Farklaştırılmış Öğretim ve Andragoji Uygulamaları Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Ekim 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 323ED2F3-3FFC-4FF4-82AF-1BF29217BED2

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hm-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-C: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

29 / 08 / 2023

(İmza)

Sıla ERDEMİR SEZER

EK-Ç: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

29 / 08 / 2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARININ FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM VE ANDRAGOJİ UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
29 / 08 / 2023	170	272363	04 / 07 / 2023	%6	2153649488

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Ad Soyadı: Sıla ERDEMİR SEZER

Öğrenci No.: N19131986

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-D: Thesis Originality Report

29 / 08 / 2023

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

Thesis Title: THE INVESTIGATION OF ENGLISH PREPARATORY CLASSES IN TERMS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND ANDRAGOGY

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
29 / 08 / 2023	170	272363	04 / 07 / 2023	6%	2153649488

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Sıla ERDEMİR SEZER

Student No.: N19131986

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

Assoc. Prof. Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-E: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

01 / 09 / 2023

Sıla ERDEMİR SEZER

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

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

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

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

