



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ORTAK AVRUPA DİL REFERANS  
ÇERÇEVESİ B1 STANDARTLARINA ULAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Damla Pınar YAPAR

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ORTAK AVRUPA DİL REFERANS  
ÇERÇEVESİ B1 STANDARTLARINA ULAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF PREPARATORY STUDENTS' ATTAINMENT LEVELS  
TO CEFR'S B1 STANDARDS AT UNIVERSITIES

Damla Pınar YAPAR

Doktora Tezi

Ankara, 2018

## Öz

Bu araştırma, bir kamu üniversitesinin ve bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık öğrencilerinin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 standardına ulaşma düzeylerini ve dört dil becerisindeki öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Dört dil becerisinde öğrencilerin düzeylerini belirlemek için uluslararası bir sınav ve öğrencilerin öz yeterliklerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretim görevlilerinin programa ilişkin görüşlerini almak için "Öğretim Görevlisi Program Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Üniversiteler, öğretim programının sonunda dört dil becerisinde hedeflere ulaşma açısından değerlendirildiğinde, her iki üniversitenin de dört dil becerisinde, özellikle konuşma ve yazma becerilerinde çok yüksek puanlara ulaşmadıkları tespit edilmiştir. Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi ile ilgili olarak öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile ilgili yapılan analiz, her iki üniversitedeki öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini okuma becerisinde orta düzeyde gördüklerini göstermiştir. İki üniversitede de öğrencilerin çoğu dinleme becerilerini orta düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. Öz yeterlik bakımından en yüksek puanların konuşma becerisinde elde edildiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, her iki üniversitedeki öğrenciler yazma becerilerinde kendilerini orta ve üst düzeyde başarılı bulmuşlardır.

**Anahtar sözcükler:** program değerlendirme, yabancı dil öğretim programı, dil becerileri, hedeflerin ulaşılabilirliği, öz yeterlik

## Abstract

This study was conducted to investigate a public university's and a foundation university's English preparatory students' attainment levels to the Common European Language Reference Framework's B1 standards and to determine their self-efficacy perceptions in the four language skills. An international test was used to identify students' levels in the four language skills. "Self-Efficacy Scale" developed by the researcher was applied to evaluate students' self-efficacy in the four language skills. "Instructor Program Evaluation Questionnaire" was used to take the views of the instructors. When the universities were evaluated in terms of reaching the goals in four skills at the end of the instructional program, it was found that both universities did not achieve very high scores in all four language skills, particularly in speaking and writing skills. The analysis conducted regarding the self-efficacy perceptions of students in reading skills, the majority of the students in both universities expressed themselves as being able to perform B1 level reading skills moderately. Most students could perform listening skills moderately and above. The majority of students were found to believe that their ability to communicate was at moderate levels and above, according to the average of self-efficacy perceptions in reaching B1 level speaking skills. In both universities, the skills of students with the highest self-efficacy skills were speaking skills. According to the results of the research, students at both universities considered themselves successful at moderate and above levels in writing skills.

**Keywords:** curriculum evaluation, language program, language skills, attainability of objectives, self-efficacy.

## Teşekkür

Bu araştırmanın her aşamasında bana inanan, beni destekleyen, bilgi ve deneyimiyle araştırmama ışık tutan, sabrı ve sevgi dolu tutumuyla hep yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esed Yağcı'ya teşekkür ederim.

Çalışmam süresince derin akademik bilgisiyle beni yönlendiren ve bugüne ulaşmamda büyük emekleri olan değerli hocam Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na teşekkür ederim.

Bütün tez süreci boyunca, titiz değerlendirmeleri, akademik bilgisi ve her daim gülen yüzüyle araştırmama katkı sağlayan görüşleri için Doç. Dr. Neşe Tertemiz'e çok teşekkür ederim.

Bana her konuda destek, sevgisi ve duasıyla yanımda olan, varlığıyla ve sağlıklı olduğu her anda huzur bulduğum sevgili anneme teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte sevgisi ve bilgisiyle bana destek ve akademik donanımıyla örnek olan kız kardeşim Dr. Deniz Tuğçe Özmen'e teşekkürü borç bilirim.

Yanımda artık olmasalar da hayatımın tüm önemli günlerinde kalbimde hissettiğim sevgileriyle bana ışık, kuvvet ve rehber olan sevgili babama, anneanneme ve kuzenim Can'a teşekkür ederim.

Sevgisi ve sabrıyla karşılaştığım her türlü zorluğu yenebilecek gücü kendimde bulmamı sağlayan, şartlar ne olursa olsun hep yanımda olduğunu hissettiren, tezimin yazımında ve analizlerinde çok büyük emeği geçen eşim Dr. Taner Yapar'a sonsuz teşekkür ederim.

Canım oğlum Alp'e küçük yaşına rağmen gösterdiği sabır, olgunluk, anlayış ve sevgisi için teşekkür ederim.

## İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Problem Cümlesi.....	8
Sayıtlılar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Eğitim.....	12
Eğitim Programı / Öğretim Programı.....	14
Program Değerlendirme.....	16
Yabancı Dil Programlarının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi.....	31
Türkiye'deki Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi.....	36
Yabancı Dil Hazırlık Öğretim Programı Çeşitleri.....	37
Yabancı Dil Hazırlık Öğretim Programlarının Özellikleri.....	37
A Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı.....	38
B Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Öğretim Programı.....	40
İlgili Araştırmalar.....	43
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	44
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	56
Bölüm 3 Yöntem.....	60

Araştırmanın Yöntemi .....	60
Çalışma Grubu .....	60
Veri Toplama Araçları .....	63
Okuma Sınavı .....	71
Dinleme Sınavı.....	74
Yazma Sınavı.....	75
Konuşma Testi .....	78
B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği .....	80
B1 Düzeyi Okuma Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri .....	80
B1 Düzeyi Dinleme Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri.....	80
B1 Düzeyi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri.....	81
B1 Düzeyi Yazma Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri.....	81
Programda Dört Dil Becerisinin Öğretiminin Etkililiğini Değerlendirme Anketi..	83
Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	84
Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi .....	85
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	87
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	87
Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Yorum .....	90
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	95
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorum.....	98
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	101
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorum.....	104
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	105
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorum .....	108
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	112
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Yorum .....	146
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	150



Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	174
Sonuçlar .....	174
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	174
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	176
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	177
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	178
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	179
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	181
Öneriler .....	184
Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	184
Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	185
Kaynaklar .....	186
EK-A: B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği .....	194
EK-B: B1 Düzeyi Öz Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi .....	197
EK-C: Öğretmen Anketi .....	198
EK-Ç: Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu .....	204
EK-D: Etik Beyanı.....	205
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	206
EK-F: Dissertation Originality Report.....	207
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	208

## Tablolar Dizini

Tablo 1 A Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri .....	39
Tablo 2 B Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri .....	40
Tablo 3 C Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri .....	40
Tablo 4 A Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri .....	42
Tablo 5 B Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri .....	43
Tablo 6 Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Sayısal Veriler.....	60
Tablo 7 Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Sayısal Veriler.....	61
Tablo 8 Çalışmaya Katılan Okutmanlara (Öğretim Görevlilerine) Ait Demografik Bilgiler.....	61
Tablo 9 Çalışma Grubunda Uygulanan İngilizce Hazırlık Programlarının Özellikleri .....	62
Tablo 10 Okuma Sınavı Tanıtım Tablosu.....	73
Tablo 11 Dinleme Sınavı Tanıtım Tablosu .....	75
Tablo 12 Yazma Sınavı Tanıtım Tablosu .....	77
Tablo 13 Konuşma Sınavı Tanıtım Tablosu .....	79
Tablo 14 B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği Tanıtım Tablosu.....	82
Tablo 15 Faktör Analizi Öz Değerler Tablosu.....	83
Tablo 16 Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Okuma Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi.....	87
Tablo 17 Öğrencilerin Okuma Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları .....	88
Tablo 18 ANCOVA Analizi ile Okuma Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar.....	89
Tablo 19 Program Sonu Okuma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 20 Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Dinleme Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi.....	95
Tablo 21 Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları .....	96
Tablo 22 ANCOVA Analizi ile Dinleme Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar.....	97

Tablo 23 <i>Program Sonu Dinleme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları</i> .....	97
Tablo 24 <i>Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Yazma Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi</i> .....	101
Tablo 25 <i>Öğrencilerin Yazma Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları</i> .....	102
Tablo 26 <i>ANCOVA Analizi ile Yazma Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar</i> .....	103
Tablo 27 <i>Program Sonu Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları</i> .....	103
Tablo 28 <i>Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Konuşma Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi</i> .....	106
Tablo 29 <i>Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları</i> .....	106
Tablo 30 <i>ANCOVA Analizi ile Konuşma Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar</i> .....	107
Tablo 31 <i>Program Sonu Konuşma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları</i> .....	108
Tablo 32 <i>Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı</i> .....	112
Tablo 33 <i>Öğrencilerin Program Sonu Okuma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları</i> .....	113
Tablo 34 <i>Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı</i> .....	120
Tablo 35 <i>Öğrencilerin Program Sonu Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları</i> .....	121
Tablo 36 <i>Öğrencilerin Yazma Becerilerine Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı</i> .....	129
Tablo 37 <i>Öğrencilerin Program Sonu Yazma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları</i> .....	130
Tablo 38 <i>Öğrencilerin Konuşma Becerileri İle İlgili Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı</i> .....	134

Tablo 39 Öğrencilerin Program Sonu Konuşma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları .....	135
Tablo 40 A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Hedeflerine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri .....	151
Tablo 41 A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının İçeriğine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri.....	157
Tablo 42 A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri.....	164
Tablo 43 A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumlarına İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi)Görüşleri.....	169

## Şekiller Dizini

Şekil 1. İngilizce öğretiminin dalları .....	6
--	---

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**CEFR** : Common European Framework of Reference for Languages

**EFL** : English as a Foreign Language

**ESL** : English as a Second Language

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Alanındaki yenilikleri izleyip aktarabilme, çağın bilincine vararak uluslararası ilişkileri geliştirme, karşılıklı bilgi ve teknoloji alışverişini sağlama, kültür etkinlikleri yoluyla iletişim kurma gibi konularda ayrı ayrı her bir ulusun dilini öğrenmek yerine bir tek dille işin üstesinden gelmek dünya insanları için her zaman hayal edilen bir durum olmuştur (Tosun, 2006). Günümüzde, önceden hayal edilen bu durum neredeyse gerçek olmuş, İngilizce kültür ve bilgi aktarımının, iletişimin, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin, akademik ve sosyal dünyanın evrensel ana dili haline gelmiştir.

Her alanda İngilizce kullanımının evrensel ve ortak dil haline gelmesiyle birlikte, İngilizce öğretiminin niteliği de dünya genelinde önem kazanmıştır. Nunan (1988) İngilizce'nin günümüzde yaygın hale gelmesinin kaçınılmaz sonucu olarak dünya çapında ülkelerin yabancı dil eğitim sistemlerinin standartlarını yükseltmeleri açısından üzerlerinde bir baskı oluştuğunu belirtir. İngilizce öğrenmeye büyük oranda talep vardır ve bu yüksek talep karşısında farklı hedeflere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik farklı seviyelerde ve farklı amaçlara yönelik İngilizce öğretim programları uygulanmaktadır. İngilizce programlarının hazırlanması, uygulanması, kullanılmakta olan öğretim yöntemleri, sınav durumları, İngilizce öğretiminde yer alan bilişsel ve duyuşsal değişkenler artık büyük çapta tartışılmaktadır (Nunan, 1988). İngilizce öğretim programlarının bu derece çeşitlilik göstermesi beraberinde bu programların da düzenli değerlendirilmesi ihtiyacını getirmiş ve İngilizce öğretiminde belirli kalite ve ortak standartların sağlanması da kaçınılmaz olmuştur (Richards, 1985).

Ortak standartları sağlamak ve yabancı dil eğitiminde kaliteyi artırmak üzere geliştirilen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (Common European Framework of References for Languages) 2001 yılında hazırlanmış ve yayınlanmış bir Avrupa konseyi belgesidir. Söz konusu belgenin amacı, yabancı dil eğitiminin

standartlarını ortaya koymaktır. Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin kullanılmaya başlamasıyla beraber, dört dil becerisinin etkili bir şekilde öğretilmesi ve dil eğitiminde ortak standartlara ulaşılması oldukça önem kazanmıştır (Council of Europe, 2001).

Bireylerin yaşamlarına ve geleceklerine yön vermelerinde en önemli basamak şüphesiz ki üniversitelerdir. 21. Yüzyılda üniversiteler, öğrencileri gelişen ve değişen dünyaya hazırlamak, onlara temel yabancı dil becerilerini kazandırmak, akademik çalışmalarını yürütebilmek ve mezun oldukları zaman iş hayatının artan taleplerini karşılayabilmek üzere yabancı dil öğretmekle yükümlüdürler. İngilizce'yi hem iş dünyasında hem de akademik alanda yetkin bir şekilde kullanmak oldukça önem kazanmıştır. Flowerdew ve Peacock (2001) İngilizce'nin araştırma ve uluslararası yayın yapma dili olarak da önemini vurgular. Birçok üniversite ve eğitim kurumu İngilizce'yi akademik yayın ve çalışmaların temel dili olarak kabul etmektedir. Bilimsel ve teknolojik alanyazının çoğu İngilizce'dir. Uluslararası iş toplantıları ve ticaret İngilizce kullanılarak yapılmaktadır. Yabancılarla telefonda görüşmek, yabancı iş arkadaşına e-posta yazmak, yurt dışındaki bir şirkete rahatça teklif sunabilmek iş ortamlarında İngilizce yeterliliğin birer göstergesi haline gelmiştir. Türkiye'deki üniversitelerde yabancı dil, özellikle de İngilizce eğitimi de gün geçtikçe artan bir önem kazanmıştır.

Sonuç olarak, yabancı dil, özellikle İngilizce biliyor olmak dünya genelinde gerek akademik hayatta gerekse iş ortamlarında yeterlilik için bir ön koşul haline gelmiştir. Yabancı dil bilmenin önemi uluslararası ilişkileri gün geçtikçe gelişen, iş birliğine değer veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için



öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye’de de giderek artmaktadır. Türkiye’de üniversitelerde İngilizce Hazırlık bölümleri kurulmuş ve üniversiteye başlayan her öğrenci kendi branşına devam etmeden önce bir yıllık İngilizce programına tabi tutulmaya başlanmıştır. Üniversitelerde verilen bu İngilizce eğitiminin temelini öğrencilerin fakültelerine başlamadan önce belli bir süreyle devam ettikleri yabancı diller yüksekokullarının veya İngilizce hazırlık bölümlerinin verdikleri temel İngilizce eğitimi oluşturmaktadır. İngilizce hazırlık bölümlerine yapılan yatırımlar artmış, İngilizce öğretimi diğer dillerin öğretimine kıyasla oldukça gelişmiş, bu bölümlerin ülke genelinde sayıları artmıştır. İngilizce hazırlık bölümleri sayesinde öğrenciler eğitim aldıkları üniversitelerde uluslararası alanda bilim, teknoloji, ticaret, iletişim, diplomasiyi İngilizce olarak takip edebilmek üzere yetişmeye başlamışlardır.

Yabancı diller yüksekokullarında veya İngilizce hazırlık bölümlerinde verilen İngilizce eğitimi; üniversitedeki diğer bölümlerde verilen ve devamı niteliğinde olan İngilizce eğitime, İngilizce eğitim veren bölümlerdeki genel eğitime, bireylerin daha sonraki eğitim ve iş hayatlarına temel oluşturmayı hedeflemektedir. Amaç, öğrencilerin belirli bir düzeyde İngilizce yeterliğine sahip olarak, alanlarında öğrenim görmeleri, İngilizce yayınları takip edebilmeleri ve meslek hayatında atıldıkları zaman da uluslararası düzeyde yeterli olmalarını sağlamaktır. Bu yönleriyle de, yabancı diller yüksekokullarında/İngilizce hazırlık bölümlerinde verilen temel İngilizce eğitimi oldukça önemli hale gelmiştir. Üniversitelerdeki İngilizce eğitiminin önemli yer tutması, bu bölümlerdeki sorumluluğu da arttırmaktadır. Bireyler, her ne kadar ilköğretim ve lise hayatları boyunca İngilizce ile ilgili belli bir temel oluştursalar da, bireyleri hayata hazırlayan kurumlar olarak üniversitelerin her alanda verdikleri eğitimin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla, üniversiteler kapsamında verilen temel İngilizce eğitiminin önemi de büyüktür. Bu süreç en iyi ve en doğru şekilde, İngilizcenin her bir kural ve kullanım özelliklerini bireylere en iyi şekilde öğretmekle tamamlanmalıdır. Bu kapsamda, İngilizce dil öğretiminde önem arz eden dört becerinin de en etkili şekilde sürece dâhil edilmesi önemlidir.

Bugün, Türkiye’de gerek devlet, gerekse özel çok sayıda üniversite İngilizce hazırlık programı kurmakta, değişik İngilizce hazırlık programlarını takip

etmektedir. Türkiye'nin de bir Avrupa Konseyi üyesi olması nedeniyle Türkiye'deki üniversitelerde de tüm yabancı dil derslerinde Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi derecelendirmesi uygulanmaya başlanmıştır (TEPAV ve British Council, 2013). Üstünlüoğlu'nun (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonuçları hedefleri Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi doğrultusunda belirlemenin ve akademik beceriler ve Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütlerinin birleştirmenin İngilizce hazırlık programlarında kaliteyi arttırdığını ortaya koymuştur.

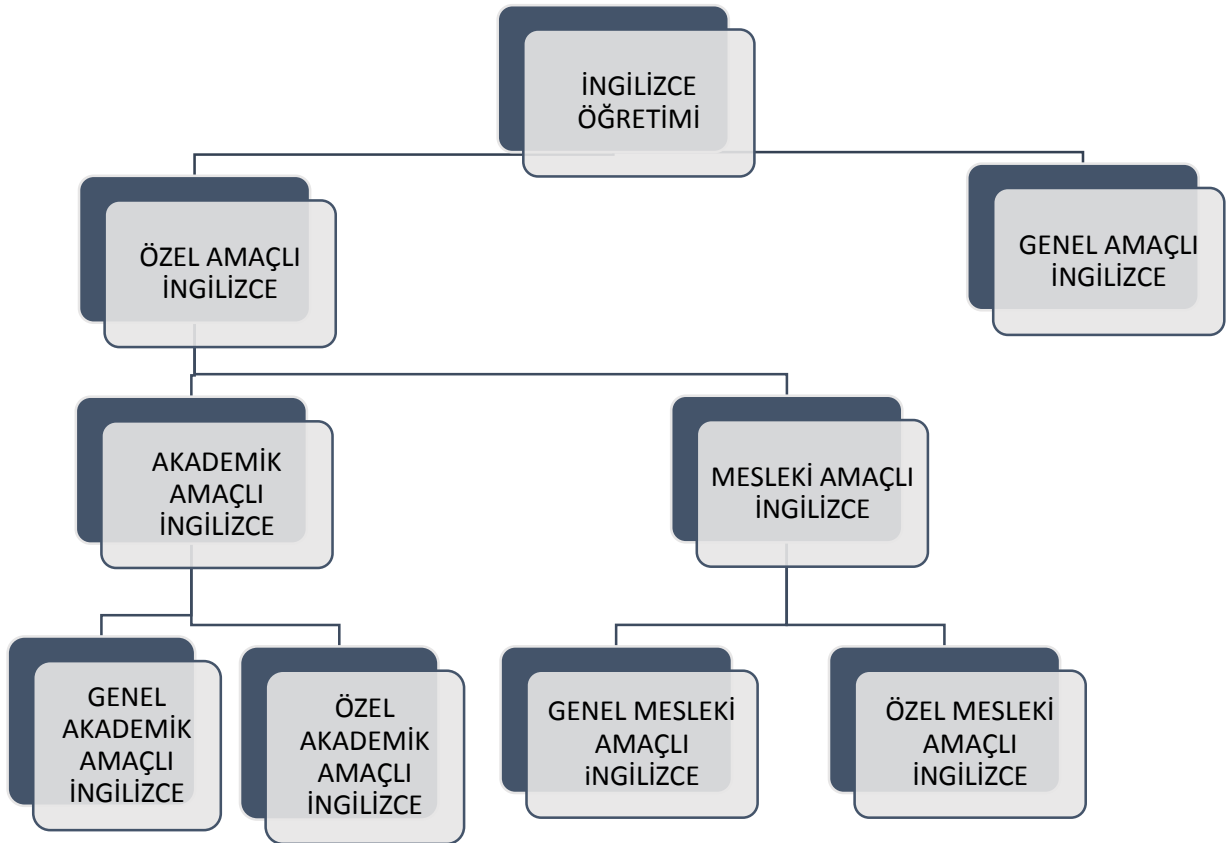
İngilizce hazırlık programları, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütlerine göre hazırlanmış ders kitaplarını kullanmaktadır ve öğrencilerin bu kitapları tamamladıkları ve İngilizce Hazırlık bölümlerinin hazırladığı 'yeterlik sınavlarını' geçtikleri takdirde, programın süresine göre en düşük B1, en yüksek B2 düzeyine ulaştıkları var sayılmaktadır. Birçok üniversitede İngilizce hazırlık programları Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütleri doğrultusunda düzenlenmektedir. Her üniversite kendi programının içeriği doğrultusunda ölçütlerini ve ulaşılması hedeflenen düzeyi seçmekte (genellikle B1 veya B2) ve öğrencilerin önceden belirlenen standartlara ulaşip ulaşmadıklarını okulların kendilerinin hazırladıkları yeterlik sınavlarıyla ortaya koymaktadır. Aydın (2016) Türkiye'deki mevcut yabancı dil eğitimi sorunsalının en önemli bileşenlerinin birinin üniversitelerin yabancı dil yeterliğiyle ilgili farklı uygulamalar yapmalarından kaynaklandığını belirtir. Kurumların yabancı dil yeterlik sınavlarını kendi başlarına hazırlamaları, aralarında ortak bir ölçüt ya da bağlamsal bir çerçeve olmayışı, ön görülen dil yeterlik seviye ve içeriğindeki farklılıklar doğal olarak beraberinde çeşitliliği ve sorunları da getirmektedir (Aydın, 2016). Üniversite öğrencilerinin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemek oldukça önemlidir ve bu konuda programın tüm öğelerini kapsayan bir program değerlendirme çalışması yapılması gereklidir. Ancak, bu programların öğrencileri önceden belirlenen düzeye getirmek üzere çıktıkları yolda, program geliştirmenin temel öğeleriyle, öğrencilerden beklenen kazanımların ne derece uyduğu ancak Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütleri doğrultusunda hazırlanmış bir program değerlendirme çalışmasıyla mümkün olabilir (TEPAV & British Council, 2013).

Bu durumda, Tyler (1949)'ın program geliştirmeye dair sorduğu dört soruyu, şu an devam eden İngilizce Hazırlık programları için soracak olursak; “Öğrencilerinin İngilizce’de B1 düzeyine ulaşmasını hedefleyen bu programlar, öğrencilerine hangi öğrenme yaşantılarını, ne derece etkili sunmakta, bu yaşantıları nasıl düzenlemekte, ve belirlenen hedeflere ulaşıldığını nasıl saptamaktadırlar?” Kuşkusuz, bu dört temel öğenin hepsini Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütleriyle paralel düzenlenmesiyle, öğrencinin başarısı bu ölçütlerle göre ifade edilebilir. Ancak, İngilizce hazırlık eğitimi olan birçok üniversitede söz konusu programların gereken ölçütlerle (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütleri ölçüt alınarak) değerlendirilmesi oldukça önem arz eden bir konudur.

Yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü, bu araştırmada ürüne ve programın öğelerine yönelik bir değerlendirme modeli kullanılarak, A ve B üniversitelerinin İngilizce hazırlık dersi öğretim programlarının Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi hedeflerine belirlenen ölçütlerde ulaşıp ulaşılmadığı ve programın temel öğeleri gibi konularda kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır. Günümüzde öğrencilerin çoğu üniversite hazırlık sınıflarına A1+ seviyesinden başlamakta ve sekiz aylık bir süre içerisinde B1 veya B2 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Ülkemizde de yabancı dil öğretim programlarını, yabancı dil öğretimine artan ilgi ve talebin sonucu olarak, özellikle İngilizce, üniversitelerde farklı başlıklar altında, farklı taleplere hitap edecek şekilde öğretilmekte, bu da çok çeşitli yabancı dil programları oluşturulması gereğini doğurmaktadır. Günümüzde İngilizce öğretimi genel amaçlı ve özel amaçlı olarak ikiye ayrılmaktadır. Özel amaçlı İngilizce öğretimi de akademik amaçlı ve mesleki amaçlı İngilizce öğretimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere günümüzde İngilizce öğretimi öğrencinin ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda farklı dallara ayrılmış ve çeşitli başlıklar altında öğretim programlarının hedefleri ve içerikleri düzenlenmiştir.



Şekil 1. İngilizce öğretiminin dalları (Jordan, 1998).

Özellikle, öğrencilerinin gerek akademik gerekse mesleki anlamda yabancı dil gelişimini hedefleyen üniversiteler, hazırlamış oldukları İngilizce hazırlık programları aracılığıyla öğrencilere öncelikle genel İngilizce öğretmeyi hedeflemektedirler. Bununla birlikte, çok sayıda ve çok farklı dil öğretim seçeneklerinin oluşturulmuş olması, her ders içeriğinin kaliteli ve nitelikli hazırlanmış bir programla temellendirildiğinin bir göstergesi olamaz. Hazırlanmış olan bir yabancı dil programında, önceden göz önünde bulundurulması gereken pek çok koşul ve ön hazırlık vardır ki, bunların hepsinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ise bir soru işaretidir. Programların değerlendirilmesi ise bu önemli aşamalardan biridir. Demirel (2004)'e göre program değerlendirme, programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi verir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermek olanaksızdır. Türk eğitim sisteminde yabancı dilde yoğun

öğretimin başlamasından sonra yeni yabancı dil programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi artan bir önem kazanmıştır. Bu nedenle, özellikle son 20 yıl içinde, üniversitelerde uygulanmakta olan yabancı dil programlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Yapılan bu program değerlendirmeler bir akademik yıl boyunca öğrencilerin bölüm derslerinin tamamını veya bir kısmını etkili bir şekilde takip edebilecek kadar yabancı dil yeterliğine ulaştıklarına emin olmak için düzenlenir. Hazırlık programlarının böyle bir görevi olması nedeniyle, hazırlık bölümlerinin düzenli olarak değerlendirilmesi çok gereklidir (Üstünlüoğlu ve diğerleri 2012). Programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı konusunda karar verilir. İngilizce ders programlarının değerlendirilmesi ise 1970, 1980 ve 1990lı yıllarda oldukça ihmal edilmiş ve özel bir yaklaşım gerektiren bir alandır (Alderson & Baretta, 1992). Üniversitelerde devam etmekte olan İngilizce Hazırlık Programları, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütlerine göre hazırlanmış ders kitaplarını sınıflarda kullanmakta ve bu kitapların belirlediği ölçütlere ulaştıklarını var sayarak programlarını devam ettirmektedirler. Ancak, sadece ders kitaplarını dayanak alarak, kendi hazırladıkları sınavlarla öğrencilerin başarısını sınamaktadırlar. Öğrencilerin gerçekten hedef alınan düzeye ulaştıklarını ve dört becerinin de beklenen düzeye gelip gelmediğini belirlemek için bu ölçütlerde hazırlanan bir sınav uygulaması şarttır. Bu çalışmanın amacı, çalışma grubu olarak seçilen üniversitelerde devam etmekte olan İngilizce Hazırlık Programlarının dört yabancı dil becerisini öğretme konusunda etkililiğini, gerek öğrenci başarısını, gerekse öğretmen görüşlerini öğrenerek saptamaktır. Bu çalışma Türkiye’de üniversitelerde eğitim alan İngilizce hazırlık öğrencilerinin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi standartlarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın üç önemli sonucu olması beklenmektedir:

1. Türkiye’ de uygulanmakta olan İngilizce Hazırlık programlarının etkililiğine dair, dört yabancı dil becerisinin gelişimi açısından öğrencinin vardığı nokta hem öğretmen, hem öğrencinin perspektifinden yansıtılacaktır.

2. Öğrencinin başarısı okul tarafından hazırlanan bir sınavla değil, standart uluslararası bir sınavla değerlendirildiği için gerçek sonuçları yansıtması muhtemeldir.
3. Programda dört dil becerisinin gelişimine dair önemli veriler elde edilecektir.

### **Problem Cümlesi**

A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki dil becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir, öğrencilerin B1 düzeyindeki becerilere ilişkin öz yeterlik algıları nedir ve B1 dil becerilerini kazandırmaya yönelik program ne düzeyde yeterlidir?

#### **Alt Problemler**

1. a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki okuma becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?

1. b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki okuma becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?

2. a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki dinleme becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?

2. b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesinin B1 düzeyindeki dinleme becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?

3. a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki konuşma becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?

3. b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki konuşma becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?

4. a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki yazma becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?

4. b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki yazma becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?

5. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki dil becerilerine ilişkin öğrencilerin öz yeterlik algıları nedir?

a. Okuma becerisine ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

b. Dinleme becerisine ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

c. Konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

d. Yazma becerisine ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

6. Okutmanların (Öğretim görevlilerinin) İngilizce hazırlık öğretim programında dört dil becerisinin öğretimi hakkında görüşleri nelerdir?

a. A Üniversitesi okutmanlarının İngilizce hazırlık öğretim programında dört dil becerisinin öğretimi hakkında görüşleri nelerdir?

b. B Üniversitesi okutmanlarının İngilizce hazırlık öğretim programında dört dil becerisinin öğretimi hakkında görüşleri nelerdir?

## Sayıtlılar

1. Araştırmada görüşlerine başvuru alan okutmanlar (öğretim görevlileri) ve öğrenciler gerçekleri yansıtmışlardır.
2. Okutmanlara (Öğretim görevlilerine) uygulanan anketlerin kapsam geçerliğini sağlamak üzere araştırmada fikirlerine başvuru alan uzmanların yeterli olduğu düşünülmektedir.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2012-2013 akademik yılı,
2. Ankara ilinde yer alan iki üniversite
3. Söz konusu üniversitelerin İngilizce Hazırlık Programlarının 1 yıllık programları ve uygulamaları ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Eğitim Dili:** Eğitimde kullanılan dil.

**Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR):** Yabancı dil eğitiminin standartlarını ortaya koyarak, altı seviye belirleyen bir Avrupa Konseyi belgesidir. Türkiye'nin bir Avrupa Konseyi üyesi olması sebebiyle, Türkiye'deki üniversitelerin tüm yabancı dil derslerinde CEFR derecelendirilmesi uygulanması gerekmektedir.

**Genel Amaçlı İngilizce:** İngilizce öğretiminin bir dalıdır. Okullarda genel olarak öğretilen ve belirli bir eğitim hedefine ya da mesleki amaca yönelik olmayan İngilizce'dir.

**Akademik Amaçlı İngilizce:** Akademik kitap ya da yayın okuma, akademik ödev ya da makale yazma, akademik ders dinleme ve akademik tartışmalarda yer alma gibi üniversite eğitiminin gerektirdiği faaliyetler için aranan İngilizce seviyesidir.



**Mesleki İngilizce:** İş mektubu yazmak, telefonda iş görüşmesi yapmak, mesleki raporları okumak, işle ilgili sunum yapmak gibi kişinin iş ya da mesleğinde gerekli becerilerin öğretildiği İngilizce eğitimiyle ilgilenen İngilizce öğretimi dalıdır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal temeli bağlamında, eğitimin tanımı, eğitim programı, program değerlendirme, program değerlendirme çeşitleri, program değerlendirme yaklaşım ve modelleri, yabancı dil programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, Türkiye’de üniversitelerde uygulanan yabancı dil eğitimi ve yabancı dil hazırlık programlarının özellikleri konularıyla ilgili alanyazın çalışmalarına değinilmiştir. Öncelikle eğitim, eğitim ve öğretim programı kavramları ele alınarak, program değerlendirme sürecinin ve program değerlendirmenin önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuştur. Daha sonra, program değerlendirme çeşitleri ile ilgili bilgi verilmiş ve program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri sırasıyla açıklanmıştır. Daha sonra, yabancı dil programlarının geliştirilmesine ve değerlendirilmesine ilişkin alanyazın çalışmalarına yer verilmiştir. Türkiye’de üniversitelerde uygulanmakta olan yabancı dil eğitimi ve yabancı dil hazırlık programlarının özelliklerine değinilmiş ve son olarak da araştırmanın yapıldığı üniversitelerde uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programlarının nitelikleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu bölümün ikinci kısmında program değerlendirme alanında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

### Eğitim

Eğitim kavramı, geçmişten günümüze farklı bilim insanları ve eğitimciler tarafından farklı boyutları vurgulanarak tanımlanan ve tarih boyunca tartışılan her dönem en önemli kavramlardan birisi olmuştur. Dewey (1938) eğitim kavramını tecrübenin devamlı olarak yeniden yapılandırıldığı bir süreç olarak tanımlar. Tyler (1971) eğitimi ‘bireyin davranış örüntülerini değiştirme süreci’ olarak tanımlar (Tyler, 1971). Ertürk’ün (1975) tanımıyla ‘eğitim’ bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir. Fidan (1986) eğitim kavramını ‘insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci’ olarak tanımlamıştır. Bütün bu tanımlar bize göstermektedir ki, eğitim kavramı önce bireyde değişiklik yaratmakta, bu değişiklik toplumun geneline yayılmakta ve eğitimin sonuçları bir ülkenin geleceğine yansımaktadır. Sönmez’e (1994) göre ise

'eğitim' fiziksel uyarılmalar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir.

Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğü 'eğitim' sözcüğünü "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2013).

Senemoğlu (2003) eğitimin "toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlâk standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması" ile ilgili olduğunu vurgulamış ve eğitim kavramını "bireyi, istendik nitelikte kültürlenme süreci" olarak tanımlamıştır. Hayatın her alanında, bir plana bağlı olmadan yapılan eğitime 'informal eğitim' adı verilmektedir. Bununla birlikte, bireyin yaşam süresinin tüm istendik davranışları bu yolla kazanabilecek kadar uzun değildir ve bu sürecin gerek birey gerekse toplum açısından pahalıya mal olması bazı davranışların bireye planlı olarak kazandırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu yönüyle eğitim, informal eğitimden ayrılmaktadır. Bu durumda, formal eğitim, istendik öğrenmeleri kasıtlı olarak meydana getirme sürecidir.

Bilen (2002) eğitimin ülkenin gelişim ve kalkınması üzerinde olan etkisini vurgulamıştır. Bu anlamda kalkınma, ülkenin istenmedik durumdan istendik duruma gelme çabası olarak tanımlanmıştır. Bu kalkınmada ölçüt, "çağdaş uygarlık düzeyidir." Teknolojik ve bilimsel gelişmeye hizmet eden insan gücünü yetiştirmek için eğitim önemlidir ve bu görevi üstlenen eğitim 'davranış değiştirme sürecidir'.

Özetle, "eğitim" kavramı birçok yazar ve eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bununla birlikte, tüm bu tanımların farklı görünmekle birlikte anlam olarak benzerlikler taşıdığı ve tüm tanımların özünde bireyin davranışlarında değişiklikler yaratmayı amaçladığı görülür. Eğitim vasıtasıyla bireyin davranışlarında değişiklik yaratmak ve bu değişiklikleri bir hedefe yönelik ve planlı bir süreç kapsamında başarabilmek verilen tüm tanımların ortak noktasıdır. Eğitim yoluyla bireyde istendik yönde bir davranış değişikliği yaratılmalı ve bu doğrultuda planlı bir süreç uygulanmalıdır. Bu planlı süreci gerçekleştirebilmek için eğitim /öğretim programları düzenlenir.

## Eğitim Programı / Öğretim Programı

Alanyazında 'eğitim' kavramı gibi 'eğitim programı' kavramı da farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eğitim programı için bazı yazarlar yetişek kavramını kullanırken bazıları izlenice kavramını kullanmaktadır. Taba (1962) eğitim programı kavramını "öğrencilerin istedik hedeflere ulaşmasını sağlamak için düzenlenen etkinliklerin tümü" olarak tanımlar. Doğan'a (1975) göre eğitim programı "öğrencilerde istenen öğrenmeyi oluşturmak için planlanmış faaliyetlerdir.

Ertürk (1975) eğitim programını 'yetişek' olarak tanımlamıştır. Yetişek kavramını ise "düzenli yaşantılar ve durumlar" olarak açıklanmıştır. Ertürk (1975) eğitim programını tasarlandık durumların gerçekleştirilmesi için gerekli eğitim faaliyetlerini zaman ve sıra belirterek gösteren program olarak tanımlamaktadır.

Oliva'ya (1988) göre ise eğitim programı;

- okul ortamında öğretilenlerdir,
- konular dizisidir,
- içeriktir,
- çalışmalar dizinidir,
- materyaller dizinidir,
- derslerin sıralanışdır,
- davranışsal amaçlar dizinidir,
- çalışılan konudur,
- ders dışı etkinlikler, rehberlik, kişiler arası ilişkiler dahil, okul ortamında süregelen her şeydir,
- okul tarafından belirlenen hem okul içinde hem de okul dışında öğretilenlerdir,
- okul çalışanları tarafından planlanan her şeydir,
- okulda öğrenciler tarafından edinilen deneyimler dizinidir,
- bireyin okullaşma sonunda deneyim kazandığı her şeydir (s.5-6).

Eğitim programı ve ğretim programı çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, birçok eğitimciye göre iki kavram birbirinden farklıdır. zelik'e (1992) göre ğretim programı öğrenme sürecinde nelerin, nasıl ve neden yapılacağına işaret eden bir kılavuzdur. Eğitim aracılığıyla öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı önceden belirlenir ve belirlenen bu davranışların nasıl kazandırılacağı, hangilerinin hangi derslerde, hangi öğrenme-öğretme süreçleri içinde öğretileceği de planlanır. Belirlenen tüm bu hedefler ğretim programını oluşturmaktadır.

Varış'a (1998) göre ise ğretim programı genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır. Eğitim programı daha genel bir kavramdır ve ğretim programı eğitim programı kavramının kapsamı içindedir.

Baykul (2000) ğretim programı kavramını hedeflerin, davranışların, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin esaslarının ve örneklerinin, lme ve öğrenmelerin llmesiyle ilgili esasların bulunduğu yazılı belge olarak ifade eder.

Senemoğlu (2003) ğretim programı kavramını, "bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri ve davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sinama durumlarını kapsayan gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü" olarak ifade etmiştir.

Gültekin'e (2005) göre ğretim programı eğitim programının içinde yer alır ve ğretim programı eğitim programının hedefleri doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir.

Demirel'e (2006) göre ğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.

Sonuç olarak, eğitim kavramında olduğu gibi, alanyazında eğitim programı ve ğretim programı ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Öğretim programının temelini daha kapsamlı bir yapıya sahip olan eğitim programı oluşturur. Yapılan tanımlarda eğitimciler, eğitim programlarını farklı şekilde tanımlasalar da eğitim programının, eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya

geldikleri düzenli öğrenme yaşantılarının tamamı olduğu konusunda hemfikirdirler. Senemoğlu'na göre (2003) bir öğretim programının kapsamı gereken üç temel öge hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir. Öğretimi değerlendirme yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin hedef davranışlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesidir. Bu nedenle, bir öğretim programının uygulanmasının ardından öğrencilere belirlenen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemek üzere program değerlendirme yapılması gereklidir.

## **Program Değerlendirme**

Eğitimde program değerlendirme, program geliştirme sürecinin en önemli aşamasıdır. Ornstein ve Hunkins'e (1988) göre değerlendirmenin tarihi oldukça eski zamanlara kadar gitmektedir. Değerlendirmenin tarihi incelendiği zaman, Çinlilerin milattan önce 2000'dememurluk sınavı tarzında sınavlar yaptığı, Yunan eğitimcilerin de sözlü değerlendirme yöntemlerini işe koştukları, Sokrat gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretimlerine sözlü değerlendirme yollarını dahil ettikleri bilinmektedir. Rice 1897 ile 1898 yılları arasında 30.000'den fazla öğrenci ile karşılaştırmalı heceleme araştırması gerçekleştirmiş ve bu araştırma Amerika'da yapılan ilk geniş ölçekli resmi değerlendirme çalışması olarak tarihe geçmiştir. Robert Thorndike da 1900'lü yıllarda değerlendirmeye önemli katkılarda bulunmuştur. Bunların yanı sıra, Tyler tarafından yürütülen ve 1933'ten 1941 yılına kadar devam eden "Sekiz Yıllık Çalışma" program değerlendirme konusunda bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Program değerlendirme kavramına ilişkin farklı tanımlar mevcuttur. Tyler'a (1949) göre, değerlendirme bir program çalışmasının temelidir ve değerlendirme süreci bir programın hedeflerine ne derecede ulaştığını ve programın değiştirmesi beklenen davranışların tam olarak ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirleme sürecidir. Ertürk (1975) değerlendirmeyi program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlar. Worthen ve Sanders (1987) eğitimde program değerlendirmeyi "bir programın, bir ürünün, bir öğretim programının etkililiği ve kalitesinin bulunması" olarak ifade eder. Erden'e (1998) göre, program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen

verileri programın etkililiğinin işaretleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Baykul (2000) program değerlendirmeyi programın sağlamlığına karar verme süreci olarak tanımlar. Bir eğitim programının sağlam olup olmadığını belirlemek için hedef davranışların ulaşılabilir olmasına ve örüntüde davranışlar arasındaki ön koşulluk ilişkileri sağlayıp sağlamadığına bakılması gerekir. Eğitim programının sağlamlığı programdaki davranışların ulaşılabilir olması, davranışlar arasındaki örüntünün uygun ve hedeflerin tutarlı olmasıdır. Bir davranışın öğrenci yönünden ulaşılabilir olması ise öğrencinin bu davranışı yoklayan soruları doğru cevaplayabilmesi, bir grup öğrenci tarafından ulaşılabilir olması ise gruptaki öğrencilerin 0.75 veya daha çoğu tarafından soruların doğru cevaplanmasıdır. Senemoğlu'na (2003) göre öğretimin değerlendirilmesi öğrenmelerin gerçekleşmesini engelleyen öğelerin saptanması ve düzeltilmesi sonucunda öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet etmektedir. Öğretimi değerlendirme öğrenciyi tanıma, izleme ve düzey belirleme amacıyla yapılabileceği gibi; öğrencilerin öğretim etkinlikleri ve kullanılan materyaller konusunda görüşlerinin alınması ve öğretme-öğrenme ortamında yapılan gözlemler yoluyla öğretim etkinliklerinin ve kullanılan materyallerin etkililiğini belirlemek amacıyla da yapılmaktadır (Senemoğlu, 2003).

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere program değerlendirme farklı amaçlarla yapılabilir ve program geliştirme açısından farklı işlevleri mevcuttur. Varış (1988) değerlendirmeyi program geliştirmenin sürekli bir yönünü oluşturduğunu ve bu süreçte alınan sonuçların veya dönütlerin programın daha iyi geliştirilmesi için kullanıldığını ifade etmiştir. Ornstein ve Hunkins'e (1988) göre program değerlendirme aracılığıyla programın güçlü veya zayıf yanlarına dair veri toplanır, program karşılaştırılır, programın devam ettirilmesine veya sona erdirilmesine karar verilir. Erden (1998) eğitim sürecinde değerlendirmenin genellikle iki amaca yönelik olarak yapıldığını belirtmiştir. Program değerlendirme yardımıyla öğrencilerin başarısını değerlendirilir ve bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar verilir, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunularak, programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirlenir ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlanır. Demirel (2004) program değerlendirmenin programa dayalı eğitim

kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği süreç olduğunu ifade eder. Bir eğitim programının başarılı kabul edilebilmesi için tüm öğrencilerin programda önceden belirlenen hedeflere ulaşmış olması beklenir. Ancak bunun gerçekleşmediği durumlarda söz konusu olmaktadır. Bu nedenle programın hedeflerine ulaşılmasını engelleyen ya da yetersiz kalan öğelerin saptanması ve gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi için değerlendirme çalışmasının yapılması gerekmektedir. Bu anlamda değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında, veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşmaktadır (Demirel, 2004).

Weir ve Roberts'a (1994) göre 'sorumluluk' ve 'geliştirme' program değerlendirme uygulamasının iki temel hedefidir. Sorumluluk program içerisinde yer alanların ortaya koyduklarının niteliğinden ne oranda sorumlu tutulabileceğini ifade eder. Sorumluluk merkezli değerlendirme bir programın ya da projenin belirli bir eğitim süreci içerisinde belli noktalarda etkisini inceler ve dışarıdan bir grup ya da karar verici için yapılır (Weir & Roberts, 1994). Geliştirme merkezli değerlendirme programın daha iyi olması için yapılır. Sorumluluk merkezli değerlendirmenin aksine geliştirme merkezli değerlendirme, bir programın niteliğini program uygulanırken geliştirme amacını taşır (Weir & Roberts, 1994).

Özetle, program değerlendirme, programın tüm aşamalarının birbirleriyle bağlantılı olmasından dolayı oldukça kapsamlı ve ayrıntılı bir inceleme gerektiren bir süreçtir. Öğretim programı değerlendirilirken programdaki eksiklikleri ve aksaklıkları saptayabilmek için programın bütün öğelerinin ayrı ayrı irdelenmesi oldukça önemlidir. Bu ihtiyaa karşılık verebilmek için program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar ve program değerlendirme eşitleri geliştirilmiştir. Bu değerlendirme çeşitlerine ve değerlendirme yaklaşımlarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

**Program değerlendirme eşitleri.** Program değerlendirme uzmanlarının araştırmalarına başlamalardan önce takip etmeleri gereken çeşitli yollar vardır. Öncelikle, değerlendirme sürecine başlamadan önce neden bu değerlendirmeyi yaptıklarını, değerlendirmenin amacını bilmeleri gereklidir. Bu nedenle, araştırmacıların değerlendirme sürecine başlamadan önce yapmaları gereken ilk iş hedeflerini belirlemektir. Hedeflerini belirledikleri zaman ğretim sürecinin hangi



aşamasında programın değerlendirileceğine de karar vermek mümkündür. Demirel'e (2004) göre değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre yapıldığında girişte, süreçte ve çıkışta yapılmaktadır. Bunlar sırasıyla; tanılayıcı, biçimlendirici ve de düzey belirleyici olarak adlandırılmaktadır.

**Tanılayıcı değerlendirme.** Demirel'e (2004) göre tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin program uygulanmadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılır. Ancak, buna göre öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler ve ilgili uygulamalar planlanabilir. Ertürk (1975) tanılayıcı değerlendirme yapılırken standartlaştırılmış tanıma ve erişim testlerinin, öğretmen yapısı ölçme araçlarının ve gözlemlerin kullanılabileceğini belirtir.

**Biçimlendirici değerlendirme.** Öğrencilerin öğrenme süreci içinde yaşadıkları öğrenme güçlüklerini belirlemek ve programda bu konuya ilişkin gerekli düzeltmeleri yapmak üzere yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2004). Böylece, program geliştirme sürecinde neyin iyi neyin kötü gittiği ve ne gibi sorunların çözülebileceği ortaya konur (Richards, 2001). Araştırmada özellikle bilişsel alandaki davranışlara yönelik ölçme araçları işe koşulur (Ertürk, 1975).

**Düzyer belirleyici değerlendirme.** Düzyer belirleyici değerlendirme program tamamlandıktan sonra uygulanan ve bir programın etkililiğini, etkinliğini ve ne dereceye kadar kabul edilebilir olduğunu belirlemeyi amaçlayan değerlendirme türüdür (Richards, 2001). Demirel'e (2004) göre düzyer belirleyici değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. Düzyer belirleyici değerlendirme sonucunda uygulamaya konulan bir programın kalitesiyle ilgili genel bir tablo ortaya çıkar. Bu değerlendirme çeşidi bir ders ya da programın tamamının etkili olup olmadığını belirlemeyi hedefler. Düzyer belirleyici değerlendirme öğrencilerin programın ön gördüğü hedeflere ulaşım ulaşmadığının değerlendirilmesi aşamasında kullanılır. Öğrencilerin okulun eğitimle ilgili oluşturduğu standartlara ne kadar yaklaştıkları veya programın ne oranda işe yaradığı gibi sorulara cevap aranır (Ornstein & Hunkins, 2004).

Öğretim olup bittikten sonra birim, sömestr veya yılsonunda ağırlık verilen davranışların bir örnekleme göre geliştirilmiş bütüne dönük yeterlik sınavları ile

yapılır (Ertürk, 1975). Biçimlendirici değerlendirmede genellikle başarı ya da yeterlik testleri kullanılır ve böylece öğrencilere kazandırılması hedeflenen tüm özellikler sınanmış olur (Demirel, 2004).

**Program değerlendirme yaklaşımları.** Alan yazında, program değerlendirmek üzere kullanılan farklı yaklaşım ve modeller mevcuttur. Bir programı değerlendirmek için hangi yaklaşımın veya kullanılacağını seçerken elde edilen sonuçların hangi amaçla kullanılacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Ertürk (1975) program değerlendirmeye ilişkin yaklaşımları altı grupta toplamıştır:

**Yetişek tasarısına bakarak değerlendirme.** Program tasarısının, gerekli ilkelere uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını belirleyen yaklaşımdır. Program tasarısı ile programın uygulanması çeşitli nedenlerle farklılık gösterebileceğinden, tasarıya bakılarak yapılan değerlendirme programın uygulanmasına yönelik bilgi vermez ancak program tasarısına ilişkin bilgi sağlar.

**Eğitim ortamına bakarak değerlendirme.** Bu değerlendirme yaklaşımı yardımıyla sadece eğitim ortamı değerlendirilir. İstendik davranış değişiklikleri bireyin kendi yaşantılarıyla ortaya çıkar. Yaşantıların gerçekleşmesi amacıyla gerekli olan etkin katılımın sağlanabilmesi için programın uygulandığı ortamın birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Oluşturulan ortam sürece katılan her öğrenci için farklı anlam kazanacağından ortamın etkililiği tek başına programın etkililiğine karar vermede yeterli değildir. Bu değerlendirme sadece bir ortam değerlendirmesi olur.

**Öğrenci başarısına bakarak değerlendirme.** Bu değerlendirme yaklaşımı Ölçüt olan sene sonu sınavındaki başarının sene içindeki öğrenme yaşantılarıyla mı yoksa başka yollarla mı edinildiği belirlenemediği için bu ölçme sadece öğrenci başarılarını ölçer. Öğrenci başarısına bakılarak yapılacak değerlendirmeyle bitirme sınavlarındaki başarıyı sağlayan davranışların, program sürecinde kazanıldığına ilişkin yargıda bulunmak mümkün olmayabilir. Bu yaklaşım, davranışların öğretim süreci dışındaki etkinliklerle kazanılmaması için gerekli önlemlerin alındığı program değerlendirmesinde kullanılır. Bu durumda öğrencinin başarısı programın

etkililiği olarak yorumlanabilir. Aksi takdirde böyle yapılacak bir değerlendirme sadece öğrenci değerlendirmesi olur.

**Erişkiye bakarak değerlendirme.** Bu yöntem daha uygun olmakla birlikte yetiŐeđi tam değerlendirmemektedir Programa girişteki davranışlar (başarı 1) ile programdan çıkıştaki davranışlar (başarı 2) arasındaki hedeflerle tutarlı fark diye tanımlayabileceğimiz erişi, programın ürünü olacağı için erişiye bakarak yapılacak değerlendirme program geliştirmeye katkı getirebilir. Programın kendisini doğrudan gözlemek mümkün olmadığına göre ürününe bakmak en olası yoldur. Ancak sadece erişiye bakmak, program dışı faktörlerin etkisinin de olabileceği göz önüne alındığında değerlendirme dayanağı olarak yetersiz kalacaktır.

**Öğrenmeye bakarak değerlendirme.** İstenilen öğrenmeler ile istenmeden gelen öğrenmeler de olacağı için bizim tam değerlendirme yapmamızı engelleyeceği için, bu değerlendirme yaklaşımında, programın etkili olup olmadığını belirlemekten çok öğrencilerin ne kadar öğrendiğine bakılmaktadır. Ancak programdan mı yoksa program dışı kaynakların mı bu öğrenmeye sebep olduğu konusunda yargıya varmak bu değerlendirme yaklaşımının sınırlılığıdır.

**Ürüne bakarak değerlendirme.** Ertürk (1975) ürüne ve yan ürünlere bakarak değerlendirmeyi, öğrenci davranışlarındaki değişmelere ek olarak diğer öğrenciler ile öğretmen davranışlarındaki ve ortamdaki başka değişmeleri de hesaba katabileceği için bu yaklaşımın daha yararlı göründüğünü söylemektedir. Öğrencinin öğrenme süreci sonunda sahip olduğu hedef davranış düzeyine göre yapılır. Ürüne bakarak değerlendirme bir yaklaşımlar karmasıdır. Ürüne ve yan ürünlere bakarak değerlendirmede, öğrencilerin programa girişteki davranışları ile programdan çıkıştaki davranışları arasındaki amaçlarla tutarlı fark belirlenmekte ve program tasarısı, öğrenme ortamı ve öğrenmelerin belirlenmesiyle birlikte ele alındığında programın etkililiğine ilişkin yargıya varmayı kolaylaştırmaktadır. Böylece, istendik davranışların oluşup oluşmadığı, istenmedik yan öğrenmelerin var olup olmadığı, programdaki aksamaların nerede olduğu çok daha kolay saptanabilir. Erişiye ağırlık vererek ürüne bakılırken hangi konularda istenmedik yan etkiler olduğu ortaya konulur. Bu iş yapılıırken ağırlık daima öğrenci davranışındaki değişmelerde olacağı için, öğrenci davranışlarının biri programa girişte biri de programdan çıkışta olmak üzere en az iki kez gözlenmesine ihtiyaç

vardır. Girişteki davranışlarla çıkıştaki davranışların birbiriyle ve hedeflenen davranışlarla karşılaştırılması araştırmacıya gerekli bilgileri sağlar.

Daha önce de belirtildiği gibi, öğretim programı değerlendirilirken programdaki eksiklikleri ve aksaklıkları saptayabilmek için programın bütün öğelerinin ayrıntılı incelenmesi oldukça önemlidir. Bu ihtiyaca karşılık verebilmek ve ayrıntılı bir yol haritası çizebilmek için program değerlendirme konusunda değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Bu değerlendirme modellerinden bazılarını aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

**Program değerlendirme modelleri.** Program değerlendirme uzmanları programları değerlendirirken elde edilen verileri toplamak ve değerlendirmek için değerlendirmek için değişik yaklaşımlardan faydalanırlar. Farklı değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması da beraberinde farklı değerlendirme modellerinin kullanımını getirmiştir. Günümüzde eğitimciler tarafından geliştirilen ve değerlendirmenin farklı yönlerine odaklanan program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya konmuştur. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre değişiklik göstermektedir. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için de tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998).

Alanyazında program değerlendirme modelleri farklı araştırmacılar tarafından farklı kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda tanınmış program değerlendirme modellerinden bazılarını örnekler verilmiştir.

**Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modeli.** Bu model, program geliştirme modeline dayalıdır. Hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme bu modelin üç temel ögesini oluşturmaktadır. Hedefler, öğrencilerin program sonunda kazanmaları beklenen istendik davranışlardır. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ne derecede ulaşıldığının belirlenmesi için yapılan etkinliklerdir. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim

içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır (Demirel, 2004).

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabildiği bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşamadığını belirlemek için, hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Yaşantıda bir sorun varsa yaşantı değiştirilir (Demirel, 2004). Tyler değerlendirme modelinin aşağıdaki aşamaları takip etmesi gerektiğini tavsiye etmiştir:

- a. Kapsamlı hedef belirleme
- b. Hedefleri sınıflandırma
- c. Hedefleri davranış olarak tanımlama
- d. Hedeflere ulaşıldığının gösterilebileceği durumlar bulma
- e. Ölçme tekniklerini seçme ya da geliştirme
- f. Performans verisi toplama
- g. Performans verisini davranış olarak tanımlanan hedeflerle karşılaştırma
- h. Performanstaki eksiklikler daha sonra hedeflerde ve programda yeni düzenlemelere yol verdikten sonra, yukarıdaki döngü yeniden başlayacaktır (Worthen & Sanders, 1987).

Nicel veriler Tyler'ın değerlendirme modelinde önemli yer tutar. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının en az iki kez ölçülmesi gerektiğini ve böylelikle hedeflere ulaşma derecesinin belirlenmesi gerektiğini savunmuştur. Öğretimin başında ve sonunda yapılan ölçmenin dışında davranışların kalıcılığını kontrol etmek için program bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesi ayrıca önem taşımaktadır (Demirel, 2004).

**Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli.** Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen "Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli" (Context, Input, Process, Product Model-CIPP) program hakkında karar verme konumunda olan kişilere programın dört temel karar verme alanı hakkında bilgi sağlamayı amaçlayan oldukça kapsamlı bir program değerlendirme modelidir (Ornstein &

Hunkins, 1988). Bu model bir programda yer alan etkinlik ve hedefler yerine karar verme süreçlerine odaklanması gerektiğini vurgular. Program değerlendirme uzmanı planlama, yapılaştırma, uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlar verir ve bu kararlara dayanarak programın bağlamını, girdisini, sürecini ve ürünü değerlendirir (Demirel, 2004). Bu modelde, değerlendirme uzmanı yöneticilerle yakın işbirliği içinde çalışmalı ve onların almaları gereken kararları saptamalı ve daha sonra alınan her bir kararın iyi ve kötü yönleriyle ilgili bilgileri toplamalıdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

- a. Bağlam değerlendirme. Programı değerlendirmenin bu aşamasında programın yürütüleceği ortam ayrıntılı bir şekilde analiz edilir. Bu aşamanın amacı programın hedeflerinin belirlenmesinin ardında bulunan rasyoneli saptamaktır. Bunu yapabilmek için, ilgili çevre tanımlanır, bu çevreyle ilgili istenen ve gerçek durumun neler olduğu araştırmacı tarafından ortaya konulur. Programın yürütüleceği çevre ve çevreye ilişkin gerçek durum ve olması hedeflenen durumlar tasvir edilir, karşılanmayan ihtiyaçlar ve kaçırılan fırsatlar ve bunların gerçekleşememe nedenleri incelenir (Ornstein & Hunkins, 1988, s.261).
- b. Girdi değerlendirme. Program değerlendirmenin bu aşamasında programın amaçlarına ve hedeflerine ulaşmak için gerekli olan kaynaklar ve stratejilere ilişkin değerlendirmeler yapılır. Önceden belirlenen program hedeflerini karşılamak için kaynakların nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bilgi sağlanır. Program ve öğeleri mikro düzeyde incelenir. Bağlam değerlendirme yoluyla elde edilen kararlar ışığında harekete geçilir. Program planının belirli yönlerine odaklanılır (Ornstein ve Hunkins, 1988, s.261). “Amaçlar duruma uygun bir şekilde belirlendi mi?” “Hedefler okulun amaçlarıyla tutarlı mı?” “Öğretim stratejileri hedeflere uygun mudur?” “Hedeflere ulaşmak için kullanılabilecek başka stratejiler var mıdır?” gibi sorulara cevap aranır (Ornstein ve Hunkins, 1988, s.263).
- c. Süreç değerlendirme. Bu aşama program şekillendirilip uygulanmaya başladıktan sonra değerlendirici veri toplamayı içerir. Bu aşamada programın uygulanmasına ilişkin kararlar alınır. Planlanan ve gerçekte

olan durumlar arasındaki tutarlılık tespit edilir. Değerlendirme uzmanından günü gününe program hakkında bilgi veren bir veri toplama sistemi geliştirmesi istenebilir. Süreç değerlendirmenin bir diğer işlevi de belli bir zaman aralığında gerçekleşen programa ilişkin olayların kaydını tutmaktır. Bu kayıtlar daha sonra gözlemlenebilir çıktılar olan programın güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmede faydalı olmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988, s.263).

- d. Ürün değerlendirme. Bu aşamanın işlevi programın sonunda hedeflere ne kadar ulaşılabildiğini belirlemektir. Programın sonunda elde edilen ürün hakkında veri toplanır ve beklenen ürün ve gerçekte Sonuçta ulaşılan veri program yöneticilerinin programa devam edip etmeme ya da geliştirip geliştirmeme konusunda karar vermelerine yardımcı olmak için kullanılacaktır (Ornstein & Hunkins, 1988, s.263).

***Provus'un farklar yaklaşımı ile program değerlendirme modeli.***

Provus'un farklara dayalı program değerlendirme modeli değerlendirmeyi sistem yönetimi kuramıyla birleştirmektedir ve dört bileşen ile beş değerlendirme aşamasında oluşmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988).

Program bileşenleri aşağıdaki gibidir:

- a. Program standartlarını belirleme
- b. Program performansını belirleme
- c. Performansla standartları karşılaştırma
- d. Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirleme

Program değerlendirme aşamaları aşağıdaki gibidir

- a. Tasarım: Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa karar vericilere bildirilir ki program reddedilip edilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya da kabul edilip edilmeyeceğine karar verilebilsin.

- b. Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, ğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark yine rapor edilir.
- c. Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır. Uyumsuzluk varsa rapor edilir.
- d. rn-Sonuç: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. rn değerlendirmede okul-toplum ilişkisi açısından bakılır.
- e. Maliyet: Program ıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçları, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir (Demirel, 2004, s. 188).

Her bir evrenin sonunda performans ve standartlar arasındaki fark değerlendirildikten sonra bir sonraki evreye geçme, önceki bir evreden yeniden başlamak, programı yeniden başlatmak, performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı sonlandırmak gibi kararlar verilir (Ornstein & Hunkins, 1988).

***Kirkpatrick'in dört düzeyli program değerlendirme modeli.*** Kirkpatrick (1994) program değerlendirme modelini dört düzeyli program değerlendirme modeli olarak adlandırmaktadır. Değerlendirmenin odaklanacağı aşamaları sırasıyla aşağıdaki Şekilde sıralamıştır:

- a. Tepki: Bu aşamada öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl tepki verdiği değerlendirilir. Tepki değerlendiriciye söz konusu eğitimin öğrencilerin ortaya koyduğu işle ne kadar ilgili olduğu hakkında bilgi vermektedir.
- b. ğrenme: Burada ğrencilerin bilgi ve beceriyi öğrenme dereceleri değerlendirilir. Bu aşama program tasarısının ve program geliştirmenin ne derece iyi işlediği hakkında bilgi verir.



- c. Davranış: Burada öğrencilerin öğrenilen becerileri işe koşabilme derecesi değerlendirilir.
- d. Sonuçlar: Bu aşamada değerlendirilen sonuçlar verilen eğitim karşılığında kuruma yansıyan para, verimlilik gibi noktalardır.

***Eisner'in eğitsel eleştirel değerlendirme modeli.*** Eisner'in uzman görüşüne dayalı program değerlendirme modeli eleştiri yeteneği ve uzmanlık gerektiren bir modeldir ve daha önceki modellerden nitel değerlendirmelere ağırlık vermesiyle ayrılmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988). Eisner'a göre uzman olan kişi gerçek dünyadaki karmaşıklıkların farkındadır ve bu karmaşık durumlarda takdir edilmesi gereken yeteneklere sahip olanı bulabilir. Eisner'a göre 'eleştiri' uzmanın algıladığı nesne ya da olayların niteliğini açığa vurması sanatıdır ve değerlendirme uzmanları deneyimleri sayesinde değerlendirilmekte olan şeyin önemi ve kalitesi hakkında karar verebilen eleştirmenlerdir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Program değerlendiricilerin ilgili alanın uzmanı olması gerekmektedir ve Eisner bu modelde değerlendirmede veriler ve sonuçlardan daha fazlasını üretmesi gereken eğitsel eleştiri veya uzmanlık adı verilen bir süreç önermiştir (Demirel, 2004). Değerlendirme uzmanları "Bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu?" "Anahtar olaylar nelerdi?" "Bu olaylar nasıl meydana geldi?" "Bu olaylarda öğretmen ve öğrenciler nasıl yer aldı?" "Bu olayda yer alanların tepkileri nelerdi?" "Bu olaylar nasıl daha etkili yapılabilirdi?" "Yeni program denenirken öğrenciler neler öğrendiler?" sorularına cevap aramışlardır. Bu soruların amacı sürece, okulda devam eden yaşantıya ve okul kalitesine odaklanmaktır (Ornstein & Hunkins, 1988). Bu model uzman kişiler tarafından uygulanır, programdan elde edilen nitel verilere odaklanılır. Bu yönüyle programın betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutu mevcuttur.

Woods (1988) Eisner'in program değerlendirme modelinde takip edilmesi gereken aşamaları aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- a. 1. aşamada programda tüm olup bitenlerin uzman değerlendiriciler tarafından tartışılıp değerlendir ve bir tarifi yapılır. Burada program değerlendirmeye katılan tüm paydaşların görüş birliğini varması hedeflenmektedir ki bir sonraki aşamaya geçilebilsin.

- b. 2. aşamada daha fazla inceleme yapabilmek amacıyla programın belli bazı yönlerine vurgu yapılır. Daha sonra, 1. Aşamada yapılan tarif ışığında programda meydana gelen değişikliklerin sebepleri görüş birliğine varılarak tespit edilir.
- c. Son aşamada ise yine değerlendiriciler ve program uygulayıcıları görüş birliğine varmak suretiyle programın meydana getirdiği değişikliklere bir değer biçer.

Bu model sınıf gözleminin önemi üzerinde durmuş ve sınıf içinde olup bitenlerin öğrencilerin ve öğretmenlerin önceki deneyimlerine paralel olarak yorumlanması gerektiğini vurgular. Değerlendirme uzmanı ders esnasında öğretmen ve öğrencileri videoya kaydedebilir, ses kayıt cihazıyla konuşmalarını kaydedebilir, resimlerini çekebilir. Eisner yapılan değerlendirmeyle ilgili velilere, okuldaki yetkililere ve bu konuda bilgi almak isteyen kurumlara da okulda neler olup bittiğiyle ilgili bilgi sağlanması gerektiğini savunur. Bu değerlendirme modeli öznel ve estetik yöntemleri temel alan bir model olduğu için değerlendirmenin nesnel ve bilimsel olması gerektiğini düşünen araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2004).

***Stake'in uygunluk-olasılık modeli.*** Stake bu değerlendirme modelinde formal ve informal değerlendirme farkları üzerinde durur. Stake'e göre eğitim amaçlı yapılan değerlendirmeler hem öznel hem de nesnel öğeler içermelidir. Bu da ancak formal değerlendirme süreçleriyle mümkün olmaktadır, zira formal değerlendirme öznel değil nesnelidir. Nesnel değerlendirme süreçleri değerlendirilmekte olan programla ilgili karar verilmesine ve verilerin gözden geçirilmesine olanak tanır (Ornstein & Hunkins, 1988).

Stake değerlendirme uzmanlarının olabildiğince nesnel veriler toplamaya çalıştıklarını ve bu konuda da haklı olduklarını savunmaktadır. Ancak ona göre değerlendirme uzmanları veri toplarken olabildiğince kapsamlı düşünmeli ve programın uygulayıcılarının fikirlerine de başvurmalıdırlar. Değerlendirme uzmanları sadece bireylerin program içinde üstlendikleri rolleri değerlendirmekle kalmamalı programa dâhil olan kişilere değerlendirme sürecine katılma hakkı da tanınmalıdır. Stake ayrıca program değerlendirme sürecinde yer alan uzmanların verileri aktarırken yargıda bulunmaları ve değerlendirilen programın kalitesi

konusunda da fikirlerini beyan etmeleri gerektiğini belirtmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Stake değerlendirme sürecinde toplanan verileri ön bilgiler, süreç içinde toplanan bilgiler ve çıktılar olarak üç grupta toplar. Ön bilgiler öğretim başlamadan önce var olan ve çıktılar üzerinde etkisi olan bilgilerdir. Süreç içinde toplanan bilgiler ise öğrenciler ve öğretmenler, öğrenciler ve diğer öğrenciler ya da öğrenciler ve ilgili diğer kişiler arasında meydana gelen iletişimden oluşur. Program içinde kullanılan ders materyalleri, sınıf ortamı, zaman, bilgi akışı gibi süreçlerde toplanan bilgileri kapsar (Ornstein & Hunkins, 1988).

Çıktıları kimi zaman ürün olarak da adlandırılmak mümkündür. Değerlendirme uzmanları programın çıktılarının programın uygulayıcıları üzerindeki etkilerini de değerlendirme sürecinin içinde kabul etmeleri beklenir. Söz konusu çıktılarının uzun vadedeki etkilerinin neler olacağı da araştırmacı tarafından değerlendirilmelidir. Stake çıktılarının belli bir eğitim sürecinin sonunda meydana geldiklerini ve hemen gözlemlenebilir oldukları gibi uzun vadede de etki gösterebileceklerini, hem bilişsel hem de duyuşsal olabileceklerini vurgulamaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988).

***Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli.*** Bu değerlendirme modelinde programın çıktılarında çok programda yer alan etkinlik ve süreçlerin değerlendirilmesinin altı çizilir. Standart veri, test puanları ve hedefler gibi nesnel veriler ile yapılan değerlendirme yöntemlerinin yerini programa dair genel bir fikir sağlayan değerlendirme yöntemleri alır. Gredler'e (1996) göre bu modelde değerlendirme süreci önceden planlanır ve odak noktasının ne olacağı belirlenir, daha sonra gözlem yapılır ve son olarak da, değerlendirme bir düzene oturtulur ve gerekli mercilere rapor edilir.

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile program değerlendirilirken programın genel özellikleri, müşteri ve çalışanları ayrıntılı şekilde tanımlanır, önemli sorunlar üzerinde durulur ve programın başarıları rapor haline getirilir. Bu yönüyle değerlendirme uzmanı bir tiyatro oyunu eleştirmeni gibidir.

Stake, ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Değerlendirmenin çerçevesi belirlenir,
2. Değerlendirilecek konu, sorun ve sorular belirlenir,
3. Değerlendirmeyi yönlendirecek olan sorular belirlenir,
4. Programın kapsamı ve programda yer alan etkinlikler, müşterilerin ve çalışanların ihtiyaçları belirlenir
5. Gözlem, görüşme ve durum çalışması düzenlenir,
6. Bilgi daraltılır, önemli sorun ve konular belirlenir,
7. O ana kadar toplanan ancak henüz son haline getirilmemiş olan bilgiler geçici bir rapor halinde sunulur,
8. Programa gelen tepkiler incelenir ve programa dair duyulan endişeler araştırılır,
9. Bulguları geçersiz kılacak ve birbiriyle çelişen kanıtların yanı sıra birbirini destekleyecek nitelikte olan kanıtların da araştırılır,
10. Elde edilen sonuçlar rapora dönüştürülür (Ornstein & Hunkins, 1988, s.267).

Bazı değerlendirme uzmanları program değerlendirme ile öğrenci başarısını değerlendirmeyi birbirinden ayırırlar. Programı değerlendirenler, programın çıktıklarına ve bu çıktıkların program uygulamasının bir sonucu olup olmadığına karar verirler. Öte yandan öğrenci başarısını değerlendirme ise öğretim programını tamamlayamayan öğrencinin mezun olmaya yeterli olup olmadığına karar vermek için öğrenci performansı ile ilgili verileri toplamayı içermektedir (Demirel, 2006).

Program geliştirmede ve değerlendirmede takip edilen basamaklar temel olarak aynı olmakla birlikte, yabancı dil programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili alanyazında bazı konularda farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılıklar yabancı dil öğretme / dil öğrenme sürecinin programın bazı aşamalarına ayrıntılı bir şekilde dahil edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yabancı dil programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin alanyazın aşağıda sunulmuştur.

## Yabancı Dil Programlarının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Yabancı dil programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde takip edilen aşamalar diğer alanlarla benzer özellikler taşır. Alan yazında yabancı dil programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar mevcuttur. Genel olarak bakıldığı zaman, yabancı dil programlarının tasarlanması sırasında öğretilecek hedef dil yapılarının seçilmesinin, öğretilecek düzeyinin belirlenmesinin ve değişik tekniklerle sunulmasının sürecin temel basamaklarını oluşturduğu görülür. Yabancı dil programlarını geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılan tüm modeller ihtiyaç analizi yapılmasını, programın hedeflerinin belirlenmesini, hedefler temel alınarak sınavların geliştirilmesini, materyallerin geliştirilmesini ve son olarak da program değerlendirme yapılmasını vurgularlar.

Garcia (1976) yabancı dil programlarını planlarken “Ne öğretilecek?” “Nasıl öğretilecek?” “Nasıl değerlendirilecek?” sorularına odaklanılması gerektiğini vurgular. Nunan (1988) yabancı dil programlarının planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları olduğunu altını çizer.

Dubin ve Olhstein’a (1986) göre dil programları geliştirilmeden önce beş temel sorunun cevaplanmasına odaklanılmalıdır:

- Öğrenciler kimdir?
- Öğretmenler kimdir?
- Öğretim programının uygulanması neden gereklidir?
- Öğretim programı nerede uygulanacaktır?
- Öğretim programı nasıl uygulanacaktır?

Bu sorulara alınan cevaplarla yabancı dil programının rotası çizilmeli ve hedefleri belirlenmelidir. Bu sorulara alınan cevaplarla beraber, yabancı dil öğretimi için öncelikle bir dil öğretme teorisi veya yaklaşımı belirlenmeli ve programın hedefleri ve içeriği bu yaklaşım doğrultusunda düzenlenmelidir (Dubin & Olhstein, 1986).

Nunan (1992) yabancı dil programlarının geliştirilmesi sürecine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

*Yabancı dil programları hazırlanırken programın hedefleri öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmeli, hem öğrenciler hem de öğretmenler için açık ve anlaşılır olmalıdır. Sınıfta yapılan öğrenme etkinlikleri dersin hedefleriyle doğrudan bağlantılı olmalıdır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin ders esnasında yaptıkları ve dersten sonra yabancı dili kullanarak yapabildikleri arasındaki bağlantı açık olmalıdır. Hedef dil olabildiğince otantik/gerçeğe yakın bağlamda gerçek durumları yansıtan yakın örneklerle öğretilmelidir. Etkinliklerin zorluk derecesi öğrencilerin seviyesine göre adapte edilmelidir. Öğrenciler hedef dili öğrenme ve kendi öğrenme hedeflerine nasıl ulaşacakları ile ilgili farkındalık geliştirmelidirler. Öğrenmenin odağı dil becerilerinin gelişimi ve becerilerin nasıl kazanılacağı olmalıdır (s.245).*

Johnson (1994) yabancı dil programlarının yapılandırılmasının dört temel aşamasının programı planlama, programın amaçlarının ve kullanılacak araçların belirlenmesi, programın uygulanması ve sınıf içinde yapılan uygulamalar olduğunu belirtir.

Dubin ve Olhstein'a (1986) göre yabancı dil programlarında içerik seçimi ve düzenlenmesi de belirlenen öğrenme kazanımlarına ulaşılması açısından kritik bir önem taşımaktadır. Yabancı dil programlarının içeriğini düzenlerken şu sorular doğrultusunda programın içerik seçimi ve düzenlemesi yapılmalıdır:

1. Yabancı dildeki hangi konular/beceriler/temalar/öğeler öğretim programının içeriğine dahil edilmelidir?
2. Seçilen konular/beceriler/temalar/öğeler hangi sırayla düzenlenmelidir?
3. İçeriğe dahil edilen konuların/becerilerin/temaların uygulama sırasına sokulmasında uygulanan kriterler nelerdir? (Dubin & Olhstein, 1986, s.42)

Programı hazırlayanlar program sonunda olan ürüne veya çıktıya dönük olarak şu soruları sorarlar:

1. Dersin sonunda öğrencilerin hedef dilde hangi bilgileri edinmiş olması beklenmektedir? Dilbilgisi yapısı ve sözcük dağarcığının analizleri temel

alınarak öğrenciler öğretim programının sonunda neleri anlamış olacaklardır?

2. Öğrenciler yakın gelecekte veya iş yaşamında hangi dil becerilerini kullanmaya ihtiyaç duyacaklardır? Bu becerilerin öğretimi dersin içeriğinde nasıl sunulmaktadır?
3. Ders programının sonunda hedef dilde öğrenmenin sonuçları hangi değerlendirme teknikleri yoluyla tespit edilecektir? (s.42)

Tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi, yabancı dil programlarında da değerlendirme yapılması daha program açısından iyi uygulamalar yapılabilmesi, kısıtlı kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmek, programda görev alan insanlara geri bildirim sağlayabilmek ve eğitim politikalarını şekillendirebilmek için çok önemli bir araçtır (Alderson & Beretta, 1992). Yabancı dil alanında 'program değerlendirme' çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Brown (1995) program değerlendirmeyi 'programın geliştirilmesini ve etkinliğinin değerlendirilmesi için sistematik olarak programa dair bilgi toplama ve bilgiyi analiz etme' olarak tanımlamıştır.

Lynch (1996) program değerlendirmeyi 'program hakkında yargıda bulunmak veya karar vermek için sistematik olarak bilgi toplamak' olarak tanımlamıştır.

Norris (2006) yabancı dil programlarını değerlendirmenin program ile ilgili olarak, 'var olan durum hakkında yargıda bulunma' 'var olan durumu göz önüne serme,' 'bilgi edinme girişimi adına programı anlama' ve 'program geliştirme' amaçları için yapıldığına işaret eder.

Kiely (2009) yabancı dil programlarını değerlendirmenin, kuram oluşturmak, araştırma yapmak, eğitim politikaları geliştirme, sınıf içi uygulamalarını ve programın kendisini geliştirmek için yapıldığını belirtmiştir.

Yabancı dil alanında program değerlendirme süreci ile ilgili olarak için farklı aşamalar, yaklaşımlar ve modeller ortaya konulmuştur.

Parlett ve Hamilton (1976) yabancı dil programlarını değerlendirmenin gözlem yapma, bilgi toplamak üzere araştırma yapma, elde edilen bilgiyi daraltma

ve araştırma sonucu elde edilen bulguların açıklanması olmak üzere üç aşaması olduğunu belirtir.

Brown'a göre (1989) yabancı dil programlarını değerlendirirken dört farklı yaklaşım vardır:

1. Programın başında belirlenen hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini öğrenmeye yönelik, düzey belirlemek amaçlı yapılan ürün odaklı yaklaşım,
2. Yeni bir program geliştirmek, olan programı geliştirmek veya değiştirmek amaçlı süreç odaklı yaklaşım.
3. Programda görev alanları ve yaptıkları etkinlikleri inceleyen statik (durağan) özellikli yaklaşım
4. Yöneticilere bilgi sağlamak için yapılan verilecek kararları kolaylaştırmak amaçlı yaklaşım (Brown, 1989).

Alderson'a (1996) göre yabancı dil programları değerlendirilirken takip edilecek aşamalar yapılacak olan değerlendirmenin amaçlarına, programın özelliklerine, programa dahil olan bireylere, programın süresine ve uygulanması için ayrılan kaynaklara göre belirlenir. Alderson (1996) çok ayrıntılı bir şekilde açıklamadan yabancı dil programlarını değerlendirmek üzere kullanılabilecek olan temel aşamalardan, sorulabilecek sorulardan bahsetmiş ve program değerlendirmenin altı basamağı olduğunu vurgulamıştır:

1. Planlama aşaması- Değerlendirmenin amacı nedir? Neden?
2. Uygulama aşaması- Hedef kitle kimdir? Değerlendirme kimin için yapılmaktadır?
3. Yorumlama aşaması-Değerlendirmeci kimdir?
4. Bilgileri raporlama aşaması-Elde edilen içerik nedir?
5. Kullanma aşaması-Yöntem nedir? Nasıl?
6. Değerlendirme aşaması-Zaman: Ne zaman? (Alderson, 1996, s.274).

Nunan'a (1996) göre yabancı dil programlarını değerlendirme sürecinde aşağıda verilen aşamalar ve bu aşamalarda sorulan sorular önem taşımaktadır:



1. Amaç: Yapılan değerlendirmenin amacı nedir?
2. Hedef kitle: Değerlendirme için hedef kitle kimdir?
3. Yöntem: Hangi yöntem prensipleri değerlendirmeyi yönlendirmelidir?
4. Kullanılan teknikler ve veri toplama araçları: Hangi veri toplama araçları, teknikler ve araç gereçler uygundur?
5. Veri analizi: Veri analizi istatistiksel mi yoksa yorumsal mı olacak?
6. Değerlendirme: Değerlendirmeyi kim yapmalı?
7. Zaman ve bütçe: Değerlendirme yapmak için ayrılan zaman ve bütçe nedir?
8. Rapor hazırlama: Değerlendirmenin sonunda hazırlanan rapor nasıl aktarılmalıdır? (s.201)

Brown (1989) yabancı dil programlarının değerlendirilmesinin altı aşaması olduğunu belirtir:

1. Kavramsal çerçevenin oluşturulması
2. Kuramsal çerçevenin belirlenmesi
3. Araştırma sorularının hazırlanması
4. Kullanılacak yöntemin seçilmesi
5. Veri toplama sürecinin yürütülmesi
6. Veri analizi ve toplanan bilginin incelenmesi (s.222).

Lynch (1996) yabancı dil programlarını değerlendirmek üzere “Bağlam Uyarlamalı Değerlendirme Modeli” (Context-Adaptive Model-CAM) adında oldukça ayrıntılı ve kapsamlı bir program değerlendirme modeli oluşturmuştur. Bu model farklı amaçlar için tasarlanmış yabancı dil programlarını değerlendirmek üzere uyarlanabilir bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu değerlendirme modelinin basamakları şöyledir:

1. Program değerlendirmenin yapılacağı hedef kitlenin ve değerlendirmenin amaçlarının belirlenmesi
2. Bağlam envanterinin geliştirilmesi

3. Ön hazırlık olarak tematik çerçevenin çizilmesi
4. Veri toplama sisteminin geliştirilmesi
5. Veri toplama ve tamamlanan işlemlerin gözden geçirilmesi
6. Veri analizi ve tamamlanan işlemlerin gözden geçirilmesi
7. Değerlendirme raporunun hazırlanması (s.3)

### **Türkiye'deki Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi**

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğe (2008) göre üniversitelerde yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime bilgilerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır.(Yüksek Öğretim Kanunu, 2008). Türkiye'deki üniversiteleri verdikleri yabancı dil eğitime göre eğitim dili Türkçe olan üniversiteler, sadece bazı bölümlerinde yabancı dil eğitimi verilen üniversiteler, şöyle eğitim dili tamamen yabancı dil olan üniversiteler olarak sınıflandırmıştır (Aktaran, Tunç 2010: 35). Günümüzde, sınıflandırmaya bir diğer öge daha eklenmiştir. Eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde kimi bölümlerde %30 oranında yabancı dilde (İngilizce) ders yapılmaktadır.

Üniversitede ise eğitim programının tamamının ya da bir kısmının İngilizce olarak verildiği bir bölüme kayıt yaptıran öğrenciler hazırlık atlama sınavlarında başarılı olamadıkları takdirde bölümlerine geçmeden önce kayıtlı buldukları yükseköğretim kurumunun hazırlık okullarında bir yıl süreyle devam eden yabancı dil eğitim programına tabii tutulurlar. Bu durum Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) şu şekilde açıklanmaktadır: Eğitim - öğretimini kısmen veya tamamen bir yabancı dilden yapan Yükseköğretim Kurumları, kaydını yaptıran öğrencileri, öğrenimde kullanılacak yabancı dilde bir yeterlilik sınavına tabi tutarlar. Yetersiz bulunan öğrenciler için esasları Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek, bir yıla kadar süreli, bir yabancı dil hazırlık öğrenimi uygulanır. Dil öğreniminde başarılı olamayan öğrencilerin bu yükseköğretim kurumu ile ilişkileri kesilir. Normal

öğrenimin devamı süresince öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin geliştirilmesi için öğretim kurumlarınca gerekli önlemler devamlı şekilde alınır.

### **Yabancı Dil Hazırlık Öğretim Programı Çeşitleri**

Benseler ve Schulz (1978) farklı amaçlar için ve farklı öğrenci gruplarına yönelik hazırlanan dört çeşit yabancı dil hazırlık öğretim programından bahseder. Birinci çeşit yabancı dil hazırlık öğretim programında sadece dört dil becerisinin öğretimine vurgu yapan ve başlangıç düzeyi, orta düzey ve ileri düzey olmak üzere farklı öğrenim seviyelerine hitap eden yoğun yabancı dil dersleri verilir. İkinci çeşit yabancı dil hazırlık öğretim programı sürekli eğitim veya önceden bilinenleri gözden geçirme/tekrar amacıyla bu dersleri yapan dil öğretmenlerine yönelik yoğun derslerdir. Üçüncü tip hazırlık programı mühendislik, iş ve sanayi gibi özel gruplar için yoğun yabancı dil derslerinden oluşur. Dördüncü tip hazırlık programı ise orta öğretim seviyesinde için yapılan yoğun yabancı dil dersleridir (Aktaran, Tunç 2010: 34).

### **Yabancı Dil Hazırlık Öğretim Programlarının Özellikleri**

Toker'e (1999) göre yoğun bir şekilde hazırlanmış yabancı dil hazırlık öğretim programlarında bulunan nitelikler şöyledir:

1. Öğrencilerin günde 2-8 saat arasında yabancı dilde öğretime maruz kalması,
2. Öğrenci nüfusunun 30'dan daha az olduğu sınıflarda yabancı dil derslerinin verilmesi,
3. Öğrencilerin sayıca birden fazla öğretmenden ders almaları, hatta öğretmenlerin takım çalışması içinde profesyonelce çalışmaları,
4. Dersin işleniş şeklinin hem sözel hem işitsel olarak düzenlenmesi, günlük dil kullanımına vurgu yapan etkinlikler yapılması, hedef dilde iyi iletişim kurabilmek için gerekli olan dilbilgisi kurallarının hepsini kapsaması,
5. Hedef dilin mümkün olduğunca eğitim dili de olması,
6. Dil laboratuvarında alıştırmaya yapılması,

7. Öğrencilerin sık ve düzenli olarak değerlendirilmeleri ve öğrencilere durumları hakkında düzenli olarak dönüt sağlanması,
8. Öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılacak hedef dili kullanabilecekleri program dışı etkinlik fırsatları sunulması ve sınıf dışında öğrencilerin hedef dili kullanabilme fırsatı elde etmeleri
9. Öğretmenlerin dersleri planlamaya ve uygulamaya zaman ve enerji harcamaya istekli olmaları (s. 110 -111).

### **A Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı**

A Üniversitesi İngilizce hazırlık programı 2002 yılında kurulmuştur. YÖK kanununa tabi bir devlet üniversitesi olan A Üniversitesi'nde uygulanan İngilizce hazırlık programının amacı YÖK kanununda belirtildiği gibi öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, öğrencilerin yabancı dil kelime bilgilerini geliştirmek ve öğrencilerin yabancı dilde okuduklarını ve duyduklarını anlayabilmelerini ve kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır (Yüksek Öğretim Kanunu, 2008). Bu amacı gerçekleştirmek için A Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrencilere dört becerinin de öğretimini kapsayan 32 hafta süren yoğun bir İngilizce hazırlık programı verilmektedir. İngilizce hazırlık programının sonunda öğrencilerin yaşadıkları modern çağı ve alanlarındaki gelişmeleri takip edebilecek düzeyde akademik İngilizce öğrenmeleri hedeflenmektedir. Temel hedef öğrencilere İngilizce dört dil becerisini etkili bir şekilde kullanabilecekleri ortamları sunarak onların bölümlerine geçmelerini sağlamaktır. İngilizce hazırlık programını tamamladıkları takdirde öğrenciler hedef dili kullanarak alanlarında akademik yazılar yazabilecek ve akademik sunumlar yapabileceklerdir.

A Üniversitesi'nde yeni öğretim yılının başında üniversiteyi kazanan tüm öğrenciler Yabancı Diller Yüksekokulu sınav hizmetlerinde çalışan okutmanlar (öğretim görevlileri) tarafından hazırlanan zorunlu İngilizce yeterlik sınavına girerler. İngilizce yeterlik sınavından 70 ve üstü alan öğrenciler bölümlerine İngilizce hazırlık okumadan devam ederken, 70 ve altı not alan öğrenciler düzey belirleme sınavına girerler ve bu sınavdan aldıkları puanlara göre hazırlık programı

kapsamında A, B, C kurlarından birine yerleştirilirler. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için her bir kurdaki öğrenciler hazırlık sınıflarında bir akademik yıl boyunca öğrenim görmek zorundadırlar. Bu süre sonunda öğrenciler yeterli sınavına girerler. A kurunda uygulanan program haftada 24 saati, B kurunda 22 saati ve C kurunda 20 saati kapsamaktadır. İngilizce yeterli sınavına girmeyen ve hazırlık okumak isteyen öğrenciler ise sadece düzey belirleme sınavına girerler ve düzeylerine en uygun olan kura devam ederler. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört dil becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı öğretim programı içerisinde dil öğretimini destekleyici çalışmalar yapılmakta ve görsel-işitsel ders materyalleri yardımıyla farklı düzeylerdeki öğrencilerin dört beceride kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. A üniversitesi öğrencileri ayda bir büyük bir sınava girmektedir ve düzenli aralıklarla yapılmayan ve ortalamaya katılmayan küçük sınavlar almaktadırlar. Toplamda 4 ara sınav uygulaması ve düzensiz aralıklarla uygulanan 15 küçük sınav uygulaması yapılmaktadır. Bunların dışında, bir öğretim yılının sonunda konuşma sınavına girmektedirler. Öğrencilerin yıl boyunca yaptıkları çalışmaları topladıkları “Bireysel Gelişim Dosyasının” (portfolyonun) değerlendirilmesi de değerlendirmenin bir parçasıdır.

A kurunda temelden orta düzeye ulaşılması hedeflenmekte ve ana ders kitabı olarak “Success” (Elementary, Pre-intermediate ve Intermediate), okuma ve yazma etkinlikleri için yardımcı ders kitabı olarak “Northstar (2,3,4)” tamamlanmaktadır. Sene sonunda A kurunu tamamlayan öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’nde yer alan dil standartlarına göre B1 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

*Tablo 1*

*A Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri*

DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
• Ana Program (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma)	SUCCESS(1,2,3,4)	20
• Yardımcı Program (Okuma ve Yazma)	NORTHSTAR	4
TOPLAM		24

B kurunda ise, öğrencilerin orta seviyeden ileri seviyeye ulaşması hedeflenmektedir. Ana ders kitabı olarak “Success” (Pre-intermediate,

Intermediate, Upper-intermediate), okuma ve yazma etkinlikleri için yardımcı ders kitabı olarak “Northstar (2,3,4)” tamamlanmaktadır. Sene sonunda B kurunu tamamlayan öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’nde yer alan yer alan dil standartlarına göre B1, B2 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

*Tablo 2*

*B Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri*

DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
• Ana Program (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma)	SUCCESS (2,3,4)	18
• Yardımcı Program (Okuma ve Yazma)	NORTHSTAR	4
TOPLAM		22

C kurlarında ise orta düzeyden ileri seviyeye ulaşmak hedeflenir. Ana ders kitabı olarak “Success” (Intermediate, Upper-intermediate) okuma ve yazma etkinlikleri için yardımcı ders kitabı olarak “Northstar (2,3,4)” tamamlanmaktadır. Sene sonunda C kurunu tamamlayan öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’nde yer alan dil standartlarına göre B2, C1 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

*Tablo 3*

*C Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri*

DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
• Ana Program (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma)	SUCCESS (3,4)	16
• Yardımcı Program (Okuma ve Yazma)	NORTHSTAR	4
TOPLAM		20

### **B Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Öğretim Programı**

B Üniversitesi’nde uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programı 2004 yılında kurulmuştur. YÖK kanununa tabi bir devlet üniversitesi olan B Üniversitesi’nde uygulanan İngilizce hazırlık programının amacı YÖK kanununda belirtildiği gibi öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek,

öğrencilerin yabancı dil kelime bilgilerini geliştirmek ve öğrencilerin yabancı dilde okuduklarını ve duyduklarını anlayabilmelerini ve kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır (Yüksek Öğretim Kanunu, 2008). B Üniversitesi İngilizce hazırlık öğretim programında öğrencilere 40 hafta süren yoğun bir İngilizce hazırlık programı verilmektedir. İngilizce hazırlık programı öğrencilere İngilizce metinleri analiz edecek ve bilgi kaynaklarını okuyup anlamalarını sağlayacak düzeyde İngilizce öğretmeyi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenme stilleriyle ilgili farkındalıklarını arttırmayı amaçlamaktadır.

İngilizce hazırlık programına devam eden öğrenciler yeni öğretim yılının başında bir düzey belirleme sınavına alınmakta ve dil yeterliklerine göre üç düzeye ayrılmaktadır. İngilizce'yi başlangıç düzeyinde bilen öğrenciler A kuruna, İngilizce bilgisi alt orta düzeyde yer alan öğrenciler B kuruna ve orta düzeyde İngilizce bilen öğrenciler ise C kuruna devam ederler. A ve B kurları için eğitim-öğretim süresi bir akademik yıl, C Kurları içinse bir dönemdir. Bir dönemlik eğitimleri sonunda hazırlık programında başarılı olamayan C kuru öğrencileri iki dönem boyunca B kuru'na devam ederler. Ayrıca A kuru'nun ilk döneminde akademik başarı puanı 100 üzerinden 49 ve altı olan öğrenciler hazırlık programının diğer iki döneminde R kuru'na devam ederler. R kuru İngilizceyi yavaş öğrenen öğrenciler için tasarlanmış dilbilgisi odaklı yoğun bir programdır. Bir akademik yıl süren İngilizce hazırlık programı boyunca öğrenciler ana program kapsamında Genel İngilizce, ek program kapsamında dil becerilerine odaklanan okuma, dinleme, yazma, konuşma dersleri alırlar. Bu derslerle ilgili bilgi aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

A kurunda haftada 30 saat İngilizce dersi yapılmaktadır. Bu sürenin 15 saati tüm becerileri birleşik olarak kapsayan "Ana program" olarak adlandırılır. Ana programda "Top Notch 1,2,3 ve Summit 1,2" kitapları işlenmektedir. "Yardımcı program-1" olarak adlandırılan "Hedef dilde okuma ve yazma" dersi haftalık 10 ders saatini kapsar ve bu derste North Star Reading and Writing isimli kitabın 2., 3. ve 4.düzeyleri uygulanır. Basılı kitabın yanı sıra, internet üzerinden şifreyle erişilen "My NorthStar Lab" adlı siteden öğrenciler ödev tamamlarlar ve öğretmenler ödev puanlarının bir kısmını internet ödevlerinin tamamlanmasına göre verirler. "Yardımcı program-2" olarak adlandırılan hedef dilde yoğunlaştırılmış dinleme ve

konuşma dersleri haftada 5 saat olarak uygulanır. Bu beş saatin bir saati internet üzerinden öğrencilere verilen şifreyle ulaşılan Longman English Interactive(LEI) isimli bir kitabın işlenmesine, bir saati yabancı hocalar tarafından yapılan Konuşma Saatine, diğer üç saati ise öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış bir kitap olan Northstar Listening and Speaking kitabının 2., 3. ve 4. seviyelerinin işlenmesine ayrılır. Kitabın internet üzerinden erişilen My NorthStar Lab isimli sitesinden öğrencilere hafta sonu tamamlamaları için bir sonraki haftanın konusuyla ilgili ödevler verilir ve öğretmenler ödev puanlarının bir kısmını bu ödevlerin tamamlanmasına göre verirler. Sene sonunda A kurunu tamamlayan öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde yer alan yer alan dil standartlarına göre B2 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.

*Tablo 4*

*A Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri*

DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
• Ana Program (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma)	TOP NOTCH 1,2,3	15
• Yardımcı Program (Okuma ve Yazma)	NORTHSTAR 2,3,4	10
• Yardımcı Program (Dinleme ve Konuşma)	NORTHSTAR 2,3,4	5
TOPLAM		30

B kurlarında da A kurunda uygulanan programa benzeyen bir program uygulanmaktadır. B kuruna devam eden öğrencilerin İngilizce seviyesi A kuru öğrencilerinden yüksek olduğu için B kuru öğrencileri ana program derslerini haftada 15 saat yerine 10 saat almaktadırlar.



Tablo 5

*B Kurunda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri*

DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
• Ana Program (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma)	TOP NOTCH 2,3 SUMMIT 1,2	15
• Yardımcı Program (Okuma ve Yazma)	NORTHSTAR 2,3,4	10
• Yardımcı Program (Dinleme ve Konuşma)	NORTHSTAR 2,3,4	5
TOPLAM		25

Sene sonunda B kurunu tamamlayan öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde yer alan yer alan dil standartlarına göre en düşük B2 en yüksek C1 seviyelerine ulaşmaları beklenmektedir.

B üniversitesi öğrencileri haftada bir üç beceriyi ölçen (okuma, dinleme, yazma) kısa sınavlara girmektedirler. Ayda bir defa da, yine üç beceriyi ölçen (okuma, dinleme, yazma) daha kapsamlı sınavlara girmektedirler Bir akademik yıl boyunca 28 küçük sınav, 6 büyük sınav uygulaması yapılmaktadır. B Üniversitesi'nde uygulanan İngilizce hazırlık programı, öğrencileri 40 haftalık program sonunda Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program (TOEFL ITP) sınavından 500 puan alacak düzeye getirmeyi hedefler. Hazırlık programı sonunda öğrencilere uygulanan TOEFL ITP sınavı üniversite dışından bir kuruma yaptırılmakta ve sınav sonucunda öğrencilere sınavı yapan kurum olan Educational Testing Service(ETS) tarafından uluslararası çapta geçerliği olan sınav sonuç belgesi verilir.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, ilgili alan yazında araştırmayla ilgili olduğu düşünülen program değerlendirme ve yabancı dil becerileri alanlarında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Program değerlendirme sürecinde öğretim programının durumunu ortaya koymak ve program değerlendirme çalışması ile programın hedeflerine ulaşma düzeyi belirlenmek hedeflenir. Bu araştırma programın öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkililiğini belirlemek, aynı zamanda programın

öğelerine yönelik olarak bir değerlendirme yapmak amacıyla yapılmıştır. Bu anlamda araştırmayla ilgili olduğu düşünülen ve ulaşılabilen bazı yurt içi ve yurt dışı program değerlendirme çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

### **Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de program değerlendirme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde İngilizce öğretim programlarını değerlendirmek amaçlı yürütülen araştırmaların çoğunlukla ilköğretim düzeyinde yapıldığı ve bu düzeyde yapılan araştırmalarda da öğrenci ve öğretmen görüşlerinin temel alındığı görülür. Ancak, son yıllarda Türkiye’de yabancı dil öğretiminin, özellikle de üniversitelerde İngilizce hazırlık programlarının yaygınlaşması, program değerlendirme araştırmalarının yükseköğretimde de artmasıyla sonuçlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalar da tıpkı ilköğretim düzeyinde olduğu gibi programı öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak değerlendiren betimsel çalışmalardır. Özellikle üniversitelerin hazırlık programları ve bölümlerde okutulan İngilizce öğretim programları araştırmacılar tarafından değerlendirmeye tabii tutulmuş ve farklı araştırmacılar tarafında yürütülen araştırmaların bazılarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Erdem (1999) araştırmasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Geliştirme Vakfı Ankara Okulu’ndaki İngilizce programının Bellon & Handler (1982) modelinin uyarlanmış şeklini kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmaya öğrenciler, öğretmenler, müdürler ve bir vakıf üyesi katılmıştır. Araştırma verileri öğretmen ve öğrenci anketleri, öğretmen, müdür ve vakıf üyesi görüşmeleri, sınıf gözlemleri ve İngilizce programına yönelik yazılı belgelerin incelenmesi ile elde edilmiştir. Anketler kanalıyla elde edilen veriler şimdiki durum ve istenen durum arasındaki benzerlik ve farklılıklar göz önüne alınarak frekans hesabi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda varılan görüşlerden bazıları şunlardır; hizmet içi eğitim sistemi ve mekanizmaları yolu ile halen var olan öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmelidir, okulda sürekli program değerlendirme sistemi kurulmalıdır.

Büyükduman (2005) 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nca uygulamaya konulan ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir.

Araştırma programının genel özellikleri, amaçları, kapsamı(ders kitabı), işleyişi ve değerlendirmesi boyutlarında var olan durumu ortaya çıkarmak üzere betimsel model kullanılarak yapılmıştır. Örnekleme İstanbul ilinden beş ilçe, bu ilçelerde yer alan 46 ilköğretim okulunda çalışan 54 öğretmen alınmıştır. İlköğretim birinci kademe İngilizce programının genel özellikleri ve öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmış, veriler SPSS programı kullanılarak frekans ve yüzde hesaplamaları ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre, programın duyuşsal yönü olumlu görülmüş ve programdaki amaç ifadeleri ise anlaşılır ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun bulunmuştur. Dinleme ve konuşma ile ilgili amaçlara ulaşmanın olanaksız olduğu görülmüştür. Programın kapsamına (ders kitabı) ilişkin öğretmen görüşleri genelde olumlu bulunmuştur. Programın işleyiş boyutunda önerilen öğretim yöntemlerinin belirtilen yaş grubuna uygun olmadığı belirtilmiştir.

Yanık (2007) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında programın hedefleri, konuları, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrenci tutumları ile programın uygulamasında karşılaşılan güçlükleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak incelemiştir. Öğretmen ve öğrenci anketleri yoluyla, Türkiye'nin yedi bölgesinden, gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak belirlenen 21 il merkezi ve bu illere bağlı 42 ilçeden, seçkisiz örnekleme yöntemiyle saptanan 368 öğretmen ve 1235 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretim programının uygulanması sürecinde, okul ve sınıfların fiziksel koşullarından, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri ile görüş ve algılarından kaynaklanan farklılıkların olduğunu göstermektedir. Programın hedeflerinin büyük bir bölümü orta düzeyde gerçekleşmekte ve konu seçimi ve düzenlenmesi açısından birtakım sorunlarla karşılaşılmaktadır. Program uygulanırken hedeflenen bilgi ve beceriler dikkate alınarak, gerek öğretmen, gerekse öğrenci merkezli çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmakta ve bunlar öğrenciler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Programın uygulanmasında, ders araç ve gereçlerinden, ders kitabından, öğrencilerden, sınıf ortamından ve programdan kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Bu güçlükler hedeflere ulaşılmasını, sınıf içi etkinliklerin

yürütülmesini ve ölçme-değerlendirme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye, yaşlarına, deneyimlerine ve eğitim durumlarına göre programı uygulamalarında; öğrencilerin ise sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, ailelerinin eğitim durumlarına ve İngilizce düzeylerine ve daha önce aldıkları İngilizce notuna göre uygulanan programı algılamalarında farklılıklar oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Karataş (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanan İngilizce II öğretim programını Stufflebeam (1971)'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) program değerlendirme modelini kullanarak değerlendirmiştir. Çalışmada 35 öğretmenin ve 415 öğrencinin program hakkındaki görüşleri alınmış ve öğretim programının etkililiği bu görüşler doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmada veriler 46 madde içeren tek tip anketin öğretmen ve öğrenciye yönelik iki formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri, bağımsız örneklem için t-testi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin bağlam, girdi, süreç ve ürün gibi öğretim programının boyutlarını temsil eden ölçeklere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, her iki grubun da büyük oranda öğretim programının dört boyutunu da desteklediği görülür. Ancak, araştırma sonuçlarına göre, öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin bazı maddelerde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç, öğretim programının boyutlarına ilişkin öğrencilerin algılarının daha yüksek olmasına karşın, öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinliklerde uygun bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin alanları ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilmesi gereklidir.

Güllü (2007) Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını öğrenci görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmasında Güllü, öğrencilerin programın yararlılığı ve etkililiği ile ilgili ne düşündüğünü, karşılaştıkları problemleri ve programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verip vermediğini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda iki veri toplama yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin programı farklı açılardan değerlendirdikleri bir

anket verilmiştir. Daha sonra programla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin İngilizce düzeyleri düşünüldüğünde ders içeriğinin zorluğu, ders materyallerinin çekici ve konuyla ilgili olmayışı, motivasyon ve ilgi eksikliği ve fiziksel gereç eksikliği gibi problemlerle karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Toplanan veriler programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileriyle örtüşmediğini ortaya koymuştur. Güllü araştırmasının sonucunda öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarını karşılaması için programın geliştirilmesi ve uyarlanması gerektiğini belirtmiştir.

Kefeli (2008) tarafından yapılan çalışmada ise Anadolu Liseleri'nin İngilizce öğretim programları öğrenci, öğretmen ve velilerin duruma bakış açıları temel alınarak değerlendirilmiştir. Bu betimsel çalışma ile öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yeni lise İngilizce programı uygulaması hakkındaki düşüncelerinin nitel araştırma yöntemi ile incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Ankara'daki Anadolu Liseleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan dört Anadolu Lisesinden seçilmiş üçer kişilik veli, öğrenci ve öğretmen gruplarından oluşmaktadır. Öğrenci ve veliler uygun örneklem, öğretmenler ise amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Toplamda örneklem sayısı otuz altı kişidir. Araştırmacı, günün yabancı dil öğretim yöntemlerinde sıkça bahsedilen ve yabancı dil programında da uygulandığı belirtilen "iletişimsel yaklaşım", "öğrenci merkezli öğretim" ve "çoklu zeka kuramı" kavramlarının da derslerdeki yerine ışık tutmayı hedeflemiştir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sağlamış olduğu ders materyalleri ve Avrupa Dil Pasaportu ile ilgili görüşler de ortaya konulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hazırlık programının kaldırıldığı ve lise programının dört yıla uzatıldığı yeni sistemi onaylamamaktadırlar. Yine, katılımcıların birçoğu İngilizce öğrenmek için hazırlık sınıfının gerek 5 yıllık gerekse 8 yıllık zorunlu ilköğretim sonrasında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun İngilizce'ye ve İngilizce eğitim ve öğretime sıcak baktıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen ders materyalleri ile ilgili görüşleri ise bu materyallerin gerek dil öğretiminde gerekse programında geçen dil öğretim

yöntemlerinin uygulanmasında yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, katılımcıların büyük çoğunluğu Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili desteklenme ihtiyacı duymaktadırlar Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise İngilizce öğretiminde kullanılması öngörülen yeni yöntemlerin sınıf içinde gerektiği ölçüde uygulanamamasıdır.

Yel (2009) araştırmasında Sivas Anadolu liselerindeki 9., 10., 11., ve 12. sınıf İngilizce derslerini değerlendirmiştir. Araştırmaya bu dersleri alan 200 öğrenci ile dersleri veren 20 öğretmen katılmıştır. Nicel veriler öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanmış farklı ders değerlendirme anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları derslerin programın hedeflerine ulaşmada çok etkili olmadığını, dersin içeriğinin ve materyallerinin öğrenciler için ilgi çekici olmadığını, materyallerin iletişime dayalı ve öğrenci merkezli aktivitelere fırsat sağlama konusunda yetersiz olduğunu, öğrenme öğretme süreçlerinin çeşitlilik göstermediğini ve değerlendirmenin dersin hedeflerine ve eğitim programının yaklaşımlarına uygun olmadığını göstermektedir. Araştırmanın sonunda şu önerilerde bulunulmuştur: Öğretmenler eğitim programı hakkında (örneğin amaç ve hedefleri, yaklaşımları) bilgilendirilmeli, ders içeriği ve materyaller yeniden gözden geçirilmeli ve tüm dil becerileriyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi, kelime bilgisi) ilgili ek materyaller sağlanmalı, öğretme aktivitelerine çeşitlilik kazandırılmalı ve dört beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) uygun şekilde ölçülmelidir.

Özkanal (2009) araştırmasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programını program boyutlarına göre değerlendirmiş, programın öğrencilere istenilen nitelikleri kazandırıp kazandırmadığını araştırmış ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak yeni bir program modeli önermiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada İngilizce hazırlık öğretim programında öğrenim görmekte olan öğrencilerle, hazırlık programını tamamlamış ve fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerle ve İngilizce hazırlık programında görevli okutmanlarla (öğretim görevlileriyle) çalışılmıştır. Araştırma verileri anket ve görüşme teknikleriyle elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan iki anket İngilizce hazırlık programında öğrenim görmekte olan ve programı bitirmiş öğrencilere

uygulanmıştır. Programda görev alan okutmanlardan (öğretim görevlilerinden) ise yüz yüze görüşme veri toplanmıştır. Araştırma sonunda, İngilizce hazırlık programının hemen her boyutunda sorunların olduğu, programın istenilen nitelikleri bir ölçüde kazandırdığı ancak teknik İngilizce konusunda eksikliklerin görüldüğü, öğretim yöntemleri ve hazırlık eğitimi modeli alanlarında yeniliklere gereksinim olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak var olan olumsuzlukları gidermeye ve programın niteliklerinin artırılmasına yönelik olarak bir İngilizce hazırlık programı model önerisi sunulmuştur.

Tiryaki (2009) yaptığı program değerlendirme çalışmasıyla Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık öğretim programı hakkında program koordinatörü, okutman (öğretim görevlisi) ve öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Çalışmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli okutmanlar (öğretim görevlileri), koordinatörler ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada okutmanların (öğretim görevlilerinin) tümüne (65) ve 300 öğrenciye anket uygulanırken, görüşme formu ise tüm koordinatörlere (6) ve rastgele seçilen 15 okutmana (öğretim görevlisine) uygulanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okutmanların (öğretim görevlilerinin) mezun oldukları bölüm, cinsiyetleri, iş deneyimleri ile hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında, öğrencilerin ise ÖSS puanları, puan türleri ile program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anketten elde edilen bulgulara göre okutman (öğretim görevlisi) ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anketlerden elde edilen verilerden konuşma ve dinleme becerilerinin programda geri planda kaldığı, sene sonunda da yeterince geliştirilemediği ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarından ise program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında bazı eksiklikler olduğu gözlenmiştir.

Güneş (2009) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara iline bağlı

Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan ve Mamak ilçelerinde gerçekleştirilmiş ve araştırmacının çalışma evrenini bu ilçelerde görev yapan 288 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Ankara ilinin üst, orta ve alt grup olarak değerlendirilen ilçelerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle, Çankaya, Sincan, Çubuk, Mamak ve Ayaş ilçelerinden benzer sayıda seçilen 9 öğretmene ise görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre programdaki hedef ifadeleri öğretmenler tarafından anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubuna gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulunmuştur. İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinden en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2010) yaptığı çalışmada Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) program değerlendirme modelini kullanarak Ankara Üniversitesi'nde uygulanmakta olan İngilizce hazırlık öğretim programının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmacının amacı İngilizce hazırlık öğretim programının gelişimine katkıda bulunmak ve programın belirli alanlarında gerekli gördüğü değişiklik ve adaptasyonları önermektir. Çalışma, 2008-2009 akademik yılında İngilizce öğrenimi gören 406 öğrenciden anket yoluyla ve söz konusu programda görev alan 12 öğretim elemanından da de görüşme yoluyla veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı söz konusu öğretim programının doküman analizini de yaparak çalışması için daha ayrıntılı bilgiler de sağlamıştır. Araştırmanın en önemli kısıtlılığı öğrencilerin kendi başarılarını kendi bakış açılarıyla yansıtmasıdır. Bu nedenle, araştırmacı bir sonra yapılacak program



değerlendirme çalışmasına öğrencilerinin yabancı dil becerilerini ölçen bir başarı testinin ve sınıf içi gözlemlerin de dahil edilmesini önermektedir. Araştırmacı anket yoluyla topladığı verileri betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleriyle analiz etmiş, görüşmeler yoluyla elde ettiği verileri ise içerik çözümlemesi yaparak incelemiştir. Ayrıca, gruplar arasında istatistiksel anlamda önemli farklılıklar olup olmadığını bulmak amacıyla çoklu varyans analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları gerek öğretmenlere gerekse programı hazırlayanlara öğrencilerde dört yabancı dil becerisinin gelişimi, materyallerin etkililiği ve programın öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili bilgi sağlamıştır. Çalışmanın sonuçları Ankara Üniversitesi İngilizce hazırlık öğretim programının önceden belirlenen hedeflere tamamen olmasa da, kısmen ulaştığına işaret etmektedir. Ancak, araştırma yoluyla elde edilen bulgular öğretim programının fiziksel şartlar, içerik, kaynak ve değerlendirme boyutlarında olan eksiklerine vurgu yapmış ve bu alanlarda gelişime ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

Topkaya ve Küçük (2010) 2006-2007 yılında uygulamaya konulan İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programını ve 2007-2008 yılında uygulamaya konulan İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşlerini temel alarak değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenin görüşleri üç bölümden oluşan bir anket aracılığıyla alınmıştır. Anketin ilk bölümünde kişisel ve mesleki bilgiler, ikinci bölümde İngilizce programının genel özellikleri ve programın kazanım, amaç ve içeriğine yönelik sorular ve en son bölümde ise açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler programın açık/anlaşılır olduğu konusunda orta düzeyde hem fikir olurken, yurt genelinde sınıf içinde uygulanabilirliğinde, programın tanıtımı konusunda ve kazanımların açık olarak ifade edilmesine ilişkin düşük düzeyde görüş bildirmişler. Ayrıca çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim gibi yeni programın dayandığı temel yaklaşımlara uygunluğu hususunda ise olumlu değerlendirmeler yapmamışlardır. İçerikli ilgili değerlendirmelerde ise katılımcılar, program içeriğinin farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına elverişli olduğu konusunda düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca grup ve proje çalışmaları yapmak için uygun olduğu yönünde de olumsuz görüş bildirmişler. Buna ek olarak öğretmenler içeriğin yoğun olduğu yönünde

görüş bildirmişlerdir. Yeni programın ders kitaplarının uygunluğu ve farklı materyallerle desteklenmesinin yeterliliği konularında öğretmenler en düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, katılımcıların yeni programı 1997 programından daha iyi bulduklarını ancak daha fazla tanıtıcı seminere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, katılımcılar özellikle 5. sınıf programının içerik yoğunluğuna ve çok fazla gramer konusu içerdiğine işaret etmişlerdir. 4. sınıf programında ise çok fazla kelime ve çok az gramer konusu yer aldığını belirtmişlerdir.

Seçkin (2010) İlköğretim 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programlarını değerlendirmiştir. Araştırmacı, ilköğretim 4. Sınıf İngilizce dersi programında belirtilen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyini, programın öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisini ve programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya ili merkez ilçeye bağlı ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullar üst, orta ve alt düzey okullar olarak sınıflandırılmış, oranlı küme örnekleme yöntemiyle her düzey okul grubunu temsil eden örneklem sayıları belirlenmiştir. Örnekleme 415 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi ve 147 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Yıl Düzey Belirleme Testi”, “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, “Anket”, “Görüşme” ve “Gözlem” formları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programındaki uygun analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen veriler yüzde ve frekanslarla, görüşme verilerinin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde kazanıma en fazla ulaşabilen okullar üst, orta ve alt düzey okul grupları olarak sıralanmaktadır. Hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri açısından gruplar değerlendirildiğinde, üst grup orta ve alt gruptan; orta grup ise alt gruptan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Programın her okul düzeyinde öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Gruplara ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin genel olarak görüşleri olumlu olmakla birlikte, programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğu yönünde görüş

bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul ve kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Bayram (2011) TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Hazırlık Programı'nı söz konusu programda yer alan öğretmen ve öğrenci görüşlerini temel alarak değerlendirmiştir. Değerlendirmede Stufflebeam in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 Akademik Yılında İngilizce Hazırlık Öğretim programında eğitim gören öğrenciler (366) ve bu programda görev alan öğretim elemanları oluşturmuştur (39). Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri öğretmen ve öğrenci anketleri yoluyla toplanmıştır. Ankette programın dört temel boyutunu- bağlam, girdi, süreç ve ürün- kapsayan ve programın bu dört alt boyutunu değerlendirmeye yönelik elli beş madde vardır. Araştırmanın dört alt probleminin hepsi aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğretmenlerin öğrencilerden daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İncelenen her boyutta öğretmenlerin ortalama puanları öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır. Programın bağlam boyutunda yer alan on bir maddenin hepsinde öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Programın girdi boyutunda yer alan yirmi bir maddenin hepsinde de öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Süreç boyutunda yer alan on madde de bağlam ve girdi boyutunda olduğu gibi öğretmenlerin ortalamalarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Son boyut olan ürün boyutunda da sonuç değişmemiş ve bu boyutta yer alan on dört maddenin hepsi için öğretmen ve öğrenci ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Dinçer (2014) öğretmen ve öğrenci görüşlerini temel alarak Milli Eğitim Bakanlığı 7.sınıf İngilizce dersi öğretim programlarını değerlendirmiştir. Eş zamanlı sıralı karma yöntem kullanılarak programın uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenleri ve bu süreçte yer alan öğrencilerin görüşleri nitel ve nicel

çalışmalardan elde edilen verilerle toplanmıştır. Çalışmanın iki farklı evreni vardır. İlk çalışma evrenini eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bazı ilkokulların bünyesinde ve ortaokullarda görev yapmakta olan 130 İngilizce öğretmeni oluşturur. Araştırmanın ikinci çalışma evrenini ise Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören toplam 3739 yedinci sınıf öğrencisi oluşturur. Evrenden örneklem seçimi nicel ve nitel olmak üzere 2 aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmanın örneklem gruplarını 125 İngilizce öğretmeni ve okulların sosyo ekonomik düzeyleri temel alınarak küme örnekleme yoluyla seçilen 850 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel araştırmada veriler, Stufflebeam in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün modeli temel alınarak ayrı formlarda oluşturulan 7. sınıf öğrenci ve öğretmen değerlendirme anketi aracılığıyla toplanmıştır ve SPSS 11.5 paket programı ile frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyo ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi, farklılığın kaynağı ise Mann-Whitney U testi ile sınıanmıştır. Nitel verilerin çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Görüşmeler, sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına göre alt-orta-üst düzey olarak 3 grubu temsil eden okullar arasından seçilen toplam 30 öğretmen ve 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak farklı düzey okulların belirli 7.sınıf şubelerinde toplam 24 saat gözlem çalışması yapılmıştır. Görüşme ve gözlem formları içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Döküman analizi kapsamında ise 7.sınıf İngilizce program kitapçığı, ders kitabı ile birlikte öğrenci proje-performans ödevleri incelenmiştir. Nicel ve nitel araştırma bulguları ilk aşamada ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra sonuçlar bir bütün olarak Stufflebeam in dört değerlendirme boyutu kapsamında değerlendirilmiştir. Bağlam değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; 7.sınıf programının öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiğini, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılayıp konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu sebeple programın öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte programın fiziksel çevresinin programı her okulda aynı derecede uygulamanın mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Ek olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED değişkenine göre öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda ve birçok maddede üst

SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için programın girdileriyle ilgili özellikle ders kitapları ve materyallere ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu ve pek çok sebepten ötürü programın amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmüştür. Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi farklılıkları gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür. Ürün değerlendirmeye ilişkin sonuçlar, genel olarak 7.sınıf İngilizce programının sonuç değerlendirmeye dayalı olduğu ancak öğrencilerin proje performans ödevleri ile birlikte ders içi gelişim ve çabaları değerlendirmeye dahil edildiği için sonucun yanı sıra süreç değerlendirmenin de aktif olarak yapıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte amaçlarından farklı olarak bu programla öğrencilerin yılsonunda dilbilgisi becerilerinin iletişim becerilerine oranla daha çok geliştiği görülmüştür. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarının genel olarak birbirini destekler nitelikte olduğu; 7.sınıf İngilizce programının dayandığı temel felsefe, hazırlanış amacı ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu söylenebilir. Ancak program bir bütün olarak ele alındığında boyutların birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapılması gerekirken değerlendirmeye uygun bir süreç geçirildiği ve programın amaçları göz ardı edilip öğrenci başarısının ölçütünün test sınavları olarak kabul edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda, ufak değişikliklerle programın revize edilmesi önerilmiştir (Dinçer, 2014).

Tekin (2015) yaptığı betimsel çalışmayla Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nin İngiliz Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Edebiyatı'nın İngilizce hazırlık programlarını programı iyileştirmek amaçlı dönüt sağlamak üzere değerlendirmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dört dil becerisinde, dilbilgisinde ve sözcük bilgisi konusunda kendi yeterliliklerini nasıl algıladıklarını, öğretmenlerin ve öğrencilerin ders materyallerini, öğretim yöntemleri, sınav araçlarını programın devam eden fiziksel koşulları ve iletişimsel çerçevesinde nasıl değerlendirdiklerini ve sonuç olarak genel anlamda programdan memnun olup olmadıklarını bulmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda,

araştırmacı 106 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ve programda görevli iki öğretim elemanı üzerinde çalışmasını tamamlamıştır. Araştırmada daha güvenilir ve doğru sonuçlar elde etmek için hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırmacı Tunç (2010) tarafından geliştirilmiş olan dörtlü skalaya göre hazırlanmış ve 48 soru içeren anketi kendi çalışması için uyarlamış ve bu anketle öğrencilerden program ile ilgili veri toplamıştır. Ankette 2 adet açık uçlu soru da verilmiş ve araştırmacı bu sorularla çalışmasını nitel anlamda da desteklemiştir. Anket uygulamasının yanı sıra araştırmacı hazırlık programında görev alan öğretmenlerle de yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Elde edilen sonuçlar çalışmaya katılanların büyük çoğunluğunun programdan memnun olduğunu, ancak bazı fiziksel koşullardan dolayı sıkıntı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğretmenler programın öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini daha iyi geliştirecek şekilde revize edilebileceğini belirtmişlerdir.

Yukarıda yurt içinde program değerlendirme ve dil becerilerinin öğretilmesi alanlarında yapılan çalışmalara kısaca değinilmiş, yapılan çalışmalarda genellikle program değerlendirme çalışmalarında öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurularak programların değerlendirildiği saptanmıştır. Yabancı dil öğretim programlarında dört dil becerisinin öğretilmesini öğrenci başarısına odaklanarak değerlendiren çalışma yapılması programdan elde edilen diğer verileri tamamlayacaktır.

### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

1988-1991 yılları arasında öğrencilerin devam ettikleri okulların öğretim programları incelenmiş ve öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri bulmak amacıyla Avustralya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Söz konusu çalışma 1988-1991 yılları arasında 1,3,5,7,9. sınıflarda eğitim alan 70 devlet 30 özel ilk ve ortaöğretim grubu öğrencilerini, öğretmenlerini ve öğrenci velilerini kapsamış, söz konusu gruplardan nitel ve nicel yollardan veri toplanmıştır. 280 sınıf, ve 5092 öğrenci, veli ve öğretmenlerle beraber toplamda 13,900 kişi üzerinde çalışma yürütülmüştür. Küme örnekleme ve tabakalı olasılık örnekleme yoluyla farklı gruplardan örneklem seçimine gidilmiştir. Yapısal eşitleme modeli kullanılmış ve çok düzeyli yol analizi yapılmıştır. Çalışmanın asli ve

yöntemsel iki temel odak noktası vardır. Çalışmada öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin, sosyo-kültürel ve ailevi durumlarının, özgeçmişlerinin, öğretmenlerinin özelliklerinin ve okul özelliklerinin okuma becerisinin gelişimini ne düzeyde etkilediği araştırılmıştır. 1,3,5,7,9. sınıf öğrencileri üzerinde tekrarlı ölçümler yapılmıştır. Öğrencilerden evdeki aile ve özgeçmiş durumlarını kaydettikleri “Öğrenci bilgi kayıt formu,” öğrencilerin evde yaptıkları düzenli okuma etkinliklerini kaydettikleri “Okuma etkinlikleri kayıt raporu,” aracılığıyla bilgi toplanmıştır. Öğretmenler kendi özgeçmişlerini anlattıkları “Öğretmen kayıt formunu,” sınıflarındaki her öğrencinin çaba ve performansını irdeleyen için “Öğrenci başarı kayıt formunu” doldurmuşlardır. Ayrıca, öğrenciler okuma becerilerini ölçen standart sınavlara girmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarını okul tarafından yürütülen süreçler, öğretmen etkisi ve öğrencilerin kendi durumları üzerinden yorumlamak mümkündür. Çalışmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi üzerinde ailenin sosyal yapısının bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, evde okuma etkinlikleri yapmanın öğrencilerin okuma gelişimi üzerinde olumlu etkisi vardır. Öğretmenlerin profesyonel yaklaşımlarının ve hizmet içi eğitimlerine önem vermelerinin de öğrencilerin okuma becerilerine olumlu yönde yansıdığı ortaya çıkmıştır. Okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de mevcuttur. Okul sisteminin öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutumunu veya okuma alanındaki başarısızlığını erken tespit etmesi ve gereken önlemleri alması, duruma müdahale eden ek çalışma olanakları sağlaması da öğrencilerin okuma başarısını etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin takım çalışması içinde olmaları, iş birlikçi tutumları, derslerini hazırlıklı olarak yapmaları da öğrencilerin okuma başarılarını etkilemektedir. Programın içinde okuma etkinliklerine ayrılan zaman, okuma materyallerinin seçimi ve hem okulun hem de öğretmenlerin okuma stratejileri üzerine öğrencilerini eğitmesinin başarı üzerinde etkisi vardır (Rowe, 1995).

2002’de sekiz Avrupa ülkesinde (Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Hollanda, Norveç, İspanya, İsveç) ilköğretim 2. kademedeki öğrencilerin dört temel dil becerisini kullanma seviyelerini belirlemek üzere söz konusu ülkeler tarafından ortak bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Dört dil becerisini de sınamak için ayrı ölçme araçları geliştirilmiş ve 8 ülkede örneklem kapsamında yer alan öğrenciler

üzerinde uygulama yapılmıştır. Sonuçlara göre dil becerilerinin kazanılma düzeylerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar her bir dil becerisi için ayrı ayrı yorumlanmıştır. Bunun yanısıra her ülke, dil sınavlarından elde ettiği sonuçları dil öğretim programlarının amaçlarıyla tutarlılığı doğrultusunda yorumlamıştır. İskandinav ülkeleri Norveç (X=73.26) ve İsveç (X=72.18) konuşma becerisinde en başarılı ülkeler olurken bu ülkeleri sırasıyla Danimarka (X=64.77), Hollanda (X=61.63) ve Finlandiya (X=59.65) izlemiştir. Fransa (X=30.60) ve İspanya (X=38.33) en düşük puanı elde etmişlerdir. Konuşma sınavından elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar arasında %40'lık bir fark gözlenmiştir. Okuma becerisinde ise sırasıyla İsveç (X=85.88), Norveç (X=82.03), Finlandiya (X=80.29) ve Hollanda (X=77.47) en yüksek puanları almışlardır. Fransa (X=56.84) ve İspanya'nın (X=63.57) ise diğer ülkelere göre ortalamaları düşüktür. Yazma sınavından elde edilen sonuçlar en yüksek ortalamaya sahip ülkelerin puanlarınının 50 civarında olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamadan en düşüğe doğru sonuçlar: Norveç (X=56.30), İsveç (X=55.39), Finlandiya (X=47.70), Danimarka (X=46.17), Hollanda (X=46.04), İspanya (X=23.41) ve Fransa (X=14.55) 'tir (European Project, 2002).

Almanya'nın Nordrhein Westfalen şehrinde, Alman Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik geniş kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formu, anket ve testler kullanılmıştır. Okuma, dinleme, yazma sözcük bilgisi ve konuşma testleri öğretim programının hedefleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Öğrencilerin dil becerilerini kullanabilme düzeyini belirlemek için geliştirilen ölçme araçları öğrencilere 2 yıllık dil öğretiminin sonunda uygulanmıştır. Uygulanan testlerin sonuçlarından programın hedeflerine ne ölçüde ulaşılabildiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların programı geliştirmeye yönelik olumlu etkileri olacağı düşünülmüştür. Dinleme ve okuma testlerinde öğrencilerin %1'i %25'in altında, %50'si %74 ve %34'üde %76-88 oranında programda belirtilen hedeflere ulaşmışlardır.

Ardila (2013) Kolombiya'da bir devlet üniversitesi olan Pamplona Üniversitesi yabancı dil hazırlık programı üzerinde yapılan çalışmada, program sonunda Ortak Avrupa Dil referans Çerçevesi B1 düzeyine ulaşması beklenen



öğrencilerin yabancı dil dinleme becerilerinin ve iletişimsel yeterlilik gelişimini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Çalışmada üç araştırma sorusu cevaplanmıştır: Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler nelerdir? Öğrencilerin dinleme konusunda yaşadıkları sıkıntılar nelerdir? Dinleme becerisinin gelişimini etkileyen faktörler öğrencilerin yabancı dilde iletişimsel yeterliliğini nasıl etkiler? Amaçlı örnekleme yoluyla öğretmenlerden ve öğrencilerden veri toplanmıştır. Öğrenciler dinleme becerisi konusunda sıkıntı çeken veya dinleme testlerinde düşük not alan öğrencilerin arasından seçilmiştir. Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmacı toplanan verileri Hatch (2002) tarafından önerilen yorumlayıcı analiz modelini kullanarak analiz etmiştir. Araştırmanın sonuçlarını üç grupta incelemek mümkündür. Dinleme becerisini etkileyen öğrenciden kaynaklanan faktörler olarak öğrencinin kendi motivasyonu ve dinleme becerisine yatkınlığı, konsantrasyon ve dikkat süresi, sözcük ve dilbilgisi yeterliliği, okul ve programdan kaynaklanan faktörler arasında kullanılan dinleme materyallerinin kalitesi, konuşmayı yapan kişinin aksan, konuşma hızı ve vurgusu, öğretmenden kaynaklanan faktörler olarak öğretmenin dinleme becerisini kullanırken kullandığı yöntemlerin etkinliği sayılabilir.

Yukarıda yurt dışında program değerlendirme ve dil becerilerinin öğretimi alanlarında yapılan çalışmalara kısaca değinilmiş, yapılan çalışmalarda genellikle program değerlendirme çalışmalarında öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurularak programların değerlendirildiği saptanmıştır. Yabancı dil öğretim programlarında dört dil becerisinin öğretimini öğrenci başarısına odaklanarak değerlendiren çalışma sayısı oldukça azdır. Yabancı dil öğretim programlarında dört dil becerisinin öğretimini öğrenci başarısına odaklanarak değerlendiren çalışma yapılması programdan elde edilen diğer verileri tamamlayacaktır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının uygulanışına, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, bir program değerlendirme çalışması kapsamında biri 'devlet' diğeri 'vakıf' statüsünde olan iki üniversitenin 'Yabancı Diller Bölümü'/ 'Yabancı Diller Yüksek Okulu' İngilizce hazırlık öğretim programlarının öğrencilerini Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi hedeflerine ulaştırma düzeyi araştırılmıştır. Çalışmada betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan bir durumu herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermeksizin var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Çalışmanın verileri nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplanmıştır.

#### Çalışma Grubu

**Çalışma grubunun özellikleri.** Yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında bir devlet üniversitesi olan A Üniversitesi'nde ve bir vakıf üniversitesi olan B Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık sınıfı başlangıç düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve söz konusu öğretim programlarında görev alan İngilizce okutmanları (öğretim görevlileri) oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun öğrenci kısmına ait sayısal veriler tablo 6'da sunulmuştur.

*Tablo 6*

*Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Sayısal Veriler (Öğrenci Grubu)*

B1 Düzeyi İngilizce Yeterlik Sınavı	Öğrenci Sayısı	
	A Üniversitesi	B Üniversitesi
Okuma Kısmı	324	328
Dinleme Kısmı	324	328
Konuşma Kısmı	47	44
Yazma Kısmı	322	298
Dört Beceride B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği	306	264

Tablo 6 incelendiğinde A Üniversitesi'nden Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde düzey belirleyici İngilizce Yeterlik Sınavı'nın okuma ve dinleme kısımlarını tamamlayan öğrenci sayısının 324'tür. B Üniversitesi'nde okuma ve dinleme kısımlarını tamamlayan öğrenci sayısı ise 328'dir. A Üniversitesi'nde İngilizce Yeterlik Sınavı'nın yazma kısmını tamamlayan öğrenci sayısının 322'dir. B Üniversitesi'nde 298 öğrenci yazma kısmını tamamlamıştır. A Üniversitesi'nden düzey belirleyici İngilizce Yeterlik Sınavı'nın konuşma kısmına katılan öğrenci sayısı 47 iken, B Üniversitesi'nden 44 öğrenci konuşma sınavına tabi tutulmuştur. A Üniversitesinde 306 öğrenci 'Öğrencilerin Dört Beceride B1 Düzeyi Öz Yeterlik Algıları' çalışmasına katılmıştır. B Üniversitesinden 264 öğrenci öz değerlendirme çalışmasını tamamlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait sayısal veriler tablo 7'de sunulmuştur:

*Tablo 7*

*Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Sayısal Veriler (Okutman-Öğretim Görevlisi Grubu)*

	A Üniversitesi	B Üniversitesi
Toplam Okutman (öğr.gör)Sayısı	21	26

Tablo 7'de belirtildiği gibi çalışmada A Üniversitesi'nden 21 okutman (öğretim görevlisi), B Üniversitesi'nden 26 okutman (öğretim görevlisi) olmak üzere, toplam 47 okutman (öğretim görevlisi) yer almıştır.

Tablo 8'de okutmanlarla (öğretim görevlileri) ilgili elde edilen demografik veriler sunulmuştur.

*Tablo 8*

*Çalışmaya Katılan Okutmanlara (Öğretim Görevlilerine) Ait Demografik Bilgiler*

	A.U	B.U	TOPLAM
Yaş			
20- 25	5	7	12
26- 30	8	16	24
31- 35	5	2	7
36 ve üzeri	3	1	4
Deneyim			
1-5 yıl	11	17	28
6-10 yıl	5	7	12
11 yıl ve üzeri	5	2	7
Cinsiyet			
Kadın	16	25	41
Erkek	5	1	6
Mezun Ol.Böl.			
İngiliz Dil Bilimi	2	1	3
Müt. Tercümanlık	4	0	4

Tablo 8 (Devamı)

*Çalışmaya Katılan Okutmanlara (Öğretim Görevlilerine) Ait Demografik Bilgiler*

	A.U	B.U	TOPLAM
Mezun Ol.Böl.	4	3	7
Amerikan Kült.	8	7	15
İngiliz Dili ve Edb.	3	15	18
İngilizce Öğr.			47

Araştırmanın yapıldığı üniversitelerin Yabancı Diller Yüksek Okullarına ait tüm yazılı belgeler incelenmiş ve üniversitelerin öğretim programları, etkinlikleri, teknolojik olanakları gibi bağlamla ilgili edinilen bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9

*Çalışma Grubunda Uygulanan İngilizce Hazırlık Programlarının Özellikleri*

	A ÜNİVERSİTESİ	B ÜNİVERSİTESİ
ORTAK AVRUPA		
DİL REFERANS	A kurunda B1	A kurunda B2
ÇERÇEVESİ'NDE	B kurunda B1/B2	B kurunda B2 /C1
HEDEFLENEN	C kurunda B2 /C1	
DÜZEY	Öğretim programının sonunda öğrenciler: Hedef dilde okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilirler. Hedef dili kullanarak kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilirler.	Öğretim programının sonunda öğrenciler: Hedef dilde okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilirler. Hedef dili kullanarak kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilirler.
GENEL HEDEFLER	Hedef dilin kullanıldığı sosyal ve kültürel ortamlarda dili akıcı bir şekilde kullanarak iletişim kurabilirler.	Hedef dilin kullanıldığı sosyal ve kültürel ortamlarda dili akıcı bir şekilde kullanarak iletişim kurabilirler.

Tablo 9 (Devamı)

*Çalışma Grubunda Uygulanan İngilizce Hazırlık Programlarının Özellikleri*

	A ÜNİVERSİTESİ	B ÜNİVERSİTESİ
DERS KİTAPLARI	A kurunda kullanılan ders kitapları: Success Northstar	A kurunda kullanılan ders kitapları: Top-Notch Northstar Summit
DEĞERLENDİRME	Çoktan seçmeli ve yazılı ara sınavlar Kısa sınavlar Konuşma Sınavı Portfolyo Sınıf içi derse katılım performansı	Çoktan seçmeli ve yazılı ara sınavlar Kısa sınavlar Konuşma Sınavı Sınıf içi derse katılım performansı İnternet Ödevleri Portfolyo TOEFL-ITP sınavı
PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLER	Konuşma Kulübü Drama Kulübü Sinema Kulübü	Mevcut değildir.
HİZMET İÇİ EĞİTİM BİRİMİ	Mevcut değildir.	Mevcut değildir.
TEKNOLOJİK OLANAKLAR	Okulda internet erişimi vardır ve öğrenciler kendilerine sağlanan bilgisayar odalarında internet kaynaklarına ulaşabilirler. Öğrenciler internet üzerinden tamamlanan ders materyallerine ulaşabilirler ama tamamlanması zorunlu değildir. Sınıflarda projektör ve perde mevcuttur. Çevrimiçi ve çevrimdışı materyallerin kullanımı isteğe bağlıdır.	Okulda internet erişimi mevcuttur. Öğrencilere ve öğretmenlere dizüstü bilgisayar sağlanır. Öğrenciler internet üzerinden tamamlanan ders materyallerine ulaşabilirler ve tamamlanması zorunludur. Sınıflarda projektör ve perde mevcuttur. Çevrimiçi ve çevrimdışı materyallerin kullanımı öğretmenler için zorunludur. Müfredat birimi çevrimiçi/çevrimdışı mat. üretir.

**Veri Toplama Araçları**

Belirlenen alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla, hem İngilizce okutmanlarından(öğretim görevlilerinden) hem de öğrencilerden veri toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin dört temel dil becerisini kullanma düzeylerini belirlemek üzere okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt sınavları, öğrencilerin kendi dil

becerilerini değerlendirmeleri için araştırmacı tarafından geliştirilmiş öz yeterlik leği ve okutmanların (ğretim gevlilerinin) programın dört beceriyi öğretmeye ilişkin etkililiği hakkındaki görüşlerini almak için anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

**B1 Düzeyi İngilizce Yeterlik Sınavı.** Bu çalışmada, ğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans erevesi'nin B1 düzeyine ulaşıp ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla Pearson Yayıncılık ve Londra Ticaret Odası (LCCI) tarafından ortak geliştirilen 'JET-SET (Level 4) B1 Düzeyi Uluslararası Standart İngilizce Yeterlik Sınavı' kullanılmıştır. Yabancı dilde yeterlik düzeyini belirlemek üzere kullanılan standart sınavlar öğrencinin, yakın zamanda bir eğitim almış olsun veya olmasın, dili kullanma becerisini ölçmek için kullanılırlar. Yabancı dilde sahip olunan genel bilgi ve becerileri değerlendirmek amaçlandığı için yeterlik sınavlarının önceden belirlenen bir programı, hedefleri ve içeriği olmayabilir (Hughes, 2003, s.11). Pearson ve LCCI tarafından hazırlanan 'Ortak Avrupa Dil Referans erevesi ve Sınav Standartları' kitapında "JET-SET (Level 4) B1 Düzeyi Uluslararası Standart İngilizce Yeterlik Sınavı" Ortak Avrupa Dil Referans erevesi tarafından belirlenmiş olan kazandırılacak özelliklere göre düzenlenmiş bir İngilizce yeterlik sınavı olarak tanımlanmaktadır. Pearson ve LCCI kitapında JET-SET sınavının (Junior English Test Senior English Test) 'UK QCA' (United Kingdom Qualifications and Curriculum Authority) ve 'ESO'-International Qualifications tarafından akreditasyon almış uluslararası geçerliğe sahip bir İngilizce yeterlik sınavı olduğu belirtilmektedir (Pearson, LCCI-JETSET,2015).

JET-SET sınavı öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinde yeterlik düzeylerini sınamak üzere Ortak Avrupa Dil Referans erevesi ltlerine göre anadili İngilizce olmayan öğrenciler için geliştirilmiştir (Pearson, LCCI-JETSET,2015). Sınav sekiz farklı İngilizce yeterlik düzeyi baz alınarak geliştirilmiştir: A1 düzeyi için JET-SET 1 ve 2, A2 düzeyi için JET-SET 3, B1 düzeyi için JET-SET 4, B2 düzeyi için JET-SET 5, C1 düzeyi için JET-SET 6, C2 düzeyi için JET-SET 7 sınavları kullanılmaktadır. İngilizce' yi doğru bağlamda yazılı ve sözlü olarak kullanacak kadar dil hakkında bilgi ve anlayış düzeyine ulaşmak, İngilizce' yi gerek yazılı gerekse sözlü olarak etkili bir şekilde iletişimde kullanmak ve İngilizce dilbilgisini anlamak, doğru ve yerinde kullanmak bu sınavın

öğrencilerin sahip olmasını istediği niteliklerden bazılarıdır (Pearson, LCCI-JETSET,2015).

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde ifade edilen tanımlayıcılara yani kazandırılacak özelliklere göre göre B1 Düzeyini tamamlamış olan bir öğrenci okuma becerisinde aşağıdaki hedeflere ulaşmış kabul edilmektedir:

**Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyinde okuma becerisinde kazandırılacak özellikler:**

1. Dili yalın ve anlaşılır olduğu sürece ilgi alanına giren veya dersleriyle ilgili olan İngilizce metinleri anlayabilir.
2. Bir çalışmasını tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri kısa İngilizce metinleri tarayarak bulabilir.
3. Bir çalışmasını tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri uzun İngilizce metinleri tarayarak bulabilir.
4. Dili yalın ve anlaşılır sürece bildiğim konularda yazılmış İngilizce gazete makalelerinin ana hatlarını anlayabilir.
5. Dili yalın ve anlaşılır olan bir tartışma metnini okuyup, metnin vardığı temel sonuçları belirtebilir.
6. İngilizce bir metinde tartışılan konuyu genel hatlarıyla anlayabilir.
7. Tamamlaması gereken bir ödev veya çalışma için uzun metinleri tarayarak içinde aradığı bilginin yerini bulabilir.
8. İsteddiği bir bilgiye ulaşmak için farklı metinleri tarayıp içlerinden bilgi toplayabilir.
9. İsteddiği bir bilgiye ulaşmak için aynı metnin farklı yerlerinden bilgi toplayabilir.
10. İngilizce kişisel içerikli mektup gibi karşılıklı yazışmalarda geçen olay, duygu ve dilekleri anlayabilir ve geri cevap yazabilir.
11. Herhangi bir araç gerecin kullanım kılavuzundaki İngilizce talimatları dili açık ve anlaşılır olduğu sürece anlayabilir.

12. Eğer metnin konusu hakkında bilgisi varsa, bilmediği sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamlarını hakkında çıkarım yapabilir (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi, 2008).

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde ifade edilen tanımlayıcılara yani kazandırılacak özelliklere göre B1 Düzeyini tamamlamış olan bir öğrenci dinleme becerisinde aşağıdaki hedeflere ulaşmış kabul edilmektedir:

**Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyinde dinleme becerisinde kazandırılacak özellikler:**

1. Eğer tartışılan konu hakkında bilgisi varsa İngilizce konuşmaları genel olarak anlayabilir.
2. Eğer tartışılan konu hakkında bilgisi varsa, İngilizce konuşmalardaki bilmediği sözcüklerin anlamlarını ve cümle anlamlarını tahmin edebilir.
3. Standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece İngilizce konuşulan uzun bir tartışmayı ana hatları ile anlayıp, takip edebilir.
4. Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsa bile, günlük konuşmalarda karşımdakinin kendisine anlattıklarını anlayabilir.
5. Standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece hakkında bilgisi olan bir konuşmanın temel noktalarını anlayabilir.
6. Konuşulan aksanı bildiği takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, günlük veya ders ile ilgili konular hakkındaki gerçeğe dayalı bilgileri anlayabilir.
7. Anlatılan konunun bilinir olması ve sunumun doğrudan ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılmasıyla, İngilizce olarak anlatılan bir dersi veya konuşmayı takip edebilir.
8. Günlük hayatta kullandığı bir araç gerecin kullanım talimatları gibi basit teknik bilgileri dinleyerek anlayabilir.
9. İngilizce radyo ve televizyon yayınlarını yavaş ve anlaşılır konuşulması ve konuşulan konunun içeriğini bilmesi durumunda genel hatlarıyla anlayıp takip edebilir.



10. Sunumu nispeten yavaş ve anlaşılır olduğunda, kişisel ilgi alanındaki konular hakkında hazırlanmış olan röportajlar, kısa konuşmalar ve haber bültenleri gibi televizyon programlarının büyük bir kısmını anlayabilir.
11. Hikayesi daha çok görsellik ve aksiyon içeren bir filmi, konuşmalar açıksa ve konusu karmaşık değilse takip edebilir.
12. Eğer tartışılan konu hakkında bilgisi varsa, İngilizce konuşmalardaki bilmediği sözcüklerin anlamlarını ve cümle anlamlarını tahmin edebilir (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi, 2008).

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde ifade edilen tanımlayıcılara yani kazandırılacak özelliklere göre B1 Düzeyini tamamlamış olan bir öğrenci konuşma becerisinde aşağıdaki hedeflere ulaşmış kabul edilmektedir:

**Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyinde konuşma becerisinde kazandırılacak özellikler:**

1. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, günlük yaşama dair veya ilgi alanına giren konular hakkında bilgi alış verişinde bulunabilir.
2. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, bilgi sahibi olduğu konular hakkında kişisel görüşlerini belirtebilir.
3. İlgi alanına giren bilgi sahibi olduğu rutin olan veya olmayan konular hakkında kendine az da olsa güvenerek İngilizce iletişim kurabilir.
4. İngilizce bilgi alışverişinde bulunabilir, bilgiyi kontrol edebilir veya onaylayabilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir.
5. Kitap, müzik ve film gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerini ifade edebilir.
6. Seyahat sırasında karşılaşılabilecek çeşitli durumlarla başa çıkabilecek kadar temel düzeyde İngilizce konuşabilir.
7. Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsa bile, günlük konuşmalarda karşısındakinin bana anlattıklarını anlayıp cevap verebilir.

8. İngilizce bir sohbeti veya görüşmeyi sürdürebilir ama bazen neyi tam olarak söylemek istediğini takip etmek karşısındaki kişi için zor olabilir.
9. Şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırılmazlık gibi duyguları İngilizce konuşarak ifade edebilir ve tepki verebilir.
10. Konuştuğu kişiler çok fazla deyim kullanmazsa ve anlaşılır biçimde konuşurlarsa etrafında genel konular hakkındaki konuşulanların çoğunu takip edebilir.
11. Diğerlerinin görüşleri hakkında kısa yorumlar yapabilir.
12. Alternatifleri karşılaştırabilir, benzer ve farklı yönlerini söyleyebilir, neyin yapılacağını, nereye gidileceğini, kimi ya da neyi seçeceğini vs. anlatabilir.
13. İlgi alanına giren konularda tartışırken kişisel görüşlerini belirtebilir ve karşısındakinin fikirlerini sorabilir.
14. Olası çözümler veya ondan sonra nelerin yapılabileceği sorusuna karşılık, kısa sebepler ve açıklamalar vererek, kendi fikirlerimin ve tepkilerinin anlaşılır olmasını sağlayabilir.
15. Bir şeyin nasıl yapılacağını, ayrıntılı bilgilerle tanımlayabilir.
16. Kısa bir hikaye, makale, konuşma, müzakere, mülakat veya belgesel hakkında düşüncelerini anlatabilir, özetini yapabilir ve ayrıntılarıyla ilgili daha fazla soruyu cevaplayabilir (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi, 2008).

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde ifade edilen tanımlayıcılara yani kazandırılacak özelliklere göre B1 Düzeyini tamamlamış olan bir öğrenci yazma becerisinde aşağıdaki hedeflere ulaşmış kabul edilmektedir:

**Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyinde yazma becerisinde kazandırılacak özellikler:**

1. Gerek soyut gerek somut konular hakkında bilgilerini ve fikirlerini yazarak ifade edebilir.
2. Sorunlar hakkında sorular sorabilir ve sorunları açıklayabilir.

3. Acil olarak gereken basit bilgileri sormak veya ifade etmek için önemli bulduğu noktaları belirterek kişisel yazılar ve notlar yazabilir.
4. Müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerini ifade eden kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabilir.
5. Deneyimlerini, duygularını ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabilir.
6. Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi, 2008).

İngilizce yeterlik sınavının çalışmada kullanılan versiyonu araştırmacı tarafından Türkiye’de ilk defa kullanılmıştır. Ev, iş yeri ve okul hayatı, seyahat, yolculuk, tatiller ve turizm, vücut ve insan sağlığı, giyecekler, yiyecek ve içecekler, aile ve arkadaş ilişkileri, kişisel bilgiler, hayvanlar, alışveriş, sevdiklerimiz ve sevmediklerimiz, zaman ve diğer ölçme birimleri, ülkeler, şehirler, renkler, günler, aylar ve mevsimler, hava durumu, vatandaşlık hakları JET-SET tarafından izlenince kapsamına alınan konulardır (Pearson, LCCI-JETSET,2015).

JET-SET 4 B1 düzeyi İngilizce yeterlik sınavının içeriği aşağıda verilen B1 düzeyi dil sınavının iletişim yeterlilikleri sınav tanıtım kitapçığında aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

- Devam etmekte olan durum veya eylemler hakkında sorular sormak veya bu durum veya eylemleri bildirmek
- Henüz tamamlanmış, önceden tamamlanmış veya tamamlanmamış durum veya eylemler hakkında sorular sormak veya bu durum veya eylemleri bildirmek
- Geçmiş zamanı ve gelecek zamanı karşılaştırmak
- Artık değişmiş olan bir durumu bildirmek
- Plan değişikliğini bildirmek
- Gelecekteki durum ve olaylardan bahsetmek

- Eylemin öznesini belirtmeden yapılan olayı belirtmek
- İnsanlar, hayvanlar, olaylar, durumlar ve eylemler hakkında tanımlayıcı bilgi vermek
- İki insan veya iki şey arasında tercih belirtmek
- Benzerliği ifade etmek
- Bir durumun olma derecesini ifade etmek
- Bir şeyin yapılma şeklini ifade etmek
- Bir duruma inanmamayı ifade etmek
- Empati kurma
- İfadeleri, emirleri ve bir konuda fikrini dolaylı yoldan belirtmek
- Tavsiye vermek
- Yön tarif etmek

(Pearson, LCCI-JETSET,2015)

JET-SET 4 B1 düzeyi İngilizce yeterlik sınavında aşağıda verilen dilbilgisi yapıları okuma ve yazma kısımlarında test edilmektedir:

- Kipler
- İlgili tümcecikleri
- Koşul tümcecikleri
- Dolaylı anlatım
- Zarflar
- Edatlar
- Etkin ve edilgen cümleler
- Zamanlar

(Pearson, LCCI-JETSET,2015).

Sınavdaki her dört bölüm (okuma, dinleme, yazma, konuşma) için öğrenci bir toplam puan alır. Sınavda her bölüm için belirlenen puanlama sistemi aşağıdaki gibidir:

0-49	Başarısız (Fail)
50-59	Geçer (Pass)
60-74	Başarılı (Merit)
75- 100	Üstün Başarılı (Distinction)

Araştırmada öğrencilerin dört dil becerisini kullanma düzeylerini belirlemek üzere kullanılan JETSET sınavının okuma, dinleme, yazma ve konuşma bölümleri tanıtılmıştır:

### **Okuma Sınavı**

Okuma becerisi B1 düzeyi hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek üzere JETSET sınavının dördüncü seviyesinin okuma sınavı kullanılmıştır. JETSET sınavının B1 düzeyi sınavı okuma sınavı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Düzeyinde kazandırılacak özelliklere göre hazırlanmış ve aşağıda verilen öğrenme çıktıları temel alınarak düzenlenmiştir.

#### **Okuma becerilerine ilişkin öğrenme çıktıları:**

1. Bir okuma metnine bağlı olarak verilen okuma etkinliğini yapabilmek için okuma metninde doğrudan geçen bilgiyi bulabilme
2. Bir okuma metnine bağlı olarak verilen okuma etkinliğini tamamlamak için okuma metninde dolaylı olarak geçen bilgiyi bulabilme
3. Bir okuma metninin anlamsal içeriğine ait sorulara en uygun cevabı seçebilme
4. Okuma metninde aranan bilgiyi okuma metnini tarayarak bulabilme
5. Okuma metninde geçen dilbilgisi hatalarını bulabilme
6. Bir okuma metni içinde bilmediği sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamları hakkında çıkarım yapabilmek ve bu sözcükler yerine geçebilecek en uygun eş anlamlı sözcüğü seçebilme

7. Okuma metninde geçen boşluklara en uygun sözcüğü seçebilme
8. Canlı ve cansız varlıkları, yer ve zaman kavramlarını betimleyen iç tümcelerini yapılarını tanıyabilmek ve bir cümleyi en uygun tamamlayan ilgi adını kullanabilme
9. Bir durumu değerlendirmek, yorumlamak, bir durum hakkında yargıda bulunmak ve bir durum hakkında tutumumuzu belirtmek üzere en uygun kipleri seçebilme
10. Hareket, yer, zaman ve durumu tanımlayan en uygun edatları seçebilme
11. Bir cümleyi en uygun tamamlayan fiil çekimini yapabilme

B1 düzeyi İngilizce yeterlik sınavının okuma bölümü çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş altı kısım ve 50 sorudan oluşmaktadır. Soruları tamamlamak üzere sınav yönergesinde 80 dakika önerilmektedir. Okuma bölümünde “çoktan seçmeli” ve “doğru-yanlış-bilinmiyor” gibi soru tipleri mevcuttur. Okuma sınavının birinci kısmı on sorudan oluşmaktadır. İlk kısımda öğrencinin okuduğunu anlama becerisi sınanır. Okuma metnindeki bilgiye göre, öğrenci verilen ifadenin “doğru”, “yanlış”, “bilinmiyor” olduğuna karar verir. Bu kısımda toplam 10 soru vardır ve 10 puandır. Bu kısımda “özarama” (skimming), “tarama” (scanning), “çıkarım yapma” (inferencing), “ana fikir bulma” (reading for gist) okuma becerileri ve dolaylı olarak da sözcük dağarcığı yeterlikleri test edilir. İkinci kısımda, toplam 5 soru vardır ve bu kısım 5 puandır. Kısa bir metindeki boşlukları doldurmak üzere uygun sözcük seçilmektedir. Öğrencinin var olan bağlamı kullanarak “bilinmeyen sözcükleri tahmin edebilme becerisi ve yine dolaylı bir şekilde de önceki sözcük dağarcığının yeterliliği test edilmektedir. Öğrenci daha önce verilen okuma metninde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamına ‘en yakın anlamlı’ olan sözcüğü dört şık arasından işaretler. Üçüncü kısım toplam 10 puandır ve 10 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde çoktan seçmeli şıkları kullanarak paragrafta boşluk doldurma soru tipi mevcuttur. Bu bölümde bir okuma metni içinde boşluklar bırakılarak verilir. Öğrenciden metindeki boşlukları dilbilgisi olarak (en uygun ilgi adını seçme) en iyi tamamlayan sözcüğü dört şık arasından seçmesi beklenmektedir. Dördüncü kısım 5 sorudan oluşmaktadır ve toplam 5 puandır. Birbirinden bağımsız beş adet

cümlede bir sözcük gelecek olan yer boş bırakılmıştır. Bu boşluğu dilbilgisi olarak en iyi tamamlayan sözcük (en uygun edat) dört şık arasından seçilmelidir. Bu kısımda, hem dilbilgisi hem de sözcük dağarcığı yeterliliği okuma becerisi aracılığıyla test edilmektedir. Beşinci kısımda içinde on adet boşluk bırakılmış olan bir okuma metni verilir ve çoktan seçmeli olarak verilmiş sözcüklerin arasından dilbilgisi açısından boşluğu en iyi tamamlayan sözcük seçilir. Altıncı kısımda 10 soru vardır. Her soruda içinde birer boşluk bırakılmış birer cümle verilmiştir. Her boşluğu anlam ve dilbilgisi olarak en iyi tamamlayan sözcük çoktan seçmeli şıkların arasından seçilir.

Okuma sınavının kapsam geçerliği için İngilizce öğretimi alan uzmanları, alan öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Görüşü alınan uzmanlar sınavın okuma testinin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Düzeyi Okuma becerisinde kazandırılacak özellikler doğrultusunda hazırlanmış olduğunu ve sınavın okuma kısmındaki soruların belirlenen öğrenme çıktılarıyla örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Okuma bölümü pilot uygulama kapsamındaki beş öğrenciye soru maddelerinin anlaşılabilirliği ve düzeye uygunluğunu belirlemek amacıyla sesli olarak okutulmuştur. Ölçme aracı deneme uygulaması kapsamında yer alan B Üniversitesi İngilizce hazırlık bölümünde üst kurlardaki 289 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen veriler Statistica paket programında analiz edilmiştir. Güvenirlik için KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. KR-20 katsayısının 0.70'den büyük olması güvenirliliğin iyi olduğu anlamına gelmektedir (Bartolucci vd., 2015).

Okuma sınavının güvenirlilik katsayısına (KR-20) ilişkin bulgular tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10

*Okuma Sınavı Tanıtım Tablosu*

	Okuma
KR-20	.82

Tablo 10'da görüldüğü gibi okuma sınavına ilişkin elde edilen değerler ölçme aracının araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

## **Dinleme Sınavı**

Dinleme becerisi B1 düzeyi hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek üzere JETSET sınavının dördüncü seviyesinin dinleme sınavı kullanılmıştır. JETSET sınavının B1 düzeyi dinleme sınavı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Düzeyinde kazandırılacak özelliklere göre hazırlanmış ve aşağıda verilen öğrenme çıktıları temel alınarak düzenlenmiştir.

### **Dinleme becerileri öğrenme çıktıları:**

1. Günlük yaşam, iş ve okul hayatı ile ilgili dinleme metinlerini genel hatlarıyla anlayabilme
2. Günlük yaşam, iş ve okul hayatı ile ilgili dinleme metninin özel detaylarını anlayabilme
3. Bir dinleme metninin anlamsal içeriğine ait sorulara en uygun cevabı seçebilme
4. Bir dinleme metnine bağlı olarak verilen dinleme etkinliğini tamamlamak için dinleme metninde dolaylı olarak geçen bilgiyi bulabilme
5. Bir dinleme metninin ana fikrini bulabilme
6. Bir dinleme metni içinde bilmediği sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamları hakkında çıkarım yapabilme ve bu sözcükler yerine geçebilecek en uygun eş anlamlı sözcüğü seçebilme

B1 düzeyi İngilizce yeterlik sınavının dinleme bölümü iki kısım ve kısmı çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş 20 sorudan oluşmaktadır. Sınavı tamamlamak için gereken süre 20 dakikadır. Sınav iki kısımda anlatılan bir hikaye veya tasvir üzerinde düzenlenmiştir. Dinleme metni yavaş bir şekilde iki defa tekrarlanır ve öğrenciler verilen ara zamanlarda cevaplarını işaretlerler. İlk kısımda öğrencilerden ayrıntılı dinleme yaparak dinlediğini anlama becerileri test edilmektedir. Dinleme kısmının ikinci bölümünde öğrenci metni ayrıntılı olarak dinleyerek dinleme metninin ana fikrini bulmaya yoğunlaşır.

Öncelikle, dinleme sınavının kapsam geçerliğinin tespit edilmesi için İngilizce öğretimi alan uzmanlarının, test uzmanlarının ve alan öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşü alınan uzmanlar, sınavın dinleme kısmının Ortak



Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Düzeyi dinleme becerisinde kazandırılacak özellikler doğrultusunda hazırlanmış olduğunu ve sınavın dinleme kısmındaki soruların belirlenen öğrenme çıktılarıyla örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınavın deneme kapsamındaki beş öğrenciye dinleme metinlerinin ve sorularının anlaşılabilirliğini ve öğrencilerin seviyesine uygunluğunu belirlemek amacıyla sesli olarak okutulmuştur.

Ölçme aracı deneme uygulaması kapsamında yer alan B Üniversitesi İngilizce hazırlık bölümünde üst kurlardaki 289 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin bir kısmının “dinleme” kısmının anlaşılmasız olduğunu belirtmesi üzerine, aynı metin stüdyo koşullarında ana dili İngilizce olan okutmanlar (öğretim görevlileri) tarafından tekrar seslendirilmiş ve tekrar kayıt edilmiştir.

Dinleme için kullanılan JET-SET sınavı uluslararası, akredite ve standart bir sınav olduğundan sınavdan madde atılması ve madde eklenmesi mümkün değildir. Ölçme aracının 289 öğrenciye yapılan deneme uygulamasından elde edilen veriler Statistica paket programında analiz edilmiştir. Güvenirlik için KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. KR-20 katsayısının 0.70’den büyük olması güvenirliliğin iyi olduğu anlamına gelmektedir (Bartolucci vd., 2015).

Dinleme sınavının güvenirlilik katsayısına (KR-20) ilişkin bulgular tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Dinleme Sınavı Tanıtım Tablosu*

	Dinleme
KR-20	.84

Tablo 11’de görüldüğü gibi dinleme sınavına ilişkin elde edilen değerler ölçme aracının araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

## **Yazma Sınavı**

Yazma becerisi B1 düzeyi hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek üzere JETSET sınavının dördüncü seviyesinin yazma sınavı kullanılmıştır. JETSET sınavının B1 düzeyi yazma sınavı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1

Düzeyinde kazandırılacak özelliklere göre hazırlanmış ve aşağıda verilen öğrenme çıktıları temel alınarak düzenlenmiştir.

#### **Yazma becerileri öğrenme çıktıları:**

1. Bildiği bir konuda duygu ve düşüncelerini içeren paragraflar yazabilme
2. Bir filmin senaryosunu/bir kitabın konusunu anlatan bir mektup yazabilme
3. Bildiği bir konu ile ilgili kendi duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini anlatan bir mektup yazabilme
4. Başından geçen olayları veya deneyimlerini tanıdığı birisine anlattığı bir mektup yazabilme
5. Kendi özgeçmişini yazabilme
6. Geçmişte yaşadığı olaylar veya deneyimleri hakkında kısa ve uzun metinler yazabilme
7. Kendi çalışma alanıyla ilgili kısa raporlar yazabilme
8. Bir metindeki boşluklara en uygun fiilleri yazabilme
9. Bir diyalogdaki boşluklara en uygun soru etiketlerini yazabilme
10. Verilen sözcükleri birleştirerek anlamsal ve yapısal dolarak doğru cümleler yazabilme
11. Cümleleri anlamlarını değiştirerek başka yapılarla tekrar yazabilme

B1 düzeyi İngilizce yeterlik testinin yazma bölümü altı farklı yazma etkinliğinden oluşmaktadır. Sınavı tamamlamak için gereken süre 80 dakikadır. Okuma ve dinleme kısımlarında çoktan seçmeli testleri cevaplayan öğrencinin bu testte yazarak cevap vermesi beklenmektedir. Yazma sınavında öğrencinin yazma becerisi sadece bir sözcükle boşluk doldurarak başlar, cümle tamamlama, cümleleri ipuçlarını kullanarak oluşturma, cümleleri değiştirerek tekrar yazma ve en sonunda verilen konuya uygun akademik bir makale yazma ile son bulur. Bu yazma görevleriyle, öğrencilerin yazma becerisinin yanı sıra var olan sözcük dağarcığı ve büyük oranda dilbilgisi de sınanmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerden içinde 10 adet boşluk olan metinde boşluklara parantez içinde

verilen fiillerin zaman olarak en uygun halinin yazılması beklenir. Bu bölüm toplam 10 puandır. İkinci bölümde öğrencilerden verilen ipucu sözcükleri kullanarak anlam ve dilbilgisi yönünden anlamlı cümleler kullanarak beş cümlelik bir diyalog oluşturmaları istenir. Bu bölüm toplam 5 puandır. Üçüncü bölümde öğrenciler dilbilgisi ve anlam yönünden en uygun sözcükleri kullanarak bir diyalogun içinde verilen soruları tamamlarlar. Bu bölüm toplam 5 puandır. Dördüncü bölümde öğrencilerden bir diyalog içinde verilen cümleleri “karşı tarafa duyduğunu aktarma” yaparak değiştirerek yazmaları beklenir. Bu bölüm toplam 5 puandır. Beşinci bölümde öğrencilerin hem yazma hem de dilbilgisi becerileri ölçülmektedir. Öğrenciler verilen aktif cümleleri pasif hale getirerek tekrar yazarlar. Bu bölüm toplam 5 puandır. Altıncı bölümde öğrenciler verilen bir konu hakkında kendi bakış açılarını ve deneyimlerini anlatan bir mektup ve verilen bir konu hakkında bir dergiye makale yazarlar. Bu bölüm toplam 10 puandır.

Yazma sınavının kapsam geçerliği için İngilizce öğretimi alan uzmanlarının, test uzmanlarının ve alan öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşü alınan uzmanlar sınavın yazma testinin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Düzeyi yazma tanımlayıcıları doğrultusunda hazırlanmış olduğunu ve sınavın yazma kısmındaki soruların belirlenen öğrenme çıktılarıyla örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınavın deneme kapsamındaki beş öğrenciye yazma metinlerinin ve sorularının anlaşılabilirliğini ve öğrencilerin seviyesine uygunluğunu belirlemek amacıyla sesli olarak okutulmuştur.

Yazma sınavlarında puanlayıcılar arası tutarlığın değerlendirilmesinde puanlayıcıların ilk değerlendirmeleri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bunun için SPSS 20 kullanılarak Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı bulunmuştur. Katsayının .7 ve üzerindeki olması puanlayıcıların tutarlı puanlar verdiklerini göstermek için yeterlidir (McNamara, 2006). Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 12

*Yazma Sınavı Tanıtım Tablosu*

	Korelasyon
Yazma	.85

Elde edilen korelasyon katsayıları manidar ve yüksektir ve puanlayıcıların tutarlı puanlar verdiklerini ortaya koymaktadır. Tablo 12’de görüldüğü gibi, yazma becerisi düzey belirleme testine ilişkin elde edilen değerler ölçme aracının araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

### **Konuşma Testi**

Konuşma becerisi B1 düzeyi hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek üzere JETSET sınavının dördüncü seviyesinin konuşma sınavı kullanılmıştır. JETSET sınavının B1 düzeyi konuşma sınavı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Düzeyinde kazandırılacak özelliklere göre hazırlanmış ve aşağıda verilen öğrenme çıktıları temel alınarak düzenlenmiştir.

#### **Konuşma becerileri öğrenme çıktıları:**

1. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbeta katılarak kişisel bilgilerini anlatabilme
2. Adını soyadını, yaşını, milliyetini, yaşadığı şehri ve ülkeyi söyleyebilme
3. Doğum gününü ay yıl ve gün olarak söyleyebilme
4. Ailesinin bireylerini tanıtabilme
5. Yaşadığı şehri/kasabayı tanıtabilme
6. Evini ve okulunu anlatabilme
7. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbeta katılarak, günlük yaşama dair veya ilgi alanına giren konular hakkında bilgi alışverişinde bulunabilme
8. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbeta katılarak, bilgi sahibi olduğu konular hakkında kişisel görüşlerini belirtebilme
9. O anda gördüğü bir görseli İngilizce tasvir edebilme
10. Bahsedilen bir olayı veya bir görseli kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek o konu hakkında konuşabilme

B1 düzeyi İngilizce yeterlik testinin konuşma üç bölümden oluşur. Konuşma sınavı için her öğrenciye 5-10 dakika arası süre verilir. Konuşma sınavına

öğrenciler birer birer kabul edilirler ve sınav sırasında iki farklı değerlendirici bulunur. Konuşma sınavında yaşama dair genel sorular, verilen resmi tasvir etme, resimle ilgili kendi hayatına dair çıkarımlar yapma, resmi kendi deneyimleriyle ilişkilendirme yapılır. İlk kısımda öğrenciler kendileri hakkında sorulan kişisel sorulara cevap verirler. Bu bölüm için 1-3 dakika önerilir. Değerlendiriciler öğrencilere JETSET B1 düzeyi sorular arasından seçtikleri soruları sorarlar. İkinci bölümde öğrenciler kendilerine verilen resimler hakkında konuşurlar. Bu bölüm için 1-3 dakika önerilir. Üçüncü konuşma bölümünde öğrenciler kendi deneyimleriyle önceki bölümleri birleştirerek yorumlar ve tasvirler yaparlar. Değerlendiriciler sorularla öğrencileri yönlendirir.

Konuşma testinin kapsam geçerliği için İngilizce öğretimi alan uzmanlarının, test uzmanlarının ve alan öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşü alınan uzmanlar sınavın konuşma testinin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Düzeyi konuşma tanımlayıcıları doğrultusunda hazırlanmış olduğunu ve sınavın konuşma kısmındaki soruların belirlenen öğrenme çıktılarıyla örtüştüğünü ifade etmişlerdir.

Konuşma sınavında puanlayıcılar arası tutarlığın değerlendirilmesinde puanlayıcıların ilk değerlendirmeleri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bunun için SPSS 20 kullanılarak Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı bulunmuştur. Katsayının .7 ve üzerindeki olması puanlayıcıların tutarlı puanlar verdiklerini göstermek için yeterlidir (McNamara, 2006). Sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 13

*Konuşma Sınavı Tanıtım Tablosu*

	Korelasyon
Konuşma	.81

Elde edilen korelasyon katsayıları manidar ve yüksektir ve puanlayıcıların tutarlı puanlar verdiklerini ortaya koymaktadır. Tablo 13'de görüldüğü gibi, konuşma becerisi düzey belirleme testine ilişkin elde edilen değerler ölçme aracının araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

## **B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği**

İngilizce hazırlık programlarının sonunda B1 düzeyine ulaşma düzeyleri düzey belirleme sınavıyla belirlenen öğrencilerin kendi İngilizce yeterlik düzeylerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 'B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmacı, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütlerine göre, B1 düzeyine ulaşan öğrencilerin yabancı dilde dört beceriyi kullanarak yapabilecekleri uzmanlar tarafından belirlenmiş tanımlayıcıların yani öğrencilere kazandırılacak özelliklerin tümünü kapsayan bir ölçek geliştirmiştir (EK-A). B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği' dört bölümden ve toplam 46 ifadeden oluşmaktadır. 'B1 Düzeyi yabancı dil becerilerinde kazandırılacak olan özellikler 'yapabilme' ifadeleri olarak tekrar düzenlenmiştir. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütleri arasında yer alan ve dört yabancı dil becerisinde B1 düzeyinde öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler, araştırmacı tarafından İngilizce' den Türkçe'ye çevrilmiş ve ölçek haline getirilmiştir. B1 düzeyi tanımlayıcıların hepsinin ölçekte dahil edilme zorunluluğundan dolayı madde ekleme veya çıkarma yapılmamıştır. Ancak, alınan dönütler doğrultusunda ölçeğin çevirisinde ve şeklinde değişiklikler yapılmıştır.

### **B1 Düzeyi Okuma Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri**

Öz Yeterlik Ölçeğinin okuma kısmı öğrencilerin kendi okuma yeterlik düzeylerini kendilerinin değerlendirmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu kısım okuma becerisi ile ilgili olan 12 ifadeden oluşur. Araştırmacı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde yer alan okuma becerisinde kazandırılacak özellikleri İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş ve yapabilme ifadeleri olarak baştan yazmıştır. Öğrenci her ifadeyi okuma becerilerini kullanarak yapabileceklerini ve kendi dil gelişim düzeyini değerlendirerek "Hiç Yapamıyorum" (0), "Biraz yapabiliyorum" (1), "Orta düzeyde yapabiliyorum" (2), "Çok iyi yapabiliyorum" (3), "Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum" (4) cevapları arasında değişen bir skala üzerinde işaretler.

### **B1 Düzeyi Dinleme Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri**

Öz Yeterlik Ölçeğinin okuma kısmı öğrencilerin kendi okuma yeterlik düzeylerini kendilerinin değerlendirmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu

kısım dinleme becerisi ile ilgili olan 12 ifadeden oluşur. Araştırmacı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde (2008) yer alan dinleme becerisinde kazandırılacak özellikleri İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş ve yapabilme ifadeleri olarak baştan yazmıştır. Öğrenci her ifadeyi dinleme becerilerini kullanarak yapabileceklerini ve kendi dil gelişim düzeyini değerlendirerek "Hiç Yapamıyorum" (0), "Biraz yapabiliyorum" (1), "Orta düzeyde yapabiliyorum" (2), "Çok iyi yapabiliyorum" (3), "Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum" (4) cevapları arasında değişen bir skala üzerinde işaretler.

### **B1 Düzeyi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri**

Öz Yeterlik Ölçeğinin Konuşma Becerisi kısmı öğrencilerin kendi konuşma yeterlik düzeylerini kendilerinin değerlendirmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu kısım konuşma becerisi ile ilgili olan 16 ifadeden oluşur. Araştırmacı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde (2008) yer alan konuşma becerisinde kazandırılacak özellikleri İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş ve yapabilme ifadeleri olarak baştan yazmıştır. Öğrenci her ifadeyi konuşma becerilerini kullanarak yapabileceklerini ve kendi dil gelişim düzeyini değerlendirerek "Hiç Yapamıyorum" (0), "Biraz yapabiliyorum" (1), "Orta düzeyde yapabiliyorum" (2), "Çok iyi yapabiliyorum" (3), "Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum" (4) cevapları arasında değişen bir skala üzerinde işaretler.

### **B1 Düzeyi Yazma Becerisi Öz Yeterlik İfadeleri**

Öz Yeterlik Ölçeğinin Yazma Becerisi kısmı öğrencilerin kendi yazma yeterlik düzeylerini kendilerinin değerlendirmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu kısım yazma becerisi ile ilgili olan 6 ifadeden oluşur. Araştırmacı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde (2008) yer alan yazma becerisi ile ilgili tanımlayıcıları İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş ve yapabilme ifadeleri olarak baştan yazmıştır. Öğrenci her ifadeyi yazma becerilerini kullanarak yapabileceklerini ve kendi dil gelişim düzeyini değerlendirerek "Hiç Yapamıyorum" (0), "Biraz yapabiliyorum" (1), "Orta düzeyde yapabiliyorum" (2), "Çok iyi yapabiliyorum" (3), "Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum" (4) cevapları arasında değişen bir skala üzerinde işaretler.

Öz yeterlik ölçeğinin kapsam geçerliğinin tespit edilmesi için 2 alan uzmanının ve 3 çeviri uzmanının görüşleri alınmıştır. B1 düzeyinde kazandırılacak olan özelliklerin hepsinin ölçekte dahil edilme zorunluluğundan dolayı madde ekleme veya çıkarma yapılmamıştır. Ancak, alınan dönütler doğrultusunda ölçeğin çevirisinde ve şeklinde değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, öz yeterlik ölçeği deneme kapsamındaki beş öğrenciye öz yeterlik ifadelerinin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla sesli olarak okutulmuştur.

B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği B Üniversitesi'nde üst kurlara devam etmekte olan 195 öğrenci ile pilot edilmiştir. Güvenirlik için SPSS 20 kullanılarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Alfa katsayısının 0.70'den büyük olması güvenirliliğin iyi olduğu anlamına gelmektedir (Nunnaly, 1978).

Yapı geçerliği ise Lisrel 8.80 işe koşularak tespit edilmiştir. Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı ve maddelerin faktör yükleri DFA ile belirlenmiştir. Ölçekte yer alan yeterlik ifadeleri olduğu gibi Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nden alındığı ve bu ifadeler çıkarılamayacağı için DFA kullanılıp kuramsal varsayım olarak tek boyutluluk sayılması incelenmiştir. Bu kuramsal varsayımın uymaması durumunda maddelerin ve bölümlerin ortalamaları yerine frekans dağılımları ve yüzdelerin madde düzeyinde incelenmesi öngörülmüştür. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği ve uyum eksikliği indeksleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

*B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği Tanıtım Tablosu*

Öz Değerlendirme	
Güvenirlik	
Cronbach Alfa	.98
Geçerlik	
GFI	.63
AGFI	.59
IFI	.98
CFI	.98
RMSEA	.08
RMR	.06
SRMR	.05



Analiz sonuçlarını göre ölçeğin Cronbach Alfa'nın 0.70'den büyük olması iç tutarlığın yüksek ve dolayısıyla güvenilirliğin de yüksek olduğunu göstermektedir. Uyum iyiliği indekslerinde CFI 1'e yakındır; ancak GFI ve AGFI biraz düşük bulunmuştur. GFI ve AGFI başka uyum iyiliği ile ikame edilmesi durumunda tek boyutluluk yine de kabul edilebilmektedir; bu sebeple artımlı uyum indeksi (IFI) incelenmiştir (Çapık, 2014). IFI indeksi de 1'e yakın bulunmuştur. Uyum eksikliği indeksleri ise 0'a yakın bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da tüm maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (EK-B).

DFA ile birlikte boyutların öz değerleri ve açıkladıkları varyans da hesaplanmıştır.

Tablo 15

*Faktör Analizi Öz Değerler Tablosu*

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1	25.909	% 56.325
2	1.96	% 4.261

Ölçek tek boyutlu olduğu için, ilk boyutun öz değeri 25.9 olarak bulunmuştur. Açıklanan varyans ise %56.33'tür. Kendisinden sonra gelen boyutun öz değeri 1.96 olup, açıkladığı varyans %4.26'dır. Sonuç olarak ölçek, tek boyutlu ve geçerli bulunmuştur.

### **Öğretmen Anketi**

A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık bölümü başlangıç düzeyinde görev alan okutmanların (öğretim görevlilerinin) İngilizce öğretim programında dört dil becerisinin öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket formundan yararlanılmıştır. Anket formunu oluşturan maddeler, alan yazında (Dubin ve Olhstein, 1986: 42; Nunan, 1992: 45; Lynch, 1996: 5; Ertürk, 1998: 52-95; Richards ve Renandya, 2002: 65-91; Senemoğlu, 2003: 402-405; Demirel, 2003: 105-167; Kiely ve Rea-Dickens, 2005: 150-177; Hinkel, 2006: 109-131; Harmer, 2007: 99-146) İngiliz dili öğretimi ve program değerlendirmeye ilişkin ölçütlere göre geliştirilmiştir (EK-C)

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları bölüm ve mesleki kıdemlerini belirlemeye yönelik maddeler (uzmanlık ve meslekte deneyim süresi) yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü hedefler, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme olarak birbirinden bağımsız alt başlıklardan oluşmuştur. Bu bölümde 42 madde bulunmaktadır. Sorular beşli likert; (A) Hiç Katılmıyorum, (B) Katılmıyorum, (C) Kısmen Katılıyorum, (D) Katılıyorum, (E) Tamamen Katılıyorum biçimindedir. Anketin üçüncü bölümünde ise programın boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu maddeler yer almaktadır. Anketin son bölümünde ise öğretmenlerin programın tanıtılması ve uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu maddeler yer almaktadır.

Anketin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla İngilizce öğretimi alan uzmanları, alan öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri ve dönütleri sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen form deneme uygulaması kapsamında yer alan ilköğretim 4. sınıfta görev yapan 5 öğretmene sesli olarak okutularak eksiklikler giderilmiştir.

Anketin kapsam geçerliğini sağlamak üzere İngilizce öğretimi alan uzmanları, alan öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri ve dönütleri alınmış ve sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırmacı üç kişiden oluşan bir İngilizce okutman (öğretim görevlisi) grubuna araştırmanın temel uygulama basamakları, yazma ve konuşma sınav süreçleri ve gerekli puanlandırma sırasında gereken nesnelliğin ve standartların sağlanmasına ilişkin kısa bir eğitim vermiştir. Sınavın ilk basamağı ön-test uygulaması olarak akademik yılın ilk döneminin başında tamamlanmıştır. Araştırmacı, iki üniversitede de İngilizce hazırlık bölümlerinde dört dil becerisini de kapsayan 'JETSET Uluslararası Standart Sınavını' başlangıç düzeyinde olan öğrencilere uygulamıştır. Sınav okullarda tüm sınıflarda aynı anda kapılar açık bir şekilde tamamlanmıştır. Öğrenciler sabah saatlerinde okuma, dinleme, yazma sınavlarını almışlardır. Öğleden sonra sabah sınavın ilk kısmına katılmış olan öğrencilerden rastgele

seçilmiş bir grupta konuşma sınavı gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test uygulaması arasında geçen sürede üniversitelerin yazılı öğretim programları incelenerek doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Sınavın son test uygulaması her iki üniversitede de öğrencilerin B1 düzeyini tamamladıkları zamanda gerçekleştirilmiştir. A Üniversitesi'nde bu zaman Haziran ayının başına, B Üniversitesi'nde ise Mayıs sonuna tekabül etmiştir. Araştırmacı, eğitim vermiş olduğu üç kişilik ekiple beraber iki üniversitede de öz yeterlik ölçeğini ve dört beceriyi kapsayan standart sınav uygulamasını gerçekleştirmiştir. Ön test uygulamasında olduğu gibi son test uygulamasında da, öncelikle sabah öz yeterlik, okuma, dinleme ve yazma sınavları tamamlanmıştır. İki üniversitede de sınav uygulamaları aynı anda ve kapılar açık bir şekilde yürütülmüş, okutman (öğretim görevlisi) ekibi ve araştırmacı olan sorunlara anında müdahale etme olanağı bulmuştur. Son testin ikinci basamağında konuşma sınavı ön testte olduğu gibi diğer sınavlara katılan öğrencilerden seçme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Konuşma sınavındaki ölçüt ön testte konuşma sınavına katılmış olan öğrencilerin son teste katılmaları olarak belirlenmiştir. Program değerlendirme anketlerinin de sınav uygulamasından sonra okutmanlara (öğretim görevlilerine) dağıtılmış ve uygulama yapılmıştır.

### **Verilerin İşlenmesi Ve Çözülmesi**

JET-SET B1 düzeyi İngilizce standart sınavının okuma, dinleme, konuşma ve yazma bölümlerinde öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları, geçme barajı olan 50'yi geçen öğrenci sayıları ve başarılı öğrenci yüzdeleri SPSS programı kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca, A ve B Üniversitelerinde öğrencilerin okuma becerisinde aldıkları puanların JET-SET sınavı sonuç kategorilerine dağılımları öğrenci sayısı ve yüzde olarak incelenmiştir. Ayrıca, JET-SET sınavının okuma, dinleme, konuşma ve yazma bölümlerinden öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu ortalamalarda hazırbulunuşluktan kaynaklanan etkilerin bertaraf edilmesi için program başında uygulanan aynı sınavın okuma bölümünden elde edilen puanlarla söz konusu ortalamalarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Karşılaştırmayı bu şekilde yapabilmek için ANCOVA analizi uygulanmıştır.

İngilizce Hazırlık öğretim programının sonunda öğrenciler Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi doğrultusunda belirlenen yabancı dilde kazandırılacak özelliklere (B1 düzeyi) göre kendilerini ne düzeyde gördüklerini belirlemek için uygulanan öz değerlendirme ölçeğinin betimsel istatistikleri hesaplanmış ve öğrencilerin dört beceride öz yeterlik algılarının üniversitelere göre dağılımının yüzdeleri incelenmiştir.

İngilizce Hazırlık öğretim programlarının ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen “Programda Dört Yabancı Dil Becerisinin Gelişiminin Etkililiğini Değerlendirme Anketi’nden elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölüm alt problemlere ilişkin bulguları ve yorumları içermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablo ve açıklamalarla ifade edilip yorumlanmıştır.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

*a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki okuma becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?*

Araştırmanın birinci alt probleminin a şıkkına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu alt problemin cevabında A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında B1 düzeyine erişildiği varsayılan dönemde JET-SET sınavı okuma bölümünde öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalamaları, standart sapması, geçme barajı olan 50'yi geçen öğrenci sayıları ve başarılı öğrenci yüzdeleri incelenmiştir. Bu veriler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

*Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Okuma Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi*

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Başarılı Olanlar n	Başarılı Olanlar %
A Üniversitesi	324	49,34	18,86	178	%55
B Üniversitesi	328	62,51	15,51	265	%81

Tablo 16'da ki sonuçlara göre 324 A Üniversitesi öğrencilerinin bu testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 49,34 ve standart sapması 18,86'dır. 50 puanın üzerinde alıp başarılı olan 178 öğrenci vardır ve bu öğrencilerin tüm grup içerisindeki yüzdesi % 55 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan, 328 B Üniversitesi öğrencisinin puanlarının aritmetik ortalaması 62,51 ve standart sapması 15,51'dir. 265 öğrenci 50 puanın üzerinde alıp başarılı olmuştur. Bu öğrencilerin tüm grup içerisindeki yüzdesi de % 81 olarak bulunmuştur.

Tablo 17’de A ve B Üniversitelerinde öğrencilerin okuma becerisinde aldıkları puanların JET-SET sınavı sonuç kategorilerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 17

*Öğrencilerin Okuma Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları*

		A Üniversitesi		B Üniversitesi	
		n	%	n	%
ÜSTÜN BAŞARILI		22	7%	76	23%
BAŞARILI		95	29%	119	36%
GEÇER		61	19%	70	21%
BAŞARISIZ		146	45%	63	19%
Toplam		324		328	

0-49	Başarısız	60-74	Başarılı
50-59	Geçer	75- 100	Üstün Başarılı

Tablo 17’deki okuma sınavı sonuçlarına göre A Üniversitesi’nde öğrencileri %7si ‘üstün başarılı’ olarak bulunmuştur. B Üniversitesi’nde ise öğrencilerin %23ü ‘üstün başarılı’ kategorisindedir. A Üniversitesi’nde öğrencilerin %29unun, B Üniversitesi’nde ise %36sının ‘başarılı’ oldukları saptanmıştır. A Üniversitesi’nde ‘geçer’ sonucu alan öğrenciler %19, B Üniversitesi’nde ise %21dir. A Üniversitesi öğrencilerinin %45i, B Üniversitesi öğrencilerinin %19u ‘başarısız’ olarak bulunmuştur.

*b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’nin B1 düzeyindeki okuma becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın birinci alt probleminin b’sinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu alt problemi cevabında iki grup öğrencinin hazırlık programında B1 düzeyine erişmeleri hedeflenen dönemde uygulanan JET-SET sınavının okuma bölümünden elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu ortalamalarda hazırbulunuşluktan kaynaklanan etkilerin bertaraf edilmesi için program başında uygulanan aynı sınavın okuma bölümünden elde edilen puanlarla söz konusu ortalamalarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Karşılaştırmayı bu şekilde yapabilmek için ANCOVA analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen düzeltilmiş ortalamalar Tablo 18’de, ANCOVA analizi sonuçları ise Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

*ANCOVA Analizi ile Okuma Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar*

	n	Ön Test $\bar{X}$	Ön Test SS	Son Test $\bar{X}$	Son Test SS	Son Test Düzeltilmiş $\bar{X}$
A Üni.	258	23.26	16.30	50.29	18.45	51.10
B Üni.	259	29.67	15.33	62.57	15.30	61.76

Hem hazırbulunuşluk değerlendirilmesinde uygulanan ön teste hem de son teste giren öğrenci sayısı sadece son teste giren öğrenci sayısından az olmuştur. A Üniversitesinde öğrenci sayısı 324’ten 258’e, B Üniversitesinde ise 328’den 259’a düşmüştür. A Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalaması B Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalamasından düşüktür; bu sebeple son testte A Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamaları 50.29’dan 51.10’a yükselmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin ortalamaları ise 62.57’den 61.76’ya düşmüştür. ANCOVA analizi ile düzeltilmiş ortalamalar arasında manidar bir fark olup olmadığı incelenmiş olup sonuçlar Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19

*Program Sonu Okuma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma Ön Test	8127.821	1	8127.821	29.860	.000
Grup	14109.262	1	14109.262	51.835	.000
Hata	139907.258	514	272.193		
Toplam	1813096.000	517			

Tablo 19’da görüldüğü üzere; program sonunda A ve B üniversiteleri öğrencilerinin okuma bölümünden aldıkları puanların düzeltilmiş ortalamaları arasındaki fark ANCOVA analizine göre manidardır, ( $F_{(1-514)}=51.84$ ,  $p<.01$ ). Başka bir deyişle, B Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalaması A

Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamasından manidar bir şekilde yüksektir.

### **Araştırmanın Birinci Alt Probleminden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Yorum**

Araştırmanın 1. alt probleminde elde edilen bulgulara dayanarak Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin okuma becerisinde belirlenen ölçüte ulaşılma düzeyi bakımından, B Üniversitesindeki öğrencilerinin ( $\bar{X}=62,51$ ) A Üniversitesindeki öğrencilerden ( $\bar{X}=49,34$ ) daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak, her iki üniversitede de okuma becerileri konusunda tam öğrenme gerçekleşmemiştir. Okuma sınavından elde edilen sonuçları açıklayabilmek için, A ve B Üniversitelerinde okuma becerilerinin gelişimini etkileyen farklı faktörler aşağıda incelenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının okullardaki öğretme-öğrenme özellikleri ve diğer çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği gözlenmiştir. Okulda öğrenmeyi etkileyen faktörler ise genel yetenek, öğretmenin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi doğrudan öğretme-öğrenme süreciyle değiştirilemeyecek faktörlerdir. Öğrencilerin dersle ilgili ön öğrenmeleri, ilgisi, tutumu, başarılı olabileceğine olan inancı, öğretim hizmetinin niteliği gibi okullardaki öğretme-öğrenme süreciyle değiştirilebilir değişkenlerdir (Senemoğlu, 2003). Bu çalışmada yer alan iki üniversitenin de İngilizce hazırlık bölümü öğrencileri İngilizce öğrenmeye başladıklarında başlangıç düzeyindedirler ve üniversitede sunulan İngilizce öğretim programları yardımıyla dönem sonunda buldukları İngilizce seviyesine ulaşmışlardır. Bu nedenle, öğrencilerin hedef dil becerilerini en çok etkileyen faktörün okul tarafından verilen İngilizce eğitiminin niteliği ve öğretim hizmetinin yeterliliği olduğu belirtilebilir. Dinçer ve Kolaşın'ın (2009) Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliği araştırdıkları çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin PISA sonuçlarını etkileyen en önemli faktörler öğrencinin sosyoekonomik altyapısı ve kayıtlı olduğu program tipidir. Çalışmanın sonuçlarına göre, okulların kaynakları arttırıldığı takdirde öğrencinin akademik alt yapısı da güçlenmektedir. Tutaş'ın (2000) araştırmasına göre yabancı dil öğrenme sürecini öğrencilerin biyolojik koşulları, bilişsel ve duygusal etkenler etkileyebilir ancak öğrencinin yaşı veya giriş



nitelikleri fark etmeksizin sosyal ve çevresel koşulların iyileştirilmesi ile olumlu sonuçlar elde edilebilir. Seçkin'in (2010) ilkokul 4. sınıf ilköğretim İngilizce programlarını değerlendirdiği çalışmanın sonuçları da öğrencilerin İngilizce eğitimi aldıkları okulun sahip olduğu şartların ve öğretim hizmetinin niteliğinin öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre okulların buldukları sosyal çevre, sahip oldukları olanaklar ve programların uygulandığı ortam öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini etkilemektedir. Bu durumda, okulun öğrencilerine dil becerilerini geliştirmek üzere sağladığı olanaklar, öğrencileri okuma becerisinin gelişimi konusunda ders içinde veya ders dışında çeşitli yollarla teşvik etmesi oldukça önemlidir.

Eğitimde teknoloji kullanımının vazgeçilmez olduğu çağımızda, teknolojik ders araç gereçlerinin ve materyallerinin sık ve yerinde kullanımı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Okulun öğrencileri eğitim teknolojilerini kullanmaya teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda teknolojik ders araç gereçlerine ve internet bağlantısına kolay erişimini sağlaması, ders dışında da teknolojinin etkin kullanımını kolaylaştırması ve bağımsız çalışmanın teknoloji yoluyla teşvik edilmesi de okuma başarısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Kleinman'ın (1987) okullarda teknoloji destekli eğitimin yabancı dilde okuma başarısını araştırdığı çalışmada bir gruba geleneksel yoldan okuma becerileri etkinlikleri, diğer gruba bilgisayar destekli okuma etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırmanın sonuçları dersin içeriğine bilgisayar programı etkinliklerinin dahil edildiği öğrenci gruplarının daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. , B Üniversitesi'nde İngilizce eğitiminde teknoloji kullanımının yaygın bir şekilde kullanması dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilemiş olabilir. B Üniversitesi öğrencileri okul tarafından sağlanan şifrelerle ders kitabına ait çevrim içi veya CD'de bulunan okuma materyallerini de takip edebilmektedirler. Sanal sınıflar yoluyla öğrencilerin yaptığı ödevler ve çalışmalar öğretmenleri tarafından kontrol edilip değerlendirilmektedir. Kuang-wu Lee (2000) tarafından yapılan araştırmaya göre teknoloji destekli eğitim öğrencilerin deneysel öğrenmelerini teşvik etmekte, kritik düşünme becerilerini arttırmakta, bağımsız çalışma becerilerini geliştirmekte ve dolayısıyla başarı düzeylerini ve öz güvenlerini olumlu yönde etkilemektedir. TEPAV ve British Council (2013) tarafından tüm Türkiye'de üniversitelerde

İngilizce yapılan araştırmanın sonuçları da eğitimde teknolojinin etkin kullanımının önemine dikkat çekmiş, ancak özellikle devlet üniversitelerinde teknik olanakların kısıtlı olduğunu ve kurulmuş olan teknolojik donanımların etkin kullanılmadığını, internet ulaşımının yetersiz olduğunu da ortaya çıkarmıştır. Felix'in (2002) çevrimiçi ders materyallerinin dil öğretiminde kullanımını araştıran çalışmanın sonuçlarına göre, dil öğrenirken internet kullanımı öğrencilere hedef dili yaratıcı bir şekilde kullanılmasını sağlayan yaşamın içinde gerçek etkinlikler sunar. Ayrıca, öğrenciler çok sayıda alıştırmayı hızlı ve etkin bir şekilde çözebilir, kendi çalışma düzenlerini ayarlayabilirler.

Bu çalışmada, iki üniversitede de uygulanan öğretim programları Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütlerine göre dört dil becerisini geliştirmek üzere düzenlenmiştir. Ancak, üniversitelerin belirledikleri hedeflere ulaşmak üzere İngilizce öğretimine ayrılan birim zaman ve hazırlık programının ulaşmayı hedeflediği standartlar birbirinden farklıdır. A üniversitesi öğrencilerinin bir yılın sonunda ulaşmaları hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi seviyesi B1 olarak belirlenmişken, B üniversitesi öğrencilerinden Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B2 seviyesinde hazırlık sınıfını tamamlamaları beklenmektedir.

Çalışmanın sonuçları Rowe (1995) tarafından Avustralya'da 3 yıl boyunca yürütülen ve okuma başarısını etkileyen faktörleri araştıran boylamsal araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Avustralya Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen araştırmada, 1988 ve 1991 yılları arasında orta öğretimdeki 5000 öğrenci, onların öğretmenleri ve aileleri ile öğrencilerin okuma başarılarını etkileyen temel faktörler araştırılmıştır (Rowe, 1995). Bu çalışmada, okuma becerisinin gelişimini üç temel unsurun belirlediği kabul edilmiş ve bu üç unsurun- öğrenci, öğretmen ve okul- okuma başarısı üstünde ne oranda etkili oldukları çalışmanın temelini oluşturmuştur. Bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin okuma hedeflerine ulaşması konusunda okul faktörünün önemini ortaya koymuştur. Programların etkili olabilmesi için programda belirtilen hedeflerin gerçekleştirilebileceği uygun öğrenme ortamlarının oluşması çok önemlidir. Okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin devam ettikleri okulların ortak özellikleri arasında öğretim programının okuma becerisinin geliştirilmesine dair hedeflerinin yüksek olması, öğrencilerden başarı beklentilerinin yüksek olması, programda okuma

etkinlerinin içeriği ve öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye ayrılan birim zamanın öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Ayrıca, okulda öğrencilerin okuma çalışmalarının sürekli olarak düzenli takip edilmesi ve kayıt altında tutulması, okulda öğrencilerin sınıf dışı okuma yapabilecekleri ortamlar olması da okuma başarısını etkileyen faktörler arasında bulunmuştur.

Rowe'un (1995) çalışmasına göre ders saatleri dışında okul tarafından öğrencilere sağlanan çalışma olanakları ve program dışı etkinliklerin zenginliği öğrencilerin okuma başarısını olumlu yönde etkileyebilir. B Üniversitesi'nde devam etmekte olan okumayı geliştirmeye yönelik program dışı etkinlikler arasında içinde gerek güncel gerekse klasik yayınların olduğu bir okuma odası bulunması ve ders dışında öğretmenler tarafından yürütülen "okuma kulübü" uygulaması bulunmaktadır. Öğretmen tarafından öğrencilere ders dışında okuma etkinlikleri için ayrılan birim zaman ve öğrencilerin ders dışında hedef dilde okumaya yönlendirilmesi de okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Her iki üniversitede de, öğrencilere ders dışında önceden belirlenen kitapları okuyup sonradan bu kitaplar hakkında sınava tabi tutulma uygulaması mevcuttur. Akın (2012) okul dışında yapılan ek öğrenmelerin öğrencilerin başarısına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul dışı çalışmalara katılan öğrencilerin başarıları bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin başarılarından anlamlı derece iyi bulunmuştur. Öğretmen tarafından öğrenci için çalışma ve soru sorma saatleri ayrılması ve öğrencilere düzenli olarak dönüt verilmesi de önemlidir. Gibbs ve Simpson'un (2004) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenleri tarafından daha çok takip edilen ve dönüt verilen öğrencilerin daha başarılı oldukları ve kendi ilerlemelerini daha iyi gözlemleyip düzenledikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, okul öğrenmelerini destekleyen okul dışı öğrenmeler öğrenci başarısını önemli derecede artırdığı ortaya çıkmıştır. Gradman ve Hanania (2016) İngilizce öğrenmeyi arka planda etkileyen faktörleri araştırdıkları çalışmada İngilizce hazırlık programına devam eden ve farklı öğrenme geçmişleri 101 öğrenciye yüz yüze görüşmeler yürütmüşlerdir. Öğrencileri aldıkları uluslararası standart İngilizce sınavı (TOEFL) puanlarına göre gruplamışlar ve puanları ve önceden belirledikleri İngilizce öğrenmeyi etkileyen değişkenler arasındaki ilişkiyi

araştırmışlardır. Çalışmanın en önemli bulgusu ders dışında ve okul dışında yabancı dilde okuma yapan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olmalarıdır. Okuma becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir.

Okuma becerisinin gelişme sürecini etkileyen bir diğer unsur, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'ni tam olarak yansıtan standart bir sınav uygulamasına yönelik hazırlık süreci olabilir. Tunç (2009) gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda programda uygulanan sınav yöntemlerinin, özellikle de yeterlik sınavının içeriğinin yeniden belirlenip, kullanılan kaynaklara ve eğitimin içeriğine uyumlu hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Güneş (2009) tarafından yürütülen ve programla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bir başka araştırmada da programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul tarafından belirlenen değerlendirme yollarının çeşitliliği ve niteliği, okuma becerisinin değerlendirilme sıklığı, öğrencilere bu sınavlar aracılığıyla düzenli dönüt verilmesi gibi nedenlerden dolayı öğrenciler belirlenen okuma hedeflerine farklı düzeylerde ulaşabilirler.

TEPAV ve British Council'in (2013) çalışmasına göre dil becerilerinin seviyelerin nasıl ölçüldüğü dikkate alınması gereken bir konudur. Çalışmanın sonuçlarına göre, bazı üniversitelerde bitirme için yeterlilik sınavı olarak IELTS ya da kurumsal TOEFL gibi uluslararası sınavlar uygulanmaktadır. Diğerlerinde ise nitelikleri son derece değişken olan kurum içi sınavlar kullanılmaktadır. Bazı üniversiteler, sınav birimi üyelerinin eğitimine büyük yatırım yaparken, diğerlerinin ise profesyonellikten çok daha uzakta olduğu görülmüştür. Üniversitelerin kullanmakta olduğu dil testi ve sınavlarının çoğu, kurum içinde geliştirilmekte; nitelik ve beceri kapsamı bakımından farklılık göstermektedir. Özellikle de bitirme standartları, güvenilir bir şekilde değerlendirilmemekte, sonuç olarak, öğrencilerin çoğu lisans programlarına okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde tatmin edici bir seviyeye ulaşmadan girmektedir.

## Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki dinleme becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?

Araştırmanın ikinci alt probleminin a şıkkına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu alt problemin cevabında A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programı izlencelerine göre öğrencilerin B1 düzeyine erişmeleri beklenen dönemlerde JET-SET sınavı uygulanmıştır. Bu sınavın dinleme bölümüne ait puanların ortalamaları, standart sapması, geçme barajı olan 50'yi geçen öğrenci sayıları ve başarılı öğrenci yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu veriler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

*Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Dinleme Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi*

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Başarılı Olanlar	Başarılı Olanlar %
A Üniversitesi	324	48,93	18,24	182	%56
B Üniversitesi	328	64,84	15,89	278	%85

Tablo 20'deki sonuçlar incelendiğinde, A Üniversitesinden 324 öğrencinin bu testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 48,93 ve standart sapmasının 18,24 olduğu görülmektedir. 182 öğrenci en az 50 puan alıp başarılı olmuştur ve bu öğrenciler tüm öğrencilerin %56'sına karşılık gelmektedir. B üniversitesi incelendiğinde, 328 öğrencinin puanlarının aritmetik ortalamasının 64,84 ve standart sapmasının 15,89 olduğu görülmektedir. 278 öğrenci 50 puan ve üzerinde alıp başarılı olmuştur. Bu öğrencilerin tüm grup içerisindeki yüzdesi de % 85'tir.

Tablo 21'de A ve B Üniversitelerinde öğrencilerin dinleme becerisinde aldıkları puanların JET-SET sınavı sonuç kategorilerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 21

*Öğrencilerin Dinleme Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları*

	A Üniversitesi		B Üniversitesi	
	n	%	n	%
ÜSTÜN BAŞARILI	33	10%	125	38%
BAŞARILI	83	26%	108	33%
GEÇER	66	20%	45	14%
BAŞARISIZ	142	44%	50	15%
Toplam	324		328	
0-49	Başarısız		60-74	Başarılı
50-59	Geçer		75- 100	Üstün Başarılı

Tablo 21'deki dinleme sınavı sonuçlarına göre A Üniversitesi'nde sınava giren öğrencilerin %10'u B Üniversitesi'nde ise öğrencilerin %38'i 'üstün başarılı' kategorisindedir. A Üniversitesi'nde öğrencilerin %26'sının, B Üniversitesi'nde ise %33'ünün 'çok başarılı' oldukları saptanmıştır. A Üniversitesi'nde 'geçer' sonucu alan öğrenciler %20, B Üniversitesi'nde ise %14 olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %44'ü, B Üniversitesi öğrencilerinin %15'i 'başarısız' kategorisindedir.

*b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesinin B1 düzeyindeki dinleme becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın ikinci alt probleminin b'sinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu alt problemi cevaplamak için iki grup öğrencinin hazırlık programında B1 düzeyine eriştikleri varsayılan dönemde JET-SET sınavının dinleme bölümünden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı aynı sınav ile ölçülen hazırbulunuşluk düzeylerinin etkisi kontrol edilerek ANCOVA analizi yöntemiyle incelenmiştir. ANCOVA analizi ile elde edilen düzeltilmiş ortalamalar Tablo 22'de, ANCOVA sonuçları ise Tablo 23'de yer almaktadır.

Tablo 22

*ANCOVA Analizi ile Dinleme Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar*

	n	Ön Test $\bar{x}$	Ön Test ss	Son Test $\bar{x}$	Son Test ss	Son Test Düzeltilmiş $\bar{x}$
A Üni.	258	21.36	15.81	49.86	17.84	51.03 <sup>a</sup>
B Üni.	259	30.30	14.30	64.85	15.84	63.68 <sup>a</sup>

Hem hazırbulunuşluğun değerlendirilmesinde uygulanan ön teste hem de son teste giren öğrenci sayısı sadece son teste giren öğrenci sayısından az olmuştur. A Üniversitesinde öğrenci sayısı 324'ten 258'e, B Üniversitesinde ise 328'den 259'a düşmüştür. A Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalaması B Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalamasından düşük olduğu için son testte A Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamaları 49.86'dan 51.03'e yükselirken, B Üniversitesi öğrencilerinin ortalamaları ise 64.85'ten 63.86'ya düşmüştür. Düzeltilmiş ortalamalar arasında manidar bir fark olup olmadığı için uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 23'de sunulmaktadır.

Tablo 23

*Program Sonu Dinleme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dinleme Ön Test	7987.540	1	7987.540	29.627	.000
Grup	18991.404	1	18991.404	70.442	.000
Hata	138576.534	514	269.604		
Toplam	1877150.000	517			

Tablo 23'de görüldüğü üzere; program sonunda A ve B üniversiteleri öğrencilerinin dinleme bölümünden aldıkları puanların düzeltilmiş ortalamaları arasındaki fark ANCOVA analizine göre manidardır, ( $F_{(1-514)}=70.44$ ,  $p<.01$ ). B Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalaması A Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamasından yüksektir.

## Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorum

Araştırmanın 2. alt probleminden elde edilen bulgulara dayanarak Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde dinleme becerisinde belirlenen ölçüte ulaşılma düzeyi bakımından, B Üniversitesindeki öğrencilerinin ( $\bar{X}=64,84$ ) A Üniversitesindeki öğrencilerden ( $\bar{X}=48,93$ )daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak, her iki üniversitede de dinleme becerileri konusunda tam öğrenme gerçekleşmemiştir. Dinleme sınavından elde edilen sonuçları açıklayabilmek için, A ve B Üniversitelerinde dinleme becerilerinin gelişimini etkileyen farklı faktörler aşağıda incelenmiştir.

Okul ve öğretim programı açısından bakıldığında, okuma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerin hepsi dinleme becerisi için de geçerlidir. Bu araştırmada yer alan iki üniversitenin de öğrencileri İngilizce öğrenmeye başladıklarında, hedef dilde dinleme becerisinde başlangıç düzeyindedirler ve okulları tarafından sağlanan İngilizce öğretim programları sayesinde dönem sonunda buldukları düzeye ulaşmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin hedef dilde dinleme becerilerini en çok etkileyen faktör, okuma becerilerinde olduğu gibi okul tarafından verilen İngilizce eğitiminin niteliğidir. Seçkin'in (2010) ilköğretim İngilizce programlarında öğrencilerin dört yabancı dil becerisinin gelişimini değerlendirdiği çalışmanın sonuçları da öğrencilerin İngilizce eğitimi aldıkları okulun sahip olduğu şartların ve öğretim hizmetinin niteliğinin dil becerilerinde öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre okulların buldukları sosyal çevre, sahip oldukları olanaklar ve programların uygulandığı ortam öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini etkilemektedir. Bu durumda, okulun öğrencilerine dinleme becerilerini geliştirmek üzere sağladığı olanaklar okul içinde hedef dili duyma ve konuşma şansı bulmaları oldukça önemlidir. Yalnızca, ders içinde değil, ders dışında da program dışı etkinlikler yoluyla hedef dilde konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin İngilizce konuşulan ortamlarda bulunmalarını sağlayarak yabancı dile maruz kalmalarını sağlamak öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. B Üniversitesi'nde öğrencilerin gerçek ortamda hedef dilde dinleme yapmasını sağlayan uygulamalar olduğu gözlenmiştir. Okula her dönem davet edilen gruplar halinde gelen ana dili İngilizce



olan üniversite öğrenciler ve misafir okutmanlar (öğretim görevlileri) olması öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Yabancı konuk okutmanlar (öğretim görevlileri) ve öğrenciler yönetimin bilgisi ve kontrolü dahilinde okulda program dışı etkinlikler kapsamında sinema kulübü, sohbet kulübü gibi sosyal etkinliklerde görev almaktadır. B Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık programında ana dili İngilizce olan okutmanlar (öğretim görevlileri) öğrencilere düzenli olarak haftalık dinleme ve konuşma çalışmaları yaptırmaktadırlar. Tuan ve Mai'nin (2015) çalışmasının sonuçlarına göre dinleme ve konuşma becerileri karşılıklı olarak etkileşim içinde olan iki beceridir ve öğrencilerin bu becerileri anlamlı bir bağlamda birlikte kullanmak becerinin gelişimi için çok önemlidir. Gradman ve Hanania'nın (2016) yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmanın sonuçlarına göre konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi için ana dili hedef dil olan öğretmenle geçirilen birim zaman, öğretmenin derste hedef dilde konuşması, program dışı etkinlikler yoluyla öğrencinin bu dile maruz kalması öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi için önem arz etmektedir. Öğrencilerin dinleme becerileriyle ilgili ders içinde ve ders dışında hedef dilde pratik yapma imkanı bulmaları önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları, Seçkin'in (2010) 4 ve 5. sınıf İlköğretim İngilizce derslerini değerlendirdiği araştırmasının sonuçlarıyla uyumludur. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretim programlarının öğrencilerin bireysel öğrenme hızına uygun ve çok çeşitli öğretme-öğrenme yollarını temel alarak düzenlenmesi ve ek öğretme etkinlikleriyle desteklenmesi önemlidir. Dinleme becerilerinin beklenen ölçütte olmaması öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek üzere yeterince sınıf içi çalışma yapmamasından kaynaklanabilir. Dil öğrenmeye ayrılan süre başarı üzerinde etkilidir, sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrencinin çalışmaya vakit ayırması öğrencinin başarı düzeyini belirlemektedir (Seçkin, 2010).

Dinleme becerisini geliştirmek için teknolojik ders araç gereçlerinin etkin kullanımının ve teknik donanımın yeterliliğinin büyük önem arz ettiği saptanmıştır. Teknolojik ders materyallerinin ulaşılabilir olması ve öğretmenin sınıf içinde teknik donanımdan faydalanabilmesi öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunabilir. Okulun öğrencileri için ders dışında da teknolojinin etkin kullanımını kolaylaştırması ve hedef dili bağımsız çalışmanın teknoloji yoluyla

teşvik edilmesi dinleme başarısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Seçkin (2010) dinleme konusunda öğrencilerin başarısızlığını bu beceriyi geliştirmek için teknik donanım eksikliğine bağlamıştır. Topkaya ve Birçek'in (2010) çalışmasının sonuçları da teknik donanım eksikliğinin dinleme becerisini olumsuz yönde etkileyeceğini ortaya koymuştur. Güneş (2010) ilköğretim 5. Sınıf İngilizce programlarını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenler teknik donanımdaki eksikliklerin dinleme etkinliklerini gerçekleştirmede sorun yarattığını belirtmişler ve bu nedenle öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Dinleme becerilerinin gelişebilmesi için öğrencilere yüksek hedefler koyulması, bu hedeflere ulaşmaları için öğrencilerin derste ve ders dışında dinlemeye teşvik edilmesi, sınıf içinde dinleme etkinliklerinin atlanmadan düzenli olarak yapılması, öğrencilerin tamamladıkları dinleme etkinliklerinin ve ödevlerinin düzenli olarak takip edilerek onlara öğretmenler tarafından düzenli dönüt verilmesi dinleme becerisinin gelişimi için oldukça önemlidir. Bu çalışmada, iki üniversitede de uygulanan öğretim programları dört dil becerisini de geliştirmek üzere düzenlenmiştir. Ancak, iki üniversitenin dinleme becerisini öğretmeye ayırdıkları birim zaman ve öğrenciler için koydukları dil öğrenme hedefleri birbirinden farklıdır. Tiryaki (2009) bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında, devlet üniversitelerinde konuşma ve dinleme becerilerinin geri planda kaldığı ve yeterince geliştirilemediği, öğretmenlerin mekanik alıştırmaları dinleme etkinliklerinin yerine tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Seçkin'in (2010) araştırmasının sonuçlarına göre dinleme becerisinde öğrencilerin başarısızlığı bu beceriyi geliştirmek için yeterince ders saati olmamasına bağlanmıştır. Güneş (2010) dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmamasının ve etkinliklerin gerektiği gibi yapılmamasının öğrencilerin dinleme becerilerine olumsuz yönde etki ettiğini belirtmiştir.

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'ni tam olarak yansıtan standart bir sınav uygulamasına dönük hazırlık süreci ve bu yönde gelişen öğrenci motivasyonu da öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimini etkileyebilir.

## Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi 'nin B1 düzeyindeki yazma becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?

Araştırmanın üçüncü alt probleminin a şikkına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu alt problemin cevabında A ve B üniversitelerinde İngilizce Hazırlık programlarına devam eden ve programlarına göre B1 düzeyine eriştikleri planlanan dönemlerde uygulanan JET-SET sınav sonuçları incelenmiştir. Bu kapsamda, JET-SET sınavının yazma bölümüne ait puanlar elde edildikten sonra iki grup öğrencinin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları, geçme barajı olan 50'yi geçen öğrenci sayıları ve başarılı öğrenci yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu veriler Tablo 24'de yer almaktadır.

Tablo 24

*Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Yazma Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi*

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Başarılı Olanlar	Başarılı Olanlar %
A Üniversitesi	322	49,75	13,18	171	%53
B Üniversitesi	298	56,08	20,12	182	%61

Tablo 24'deki sonuçlara göre; A Üniversitesinden 322 öğrenci bu testi tamamlamıştır. Söz konusu öğrencilerin puanlarının ortalaması 49,75 ve standart sapması 13,18'dir. 322 öğrenciden 171'i 50 ve üzeri puan alıp başarılı olmuştur. Başarılı öğrenci yüzdesi %53'tür. B üniversitesinden ise 298 öğrencinin yazma bölümünü tamamlamıştır. Bu grupta elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması 56,082 ve standart sapması 20,12'dir. 182 öğrenci 50 puan ve üzerinde alıp başarılı olmuştur. Başarılı öğrenci yüzdesi ise % 61'dir.

Tablo 25'de A ve B Üniversitelerinde öğrencilerin yazma becerisinde aldıkları puanın JET-SET sınavı sonuç kategorilerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 25

*Öğrencilerin Yazma Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları*

	A Üniversitesi		B Üniversitesi	
	n	%	n	%
ÜSTÜN BAŞARILI	17	5%	64	21%
BAŞARILI	43	13%	69	23%
GEÇER	111	34%	49	16%
BAŞARISIZ	151	47%	116	39%
Toplam	322		298	

0-49	Başarısız	60-74	Başarılı
50-59	Geçer	75- 100	Üstün Başarılı

Tablo 25'deki yazma sınavı sonuçlarına göre A Üniversitesi'nde sınava giren öğrencilerin %5i, B Üniversitesi'nde ise öğrencilerin %21i 'üstün başarılı' kategorisindedir. A Üniversitesi'nde öğrencilerin %13ünün, B Üniversitesi'nde ise %23ünün 'başarılı' oldukları saptanmıştır. A Üniversitesi'nde 'geçer' sonucu alan öğrenciler %34, B Üniversitesi'nde ise %16 olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %47si, B Üniversitesi öğrencilerinin %39u 'başarısız' kategorisindedir.

*b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki yazma becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın üçüncü alt probleminin b şikkına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu alt problemi cevaplamak için iki grup öğrencinin hazırlık programında B1 düzeyine eriştikleri varsayılan dönemde JET-SET sınavının yazma bölümünden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı aynı sınav ile ölçülen hazırbulunuşluk düzeylerinin etkisi kontrol edilerek ANCOVA analizi yöntemiyle incelenmiştir. ANCOVA analizi ile elde edilen düzeltilmiş ortalamalar Tablo 26'da, ANCOVA sonuçları ise Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 26

*ANCOVA Analizi ile Yazma Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar*

	n	Ön Test $\bar{x}$	Ön Test ss	Son Test $\bar{x}$	Son Test ss	Son Test Düzeltilmiş $\bar{x}$
A Üni.	259	15.49	11.10	49.31	13.23	50.83
B Üni.	246	24.90	18.90	56.22	20.50	54.63

Hem hazırbulunuşluğun değerlendirilmesinde uygulanan ön teste hem de son teste giren öğrenci sayısı sadece son teste giren öğrenci sayısından az olmuştur. A Üniversitesinde öğrenci sayısı 322'den 259'a, B Üniversitesinde ise 298'den 246'a düşmüştür. A Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalaması B Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalamasından düşük olduğu için son testte A Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamaları 49.31'den 50.83'e yükselirken, B Üniversitesi öğrencilerinin ortalamaları ise 56.22'den 54.63'e düşmüştür. Düzeltilmiş ortalamalar arasında manidar bir fark olup olmadığı için uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 27'de sunulmaktadır.

Tablo 27

*Program Sonu Yazma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yazma Ön Test	1665.443	1	1665.443	6.193	.013
Grup	13051.533	1	13051.533	48.536	.000
Hata	134990.838	502	268.906		
Toplam	1555493.000	505			

Tablo 27'de görüldüğü üzere; program sonunda A ve B üniversiteleri öğrencilerinin dinleme bölümünden aldıkları puanların düzeltilmiş ortalamaları arasındaki fark ANCOVA analizine göre manidardır, ( $F_{(1-502)}=48.54$ ,  $p<.01$ ). B Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalaması A Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamasından yüksektir.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorum**

Araştırmanın 3. alt probleminden elde edilen bulgulara dayanarak Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde yazma becerisinde belirlenen ölçüte ulaşılma düzeyi bakımından, B Üniversitesindeki öğrencilerinin ( $\bar{X}=56,08$ ) A Üniversitesindeki öğrencilerden ( $\bar{X}=49,75$ ) daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak, her iki üniversitede de yazma becerileri konusunda tam öğrenme gerçekleşmemiştir. Yazma sınavından elde edilen sonuçları açıklayabilmek için, A ve B Üniversitelerinde yazma becerilerinin gelişimini etkileyen farklı faktörler aşağıda incelenmiştir.

Yapılan önceki çalışmaların sonuçlarına göre konuşma ve yazma becerilerinin üretici olmalarından dolayı diğer becerilerden daha zor gelişen bir beceriler oldukları ifade edilebilir. İki üniversite arasındaki yazma becerilerinin karşılaştırılmasında bulunan anlamlı farkı açıklayabilmek için iki üniversitede de öğrencilerin dil becerilerinin, özellikle de yazma becerilerinin gelişimini etkileyen farklı faktörler incelenmiştir.

Öğrencilerin yazma başarısını etkileyen en temel faktör, okuma ve dinleme becerilerinde olduğu gibi, okulun öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye verdiği önem ve bu konuda okulda uygulanan programın etkililiğidir. Okulda uygulanmakta olan öğretim programının yazma hedefleri ve programın içeriğinde yazma etkinliklerinin yeri ve uygulanma sıklığı, İngilizce öğretimine yazma becerisine ayrılan birim zaman, yazma becerisinin değerlendirme sıklığı, okulun ders saatleri dışında öğrencileri yazmaya teşvik etmesi gibi nedenlerden dolayı öğrenciler belirlenen yazma hedeflerine farklı düzeylerde ulaşabilirler

Caulay ve McMillan (2010) öğrencilerin düzenli olarak kompozisyonlarının değerlendirilmesinin ve öğrencilere yazdıkları ile ilgili geri bildirim sağlanmasının öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu arttıracaklarını ifade etmiştir. Sınavda sorulacak yazma konuları ile sınıfta anlatılan yazma derslerinin birbiriyle uyumlu halde olması yazma becerisinin gelişimi için çok önemlidir. Öğrenciler yazma konusunda ilerleme ve gelişme konusunda odaklandıkları zaman öz yeterlikleri ve başarı beklentileri gelişir. Sınıf içi değerlendirmenin etkili şekilde yazma becerisine adapte edilmesi öğrencinin yazma becerisi için önemlidir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden bir diğeri de öğretmendir. Öğretmenin öğrencilere dönüt verme şekli ve sıklığı, öğretmenin dönüt vermek üzere kullandığı stratejiler oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrenci kompozisyonlarına dönüt verirken takındığı tavır ve tutumdur. Abdel ve Hussein'in (2013) çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilere hedef dilde yazı yazarken kendilerini güvende hissedecekleri ve yazma performanslarını geliştirebilecekleri tehdit edici olmayan ortamlar sağlanması çok önemlidir. Öğrencilerin yazma sürecini anladıktan ve öğretmenin yazdıklarını kabul edip, onaylayıp yazdıklarına yapıcı dönüt vereceğine güvindikten sonra hedef dilde yazma becerisinin fark edilir şekilde geliştiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yazma etkinliklerinin ardından bireysel ve yüz yüze geribildirim sağlaması da çok önemlidir. Öğretmenin yapması gereken, öğrencilerin yaşları veya yetenek düzeyleri ne olursa onlara yazmanın eğlenceli bir uğraş olduğunu ve alacakları dönütün eleştiri olmadığını ifade etmektir. Bu nedenle, öğrencilerin yazma becerilerinin derece derece gelişimini desteklemek için, sık sık hedef dilde yazı yazmalarını sağlamak ve yazma performanslarını motive edici, cesaretlendiren güvenli çalışma ortamları yaratmak öğretmenin öğrencinin yazma performansına desteği açısından çok önemlidir. Abdel ve Hussein'in (2013) çalışmasının sonuçları ayrıca öğrencilere teknolojik yollarla dönüt vermenin de önemini vurgular. Xiaoping (2009) öğrencilerin yazma becerisinin ancak yeterince pratik yapılması ve öğretmen tarafından uygun dönüt verme stratejileri yoluyla düzeleceğinin altını çizer.

### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin a şikkına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

*a. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki konuşma becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?*

Bu alt problemin cevabında A ve B üniversitelerin, İngilizce Hazırlık programlarında öğrencilerin B1 düzeyine eriştiği varsayılan dönemde JET-SET sınavı uygulanmıştır. Bu sınavın konuşma bölümünde öğrenciler tarafından elde

edilen sonuçlar incelenmiştir. Bu kapsamda, iki grupta yer alan öğrencilerin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları, geçme barajı olan 50'yi geçenlerin sayıları ve başarılı öğrenci yüzdeleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

*Program Sonu Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 Konuşma Becerileri Ölçütlerine Ulaşılma Düzeyi*

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Başarılı Olanlar	Başarılı Olanlar %
A Üniversitesi	47	47,98	15,90	26	%55
B Üniversitesi	45	59,82	17,27	28	%62

Tablo 28'deki sonuçlara göre; A Üniversitesinden 47 öğrenci konuşma sınavına girmiştir ve bu öğrencilerin puanlarının ortalaması 47,98, standart sapması 15,90'dır. 47 öğrenciden 26'sı 50 puan barajını geçerek başarılı olmuştur. Bu öğrencilerin tüm öğrenciler içerisindeki yüzdesi %55'tir. B üniversitesinden ise 45 öğrencinin konuşma sınavına girmiştir. Bu öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 59,82, standart sapması ise 17,27'dir. 28 öğrenci 50 puan barajını geçerek başarılı olmuştur. Başarılı öğrencilerin tüm grup içerisindeki yüzdesi %62'dir.

Tablo 29'da A ve B Üniversitelerinde öğrencilerin konuşma becerisinde aldıkları puanın JET-SET sınavı sonuç kategorilerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 29

*Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Sınav Sonuç Kategorilerine Dağılımları*

	A Üniversitesi		B Üniversitesi	
	n	%	n	%
ÜSTÜN BAŞARILI	4	9%	9	20%
BAŞARILI	5	11%	15	33%
GEÇER	17	36%	4	9%
BAŞARISIZ	21	45%	17	38%
Toplam	47		45	
0-49	Başarısız	60-74	Başarılı	
50-59	Geçer	75- 100	Üstün Başarılı	

Tablo 29'daki konuşma sınavı sonuçlarına göre A Üniversitesi'nde sınava giren öğrencilerin %9'u, B Üniversitesi'nde ise öğrencilerin %20si 'üstün başarılı' kategorisindedir. A Üniversitesi'nde öğrencilerin %11inin, B Üniversitesi'nde ise



%33ünün 'başarılı' oldukları saptanmıştır. A Üniversitesi'nde 'geçer' sonucu alan öğrenciler %36, B Üniversitesi'nde ise %9 olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %45i, B Üniversitesi öğrencilerinin %38i 'başarısız' kategorisindedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin b'sinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

b. A ve B üniversiteleri arasında İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki konuşma becerilerine ulaşma düzeyleri açısından, program başındaki hazırbulunuşluk düzeylerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminin b şikkına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur;

Bu alt problemin cevabında için iki grup öğrencinin hazırlık programında B1 düzeyine eriştikleri varsayılan dönemde uygulanan JET-SET sınavının konuşma bölümünden elde edilen puanların ortalamaları ANCOVA analizi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde akademik yılın başında hazırbulunuşluk düzeyinin ölçülmesi için uygulanmış olan aynı sınava ait puanlar ile ortalamalarda düzeltmeler yapılmıştır. ANCOVA analizi ile elde edilen düzeltilmiş ortalamalar Tablo 30'da, ANCOVA sonuçları ise Tablo 31'da yer almaktadır.

Tablo 30

*ANCOVA Analizi ile Konuşma Becerisi için Elde Edilen Düzeltilmiş Ortalamalar*

	n	Ön Test $\bar{x}$	Ön Test ss	Son Test $\bar{x}$	Son Test ss	Son Test Düzeltilmiş $\bar{x}$
A Üni.	44	13.30	12.66	47.31	15.76	49.41
B Üni.	41	23.37	15.53	59.34	17.98	57.10

Hem program başındaki hem de program sonundaki konuşma sınavına giren öğrenci sayısı sadece program sonundaki sınava giren öğrenci sayısından az olmuştur. A Üniversitesinde öğrenci sayısı 47'den 44'e, B Üniversitesinde ise 45'ten 41'e düşmüştür. A Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalaması B Üniversitesi öğrencilerinin ön test ortalamasından düşüktür; bu yüzden son testte A Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamaları 47.31'dan 49.41'e yükselirken, B Üniversitesi öğrencilerinin ortalamaları ise 59.34'ten 57.10'a

düşmüştür. Düzeltilmiş ortalamalar arasında manidar bir fark olup olmadığı için uygulanan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 31’de sunulmaktadır.

Tablo 31

*Program Sonu Konuşma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Konuşma	Ön	3071.992	1	3071.992	12.266	.001
Test						
Grup		1108.744	1	1108.744	4.427	.038
Hata		20536.773	82	250.448		
Toplam		266503.000	85			

Tablo 31’de görüldüğü üzere; program sonunda A ve B üniversiteleri öğrencilerinin konuşma bölümünden aldıkları puanların düzeltilmiş ortalamaları arasındaki fark ANCOVA analizine göre alfa düzeyi .05 alındığında manidarken ,01 düzeyinde değildir, ( $F_{(1-82)}=4.427$ ,  $p>.01$ ,  $p<.05$ ). B Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalaması A Üniversitesi öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamasından yüksektir. Ancak, diğer becerilere nazaran aradaki farka ilişkin manidarlık daha düşüktür.

#### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorum**

Araştırmanın 4. Alt probleminden elde edilen bulgulara dayanarak Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi’nde belirlenen ölçüte ulaşılma düzeyi bakımından, B Üniversitesindeki öğrencilerinin ( $\bar{X}=59,82$ ) konuşma becerisinde yeterlilik olarak A Üniversitesindeki öğrencilerden ( $\bar{X}=47,98$ ) daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak, her iki üniversitede de konuşma becerileri konusunda tam öğrenme gerçekleşmemiştir. Konuşma sınavından elde edilen sonuçları açıklayabilmek için, A ve B Üniversitelerinde konuşma becerilerinin gelişimini etkileyen farklı faktörler aşağıda incelenmiştir.

İki üniversitede de en düşük puan alınan becerilerden birisinin ‘konuşma’ olması, söz konusu becerinin ‘üretici becerilerden birisi olmasıyla açıklanabilir. Yapılan önceki çalışmaların sonuçları da, konuşma becerisinin diğer becerilerden

daha zor gelişen bir beceri ve okullarda yabancı dil öğretiminde ihmal edilen bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Hyland'ın (1994) beş farklı Hong-Kong üniversitesinde yaptığı araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, İngilizce yeterlilik öğrencilerin akademik başarılarının devamlılığı için çok önemlidir. Ancak, konuşma becerisinin gelişimine dair elde edilen bulgular öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin dinleme ve konuşma becerileri olduğunu ortaya koymuştur. Richards (2001) birçok yabancı dil sınıfında konuşma becerisinin ihmal edildiğinin, okuma ve yazma derslerine ağırlık verildiğinin, dilbilgisi kurallarını ana dile çevrilerek ders yapıldığının altını çizmiştir. TEPAV ve British Council'in (2013) tüm Türkiye'de üniversitelerde gerçekleştirdiği geniş çaplı İngilizce öğretimi çalışmasının sonuçlarına göre üniversitelerde öğrencilerin en zayıf oldukları becerinin konuşma becerisi olduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamında gözlemlenen tüm sınıflarda, öğrencilerin İngilizce iletişim kurmayı ve dili, bağımsız olarak işlevsel bir biçimde kullanmayı öğrenemedikleri ve dilbilgisi odaklı bir dil öğretimi yapıldığı saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da bu bulguları desteklemektedir.

Öğrencilerin konuşma başarısını etkileyen en temel faktör, diğer dil becerilerinde olduğu gibi, devam ettikleri okulun konuşma becerilerini geliştirmeye verdiği önem ve bu beceriyi geliştirmek üzere uygulanan etkinliklerdir. Okulda uygulanmakta olan öğretim programında konuşma becerisini geliştirmek üzere belirlenen hedefler ve programın içeriğinde konuşma etkinliklerinin yeri ve uygulanma sıklığı, öğretim programında konuşma becerisine ayrılan birim zaman, okul tarafından belirlenen konuşma becerisini değerlendirme yolları ve değerlendirme sıklığı konuşma becerisinin gelişimi etkileyen faktörlerdir.

Thornbury (2005) konuşma becerisini öğretim programına dahil edip konuşma sınavı ile başarıyı ölçmemenin işini düzgün yapmamakla eş değer olduğunu belirtir ve konuşma sınavlarının mutlaka yapılması gerektiğini vurgular. Özellikle, öğrencileri uluslararası standart İngilizce sınavlarına hazırlayan öğretim programlarında, standart sınavların öğretmen ve öğrenciler üzerinde hedef dilde konuşmayı teşvik edici ve konuşma konusunda başarıyı arttıran etkisi olduğunu belirtir. Bu nedenle, standardizasyon, nitelik, uygulanabilirlik ve ölçüt belirleme açısından yaşanabilecek tüm zorluklara rağmen konuşma sınavları programlara dahil edilmelidir (Thornbury, 2005). TEPAV ve British Council (2013) çalışmasının

sonuçlarına göre Türkiye’de üniversitelerde Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi standartlarında dil becerilerine ulaşılmaya çalışılmakta ancak bitirme sınavlarının çoğuna yalnızca okuma ve yazma becerileri dahil edilmektedir. Dört dil becerisinin dahil edildiği sınavlara hazırlık olarak yeterince sınıf içi pratik yapılmamaktadır. Okulların ise kendi hazırladıkları sınavların ise bu becerileri doğru olarak ölçecek nitelikte olup olmadığı belli değildir. Araştırmanın sonuçlarına göre üniversitelerin kullanmakta olduğu dil sınavlarının birçoğu, kurum içinde geliştirilmekte; nitelik ve beceri kapsamı bakımından farklılık göstermektedir. Özellikle de bitirme standartları, güvenilir bir şekilde değerlendirilmemekte, bunun neticesinde ise pek çok öğrenci lisans programlarına okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde tatmin edici bir seviyeye ulaşmadan girmektedir.

Okulun program dışında öğrencileri hedef dilde konuşmaya teşvik etmesi ve okulun öğrencileri ders süresi dışında da konuşmaya teşvik etmesi gibi nedenlerden dolayı öğrenciler belirlenen konuşma hedeflerine farklı düzeylerde ulaşabilirler. Öğrencilerin konuşma performansını etkileyen en önemli faktör buldukları okulda kendilerini hedef dilde rahatça ifade edebilecekleri, toplum içinde konuşma korkusunu yaşamayacakları iletişim odaklı öğrenme ortamlarının sağlanmasıdır. Ayrıca, sınıfta öğretmenin hedef dili sürekli olarak kullanması, öğretmenlerin hedef dili kullanıyor olmasının da hizmet içi eğitim yoluyla denetleniyor olması da önemli bir unsur sayılabilir. Okulun ana dili İngilizce olan öğretmenleri derslerde görevlendirmesi ve sınıfta sürekli olarak dilin iletişimsel yönünün vurgulanması konuşma becerisinin geliştirilmesi için çok önemlidir. Öğrencilerin İngilizce konuşulan ortamlarda bulunmalarını sağlayarak hedef dile maruz kalmalarını sağlamak öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Tuan ve Mai’nin (2015) çalışmasının sonuçlarına göre dinleme ve konuşma becerileri karşılıklı olarak etkileşim içinde olan iki beceridir ve öğrencilerin bu becerileri anlamlı bir bağlamda birlikte kullanmak becerinin gelişimi için çok önemlidir. Gradman ve Hanania’nın (2016) yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmanın sonuçlarına göre konuşma becerilerinin gelişimi için ana dili hedef dil olan öğretmenle geçirilen birim zaman, öğretmenin derste hedef dilde konuşması, program dışı etkinlikler yoluyla öğrencinin bu dile maruz kalması öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi için önem arz

etmektedir. Lukitasari (2003) öğrenme stratejilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için işe koşulması gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerin konuşma becerisinde karşılaştığı sorunlar arasında öğrencilerin topluluk içinde konuşmaktan çekinmesini ve buna bağlı olarak konuşma derslerinde düşük katılımlarını ve öğretmenin derste sürekli olarak ana dili kullanmasını göstermiştir. Çalışmanın başka bir sonucu da konuşma becerisinin gelişmemesinin sözcük bilgisi, dil bilgisi ve telaffuz eksiklikleridir. Urrutia ve Vega'ya (2010) göre öğrencilerin konuşma performansını etkileyen faktörler arasında sözcük bilgisi eksiklikleri ve başkaları tarafından beğenilmeyeceği korkusu vardır. Bununla birlikte, öğrencilerin sözcük bilgisinin desteklendiği, öğrenciye özgüven aşılayan ve öğrenciler arasında işbirliğini vurgulayan bir sınıf ortamı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu durumda, böyle bir sınıf ortamının yaratılmasında öğretmenin ve okulun çok önemli rolü vardır. TEPAV ve British Council'in (2013) araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'de üniversitelerde dinleme ve konuşma pratiği yetersiz kalmasının en temel nedeni öğrencilerin ana dili İngilizce olan insanlarla gerçek iletişim kuramamaları ve öğrenim kaynaklarının yetersizliğidir. Çalışmanın sonuçlarına göre, konuşma becerisinin gelişebilmesi için tüm öğretmenlere öğrenciler arası sözlü etkileşimi dersin her aşamasına katma ve pratik edilen beceri her ne olursa olsun yapılan tüm aktivitelere konuşmayı da dahil etme teknikleri konusunda eğitim verilmelidir. Böylece, öğrencilerin konuşma becerileri gelişecek ve özgüvenleri artacaktır. Ayrıca, öğrencilere İngilizce bir ders değil, bir iletişim dili olarak öğretilmelidir. Ziyaret edilen bütün okullarda, İngilizcenin bir iletişim dili olarak değil, bir ders olarak öğretildiği gözlemlenmiştir.

Tuan ve Mai'nin (2015) araştırmasına göre öğrencilerin konuşma performansını en çok etkileyen faktörler arasında konuşma performansının gerçekleştiği ortam koşulları, duyuşsal faktörler, dinleme becerisinin yeterliliği ve öğretmenlerin konuşma becerisi için verdiği dönütler sayılabilir.

Ahmadi ve Leong'un (2016) çalışmasının sonuçlarına göre yabancı dili öğrenme ortamlarında öğrencilere konuşmaları için gerçek iletişim odaklı konuşma fırsatları yaratmak ve öğretmenlerin sınıfta öğrencileri konuşma etkinliklerinde doğru şekilde yönlendirip onlara düzenli şekilde dönüt vermeleri oldukça önemlidir.

## Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin B1 düzeyi okuma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla elde edilen veriler ölçekte yer alan alt başlıklar çerçevesinde sunulmuştur.

a. *A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki okuma becerilerine ilişkin öğrencilerin öz yeterlik algıları nedir?*

Öğrencilerin B1 düzeyi okuma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan veriler tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

*Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı*

	<i>A Üniversitesi</i>		<i>B Üniversitesi</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Hiç yapamıyorum	28	9%	13	5%
Biraz yapabiliyorum	70	23%	43	16%
Orta düzeyde yapabiliyorum	99	32%	102	39%
Çok iyi düzeyde yapabiliyorum	83	27%	83	31%
Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum	26	8%	23	9%
Toplam	306		264	

0.8 = Hiç yapamıyorum      1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum  
0.0-0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum      2.4-3.2 = Çok iyi düzeyde yapabiliyorum  
3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum

Öğrencilerin B1 düzeyi okuma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan tablo 32 incelendiği zaman öğrencilerin çoğunun okuma becerilerini orta düzeyde ve üstünde yapabildiğine inandığı saptanmıştır. A Üniversitesi'nde çalışmaya katılan 306 öğrencinin %32si (n=99) tüm okuma becerilerini orta düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. A Üniversitesi'nde öğrencilerin %27si (n=83) ise okuma becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %8i (n=26) okuma becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır. B Üniversitesi'nden çalışmaya katılan 264 öğrencinin %39u (n=102) tüm okuma becerilerinde kendilerini orta düzeyde yeterli bulmaktadır. B Üniversitesi'ndeki öğrencilerin %31i (n=83) ise tüm okuma becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini

düşünmektedir. Öğrencilerin %9u (n=23) okuma becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır.

Öğrencilerin B1 düzeyi okuma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını her madde için detaylı olarak yansıtan veriler tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33

*Öğrencilerin Program Sonu Okuma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*

Okuma	A Üniversitesi					B Üniversitesi					
		Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)
1. Dili yalın ve anlaşılır olduğu sürece ilgi alanıma giren veya derslerimle ilgili olan İngilizce metinleri anlayabilirim.	f	22	38	98	94	52	15	24	72	81	72
	%	7,2	12,4	32,0	30,7	17,0	5,7	9,1	27,3	30,7	27,3
	$\bar{x}$			2,38					2,65		
2. Bir çalışmamı tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri kısa İngilizce metinleri tarayarak bulabilirim.	f	33	70	103	73	27	15	63	94	68	24
	%	10,8	22,9	33,7	23,9	8,8	5,7	23,9	35,6	25,8	9,1
	$\bar{x}$			1,97					2,09		
3. Bir çalışmamı tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri uzun İngilizce metinleri tarayarak bulabilirim	f	54	97	94	46	15	30	93	85	43	13
	%	17,6	31,7	30,7	15,0	4,9	11,4	35,2	32,2	16,3	4,9
	$\bar{x}$			1,58					1,68		
4. Dili yalın ve anlaşılır olduğu sürece bildiğim konularda yazılmış İngilizce gazete makalelerinin ana hatlarını anlayabilirim	f	27	72	90	74	43	13	33	78	97	43
	%	8,8	23,5	29,4	24,2	14,1	4,9	12,5	29,5	36,7	16,3
	$\bar{x}$			2,11					2,47		
5. Dili yalın ve anlaşılır olan bir tartışma metnini okuyup, metnin vardığı temel sonuçları belirtebilirim.	f	27	85	97	66	30	14	50	91	74	35
	%	8,8	27,8	31,7	21,6	9,8	5,3	18,9	34,5	28,0	13,3
	$\bar{x}$			1,96					2,25		
6. İngilizce bir metinde tartışılan konuyu genel hatlarıyla anlayabilirim.	f	27	78	98	76	26	14	47	98	76	28
	%	8,8	25,5	32,0	24,8	8,5	5,3	17,8	37,1	28,8	10,6
	$\bar{x}$			1,99					2,22		
7. Tamamlamam gereken bir ödev veya çalışma için uzun metinleri tarayarak içinde aradığım bilginin yerini bulabilirim.	f	33	84	100	63	25	23	49	113	54	23
	%	10,8	27,5	32,5	20,6	8,2	8,7	18,6	42,8	20,5	8,7
	$\bar{x}$			1,88					2,02		

Tablo 33 (Devamı)

## Öğrencilerin Program Sonu Okuma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Okuma	A Üniversitesi					B Üniversitesi					
	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	
8. İstediğim bir bilgiye ulaşmak için farklı metinleri tarayıp içlerinden bilgi toplayabilirim.	f	30	83	102	63	28	14	70	87	76	17
	%	9.8	27.1	33.3	20.6	9.2	5.3	26.5	33.0	28.8	6.4
	$\bar{x}$			1.92					2.05		
9. İstediğim bir bilgiye ulaşmak için aynı metnin farklı yerlerinden bilgi toplayabilirim.	f	34	76	102	69	25	15	54	96	74	25
	%	11.1	24.8	33.3	22.5	8.2	5.7	20.5	36.4	28	9.5
	$\bar{x}$			1.92					2.15		
10. Mektup gibi İngilizce karşılıklı kişisel yazışmalarda olaylar, duygu ve düşüncelerle ilgili olarak kullanılan ifadeleri anlayabilir ve cevap yazabilirim.	f	28	74	98	68	38	15	62	91	69	27
	%	9.2	24.2	32.0	22.2	12.4	5.7	23.5	34.5	26.1	10.2
	$\bar{x}$			2.05					2.12		
11. Herhangi bir araç gerecin kullanım kılavuzundaki İngilizce talimatları dili açık ve anlaşılır olduğu sürece anlayabilirim.	f	24	64	99	91	27	16	39	98	77	32
	%	7.8	20.9	32.4	29.7	8.8	6.1	14.8	37.1	29.2	12.1
	$\bar{x}$			2.11					2.27		
12. Eğer metnin konusu hakkında bilgim varsa, bilmediğim sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamlarını hakkında çıkarım yapabilirim.	f	25	59	110	77	34	28	41	92	71	23
	%	8.2	19.3	35.9	25.2	11.1	10.6	15.5	34.8	26.9	8.7
	$\bar{x}$			2.12					2.08		
Genel Ortalama	$\bar{x}$			2					2.17		
0.0-0.8 = Hiç yapamıyorum				1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum							
0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum				2.4-3.2 = Çok iyi yapabiliyorum							
3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum											

Öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi okuma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını yansıtan Tablo 33 incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini B1 düzeyi okuma becerilerini orta düzeyde yapabildiklerini ifade ettikleri görülür. Ancak, elde edilen verilere göre, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları birçok okuma becerisi için A Üniversitesi öğrencilerine göre yüksektir (A



Üniversitesi  $\bar{X}=2,00$  B Üniversitesi  $\bar{X}=2,17$ ). Maddelerin tek tek aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman, her iki üniversitede de öğrencilerin en az yapabildiklerini düşündükleri becerinin “Bir çalışmayı tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri uzun İngilizce metinleri tarayarak bulabiliyorum” (Madde 3) olduğu gözlenmektedir. İki üniversitenin öğrencileri de en iyi yapabildiklerine inandıkları becerinin “Dili yalın ve anlaşılır olduğu sürece ilgi alanıma giren veya derslerimle ilgili olan İngilizce metinleri anlayabilirim” olduğunu belirtmişlerdir (Madde 1). B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının “Eğer metnin konusu hakkında bilgim varsa, bilmediğim sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamlarını hakkında çıkarım yapabilirim” (Madde 12) haricinde A Üniversitesi öğrencilerinininkinden yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öz yeterlik ölçeğinin okuma kısmının ilk maddesinden elde edilen sonuçlara göre, her iki üniversitenin de öğrencilerinin yarısından fazlası dili yalın ve anlaşılır olduğu sürece ilgi alanına giren veya dersleriyle ilgili olan İngilizce metinleri orta ve orta üstü düzeyde anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu beceri için, B Üniversitesi'nin öz yeterlik algılarının ortalaması ( $\bar{X}=2,65$ ), A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algısı ortalamalarından ( $\bar{X}=2,38$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32si orta düzeyde ( $f=98$ ), %30,7si çok iyi düzeyde ( $f=94$ ), %17si mükemmel bir şekilde ( $f=52$ ) bu beceriyi yapabildiğine inanmaktadır. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta ve orta üstü düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %27,3ü orta düzeyde ( $f=72$ ), %30,7si çok iyi düzeyde ( $f=81$ ), %27,3ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=72$ ) İngilizce metinleri anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin okuma kısmının ikinci maddesinden elde edilen verilere göre, A ve B Üniversitelerinin öğrencilerinin yarısından fazlası bir çalışmayı tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri uzun İngilizce metinleri tarayıp bulma konusunda kendilerini orta ve orta üstü düzeyde yetkin bulmaktadırlar. Bu beceri için, B Üniversitesi'nin öz yeterlik algılarının ortalaması ( $\bar{X}=2,09$ ), A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algısı ortalamalarından ( $\bar{X}=1,97$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %33,7si orta düzeyde ( $f=103$ ), %23,9u çok iyi düzeyde ( $f=73$ ), %8,8i ( $f=27$ ) mükemmel bir şekilde bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu

beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %35,6'sı orta düzeyde ( $f=94$ ), %25,8'i çok iyi düzeyde ( $f=68$ ), %9,1 ise mükemmel bir şekilde ( $f=24$ ) İngilizce metinleri anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin okuma kısmının üçüncü maddesinden elde edilen sonuçlara göre, A ve B Üniversitelerinin öğrencilerinin yarısından fazlası bir çalışmayı tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri uzun İngilizce metinleri tarayıp bulma konusunda kendilerini orta ve orta üstü düzeyde yetkin bulmaktadırlar. Bu beceri için, B Üniversitesi'nin öz yeterlik algılarının ortalaması ( $\bar{X}=1,68$ ), A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algısı ortalamalarından ( $\bar{X}=1,58$ ) daha yüksektir. Ancak, diğer okuma becerilerine kıyasla, öğrencilerin bu beceriyi daha az yapabildiklerine inandıkları gözlenmiştir. A Üniversitesi öğrencilerinin %30,7'si orta düzeyde ( $f=94$ ), %15'i çok iyi düzeyde ( $f=46$ ), %4,9'u ( $f=15$ ) mükemmel bir şekilde bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. A Üniversitesi öğrencilerinin %17,6'sı bu beceriyi hiç yapamadığını ( $f=54$ ), %31,7'si de biraz yapabildiğini ( $f=97$ ), belirtmiştir. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %32,2'si orta düzeyde ( $f=85$ ), %16,3'ü çok iyi düzeyde ( $f=43$ ), %4,9'u ise mükemmel bir şekilde ( $f=13$ ) İngilizce metinleri anladıklarını ifade etmişlerdir. B Üniversitesi öğrencileri de bu beceri konusunda kendilerini daha eksik hissettikleri ortaya çıkmıştır. B Üniversitesi öğrencilerinin %35,2'si bu beceriyi biraz yapabildiğine inanmaktadır.

Okuma kısmının dördüncü maddesinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde görülür ki, her iki üniversitenin öğrencilerinin de yarısından fazlası dili yalın ve anlaşılır olduğu sürece bildikleri konularda yazılmış İngilizce gazete makalelerinin ana hatlarını orta ve orta üstü düzeyde anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ( $\bar{X}=2,47$ ) A Üniversitesi öğrencilerinininkinden ( $\bar{X}=2,11$ ) daha yüksek olduğunu göstermiştir. A Üniversitesi öğrencilerinin %29,4'ü orta düzeyde ( $f=90$ ), %24,2'si çok iyi düzeyde ( $f=74$ ), %14,1'i ( $f=43$ ) mükemmel bir şekilde bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu

üniversitenin öğrencilerinin %29,5i orta düzeyde ( $f=78$ ), %36,7si çok iyi düzeyde ( $f=97$ ), %16,3ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=43$ ) İngilizce metinleri anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin okuma kısmının beşinci maddesinden elde edilen verilere göre, A ve B Üniversitelerinin öğrencilerinin yarısından fazlası bir fazlası dili yalın ve anlaşılır olan bir tartışma metnini okuyup, metnin vardığı temel sonuçları belirtebilme konusunda kendilerini orta ve orta üstü düzeyde yetkin bulmaktadırlar. Elde edilen veriler, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının A Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. B Üniversitesi'nin öz yeterlik algılarının ortalaması ( $\bar{X}=2,25$ ), A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algısı ortalamalarından ( $\bar{X}=1,96$ ) daha yüksek bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %31,7si orta düzeyde ( $f=97$ ), %21,6sı çok iyi düzeyde ( $f=66$ ), %9,8i mükemmel bir şekilde ( $f=30$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin %34,5i orta düzeyde ( $f=91$ ), %28i çok iyi düzeyde ( $f=74$ ), %13,3ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=35$ ) dili yalın ve anlaşılır olan bir tartışma metnini okuyup, metnin vardığı temel sonuçları belirtebileceklerini ifade etmişlerdir.

Okuma kısmının altıncı maddesinden elde edilen sonuçlara göre, her iki üniversitenin öğrencilerinin de yarısından fazlası İngilizce bir metinde tartışılan konuyu genel hatlarıyla orta ve orta üstü düzeyde anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ( $\bar{X}=2,22$ ) A Üniversitesi öğrencilerinden ( $\bar{X}=1,99$ ) daha yüksek olduğunu göstermektedir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32si orta düzeyde ( $f=98$ ), %24,8i çok iyi düzeyde ( $f=76$ ), %8,5u ( $f=26$ ) mükemmel bir şekilde bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. B Üniversitesi öğrencileri bu konuda kendilerini A Üniversitesi öğrencilerinden yetkin görmektedirler. B Üniversitesi öğrencilerinin yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %37,1i orta düzeyde ( $f=98$ ), %28,8i çok iyi düzeyde ( $f=76$ ), %10,6sı ise İngilizce metinleri mükemmel bir şekilde anladıklarını ( $f=28$ ) ifade etmişlerdir.

Okuma kısmının yedinci maddesinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, her iki üniversitenin öğrencilerinin de yarısından fazlasının bu okuma becerisinde

kendilerini orta ve orta üstü başarılı olarak algıladıkları gözlenmiştir. Elde edilen veriler, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ( $\bar{X} = 2,02$ ) A Üniversitesi öğrencilerinden ( $\bar{X} = 1,88$ ) daha yüksek olduğunu göstermektedir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32,5u orta düzeyde ( $f=100$ ), %20,6sı çok iyi düzeyde ( $f=63$ ), %8,2si mükemmel bir şekilde ( $f=25$ ) bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerini ifade etmiştir. Bu üniversitenin öğrencilerinin %42,8i orta düzeyde ( $f=113$ ), %20,5i çok iyi düzeyde ( $f=54$ ), %8,7si ise mükemmel bir şekilde ( $f=23$ ) uzun metinleri tarayarak aradıkları bilgiyi bulabileceklerini ifade etmişlerdir.

Okuma kısmının sekizinci maddesinden elde edilen sonuçlara göre, her iki üniversitenin öğrencilerinin de yarısından fazlasının bu okuma becerisinde kendilerini orta ve orta üstü düzeyde başarılı olarak görmektedirler. Elde edilen veriler, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ( $\bar{X} = 2,09$ ) A Üniversitesi öğrencilerinden ( $\bar{X} = 1,92$ ) az farkla daha yüksek olduğunu göstermektedir. A Üniversitesi öğrencilerinin %33,3ü orta düzeyde ( $f=102$ ), %20,6sı çok iyi düzeyde ( $f=63$ ), %9,2si ( $f=28$ ) mükemmel bir şekilde bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %33ü orta düzeyde ( $f=87$ ), %28,8i çok iyi düzeyde ( $f=76$ ), %6,4ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=17$ ) farklı metinleri tarayıp içlerinden bilgi toplayabileceklerine inanmaktadırlar. Elde edilen veriler, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının A Üniversitesi öğrencilerinden çok az farkla yüksek olduğunu göstermiştir.

Öz yeterlik ölçeğinin okuma kısmının dokuzuncu maddesinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde görülmektedir ki, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları ( $\bar{X} = 2,15$ ) A Üniversitesi öğrencilerinden ( $\bar{X} = 1,92$ ) az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin yarısından fazlası İstedikleri bilgiye ulaşmak için aynı metnin farklı yerlerinden bilgi toplayabileceklerini belirtmişlerdir. A Üniversitesi öğrencilerinin %33,3ü orta düzeyde ( $f=102$ ), %22,5u çok iyi düzeyde ( $f=69$ ), %8,2si mükemmel bir şekilde ( $f=25$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. A Üniversitesi sonuçlarından daha yüksek olarak, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine

inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %36,4ü orta düzeyde ( $f=96$ ), %28i çok iyi düzeyde ( $f=74$ ), %9,5u ise mükemmel bir şekilde ( $f=25$ ) bu beceriyi yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Okuma kısmının onuncu maddesinden elde edilen veriler her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının bu beceriyi orta ve orta üstü düzeyde yapabildiklerine inandığını ortaya koymuştur. Bu madde için B Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,12$ ), A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,05$ ) az farkla yüksek olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %32si orta düzeyde ( $f=98$ ), %22,2si çok iyi düzeyde ( $f=68$ ), %12,4ü ( $f=38$ ) mükemmel bir şekilde bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %34,5u orta düzeyde ( $f=91$ ), %26,1i çok iyi düzeyde ( $f=69$ ), %10,2si ise mükemmel bir şekilde ( $f=27$ ) mektup gibi İngilizce karşılıklı kişisel yazışmalarda olaylar, duygu ve düşüncelerle ilgili olarak kullanılan ifadeleri anlayıp ve cevap yazabileceklerine inanmaktadırlar.

Öz yeterlik ölçeğinin okuma kısmının on birinci maddesinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde görülmektedir ki, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları ( $\bar{X}=2,27$ ) A Üniversitesi öğrencilerinden ( $\bar{X}=2,11$ ) az farkla daha yüksektir. Bununla birlikte, B Üniversitesi öğrencileri, A Üniversitesi'ne kıyasla bu beceri konusunda kendilerini daha yetkin bulmaktadırlar. A Üniversitesi öğrencilerinin yarısından fazlası herhangi bir araç gerecin kullanım kılavuzundaki İngilizce talimatları dili açık ve anlaşılır olduğu sürece anlayabileceklerini belirtmişlerdir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32,4ü orta düzeyde ( $f=99$ ), %29,7si çok iyi düzeyde ( $f=91$ ), %8,8i mükemmel bir şekilde ( $f=27$ ) bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. A Üniversitesi sonuçlarından daha yüksek olarak, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %37,1i orta düzeyde ( $f=98$ ), %29,2si çok iyi düzeyde ( $f=77$ ), %12,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=32$ ) bu beceriyi yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Okuma kısmının on ikinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, sadece bu beceride A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu gözlemlenir. Bu madde için A Üniversitesinin aritmetik ortalaması 2,12, B Üniversitesinin aritmetik ortalaması 2,08 olarak saptanmıştır. A Üniversitesi öğrencilerinin %35,9u orta düzeyde ( $f=110$ ), %25,2si çok iyi düzeyde ( $f=77$ ), %11,1 ( $f=34$ ) mükemmel bir şekilde bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamlarını hakkında çıkarım yapabileceklerini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %34,8i orta düzeyde ( $f=92$ ), %26,9u çok iyi düzeyde ( $f=71$ ), %8,7si ise mükemmel bir şekilde ( $f=23$ ) bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamlarını hakkında çıkarım yapabileceklerini belirtmişlerdir.

a. *A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmaya hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki dinleme becerilerine ilişkin öğrencilerin öz yeterlik algıları nedir?*

Öğrencilerin B1 düzeyi dinleme becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan veriler tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34

*Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı*

	<i>A Üniversitesi</i>		<i>B Üniversitesi</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Hiç yapamıyorum	30	10%	18	7%
Biraz yapabiliyorum	69	23%	49	19%
Orta düzeyde yapabiliyorum	114	37%	99	38%
Çok iyi düzeyde yapabiliyorum	74	24%	69	26%
Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum	19	6%	29	11%
Toplam	306		264	

0.8 = Hiç yapamıyorum

0.0-0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum

3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum

1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum

2.4-3.2 = Çok iyi düzeyde yapabiliyorum

Öğrencilerin B1 düzeyi dinleme becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan tablo 34

incelendiği zaman öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerini orta düzeyde ve üstünde yapabildiğine inandığı saptanmıştır. A Üniversitesi'nde çalışmaya katılan 306 öğrencinin %37'si (n=114) tüm dinleme becerilerini orta düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. A Üniversitesi'nde öğrencilerin %24ü (n=74) ise dinleme becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %6'sı (n=19) dinleme becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır. B Üniversitesi'nden çalışmaya katılan 264 öğrencinin %38'i (n=99) tüm dinleme becerilerinde kendilerini orta düzeyde yeterli bulmaktadır. B Üniversitesi'ndeki öğrencilerin %26'sı (n=69) ise tüm dinleme becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %11'i (n=29) dinleme becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır.

Öğrencilerin B1 düzeyi dinleme becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını her madde için detaylı olarak yansıtan veriler tablo 35'de sunulmuştur.

Tablo 35

*Öğrencilerin Program Sonu Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*

Dinleme	A Üniversitesi					B Üniversitesi					
		Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)
1. Eğer tartışılan konu hakkında bilgim varsa İngilizce konuşmaları genel olarak anlayabilirim.	f	25	55	114	84	27	17	44	82	89	32
	%	8.2	18.0	37.3	27.5	8.8	6.4	16.7	31.1	33.7	12.1
	$\bar{x}$			2.11				2.28			
2. Eğer tartışılan konu hakkında bilgim varsa, İngilizce konuşmalardaki bilmediğim sözcüklerin anlamlarını ve cümle anlamlarını tahmin edebilirim.	f	34	92	105	56	18	26	68	93	65	12
	%	11.1	30.1	34.3	18.3	5.9	9.8	25.8	35.2	24.6	4.5
	$\bar{x}$			1.78				1.88			
3. Standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece İngilizce konuşulan uzun bir tartışmayı ana hatları ile anlayıp, takip edebilirim.	f	40	97	103	51	15	23	70	89	66	16
	%	13.1	31.7	33.7	16.7	4.9	8.7	26.5	33.7	25.0	6.1
	$\bar{x}$			1.69				1.93			
4. Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsam bile, günlük konuşmalarda karşımdakinin bana anlattıklarını anlayabilirim.	f	26	73	104	76	27	20	48	83	81	32
	%	8.5	23.9	34.0	24.8	8.8	7.6	18.2	31.4	30.7	12.1
	$\bar{x}$			2.02				2.22			
5. Standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece hakkında bilgim olan bir konuşmanın temel noktalarını anlayabilirim.	f	25	65	116	76	24	21	46	82	87	28
	%	8.2	21.2	37.9	24.8	7.8	8.0	17.4	31.1	33.0	10.6
	$\bar{x}$			2.03				2.21			

Tablo 35 (Devamı)

## Öğrencilerin Program Sonu Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Dinleme	A Üniversitesi				B Üniversitesi						
	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	
6. Konuşulan aksanı bildiğim takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, günlük yaşam veya ders ile ilgili konular hakkındaki gerçeğe dayalı bilgileri anlayabilirim.	f % $\bar{x}$	34 11.1	95 31.0	107 35.0 1.73	56 18.3	13 4.2	21 8.0	67 25.4	103 39.0 1.92	56 21.2	16 6.1
7. Anlatılan konunun biliniyor olması ve sunumun doğrudan ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılması halinde, İngilizce olarak anlatılan bir dersi veya konuşmayı takip edebilirim.	f % $\bar{x}$	26 8.5	81 26.5	111 36.3 1.93	63 20.6	25 8.2	11 4.2	56 21.2	87 33.0 2.22	83 31.4	26 9.8
8. Günlük hayatta kullandığım bir araç gerecin kullanım talimatları gibi basit teknik bilgileri dinleyerek anlayabilirim.	f % $\bar{x}$	22 7.2	82 26.8	106 34.6 1.98	72 23.5	24 7.8	19 7.2	66 25.0	89 33.7 2.02	69 26.1	20 7.6
9. İngilizce radyo ve televizyon yayınlarını yavaş ve anlaşılır konuşulması ve konuşulan konunun içeriğini bilmem durumunda genel hatlarıyla anlayıp takip edebilirim.	f % $\bar{x}$	22 7.2	71 23.2	94 30.7 2.14	79 25.8	40 13.1	15 5.7	54 20.5	83 31.4 2.24	74 28.0	36 13.6
10. Sunumu nispeten yavaş ve anlaşılır olduğunda, kişisel ilgi alanımdaki konular hakkında hazırlanmış olan röportajlar, kısa konuşmalar ve haber bültenleri gibi televizyon programlarının büyük bir kısmını anlayabilirim.	f % $\bar{x}$	27 8.8	71 23.2	107 35.0 2.01	73 23.9	27 8.8	19 7.2	52 19.7	83 31.4 2.17	81 30.7	27 10.2
11. Derslerde bize dinletilen İngilizce konuşma kayıtlarını yavaş ve anlaşılır olması ve konusunu bilmem durumunda anlayıp takip edebilirim.	f % $\bar{x}$	22 7.2	71 23.2	103 33.7 2.11	70 22.9	39 12.7	19 7.2	34 12.9	87 33.0 2.36	80 30.3	43 16.3
12. Hikayesi daha çok görsellik ve aksiyon içeren bir filmi, konuşmalar açıksa ve konusu karmaşık değilse takip edebilirim.	f % $\bar{x}$	23 7.5	67 21.9	95 31.0 2.11	93 30.4	26 8.5	16 6.1	49 18.6	66 25.0 2.32	92 34.8	36 13.6
Genel Ortalama	$\bar{x}$			1.97					2.15		
0.0-0.8 = Hiç yapamıyorum		1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum									
0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum		2.4-3.2 = Çok iyi yapabiliyorum									
3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum											

Öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi dinleme becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını yansıtan Tablo 35 incelendiğinde, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının B1 düzeyi becerilerini orta düzeyde yapabildiklerini belirttikleri gözlenmiştir. Her iki üniversitede de öğrencilerin dinleme becerisi için ölçeğin bütününe ilişkin öz yeterlik algılarının genel aritmetik ortalamaları (A Üniversitesi  $\bar{X}=1,97$ , B



Üniversitesi  $\bar{X}=2,15$ ), okuma becerisi genel aritmetik ortalamalarına göre (A Üniversitesi  $\bar{X}=2$ , B Üniversitesi  $\bar{X}=2,17$ ), biraz daha düşük bulunmuştur. Ancak, elde edilen verilere göre, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları bütün dinleme becerileri için A Üniversitesi öğrencilerine göre yüksektir. İki üniversitede de öğrencilerin en az yapabildiklerini düşündükleri dinleme becerileri “Eğer tartışılan konu hakkında bilgim varsa, İngilizce konuşmalardaki bilmediğim sözcüklerin anlamlarını ve cümle anlamlarını tahmin edebilirim,” (Madde 2), “Standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece İngilizce konuşulan uzun bir tartışmayı ana hatları ile anlayıp, takip edebilirim,” (Madde 3) ve “Konuşulan aksanı bildiğim takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, günlük yaşam veya ders ile ilgili konular hakkındaki gerçeğe dayalı bilgileri anlayabilirim.” (Madde 6) olarak bulunmuştur. A Üniversitesi'nin öğrencileri en iyi yapabildiklerine inandıkları becerinin “İngilizce radyo ve televizyon yayınlarını yavaş ve anlaşılır konuşulması ve konuşulan konunun içeriğini bilmem durumunda genel hatlarıyla anlayıp takip edebilirim” olduğunu belirtmişlerdir (Madde 9) ( $\bar{X}=2,14$ ), B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu madde “Derslerde bize dinletilen İngilizce konuşma kayıtlarını yavaş ve anlaşılır olması ve konusunu bilmem durumunda anlayıp takip edebilirim” olarak bulunmuştur (Madde 11) ( $\bar{X}=2,36$ ).

Öz yeterlik ölçeğinin dinleme kısmının birinci maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası eğer tartışılan konu hakkında bilgileri varsa İngilizce konuşmaları orta ve orta üstü düzeyde anlayabileceklerini belirtmişlerdir. A Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,11$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,28$ ) az farkla düşük olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %37,3ü orta düzeyde ( $f=114$ ), %27,5ü çok iyi düzeyde ( $f=84$ ), %8,8i mükemmel bir şekilde ( $f=27$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %31,1i orta düzeyde ( $f=82$ ), %33,7si çok iyi düzeyde ( $f=89$ ), %12,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=32$ ) İngilizce konuşmaları genel olarak anlayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Dinleme kısmının ikinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde görülmektedir ki, her iki üniversitede bu beceriyi yapabildiğini düşünen öğrencilerin ortalaması diğer maddelerden elde edilen verilerin ortalamalarına kıyasla daha düşüktür. A Üniversitesinin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=1,78$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,88$ ) çok az farkla düşük olduğu saptanmıştır. A Üniversitesi öğrencilerinin yarısından fazlası eğer tartışılan konu hakkında bilgileri varsa, İngilizce konuşmalardaki bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını ve cümle anlamlarını orta ve orta üstü düzeyde tahmin edebileceklerini belirtmişlerdir. A Üniversitesi öğrencilerinin %34,3ü orta düzeyde ( $f=105$ ), %18,5u çok iyi düzeyde ( $f=56$ ), %5,9u mükemmel bir şekilde bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. Öte yandan, A Üniversitesinin öğrencilerinin %30,1i ( $f=92$ ) bu beceriyi biraz yapabildiğine, %11,1i ( $f=34$ ) ise hiç yapamadığına inanmaktadır. B Üniversitesi'nin öğrencilerinin %35,2si orta düzeyde ( $f=93$ ), %24,6sı çok iyi düzeyde ( $f=65$ ), %4,5i ise mükemmel bir şekilde ( $f=12$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar.

Dinleme kısmının üçüncü maddesinden elde edilen sonuçlara göre, dinleme kısmının ikinci maddesinde olduğu gibi, her iki üniversitenin öğrencilerinin de bu beceri için öz yeterlik algılarının ortalamasının diğer maddelerin ortalamalarına göre düşük olduğu gözlenmiştir. Bu beceri konusunda, B Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=1,93$ )A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,69$ ) çok az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %33,7si orta düzeyde ( $f=103$ ), %16,7si çok iyi düzeyde ( $f=51$ ), %4,9u mükemmel bir şekilde ( $f=15$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. A Üniversitesinin öğrencilerinin %31,7si ( $f=97$ ) bu beceriyi biraz yapabildiğini, %13,1i ( $f=40$ ) ise hiç yapamadığını düşünmektedir. Bu beceri konusunda algıları çok az farkla yüksek olmakla birlikte, B Üniversitesi öğrencilerinin de öz yeterlik algıları düşüktür. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta ve orta üstü düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %33,7si orta düzeyde ( $f=89$ ), %25i çok iyi düzeyde ( $f=66$ ), %6,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=16$ ) standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece İngilizce konuşulan uzun bir tartışmayı ana hatları ile anlayıp, takip edebileceklerine inanmaktadırlar.

Öz yeterlik ölçeğinin dinleme kısmının dördüncü maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsalar bile, günlük konuşmalarda karşılarındakilerin onlara anlattıklarını anlayabileceklerini belirtmişlerdir. A Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,02$ ) B Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,22$ ) düşüktür. A Üniversitesi öğrencilerinin %34ü orta düzeyde ( $f=104$ ), %24,8i çok iyi düzeyde ( $f=76$ ), %8,8i mükemmel bir şekilde ( $f=27$ ) bu beceriyi yapabildiğine inanmaktadır. B Üniversitesi'nin bu konudaki algıları B Üniversitesi'nin sonuçlarına yakın olarak bulunmuştur. Bu üniversitenin öğrencilerinin %31,4ü orta düzeyde ( $f=83$ ), %30,7si çok iyi düzeyde ( $f=81$ ), %12,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=32$ ) İngilizce konuşmaları günlük konuşmaları anlayabileceklerini belirtmişlerdir.

Dinleme kısmının beşinci maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece hakkında bilgileri olan bir konuşmanın temel noktalarını orta ve üstü düzeyde anlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu beceri konusunda, B Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,21$ ) A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,03$ ) çok az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %37,9u orta düzeyde ( $f=116$ ), %24,8i çok iyi düzeyde ( $f=76$ ), %7,8i mükemmel bir şekilde ( $f=24$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstünde olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %31,1i orta düzeyde ( $f=82$ ), %33ü çok iyi düzeyde ( $f=87$ ), %10,6sı ise mükemmel bir şekilde ( $f=28$ ) standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece hakkında bilgileri olan bir konuşmanın temel noktalarını anlayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Dinleme kısmının altıncı maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde görülmektedir ki, her iki üniversitede bu beceriyi yapabildiğini düşünen öğrencilerin ortalaması, ikinci ve üçüncü madde ile birlikte, diğer maddelerden elde edilen verilerin ortalamalarından düşüktür. B Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=1,92$ ) A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,73$ ) çok az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin yarısından fazlası konuşulan aksanı

bildikleri takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, günlük yaşam veya ders ile ilgili konular hakkındaki gerçeğe dayalı bilgileri anlayabileceklerini ifade etmişlerdir. A Üniversitesi öğrencilerinin %35i orta düzeyde ( $f=107$ ), %18,3ü çok iyi düzeyde ( $f=56$ ), %4,2si mükemmel bir şekilde ( $f=13$ ) bu beceriyi yapabileceklerine inanmaktadırlar. Öte yandan, A Üniversitesinin öğrencilerinin %31i ( $f=95$ ) bu beceriyi biraz yapabilmektedir, %11,1i ( $f=34$ ) ise hiç yapamamaktadır. B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi'nden az farkla yüksektir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %39u orta düzeyde ( $f=103$ ), %21,2si çok iyi düzeyde ( $f=56$ ), %6,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=16$ ) bu beceriyi yapabildiklerini düşünmektedir. B Üniversitesi öğrencilerinin %25,4ü bu beceriyi biraz yapabildiğine ( $f=67$ ), %8i ise hiç yapamadığına ( $f=21$ ) inanmaktadır.

Öz yeterlik ölçeğinin dinleme kısmının yedinci maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerinin yarısından fazlası anlatılan konunun bilinir olması ve sunumun doğrudan ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılması halinde, İngilizce olarak anlatılan bir dersi veya konuşmayı orta ve üstü düzeyde takip edebileceklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,22$ ) A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,93$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %36,3ü orta düzeyde ( $f=111$ ), %20,6sı çok iyi düzeyde ( $f=63$ ), %8,2si mükemmel bir şekilde ( $f=25$ ) bu beceriyi yapabildiğini düşünmektedir. B Üniversitesi'nin öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu üniversitenin öğrencilerinin %33ü orta düzeyde ( $f=87$ ), %31,4ü çok iyi düzeyde ( $f=83$ ), %9,8i ise mükemmel bir şekilde ( $f=26$ ) İngilizce olarak anlatılan bir dersi veya konuşmayı orta ve üstü düzeyde takip edebileceklerine inanmaktadırlar.

Dinleme kısmının sekizinci maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası günlük hayatlarında kullandıkları bir araç gerecin kullanım talimatları gibi basit teknik bilgileri dinleyerek orta ve üstü düzeyde anlayabileceklerini belirtmişlerdir. Bu beceride, B Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,02$ ) A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,98$ ) az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %34,6sı orta düzeyde ( $f=106$ ),

%23,5u çok iyi düzeyde ( $f=72$ ), %7,8i mükemmel bir şekilde ( $f=24$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %33,7si orta düzeyde ( $f=89$ ), %26,1i çok iyi düzeyde ( $f=69$ ), %7,6sı ise mükemmel bir şekilde ( $f=20$ ) bu beceriyi yapabildiklerini düşünmektedirler.

Dinleme kısmının dokuzuncu maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası İngilizce radyo ve televizyon yayınlarını yavaş ve anlaşılır konuşulması ve konuşulan konunun içeriğini bilmesi durumunda orta ve üstü düzeyde genel hatlarıyla anlayıp takip edebileceklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması ( $\bar{X}=2,24$ ) A Üniversitesi öğrencilerinin ortalamasından ( $\bar{X}=2,14$ ) az farkla yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %30,7si orta düzeyde ( $f=94$ ), %25,8i çok iyi düzeyde ( $f=79$ ), %13,1i mükemmel bir şekilde ( $f=40$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %31,4ü orta düzeyde ( $f=83$ ), %28i çok iyi düzeyde ( $f=74$ ), %13,6sı ise mükemmel bir şekilde ( $f=36$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar.

Dinleme kısmının onuncu maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası sunumu nispeten yavaş ve anlaşılır olduğunda, kişisel ilgi alanlarındaki konular hakkında hazırlanmış olan röportajlar, kısa konuşmalar ve haber bültenleri gibi televizyon programlarının büyük bir kısmını orta ve orta üstü düzeyde anlayabileceklerini düşünmektedirler. B Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması( $\bar{X}=2,17$ ) A Üniversitesi öğrencilerinin ortalamasından ( $\bar{X}=2,01$ ) az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %35i orta düzeyde ( $f=107$ ), %23,9u çok iyi düzeyde ( $f=73$ ), %8,8i mükemmel bir şekilde ( $f=27$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta ve orta üstü düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %31,4ü orta düzeyde ( $f=83$ ), %30,7si çok iyi düzeyde ( $f=81$ ), %10,2si ise mükemmel bir şekilde ( $f=27$ ) bu beceriyi yapabildiklerini düşünmektedirler.

Öz yeterlik ölçeğinin dinleme kısmının on birinci maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerinin yarısından fazlası derslerde onlara dinletilen İngilizce konuşma kayıtlarını yavaş ve anlaşılır olması ve konusunu bilmeleri durumunda orta ve orta üstü düzeyde anlayıp takip edebileceklerini düşünmektedirler. B Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,36$ ) A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,11$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %33,7si orta düzeyde ( $f=103$ ), %22,9u çok iyi düzeyde ( $f=70$ ), %12,7si mükemmel bir şekilde ( $f=39$ ) bu beceriyi yapabildiğine inanmaktadır. B Üniversitesi'nin öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstünde yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu üniversitenin öğrencilerinin %33ü orta düzeyde ( $f=87$ ), %30,3ü çok iyi düzeyde ( $f=80$ ), %16,3ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=43$ ) derslerde onlara dinletilen İngilizce konuşma kayıtlarını yavaş ve anlaşılır olması ve konusunu bilmeleri durumunda anlayıp takip edebileceklerine inanmaktadırlar.

Dinleme kısmının on ikinci maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası hikayesi daha çok görsellik ve aksiyon içeren bir filmi, konuşmalar açıksa ve konusu karmaşık değilse orta ve ortanın üstü düzeyde takip edip anlayabileceğine inanmaktadır. B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ortalaması ( $\bar{X}=2,32$ ) A Üniversitesi öğrencilerinin ortalamasından ( $\bar{X}=2,11$ ) daha yüksek bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %31i orta düzeyde ( $f=95$ ), %30,4ü çok iyi düzeyde ( $f=93$ ), %8,5u mükemmel bir şekilde ( $f=26$ ) bu beceriyi yapabildiğini belirtmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %25i orta düzeyde ( $f=66$ ), %34,8i çok iyi düzeyde ( $f=92$ ), %13,6sı ise mükemmel bir şekilde ( $f=36$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar.

*c. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılmayı hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin B1 düzeyindeki yazma becerilerine ilişkin öğrencilerin öz yeterlik algıları nedir?*

Öğrencilerin B1 düzeyi yazma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan veriler tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

*Öğrencilerin Yazma Becerilerine Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı*

	<i>A Üniversitesi</i>		<i>B Üniversitesi</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Hiç yapamıyorum	33	11%	22	8%
Biraz yapabiliyorum	78	25%	50	19%
Orta düzeyde yapabiliyorum	104	34%	85	32%
Çok iyi yapabiliyorum	61	20%	77	29%
Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum	30	10%	30	11%
Toplam	306		264	

0.8 = Hiç yapamıyorum                      1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum  
0.0-0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum      2.4-3.2 = Çok iyi düzeyde yapabiliyorum  
3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum

Öğrencilerin B1 düzeyi yazma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan tablo 36 incelendiği zaman öğrencilerin çoğunun yazma becerilerini orta düzeyde ve üstünde yapabildiğine inandığı saptanmıştır. A Üniversitesi'nde çalışmaya katılan 306 öğrencinin %34'ü (n=104) tüm yazma becerilerini orta düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. A Üniversitesi'nde öğrencilerin %20si (n=61) ise yazma becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %10u (n=30) yazma becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır. B Üniversitesi'nden çalışmaya katılan 264 öğrencinin %32si (n=85) tüm yazma becerilerinde kendilerini orta düzeyde yeterli bulmaktadır. B Üniversitesi'ndeki öğrencilerin %29u (n=77) ise tüm yazma becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %11i (n=30) yazma becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır.

Öğrencilerin B1 düzeyi yazma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını her madde için detaylı olarak yansıtan veriler tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

## Öğrencilerin Program Sonu Yazma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Yazma	A Üniversitesi					B Üniversitesi					
	Hiç yapamıyorum (1)	Biraz yapabiliyorum (2)	Orta düzeyde yapabiliyorum (3)	Çok iyi yapabiliyorum (4)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum (5)	Hiç yapamıyorum (1)	Biraz yapabiliyorum (2)	Orta düzeyde yapabiliyorum (3)	Çok iyi yapabiliyorum (4)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum (5)	
1. Gerek soyut gerek somut konular hakkında bilgilerimi ve fikirlerimi yazarak ifade edebilirim.	f	30	82	108	58	25	22	42	97	71	30
	%	9.8	26.8	35.3	19.0	8.2	8.3	15.9	36.7	26.9	11.4
	$\bar{x}$			1.89				2.17			
2. Sorunlar hakkında sorular sorabilirim ve sorunları açıklayabilirim.	f	34	81	112	55	22	16	51	97	79	20
	%	11.1	26.5	36.6	18.0	7.2	6.1	19.3	36.7	29.9	7.6
	$\bar{x}$			1.84				2.14			
3. Acil olarak gereken basit bilgileri sormak veya ifade etmek için önemli bulduğum noktaları belirterek kişisel yazılar ve notlar yazabilirim.	f	27	78	100	66	30	15	47	91	78	32
	%	8.8	25.5	32.7	21.6	9.8	5.7	17.8	34.5	29.5	12.1
	$\bar{x}$			1.98				2.25			
4. Müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerimi ifade eden kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabiliyim.	f	27	71	105	69	28	18	54	87	75	29
	%	8.8	23.2	34.3	22.5	9.2	6.8	20.5	33.0	28.4	11.0
	$\bar{x}$			2.00				2.16			
5. Deneyimlerimi, duygularımı ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabiliyim.	f	33	88	91	64	20	30	66	76	65	26
	%	10.8	28.8	29.7	20.9	6.5	11.4	25.0	28.8	24.6	9.8
	$\bar{x}$			1.83				1.97			
6. Önemli olduğunu düşündüğüm noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, basit bilgileri ifade eden notlar yazabilirim.	f	28	78	92	60	29	21	38	77	85	36
	%	9.2	25.5	30.1	19.6	9.5	8.0	14.4	29.2	32.2	13.6
	$\bar{x}$			1.94				2.30			
Genel Ortalama	$\bar{x}$			1.91				2.17			

0.0-0.8 = Hiç yapamıyorum

0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum

1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum

2.4-3.2 = Çok iyi yapabiliyorum

3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum

Öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi yazma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını yansıtan tablo 37 incelendiğinde, hem A hem de B Üniversitesi'nde öğrencilerin yarısından fazlasının B1 düzeyi yazma becerilerini orta düzeyde yapabildiklerini belirttikleri gözlenmiştir. Her iki üniversitede de öğrencilerin yazma becerisi için ölçeğin bütününe ilişkin öz yeterlik algılarının genel aritmetik ortalamaları (A Üniversitesi  $\bar{X} = 1,91$ , B Üniversitesi  $\bar{X} = 2,17$ ), okuma becerisi genel aritmetik ortalamalarına göre (A Üniversitesi  $\bar{X} = 2$ , B Üniversitesi  $\bar{X} = 2,17$ ) biraz daha düşük bulunmuştur.



Diğer yandan, dinleme becerilerinin öz yeterlik algıları ortalamalarına (A Üniversitesi  $\bar{X}=1,97$ , B Üniversitesi  $\bar{X}=2,15$ ) yakın sonuçlar elde edilmiştir

Elde edilen verilere göre, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları bütün yazma becerileri için A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarına kıyasla daha yüksektir. İki üniversitede de öğrencilerin en az yapabildiklerini düşündükleri yazma beceriş “Deneyimlerimi, duygularımı ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabiliyim.” (Madde 5) olarak bulunmuştur. A Üniversitesi'nin öğrencileri en iyi yapabildiklerine inandıkları becerinin “Müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerimi ifade eden kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabiliyim. (Madde 4) ( $\bar{X}=2$ ), B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu madde, “Önemli olduğunu düşündüğüm noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, basit bilgileri ifade eden notlar yazabiliyim (Madde 6) ( $\bar{X}=2,30$ ) olarak bulunmuştur.

Öz yeterlik ölçeğinin yazma kısmının birinci maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası gerek soyut gerek somut konular hakkında bilgilerini ve fikirlerini yazarak orta düzeyde ifade edebileceklerini belirtmişlerdir. A Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=1,89$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,17$ ) daha düşük olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %35,3ü orta düzeyde ( $f=108$ ), %19u çok iyi düzeyde ( $f=58$ ), %8,2si mükemmel bir şekilde ( $f=25$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %36,7si orta düzeyde ( $f=97$ ), %26,9u çok iyi düzeyde ( $f=71$ ), %11,4ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=30$ ) bu beceriyi yapabilmektedirler.

Yazma kısmının ikinci maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası orta ve ortanın üstü düzeyde, sorunlar hakkında sorular sorabileceğine ve sorunları yazarak açıklayabileceğine inanmaktadır. B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ortalaması ( $\bar{X}=2,14$ ) A Üniversitesi öğrencilerinin ortalamasından ( $\bar{X}=1,84$ ) daha yüksek

bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %36,6'sı orta düzeyde ( $f=112$ ), %18'i çok iyi düzeyde ( $f=55$ ), %7,2'si mükemmel bir şekilde ( $f=22$ ) bu beceriyi yapabildiğini ifade etmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %36,7'si orta düzeyde ( $f=97$ ), %29,9'u çok iyi düzeyde ( $f=79$ ), %7,6'sı ise mükemmel bir şekilde ( $f=20$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar.

Öz yeterlik ölçeğinin yazma kısmının üçüncü maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası acil olarak gereken basit bilgileri sormak veya ifade etmek için önemli buldukları noktaları belirterek kişisel yazılar ve notlar yazabilme konusunda kendilerini orta düzeyde yetkin görmektedirler. A Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=1,98$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,25$ ) daha düşük olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %32,7'si orta düzeyde ( $f=100$ ), %21,6'sı çok iyi düzeyde ( $f=66$ ), %9,8'i mükemmel bir şekilde ( $f=30$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %34,5'u orta düzeyde ( $f=91$ ), %29,5'u çok iyi düzeyde ( $f=78$ ), %12,1'ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=32$ ) bu beceriyi yapabilmektedirler.

Öz yeterlik ölçeğinin yazma kısmının dördüncü maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının orta ve orta üstü düzeyde müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerini ifade eden kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabileceklerine inanmaktadırlar. A Üniversitesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,00$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,16$ ) daha düşük olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %34,3'ü orta düzeyde ( $f=105$ ), %22,5'u çok iyi düzeyde ( $f=58$ ), %9,2'si mükemmel bir şekilde ( $f=28$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %33'ü orta düzeyde ( $f=87$ ), %28,4'ü çok iyi düzeyde ( $f=75$ ), %11'i ise mükemmel bir şekilde ( $f=29$ ) bu beceriyi yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Yazma kısmının beşinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde görülmektedir ki, her iki üniversitede bu beceriyi yapabildiğini düşünen öğrencilerin ortalaması diğer yazma becerisi ile ilgili maddelerden elde edilen verilerin ortalamalarından daha düşüktür. Her iki üniversitede de öğrencilerin öz yeterlik algılarının en düşük olduğu yazma becerisi bu madde olarak saptanmıştır. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=1,97$ ) A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,83$ ) çok az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin yarısından fazlası orta ve orta üstü düzeyde deneyimlerini, duygularını ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabileceklerini ifade etmişlerdir. A Üniversitesi öğrencilerinin %29,7si orta düzeyde ( $f=91$ ), %20,9u çok iyi düzeyde ( $f=64$ ), %6,5u mükemmel bir şekilde ( $f=20$ ) bu beceriyi yapabileceklerine inanmaktadırlar. Öte yandan, A Üniversitesinin öğrencilerinin %28,8i i ( $f=88$ ) bu beceriyi biraz yapabilmektedir, %10,8i i ( $f=33$ ) ise hiç yapamamaktadır. B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının A Üniversitesi'nden çok az farkla yüksek olduğu gözlenmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %28,8i orta düzeyde ( $f=76$ ), %24,6sı çok iyi düzeyde ( $f=65$ ), %9,8i ise mükemmel bir şekilde ( $f=26$ ) bu beceriyi yapabildiklerini düşünmektedir. B Üniversitesi öğrencilerinin %25i bu beceriyi biraz yapabildiğine ( $f=66$ ), %11,4ü ise hiç yapamadığına ( $f=30$ ) inanmaktadır.

Öz yeterlik ölçeğinin yazma kısmının altıncı maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası önemli olduğunu düşündükleri noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, basit bilgileri ifade eden notlar yazabilme konusunda kendilerini orta düzeyde yetkin görmektedirler. Bu beceri için, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,30$ ), A Üniversitesi'nin öğrencilerinin öz yeterlik algılarının aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,94$ ) daha yüksek olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %30,1i orta düzeyde ( $f=92$ ), %25,5i çok iyi düzeyde ( $f=78$ ), %9,2si mükemmel bir şekilde ( $f=28$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin

öğrencilerinin %29,2si orta düzeyde ( $f=77$ ), %32,2si çok iyi düzeyde ( $f=85$ ), %13,6sı ise mükemmel bir şekilde ( $f=36$ ) bu beceriyi yapabilmektedirler.

d. A ve B üniversitelerinin İngilizce Hazırlık programlarında ulaşılması hedeflenen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi 'nin B1 düzeyindeki konuşma becerilerine ilişkin öğrencilerin öz yeterlik algıları nedir?

Öğrencilerin B1 düzeyi konuşma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan veriler tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

*Öğrencilerin Konuşma Becerileri İle İlgili Öz Yeterlik Algılarının Ortalamalarının Genel Dağılımı*

	<i>A Üniversitesi</i>		<i>B Üniversitesi</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Hiç yapamıyorum	38	12%	24	9%
Biraz yapabiliyorum	80	26%	68	26%
Orta düzeyde yapabiliyorum	109	36%	112	42%
Çok iyi yapabiliyorum	58	19%	43	16%
Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum	21	7%	17	6%
Toplam	306		264	

0.8 = Hiç yapamıyorum

1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum

0.0-0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum

2.4-3.2 = Çok iyi düzeyde yapabiliyorum

3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum

Öğrencilerin B1 düzeyi konuşma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarının ortalamalarının üniversitelere göre genel dağılımını yansıtan tablo 38 incelendiği zaman öğrencilerin çoğunun konuşma becerilerini orta düzeyde ve üstünde yapabildiğine inandığı saptanmıştır. A Üniversitesi'nde çalışmaya katılan 306 öğrencinin %36sı ( $n=109$ ) tüm konuşma becerilerini orta düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar. A Üniversitesi'nde öğrencilerin %19u ( $n=58$ ) ise yazma becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %7si ( $n=21$ ) konuşma becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır. B Üniversitesi'nden çalışmaya katılan 264 öğrencinin %42si ( $n=112$ ) tüm konuşma becerilerinde kendilerini orta düzeyde yeterli bulmaktadır. B Üniversitesi'ndeki öğrencilerin %16sı ( $n=43$ ) ise tüm konuşma becerilerini çok iyi düzeyde yapabildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %6sı ( $n=17$ ) konuşma becerilerini mükemmel şekilde yapabildiğine inanmaktadır.

Öğrencilerin B1 düzeyi konuşma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını her madde için detaylı olarak yansıtan veriler tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

*Öğrencilerin Program Sonu Konuşma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*

Konuşma	A Üniversitesi						B Üniversitesi				
		Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)
1. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, günlük yaşama dair veya ilgi alanıma giren konular hakkında bilgi alış verişinde bulunabilirim.	f	39	88	110	49	18	38	78	88	44	16
	%	12.7	28.8	35.9	16.0	5.9	14.4	29.5	33.3	16.7	6.1
	$\bar{x}$			2.73					2.70		
2. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, bilgi sahibi olduğum konular hakkında kişisel görüşlerimi belirtebilirim.	f	37	96	91	59	21	25	74	101	46	17
	%	12.1	31.4	29.7	19.3	6.9	9.5	28.0	38.3	17.4	6.4
	$\bar{x}$			2.77					2.83		
3. İlgi alanıma giren bilgi sahibi olduğum rutin olan veya olmayan konular hakkında kendime az da olsa güvenerek İngilizce iletişim kurabilirim.	f	25	95	102	54	28	21	63	111	53	16
	%	8.2	31.0	33.3	17.6	9.2	8.0	23.9	42.0	20.1	6.1
	$\bar{x}$			2.88					2.92		
4. İngilizce bilgi alışverişinde bulunabilirim, bilgiyi kontrol edebilirim veya onaylayabilirim ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilirim.	f	40	100	95	50	18	34	92	85	38	15
	%	13.1	32.7	31.0	16.3	5.9	12.9	34.8	32.2	14.4	5.7
	$\bar{x}$			2.69					2.65		
5. Kitap, müzik ve film gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerimi ifade edebilirim	f	31	84	103	66	20	33	71	94	47	18
	%	10.1	27.5	33.7	21.6	6.5	12.5	26.9	35.6	17.8	6.8
	$\bar{x}$			2.87					2.79		
6. Seyahat sırasında karşılaştığım çeşitli durumlarla başa çıkabilecek kadar temel düzeyde İngilizce konuşabilirim	f	19	83	99	66	36	17	43	98	65	40
	%	6.2	27.1	32.4	21.6	11.8	6.4	16.3	37.1	24.6	15.2
	$\bar{x}$			3.06					3.26		

Tablo 39 (Devamı)

## Öğrencilerin Program Sonu Konuşma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Konuşma	A Üniversitesi						B Üniversitesi					
	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)		
7. Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsam bile, günlük konuşmalarda karşımdakinin bana anlattıklarını anlayıp cevap verebilirim.	f 33	63	105	70	33	16	54	99	69	24		
	% 10.8	20.6	34.3	22.9	10.8	6.1	20.5	37.5	26.1	9.1		
	$\bar{x}$		3.02					3.12				
8. İngilizce bir sohbeti veya görüşmeyi sürdürebilirim ama bazen neyi tam olarak söylemek istediğimi takip etmek karşımdaki kişi için zor olabilir.	f 35	84	99	68	18	25	70	95	51	23		
	% 11.4	27.5	32.4	22.2	5.9	9.5	26.5	36.0	19.3	8.7		
	$\bar{x}$		2.84					2.91				
9. Şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırmazlık gibi duyguları İngilizce konuşarak ifade edebilirim ve tepki verebilirim.	f 32	79	98	68	27	23	58	94	60	29		
	% 10.5	25.8	32.0	22.2	8.8	8.7	22.0	35.6	22.7	11.0		
	$\bar{x}$		2.93					3.05				
10. Konuştuğum kişiler çok fazla deyim kullanmazsa ve anlaşılır biçimde konuşurlarsa etrafımda genel konular hakkındaki konuşulanların çoğunu takip edebilirim.	f 30	65	105	78	26	15	54	97	76	22		
	% 9.8	21.2	34.3	25.5	8.5	5.7	20.5	36.7	28.8	8.3		
	$\bar{x}$		3.02					3.14				
11. Diğerlerinin görüşleri hakkında kısa yorumlar yapabilirim.	f 29	84	98	61	32	21	71	91	62	19		
	% 9.5	27.5	32.0	19.9	10.5	8.0	26.9	34.5	23.5	7.2		
	$\bar{x}$		2.94					2.95				
12. Alternatifleri karşılaştırabilirim, benzer ve farklı yönlerini söyleyebilirim, neyin yapılacağını, nereye gidileceğini, kimi ya da neyi seçeceğimi vs. anlatabilirim.	f 37	89	94	60	23	26	69	101	52	16		
	% 12.1	29.1	30.7	19.6	7.5	9.8	26.1	38.3	19.7	6.1		
	$\bar{x}$		2.81					2.86				
13. İlgili alanıma giren konularda tartışırken kişisel görüşlerimi belirtebilirim ve karşımdakinin fikirlerini sorabilirim.	f 32	86	105	59	22	24	60	99	58	15		
	% 10.5	28.1	34.3	19.3	7.2	9.12	22.7	37.5	22.0	5.7		
	$\bar{x}$		2.85					2.92				
14. Olası çözümler veya ondan sonra nelerin yapılabileceği sorusuna karşılık, kısa sebepler ve açıklamalar vererek, kendi fikirlerimin ve tepkilerimin anlaşılır olmasını sağlayabilirim.	f 42	92	91	60	18	28	71	101	43	13		
	% 13.7	30.1	29.7	19.6	5.9	10.6	26.9	38.3	16.3	4.9		
	$\bar{x}$		2.74					2.77				
15. Bir şeyin nasıl yapılacağını, ayrıntılı bilgilerle tanımlayabilirim.	f 48	97	102	38	17	40	87	77	40	10		
	% 15.7	31.7	33.3	12.4	5.6	15.2	33.0	29.2	15.2	3.8		
	$\bar{x}$		2.60					2.58				

Tablo 39 (Devamı)

## Öğrencilerin Program Sonu Konuşma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Konuşma	A Üniversitesi					B Üniversitesi					
	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	Hiç yapamıyorum (0)	Biraz yapabiliyorum (1)	Orta düzeyde yapabiliyorum (2)	Çok iyi yapabiliyorum (3)	Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum(4)	
16. Kısa bir hikaye, makale, konuşma, müzakere, mülakat veya belgesel hakkında düşüncelerimi anlatabilirim, özetini yapabilirim ve ayrıntılarıyla ilgili daha fazla soruyu cevaplayabilirim.	f	49	106	80	54	15	40	79	75	40	16
	%	16.0	34.6	26.1	17.6	4.9	15.	29.9	28.4	15.2	6.1
	$\bar{x}$			2.61			2		2.65		
Genel Ortalama	$\bar{x}$			2.84					2.88		

0.0-0.8 = Hiç yapamıyorum

1.6-2.4 = Orta düzeyde yapabiliyorum

0.8-1.6 = Biraz yapabiliyorum

2.4-3.2 = Çok iyi yapabiliyorum

3.2-4.0 = Mükemmel bir şekilde yapabiliyorum

Öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi konuşma becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını yansıtan Tablo 39 incelendiğinde, hem A hem de B Üniversitesi'nde öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik algılarının çok yüksek olduğu ve iki üniversitede de öğrencilerin büyük çoğunluğunun konuşma becerilerini orta düzeyin üzerinde yapabildiklerine inandıkları saptanmıştır. Her iki üniversitede de öğrencilerin konuşma becerisi için ölçeğin bütününe ilişkin öz yeterlik algılarının genel aritmetik ortalamaları (A Üniversitesi  $\bar{X}=2,84$ , B Üniversitesi  $\bar{X}=2,88$ ), okuma becerisi genel aritmetik ortalamalarına, (A Üniversitesi  $\bar{X}=2$ , B Üniversitesi  $\bar{X}=2,17$ ), dinleme becerilerinin öz yeterlik algıları ortalamalarına, (A Üniversitesi  $\bar{X}=1,97$ , B Üniversitesi  $\bar{X}=2,15$ ), yazma becerilerinin öz yeterlik algıları ortalamalarına (A Üniversitesi  $\bar{X}=1,91$ , B Üniversitesi  $\bar{X}=2,17$ ) kıyasla çok yüksek bulunmuştur. Bu durumda, dört becerinin aritmetik ortalamaları karşılaştırılırsa, A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının en düşük olduğu dil becerisinin yazma ( $\bar{X}=1,91$ ), öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu dil becerisinin konuşma olduğu ( $\bar{X}=2,84$ ) gözlenmiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının en düşük

olduğu dil becerisinin dinleme ( $\bar{X}=1,91$ ), öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu dil becerisinin konuşma olduğu ( $\bar{X}=2,88$ ) ortaya çıkmıştır.

Konuşma becerisine ilişkin elde edilen veriler ayrıntılı olarak incelendiğinde, diğer dil becerilerinde olduğu gibi, çoğu konuşma becerisinde de B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının A Üniversitesi öğrencilerinininkinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak, 1, 4, 5, ve 15. Maddelerde A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından yüksektir.

Elde edilen verilere göre, A Üniversitesi öğrencilerinin en iyi yapabildiklerine inandıkları konuşma becerisinin “Seyahat sırasında karşılaşıcağım çeşitli durumlarla başa çıkabilecek kadar temel düzeyde İngilizce konuşabilirim” (Madde 6)( $\bar{X}=3,06$ ), öz yeterlik algılarının en düşük olduğu konuşma becerisinin ise “Bir şeyin nasıl yapılacağını, ayrıntılı bilgilerle tanımlayabilirim” (Madde 15) ( $\bar{X}=2,60$ ) olduğu bulunmuştur. Ayrıca, A Üniversitesi öğrencileri “Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsam bile, günlük konuşmalarda karşımdakinin bana anlattıklarını anlayıp cevap verebilirim,” (Madde 7)( $\bar{X}=3,02$ ) ve “Konuştuğum kişiler çok fazla deyim kullanmazsa ve anlaşılır biçimde konuşurlarsa etrafımda genel konular hakkındaki konuşulanların çoğunu takip edebilirim” (Madde 10) ( $\bar{X}=3,02$ ) olarak ifade edilmiş konuşma becerilerinde de kendilerini çok yetkin görmektedirler. B Üniversitesi öğrencilerinin, öz yeterlik algılarının en düşük olduğu konuşma becerisinin “İngilizce bilgi alışverişinde bulunabilirim, bilgiyi kontrol edebilirim veya onaylayabilirim ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilirim” (Madde 4)( $\bar{X}=2,65$ ), en iyi yapabildiklerine inandıkları konuşma becerisinin ise A Üniversitesi’nde olduğu gibi, “Seyahat sırasında karşılaşıcağım çeşitli durumlarla başa çıkabilecek kadar temel düzeyde İngilizce konuşabilirim” (Madde 6)( $\bar{X}=3,26$ ), olduğu gözlenmiştir. B Üniversitesi öğrencileri de konuşma becerilerinin bir çoğunda kendilerini başarılı olarak algılamaktadırlar. B Üniversitesi öğrencileri “Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsam bile, günlük konuşmalarda karşımdakinin bana anlattıklarını anlayıp cevap verebilirim” (Madde 7)( $\bar{X}=3,12$ )“Şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırmaçlık gibi duyguları İngilizce konuşarak ifade edebilirim ve tepki verebilirim“ (Madde 9)( $\bar{X}=3,05$ ), “Konuştuğum kişiler çok fazla deyim



kullanmazsa ve anlaşılır biçimde konuşurlarsa etrafımda genel konular hakkındaki konuşulanların çoğunu takip edebilirim” (Madde 10)( $\bar{x}=3,14$ ), ifadeli konuşma becerilerini de mükemmel bir şekilde yapabildiklerine inanmaktadırlar.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının birinci maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, günlük yaşama dair veya ilgi alanlarına giren konular hakkında çok iyi bir şekilde bilgi alışverişinde bulunabileceklerini belirtmişlerdir. Bu konuşma becerisini yapabilme konusunda, A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. A Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=2,73$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=2,70$ ) çok az farkla yüksek olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %35,9u orta düzeyde ( $f=110$ ), %16sı çok iyi düzeyde ( $f=49$ ), %5,9u mükemmel bir şekilde ( $f=18$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %33,3ü orta düzeyde ( $f=88$ ), %16,7si çok iyi düzeyde ( $f=89$ ), %6,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=16$ ) önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, günlük yaşama dair veya ilgi alanlarına giren konular hakkında bilgi alışverişinde bulunabileceklerini belirtmişlerdir.

Konuşma kısmının ikinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, bilgi sahibi oldukları konular hakkında kişisel görüşlerini oldukça iyi bir düzeyde belirtebilecekleri gözlenmiştir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=2,83$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=2,77$ ) az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %29,7si orta düzeyde ( $f=91$ ), %19,3ü çok iyi düzeyde ( $f=59$ ), %6,9u mükemmel bir şekilde ( $f=21$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %38,3ü orta düzeyde ( $f=101$ ),

%17,4ü çok iyi düzeyde ( $f=46$ ), %6,4ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=17$ ) önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, bilgi sahibi oldukları konular hakkında kişisel görüşlerini belirtebileceklerini ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının üçüncü maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası ilgi alanlarına giren ve bilgi sahibi oldukları rutin olan veya olmayan konular hakkında kendilerine az da olsa güvenerek çok iyi düzeyde İngilizce iletişim kurabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,92$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,88$ ) az farkla daha yüksek olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %33,3ü orta düzeyde ( $f=102$ ), %17,6sı çok iyi düzeyde ( $f=54$ ), %9,2si mükemmel bir şekilde ( $f=28$ ) bu konuşma becerisini yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %42si orta düzeyde, %20,1i çok iyi düzeyde ( $f=53$ ), %6,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=16$ ) ilgi alanlarına giren ve bilgi sahibi oldukları rutin olan veya olmayan konular hakkında kendilerine az da olsa güvenerek çok iyi düzeyde İngilizce iletişim kurabileceklerine inanmaktadırlar.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının dördüncü maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının orta ve orta üstü düzeyde İngilizce bilgi alışverişinde bulunabileceklerine, bilgiyi kontrol edebileceklerine veya onaylayabileceklerine ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabileceklerine inandıkları gözlenmiştir. Bu konuşma becerisini yapabilme konusunda, A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. A Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,69$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,65$ ) çok az farkla yüksek olarak bulunmuştur. A Üniversitesi öğrencilerinin %31i orta düzeyde ( $f=95$ ), %16,3ü çok iyi düzeyde ( $f=50$ ), %5,9u mükemmel bir şekilde ( $f=18$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin

öğrencilerinin %32,2si orta düzeyde ( $f=85$ ), %14,4ü çok iyi düzeyde ( $f=38$ ), %5,7si ise mükemmel bir şekilde ( $f=15$ ) İngilizce bilgi alışverişinde bulunabileceklerini, bilgiyi kontrol edebileceklerini veya onaylayabileceklerini ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabileceklerini belirtmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının beşinci maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası kitap, müzik ve film gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerini orta ve orta üstü düzeyde ifade edebileceğine inanmaktadır. Bu konuşma becerisinde, A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. A Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,87$ ), B Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,79$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %33,7si orta düzeyde ( $f=103$ ), %21,6sı çok iyi düzeyde ( $f=66$ ), %6,5u mükemmel bir şekilde ( $f=20$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %35,6sı orta düzeyde ( $f=94$ ), %17,8i çok iyi düzeyde ( $f=47$ ), %6,8i ise mükemmel bir şekilde ( $f=18$ ) fazlası kitap, müzik ve film gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerini çok iyi düzeyde ifade edebileceğini belirtmiştir.

Konuşma kısmının altıncı maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının seyahat sırasında karşılaşacakları çeşitli durumlarla başa çıkabilecek kadar temel düzeyde orta ve orta üstü düzeyde İngilizce konuşabileceklerine inandıkları gözlenmiştir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=3,26$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=3,06$ ) az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32,4ü orta düzeyde ( $f=99$ ), %21,6sı çok iyi düzeyde ( $f=66$ ), %11,8i mükemmel bir şekilde ( $f=36$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %37,1i orta düzeyde ( $f=98$ ), %24,6sı çok iyi düzeyde ( $f=65$ ), %15,2si ise mükemmel bir şekilde ( $f=40$ ) seyahat sırasında karşılaşacakları çeşitli durumlarla

başa çıkabilecek kadar temel düzeyde mükemmel düzeyde İngilizce konuşabileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının yedinci maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsalar bile, günlük konuşmalarda karşılındakinin onlara anlattıklarını orta ve orta üstü düzeyde anlayıp cevap verebileceğine inanmaktadır. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 3,12$ ), A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X} = 3,02$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %34,3ü orta düzeyde ( $f=105$ ), %22,9u çok iyi düzeyde ( $f=70$ ), %10,8i mükemmel bir şekilde ( $f=33$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %37,5u orta düzeyde ( $f=99$ ), %26,1i çok iyi düzeyde ( $f=69$ ), %9,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=24$ ) bu beceriyi yapabileceğine inanmaktadır.

Konuşma kısmının sekizinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının İngilizce bir sohbeti veya görüşmeyi orta ve orta üstü düzeyde sürdürebileceklerine inandıkları gözlenmiştir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 2,91$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X} = 2,84$ ) az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32,4ü orta düzeyde ( $f=99$ ), %22,2si çok iyi düzeyde ( $f=68$ ), %5,9u mükemmel bir şekilde ( $f=18$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta ve orta üstü düzeyde yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %36sı orta düzeyde ( $f=95$ ), %19,3ü çok iyi düzeyde ( $f=51$ ), %8,7si ise mükemmel bir şekilde ( $f=23$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma kısmının dokuzuncu maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırılmazlık gibi duyguları İngilizce konuşarak orta ve orta

üstü düzeyde ifade edebileceklerine ve tepki verebileceklerine inandıkları gözlenmiştir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=3,05$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,93$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32si orta düzeyde ( $f=98$ ), %22,2si çok iyi düzeyde ( $f=68$ ), %8,8i mükemmel bir şekilde ( $f=27$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %35,6sı orta düzeyde ( $f=94$ ), %22,7si çok iyi düzeyde ( $f=60$ ), %11i ise mükemmel bir şekilde ( $f=29$ ) şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırmazlık gibi duyguları İngilizce konuşarak ifade edebileceklerine ve tepki verebileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının onuncu maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası konuştuğu kişiler çok fazla deyim kullanmazsa ve anlaşılır biçimde konuşurlarsa etrafındaki genel konular hakkındaki konuşulanların çoğunu orta ve orta üstü düzeyde anlayıp takip edebileceklerine inanmaktadır. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=3,14$ ), A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=3,02$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %34,3ü orta düzeyde ( $f=105$ ), %25,5i çok iyi düzeyde ( $f=78$ ), %8,5u mükemmel bir şekilde ( $f=26$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %36,7si orta düzeyde ( $f=97$ ), %28,8i çok iyi düzeyde ( $f=76$ ), %8,3ü ise mükemmel bir şekilde ( $f=22$ ) bu beceriyi yapabileceğini düşünmektedir.

Konuşma kısmının on birinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının diğerlerinin görüşleri hakkında kısa yorumlar yapabileceklerine orta ve orta üstü düzeyde inandıkları gözlenmiştir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik

algılarından çok az farkla daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,95$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,94$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %32'si orta düzeyde ( $f=98$ ), %19,9u çok iyi düzeyde ( $f=61$ ), %10,5u mükemmel bir şekilde ( $f=32$ ) bu beceriyi yapabildiklerini düşünmektedirler. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %34,5u orta düzeyde ( $f=91$ ), %23,5u çok iyi düzeyde ( $f=62$ ), %7,2'si ise mükemmel bir şekilde ( $f=19$ ) şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırılmazlık gibi duyguları İngilizce konuşarak ifade edebileceklerine ve tepki verebileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının on ikinci maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası alternatifleri karşılaştırabileceğini, benzer ve farklı yönlerini söyleyebileceğini, neyin yapılacağını, nereye gidileceğini, kimi ya da neyi seçeceğini orta ve orta üstü düzeyde anlayıp cevap verebileceğine inanmaktadır. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,86$ ), A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,81$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %30,7'si orta düzeyde ( $f=94$ ), %19,6'sı çok iyi düzeyde ( $f=60$ ), %7,5u mükemmel bir şekilde ( $f=23$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %38,3ü orta düzeyde ( $f=101$ ), %19,7'si çok iyi düzeyde ( $f=52$ ), %6,1'i ise mükemmel bir şekilde ( $f=16$ ) bu beceriyi yapabileceğine inanmaktadır.

Konuşma kısmının on üçüncü maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının ilgi alanlarına giren konularda tartışırken kişisel görüşlerini belirtebilecekleri ve karşılarındakinin fikirlerini sorabileceklerine orta ve orta üstü düzeyde inandıkları gözlenmiştir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,92$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,85$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %34,3ü

orta düzeyde ( $f=105$ ), %19,3ü çok iyi düzeyde ( $f=59$ ), %7,2si mükemmel bir şekilde ( $f=22$ ) bu konuşma becerisini yapabildiklerini düşünmektedirler. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerine inanmaktadırlar. Bu üniversitenin öğrencilerinin %37,5u orta düzeyde ( $f=99$ ), %22si çok iyi düzeyde ( $f=58$ ), %5,7si ise mükemmel bir şekilde ( $f=15$ ) ilgi alanlarına giren konularda tartışırken kişisel görüşlerini belirtebilecekleri ve karşılarındakinin fikirlerini sorabileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma kısmının on dördüncü maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının olası çözümler veya ondan sonra nelerin yapılabileceği sorusuna karşılık, kısa sebepler ve açıklamalar vererek, kendi fikirlerinin ve tepkilerinin anlaşılır olmasını sağlayabileceğine orta ve orta üstü düzeyde inandıkları gözlenmiştir. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,77$ ), A Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,74$ ) az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %29,7si orta düzeyde ( $f=91$ ), %19,6sı çok iyi düzeyde ( $f=60$ ), %5,9u mükemmel bir şekilde ( $f=18$ ) bu konuşma becerisini yapabildiklerine inanmaktadır. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedir. Bu üniversitenin öğrencilerinin %38,3ü orta düzeyde ( $f=101$ ), %16,3ü çok iyi düzeyde ( $f=58$ ), %4,9u ise mükemmel bir şekilde ( $f=13$ ) olası çözümler veya ondan sonra nelerin yapılabileceği sorusuna karşılık, kısa sebepler ve açıklamalar vererek, kendi fikirlerinin ve tepkilerinin anlaşılır olmasını sağlayabileceğine inanmaktadırlar.

Konuşma kısmının on beşinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlasının, orta ve orta üstü düzeyde bir şeyin nasıl yapılacağını, ayrıntılı bilgilerle tanımlayacaklarına inanmaktadırlar. Bu konuşma becerisinde, A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. A Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,58$ ), B Üniversitesi'nin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,60$ ) çok az farkla daha yüksektir. A Üniversitesi

öğrencilerinin %33,3ü orta düzeyde ( $f=102$ ), %12,4ü çok iyi düzeyde ( $f=38$ ), %5,6sı mükemmel bir şekilde ( $f=17$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. Benzer şekilde, B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %29,2si orta düzeyde ( $f=77$ ), %15,2si çok iyi düzeyde ( $f=40$ ) %3,8i ise mükemmel bir şekilde ( $f=10$ ) önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, bilgi sahibi oldukları konular hakkında kişisel görüşlerini belirtebileceklerini ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinin konuşma kısmının on ikinci maddesinden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de öğrencilerin yarısından fazlası alternatifleri karşılaştırabileceğini, benzer ve farklı yönlerini söyleyebileceğini, neyin yapılacağını, nereye gidileceğini, kimi ya da neyi seçeceğini orta ve orta üstü düzeyde anlayıp cevap verebileceğine inanmaktadır. Bu konuşma becerisinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algıları A Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir. B Üniversitesi'nin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=2,86$ ), A Üniversitesinin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=2,81$ ) daha yüksektir. A Üniversitesi öğrencilerinin %30,7si orta düzeyde ( $f=94$ ), %19,6sı çok iyi düzeyde ( $f=60$ ), %7,5u mükemmel bir şekilde ( $f=23$ ) bu beceriyi yapabildiklerine inanmaktadırlar. B Üniversitesi öğrencilerinin de yarısından fazlası bu beceriyi orta düzeyde ve orta üstü olarak yapabildiklerini düşünmektedirler. Bu üniversitenin öğrencilerinin %38,3ü orta düzeyde ( $f=101$ ), %19,7si çok iyi düzeyde ( $f=52$ ), %6,1i ise mükemmel bir şekilde ( $f=16$ ) bu beceriyi yapabileceğine inanmaktadır.

### **Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Yorum**

Araştırmanın 5. alt probleminde elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans ÇerçevesiB1 düzeyi dil becerilerine ulaşma konusunda öz yeterlik algılarını yansıtan tablolar incelendiğinde, B Üniversitesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının yabancı dil becerilerine ilişkin sonuçların çoğunda A Üniversitesi öğrencilerinden az farkla yüksek olduğu saptanmıştır. Öz yeterlik algılarının ortalamaları incelendiğinde, A Üniversitesi öğrencileri okuma ( $\bar{X}=2,00$ ), dinleme ( $\bar{X}=1,97$ ), yazma ( $\bar{X}=1,91$ ) becerilerini 'orta düzeyde' yapabildiklerini ifade ettikleri görülür. A Üniversitesi öğrencileri konuşma becerisini



'çok iyi' düzeyde yapabildiklerine inanmaktadırlar( $\bar{X}=2,84$ ). A Üniversitesi'nin B1 düzeyi standart sınavında dört dil becerisinde aldıkları puanların ortalamalarına göre, öğrenciler okuma becerisinde( $\bar{X}=49,34$ ), dinleme becerisinde ( $\bar{X}=48,93$ ), yazma becerisinde ( $\bar{X}=49,75$ ), konuşma becerisinde ( $\bar{X}=47,98$ ) 'Başarısız' kategorisine girmişlerdir. Bu durumda, A Üniversitesi öğrencilerinin B1 düzeyine ulaşma sınav puanları ve B1 düzeyine ulaşmalarına ilişkin yeterlik algıları birbirleriyle tutarlı değildir.

B Üniversitesi'nin öz yeterlik algılarının ortalamaları incelendiğinde, okuma ( $\bar{X}=2,17$ ), dinleme ( $\bar{X}=2,15$ ), yazma ( $\bar{X}=2,17$ ) becerilerini 'orta düzey' ve 'çok başarılı' bir şekilde yapabildiklerini ifade etmişlerdir. B Üniversitesi öğrencilerinin de konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik algısı oldukça yüksektir ( $\bar{X}=2,88$ ); B Üniversitesi öğrencileri de konuşma becerisini 'çok iyi' düzeyde yapabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi'nin B1 düzeyi standart sınavında dört dil becerisinde aldıkları puanların ortalamalarına göre, öğrenciler okuma becerisinde( $\bar{X}=62,51$ ), dinleme becerisinde ( $\bar{X}=64,84$ ) 'Çok başarılı'; yazma becerisinde ( $\bar{X}=56,08$ ), konuşma becerisinde ( $\bar{X}=59,82$ ) 'Geçer' kategorisine girmişlerdir. Bu sonuçlara göre, B Üniversitesi öğrencilerinin B1 düzeyine ulaşma sınav puanları ve B1 düzeyine ulaşmalarına ilişkin yeterlik algıları, konuşma becerisi haricinde, birbirleriyle tutarlıdır. İki üniversitenin öğrencilerinin öz yeterlik algılarını etkileyen farklı faktörler aşağıda incelenmiştir.

Raofi, Tan ve Chan (2012) yabancı dil öğretiminde yapılmış olan öğrencilerin öz yeterlik algısına ilişkin tüm çalışmaları taramış, öğrenmenin diğer alanlarında çok araştırma olmasına rağmen, bu alanda yapılmış çalışmaların çok sınırlı olduğunu ve yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin diğer alanlardan farklı olabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin öz yeterlik algıları, performansları ve duygu durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmaların birçoğunda ders notlarına göre öğrencinin performansı ve öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmaması üzerine odaklanılmış ve öğrencilerin yabancı dilde gösterdiği performans ve öz yeterlik algıları arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur (Pajares & Johnson,1996; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Abedini ve Rahimi; 2009; Tilfarlioğlu & Çiftçi,2011; Tan ve Mai, 2015).

Bu araştırmada elde edilen veriler öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkileyen farklı faktörler olduğu göstermiştir. A Üniversitesi öğrencileri dört dil becerisinde de B1 düzeyine ulaşamamışlardır. Ancak, öz yeterlik algıları tüm beceriler için 'orta düzey' ve üstünde olarak tespit edilmiştir. B Üniversitesi'nde tüm becerilerde B1 seviyesine ulaşılmıştır. Öğrenciler okuma ve dinleme becerisinde 'çok başarılı' kategorisine girmelerine rağmen, kendilerini 'orta düzeyde' yeterli bulmaktadırlar. Yazma becerisinde 'Geçer' kategorisindedirler ve kendilerini orta düzeyde' yeterli bulmaktadırlar. Konuşma becerisinde de, A Üniversitesi'nde olduğu gibi, öz yeterlik algıları oldukça yüksektir. Yabancı dil öğretiminde yapılan araştırmalar öğrencilerin öz yeterlik algılarını öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye olan ilgisi ve tutumu, önceden elde ettiği başarılar, okulda ve sınıfta deneyimlediği olumlu veya olumsuz koşullar, sosyal ikna, öğretmen, öğrenme stratejilerinin kullanımı, sosyal ve kültürel ortamların şekillendirebileceğini ortaya koymuştur (Raooft, Tan ve Chan, 2012)

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin öz yeterlik algılarını en çok önceki deneyimleri ve bu deneyimler aracılığıyla kendileri hakkında oluşturdukları yargıların etkilediği belirtilebilir. Her iki üniversitede de öğrenciler 'Öz yeterlik ölçeğini' aynı gün içinde, standart sınav uygulamasından hemen önce almışlar, önceki öğrenme deneyimlerini ve elde ettikleri başarıları göz önünde bulundurarak kendi yeterlik durumlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bandura (2006) öz yeterlik algısının öğrencinin yeteneği, önceki başarıları ve daha sonraki performansı arasında köprü oluşturan bir unsur olduğunu ifade eder. Bu durumda, öğrencilerin daha önceki öğrenme deneyimleri doğrultusunda öz yeterlikleri hakkında bilgi verdikleri ifade edilebilir. Bu durumda, her iki üniversitede de öğrencilerin çoğunun devam ettikleri okulda yabancı dil öğrenmeye dair olumlu deneyimler yaşadıkları ifade edilebilir. Eğer öğrenciler öz yeterlik ölçeğini düzey belirleyici yeterlik sınavından önce almış olsalardı, sonuçların bu sınav deneyimine göre şekillenebileceği de belirtilebilir. Çakır ve Alıcı'nın (2009) araştırmasından elde edilen veriler önceden yaşanan başarılı deneyimlerin ve sosyal iknanın öz yeterlik düzeyini arttıracaklarını ortaya koymuştur. Wang ve Pape'nin (2007) A.B.D'de İngilizce öğrenen Çin'li öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasının sonuçları öğrencilerin önceki deneyimlerinin,

yaşadıkları başarı ve başarısızlık duygularının öğrencileri etkilediğini belirtmiştir. Öğrencinin önceki deneyimlerinin en önemli parçası ise öğretmendir. Greta'nın (2009) yabancı dilde öz yeterliği araştırdığı çalışmadan elde edilen veriler öğretmenle öğrenci arasında devam eden olumlu ve güçlü iletişimin öğrencilerin öz yeterliğini etkilediğini ortaya koymuştur. Raoofi, Tan ve Chan (2012) öğretmenin öğrencileri olumlu yönde desteklemesi ve düzenli dönüt vermesinin önemini vurgulamış, önceki olumlu veya olumsuz öğrenme deneyimlerinin öğretmen tarafından pekiştirilmesine dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkileyen bir diğer unsur yabancı dil öğrenmek için duydukları ilgi ve gelecekte yabancı dili kullanmak üzere sahip oldukları motivasyon olabilir. A ve B Üniversitesi öğrencilerinin öğrenme yaşantıları ve öğretim programlarının sonunda ulaşmaları beklenen hedefler birbirinden farklıdır. İki üniversitede de öğrenciler için yabancı dil eğitimi almak önemlidir. Gelecekte mesleki ve akademik alanlarda İngilizce biliyor olmanın onlara avantaj sağlayacağı açıktır. İki üniversite arasındaki yabancı dil bilmek açısından en önemli fark uluslararası bir sınavı geçme zorunluluğudur. B Üniversitesi öğrencileri İngilizce hazırlık programı süresince dönem sonunda girecekleri TOEFL ITP sınavına yönelik olarak hazırlık yapmakta ve düzenli olarak dört dil becerisini de ölçen düzenli sınav durumlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu durumda, öğrencilerin uluslararası bir standart sınav uygulamasına ilişkin algıları A Üniversitesi öğrencilerinden farklı olabilir. Wang ve Pape'nin (2007) A.B.D'de İngilizce öğrenen Çin'li öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasının bir diğer sonucu da öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için sahip oldukları motivasyonun ve dil öğrenmek için duydukları ihtiyacın öz yeterlik duygusunu da arttıracığı yönündedir. A Üniversitesi öğrencileri kendi öğrenme deneyimleri ve o ana kadar elde etmiş oldukları başarılar doğrultusunda öz yeterlik algılarını geliştirmiş olabilirler. Her iki üniversitede de konuşma becerilerine ilişkin öz yeterlik algısının sınav sonuçlarıyla uyumsuzluğu ise öğrencilerin konuşma sınavında yaşadıkları kaygı düzeyinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini etkileyen başka bir unsur yabancı dilde öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı olabilir. Yapılan çalışmalar öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencinin öz yeterlik düzeylerini arttırdığını ortaya

koymuştur. Magogwe ve Oliver'ın (2007) Botswana'da İngilizce dersi alan 480 öğrenciyle yaptıkları çalışmanın sonuçları öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaktan kaynaklanan bir öz güvene sahip olduklarını göstermiştir. Yılmaz (2010) yabancı dilde çok yüksek öz yeterlik duygusu ve öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında doğrudan ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan önceki araştırmaların sonuçlarına göre öğrencilerin öz yeterlik algısı düzeyi sosyal ve kültürel faktörlerden de etkilenebilir. Anyadubalu'nun (2010) Taylan'da 318 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları öğrencilerin İngilizce dersindeki performansları ve öz yeterlik düzeyleri arasında ilişki olmadığını göstermiştir. Araştırmacı, bu durumu bireylerin tek başına karar vermelerini istemeyen ve toplulukla birlikte hareket etmelerini destekleyen bir kültürün parçası olmakla açıklamıştır. Wang ve Pape'nin (2007) araştırması A.B.D'de İngilizce öğrenen Çin'li öğrencilerin öz yeterlik algılarının sosyal ikna ve kültürel öğelerden de etkilendiğini saptamıştır. Raofi, Tan ve Chan'e (2012) göre öz yeterlik algısına ilişkin yapılan tüm araştırmaların en önemli sınırlılığı öğrencilerin yeterince dürüst cevap vermemeleri ve sosyal açıdan en çok istenen öz yeterlik ifadelerini işaretlemeleridir. Böylece, öğrenci kendisi hakkında gerçek olmayan bir tablo yansıtmaktadır.

### **Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

*B1 dil becerilerini kazandırmaya yönelik uygulanan programa ilişkin okutmanların (öğretim görevlilerinin) görüşleri nelerdir?*

- *Programın hedeflerine ilişkin okutman (öğretim görevlisi) görüşleri nelerdir?*
- *Programın içeriğine ilişkin okutman (öğretim görevlisi) görüşleri nelerdir?*
- *Programdaki öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin okutman (öğretim görevlisi) görüşleri nelerdir?*
- *Programdaki sınama durumlarına ilişkin okutman görüşleri (öğretim görevlisi) nelerdir?*

Bu alt problemin cevabında A ve B üniversitelerinde, İngilizce Hazırlık programlarının B1 düzeyine ulaşıldığı planlanan dönemde programın etkililiğine ilişkin okutman(öğretim görevlisi) görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede uygulanan program değerlendirme anketinin program hedeflerine ilişkin sorulara A ve B Üniversiteleri'nin okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) verdiği cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40

*A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Hedeflerine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri*

Program Hedefleri	A Üniversitesi					B Üniversitesi					
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)
1. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler açık ve anlaşılmalıdır.	f	0	5	2	10	4	0	1	11	10	4
	%	0	23.8	9.5	47.6	19	0	3.8	42.3	38.5	15.4
2. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler ulaşılabilir niteliktedir.	f	1	4	5	11	0	1	6	7	12	0
	%	4.8	19	23.8	52.4	0	3.8	23.1	26.9	46.2	0
3. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler aşamalı olarak ifade edilmiştir.	f	2	3	6	8	2	1	1	9	13	2
	%	9.5	14.3	28.6	38.1	9.5	3.8	3.8	34.6	50.0	7.7
4. Programda genel hedefler ve sınıf düzeyinde hedefler birbiriyle tutarlıdır.	f	4	3	9	5	0	1	2	13	7	3
	%	19	14.3	42.9	23.8	0	3.8	7.7	50.0	26.9	11.5
5. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler birbirleriyle ilişkili bir şekilde ifade edilmiştir.	f	0	4	8	9	0	0	5	7	13	1
	%	0	19	38.1	42.9	0	0	19.2	26.9	50.0	3.8
6. Programda dört dil becerisi ile ilgili hedefler üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.	f	0	7	6	8	0	0	5	12	8	1
	%	0	33.3	28.6	38.1	0	0	19.2	46.2	30.8	3.8
7. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler programın içeriği ile uyumludur.	f	0	5	8	7	1	0	6	5	13	2
	%	0	23.8	38.1	33.3	4.8	0	23.1	19.2	50.0	7.7
8. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler öğrenme ve öğretme süreçleri ile tutarlıdır.	f	0	4	9	7	1	1	6	10	9	0
	%	0	19	42.9	33.3	4.8	3.8	23.1	38.5	34.6	0
9. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler sinama durumları ile örtüşmektedir.	f	2	4	6	7	2	0	6	8	11	1
	%	9.5	19	28.6	33.3	9.5	0	23.1	30.8	42.3	3.8
10. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler öğrencileri gelecekteki İngilizce öğrenme hedefleriyle örtüşmektedir.	f	0	6	10	4	1	1	2	12	10	1
	%	0	28.6	47.6	19	4.8	3.8	7.7	46.2	38.5	3.8

A ve B Üniversitelerinde İngilizce hazırlık programlarının başlangıç düzeylerinde İngilizce öğreten okutmanların (öğretim görevlilerinin) öğretim programlarının hedefleri hakkında görüşlerini yansıtan Tablo 40 incelendiğinde,

her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) benzer görüşler bildirdikleri saptanmıştır. İki üniversitede de verilen cevapların 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeyinde yoğunlaştığı görülmüştür. Her iki üniversitede de en olumlu yönde değerlendirilen madde 'programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin açık ve anlaşılır' olmasıdır (Madde 1). İki üniversiteden de alınan görüşler doğrultusunda hedeflerin açık, anlaşılır olmasına ilişkin olarak okutmanların (öğretim görevlilerinin) çoğu herhangi bir sorun yaşamamaktadırlar. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin aşamalı olarak ifade edilmesi konusunda da oldukça olumlu görüş belirtmişlerdir (Madde 3). B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) en çok olumsuz yönde görüş bildirdikleri maddeler 'hedeflerin ulaşılabilir olması,' 'hedeflerin programın içeriği ile uyuşması,' 'programın hedeflerinin öğrenme ve öğretme süreçleriyle uyuşması,' hedeflerin sınav durumlarıyla uyuşması' olarak belirlenmiştir. A Üniversitesi öğretim görevlilerinin en çok olumsuz yönde görüş bildirdikleri maddeler 'programda dört dil becerisi ile ilgili hedefler üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesi,' 'programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler öğrencileri gelecekteki İngilizce öğrenme hedefleriyle örtüşmesi' olarak saptanmıştır.

Program değerlendirme anketinin 'Hedefler' kısmının birinci maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) ağırlıklı olarak programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefleri açık ve anlaşılır buldukları söylenebilir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %47,6'sı ( $f=10$ ), bu madde için 'Katılıyorum,' %19'u ( $f=4$ ) 'Kesinlikle katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, okutmanların (öğretim görevlilerinin) %23,8'i ( $f=5$ ) hedeflerin açık ve anlaşılır olmasına katılmadıklarını belirtmişlerdir. B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) çoğunluğu bu madde için 'Kısmen katılıyorum' şeklinde yanıt verirken, %38,5'u ( $f=10$ ) 'Katılıyorum' olarak görüş belirtmişlerdir. B Üniversitesi'nde sadece 1 okutman (öğretim görevlisi) bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir.

'Hedefler' kısmının ikinci maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin ulaşılabilir nitelikte olması konusunda görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu ifade edilebilir. Ancak, A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) programın bu yönüne ilişkin daha olumlu görüşleri olduğu gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %52,4ü ( $f=11$ ) 'Katılıyorum,' %23,8i ( $f=5$ ) 'Kısmen katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %46,2si ( $f=12$ ) 'Katılıyorum,' %26,9u ise 'Kısmen katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19u ( $f=4$ ), B Üniversitesi'nde ise okutmanların (öğretim görevlilerinin) %23,1i ( $f=6$ ) programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler konusuna katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

'Hedefler' kısmının üçüncü maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler aşamalı olarak ifade edilmesi konusunda verilen yanıtların 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) bu maddeye ilişkin daha olumlu düşüncüklerini belirtmek mümkündür. A Üniversitesi okutmanlarının %28,6sı ( $f=6$ ) 'Kısmen katılıyorum,' %38,1i 'Katılıyorum' ( $f=8$ ) şeklinde görüş bildirmiştir. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %34,6sı ( $f=9$ ) 'Kısmen katılıyorum' %50si ( $f=13$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Program değerlendirme anketinin 'Hedefler' kısmının dördüncü maddesinden elde edilen verilere göre, programda genel hedeflerin ve sınıf düzeyinde hedeflerin birbiriyle tutarlı olması konusunda A ve B Üniversitelerinde okutmanların (öğretim görevlilerinin) birbirlerinden farklı görüşlerde oldukları görülür. İki üniversitede de cevaplar 'Kısmen katılıyorum' düzeyinde yoğunlaşmaktadır. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %42,9u ( $f=9$ ), B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %50si 'Kısmen katılıyorum' ( $f=13$ ) şeklinde görüş belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %23,8i ( $f=5$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %26,9u ( $f=7$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. A

Üniversitesi'nde okutmanların(öğretim görevlilerinin) programın bu yönüne daha olumsuz yaklaştıkları ifade edilebilir. Okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19u ( $f=4$ ) 'Kesinlikle katılmıyorum,' %14,3ü 'Katılmıyorum' cevabını vermiştir. (öğretim görevlilerinin)

Beşinci maddeden elde edilen verilere göre, her iki üniversitede de okutmanlar (öğretim görevlileri) programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin birbirleriyle ilişkili bir şekilde ifade edilmesine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) program hedeflerinin bu yönüne ilişkin daha olumlu düşündükleri ifade edilebilir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %42,9u 'Katılıyorum' ( $f=9$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %50si ( $f=13$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %38,1i ( $f=8$ ), B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %26,9u ( $f=7$ ) bu maddeye kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %4ü ( $f=9$ ), B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19,2si ( $f=5$ ) hedeflerin birbirleriyle ilişkili olmasına 'Katılmıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

'Hedefler' kısmının altıncı maddesinden elde edilen verilere göre, programda dört dil becerisi ile ilgili hedeflerin üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesi konusunda iki üniversitenin okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) bu maddeye ilişkin görüşlerinin A Üniversitesi okutmanlarından (öğretim görevlilerinden) daha olumlu olduğu belirtilebilir. A Üniversitesi'nde okutmanların(öğretim görevlilerinin) %33,3ü bu maddeye 'Katılmıyorum' ( $f=7$ ), %26,6sı ( $f=6$ ) 'Kısmen katılıyorum,' %38,1i ( $f=8$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19,2si bu maddeye 'Katılmıyorum' ( $f=5$ ), %46,2si ( $f=6$ ) 'Kısmen katılıyorum,' %30,8i ( $f=8$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

'Hedefler' kısmının yedinci maddesinden elde edilen verilere göre, programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin programın içeriği ile uyumlu olması konusunda B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) daha



olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %38,1i (f=8) 'Kısmen katılıyorum,' %33,7si 'Katılıyorum' (f=7) şeklinde görüş belirtmiştir. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %19,2si (f=5)'Kısmen katılıyorum,' %50si (f=13) 'Katılıyorum' şeklinde yanıt vermişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %23,8i (f=5), B Üniversitesi'nde ise %23,1i (f=6) programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin programın içeriği ile uyumlu olmasına ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Sekizinci maddeden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de verilen yanıtların 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeyinde yoğunlaştığı görülür. Bu maddeye ilişkin olarak A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) B Üniversitesi okutmanlarından (öğretim görevlilerinden) daha olumlu görüşte oldukları belirtilebilir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %42,9u 'Kısmen katılıyorum' (f=9), %33,3ü 'Katılıyorum' (f=7), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %38,5u 'Kısmen katılıyorum' (f=10), %34,6sı (f=9) 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19u (f=4), B Üniversitesi'nde %23,1i (f=6) ve %3,8i (f=1) bu programın bu yönüne katılmadıklarını ifade etmişleridir.

'Hedefler' kısmının dokuzuncu maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin sınama durumları ile örtüşmesine ilişkin görüşlerinin 'Katılıyorum' ve 'Kısmen katılıyorum' düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında, B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) A Üniversitesi'nden daha olumlu yanıt verdikleri ifade edilebilir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %33,3ü 'Katılıyorum' (f=7), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %42,3ü (f=11) 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %28,6sı (f=6) ve B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %30,8i (f=8) bu maddeye ilişkin kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) bu maddeye %9,5u (f=2) kesinlikle katılmadıklarını, %19u ise (f=4) katılmadıklarını ifade etmişlerdir. B

Üniversitesi'nde ise okutmanların (öğretim görevlilerinin) %23,1i ( $f=6$ ) bu maddeye ilişkin olarak olumsuz görüş bildirmiştir.

'Hedefler' kısmının onuncu maddesinden elde edilen verilere göre, iki üniversitede okutmanların (öğretim görevlilerinin) programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedeflerin öğrencilerin gelecekteki İngilizce öğrenme hedefleriyle örtüşmesi konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) bu maddeye ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %28,6sı bu maddeye 'Katılmıyorum' ( $f=6$ ), %47,6sı ( $f=10$ ) 'Kısmen katılıyorum' şeklinde yanıt vermişlerdir. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) bu maddeye ilişkin daha olumlu görüş yansıtmışlardır. B Üniversitesi'nde okutmanların %46,2si bu maddeye 'Kısmen katılıyorum' ( $f=12$ ), %38,5u ( $f=10$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %28,6sı ( $f=6$ ), B Üniversitesi'nde ise okutmanların (öğretim görevlilerinin) %3,8i ( $f=1$ ) ve %7,7si ( $f=2$ ) programın bu yönüne ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Her iki üniversitede de hedefler Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 standartları temel alınarak tüm beceriler için sonuçları gözlenebilir şekilde düzenlenmiştir. Okutmanların (öğretim görevlilerinin) olumsuz yönde görüş bildirdikleri maddeler incelendiğinde program hedeflerinin açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş olmasına rağmen, hazırlık programına ayrılan süre içinde B1 standartlarına ve bu standartların gerektirdiği yeterliğe öğrencilerin ulaşmasının zor olduğu belirtilebilir. Okutmanların (öğretim görevlilerinin) öğretim programını yetiştirmek üzere süre sıkıntısı yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. B Üniversitesi'nde başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin, sekiz ayın sonunda B1 seviyesine, on ayın sonunda B2 düzeyine gelecekleri var sayılmaktadır. TEPAV ve British Council (2013) Türkiye genelinde üniversitelerde İngilizce öğretimini araştıran çalışmasının sonuçları bu durumu desteklemektedir. Yapılan saha çalışmasının sonuçlarına göre hazırlık sınıfına giriş seviyeleri Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütlerine göre A1- ve A1+ düzeyindedir. Bur durumda, bu giriş seviyelerinin düşüklüğü göz önüne alındığında öğrencilerin sekiz ay gibi bir sürede B1 seviyesine ulaşmaları imkansızdır. Aynı durum A Üniversitesi için de

geçerlidir. Seçkin'in (2010) ilköğretim 4 ve 5. Sınıf İngilizce programlarını değerlendirdiği araştırmanın sonuçları öğretim programlarında ders saatlerinin yetersiz olması öğretmenlerin belirledikleri hedeflere ulaşamamalarında belirleyici olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine ayırdıkları sürenin bu doğrultuda azaldığı gözlenmiştir.

Program değerlendirme anketinin programın içeriğine ilişkin sorulara A ve B Üniversiteleri'nin okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) verdiği cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 41'de sunulmuştur

Tablo 41

*A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının İçeriğine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri*

Programın İçeriği	A Üniversitesi					B Üniversitesi					
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılmıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılmıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)
1. Programın içeriğinde dört dil becerisinin dağılımı birbirine denktir.	f	0	6	6	7	2	2	10	8	4	2
	%	0	28.6	28.6	33.3	9.5	7.7	38.5	30.8	15.4	7.7
2. Programın içeriği dört dil becerisinin etkili bir şekilde geliştirilebileceği şekilde düzenlenmiştir.	f	0	3	9	9	0	1	8	9	6	2
	%	0	14.3	42.9	42.9	0	3.8	30.8	34.6	23.1	7.7
3. Programın içeriği kolaydan zora doğru ilerler.	f	0	0	6	11	4	0	3	5	10	8
	%	0	0	28.6	52.4	19	0	11.5	19.2	38.5	30.8
4. Programın içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.	f	0	4	7	9	1	2	2	12	9	1
	%	0	19	33.3	42.9	4.8	7.7	7.7	46.2	34.6	3.8
5. Programın içeriği bireysel farklılıkları gösterir.	f	0	8	9	3	1	1	8	7	9	1
	%	0	38.1	42.9	14.3	4.8	3.8	30.8	26.9	34.6	3.8
6. Programın içeriğini tamamlamak üzere ayrılan süre yeterlidir.	f	3	8	5	4	1	5	12	7	2	0
	%	14.3	38.1	23.8	19	4.8	19.2	46.2	26.9	7.7	0
7. Programın içeriğinde bazı dil becerileri diğerlerine göre daha ön plandadır.	f	0	4	6	9	2	1	2	6	10	7
	%	0	19	28.6	42.9	9.5	3.8	7.7	23.1	38.5	26.9

Tablo 41 (Devamı)

*A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının İçeriğine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri*

Programın İçeriği		A Üniversitesi				B Üniversitesi					
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
8. Programın içeriği ön öğrenmeleri göz önünde bulundurarak düzenlenmiştir.	f	1	6	9	4	1	1	6	8	10	1
	%	4.8	28.6	42.9	19	4.8	3.8	23.1	30.	38.5	3.8
9. 19. Programın içeriği gelecekte öğrencilerin yabancı dili yetkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlar.	f	0	3	10	7	1	2	5	9	8	2
	%	0	14.3	47.6	33.3	4.8	7.7	19.2	34.6	30.8	7.7
10. 20. Programın içeriği sınavla durumlarıyla örtüşmektedir.	f	2	1	7	9	2	1	6	9	8	2
	%	9.5	4.8	33.3	42.9	9.5	3.8	23.1	34.6	30.8	7.7
11. 21. Programın içeriği öğrencileri başarı ve yeterlik testlerine hazırlamak üzere düzenlenmiştir.	f	2	2	7	8	2	1	2	10	9	4
	%	9.5	9.5	33.3	38.1	9.5	3.8	7.7	38.5	34.6	15.4

A ve B Üniversitelerinde İngilizce hazırlık programlarının başlangıç düzeylerinde İngilizce öğreten okutmanların (öğretim görevlilerinin) öğretim programlarının içeriği hakkında görüşlerini yansıtan Tablo 41 incelendiğinde, iki üniversitede de verilen cevapların 'Katılmıyorum,' 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) en olumlu görüş bildirdikleri madde içeriğin kolaydan zora doğru ilerlemesidir (Madde 13). Programın içeriğini tamamlamak üzere ayrılan sürenin yeterli olması ise her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) programa ilişkin en çok olumsuz görüş bildirdikleri madde olarak ifade edilebilir (Madde 16). A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) en çok olumsuz görüş bildirdikleri maddelerin 'Programın içeriğinde dört dil becerisinin dağılımı birbirine denktir' (Madde 11), 'Programın içeriği

bireysel farklılıkları gözetir' (Madde 15), 'Programın içeriğini tamamlamak üzere ayrılan süre yeterlidir' (Madde 16) olduğu tespit edilmiştir. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) ise içeriğe ilişkin olarak 'Programın içeriğinde dört dil becerisinin dağılımı birbirine denktir' (Madde 11), 'Programın içeriği dört dil becerisinin etkili bir şekilde geliştirilebileceği şekilde düzenlenmiştir' (Madde 12), 'Programın içeriğini tamamlamak üzere ayrılan süre yeterlidir' (Madde 16) maddeleri hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Program değerlendirme anketinin 'İçerik' kısmında bulunan on birinci maddeden elde edilen veriler incelendiğinde, A Üniversitesi ve B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) programın içeriğinde dört dil becerisinin birbirine denk olarak dağılması konusunda birbirlerinden farklı görüşlerde oldukları görülür. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %28,6sı ( $f=6$ ) 'Katılmıyorum,' % 28,6sı 'Kısmen Katılıyorum' ve %33,3ü 'Katılıyorum' şeklinde orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %38,5u ( $f=10$ ) 'Katılmıyorum', %30,8i 'Kısmen katılıyorum' yanıtı vererek programlarında dil becerilerinin dağılımı konusunda A Üniversitesi'ne kıyasla daha olumsuz düşündüklerini ifade etmişlerdir.

On ikinci maddeden elde edilen verilere göre, iki üniversitede okutman (öğretim görevlisi) görüşlerinin birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. A Üniversitesinde programın içeriğinde dört dil becerisinin etkili bir şekilde geliştirilebilecek şekilde düzenlenmesine okutmanlar (öğretim görevlileri) olumlu yaklaşmışlardır. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %42,9u 'Kısmen katılıyorum' ( $f=9$ ) ve %42,9u 'Katılıyorum' ( $f=9$ ) şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) ise içeriğin etkili düzenlenmesi konusunda daha olumsuz görüşe sahip oldukları görülür. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %30,8i 'Katılmıyorum' ( $f=8$ ) ve %34,6sı 'Kısmen katılıyorum' ( $f=9$ ) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

On üçüncü maddeden elde edilen verilere göre, programın içeriği kolaydan zora doğru ilerlemesine ilişkin madde için iki üniversitede okutman (öğretim görevlisi) görüşlerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir. İki üniversitede de okutmanlar (öğretim görevlileri) bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesinde programın içeriğinde dört dil becerisinin etkili bir şekilde

geliştirilebilecek şekilde düzenlenmesine okutmanlar oldukça olumlu yaklaşmışlardır. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %28,6sı 'Kısmen katılıyorum' (f=9) ve %52,4ü 'Katılıyorum' (f=9) şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) ise içeriğin etkili düzenlenmesi konusunda olumlu görüşe sahip oldukları görülür. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %35,8i 'Katılıyorum' (f=10) ve %30,8i 'Kesinlikle katılıyorum' (f=9) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

'İçerik' kısmının on dördüncü maddesine her iki üniversiteden de gelen yanıtların 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) programın bu özelliğine ilişkin daha olumlu bir yaklaşım içinde oldukları belirtilebilir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %33,7si (f=7), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %34,6sı (f=9) programın içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %42,9u (f=9), B Üniversitesinde ise %34,6sı (f=9) bu maddeye ilişkin 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19u (f=4), B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %7,7si (f=2) programın içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğuna katılmadıklarını ifade etmişlerdir. B Üniversitesi'nde ise %7,7si (f=2) bu maddeye kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

On beşinci maddeden elde edilen verilere göre, programın içeriği bireysel farklılıkları gözetmesi hakkında her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) farklı görüşlere sahip oldukları görülür. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %38,1i (f=8), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %30,8i (f=8) bu maddeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %42,9u (f=9), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %26,9u (f=7) bu maddeye kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) bu konuda A Üniversitesi okutmanlarından (öğretim görevlilerinden) daha olumlu görüşe sahiptirler. A Üniversitesi'nde okutmanların %14,3ü (f=3), B Üniversitesi

okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %34,6sı ( $f=9$ ) programın bu yönüne ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

'İçerik' kısmının on altıncı maddesine her iki üniversiteden de gelen yanıtların 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılmıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Ancak B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) bu maddeye ilişkin daha olumsuz görüş bildirdikleri ifade edilebilir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %14,3ü ( $f=3$ ), B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %19,2si ( $f=5$ ) programın içeriğini tamamlamak üzere ayrılan sürenin yeterli olmasına 'kesinlikle katılmadıklarını' belirtmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %38,1i ( $f=8$ ), B Üniversitesi'nde %46,2si ( $f=12$ ) programa ayrılan süre konusunda 'Katılmıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

On yedinci maddeye her iki üniversiteden de gelen yanıtların 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) programın içeriğinde bazı dil becerilerin diğerlerine göre daha ön planda olmasına ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %28,6sı ( $f=6$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %23,1i ( $f=6$ ) bu maddeye kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi'nin %42,9u ( $f=9$ ), B Üniversitesi'nin %38,5u ( $f=10$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %26,9u ( $f=7$ ) bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

'İçerik' kısmının on sekizinci maddesi hakkında B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) daha olumlu bir yaklaşım içinde oldukları ifade edilebilir. A Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) %28,6sı ( $f=6$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %23,1i ( $f=6$ ) programın içeriğinin ön öğrenmeleri göz önünde bulundurarak düzenlenmesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi'nin %42,9u ( $f=9$ ), B Üniversitesi'nin %30u ( $f=8$ ) bu maddeye kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19u ( $f=4$ ), B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %38,5u ( $f=10$ ) programın içeriğinin ön öğrenmeleri göz önünde bulundurarak düzenlenmesine katıldıklarını bildirmişlerdir.

On dokuzuncu maddeden elde edilen verilere göre, programın içeriğinin gelecekte öğrencilerin yabancı dili yetkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlamasına ilişkin madde için iki üniversitede okutman (öğretim görevlisi) görüşlerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) programın bu yönüne ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri ifade edilebilir. A Üniversitesi'nin %47,6sı ( $f=10$ ), B Üniversitesi'nin %34,6sı ( $f=9$ ) bu maddeye kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi'nde okutmanların(öğretim görevlilerinin) %33,3ü ( $f=7$ ), B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %30,8i ( $f=8$ ) programın içeriğinin ön öğrenmeleri göz önünde bulundurarak düzenlenmesine katıldıklarını bildirmişlerdir. B Üniversitesinde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19,2si ( $f=5$ ) bu maddeye katılmadıkları, %7,7si ise ( $f=2$ ) kesinlikle katılmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yirminci madde için A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) B Üniversitesi'ne kıyasla daha olumlu görüş bildirdikleri belirtilebilir. A Üniversitesi'nin %33,3ü ( $f=7$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %34,6sı ( $f=9$ ) programın içeriğinin sınavla durumlarıyla kısmen örtüştüğünü ifade etmişlerdir. A Üniversitesi'nin %42,9u ( $f=9$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %30,8i ( $f=8$ ) bu maddeye katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %23,1i ( $f=6$ ) programın içeriğinin sınavla durumlarıyla kısmen örtüştüğüne katılmadığını, %3,8i ( $f=1$ ) ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

'İçerik' kısmının yirmi birinci maddesi hakkında B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) daha olumlu bir yaklaşım içinde oldukları ifade edilebilir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %33,3ü ( $f=7$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %38,5u ( $f=10$ ) Programın içeriği öğrencileri başarı ve yeterlik testlerine hazırlamak üzere düzenlendiğine kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi'nin %38,1i ( $f=8$ ), B Üniversitesi'nin okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %34,6sı ( $f=9$ ) bu maddeye katılmaktadırlar. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %9,5u ( $f=2$ ), B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %15,4ü ( $f=4$ )



programın içeriğinin öğrencileri sınavlara hazırlamasına ilişkin kesinlikle katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Her iki üniversitede de içerik seçimleri Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 standartlarına göre düzenlenmiş ders kitaplarına göre oluşturulmuştur. Okutmanların (öğretim görevlilerinin) olumsuz yönde görüş bildirdikleri maddeler incelendiğinde, program hedeflerinde olduğu gibi, hazırlık programına ayrılan süre içinde B1 standartlarına ulaşılması ve bu standartlara göre belirlenen içeriğin tamamlanmasının zor olduğu belirtilebilir. Öğretim programının sonunda, B Üniversitesi'nde başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin, sekiz ayın sonunda B1 seviyesine, on ayın sonunda B2 düzeyine gelecekleri var sayılmaktadır. TEPAV ve British Council (2013) Türkiye genelinde üniversitelerde İngilizce öğretimini araştıran çalışmasının sonuçları bu durumu desteklemektedir. Çalışmanın sonuçları bu düzeyde hedeflere uygun olarak oluşturulan hedef ve içeriğin tamamlanması için öğrencilerin koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtir. Güneş (2009) tarafından yürütülen ve programla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bir başka araştırmada da programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Program değerlendirme anketinin programın öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin sorulara A ve B Üniversiteleri'nin okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) verdiği cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

*A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri*

Öğretme-Öğrenme Süreçleri		A Üniversitesi					B Üniversitesi				
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrencinin giriş niteliklerine göre düzenlenmiştir.	f	0	3	8	8	2	1	3	9	11	2
	%	0	14,3	38,1	38,1	9,5	3,8	11,5	34,6	42,3	7,7
2. Dört temel dil becerisi program içi etkinliklerde birbiriyle ilişkili bir şekilde geliştirilir.	f	0	4	9	8	0	0	5	9	9	3
	%	0	19	42,9	38,1	0	0	19,2	34,6	34,6	11,5
3. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrenciyi yabancı dilin önemi konusunda bilinçlendirir.	f	0	3	8	9	1	1	2	8	13	2
	%	0	14,3	38,1	42,9	4,8	3,8	7,7	30,8	50,0	7,7
4. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrencilere bağımsız çalışma becerileri kazandırır.	f	0	12	5	2	2	2	4	11	6	3
	%	0	57,1	23,8	9,5	9,5	7,7	15,4	42,3	23,1	11,5
5. Öğrenme ve öğretim yaşantıları bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak düzenlenmiştir.	f	0	7	10	4	0	0	5	15	5	1
	%	0	33,3	47,6	19	0	0	19,2	57,7	19,2	3,8
6. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.	f	1	0	10	10	0	1	11	8	3	3
	%	4,8	0	47,6	47,6	0	3,8	42,3	30,8	11,5	11,5
7. Öğrenme ve öğretim yaşantıları yöntem ve teknik kullanımı açısından çeşitlilik gösterir.	f	0	1	9	6	5	1	1	10	9	5
	%	0	4,8	42,9	28,6	23,8	3,8	3,8	38,5	34,6	19,2
8. Öğrenme ve öğretim yaşantılarında materyal ve araç/gereç kullanımı açısından çeşitlilik vardır.	f	0	0	4	11	6	1	1	4	11	9
	%	0	0	19	52,4	28,6	3,8	3,8	15,4	42,3	34,6
9. Öğrenme ve öğretim yaşantılarının etkili olabilmesi açısından her türlü teknik araç-gereç mevcuttur.	f	0	1	3	10	7	0	1	6	7	12
	%	0	4,8	14,3	47,6	33,3	0	3,8	23,1	26,9	46,2

Tablo 42 (Devamı)

*A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri*

Öğretme-Öğrenme Süreçleri		A Üniversitesi					B Üniversitesi				
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılmıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılmıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)
10. Öğrenme ve öğretme yaşantıları öğrencilerin önceki öğrenmelerini yeni öğrenmelere transfer etmesini sağlayan bir sıralama içerisindedir.	<i>f</i>	0	1	10	7	3	0	5	8	11	2
	<i>%</i>	0	4.8	47.6	33.3	14.3	0	19.2	30.8	42.3	7.7
11. Öğrenme ve öğretme yaşantıları alternatif eğitim durumları gözetilerek düzenlenmiştir.	<i>f</i>	0	4	12	4	1	0	3	17	5	1
	<i>%</i>	0	19	57.1	19	4.8	0	11.5	65.4	19.2	3.8

A ve B Üniversitelerinde İngilizce hazırlık programlarının başlangıç düzeylerinde İngilizce öğreten okutmanların(öğretim görevlilerinin) öğretim programlarının öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında görüşlerini yansıtan Tablo 42 incelendiğinde, iki üniversitede de verilen cevapların genel olarak 'Kısmen katılmıyorum' ve 'Katılmıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) en olumlu görüş bildirdikleri ifadeler 'Öğrenme ve öğretme yaşantıları yöntem ve teknik kullanımı açısından çeşitlilik gösterir' (Madde 28), 'Öğrenme ve öğretme yaşantılarında materyal ve araç/gereç kullanımı açısından çeşitlilik vardır' (Madde 29), ve 'Öğrenme ve öğretme yaşantılarının etkili olabilmesi açısından her türlü teknik araç-gereç mevcuttur' (Madde 30) olarak saptanmıştır. A Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) en çok olumsuz yanıt verdikleri maddeler, 'Öğrenme ve öğretme yaşantıları öğrencilere bağımsız çalışma becerileri kazandırır' (Madde 25), 'Öğrenme ve öğretme yaşantıları bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak düzenlenmiştir' (Madde 26); B Üniversitesi'nin ise en çok olumsuz görüş belirttiği maddenin, 'Öğrenme ve öğretme yaşantıları öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir' (Madde 27) olduğu tespit edilmiştir. TEPAV ve British Council (2013) araştırmasının sonuçlarına göre

üniversitelerin çoğu; program, ders materyali ve öğretim amaçlarının Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ile bağdaşır nitelikte olduğunu belirtmiş; programların ve kullanılan öğretim materyallerinin seviyelerine dair açıklamalar da bu bilginin kesinliğini doğrulamıştır, ancak çoğu üniversite belirlediği standartların altında kalmaktadır.

Program değerlendirme anketinin 'Öğrenme ve öğretme süreçleri' kısmında bulunan yirmi ikinci maddeden elde edilen veriler incelendiğinde, verilen yanıtların 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı görülür. A Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) ağırlıklı olarak %38,1i (f=8) 'Katılıyorum,' %38,1i 'Kısmen Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %34,6sı (f=9) 'Kısmen Katılıyorum', %42,3ü (f=11) 'Katılıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

'Öğrenme ve öğretme süreçleri' kısmında bulunan yirmi üçüncü maddeye ilişkin veriler incelendiğinde iki üniversitede de 'Kısmen Katılıyorum' ve 'Katılıyorum' yanıtları ağırlıklıdır. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %42,9u (f=9), B üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %34,6sı (f=9) dört temel dil becerisinin program içi etkinliklerde birbiriyle ilişkili bir şekilde geliştirilebileceğine kısmen katılmaktadır. A Üniversitesi okutmanlarının %38,1i (f=8), B üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %34,6sı (f=9) bu madde için 'Katılıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19u (f=4), B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %19,2si (f=5) 'Katılmıyorum' yanıtı vererek bu konuya ilişkin olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yirmi dördüncü maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) bu maddeye ilişkin genel anlamda olumlu görüş bildirdikleri ve 'Kısmen Katılıyorum' ve 'Katılıyorum' yanıtlarının ağırlıklı olarak verildiği saptanmıştır. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %38,1i (f=8), B üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %30,8i (f=8) öğrenme ve öğretme yaşantılarının öğrenciyi yabancı dilin önemi konusunda bilinçlendireceğine kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %42,9 (f=9), B üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise yarısı (f=13) bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Yirmi beşinci maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, B Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) bu maddeye ilişkin çok olumlu görüş bildirdikleri, A Üniversitesi'nde ise bu maddeye ilişkin görüşlerin oldukça olumsuz olduğu saptanmıştır. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %23,8i ( $f=5$ ), B üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %42,3ü ( $f=11$ ) okulda devam eden öğrenme ve öğretme yaşantılarının öğrencilere bağımsız çalışma becerileri kazandıracığına 'kısmen' katılmaktadırlar. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) %57,1i ( $f=12$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %15,4ü ( $f=4$ ) öğrenme ve öğretme yaşantılarının öğrencilere bağımsız çalışma becerileri kazandırdığına katılmadığını belirtmiştir.

Yirmi altıncı maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları ve yanıtlarının 'Kısmen katılıyorum' düzeyinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %47,6sı ( $f=10$ ), A üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %57,7si ( $f=15$ ) öğrenme ve öğretme yaşantılarının bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak düzenlenmiş olmasına kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %33,3ü ( $f=7$ ), B üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %19,2si ( $f=5$ ) bu maddeye katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yirmi yedinci maddeye ilişkin verilere göre, A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) bu maddeye ilişkin ağırlıklı olarak olumlu görüş bildirdikleri, B Üniversitesi'nde ise görüşlerin 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılmıyorum' düzeylerinde toplandığı tespit edilmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %47,6sı ( $f=10$ ), B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %30,8i ( $f=8$ ) öğrenme ve öğretme yaşantılarını öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %47,6sı ( $f=10$ ), B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %11,5u ( $f=1$ ) bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. A Üniversitesi'nde okutmanların (öğretim görevlilerinin) sadece %4,8i ( $f=1$ ), B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %42,3ü ( $f=11$ ) bu maddeye ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir.

Yirmi sekizinci maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) bu maddeye ilişkin genel anlamda olumlu görüş bildirdikleri ve 'Kısmen Katılıyorum' ve 'Katılıyorum' ve 'Kesinlikle katılıyorum' yanıtlarının ağırlıklı olarak verildiği saptanmıştır. A Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) %42,9u ( $f=9$ ), B üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %38,5u ( $f=10$ ) programda öğrenme ve öğretme yaşantılarının yöntem ve teknik kullanımı açısından çeşitlilik göstermesine kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) %28,6sı ( $f=6$ ), B üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %34,6sı ( $f=6$ ) bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. A Üniversitesi'nin %23,8i ( $f=5$ ), B Üniversitesi'nin ise 19,2si ( $f=5$ ) programın bu özelliğine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir.

'Öğrenme ve öğretme süreçleri' kısmında bulunan yirmi dokuzuncu maddeye ilişkin verilere göre iki üniversitede de 'Katılıyorum' ve 'Kesinlikle katılıyorum' yanıtları ağırlıklı olduğu gözlenmiştir. Her iki üniversitede de okutmanların(öğretim görevlilerinin) çoğunluğu öğrenme ve öğretme yaşantılarında materyal ve araç/gereç kullanımı açısından çeşitlilik olduğuna dair olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %52,4ü ( $f=11$ ), B üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %42,3ü ( $f=11$ ) bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %28,6sı ( $f=6$ ), B üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise %34,6sı ( $f=9$ )bu madde için 'Kesinlikle katılıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Otuz birinci maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, iki üniversitede de bu madde için çoğunlukla 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirildiği gözlenmiştir. Her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) çoğunluğu programlarında öğrenme ve öğretme yaşantılarının öğrencilerin önceki öğrenmelerini yeni öğrenmelere transfer etmesini sağlayan bir sıralama içerisinde olması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) %47,6sı ( $f=10$ ), B üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %30,8i ( $f=8$ ) bu maddeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) %33,3ü ( $f=7$ ), B üniversitesi

okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) ise %42,3ü (f=11)bu madde için 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Program değerlendirme anketinin 'Öğrenme ve öğretme süreçleri ' kısmında bulunan otuz ikinci maddeden elde edilen veriler incelendiğinde, verilen yanıtların 'Kısmen katılıyorum' düzeyinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) bu madde için %57,1i (f=12), B Üniversitesi okutmanlarının(öğretim görevlilerinin) %65,4ü (f=17) öğrenme ve öğretme yaşantılarının alternatif eğitim durumları gözetilerek düzenlenmesine kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Program değerlendirme anketinin programın sınama durumlarına ilişkin sorulara A ve B Üniversiteleri'nin okutmanlarının verdiği cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43

*A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumlarına İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri*

Sınama Durumları	A Üniversitesi				B Üniversitesi					
	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Programda hedefler ölçülebilir niteliktedir.	f 2	1	9	6	3	0	0	9	14	3
	% 9.5	4.8	42.9	28.6	14.3	0	0	34.6	53.8	11.5
2. 34. Programda sınavlar hedef-davranışlar göz önünde bulundurularak yapılmaktadır.	f 2	0	10	7	2	1	1	9	11	4
	% 9.5	0	47.6	33.3	9.5	3.8	3.8	34.6	42.3	15.4
3. 35. Programda sınama durumları belirtke tablosuna göre düzenlenmektedir.	f 0	4	5	9	3	0	3	8	12	3
	% 0	19	23.8	42.9	14.3	0	11.5	30.8	46.2	11.5
4. 36. Programdaki sınama durumları dört dil becerisini de içermektedir.	f 0	1	2	11	7	1	3	4	12	6
	% 0	4.8	9.5	52.4	33.3	3.8	11.5	15.4	46.2	23.1
5. 37. Programda tüm sınıflara aynı anda verilen standart bir sınav uygulaması mevcuttur.	f 0	0	2	7	12	1	2	2	5	16
	% 0	0	9.5	33.3	57.1	3.8	7.7	7.7	19.2	61.5

Tablo 43 (Devamı)

*A ve B Üniversiteleri'nin İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumlarına İlişkin Okutman (Öğretim Görevlisi) Görüşleri*

Sınama Durumları		A Üniversitesi				B Üniversitesi					
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)	
6. Sınav uygulamalarında alternatif durumlar göz önünde bulundurulur.	f	0	5	8	6	2	2	4	9	8	3
	%	0	23.8	38.1	28.6	9.5	7.7	15.4	34.6	30.8	11.5
7. 39. Programda sınav uygulamaları soru yapıları açısından çeşitlilik gösterir.	f	0	1	2	9	9	1	0	3	12	10
	%	0	4.8	9.5	42.9	42.9	3.8	0	11.5	46.2	38.5
8. 40. Programda sınavlar nesnel kriterler doğrultusunda puanlandırılır.	f	0	0	2	9	10	0	0	2	11	13
	%	0	0	9.5	42.9	47.6	0	0	7.7	42.3	50.0
9. 41. Programda uygulanan sınavlar öğrencileri gelecekte girebilecekleri uluslararası sınavlara hazırlayan niteliktedir.	f	1	3	8	5	4	0	0	2	15	9
	%	4.8	14.3	38.1	23.8	19	0	0	7.7	57.7	34.6
10. 42. Programda uygulanan sınavlar öğrencilerin seviyesine uygundur.	f	0	0	7	6	8	1	5	8	8	4
	%	0	0	33.3	28.6	38.1	3.8	19.2	30.8	30.8	15.4

A ve B Üniversitelerinde İngilizce hazırlık programlarının başlangıç düzeylerinde İngilizce öğreten okutmanların öğretim programlarının sınama durumları hakkında görüşlerini yansıtan Tablo 43 incelendiğinde, iki üniversitede de verilen cevapların genel olarak 'Kısmen katılıyorum' ve 'Katılıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. İki üniversitede de okutmanlarının çoğunun programda sınama durumlarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Her iki üniversitede de okutmanların en olumlu görüş bildirdikleri ifadeler, 'Programda sınavlar hedef-davranışlar göz önünde bulundurularak yapılmaktadır' (Madde 34), 'Programda sınama durumları belirtke tablosuna göre düzenlenmektedir' (Madde 35), 'Programdaki sınama durumları dört dil becerisini de içermektedir' (Madde 36), 'Sınav uygulamalarında alternatif durumlar göz önünde bulundurulur' (Madde 38), 'Programda sınav uygulamaları soru yapıları açısından çeşitlilik gösterir' olarak



saptanmıştır' (Madde 38) olarak saptanmıştır. TEPAV ve British Council (2013) araştırmasının sonuçlarına göre hazırlık giriş düzeyi dört becerinin birden ölçüldüğü giriş sınavlarıyla değerlendirilmelidir. Kapsamlı ve geçerli bir geçiş sınavının öğrencilere gerçekçi ve motive edici bir standart oluşturacağı ve olumlu bir sınav sonrası etki yaratacağı belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları üniversitelerde sadece okuma ve yazma becerilerinin sınındığını, sınavların belirlenen standartlarla uyuşmadığını göstermiştir.

'Sınama Durumları' kısmındaki otuz üçüncü maddeden elde edilen verilere göre, programda hedeflerin ölçülebilir olmasına ilişkin maddede iki üniversitede okutman görüşlerinin birbirinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. B Üniversitesi okutmanları bu maddeye ilişkin olarak A Üniversitesi'ne kıyasla daha olumlu görüştedirler. B Üniversitesi okutmanlarının %53,8i 'Katılıyorum' ( $f=14$ ) ve %34,6sı 'Kısmen katılıyorum' ( $f=9$ ) şeklinde görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının ise hedeflerin ölçülebilir olması konusunda biraz daha kararsız kaldıkları gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının ise %28,6sı 'Katılıyorum' ( $f=6$ ) ve %42,9u 'Kısmen katılıyorum' ( $f=9$ ) şeklinde görüş belirtmişlerdir. B Üniversitesi'nde bu madde hakkında okutmanların hiç birisinin olumsuz görüş bildirmediği saptanmıştır.

Otuz dördüncü maddeden gelen veriler incelendiğinde, iki üniversitede de okutmanların programda sınavların hedef-davranışlar göz önünde bulundurularak yapılmasına ilişkin olarak olumlu yönde görüş bildirdikleri görülür. A Üniversitesi okutmanlarının %47,6sı ( $f=10$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %34,6sı ( $f=9$ ) bu maddeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %33,3ü ( $f=7$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %42,3ü ( $f=11$ ) bu madde için 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Otuz beşinci maddeden gelen verilere göre, iki üniversitede de okutmanların çoğunluğu programda sınama durumları belirtke tablosuna göre düzenlendiği konusunda olumlu görüş bildirmiştir. A Üniversitesi'nde okutmanların %23,8i ( $f=5$ ), B Üniversitesi'nde %30,8i ( $f=8$ ) bu maddeye kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi'nde okutmanların %23,8i ( $f=5$ ), B Üniversitesi'nde %30,8i ( $f=8$ ) bu maddeye kısmen katılmaktadırlar. A Üniversitesi okutmanlarının %42,9u ( $f=9$ ), B Üniversitesi'nin ise %46,2si ( $f=12$ ) 'Katılıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

'Sınama durumları' kısmında bulunan otuz altıncı maddeye ilişkin veriler incelendiğinde iki üniversitede de 'Katılıyorum' ve 'Kesinlikle katılıyorum' yanıtları ağırlıklı olduğu gözlenmiştir. Her iki üniversitede de okutmanların çoğunluğu programdaki sınav durumlarının dört dil becerisini de içermesine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %52,4ü ( $f=11$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %46,2si ( $f=12$ ) bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %33,3ü ( $f=7$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %23,1i ( $f=6$ ) bu madde için 'Kesinlikle katılıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Otuz yedinci maddeye ilişkin verilere göre, programda tüm sınıflara aynı anda verilen standart bir sınav uygulaması konusunda iki üniversitede de 'Katılıyorum' ve 'Kesinlikle katılıyorum' yanıtlarının ağırlıklı olduğu gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının %33,3ü ( $f=7$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %19,2si ( $f=5$ ) bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %57,1i ( $f=12$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %61,5u ( $f=16$ ) bu madde için 'Kesinlikle katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Otuz sekizinci maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, iki üniversitede de görüşlerin 'Kısmen katılıyorum, 'Katılıyorum,' ve 'Katılmıyorum' düzeylerinde dağılım gösterdiği gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının %38,1i ( $f=8$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %34,6sı ( $f=9$ ) bu maddeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %28,6sı ( $f=6$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %30,8i ( $f=8$ ) bu madde için 'Katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %23,8i ( $f=5$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %15,4ü ( $f=4$ ) bu sınav uygulamalarında alternatif durumların göz önünde bulundurulmasına katılmamaktadırlar.

Otuz dokuzuncu maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, sınav uygulamalarının soru yapıları açısından çeşitlilik göstermesi konusunda iki üniversitede de yanıtların 'Katılıyorum' ve 'Kesinlikle katılıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. A Üniversitesi okutmanlarının %42,9u ( $f=9$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %46,2si ( $f=12$ ) bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. İki üniversitede de bu maddeye kesinlikle katıldıklarını belirten okutmanların sayısının da yüksek olduğu görülür. A Üniversitesi okutmanlarının %42,9u ( $f=9$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %38,5i ( $f=10$ ) programlarında

sınav uygulamaları soru yapıları açısından çeşitlilik olduğuna kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir

Kırkıncı maddeye ilişkin verilere göre, sınav uygulamalarının soru yapıları açısından çeşitlilik göstermesi konusunda iki üniversitede de yanıtların 'Katılıyorum' ve 'Kesinlikle katılıyorum' düzeylerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Her iki üniversitede de okutmanların çoğunluğu programdaki sınama durumlarının nesnel olmasına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %42,9u ( $f=9$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %42,3ü ( $f=11$ ) programda sınavların nesnel ölçütler doğrultusunda puanlandırılmasına katıldıklarını belirtmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının %47,6sı ( $f=10$ ), B üniversitesi okutmanlarının ise %50si ( $f=13$ ) bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Kırk birinci maddeden elde edilen verilere göre, programda uygulanan sınavların öğrencileri gelecekte girebilecekleri uluslararası sınavlara hazırlayan nitelikte olması konusunda iki üniversitede okutman görüşlerinin birbirinden farklılık göstermektedir. B Üniversitesi okutmanları bu maddeye ilişkin olarak A Üniversitesi'ne kıyasla daha olumlu görüştedirler. B Üniversitesi okutmanlarının %57,7si 'Katılıyorum' ( $f=15$ ) ve %34,6sı 'Kesinlikle katılıyorum' ( $f=9$ ) şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi'nde bu maddeye ilişkin okutmanların tamamının olumlu görüş belirttiği gözlenmiştir. A Üniversitesi'nde bu maddeye ilişkin farklı görüşler mevcuttur. A Üniversitesi okutmanlarının ise %38,1i 'Kısmen katılıyorum' ( $f=8$ ) ve %23,8i 'Katılıyorum' ( $f=5$ ), %19u ( $f=4$ ) 'Kesinlikle katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

'Sınama durumları' kısmının kırk ikinci maddesinden elde edilen verilere göre A Üniversitesi okutmanları uygulanan sınavların seviyesi hakkında B Üniversitesi okutmanlarından daha olumlu görüş bildirmişlerdir. A Üniversitesi okutmanlarının hiç birisi bu maddeye 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' şeklinde yanıt vermemiştir. A Üniversitesi okutmanlarının ise %33,3ü 'Kısmen katılıyorum' ( $f=7$ ) ve %28,6sı 'Katılıyorum' ( $f=6$ ), %38,1i ( $f=8$ ) 'Kesinlikle katılıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanlarının ise %30,8i 'Kısmen katılıyorum' ( $f=8$ ) ve %30,8i 'Katılıyorum' ( $f=8$ ), %19,2si ( $f=5$ ) 'Katılmıyorum' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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

#### Sonuçlar

##### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada yanıt aranan birinci alt problem, A ve B Üniversiteleri'nde uygulanan İngilizce hazırlık programlarının sonunda öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi okuma hedeflerine ulaşma düzeyleri ve iki üniversite arasında bu bakımdan fark olup olmadığıdır. Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgular Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi okuma hedeflerine ulaşılma düzeyi bakımından, programın iki üniversitede farklı etkiyi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Programın okuma becerilerine etkisi A ve B Üniversitelerinde farklılık göstermektedir. B Üniversitesi'nde okuma becerisine ulaşılma düzeyi A Üniversitesi'nden fazladır. B Üniversitesi öğrencilerinin okuma becerisinde B1 düzeyine ulaştıkları halde A Üniversitesi'nde belirlenen hedeflere ulaşamadığı belirlenmiştir. Ancak, her iki üniversitede de okuma becerilerinde tam öğrenmenin gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Bu noktadan hareketle farklı grupların okuma becerisi düzeylerini etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörlerin olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin yabancı dilde okuma becerisini etkileyen faktörler arasında öncelikle 'öğrencinin kendisinden kaynaklanan koşullar' sayılabilir. Öğrencinin okumaya karşı tutumu, okuma becerisini geliştirme motivasyonu, okuma becerisini geliştirmek için ihtiyaç, sınıf içinde ve dışında yabancı dilde okuma yapmak için ayırdığı birim zaman, bireysel öğrenme hızı, yabancı dilde okuduğunu anlamak için dilbilgisi yeterliği ve sözcük dağarcığı açısından hazırbulunuşluk düzeyi ve okuma yaparken öğrenme stratejilerinin işe koşulması öğrencinin kendisiyle doğrudan ilgili olan faktörlerdir. Öğretim programları tasarlanırken bu bireysel faktörler süreçte mutlaka değerlendirilmeli ve programda dolaylı da olsa yer

almaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin dili öğrenmeye başladıkları yaş da göz önünde bulundurulması gereken bireysel faktörlerden birisidir. Öğrencinin yeni bir dili öğrenebileceği 'kritik yaş' üniversite hazırlık öğrenci gruplarında tamamlandığından dolayı, dilin her yaşta öğrenilebilmesi etkili öğrenme ortamları sağlandığında mümkün olabilir. Bu nedenle, bu yaş grubunun bilişsel ve duyuşsal sınırlılıklarını iyi bilmek, dil öğretme ve öğrenme sürecinde yaşanabilecek olumsuz koşulların üstesinden gelmek bakımından önemlidir.

Okuma becerisinin geliştirilmesini etkileyen bir diğer faktörse devam edilen okul ve okulda uygulanan öğretim programının nitelikleridir. İki okulda uygulanan programların okuma becerisine ayırdıkları birim zaman ve dönem sonunda öğrencilerin tamamlamaları gereken standartların yüksek olması öğrenci başarısını etkileyen bir faktör olabilir. Okulda uygulanan öğretim programında okuma becerisini geliştirmeye yönelik hedeflerin yüksek olması, öğretim programında okuma becerisinin geliştirilmesi için içeriğin, öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkili bir şekilde düzenlenmesi, sınav durumlarının hedeflere uygun olarak hazırlanması öğrencilerin okuma başarısını etkilemektedir. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi ölçütleri doğrultusunda planlanan okuma hedeflerinin bu doğrultuda hazırlanan standart sınavlarla test edilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretim programlarında belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için yeterince süre olması da çok önemlidir. Üniversitede İngilizce hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin bu dili öğrenmeye başladıkları yaş, önceki okuma alışkanlıkları ve İngilizce'yi öğrenme ihtiyaçları öğretim programları hazırlanırken göz önünde bulundurulmalıdır. Okulların 21.Yüzyılın gereklerine uygun bir şekilde teknolojik olanakları da öğretim programına dahil etmeleri ve öğrencilerin teknolojiyi bağımsız çalışmalarının bir parçası haline getirmeleri de önemlidir. Dolayısıyla, bütün üniversitelerde İngilizce hazırlık sınıflarının bu faktörlerden etkilenebileceği düşünüldüğünde, programın farklı üniversitelerde etkililiğinin düzeyinin belirleyen durumların ortaya konması ve düzenlenmesi açısından ortaya çıkan bu sonuç, programın geliştirilmesine yönelik çalışmalarda yönlendirici olabilir.

## **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada yanıt aranan ikinci alt problem, A ve B Üniversiteleri'nde uygulanan İngilizce hazırlık programlarının sonunda öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi dinleme hedeflerine ulaşma düzeyleri ve iki üniversite arasında bu bakımdan fark olup olmadığıdır. Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Elde edilen bulgular Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi dinleme hedeflerine ulaşılma düzeyi bakımından, programın iki üniversitede farklı etkiyi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Programın dinleme becerilerine etkisi A ve B Üniversitelerinde farklılık göstermektedir. B Üniversitesi'nde dinleme becerisine ulaşılma düzeyi A Üniversitesi'nden yüksektir. B Üniversitesi öğrencilerinin dinleme becerisinde B1 düzeyine ulaştıkları halde A Üniversitesi'nde belirlenen hedeflere ulaşamadığı tespit edilmiştir. Ancak, dinleme becerilerinde her iki üniversitede de tam öğrenme gerçekleşmemiştir. Bu durumda, farklı grupların dinleme becerisi düzeylerini etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörlerin olduğu ifade edilebilir.

Öğretim hizmetinin niteliğinin ve okulun şartlarının öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu bu araştırmanın sonuçlarından birisidir. Okulda uygulanan öğretim programının içinde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yoğun bir şekilde dahil edilmesi ve dinleme becerisinin sınıf içinde ve dışında geliştirilmesine dönük çalışmaların yapılması öğrencilerinin başarısına katkıda bulunabilir. B Üniversitesi'nde ders saati sayısının fazla olması ve dinleme becerisi için fazladan ders saati ayrılmış olması öğrencilerin başarısını etkileyebilir.

Sınıf içi koşullar incelendiğinde, dinleme becerilerinin uygulanmasındaki en büyük sıkıntının teknik donanım açısından yetersizlik olduğu belirtilebilir. Dil becerilerinin üzerine yapılan çoğu araştırmada, dinleme becerisinin okullarda teknik donanım yetersizliğine bağlı olarak en çok ihmal edilen becerilerden birisi olduğu ortaya konmuştur. Okulda dinleme etkinliklerinin uygulanması için yeterli teknik donanımın ve ders araç gereçlerinin olması ve öğretmenlerin dinleme

etkinliklerini sınıfta atlamadan tamamlamaları öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmektedir.

Başka bir önemli unsur ise, öğrencilere her dil becerisinde ulaşmaları için yüksek hedefler konulması ve bu hedeflere ilişkin olarak öğrencilerin okul tarafından bilinçlendirilmeleri olabilir. Öğrenciler dinleme becerisinin önemi konusunda öğretmenleri tarafından teşvik edilebilirler. Ayrıca, okulun dinleme becerisini de sınavlara dahil etmesi ve özellikle yeterlik düzeyi belirlenirken dinleme becerisini sınamak üzere kullanılan sınavların uluslararası standart sınav uygulamaları ölçütlerinde, nitelikli bir şekilde hazırlanması da oldukça önem arz etmektedir.

Okulun öğrencilerine dinleme becerilerini geliştirmek üzere sağladığı olanaklar okul içinde hedef dili duyma ve konuşma şansı bulmaları önemlidir. Yalnızca, ders içinde değil, ders dışında da program dışı etkinlikler yoluyla hedef dilde konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilebilir. Öğrencilerin İngilizce konuşulan ortamlarda bulunmalarını sağlayarak yabancı dile maruz kalmalarını sağlamanın öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği oldukça açıktır. Dinleme becerisi konusunda A ve B Üniversiteleri arasında farklı olan bir diğer uygulama ise B Üniversitesi'nde öğrencilerin okulda ana dili yabancı olan öğretmenler ve misafir öğrencilerle etkinlikler yapma fırsatı bulmalarıdır. B Üniversitesi'nde uygulanan "Konuşma Kulübü," "Sinema Etkinlikleri," gibi program dışı etkinlikler dinleme becerisinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunabilir. Dinleme becerisinin gelişimi açısından dil öğrencilerinin yabancılarla dili gerçek koşullarda uygulama yapma şansı bulmaları çok önemlidir. Sonuç olarak, üniversitelerde İngilizce hazırlık programları hazırlanırken bütün İngilizce hazırlık sınıflarının bu faktörlerden etkilenebileceği düşünülmelidir.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Bu çalışmada yanıt aranan üçüncü alt problem, A ve B Üniversiteleri'nde uygulanan İngilizce hazırlık programlarının sonunda öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi yazma hedeflerine ulaşma düzeyleri ve iki üniversite arasında bu bakımdan fark olup olmadığıdır. Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgular Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi yazma hedeflerine ulaşılma düzeyi bakımından, programın iki üniversitede farklı etkiyi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Programın 'yazma' becerilerine etkisi A ve B Üniversitelerinde farklılık göstermektedir. B Üniversitesi'nde 'yazma' becerisine ulaşılma düzeyi A Üniversitesi'nden fazladır. Ancak, bu beceride her iki üniversitede de tam öğrenme gerçekleşmemiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin yazma becerisinde B1 düzeyine ulaştıkları halde A Üniversitesi'nde belirlenen hedeflere ulaşamadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, B Üniversitesi öğrencileri de yazma becerisinde yüksek puanlar elde edememişlerdir. Bu durumda, farklı grupların yazma becerisi düzeylerini etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörlerin olduğu ifade edilebilir.

İki üniversitede de, yazma becerilerinde yüksek puanlar elde edilememiş olması araştırmanın önemli bir sonucudur. Bu durum, okuma ve dinleme becerilerinin 'alıcı,' yazma ve konuşma becerilerinin ise 'üretici' beceriler olmasıyla açıklanabilir. Üretici beceriler 'alıcı' becerilerden daha zor ve daha geç gelişmektedir. İki üniversite arasında yazma becerilerinde olan başarı farkını ise okulda uygulanan öğretim programının yazma hedefleri, programın içeriğindeki yazma etkinliklerine ayrılan birim zaman, yazma becerisinin değerlendirilme sıklığı ile açıklanabilir.

### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada yanıt aranan dördüncü alt problem, A ve B Üniversiteleri'nde uygulanan İngilizce hazırlık programlarının sonunda öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi konuşma hedeflerine ulaşma düzeyleri ve iki üniversite arasında bu bakımdan fark olup olmadığıdır. Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgular Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi konuşma hedeflerine ulaşılma düzeyi bakımından, programın iki üniversitede farklı etkiyi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Konuşma becerisinde her iki üniversitede de tam öğrenme gerçekleşmemiştir. B Üniversitesi öğrencilerinin 'konuşma' becerisinde B1



düzeyine ulaştıkları halde A Üniversitesi'nde belirlenen hedeflere ulaşamadığı tespit edilmiştir. Ancak, B Üniversitesi öğrencileri de konuşma becerisinde yüksek puanlar elde edememişlerdir. Bu durumda, farklı grupların konuşma becerisi düzeylerini etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörlerin olduğu ifade edilebilir.

İki üniversitede de, 'konuşma' becerisinde yüksek puanlar elde edilememiş olması yazma ve konuşma becerilerinin ise 'üretici' beceriler olmasıyla açıklanabilir. Üretici beceriler 'alıcı' becerilerden daha zor ve daha geç gelişmektedir. Öğrencinin yabancı dili öğrenmeye başladığı yaş ve karakter özellikleri de konuşma becerisinin gelişimini etkileyebilir. Toplum içinde konuşma yapmanın ve özellikle de hedef dili kullanarak konuşmanın gerçekleşmesi için, öğrencinin o dilde sözcük dağarcığını ve dilbilgisini geliştirmiş olmasının yanı sıra kaygı durumunu da iyi kontrol edebilmesi gerekir. Öğrencilerin uluslararası standart bir sınav uygulamasına yönelik bir hazırlık sürecinde olmaları onları hem olumlu hem de olumsuz anlamda etkileyebilir. TOEFL sınavına hazırlık süreci öğrencilerin süreçteki tüm becerileri ciddiye alarak dili öğrenmelerine neden olurken, aynı zamanda sınav yaklaştıkça sınavın 'ket vurma etkisi' olarak konuşma becerisi ihmal edilebilir. İki üniversite arasında konuşma becerilerinde olan başarı farkını ise okulda uygulanan öğretim programının konuşma hedefleri, programın içeriğindeki konuşma etkinliklerine ayrılan birim zaman ve konuşma becerisinin değerlendirilme sıklığı, konuşma etkinliklerinin ana dili İngilizce olan öğretmenlerle yapılmasıyla açıklanabilir. Program dışı etkinlikler de öğrencilerin konuşma becerisine katkıda bulunabilir ve öğrencilerin yabancı dili kullanmaları için gerçek bir bağlam sunabilir.

### **Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada yanıt aranan beşinci alt problem, A ve B Üniversiteleri'nde uygulanan İngilizce hazırlık programlarının sonunda öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 düzeyi dil becerilerine ulaşmaya ilişkin öz yeterlik algıları düzeyleridir. Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, A Üniversitesi öğrencileri dört dil becerisinde de B1 düzeyine ulaşamamışlardır. Bununla birlikte, öz yeterlik algıları

tüm beceriler için 'orta düzey' ve üstünde olarak saptanmıştır. B Üniversitesi'nde ise tüm becerilerde B1 seviyesine ulaştıklarına inanmaktadırlar. Öğrenciler okuma ve dinleme becerisinde 'çok başarılı' kategorisine girmelerine rağmen, kendilerini 'orta düzeyde' yeterli bulmaktadırlar. Yazma becerisinde 'Geçer' kategorisindedirler ve kendilerini orta düzeyde' yeterli bulmaktadırlar. Konuşma becerisinde de, A Üniversitesi'nde olduğu gibi, öz yeterlik algıları oldukça yüksektir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin öz yeterlik algılarını en çok okullarında yabancı dil eğitime ilişkin önceki deneyimlerinin ve bu deneyimler aracılığıyla kendileri hakkında oluşturdukları yargıların etkilediği ifade edilebilir. İki üniversitede de öğrencilerin 'Öz yeterlik ölçeğini' aynı gün içinde, standart sınav uygulamasından hemen önce almaları, önceki öğrenme deneyimlerini ve elde ettikleri başarıları göz önünde bulundurarak kendi yeterlik durumlarına ilişkin görüş bildirdikleri belirtilebilir. A Üniversitesi öğrencilerinin sınav başarılarının düşük olmasına rağmen kendilerini çoğunlukla orta düzey ve üzerinde değerlendirmeleri okulda aldıkları yabancı dil eğitiminin öz güveni arttıran ve olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Bu durumda, her iki üniversitede de öğrencilerin çoğunun devam ettikleri okulda yabancı dil öğrenmeye, özellikle konuşma becerisi hakkında olumlu deneyimler yaşadıkları ifade edilebilir.

Öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkileyen bir diğer faktör ise yabancı dil öğrenmek için duydukları ilgi ve gelecekte yabancı dili kullanmak üzere sahip oldukları motivasyon olabilir. Hedef dili öğrenmek için sahip olunan yüksek motivasyon öz yeterlik duygusunu etkileyebilir. Öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve öğretim programlarının sonunda ulaşmaları beklenen farklı hedefler olmasına rağmen, öğrenciler için yabancı dil eğitimi almak gelecekteki akademik ve iş yaşamları için önemlidir. Gelecekte mesleki ve akademik alanlarda İngilizce biliyor olmanın onlara avantaj sağlayacağı açıktır. İki üniversite arasındaki yabancı dil bilmek açısından en önemli fark uluslararası bir sınavı geçme zorunluluğudur. B Üniversitesi öğrencileri İngilizce hazırlık programı süresince dönem sonunda girecekleri TOEFL ITP sınavına yönelik çalışmaktadırlar. Buna bağlı olarak, öğrencilerin uluslararası bir standart sınav uygulamasına ilişkin algıları A Üniversitesi öğrencilerinden farklı olabilir.

Öğrenciler kendi öğrenme deneyimleri ve o ana kadar elde etmiş oldukları başarılar doğrultusunda öz yeterlik algılarını geliştirmiş olabilirler. Her iki üniversitede de konuşma becerilerine ilişkin öz yeterlik algısının sınav sonuçlarıyla uyuşmaması ise öğrencilerin konuşma sınavında yaşadıkları kaygı düzeyinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Sosyal ve kültürel faktörler de öğrencilerin öz yeterlik algısını etkilemiş olabilir. Öğrenciler içinde buldukları kültürün ve sosyal grubun bir parçası olarak toplulukla birlikte hareket ederek öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüş bildirmiş olmaları olasıdır. Özellikle, konuşma becerisine ilişkin oldukça yüksek olan sonuçlar bireylerin karşıdakileri etkilemek için en ideal cevapları vermeleri durumuyla açıklanabilir.

### **Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada yanıt aranan altıncı alt problem, A ve B Üniversiteleri'nde uygulanan İngilizce hazırlık programlarının hedeflerine, içeriğine, öğrenme ve öğretme süreçlerine ve sınama durumlarına ilişkin okutman (öğretim görevlisi) görüşlerinin neler olduğudur. Araştırmanın altıncı probleminden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Program değerlendirme anketinin 'hedefler' bölümünden elde edilen verilerin sonuçlarına göre her iki üniversitede de okutmanlar (öğretim görevlileri) program hedeflerine ilişkin olarak genel anlamda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmanın sonuçları programın hedeflerinin bazı açılardan tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) ortak görüşleri program hedeflerinin açık, anlaşılır ve aşamalı bir şekilde ifade edilmiş olmasına rağmen, hazırlık programına ayrılan süre içinde B1 standartlarına ve bu standartların gerektirdiği yeterliğe öğrencilerin ulaşmasının zor olduğu yönünde birleşmektedir. A ve B Üniversiteleri'nin okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ortak görüşü mevcut ders saatleri içinde Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 ölçütlerine öğrencileri tam anlamıyla ulaştırmanın oldukça zor olduğudur. A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) programda hedeflerin üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesi ve programdaki hedeflerin öğrencileri

gelecekteki İngilizce öğrenme hedefleriyle örtüşmesi konusunda çoğunlukla olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. B Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) ise hedeflerin ulaşılabilir olması, hedeflerin programın içeriği ile uyuşması, programın hedeflerinin öğrenme ve öğretme süreçleriyle uyuşması, hedeflerin sınav durumlarıyla uyuşması gibi programın temel öğelerine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçların ışığında, her iki üniversitede de program hedeflerinin programın diğer öğeleriyle uyumu açısından tekrar gözden geçirilmesi ve B1 düzeyi standartlarına göre programın tekrar düzenlenmesi gerekmektedir.

Program değerlendirme anketinin 'içerik' bölümünden elde edilen verilerin sonuçlarına göre her iki üniversitede de okutmanlar (öğretim görevlileri) içeriği tamamlamak için yeterli süre olmadığı konusunda ortak görüşte birleşmişlerdir. İki üniversitede de çıkan sonuçlar B1 düzeyi hedeflerin oldukça zorlayıcı ve tamamlanması zor olduğu, içeriği uygulamak için daha çok süreye ihtiyaçları duyulduğu yönündedir. İki üniversitede de okutmanlar (öğretim görevlileri) içerikte dört becerinin dağılımının denk olmadığını, okuma ve yazma becerilerine daha çok zaman ayrıldığına altını çizmişlerdir. Her iki üniversitede de içerik seçimleri Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 standartlarına göre düzenlenmiş ders kitaplarına göre oluşturulmuştur. Öğretim programının sonunda, B Üniversitesi'nde başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin, sekiz ayın sonunda B1 seviyesine, on ayın sonunda B2 düzeyine gelecekları var sayılmaktadır. Program hedeflerinde olduğu gibi, hazırlık programına ayrılan süre içinde B1 standartlarına ulaşılması ve bu standartlara göre belirlenen içeriğin tamamlanmasının zor olduğu ifade edilebilir. Okutmanlar (öğretim görevlileri) programın içeriğinin yoğun olması ve içerikte çok sayıda konu olmasından dolayı programı yetiştirmekte güçlük çekmektedirler. Öğretim programları düzenlenirken içerikte dört dil becerisine de eşit bir şekilde yer verilmesi B1 standartlarına ulaşmak açısından oldukça önemlidir. Araştırmadan programın içeriğine yönelik elde edilen bulgular içeriğin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Program değerlendirme anketinin 'öğrenme ve öğretme süreçleri' bölümünden elde edilen verilerin sonuçları A Üniversitesi okutmanlarının (öğretim görevlilerinin) öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin daha olumlu görüşe sahip

olduklarını göstermektedir. A Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) programın bağımsız çalışma becerilerini geliştirmediği ve bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini göz ardı ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. B Üniversitesi okutmanları (öğretim görevlileri) ise programın problem çözme ve eleştirel düşünceyi geliştirme konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bağımsız çalışma becerilerinin geliştirilebilmesi için teknolojik ders materyallerine ders dışında da ulaşabilmek önemlidir.

'Sınama durumlarından' elde edilen sonuçlar her iki üniversitede de okutmanların (öğretim görevlilerinin) çoğunun sınama durumlarına ilişkin olumlu görüşte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Her iki üniversitede de sınav uygulamalarında alternatif durumlarının göz önünde bulundurulması konusunda bazı sıkıntılar vardı. A Üniversitesi'nde sınavların öğrencileri uluslararası standart sınavlara hazırlayan nitelikte olmadığı ve sınavların belirtke tablosuna göre hazırlanmadığı yönünde görüşler mevcuttur. B Üniversitesi'nde ise hazırlanan sınavların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve zor oldukları yönünde görüş bildirilmiştir.

Sonuç olarak, program değerlendirme okutmanların (öğretim görevlilerinin) ve öğrencilerin yararına olacak şekilde öğretim programlarını geliştirmek için zayıf ve güçlü yanlarını tespit etme sürecidir. Bu çalışmanın sonuçları okutmanların (öğretim görevlilerinin) bakış açısına göre öğretim programlarının genel anlamda beklentileri karşıladığı yönündedir. Okutmanlar (öğretim görevlileri) tarafından yanıtlanan program değerlendirme anketinden elde edilen sonuçlara göre iki üniversitede de öğretim programına ilişkin çok ciddi sıkıntılar olmadığı, ancak öğretim programlarının bazı açılardan geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, programda içeriği ve hedefleri için gerçekleştirilmek belirlenmiş sürenin tekrar düzenlenmesi beklenmektedir. Dil becerilerinin programda eşit oranda olması ve öğrenme şartlarının bu doğrultuda düzenlenmesi öğrencilerin belirlenen ölçütlere uygun eğitim almaları açısından önemlidir. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi B1 ölçütlerinde ifade edilen standartların öğretim programına dahil edilmesi yetmemektedir, aynı zamanda bu ölçütlerin tam anlamıyla gerçekleştirilebileceği öğrenme ve öğretme ortamları yaratılmalı ve sınav içerikleri buna uygun olarak düzenlenmelidir.

## Öneriler

### Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Üniversitelerin B1 düzey belirleme sınavlarından aldıkları sonuçlara göre öğretim programının öğrencilerin bazı dil becerilerinin gelişimini geliştirme konusunda eksik aldığı gözlenmiştir. B1 düzeyinde tüm becerilerin geliştirilebilmesi için programda tüm becerilere eşit zaman ayrılması ve aynı oranda etkinlik yaptırılması önerilir.

Öğretim programlarında B1 düzeyi tanımlayıcılar her üniversite tarafından kendi koşullarına ve materyallerine göre düzenlenerek öğrenme hedefleri olarak tanımlanmıştır. Öğretim programlarında belirlenen öğrenme hedeflerinin gerçekten B1 standartlarını yansıtıp yansıtmadığı tartışmalıdır. Bu durum, üniversiteler arasında B1 düzeyi standartlara ulaşılması konusunda bir belirsizlik yaratmaktadır. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'ne göre İngilizce eğitimi veren tüm üniversitelerin birlikte ortak hedefler oluşturmaları ve standartlara ulaşılma konusunda ortak görüş birliğine varmaları önerilir.

Öğretim programları Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi tanımlayıcıları temel alınarak hazırlanmaktadır. Bununla beraber, okullarda uygulanan kurum içi sınavların bu standartlarda olup olmadığı belirsizdir. Öğrenciler üniversitenin kendi okutmanları tarafından hazırlanan ve çoğunlukla sadece iki dil becerisinin vurgulandığı sınavlar almaktadırlar. Öğretim programlarında ve sınav hizmetleri birimlerinde görevli olan okutmanların (öğretim görevlilerinin) Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi hakkında bir eğitim almaları, bu eğitimin programlardaki ve sınav durumlarındaki yansımalarının bu konuda uzman komisyonlar tarafından kontrol edilip tüm üniversiteler arasında ortak standartlara ulaşılması önerilir.

Üniversitelerde öğrencilerin teknolojik ders materyallerine ve internet kaynaklarına kolaylıkla erişebilmesi ve dil gelişimi için etkin bir şekilde kullanabilmesi sağlanmalıdır.

Dört dil becerisinin de gelişebilmesi için sınıf içi etkinlikler yeterli olmamaktadır. Üniversitelerde öğrencilerin hedef dili gerçek iletişim ortamında

kullanmalarını sağlayacak program dışı etkinliklerin öğretim programlarına dahil edilmesi sağlanabilir.

Okutmaların (öğretim görevlilerinin) öğrencilerine en etkin dil eğitimini verebilmeleri ve tüm üniversitelerde sınıflarda yabancı dil eğitiminin beklenen koşullarda ve kalitede yapılmasını sağlamak için üniversitelerde 'hizmet içi eğitim birimleri' kurulması önerilir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen 'B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği' diğer düzeyler için hazırlanabilir ve her düzey tamamlandıktan sonra öğrencilerden kendi gelişimlerine ilişkin geri bildirim alınabilir. Böylece, öğrencilerin kendilerini gördükleri düzey, bu düzey kapsamında yapıp yapamadıkları tanımlanacak ve öğretmenler öğrencilere hangi konularda yardım edebileceklerini öğreneceklerdir. Dolayısıyla, öğretim programının öğrenci bakış açısıyla değerlendirilmesi de sağlanabilir.

### **Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Dil becerilerinin hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi geliştirilebileceğine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Yabancı dil öğretiminde dört dil becerisine ilişkin öz yeterlik algısına yönelik uzun vadede sonuçları gözlemleyen araştırmalar yapılabilir.

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesinin Türkiye'de öğretim programlarında ve sınamada durumlarında uygulanmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Alderson, J. C., & Beretta, A. (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (1992). Guidelines for the evaluation of language education. J. C. Alderson, & A. Beretta (Ed.), *Evaluating second language education* (pp. 274–304). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ardila, M. A. C. (2013). Exploring factors affecting listening skills and their implications for the development of the communicative competence: A case study. *Opening Writing Doors Journal*, 10(2), 54-92.
- Aydın, B. (2017). *Türkiye’de hazırlık okullarında yaşanan sorunlara bir çözüm önerisi: Anadolu Üniversitesi örneği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B., Akay, E., Polat, M., & Geridönmez, S. (2016). Türkiye'deki hazırlık okullarının yeterlik sınavı uygulamaları ve bilgisayarlı dil ölçme fikrine yaklaşımları. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 16(2), 1-20.
- Bartolucci, F. Bacci, S., & Gnaldi, M. (2015). *Statistical analysis of questionnaires: A unified approach based on R and Stata (Vol. 34)*. CRC Press.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Beretta, A. (1986). Toward a methodology of ESL program evaluation. *TESOL Quarterly*, 20(1), 144- 155.
- Beretta, A. (1986). Program fair language teaching evaluation. *TESOL Quarterly*, 20(3), 431-444.
- Beretta, A. (2001). Evaluation of language education: an overview. J. C. Alderson & A. Beretta (Ed.), *Evaluating second language education*. (pp. 5- 24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.



- Brown, J. D. (1989). Language Program Evaluation: A Synthesis of Existing Possibilities. R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 222-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle.
- Büyükduman, F. (2001). *The opinions of primary school teachers of English on the syllabus of English as a second language in primary school fourth and fifth grades*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55–64.
- Coşkun, A. & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge UP: Cambridge.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 55-56. Aralık 2003 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/index800.htm> adresinden erişildi.
- Council of Europe (2001). *Common European framework reference of languages (CEFR)*. Mayıs 2017 tarihinde <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FrameworkEN.pdf> adresinden erişildi.
- De Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğançay- Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, 23-39.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erdem, H. E. (1999). *Evaluating the English language curriculum at a private school in Ankara: A case study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fidan, E. & Erden, M. (1993). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Eğitim.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Ernst Klett Sprachen. Cambridge. Cambridge University Press.
- Gerede, D. (2005). *A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskisehir.
- Graddol, D. (2007). *English next* (Vol. 62). London: British Council.
- Gradman, H. L., & Hanania, E. (1991). Language learning background factors and ESL proficiency. *The Modern Language Journal*, 75(1), 39-51.
- Gradman, H. L., & Hanania, E. (1991). Program evaluation in light of language learning background, student assessments and TOEFL performance. *Nisan 2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED367157> adresinden erişildi.*

- Güllü, S. A. (2007). An evaluation of English program at Kozan Vocational School of Çukurova University: Students' point of view. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gültekin, Y. D. M. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English Language Teaching*. London/New York: Longman.
- Harmer, J. (2008). How to teach English. *ELT Journal*, 62(3), 313-316.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives: Structural Equation Modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kelly, A.V. (1999). *The curriculum: Theory and practice*. London: Paul Chapman.
- Kiely, R. & Rea Dickins, P. (2005). *Program evaluation in language education*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Kirkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.

- Lewkowicz J. A., & Nunan, D. (1999). The Limits of Collaborative Evaluation. *TESOL Quarterly*, 33(4), 681-700.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.
- Lynch, B. K. (1990). A content-adaptive model of program evaluation. *TESOL Quarterly*, 24(1), 23-43.
- Lynch, B. K. (2003). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, B.K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, J., & Shaw, C. (1998). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Morrow, K. (Ed.). (2004). *Insights from the common European framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Namara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension* (Vol. 1). USA: John Wiley & Sons.
- Norris, J.M. (2006). The why (and how) of student learning outcomes assessment in College FL education. *Modern Language Journal*, 90(4), 576-583.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2), 136-145.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. London: Oxford University Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1967). *Psychometric theory* (Vol. 226). New York: McGraw-Hill.
- Oliva, F.P. (1988). *Developing the curriculum*. Boston: Scott, Foresman / Little, Brown College Division.

- Oliva, P.F. (2009) *Developing the Curriculum*, New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Payam, M. M. (2005). *An analysis of English language needs of the preparatory students at Police College*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rea-Dickens, P. and Germaine, K. (1994). *Evaluation*. In Candlin and Widdowson (ed.), Oxford University Press.
- Rhys, M., & Gillen, J. (2007). *Changing English*. D. Graddol, D. Leith, & J. Swann (Eds.). Abingdon: Routledge.
- Richards, J. C. (1985). *The context of language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (1990). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Singapore: Ernst Klett Sprachen.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981) *Teaching-Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rowe, K. J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: an application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 19-35.
- Rowe, K. J. (1995). Factors affecting students' progress in reading: key findings from a longitudinal study. *Literacy, Teaching and Learning*, 1(2), 57.
- Şahin, İ. (2008). Yeni ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 181-207.
- Saylor, G., Alexander, W. & Lewis, A. (1961). *Curriculum planning for better teaching and learning*. USA: Rinehart and Winston.
- Schulz, R.A. (1999). Foreign language institution and curriculum. *Educational Digest*, 64(7), 29-37.
- Sebüktekin, H. (1981). *Foreign language curricula in institutes of higher education*. İstanbul: Boğaziçi University Publications.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield A.J. (1990). *Systematic Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.
- TDK (2010). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Mart 2016 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=program&ayn=tam>. adresinden erişildi.
- TEPAV., & B. C. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: British Council Press.
- Tiryaki, S. A. (2009). *Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı Hakkında Program Koordinatörü, Okutman ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- 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*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Topkaya, E. Z., & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *Elementary Education*, 9(1), 52-65.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1).
- Tunç, Y. (2009). *Paydaşların Bakış Açısıyla Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngiliz Dili Eğitimi Programının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede dil faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 365-370.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ustunluoglu, E., Zazaoglu, K. F. A., Keskin, M. N., Saraykoylu, B., & Akdogan, G. (2012). Developing a CEF based curriculum: A case study. *Online Submission*, 5 (1), 115-128.
- Variş, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Weir, C. J., & Roberts, J. R. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. England: Pergamon Press.
- Yel, A. (2009). Sivas Anadolu liselerindeki İngilizce derslerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi) Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kurumu (2008) *Kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik*. Mart 2015'te <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/28095.html>. adresinden erişilmiştir.

## EK-A: B1 Düzeyi Öz Yeterlik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda size verilen liste, İngilizce Hazırlık Programının sonunda, dört dil becerisinde ulaştığınız yeterlik düzeyini belirleyen ifadeler içermektedir. Lütfen, İngilizce

dilinde okuma, dinleme, yazma, ve konuşma açısından şu anda yapabildiklerinizi göz önünde bulundurarak, sizin gelişiminize uygun olan durumu “Hiç yapamıyorum”(0) ve “Çok iyi bir düzeyde yapabiliyorum” (5) cevapları arasında değişen skala üzerinde yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

0= Hiç yapamıyorum

1= Çok az yapabiliyorum

2= Yeterli düzeyde yapabiliyorum

3= İyi bir düzeyde yapabiliyorum

4= Çok iyi bir düzeyde yapabiliyorum

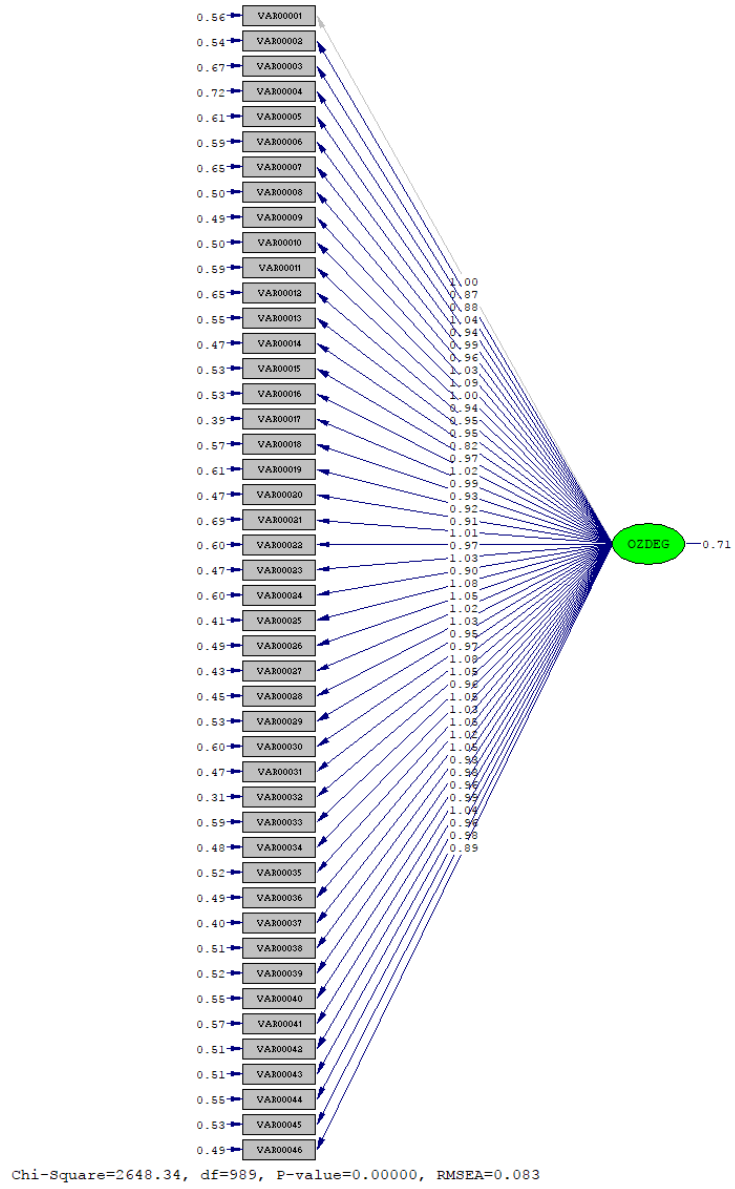
OKUMA BECERİLERİNİ KULLANARAK YAPABİLECEKLERİM					
1. Dili yalın ve anlaşılır olduğu sürece ilgi alanıma giren veya derslerimle ilgili olan İngilizce metinleri anlayabilirim.	0	1	2	3	4
2. Bir çalışmamı tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri kısa İngilizce metinleri tarayarak bulabilirim.	0	1	2	3	4
3. Bir çalışmamı tamamlamak için gerekli olan belirli bilgileri uzun İngilizce metinleri tarayarak bulabilirim	0	1	2	3	4
4. Dili yalın ve anlaşılır sürece bildiğim konularda yazılmış İngilizce gazete makalelerinin ana hatlarını anlayabilirim	0	1	2	3	4
5. Dili yalın ve anlaşılır olan bir tartışma metnini okuyup, metnin vardığı temel sonuçları belirtebilirim.	0	1	2	3	4
6. İngilizce bir metinde tartışılan konuyu genel hatlarıyla anlayabilirim.	0	1	2	3	4
7. Tamamlamam gereken bir ödev veya çalışma için uzun metinleri tarayarak içinde aradığım bilginin yerini bulabilirim.	0	1	2	3	4
8. İstediğim bir bilgiye ulaşmak için farklı metinleri tarayıp içlerinden bilgi toplayabilirim.	0	1	2	3	4
9. İstediğim bir bilgiye ulaşmak için aynı metnin farklı yerlerinden bilgi toplayabilirim.	0	1	2	3	4
10. İngilizce kişisel içerikli mektup gibi karşılıklı yazışmalarda geçen olay, duygu ve dilekleri anlayabilir ve geri cevap yazabilirim.	0	1	2	3	4
11. Herhangi bir araç gerecin kullanım kılavuzundaki İngilizce talimatları dili açık ve anlaşılır olduğu sürece anlayabilirim.	0	1	2	3	4
12. Eğer metnin konusu hakkında bilgim varsa, bilmediğim sözcüklerin anlamlarını veya cümle anlamlarını hakkında çıkarım yapabilirim.	0	1	2	3	4



<b>DİNLEME BECERİLERİNİ KULLANARAK YAPABİLECEKLERİM</b>					
1. Eğer tartışılan konu hakkında bilgim varsa İngilizce konuşmaları genel olarak anlayabilirim.	0	1	2	3	4
2. Eğer tartışılan konu hakkında bilgim varsa, İngilizce konuşmalardaki bilmediğim sözcüklerin anlamlarını ve cümle anlamlarını tahmin edebilirim.	0	1	2	3	4
3. Standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece İngilizce konuşulan uzun bir tartışmayı ana hatları ile anlayıp, takip edebilirim.	0	1	2	3	4
4. Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsam bile, günlük konuşmalarda karşımdakinin bana anlattıklarını anlayabilirim.	0	1	2	3	4
5. Standart ve anlaşılır bir dilde olduğu sürece hakkında bilgim olan bir konuşmanın temel noktalarını anlayabilirim.	0	1	2	3	4
6. Konuşulan aksanı bildiğim takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, günlük veya ders ile ilgili konular hakkındaki gerçeğe dayalı bilgileri anlayabilirim	0	1	2	3	4
7. Anlatılan konunun bilinir olması ve sunumun doğrudan ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılmasıyla, İngilizce olarak anlatılan bir dersi veya konuşmayı takip edebilirim.	0	1	2	3	4
8. Günlük hayatta kullandığım bir araç gerecin kullanım talimatları gibi basit teknik bilgileri dinleyerek anlayabilirim.	0	1	2	3	4
9. İngilizce radyo ve televizyon yayınlarını yavaş ve anlaşılır konuşulması ve konuşulan konunun içeriğini bilmem durumunda genel hatlarıyla anlayıp takip edebilirim.	0	1	2	3	4
10. Sunumu nispeten yavaş ve anlaşılır olduğunda, kişisel ilgi alanımdaki konular hakkında hazırlanmış olan röportajlar, kısa konuşmalar ve haber bültenleri gibi televizyon programlarının büyük bir kısmını anlayabilirim.	0	1	2	3	4
11. Derslerde bize dinletilen İngilizce konuşma kayıtlarını yavaş ve anlaşılır olması ve konusunu bilmem durumunda anlayıp takip edebilirim.	0	1	2	3	4
12. Hikayesi daha çok görsellik ve aksiyon içeren bir filmi, konuşmalar açıksa ve konusu karmaşık değilse takip edebilirim.	0	1	2	3	4
<b>KONUŞMA BECERİLERİNİ KULLANARAK YAPABİLECEKLERİM</b>					
1. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, günlük yaşama dair veya ilgi alanıma giren konular hakkında bilgi alış verişinde bulunabilirim.	0	1	2	3	4
2. Önceden hazırlanmadan İngilizce bir sohbete katılarak, bilgi sahibi olduğum konular hakkında kişisel görüşlerimi belirtebilirim.	0	1	2	3	4
3. İlgi alanıma giren bilgi sahibi olduğum rutin olan veya olmayan konular hakkında kendime az da olsa güvenerek İngilizce iletişim kurabilirim.	0	1	2	3	4
4. İngilizce bilgi alışverişinde bulunabilirim, bilgiyi kontrol edebilirim veya onaylayabilirim ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilirim.	0	1	2	3	4
5. Kitap, müzik ve film gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerimi ifade edebilirim.	0	1	2	3	4
6. Seyahat sırasında karşılaştığım çeşitli durumlarla başa çıkabilecek kadar temel düzeyde İngilizce konuşabilirim	0	1	2	3	4
7. Bazen belirli sözcüklerin ve cümlelerin tekrarını istemek zorunda kalsam bile, günlük konuşmalarda karşımdakinin bana anlattıklarını anlayıp cevap verebilirim.	0	1	2	3	4
8. İngilizce bir sohbeti veya görüşmeyi sürdürebilirim ama bazen neyi tam olarak söylemek istediğimi takip etmek karşımdaki kişi için zor olabilir.	0	1	2	3	4
9. Şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırmaçlık gibi duyguları İngilizce konuşarak ifade edebilirim ve tepki verebilirim.					

	0	1	2	3	4
10. Konuştuğum kişiler çok fazla deyim kullanmazsa ve anlaşılır biçimde konuşurlarsa etrafımda genel konular hakkındaki konuşulanların çoğunu takip edebilirim.	0	1	2	3	4
11. Diğerlerinin görüşleri hakkında kısa yorumlar yapabilirim.	0	1	2	3	4
12. Alternatifleri karşılaştırabilirim, benzer ve farklı yönlerini söyleyebilirim, neyin yapılacağını, nereye gidileceğini, kimi ya da neyi seçeceğimi vs. anlatabilirim.	0	1	2	3	4
13. İlgili alanıma giren konularda tartışırken kişisel görüşlerimi belirtebilirim ve karşımdakinin fikirlerini sorabilirim.	0	1	2	3	4
14. Olası çözümler veya ondan sonra nelerin yapılabileceği sorusuna karşılık, kısa sebepler ve açıklamalar vererek, kendi fikirlerimin ve tepkilerimin anlaşılır olmasını sağlayabilirim.	0	1	2	3	4
15. Bir şeyin nasıl yapılacağını, ayrıntılı bilgilerle tanımlayabilirim.	0	1	2	3	4
16. Kısa bir hikaye, makale, konuşma, müzakere, mülakat veya belgesel hakkında düşüncelerimi anlatabilirim, özetini yapabilirim ve ayrıntılarıyla ilgili daha fazla soruyu cevaplayabilirim.	0	1	2	3	4
<b>YAZMA BECERİLERİNİ KULLANARAK YAPABİLECEKLERİM</b>					
1. Gerek soyut gerek somut konular hakkında bilgilerimi ve fikirlerimi yazarak ifade edebilirim.	0	1	2	3	4
2. Sorunlar hakkında sorular sorabilirim ve sorunları açıklayabilirim.	0	1	2	3	4
3. Acil olarak gereken basit bilgileri sormak veya ifade etmek için önemli bulduğum noktaları belirterek kişisel yazılar ve notlar yazabilirim.	0	1	2	3	4
4. Müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerimi ifade eden kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabilirim.	0	1	2	3	4
5. Deneyimlerimi, duygularımı ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel yazışmalar (örn: mektup, e-posta vb.) yapabilirim.	0	1	2	3	4
6. Önemli olduğunu düşündüğüm noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, basit bilgileri ifade eden notlar yazabilirim.	0	1	2	3	4

## EK-B: B1 Düzeyi Öz Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi



## EK-C: Öğretmen Anketi

Sayın Öğretmenler,

Ekte sunulan anket, üniversitenizde İngilizce Hazırlık sınıflarında ders vermekte olan İngilizce öğretmenlerinin, söz konusu programın “Yabancı Dilde Dört Becerinin Geliştirilmesi” etkililiği hakkında olan algı ve görüşlerini öğrenmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, anketin ikinci kısmında, yabancı dilde dört dil becerisinin kullanımına ilişkin kullanılan yöntemler mevcuttur.

Sizden istenilen, ankette verilen her maddeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve sizin algı, görüş, ve sınıf içi uygulamalarınıza en uygun olanı içtenlikle işaretlemenizdir. Elde edilen veriler sadece araştırma amacıyla kullanılacağı için isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Gösterdiğiniz işbirliği ve katılımınız için şimdiden çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D  
Doktora Öğrencisi-Damla Pınar Yapar

## 1) ÖĞRETMENLE İLGİLİ KİŞİSEL BİLGİLER

- CİNSİYET: \_\_\_\_\_  kadın  erkek
- YAŞ: \_\_\_\_\_
- MEZUN OLUNAN BÖLÜM: \_\_\_\_\_
- ÖĞRETMENLİK DENEYİMİNİZ: \_\_\_\_\_ yıl, \_\_\_\_\_ ay.
- UZMANLIK (master derecesi) ALDINIZ MI: \_\_\_\_\_  EVET  
 HAYIR
- Halihazırda M.A/Msc dereceniz varsa veya herhangi bir M.A programına devam etmekteyseniz lütfen alanınızı belirtiniz: \_\_\_\_\_

## İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ

A) Aşağıda sunulan anket, İngilizce Hazırlık Programında öğrencilerin dört dil becerisinin (okuma/ dinleme / konuşma / yazma) geliştirilmesi açısından etkililiği ile ilgili ifadeler içermektedir. Lütfen, İngilizce Hazırlık programının temel öğelerini göz önünde bulundurarak, her ifade hakkındaki görüşlerinizi, “Hiç Katılmıyorum” (1) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) cevapları arasında değişen skala üzerinde (√) koyarak işaretleyiniz. Program hakkındaki yorumlarınızı anket maddelerinin altındaki kutulara yazabilirsiniz.

	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
	1	2	3	4	5
<b><u>PROGRAM HEDEFLERİ</u></b>					
<b>Yetişek Tasarısında Belirtilen Hedefleri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) düşünerek cevaplayınız.</b>					
1. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler açık ve anlaşılmalıdır.					
2. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler ulaşılabilir niteliktedir.					
3. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler aşamalı olarak ifade edilmiştir.					
4. Programda genel hedefler ve sınıf düzeyinde hedefler birbiriyle tutarlıdır.					
5. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler birbirleriyle ilişkili bir şekilde ifade edilmiştir.					
6. Programda dört dil becerisi ile ilgili hedefler üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.					
7. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler programın içeriği ile uyumludur.					
8. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler öğrenme ve öğretme süreçleri ile tutarlıdır.					
9. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler sınav durumları ile örtüşmektedir.					
10. Programda dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler öğrencileri gelecekteki İngilizce öğrenme hedefleriyle örtüşmektedir.					
<b><u>İngilizce Hazırlık Programının Hedefleri Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?</u></b>					

	HIÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
	1	2	3	4	5
<b>PROGRAMIN İÇERİĞİ</b>					
<b>Programın içeriğinde dört dil becerisinin gelişimine dair temel öğeleri düşünerek cevaplayınız.</b>					
11. Programın içeriğinde dört dil becerisinin dağılımı birbirine denktir.					
12. Programın içeriği dört dil becerisinin etkili bir şekilde geliştirilebileceği şekilde düzenlenmiştir.					
13. Programın içeriği kolaydan zora doğru ilerler.					
14. Programın içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.					
15. Programın içeriği bireysel farklılıkları gözetir.					
16. Programın içeriğini tamamlamak üzere ayrılan süre yeterlidir.					
17. Programın içeriğinde bazı dil becerileri diğerlerine göre daha ön plandadır.					
18. Programın içeriği ön öğrenmeleri göz önünde bulundurarak düzenlenmiştir.					
19. Programın içeriği gelecekte öğrencilerin yabancı dili yetkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlar.					
20. Programın içeriği sınama durumlarıyla örtüşmektedir.					
21. Programın içeriği öğrencileri başarı ve yeterlik testlerine hazırlamak üzere düzenlenmiştir.					
<b><u>İngilizce Hazırlık Programının İçeriği Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?</u></b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• İçerik Seçimi:</li> <li>• İçerik Düzenlemesi:</li> <li>• Hedefler-İçerik Uyumu:</li> <li>• Öğrenme-Öğretme Süreçleri-İçerik Uyumu:</li> </ul>					

	HIÇ KATILMADIM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
	1	2	3	4	5
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ</b>					
<b>Programda işe koşulan öğretim-öğretim yöntemlerini, öğretim stratejilerini düşünerek cevaplayınız.</b>					
1. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrencinin giriş niteliklerine göre düzenlenmiştir.					
2. Dört temel dil becerisi program içi etkinliklerde etkili bir şekilde geliştirilir.					
3. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrenciyi yabancı dilin önemi konusunda bilinçlendirir.					
4. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrencilere bağımsız çalışma becerileri kazandırır.					
5. Öğrenme ve öğretim yaşantıları bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak düzenlenmiştir.					
6. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.					
7. Öğrenme ve öğretim yaşantıları yöntem ve teknik kullanımı açısından çeşitlilik gösterir.					
8. Öğrenme ve öğretim yaşantıları materyal ve araç/gereç kullanımı açısından çeşitlilik gösterir.					
9. Öğrenme ve öğretim yaşantılarının etkili olabilmesi açısından her türlü teknik araç-gereç mevcuttur.					
10. Öğrenme ve öğretim yaşantıları öğrencilerin önceki öğrenmelerini yeni öğrenmelere transfer etmesini sağlayan bir sıralama içerisindedir.					
11. Öğrenme ve öğretim yaşantıları alternatif eğitim durumlarına göre düzenlenmiştir.					
<b>Öğretim ve öğrenme yaşantıları ile ilgili görüşlerinizi buraya yazabilirsiniz.</b>					



	Hiç KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
	1	2	3	4	5
<b><u>SINAMA DURUMLARI</u></b>					
<b>Programda öğrencileri değerlendirmek üzere kullandığınız tüm sinama durumlarını düşünerek cevaplayınız</b>					
1. Programdaki hedefler sinama durumlarıyla ölçülebilir niteliktedir.					
2. Sınavlar programdaki hedef-davranışlar göz önünde bulundurularak hazırlanır.					
3. Sınavlar önceden yapılan bir belirtke tablosuna göre düzenlenir.					
4. Programdaki sinama durumları dört dil becerisini de içermektedir.					
5. Programda tüm sınıflara aynı anda verilen standart bir sınav uygulaması mevcuttur.					
6. Sınav uygulamalarında alternatif durumlar göz önünde bulundurulur.					
7. Programda sınav uygulamaları soru yapıları açısından çeşitlilik gösterir.					
8. Programda sınavlar nesnel ölçütler doğrultusunda puanlandırılır.					
9. Programda uygulanan sınavlar öğrencileri gelecekte girebilecekleri uluslar arası sınavlara hazırlayan niteliktedir.					
10. Programda uygulanan sınavlar öğrencilerin seviyesine uygundur.					
<b>Sınama durumları ile ilgili görüşlerinizi buraya yazabilirsiniz.</b>					