



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-OLASILIK  
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

EVALUATION OF AN ENGLISH PREPARATORY PROGRAM ACCORDING TO  
STAKE'S CONGRUENCE-CONTINGENCY MODEL: THE CASE OF A STATE  
UNIVERSITY

Mehmet Ali AYZAZ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-OLASILIK  
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

EVALUATION OF AN ENGLISH PREPARATORY PROGRAM ACCORDING TO  
STAKE'S CONGRUENCE-CONTINGENCY MODEL: THE CASE OF A STATE  
UNIVERSITY

Mehmet Ali AYZAZ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Mehmet Ali AYZAZ'ın hazırladığı “İngilizce Hazırlık Programının Stake'in Uygunluk-  
olasılık Modeline G¼re Değerlendirilmesi: Bir Devlet ¼niversitesi ¼rneđi” başlıklı  
bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve  
¼đretim Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. MELEK DEMİREL	İmza
J¼ri ¼yesi (Danışman)	Doç. Dr. Esed YAĞCI	İmza
J¼ri ¼yesi	Prof. Dr. Neşe IşIK TERTEMİZ	İmza
J¼ri ¼yesi	Doç. Dr. İlkay AşKIN TEKKOL	İmza
J¼ri ¼yesi	Dr. ¼đr. ¼yesi Nevriye YAZÇAYIR	İmza

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 20 / 06 / 2023 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

## Öz

Çalışmanın amacı, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirmektir. Modele uygun olarak, program değerlendirme girdi süreç ve çıktı boyutlarına göre yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin beraber kullanıldığı karma yöntemlerden yararlanılmış, eş zamanlı/birleşen karma yöntemler araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 620, nitel kısmında ise 43 katılımcı yer almıştır. Verilerin toplanması için tutum ve özyeterlik ölçekleri, akademik başarı testi, program taslağını inceleme formu, yabancı dil programını değerlendirme ölçeği ve görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı örneklem t-testi, Cohen'in d analizi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve kodlama tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sorularına paralel olarak, program değerlendirme modelinin girdi boyutuna yönelik yedi adet, süreç boyutuna yönelik dört adet ve çıktı boyutuna yönelik yedi adet olmak üzere, toplam on sekiz kriter ortaya çıkmıştır. Bu kriterlerin sekiz tanesinde program değerlendirme modelinde belirlenen standartlara ulaşılmış, sekiz adet kriterde standartlara kısmen ulaşılmış, iki kriterde ise standartlara ulaşılamamıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre programın program geliştirme ilkelerine uygun olarak gözden geçirilmesi önerilebilir, çalışmanın program değerlendirme çalışmalarına da rehberlik etmesi beklenebilir.

**Anahtar sözcükler:** İngilizce hazırlık programı, Stake'in uygunluk-olasılık modeli, program değerlendirme

### **Abstract**

The aim of this study is to evaluate the English preparatory program at the School of Foreign Languages of a state university in Ankara according to Stake's congruence-contingency model. In accordance with the model, the program evaluation was made according to the antecedents, transactions and outcomes. In the research, mixed methods, in which qualitative and quantitative data are used together, were used, and the convergent mixed methods research design was used. There were 620 participants in the quantitative part of the study and 43 participants in the qualitative part. Attitude and self-efficacy scales, academic achievement test, program draft review form, foreign language program evaluation scale and interview forms were used to collect data. In the analysis of the data, descriptive statistics, dependent samples t-test, Cohen's d analysis, Wilcoxon signed-rank test and coding technique were used. In parallel with the research questions, a total of eighteen criteria emerged, seven for the antecedents dimension of the curriculum evaluation model, four for the transactions dimension, and seven for the outcomes dimension. In eight of these criteria, the standards set in the program evaluation model were reached, in eight criteria the standards were partially reached, and in two criteria the standards could not be reached. According to the results of the research, it can be suggested that the curriculum be revised in accordance with the principles of curriculum development, and the study can be expected to guide the curriculum evaluation studies.

**Anahtar sözcükler:** English preparatory program, Stake's contingency-congruence model, program evaluation

*Anneme, babama, aileme, eşime ve oğluma...*

## Teşekkür Metni

Doktora tezime kadar olan süreçte ve tez yazım sürecinde bana destek olan kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Tezimi yazarken hep bir telefon uzağımda olan, iletişim kanallarını hep açık tutan, bana destek ve rehber olan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Esed YAĞCI hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alan, kıymetli zamanlarını ayırarak yorumları ile tezimin gelişmesine katkıda bulunan Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ ve Prof. Dr. Melek DEMİREL hocalarıma teşekkür ederim. Tez savunma jürime katılarak görüşleriyle tezime sundukları katkılar için değerli jüri üyeleri Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL ve Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR hocalarıma da teşekkür ederim.

Doktora eğitimime gelene kadarki tüm süreçlerde ve doktora eğitimimde üzerimde emeği olan tüm hocalarıma ve öğretmenlerime teşekkürlerimi arz ederim.

Araştırmanın yapıldığı üniversitede uygulama ve veri toplama sürecinde desteklerini sunan yönetime, öğrencilere ve öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, dualarıyla hep yanımda olan anneme, babama ve diğer aile üyelerime çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimi gibi meşakkatli bir yolculuğu beraber yürüdüğümüz, zorluklarına beraber katlandığımız, devam edemeyecek gibi hissettiğimizde birbirimizi cesaretlendirip ayağa kaldırdığımız ve en sonunda doktora eğitiminin sonuna beraber geldiğimiz sevgili eşim Aycan DEMİR AYAZ'a gönülden teşekkür ederim. Kendisi de doktora sürecinde dünyaya gelen; neşe, mutluluk ve şükür vesilemiz olan sevgili oğlumuz Ali Asaf AYAZ'ı sevgiyle kucaklıyorum.

Son olarak, beni bugüne ulaştıran yüce Allah'a sonsuz hamd ve şükrederim.



## İçindekiler

Öz .....	iii
Abstract .....	iv
Teşekkür Metni .....	vi
İçindekiler .....	vii
Tablolar Dizini .....	xii
Şekiller Dizini .....	xv
Simgeler ve Kısaltmalar .....	xvi
Bölüm 1 Giriş .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	2
Araştırmanın Problemi .....	4
Alt problemler .....	4
Girdi boyutuna yönelik sorular: .....	5
Süreç boyutuna yönelik sorular: .....	5
Çıktı boyutuna yönelik sorular: .....	6
Sayıtlılar .....	6
Sınırlılıklar .....	6
Tanımlar .....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli .....	8
Eğitim Programı ve Programın Öğeleri .....	8
Program Değerlendirme .....	11
Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri .....	11
Tyler'ın hedef odaklı program değerlendirme modeli .....	12
Stufflebeam'in CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeli .....	13
Eisner'in eğitimsel uzmanlık ve eleştiri modeli .....	14
Robert S. Stake'in Program Değerlendirme Anlayışı .....	16
Stake'in uygunluk- olasılık program değerlendirme modeli .....	18
İlgili Araştırmalar .....	22

Stake'in Modeli Kullanılarak Yapılan Araştırmalar .....	22
Muhtelif Program Değerlendirme Araştırmaları .....	31
Bölüm 3 Yöntem .....	37
Araştırma Yöntemi ve Deseni .....	37
Karma yöntem araştırmasının tanımı .....	37
Karma yöntem araştırma desenleri .....	38
Çalışma Grubu .....	40
Veri Toplama Araçları .....	42
Nicel Veri Toplama Araçları .....	43
İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği .....	43
İngilizce dersine yönelik özyeterlik ölçeği .....	43
Program taslağını inceleme formu .....	44
İngilizce Yeterlilik Testi .....	45
Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği .....	47
Öğretmen Gözlem formu .....	54
Nitel Veri Toplama Araçları .....	54
Görüşme Formları .....	55
Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve Güvenilebilirlik Çalışmaları .....	56
Nitel Araştırmalarda Güvenilebilirlik (Trustworthiness) .....	56
İnanılrlık (credibility) .....	59
Aktarılabilirlik (transferability) veya benzerlik (fittingness) .....	59
İtimat edilirlık / güvenirlık (dependability) .....	59
Doğrulanabilirlik (conformability) .....	60
Nicel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik .....	63
Geçerlik .....	63
Güvenirlık .....	64
Veri Toplama Süreci .....	68

Verilerin Analizi .....	69
Betimsel İstatistikler .....	71
Bağımlı Örneklem T-testi (Paired-samples t-test), Cohen'in d Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi .....	71
Kodlama Tekniği .....	72
Bölüm 4 Bulgular .....	74
Girdi Boyutuna Yönelik Bulgular .....	74
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlik düzeyleri .....	74
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutum düzeyleri .....	75
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarı düzeyleri .....	75
İngilizce hazırlık programının program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyi	76
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik yönelik algı düzeyleri .....	82
YDY öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının girdi boyutu hakkındaki görüşleri .....	83
Girdi boyutu .....	83
İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin girdilere yönelik görüşleri .....	89
Programa yönelik beklentiler .....	89
Programda sunulan imkanlar .....	91
Süreç Boyutuna Yönelik Bulgular .....	92
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik yönelik algı düzeyleri .....	92
Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri .....	93

YDY Öğretim Elemanlarının İngilizce Hazırlık Programının Süreç Boyutu Hakkındaki Görüşleri .....	100
Süreç Boyutu .....	100
İngilizce Hazırlık Programını Başarıyla Tamamlayıp Fakültelere Geçmiş Olan Öğrencilerin Sürece Yönelik Görüşleri .....	104
Süreç Boyutu: .....	104
Çıktı Boyutuna Yönelik Bulgular .....	107
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlikleri arasındaki fark .....	107
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasındaki fark .....	108
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasındaki fark .....	109
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktı boyutuna yönelik yönelik algı düzeyleri .....	110
YDY öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının çıktı boyutu hakkındaki görüşleri .....	111
Çıktı boyutu .....	112
İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın çıktılarına yönelik görüşleri .....	114
Çıktı boyutu .....	114
Fakültelerdeki öğretim üyelerinin İngilizce hazırlık programına yönelik görüşleri .....	121
Genel Anlamda Yabancı Dil becerileri .....	122
Dört Temel Beceri Hakkında Genel Yorumlar .....	123
Dört Temel Beceri Hakkında Ayrıntılı Yorumlar .....	123
Program için Öneriler .....	126
Bulguların Stake'in Modeli Üzerinde Gösterimi .....	127
Bölüm 5 Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler .....	137

Tartışma .....	137
Girdi Değerlendirmeye Yönelik Tartışma .....	137
Süreç Değerlendirmeye Yönelik Tartışma .....	146
Çıktı Değerlendirmeye Yönelik Tartışma .....	150
Sonuçlar .....	155
Genel Sonuçlar .....	155
Girdi Boyutuna Yönelik Sonuçlar .....	156
Süreç Boyutuna Yönelik Sonuçlar .....	158
Çıktı Boyutuna Yönelik Sonuçlar .....	159
Öneriler .....	160
Programın İyileştirilmesine Yönelik Öneriler .....	160
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	161
EK-A: Program Taslağını İnceleme Formu .....	clxxiv
EK-B: Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği .....	clxxv
EK-C: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği .....	clxxvii
EK-Ç: İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği .....	clxxviii
EK-D: İngilizce Dersi Öğretmen Gözlem Formu .....	clxxix
EK-E: İngilizce Hazırlık Programı Öğretim Elemanı Görüşme Formu .....	clxxx
EK-F: Bölümlerdeki Öğretim Elemanları için Görüşme Formu .....	clxxxii
EK-G: Bölüm Öğrencileri için Görüşme Formu .....	clxxxiii
EK-H: İngilizce Yeterlilik Sınavı Örneği .....	clxxxiv
EK-I: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	ccv
EK-İ: Etik Beyanı .....	ccvi
EK-J: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	ccvii
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	ccviii

### Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>Program Değerlendirme Yaklaşımları</i> .....	11
<b>Tablo 2</b> <i>Hazırlık Programı Öğretim Elemanları ve Fakültelerdeki Öğretim Elemanları</i> .....	40
<b>Tablo 3</b> <i>Fakültelele Geçmiş Olan Öğrenciler</i> .....	41
<b>Tablo 4</b> <i>Veri Toplama Araçlarının Araştırmanın Boyutlarına ve Alt Problemlerine Göre Gösterimi</i> .....	42
<b>Tablo 5</b> <i>64 Maddelik Orijinal Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri</i> .....	48
<b>Tablo 6</b> <i>57 Maddelik Nihai Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri</i> .....	50
<b>Tablo 7</b> <i>Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Ölçek Geliştirme Aşamasında Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i> .....	52
<b>Tablo 8</b> <i>Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Uygulama Aşamasında Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i> .....	53
<b>Tablo 9</b> <i>Güvenilebilirlik Kavramının Dört Yönüne Uygun Nicel ve Nitel Terimler</i> .....	58
<b>Tablo 10</b> <i>Araştırmanın Nitel Bölümünde Güvenilebilirliği Sağlamak için Kullanılan Teknikler</i> .....	61
<b>Tablo 11</b> <i>Nicel Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik</i> .....	64
<b>Tablo 12</b> <i>Araştırmanın Boyutlarına, Alt Problemlerine ve Veri Toplama Araçlarına Göre Veri Analiz Yöntemleri/Teknikleri</i> .....	70
<b>Tablo 13</b> <i>İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Ön-test Bulguları</i> .....	74
<b>Tablo 14</b> <i>İngilizce Diline Yönelik Tutum Ön-test Bulguları</i> .....	75
<b>Tablo 15</b> <i>İngilizce Diline Yönelik Akademik Başarı Ön-test Bulguları</i> .....	76
<b>Tablo 16</b> <i>Program Tasarısı Giriş Bölümü İnceleme Bulguları</i> .....	78
<b>Tablo 17</b> <i>Program Tasarısı Hedefler Bölümü İnceleme Bulguları</i> .....	79
<b>Tablo 18</b> <i>Program Tasarısı İçerik Bölümü İnceleme Bulguları</i> .....	80

<b>Tablo 19</b> <i>Program Tasarısı Değerlendirme Bölümü İnceleme Bulguları</i> .....	81
<b>Tablo 20</b> <i>İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Programın Girdi Boyutuna Yönelik Algıları</i> .....	82
<b>Tablo 21</b> <i>İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Programın Süreç Boyutuna Yönelik Algıları</i> .....	93
<b>Tablo 22</b> <i>Gözlem Formunun Giriş Bölümüne Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	94
<b>Tablo 23</b> <i>Gözlem Formunun İçerik Bölümüne Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	94
<b>Tablo 24</b> <i>Gözlem Formunun Öğretme ve Öğrenme Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	95
<b>Tablo 25</b> <i>Gözlem Formunun Yöntemler ve Teknikler Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	97
<b>Tablo 26</b> <i>Gözlem Formunun Derse Katılım Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	97
<b>Tablo 27</b> <i>Gözlem Formunun Duyuşsal Etmenler Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	98
<b>Tablo 28</b> <i>Gözlem Formunun Fiziki Şartlar Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	99
<b>Tablo 29</b> <i>Gözlem Formunun Uzmanlık Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	99
<b>Tablo 30</b> <i>İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Algılarına dair Ön-test ve Son-test Karşılaştırması</i> .....	107
<b>Tablo 31</b> <i>İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Algılarına dair Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları</i> .....	108

<b>Tablo 32</b> <i>İngilizce Diline Yönelik Tutumlara dair Ön-test ve Son-test Karşılaştırması ....</i>	108
<b>Tablo 33</b> <i>İngilizce Diline Yönelik Tutumlar için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	109
<b>Tablo 34</b> <i>Akademik Başarı Ön-test ve Son-test Karşılaştırması .....</i>	110
<b>Tablo 35</b> <i>İngilizce Dilindeki Akademik Başarı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....</i>	110
<b>Tablo 36</b> <i>İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Programın Çıktı Boyutuna Yönelik Algı Ortalamaları .....</i>	111
<b>Tablo 37</b> <i>Bulguların Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli Üzerinde Gösterilmesi .....</i>	129



**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Stake'in Uygunluk-olasılık Program Değerlendirme Modeli</i> .....	20
<b>Şekil 2</b> <i>Karma Araştırma Desenleri</i> .....	38
<b>Şekil 3</b> <i>Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği için AFA Yamaç Grafiği</i> .....	52

## Simgeler ve Kısaltmalar

**BÖE:** Bölüm Öğretim Elemanı

**CIPP:** Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Program Değerlendirme Modeli

**EF:** Education First

**HÖE:** Hazırlık Programı Öğretim Elemanı

**YDPDÖ:** Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği

**YDY/YDYO:** Yabancı Diller Yüksekokulu

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmacının amacı ve önemi, araştırmacının problemi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer alacaktır.

#### Problem Durumu

Eğitim programlarının etkililiğini artırmak için atılabilecek birçok adım vardır. Program geliştirme sürecinin verimli şekilde sürdürülmesi, program geliştirilirken temellerin sağlam şekilde oluşturulması, program öğelerinin her birine ayrı önem verilmesi bu adımlardan bazılarıdır. Bu amaçla yapılabilecek en önemli katkılardan bazıları da program değerlendirme sürecinin sağlıklı şekilde yapılması, paydaşlara bilgiler verilmesi ve program değerlendirme verilerine göre program hakkında bir yargıya varılmasıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında sık sık program değişiklikleri yapılmaktadır. Ancak bu değişikliklerin önceki programların değerlendirilmesi sonucunda yapılıp yapılmadığı çoğunlukla yeni programlarda belirtilmemektedir. Bu sebeple program değerlendirme çalışmalarının da belli bir modele göre yapılması konusunda örnek çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle yabancı dil öğretiminin yıllardır sorunlu bir alan olması, sık sık yapılan program değişikliklerine rağmen sorunun devam etmesi, programdan kaynaklanan sorunların bilimsel bir şekilde ortaya konması ihtiyacını doğurmaktadır.

Ornstein ve Hunkins (2018), program değerlendirmenin bir programın geliştirilmesi, uygulanması ve sürdürülmesi sürecinde elzem olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Madause ve Stufflebeam (1983) de program değerlendirmenin önemini fark edilir derecede arttığını belirtmişlerdir. Linfield ve Posavac (2019) ise program değerlendirmenin amacını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Program değerlendirme faaliyetlerinin tek bir genel amacı vardır: ihtiyacı olan insanlara kaliteli hizmet sağlanmasına katkıda bulunmak.” (s. 24). Araştırmacılar, program değerlendirme

çalışmaları ile sağlanan geribildirim sayesinde programların eksiklerinin giderilebileceğini, programda gerekli iyileştirmelerin yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Problemin ilk boyutu program değerlendirme ile ilgiliyken, ikinci boyutu da yabancı dil öğrenmeyi ve öğretimini kapsamaktadır. Türkiye, Education First yabancı dil yeterlik indeksine göre 2022 yılında 111 ülke arasından 64., Avrupa'da 35 ülke arasından 34. olmuştur (EF, 2022). Bu sıralamayla Türkiye yabancı dil yeterliğinde "düşük yeterlik" seviyesinde yer almıştır. Türkiye'de uzun yıllardan beri bu problemin sebepleri ve çözüm yolları araştırılmıştır ve araştırılmaya devam etmektedir. Ancak bu sorun henüz kesin bir çözüme kavuşturulmuş değildir. Türkiye'de İngilizce dersleri uzun yıllardır ilkokuldan başlanarak verildiği halde dil öğretmede hala iyi bir seviyeye gelinememiştir. Belirtilen sebeplerden ötürü yabancı dil programlarının değerlendirilmesi konusunda bir araştırma yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu çalışmada bir İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) İngilizce hazırlık programını değerlendirmektir. Programı değerlendirmek için, program değerlendirme modellerinden Stake'in uygunluk-olasılık modeli kullanılmıştır. Bu model kapsamında, İngilizce hazırlık programı girdi, süreç ve çıktı boyutları olmak üzere üç boyutta incelenmiş, beklenen ve ortaya çıkan durum birbiriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın öncelikle değerlendirmenin yapıldığı hazırlık programına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yapılan kapsamlı, sistematik ve bilimsel değerlendirme sonucunda ulaşılan sonuçlar ve sonuçlardan ortaya çıkan öneriler okul yönetimi ile paylaşılacaktır. Böylece, yapılan değerlendirme yabancı dil hazırlık programının iyileştirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca değerlendirme sürecinde öğretim elemanları, programda yer alan öğrenciler ve programdan mezun olmuş öğrenciler yer aldığından, hazırlık programı ile ilgili paydaşların daha eleştirel düşünebilmelerine olanak

sağlanmış olacaktır. Programın eksikliklerini ve güçlü yanlarını gören paydaşların programı iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemli başka bir yönü, araştırmacılara ve değerlendirme çalışmalarına yöneliktir. Stake'in uygunluk olasılık modelini kullanan diğer araştırmalardan farklı olarak çıktı boyutunu değerlendirmek için, yabancı dil hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrenciler ve fakültelerdeki öğretim elemanları da çalışmaya dahil edilmiştir. Stake (1967), çıktıların değerlendirilmesi için geleneksel olarak sadece sınav sonuçlarının kullanıldığını, ancak bunun yeterli olmadığını belirtmiştir. Çıktı değerlendirmesi için programın kısa ve uzun vadede kişisel ve sosyal sonuçlarına da bakılması gerektiğini öne sürmüştür. Buradan hareketle bu çalışmada hazırlık programında verilen İngilizce eğitiminin öğrencilere bölümlerinde, dolayısıyla gerçek hayatlarında ne kadar faydalı olduğu da araştırılmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde çalışmanın tüm aşamaları detaylı olarak aktarıldığı için bundan sonra yapılacak olan program değerlendirme çalışmalarına, özellikle de çıktı boyutuna yönelik sağlanması mümkün olacaktır.

Araştırmanın diğer bir önemli yönü, Stake'in modelini mümkün olduğunca iyi şekilde yansıtacak bir yöntem kullanmasıdır. Bu amaçla, çalışmada karma araştırma yöntemleri benimsenerek hem nesnel ve nicel hem de katılımcı görüşlerini derinlemesine inceleyecek şekilde nitel yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmada alanyazına katkı sunmak amacıyla Stake'in üç boyutlu (girdi, süreç ve çıktı) uygunluk-olasılık program değerlendirme modeline uygun bir program değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir.

Son olarak, daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular nadiren (örneğin Wood, 2001) tablolaştırılarak model üzerinde gösterilmiştir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular tablo halinde model üzerinde gösterilmiş, böylece çalışmanın sonraki araştırmalara da rehberlik etmesi amaçlanmıştır.

## **Araştırmanın Problemi**

Araştırmanın problemi, şu soru etrafında şekillenmektedir: Ankara'daki bir devlet üniversitesinin YDY İngilizce hazırlık programının, Stake'in uygunluk-olasılık program değerlendirme modeline göre etkililiği nedir?

### ***Alt problemler***

Araştırmanın temel alt problemleri, aşağıda verilmiştir.

1. İngilizce hazırlık programı, program geliştirme ölçütlerini hangi düzeyde karşılamaktadır?
2. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programa yönelik algıları ne düzeydedir?
3. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri nedir?
4. İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce dilindeki özyeterlikleri üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
5. İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce diline yönelik tutumları üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
6. İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce dilindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
7. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programa yönelik görüşleri nelerdir?
8. İngilizce hazırlık programını tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programa yönelik görüşleri nelerdir?
9. Fakültelerdeki öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın dokuz adet olan alt problemleri, Stake'in modeline göre girdi, süreç ve çıktı boyutlarına uygun olarak araştırma sorusu olarak ifade edildiğinde, 18 adet araştırma sorusuna dönüştürülmüştür. Araştırma soruları, üç boyuta uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

### **Girdi boyutuna yönelik sorular:**

1. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarıları ne düzeydedir?
2. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlikleri hangi düzeydedir?
3. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutumları hangi düzeydedir?
4. İngilizce hazırlık programı, program geliştirme ölçütlerini hangi düzeyde karşılamaktadır?
5. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik algıları ne düzeydedir?
6. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
7. İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?

### **Süreç boyutuna yönelik sorular:**

1. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın süreç boyutuna yönelik algıları nasıldır?
2. İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın süreç boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
3. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programın süreç boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
4. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri nedir?

### **Çıktı boyutuna yönelik sorular:**

1. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?
2. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?
3. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?
4. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktı boyutuna yönelik algıları nasıldır?
5. İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelelere geçmiş olan öğrencilerin programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
6. Bölümlerde görevli öğretim üyelerinin İngilizce hazırlık programının çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
7. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?

### **Sayıtlılar**

Katılımcılar, kullanılan ölçme araçlarına samimi, içten ve doğru yanıtlar vererek gerçek durumlarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın yapıldığı yabancı diller yüksek okulunda COVID-19 döneminde sınavlar Zoom ve Moodle platformları üzerinden yapılmış; ek sınav güvenlik önlemleri alınmamıştır. Dolayısıyla kontrol altına alınamayan sınav güvenliği değişkeninin ön-test ve son-test puanlarına etkisi kontrol edilememiş, öğrenenlerin sınav güvenliğini ihlal edecek davranışlar göstermediği varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde 2020-2021 akademik yılında uygulanan İngilizce hazırlık programı ve fakültelelerde 2021-2022 güz döneminde uygulanan programlar ile sınırlıdır.



Katılımcıların İngilizce diline yönelik özyeterlik ve tutumları puanları, kullanılan özyeterlik ve tutum ölçeklerinde yer alan maddeler ile sınırlıdır. Ayrıca katılımcıların İngilizce dilindeki akademik başarı puanları, kullanılan İngilizce yeterlilik testi ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Program değerlendirme: Değerlendirme, gözlemlenen bir değer, standartlarla karşılaştırılmasıdır. Program değerlendirme ise “programa ait tüm değerlerin programdan beklenen karmaşık beklentilerle ve kriterlerle karşılaştırılmasından elde edilen sonuçtur” (Stake, 2000, 346).

Program değerlendirme modeli: Program değerlendirme yaklaşımına bağlı olarak seçilen, değerlendirmenin hangi adımlarla yapılacağını gösteren sistematik bütündür.

Stake'in uygunluk- olasılık modeli: Robert Earl Stake (1967) tarafından ortaya atılan katılımcı odaklı bir program değerlendirme modelidir. Temel olarak betimleme ve yargı matrislerinden oluşan bu modelin betimleme matrisinde hedefler ve gözlemler yer alırken, yargı matrisinde de standartlar ve yargılar yer almaktadır. Girdi, süreç ve çıktı boyutları arasında hem yatay uygunlukların hem de dikey uyumun olup olmadığı değerlendirilmektedir (Yüksel & Sağlam, 2012).

## **Bölüm 2**

### **Araştırmanın Kuramsal Temeli**

#### **Eğitim Programı ve Programın Öğeleri**

Bu bölümde eğitim programı ve programın öğeleri ile ilgili çalışmalarını bulunan bazı önemli araştırmacıların ve yazarların bu konudaki görüşleri özet halinde verilmeye çalışılacaktır.

Tyler (1949) geliştirilecek herhangi bir programın dört tane temel soruya cevap vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sorular şunlardır:

1. Okul hangi eğitimsel hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır?
2. Bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan öğrenme yaşantıları nasıl seçilebilir?
3. Öğrenme yaşantıları, etkili bir öğretim için nasıl düzenlenmelidir?
4. Öğrenme yaşantılarının etkili olup olmadığı nasıl ölçülebilir?

Tyler'a göre eğitimsel hedefleri seçmek için birey, toplum ve konu alanı kaynaklar kullanılmalıdır. Ayrıca bu hedefler felsefe ve psikoloji süzgeçlerinden de geçirilmelidir. Öğrenme yaşantıları seçilirken pratik yapma imkânı sunmalı, düşünme yetisini geliştirmeli, bilgiyi algılama işini kolaylaştırmalı, sosyal davranışları geliştirmelidir. Aynı eğitimsel hedefe ulaşmak için farklı yaşantılar kullanılabilir. Benzer şekilde, tek bir yaşantı birden fazla sonuç verebilir. Öğrenme yaşantılarının birikimsel bir etkiye sahip olabilmesi için birbirini destekleyecek şekilde düzenlenmeleri gerekir. Çünkü düzenleme hem öğretimin verimliliğini hem de öğrenenlerde meydana gelen büyük değişikliklerin derecesini etkileyecektir. Program geliştirme son aşaması olan değerlendirme, seçilen ve düzenlenen öğrenme yaşantılarının istenen sonuçlara ne kadar ulaştırdığını ve aynı zamanda planların güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak için önemlidir. Diğer bir deyişle değerlendirme, öğrenci davranışlarında istendik değişikliklerin ne ölçüde gerçekleştiğini belirleme işidir. Değerlendirme gözlem, görüşme, anket, çizim, kayıt, kütüphaneden alınan kitaplar, yeme alışkanlıklarını belirlemek için menüler, yani çok farklı şekillerde yapılabilir.

Ertürk'e (1972) göre eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (s. 12). Ertürk, eğitim programını "yetişek" diye adlandırmış, yetişeğin unsurlarını da hedefler (istendik davranışlar), öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) ve değerlendirme faaliyetleri olarak üçe ayırmıştır.

Yetişeğin birinci unsuru olan hedefler, uzak hedef, genel hedefler ve özel hedefler olarak üçe ayrılır. Uzak hedef, siyasi felsefeyi yansıtan kısa ve öz olarak ifade edilmesi mümkün olan, eğitime yön veren hedeftir. Genel hedefler, uzak hedeflere aykırı düşmemekle beraber okulun yetiştireceği insanların özelliklerine göre belirlenebilen hedeflerdir. Özel hedefler ise öğrencilere kazandırılacak olan ve değerlendirme sürecinde temel alınan hedeflerdir. Ertürk (1972) hedefi şu şekilde tanımlamaktadır: "Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir" (s. 25). İkinci unsur olan eğitim durumları, hedefler belirlenin davranış olarak ifade edildikten sonra bu davranışlara ulaşmayı sağlayacak olan öğrenme yaşantılarıdır. Ertürk, geçerli yaşantıları öğrenci davranışlarında istendik değişiklik oluşturan yaşantı olarak tanımlamıştır. Geçerli yaşantıların birinci özelliği hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve kaynaşıklık özelliklerini taşımalıdır. Yetişeğin son unsuru olan değerlendirme, öğrenme yaşantılarının arzulan hedefleri meydana getirip getirmediğini anlamaktır. Değerlendirme, eğitime kendi kendini tamir imkânı veren bir araçtır. Yetişek sürekli olarak istendik davranışlara götürmesi bakımından kontrol edilmelidir, çünkü yetişek denenceldir, kalite kontrol ihtiyacı her zaman vardır ve değerlendirmenin katkıları vazgeçilmezdir. Değerlendirmenin bir boyutu davranış değişikliklerini saptamak ise diğer boyutu da yetişek değerlendirmedir. Yetişeğin değerlendirilmesi; yetişek tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişkiye bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak yapılabilmektedir.

Varış (1971) program geliştirme hakkında şu açıklamaları yapar: "Program geliştirme, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve

gerçekleşmesi için faydalanılan esasları, prensipleri (teori) ve faaliyetleri (uygulama) operasyonel anlamda ele alan bir çalışmadır (s. 20). Varış, program geliştirmeyi sistematik bir alan olarak görür ve program geliştirilebilmesi için aşağıdaki sorulara cevap verilmesi gerektiğini savunur:

1. Okulun amaçları nasıl tayin edilmelidir?
2. Amaçlar gerçekleştirilebilir nitelikte midir?
3. Gelişme örgün eğitimin amaç ve fonksiyonuna ne katacaktır?
4. Gelişme meydana geldiğini gösteren kriterler nelerdir?
5. İçerik nasıl tayin edilmelidir?

Varış'a göre programın birinci unsuru amaçlardır. Amaçları okulun rolünü belirler, karar vermeye rehberlik eder, okulda öğrenim tecrübelerinin seçimine rehberlik eder, programın değerlendirilmesinde temel teşkil eder ve programın geliştirilmesine olanak sağlar. Programın ikinci önemli ögesi, muhteva yani içeriktir. Muhteva, eğitim amaçlarına ulaşmak için kullanılan kaynaklardır. İçerik seçiminde dikkat edilecek ilkeler şunlardır: Toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretim ilkesi ve bilgi yapısı içinde muhtevanın işgal ettiği yer ilkesi. Varış'ın program geliştirme modelinin son unsuru değerlendirmedir. Değerlendirmenin amacı, süreçlerin etkinliğini saptamaktır. Değerlendirmeye, programa doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan herkes katılmalıdır. Değerlendirilecek olan şeyler arasında amaçlar, ders ve faaliyetler, süreçler, araçlar, sonuçlar ve bunlar arasındaki ilişkiler vardır. Değerlendirme sadece bir veya iki seferlik değil, sürekli olarak yapılmalıdır. Kullanılabilecek değerlendirme tekniklerinden bazıları şunlardır: grup tartışmaları, resmi kayıtlar, görüşmeler, anketler, envanterler, çeşitli testler, skalalar.

## **Program Değerlendirme**

Stake (1975), program değerlendirmenin farklı amaçlara hizmet edebileceğini belirtmiştir. Bu amaçlar arasında olayları raporlama, öğrencilerdeki değişimleri izleme, karar verme sürecine yardım etme ve eksiklere göre iyileştirme olabilir. Scriven'a (1980) göre değerlendirme, bağımsız değeri ve uygulamadaki değeri hakkında yargıya varmaktır. Eğitimde program değerlendirmenin öncüleri arasında olan ve bu konuda ilk tanımlamaları yapan Ralph Tyler, programı hedef davranışlara ulaşmak için planlanmış okul deneyimleri olarak tanımlamıştır. Program değerlendirmeyi de öğretim programının bir parçası olarak belirlenmiş olan hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirmek şeklinde tanımlamıştır (Madaus ve Stufflebeam, 2000). Erden (1998), program değerlendirmeyi "gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci" olarak tanımlamaktadır (s. 10). Ornstein ve Hunkins'e (2018) göre program değerlendirme, programın değerini, önemini ve programın öğrencileri standartlara ulaştırmada ne kadar başarılı olduğunu ölçer. Ayrıca değerlendirme önceki programlar hakkında değer yargılarını yansıtır, bu kapsamda önceki dokümanları, planları ve olayları eleştirir.

### ***Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri***

Program değerlendirme için kullanılacak birçok model vardır. Bu modeller, dayandıkları yaklaşımlara ve felsefi temellerine göre farklı çalışmalarda farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Alanyazında en sık kullanılan uluslararası sınıflandırmalardan biri Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2010) tarafından yapılmıştır ve aşağıdaki tabloda ilk sütunda sunulmuştur. Türkiye'de ise Ertürk (1972) tarafından yapılan ve sıklıkla kullanılan sınıflandırma da ikinci sütunda sunulmuştur.

#### **Tablo 1**

##### ***Program Değerlendirme Yaklaşımları***

Fitzpatrick, Sanders & Worthen (2010)	Ertürk (1972)
1. Uzmanlık odaklı yaklaşım	1. Yetişek (program) tasarısına bakarak,
2. Tüketici odaklı yaklaşım	2. Ortama bakarak,
3. Program odaklı yaklaşımlar	3. Başarıya bakarak,
4. Karar odaklı yaklaşımlar	4. Erişiyeye bakarak,
5. Katılımcı odaklı yaklaşımlar	5. Öğrenmeye bakarak,
6. Mantık Modelleri	6. Ürüne bakarak yapılan değerlendirme.
7. Teoriye dayalı değerlendirme	

Program değerlendirme modelleri ise, yaklaşımlara göre program değerlendirme sürecini tarif eden yöntemler olarak açıklanabilir. Aşağıda, alanyazında en sık kullanılan program değerlendirme modellerinden bazıları açıklanacaktır.

**Tyler'in hedef odaklı program değerlendirme modeli.** Tyler'a (1942) göre program değerlendirmenin amaçları şunlardır:

- Eğitim kurumunun etkililiğini düzenli şekilde kontrol etmek, böylece programda yapılması gereken iyileştirmeleri belirlemek.
- Eğitim kurumunun belirlemiş olduğu hipotezlerin geçerliliğini test etmek,
- Öğrencilere etkili rehberlik yapmak için bilgi sağlamak,
- Okul personeline, öğrencilere ve velilere psikolojik güven sağlamak,
- Halkla ilişkiler için sağlam bir temel sunmak,
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin amaçlarını netleştirmelerini sağlamak.

Tyler'a göre eğitimde değerlendirmenin yapılabilmesi için bazı varsayımlarından faydalanılabilir. Eğitim, insan davranışlarını değiştirme sürecidir. Değiştirilecek olan bu davranışlar, eğitimsel hedefler veya hedef-davranışlardır. Eğitim programının değerlendirilmesi ise programın hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğine bağlıdır. Öğrencilerin kendi davranış biçimlerini düzenleme şekilleri de değerlendirilmesi gereken önemli bir şeydir. Değerlendirme yöntemleri sadece kâğıt-kalem testleri ile sınırlı değildir. Öğrencilerin eğitimsel hedeflere ne derece ulaştığını gösteren tüm kanıtlar bu amaçla kullanılabilir. Son olarak, program değerlendirmeden maksimum verimi almak için öğretmenler, öğrenciler ve veliler değerlendirme sürecince yer almalıdır.

Tyler'ın program değerlendirme için önerdiği adımlar şunlardır:

1. Eğitimsel hedefler belirlenip temel sınıflara ayrılmalıdır.
2. Bu hedefler davranış şeklinde ifade edilmelidir.
3. Belirlenen davranışların gösterileceği durumlar belirlenmelidir.
4. Her hedef türünde bilgi toplamak için ölçme araçları denenmeli ve en iyileri seçilmelidir.
5. Ölçme araçları ile performans verileri toplanmalıdır.
6. Elde edilen veriler hedeflerle karşılaştırılıp, hedeflere ulaşma derecesi belirlenmelidir.

Tyler, modelde belirttiği adımların bir döngü halinde tekrarlanacağını belirtmiştir. Program değerlendirme sonucunda bazı hedeflerde değişiklikler ve iyileştirmeler yapılır. Hedeflerin değişmesi öğretimin ve programın kendisini de değişikliğe uğratar. Bu değişiklikler de değerlendirme planını değiştirir. Bu döngü de hep daha iyiye doğru bu şekilde sürüp gider.

**Stufflebeam'in CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeli.** Alan yazında en sık kullanılan modellerden biridir. Bu model, toplanacak bilgilerin betimlenmesi, bilgilerin toplanması ve ilgili organlara bilgilendirme yapılmasını gerektirir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Stufflebeam'in CIPP modeline göre değerlendiriciler, yöneticilerin ve diğer paydaşların kullanabileceği kaliteli hizmetler ve ürünler ortaya çıkmasını sağlayan; alternatif iyileştirme seçenekleri sunan, hizmetlerin ve ürünlerin etkililiğini ölçen; hatalı, ihtiyaç dışı ve/veya emniyetli olmayan hizmetleri ve ürünleri ifşa eden; bir girişimin başarısını veya başarısızlığını etkileyen faktörleri ortaya çıkaran değerlendirmeler yapmalıdır (Stufflebeam, 2003). Modelde dört ayrı değerlendirme türü yer alır:

**Bağlam değerlendirme:** Hedef grubun ihtiyaçlarını belirlemek, böylece hedefleri koymaya ve ortaya çıkan ürünleri yargılamaya yarayacak kriterleri belirlemek için yapılır. Bağlam değerlendirme sayesinde hedef grup tanımlanır. Grubun eğitime ve diğer hizmetlere olan ihtiyaçları belirlenir. Bu ihtiyaçlara ulaşmayı engelleyebilecek durumlar belirlenir. Aynı zamanda bu ihtiyaçların karşılanması için başvurulacak kaynaklar açıklanır.

Hedeflerin ve önceliklerin bu ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını anlamayı sağlar. Bağlam değerlendirme, bunlara ek olarak iyileştirmeye yönelik hedefler koymak için temel hazırlar. Ayrıca çıktıları değerlendirmek için ihtiyaçlara dayalı kriterler sağlar.

**Girdi değerlendirme:** Girdi değerlendirmesinin temel amacı, yapılması gereken değişiklikleri yapmak için bir yol haritası çıkarmaktır. Sistem yeterlikleri, alternatif program stratejileri, seçilen stratejileri uygulamak için tasarlanan süreçler, insan kaynakları planlaması, bütçe ayarlamaları bu yol haritasının kapsamında yer almaktadır.

**Süreç değerlendirme:** Yapılan planların uygulama esnasında kontrolünün sağlanması ve sürecin belgelendirilmesi süreç değerlendirme kapsamında yapılır. Bu aşamada planların öngörüldüğü şekilde uygulanıp uygulanmadığını kontrol etmenin yanı sıra, planın değiştirilmesi ve geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Diğer bir amaç da katılımcıların kendi rollerini ne derece yaptıklarını düzenli olarak değerlendirmektir. Öte yandan süreç değerlendirme uygulamaların planlarla karşılaştırılmasını, uygulamaya dönük sorunların tarifini ve personelin bu sorunları ne kadar iyi çözdüğünü de içerir.

**Ürün değerlendirme:** Bir uygulamanın başarısını ölçmek, yorumlamak ve yargılamak ürün değerlendirme kapsamında yapılır. Diğer bir deyişle ürün değerlendirme, programdan faydalanacak olan kesimlerin bu amaçlarına ne derece ulaştıklarını belirlemektir. Hem niyetlenen hem beklenmeyen hem olumlu hem de olumsuz çıktılar ortaya konulur. Ayrıca değerlendiricilerin uzun vadeli çıktıları değerlendirmeleri de beklenir. Değerlendirme yapılırken birden fazla yöntemler kullanılabilir. Bu kapsamda hem paydaşların hem de uzmanların görüşlerine başvurulmalıdır. Hedeflere ne derece ulaşıldığını görmek için testler de uygulanabilir (Stufflebeam, 2003).

**Eisner'in eğitimsel uzmanlık ve eleştiri modeli.** Eisner (1976) program değerlendirme çalışmalarının geleneksel olarak nesnel, nicel ve deneysel yöntemler kullanarak programın etkililiğini belirlemeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Eisner'a göre program değerlendirme çalışmalarının öğretime, programa ve öğrenme hedeflerine etkisi büyüktür. Ancak geleneksel program değerlendirme yöntemleri tek başlarına yeterli



değildir. Ona göre öğretmek, sanatta olduğu gibi maharet isteyen bir iştir, eğitim ise kişiden kişiye, bağlamdan bağlama değişen bir süreçtir. Bu sebeple eğitimin değerlendirilmesi açısından yapılması gereken şey sadece uygulananı ölçmek ve kontrol etmek değil, öğretmenin bir sanatkâr gibi daha maharetli olmasını desteklemektir. Eğitim teorisi daha derinlemesine görmeyi sağlamalı, kavramları oluşturan özellikleri hakkında daha çok düşünmeye sevk etmelidir. Bu sebeple eğitim değerlendirmesinin bir amacı eğitimsel uzmanlıktır. Eğitimsel uzmanlık ise tek başına değil eğitimsel eleştiri ile beraber bu amaca hizmet etmektedir. Bu iki kavramdan eğitimsel uzmanlık var olanı takdir etmek iken, eleştiri ise ifşa etme sanatıdır. Eleştirmenin görevi aydınlatıcı olmak, dışardan izleyenlerin görmesini sağlamaktır. Değerlendirme için yapılması gereken ise sanat eserlerinde olduğu gibi eleştiri yapılmasını sağlamak, bu eleştirileri kişilerle paylaşmaktır. Bir sınıfı, materyalleri veya okulu eleştirirken üç şey yapılır: betimleme, yorumlama, değerlendirme.

**Betimleme:** Betimleme, var olanı çok derine inmeden tarif etmeyi içerir. Bir derste kaç soru sorulduğu, ne tür sorular sorulduğu, tartışmalara ne kadar süre ayrıldığı, sınıfın ve öğretmenin dışardan nasıl bir izlenim verdiği betimlenebilir. Kısacası var olanı olduğu şekliyle anlatmaya betimleme denebilir.

**Yorumlama:** Eğitim esnasında kişilerin yaşadığı olayların onlar için önemini ve ne anlama gelebileceğini anlama çabasıdır. Örneğin öğrencilerin sınıfta bir yarışma etkinliği için istekli bir şekilde katılım sağlayıp parmak kaldırması öğrenciler ve öğretmenler açısından ne ifade etmektedir? Öğrencilere kitap okuma sayılarına göre ödüller vermek onlar açısından ne anlama gelmektedir? Bunlara benzer soruları yorumlayabilmek için empatik düşünmek, kişilerin hislerini anlayabilmek, kültürel ve geleneksel değerleri anlayabilmek gerekmektedir.

**Değerlendirme:** Sınıfta meydana gelen şeylerin eğitimsel değerini anlama çabasıdır. Bu sebeple betimleme ve yorumlamadan farklı olarak eğitimsel açıdan bir yargıya varmayı gerektirir. Eğitimsel açıdan yargılama yapabilmek için de sadece sınıfta

meydana gelen eğitimsel olayları görmek veya ne anlama geldiklerini açıklayıp yorumlamak yetmez. Bunun için eğitim teorisi, eğitim felsefesi ve eğitim tarihi açısından zengin bir birikime sahip olmak, yani bir eğitim uzmanı olmak gerekmektedir. Eğitim uzmanının ve eleştirmenin yapması gereken ise sadece gördüklerini tasvir etmek veya yorumlamak değil, eğitimsel açıdan yargılayabilmektir.

### ***Robert S. Stake'in Program Değerlendirme Anlayışı***

Robert S. Stake, eğitim programlarının değerlendirilmesi konusunda ortaya yenilikçi ve öncül fikirler atmıştır. Özellikle katılımcı odaklı değerlendirmenin öncüsü sayılan Stake, 1967 yılında yayımladığı *The Countenance of Educational Evaluation* isimli makalesinde, program değerlendirmeyi geleneksel bağlamdan yenilikçi bir bağlama taşımanın ilk adımlarını atmıştır. Daha sonra 1970'lerde geliştirdiği yanıtlayıcı değerlendirme modeliyle beraber, eğitimde program değerlendirmeyi adeta baştan yazmıştır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Stake'in bu radikal yaklaşımı ile ilgili olarak, Greene ve Abma (2001) aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

Stake, o zamanlar yeni gelişen değerlendirme topluluklarına eğitimsel ve sosyal program değerlendirmesi için yeni bir vizyon ve gerekçe sundu. Bu vizyonda değerlendirme —uzak politika yapıcıların "ortalama yaşta" program yararları ve etkinliğine ilişkin sorularını ele alan karmaşık analitik tekniklerin uygulanmasından, uygulamalarının kalitesi ve anlamları hakkında sahadaki uygulayıcılarla angajmana kadar— yeniden şekillendirildi. Bu yenilikçi fikirler, değerlendirme kuruluşunun mevcut çoğulcu karakterine dönüşümünü hızlandırmaya yardımcı oldu. (s. 1)

Stake'in yeni yaklaşımı, program değerlendirmeyi hem daha esnek hem de daha katılımcı kılmıştır. Burada önemli olan noktalardan biri, Stake'in yaklaşımında program değerlendirilirken derinlemesine betimleme ve anlamamanın her zaman vurgulanması, ayrıca programla ilgili farklı bölümlerin de çalışılması idi. Shadish, Cook ve Leviton (1991), Stake'in bu şekilde durum çalışmalarını (vaka analizi) savunmasını felsefi ve paradigmatik değil, daha çok politik bir arka plana bağlamışlardır. Diğer bir deyişle, Stake'in yerel

düzeyde insan ögesine kontrolü verme eğiliminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Stake'in merkezîyetçilikten uzak, kontrolü daha yerel otoritelere bırakan yaklaşımı eleştirenler, o yerel otoriteleri kimin kontrol ettiğini; değerlendirmelerden çıkan sonuçlara göre kimin aksiyon alacağını sorgulamışlardır. Ayrıca, paydaş katılımı olmasına rağmen, değerlendiricinin değerlendirme sürecindeki baskın figür olması da eleştirilmiştir. Getirilen eleştirilere rağmen, eğitim programlarının değerlendirilmesinde adeta devrim yapan Stake, daha sonra kavramsallaşacak olan katılımcı odaklı değerlendirme modellerinin kapısını aralamıştır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011).

Stake (1967) eğitimde program değerlendirmede yeni bir yaklaşım getirdiği makalesinde program değerlendirmenin resmi ve gayriresmi tarafları olduğunu, değerlendiricilerin genellikle gayriresmi kısımları uyguladığını; ancak değerlendirmenin belli bir model çerçevesinde ve resmi olarak yapılması gerektiğini savunmuştur. Eğitimin resmi değerlendirmesinde ise kontrol listeleri, akranlar tarafından yapılan yapılandırılmış ziyaretler, kontrollü karşılaştırmalar ve standart testler bulunmaktadır. Stake, o zamanki resmi program değerlendirme çalışmalarında girdilere, sınıftaki sürece ve bunları çıktılarla karşılaştırmaya yönelik çok az çaba gösterildiğini belirtmiştir. Eğitimcinin neleri yapmaya niyet ettiği ile neleri gerçekten yapabildiğini kıyaslamaya yönelik çaba ve çalışmanın çok az olduğunu öne sürmüştür. Oysaki programın değerlendirilmesi için, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilmesi; arka plan koşulları, sınıf etkinlikleri ve çıktılar arasındaki uyuma da bakılması gerekmektedir.

Stake'in geleneksel program değerlendirmeye karşı getirdiği en önemli eleştirilerden, dolayısıyla da kendi modelinde düzeltmeye çalıştığı noktalardan biri şudur: Stake, geleneksel program değerlendiricinin, akademik hedeflere ve hedef davranışlara göre değerlendirme yaptığını, bu hedef davranışları da geleneksel disiplinlerden aldığını ifade etmiştir. Değerlendirici, bu hedef davranışları ölçmek için standart testleri veya öğretmenlerin hedeflere göre yazdığı ölçme araçlarını kullanmış ve değerlendirme olarak

da sadece başarı testlerinin sonuçlarını kullanmıştır. Oysaki program değerlendirme için başarı testleri tek başına yeterli olmamaktadır.

**Stake'in uygunluk- olasılık program değerlendirme modeli.** Program değerlendirmeye sistematik olarak yaklaşan ilk araştırmacılardan olan Stake (1967) eğitimcilerin hem kendi eğitim biçimlerini daha iyi anlamaları için hem de eğitim bilimine katkı sunabilmeleri için kapsamlı bir değerlendirme yapmaya ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Formal (resmî) ve informal (gayri resmî) değerlendirmeyi birbirinden ayıran Stake, informal değerlendirmenin sıradan gözlemler, örtük amaçlar, sezgisel normlar ve öznel yargılara açık olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca bu tür değerlendirmelerin kalitesinin çok değişken olduğunu, bazen derin ve detaylı sonuçlar verebilirken bazen yüzeysel ve çarpık olabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan formal değerlendirmenin kontrol listeleri, akran gözlemleri, kontrollü karşılaştırmalar ve standart testlerle yapıldığını, bu tekniklerin de çoğunlukla başarılı olduğunu öne sürmüştür. Stake'e göre programların bütünlüğünü, karmaşıklığını ve önemini yansıtabilecek bir değerlendirme metoduna ihtiyaç vardır. Böyle bir değerlendirme yaparken de öncül şartlar, sınıf aktiviteleri ve eğitimsel çıktıların uyumuna dikkat edilmelidir.

Stake (1967) değerlendirmenin geleneksel olarak sadece başarı testlerini uygulayıp hedef davranışlara ulaşma derecelerine bakmak şeklinde algılandığını belirtmiştir. Ancak değerlendirme yaparken sadece hedef davranışlara bakmak değil, bütüncül bir anlayışla değerlendirmeye yaklaşmak gereklidir. Ayrıca değerlendirmenin iki boyutu vardır: betimleme ve yargıya varma. Stake modelinde bu boyutlar detaylı olarak ele alınacaktır. Stake'in uygunluk-olasılık modelinde 3 tür veriden bahsetmek mümkündür: girdiler, süreçler ve çıktılar.

Girdiler: Öğretmeye ve öğrenmeye başlamadan önce var olan ve çıktıları etkileyebilecek olan her şey girdi olarak düşünülebilir. Öğrencinin dersten önceki fiziksel ve psikolojik durumu, kabiliyetleri, deneyimi, ilgi ve isteği girdiye örnek olarak verilebilir. Programlı öğretimdeki giriş davranışları da örnek olabilir (Stake, 1967). Ornstein ve

Hunkins'e (2018) göre öğrencilerin var olan durumu ve karakteristik özellikleri, yani kabiliyetleri, önceki başarı puanları, psikolojik profilleri, notları, disiplin ve okula devam durumları girdi olarak görülebilir. Ayrıca öğretmenlerin deneyim yılları, eğitim durumları ve varsa davranış puanları da girdilere örnek olarak gösterilebilir.

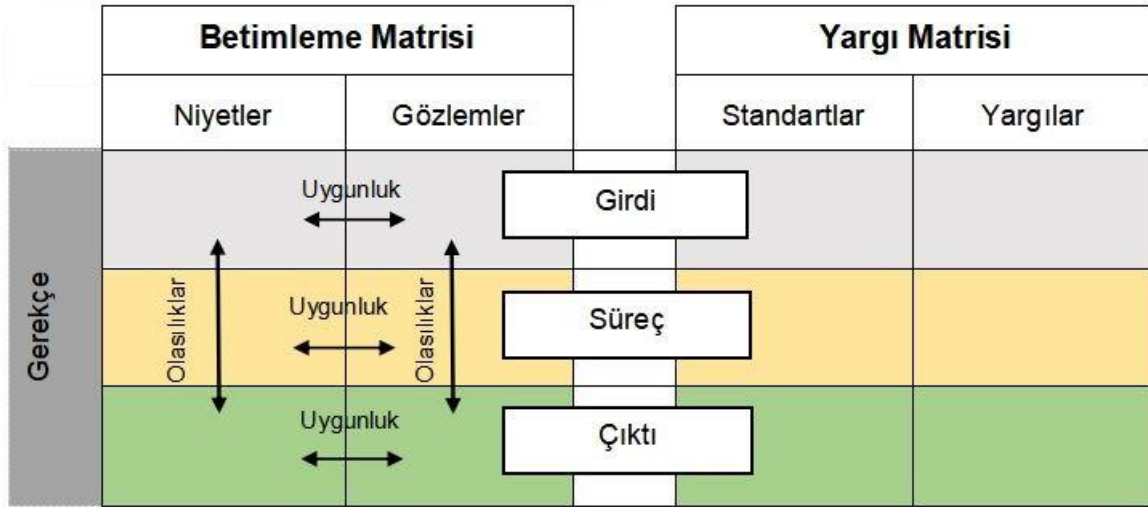
**Süreçler:** Stake'e (1967) göre süreçler, eğitim sürecini meydana getiren sayısız karşılaşmadır. Bu karşılaşmalar öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci, yazar ile okuyucu, ebeveyn ile danışman arasında olabilir. Süreçlere örnek olarak film sunumu, sınıf tartışması, bir problemin üzerinde çalışmak, dönem ödevinin sınırlarını açıklamak veya bir sınav yapmak gösterilebilir. Ornstein ve Hunkins (2018) öğrencilerin materyaller ile ve sınıfın kendisi ile etkileşimini de süreçlere dâhil etmişlerdir. Onlara göre derste zaman kullanımı, sınıf düzeni ve iletişim, üzerinde durulması gereken hususlardır.

**Çıktılar:** Geleneksel olarak en çok dikkatin atfedildiği çıktılar, eğitimsel bir deneyim sonucunda öğrencilerde ortaya çıkan yeterlikler, başarılar, kabiliyetler ve arzulardır. Ancak çıktıların ölçülmesi için bunlar yeterli değildir. Çıktılar, öğretme ve öğrenme sürecinin sadece öğrenciler üzerinde değil, aynı zamanda öğretmenler, idareciler, danışmanlar ve diğer paydaşlar üzerindeki etkilerini de içerir. Ayrıca, çıktılar sadece öğrenme süreci biter bitmez ortaya çıkan sonuçları değil, eğitimin uzun süre sonra anlaşılacak bilişsel, kişisel ve toplumsal sonuçlarını da kapsamaktadır (Stake, 1967). Çıktılar, öğrencilerin akademik başarılarını içerdiği gibi onların tutumlarını ve motor becerilerini de kapsamaktadır. Ayrıca programın öğretmenlerin kendi yeterliklerine dair algıları üzerindeki etkisi ve idarecilerin yapacakları değişiklikleri etkileme düzeyi de çıktılar kapsamında düşünülebilir Ornstein ve Hunkins (2018).

Stake'in modelinde girdiler ve çıktılar daha sabit bir doğaya sahipken, süreçler biraz daha dinamik süreçlerdir. Ancak bu üç bileşen birbirinden kesin sınırlarla ayrılmamaktadır. Örneğin bir işlem devam ederken ortaya çıkan bir çıktı, sonraki öğrenme için girdi vazifesi görebilir. Bu bileşenleri 3 kategori olarak ifade etmenin amacı, teferruatlı şekilde veri toplayabilmektir.

## Şekil 1

### Stake'in Uygunluk-olasılık Program Değerlendirme Modeli



Not: Stake (1967) kaynağından uyarlanmıştır.

Stake'in modeli temel olarak iki ayrı matristen oluşmaktadır; betimleme matrisi ve yargı matrisi. Betimleme matrisinde niyetler ve gözlemler yer alır. Yargı matrisinde ise standartlar ve yargılar yer alır. Modelin merkezinde ise girdiler, süreçler ve çıktılar bulunur. Bunlar hem betimleme hem de yargı matrisinde yer alan ortak bileşenlerdir. Modelde yer alan kavramlar kısaca açıklanacaktır:

**Gerekeçe:** Programların temel amaçları ve felsefi temelleri olduğu gibi program değerlendirmenin de amaçları ve gerekçeleri vardır.

**Niyetler:** Bu kısımda hedefler ve beklentiler, planlar yer alır. Planlanan çevre şartları; belli bir dersin ne kadar işleneceği; planlanan öğrenci davranışları; planlanan, beklenen, istenen ve hatta korkulan ve etkiler burada yer alır. Kısacası niyetler, meydana gelmesi muhtemel şeylerin listelenmesidir. Niyetler sadece davranışsal hedefler olarak düşünülmemelidir. Sadece davranış şeklinde değil, farklı şekillerde de ifade edilebilir.

**Gözlemler:** Gözlemler, çevre bileşenlerini, olayları ve sonuçlarını kaydetmek için öznel şekilde de yapılabilir, bazı araçlar kullanılarak daha nesnel şekilde de yapılabilir. Gözlem yapılırken öğrencilerin sergilediği ürünler, öğretme süreçleri veya çevre şartları

raporlanabilir. Gözlemlere dâhil edilebilecek birçok değişken mevcuttur, ancak değerlendirici bunların içinden seçim yapıp eğitimsel değeri yüksek olan değişkenleri gözlemleyebilir (Stake, 1967). Stake, daha sonra yayımladığı bir makalede (2000) gözlemleri sadece ikinci sütunla sınırlamanın hata olmuş olabileceğini belirtmiştir. Gözlemlerin çoğu program değerlendirme sorununu tespit etmek için aslında en iyi araçlar olduklarını söylemiştir.

Niyetler, yani hedeflenen durumlar ile gözlemler, yani uygulamalar arasında uygunluk kontrolü yapılır. Yani gözlemlenen durumların hedeflenenler ile ne kadar uyumlu olduklarına bakılmalıdır. Eğer niyetler gözlemler ile örtüşüyorsa uygunluk var demektir. Aynı kontrol süreçler için ve ürünler için de yapılır. Nasıl süreçler bekleniyordu, nasıl süreçler gözlemlendi? Nasıl çıktılar hedefleniyordu, nasıl çıktılar gözlemlendi? Stake modelindeki “uygunluk” kelimesi, belirtilen bu ikili durumların birbiriyle kıyaslanarak uyumlarına bakılmasını kastetmektedir.

Standartlar: Stake, eğitimin hedefinin mükemmeliyet olduğunu, mükemmeliyeti ölçmenin ise açık şekilde ifade edilen standartlarla mümkün olduğunu belirtmiştir. Standartlar, geniş bir referans değeri olan, yani birçok yerde kabul gören performans ölçütleridir. Standart testler genellikle sınava giren birinin notlarını bir referans grubu ile karşılaştırırken, öğretmenler kendi özel kriterlerine ve kişisel standartlarına göre öğrencilere not verip konuları ne derece öğrendiklerini belirlemeye çalışmaktadır. Aslında standartların çeşitliliği olması gereken bir durumdur. Standartlar öğrenciden öğrenciye, öğretmenden öğretmene, gruptan gruba değişebilir. Farklı paydaşların farklı standartlara sahip olması normaldir. Eğitim süreci içinde niyetler değişebildiği gibi standartlar da değişebilmektedir. Hem benzer gruplarla karşılaştırma amacı güden standartların hem de kesin standartların daha iyi ve net bir şekilde geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada belirlenen standartlar, Wood (2001) kaynağı referans alınarak, araştırma sorularına uygun şekilde geliştirilmiştir.

Yargılar: Stake, programı yargılamak için iki temel olduğunu belirtmektedir: kişisel yargıların yansıması olan kesin standartlara dayanarak veya başka programlarla karşılaştırmalı olan görelî standartlara dayanarak. Hem görelî yargılamadan hem de kesin yargılamadan programın değeri hakkında bir kaniya varılabilir. Yargılama, hangi standartların daha önemli olduğuna karar vermeyi de gerektirir. Standartlar belirlendikten sonra yapılması gereken, her bir standardın karşılanıp karşılanmadığına bakarak yargıya varmaktır.

## **İlgili Araştırmalar**

Araştırmancın bu bölümünde, bu çalışmaya rehberlik edecek ve kuramsal çerçevenin oluşmasına hizmet edecek olan ulusal ve uluslararası program değerlendirme çalışmalarının kapsamına ve bulgularına yer verilmiştir.

### ***Stake'in Modeli Kullanılarak Yapılan Araştırmalar***

Taşci (2022) Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nı değerlendirmek için Stake'in Uygunluk-Olasılık modelini kullanmıştır. Araştırma, 2021-2022 akademik yılında 5 ortaokulda bulunan 20 İngilizce öğretmeni ve onların beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan bu çalışmada, değerlendirme modelinde yer alan girdi, süreç ve çıktı boyutlarına yönelik değerlendirme yapılmıştır. Girdi boyutuna yönelik yapılan çalışmalara göre göre öğrencilerin İngilizce diline yönelik tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Akademik başarıya yönelik ön-test sonuçlarına göre öğrencilerin programa yönelik akademik ön bilgilere sahip oldukları ifade edilmiştir. Ancak öğretmen görüşleri bunun aksini savunmuştur. İçerik ve öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrencilere görelî ilkesinin göz ardı edildiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin programdan önce herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Öğretim programının hedeflerinin ve programda kullanılan kaynakların dilinin ise bir yerden sonra zorlaştığı belirlenmiştir. Süreç boyutunda hem öğretmen görüşlerine hem de gözlem verilerine göre ders kitabı programın



hedeflerine uygun değildir. Çıktı boyutuna yönelik yapılan çalışmalara göre öğrenciler hedeflenen dil seviyesine ulaşamamıştır. Öğretmen görüşlerine göre konuşma becerileri yeterince gelişmezken diğer becerilerde gelişme sağlanmıştır. Dönem boyunca yapılan sınavlarda da dil becerilerinin eşit olarak ölçülmediği saptanmıştır. Akademik başarı son-test sonuçlarının ön-test sonuçlarına yakın olduğu, öğretim sürecinin akademik başarıya anlamlı bir etki yapmadığı ifade edilmiştir.

Silitonga ve arkadaşları (2020), bir alan araştırması dersini Stake'in modeline göre girdi, süreç ve çıktı boyutlarında değerlendirmişlerdir. Nitel araştırma yöntemli kullanılan araştırmada görüşmeler, gözlemler, odak grup tartışmaları ve doküman inceleme yoluyla veriler toplanmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre programın girdi boyutunda hedeflere ulaşma oranı %71, süreç boyutunda %74, çıktı boyutunda %70, genel olarak da %72 olmuştur. Böylece programın bazı iyileştirmeler yapıp kullanılmaya devam edebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tampong ve Jailani (2019) ilkokul matematik dersi programını değerlendirmek için Stake'in modelini kullanmışlardır. 12 ilkokuldan 363 vize sınav kağıdı, gözlem formu, ders planları, doküman analizi ve görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmada nicel bulgular nitel verilerle desteklenmiştir. Elde edilen bulgulara göre matematik dersine ait programın girdi boyutunda %93, süreç boyutunda %67, çıktı boyutunda ise %71 oranında başarı elde edilmiş; ancak hiçbir okulda öğrencilerin çoğunluğu standartlara ulaşamamıştır.

Yaman (2019) bir İngilizce hazırlık programının başlangıç seviyesinin etkililiğini araştırmak için Stake'in Uygunluk-Olasılık modelini kullanmıştır. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinden yararlanan çalışmada girdi, süreç ve çıktı boyutları incelenmiştir. Girdi boyutunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler yapılan seviye belirleme sınavı sonucunda başlangıç seviyesine yerleştikleri için, öğrenci özelliklerinin programa uygun olduğu belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının sahip olması beklenen standart özellikleri ve yeterlilikleri içeren anketlerin sonuçlarına göre öğretim elemanları, standartlara ortalama olarak uyum sağlamışlardır. Araştırmanın süreç boyutunda şu

sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda, hedeflenen öğretim programının, uygulamadaki program ile genel olarak uyumlu olduğu belirtilmiştir. Öğrenci görüşleri ve ara test sonuçlarına göre kelime dil bilgisi ve dinleme becerilerinde başarı oranı yüksek iken, konuşma ve yazma becerilerinde ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlem sonuçlarına göre öğretim elemanları farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmışlardır. Çıktı boyutunda ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda tüm becerilerin gelişmesi için çalışmalar yapıldığı; ancak konuşma becerisinin gelişmesine daha az önem verildiği belirtilmiştir. Final sınavlarından elde edilen sonuçlara göre okuma ve dinleme becerileri yüksek, konuşma becerisi orta, yazma ve dil bilgisi ise daha düşük düzeyde kalmıştır.

Kaya (2018), 2012 yılı ortaokul İngilizce dersi programını Stake'in uygunluk-olasılık modelini kullanarak değerlendirmiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan bu araştırmada karma desenlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma, şu amaçlara yönelik olarak yapılmıştır: Öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini öğrenmek, programın uygulanmasından önceki girdileri, uygulanışı esnasındaki işlemleri ve uygulanmasından sonraki çıktılarını incelemek ve girdiler ile işlemlerin çıktılar üzerindeki etkilerini belirlemek. Araştırmanın nicel kısmında 349 öğretmene programı değerlendirmeye yönelik bir ölçek uygulanmış, başarı testleri ve gözlemler ise 155 öğrenciye uygulanmıştır. Öte yandan, çalışmanın nitel kısmındaki görüşmeler 4 öğretmen ile yapılmış, odak grup çalışması ise 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmenler kazanımlarla ilgili hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahiptir. Kazanımların genel hedeflerle ve birbirleriyle uyumlu olması, öğrencilerin seviyesine uygun olması, gözlenip ölçülebilir olması ve günlük hayatta kullanılabilir olması olumlu yanlarından bazıları olarak öne çıkmıştır. Öte yandan öğretmenler, kazanımların öğrenci özerkliğini yeterince geliştirememesi; dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede eksik kalma yönlerinden olumsuz olarak bahsetmişlerdir. Öğretmenler içerik hakkında genel olarak olumlu fikirler beyan etmişlerdir. İçeriğin kazanımlarla uyumlu nitelikte olması,

öğrencilerin seviyesine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olması ve aktif katılımı sağlaması gibi yönleri bu olumlu fikirlere örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmenler araç-gereçler ve programda önerilen etkinlikler ile ilgili olarak genellikle olumlu görüşler bildirmişlerdir. Son olarak öğretmenler, programda yer alan ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında genel olarak olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımlara uygun, öğrencilerin seviyeleri ile uyumlu, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için gerekli nitelikte olduğunu; ancak dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirmeye uygun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan gözlemler sonucunda öğretme-öğrenme süreci ile ilgili çoğunlukla olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dört beceriye odaklanmadıkları; çoğunlukla dil bilgisi kurallarını anlattıkları; okuma becerisine ağırlık verirken dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikleri genellikle atladıkları ve sınıfta İngilizce kullanımını çok düşük seviyede tuttukları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin sadece okuma becerisine yönelik etkinliklere katıldıkları, diğer üç dil becerisine yönelik yapılan az sayıda etkinliğe katılmaktan imtina ettikleri ve iletişim kurmak için İngilizceyi neredeyse hiç tercih etmedikleri gözlemlenmiştir. Program felsefesinin aksine derslerin çoğunlukla öğretmen merkezli olarak yapıldığı ve genellikle alt düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler yapıldığı da görülmüştür. Son olarak, programda öngörülenin aksine, ölçme-değerlendirme için yalnızca okuma becerisine ve dil bilgisine yönelik sınavların kullanıldığı; programdaki öz ve akran değerlendirme, proje ve portfolyoların kullanılmadığı; dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik bir değerlendirme faaliyeti icra edilmediği görülmüştür. Sonuç olarak, öğretme-öğrenme sürecinin ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin, programın temel hedefi olan iletişimsel becerileri geliştirme hedefi ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir.

Modelin ürün boyutunda ise uygulanan başarı testleri sonucunda tüm sınıflarda dinleme testlerinin sonuçları 100 üzerinden 53 ile 42 arasında değişmiş; konuşma testinin sonuçları 100 üzerinden 30 ile 9 arasında değişmiş; yazma testinin sonuçları ise 100

üzerinden 9 ile 7 arasında değişmiş; okuma becerisine yönelik bir uygulama yapılmamıştır. Sınıf içi gözlemlerde ifade edilenlere paralel olarak bu dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik birçok hedefe ulaşamadığı, bu becerileri öğretmede başarısız olduğu görülmüştür. Özellikle konuşma ve yazma becerilerine yönelik testlerin sonuçları oldukça kötü seviyede çıkmıştır.

Son olarak, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde özellikle gözlemler esnasında göze çarpan konularda bazı sorular sorulmuştur. Öğretmenler, sınıfta gözlemlenen durumlar için sınıfların kalabalık olması, araç-gereçlerin yeterli olmaması, zamanın sınırlı olması, öğrencilerin yetersiz ön bilgileri, teknolojik eksiklikler, bazı becerilerin çok zaman alması, liseye giriş sınavı, öğrencilerin ilgisizliği gibi sebepleri işaret etmişlerdir.

Altındağ (2017), 2013-2014 akademik yılında uygulanmaya başlayan 5. Sınıf matematik dersi öğretim programını Stake'in uygunluk-olasılık modelini kullanarak değerlendirmiştir. Alt, orta ve üst düzey sosyoekonomik bölgelerden toplam 9 okul ve 1061 öğrenci ile nicel, bu okullarda görevli 21 matematik öğretmeni ile de nitel çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretim programı inceleme formu girdi değerlendirmesi için, matematik dersi başarı testi girdi ve ürün değerlendirmesi için, matematik dersine yönelik tutum ölçeği aynı şekilde girdi ve ürün değerlendirmesi için, öğretmen görüşme formu girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi için, öğretmen gözlem formu süreç değerlendirmesi için kullanılmıştır. Araştırmacı, program hakkında şu bulgulara ulaşmıştır:

- Program geliştirme komisyonunda kimlerin yer aldığı ayrıntılı şekilde belirtilmemiş, yeterli sayıda öğretmenin süreçte yer almadığı görülmüştür. Dolayısıyla komisyonda program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının yer alıp almadığı bilgisine rastlanmamıştır.
- Programın hangi felsefeye dayanılarak geliştirildiğine ilişkin detaylı bilgilere yer verilme de programın felsefesinin ne olduğuna yönelik ipuçlarına rastlanmış, ayrıca önceki programın felsefesinin devam ettirildiği belirtilmiştir.

- Programın hangi model kullanılarak geliştirildiği ifade edilmemiştir.
- Programa dair ihtiyaç analizinin önceki programlara bakılarak, alan yazın incelenerek ve öğretmenlerden görüş alınarak yapıldığı belirtilmiş, ancak ihtiyaç analizinin detaylarına yer verilmemiştir.
- Programın uygulanmadan önce denemeye tabi tutulup tutulmadığına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.
- Öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmamıştır.
- Kazanımların sayısal olarak azaltılmasının olumlu olduğu ve kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olduğu belirlenmiş, ancak programın felsefesini yansıtmakta eksik kaldıkları belirlenmiştir.
- İçeriğin önceki programa göre hafifletildiği belirlenmiş, ancak içerik düzenlemenin hangi yaklaşıma veya modele göre yapıldığı belirtilmemiştir.
- Program değişikliği yapıldıktan sonra bunun ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmemiş, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin programı etkili bir şekilde uygulayabilmek için yeterli seviyede olmadığı belirlenmiştir.
- Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının oldukça iyi seviyede olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin hazırbulunuşluğu programa uygun seviyede değildir.
- Alt sosyoekonomik grupta yer alan okullardaki öğretmenler genellikle işe yeni başlayan öğretmenler iken, üst seviyelerdeki okullarda daha tecrübeli öğretmenler çalışmaktadır.
- Öğretmen görüşleri ve önceki çalışmalara göre ders kitaplarındaki aktiviteler programın felsefesine uygun değildir.

- Süreç boyutunda öğretim programının öngördüğü öğretme-öğrenme ile ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sınıfta uygun şekilde uygulanmadığı gözlemlenmiştir.
- Ürün boyutunda tüm okullarda başarı seviyesinde ön-teste göre anlamlı bir gelişme sağlanmış olmasına rağmen üst seviye okullar haricinde genel olarak kazanımlara istenildiği ölçüde ulaşılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programının matematik dersine yönelik duyuşsal becerileri geliştirdiği tespit edilmiştir.

Thanabalan, Siraj ve Alias (2014) Malezya'daki yerli halklardan biri olan Temuan halkı için bir İngilizce okuma eğitimi modülü geliştirmişlerdir. Bu modülün değerlendirmesini de Stake'in uygunluk-olasılık modelini kullanarak yapmışlardır. Çalışma kapsamında araştırmacılar, ihtiyaç analizi için 10 öğretmenin derslerine gözlemci olarak katılmışlar, dijital bir okuma modülü geliştirip uzman görüşü almışlardır. Bu okuma modülündeki hikâyeler, öğrencilerin yaşadığı çevreye uygun olarak hazırlanmıştır. Modülün değerlendirilmesi için Stake modeli çerçevesinde şu sorulara cevap aramışlardır:

1. Öğretmenler, geliştirilen modülü Stake modeline göre nasıl bulmuşlardır?
  - a. Modül uygulanmadan önce öğretmenlerin beklentileri nelerdir?
  - b. Modül uygulandıktan sonra öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
  - c. Öğretmenlerin modül uygulanmadan önceki beklentileri, modül uygulandıktan sonraki görüşleri ile ne derece örtüşmektedir?

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin baştaki beklentileri sondaki görüşlerinin çoğunlukla birbirine uyduğu görülmüştür. Değerlendirme sonucunda, yerli öğrencilerin kendi bağlamlarına uygun olarak geliştirilen materyallerin, onların başarılarını artırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca kültürel ihtiyaçlara cevap veren bir pedagojiye ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, okuma aktivitelerinde oyunların kullanılmasının ve bilgisayar kullanımının öğrencilere yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bayat (2012) ilkokuma-yazma programını Stake'in uygunluk-olasılık modelini kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmacı girdi değerlendirmesi için okuma ve yazma becerilerini ölçen bir ölçme araçları, süreç değerlendirmesi için gözlem formları, ürün değerlendirmesi için de başarı testleri ve öğretmenle görüşme tekniklerini uygulamıştır. Girdi değerlendirmesi sonucunda öğrencilerin okuma ve yazma testlerinde kısmen başarılı oldukları, bu becerilerin bazılarında yeterli, bazılarında ise yetersiz oldukları saptanmıştır. Süreç değerlendirmesi için yapılan gözlemlerin sonuçlarına göre öğretmenlerin materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme yöntemleri gibi bazı konularda yeterli, öğretme öğrenme sürecinde oyunlara yer vermek gibi bazı konularda ise yetersiz oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz gördükleri, bu sebeple de ders kitabı haricinde kaynaklar kullandıkları gözlemlenmiştir. Son olarak, öğrencilerin ileride girecekleri sınavlara hazırlanabilmeleri amacıyla, programda yer almayan bazı konuların sınıfta işlendiği görülmüştür. Ürün değerlendirmesine bakıldığında, yarıyıl ve yılsonu olmak üzere ikişer defa yapılan okuduğunu anlama testlerine göre yarıyıl sonunda kısmen yeterli olan anlama becerileri sene sonunda yeterli düzeye ulaşmıştır.

Wood (2001), çevre eğitimine yönelik mesleki gelişim kursunu değerlendirmek için Stake'in uygunluk-olasılık modelini kullanmıştır. Girdi boyutunda öğretmenler, program ve kaynaklar ele alınmıştır. Öğretmenlerin ülkedeki öğretmen nüfusunu temsil edip etmediklerine bakılmış, bunun için demografik bilgileri toplamayı amaçlayan kartlar kullanılmıştır. Programın akademik ve bilimsel olarak uygun içeriğe ve tasarıma sahip olup olmadığını belirlemek için uzmanlara anket uygulanmıştır. Son olarak, yeterince kaynağa ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öğretmenlere uygulama bitiminde bir ölçek verilmiştir. Süreçleri değerlendirmek için araştırmacı, sınıflarda gözlemler yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programa yönelik düşüncelerini yazdıkları günlükler tutmaları sağlanmıştır. Son olarak, programın akıcı bir şekilde işlenip işlenmediğine de bakılmıştır. Çıktı değerlendirmesi kapsamında, deney-kontrol gruplu bir çalışma yapılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlere ön-test ve son-test uygulanmış, ayrıca eğitimden iki hafta sonra bir izleme

testi verilmiştir. Bir başka öğretmen grubuna da ön-test ve son-test uygulanmış, ancak onlara eğitim verilmemiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, girdiler boyutunda eğitime katılan öğretmenlerin ülkedeki öğretmen nüfusunu yaklaşık olarak temsil ettikleri belirlenmiştir. Programın çoğunlukla uygun olduğu, ancak basit kavramlara çok vurgu yaparken daha üst düzey düşünme becerilerine yeterince odaklanmadığı görülmüştür. Son olarak program için gerekli olan kaynakların çok büyük oranda mevcut olduğu belirlenmiştir. Süreçler boyutuna gelindiğinde, öğretmenlerin programın neredeyse tüm boyutlarında standartları aştıkları, ancak bilgisayar sorunlarından dolayı bazı boyutlarda eksik kaldıkları belirlenmiştir. Derslerde çoğu etkinliğin akıcı ve verimli geçtiği, ancak hem katılımcıların hem de eğiticilerin bir etkinlikten diğerine geçerken daha çok zamana ihtiyaç duydukları görülmüştür. Son olarak, sınıftaki iletişimin ve katılımın yüksek olduğu belirlenmiştir. Çıktı boyutunda ise programın bir boyutu hariç diğer boyutunda öğretmenlerin performansının yükseldiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların programın az sayıda boyutu hariç genel olarak tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Shapiro (1985), dezavantajlı gruplara yönelik olarak verilen bir sağlık bilimi ve tıp programını değerlendirmek için Stake'in uygunluk-olasılık program değerlendirme modelini kullanmıştır. Girdi boyutunda öğrenciler programa başvuru yaparken toplanan bilgiler yer almıştır. Programa kabul edilebilmek için bir standart test, lise devam durumu ve mülakat kullanılmış, başvuru yapan 105 öğrenciden 70'i alınmıştır. Bu öğrenciler, yetenekli, ekonomik olarak kötü durumda olan, sağlık bilimleri ve tıp alanında kariyer yapmak isteyen azınlık çocukları idiler. Süreçleri değerlendirmek için gözlemler yapılmış, bu gözlemler sırasında beklenip uygulanan etkinlikler, beklendiği halde uygulanmayan etkinlikler ve beklenmeyen olaylar kayıt altına alınmıştır. Çıktı boyutunu değerlendirmek için iki ölçek kullanılmıştır. İlki, sağlık bilimleri ve tıp alanına yönelik tutumları belirlemeye yönelik bir ölçeğin ön-test ve son-test olarak uygulanması, ikincisi de öğrencilerin tecrübelerini dereceli şekilde yansıtabilecekleri bir ölçme aracının uygulanmasıdır.



Sonuçlara göre, uygulanan program öğrenciler üzerinde orta seviyede bir etki yapmıştır. Sağlık bilimleri ve tıp alanına yönelik tutum ölçeğinde ön-test ile son-test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin programda yaşadıkları tecrübelerin de orta seviyede kaldığı belirlenmiştir. Bunun sebebi de süreçlerin öğrenciler açısından eğlenceli olmaması olarak öne sürülmüştür. Sonuç olarak, programın beklenen sonuçları doğurmadığı ortaya çıkmıştır. Programın başarısızlığının sebebi için Stake modeline detaylı olarak bakıldığında, aslında programın beklendiği şekilde uygulanmış olduğu görülmüştür. Sorunun kaynağının ise süreç içinde yapılan aktiviteler olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple süreçler iyileştirilerek yeni bir uygulama yapılmış, oldukça başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçta Stake modelinin etkili kullanılması ile programda başarıya ulaşılmıştır.

### ***Muhtelif Program Değerlendirme Araştırmaları***

Tunç (2009), Ankara'daki özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programını değerlendirmek için paydaş görüşlerine dayalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, programın öğrenci beklentilerini ne derece karşıladığını ve paydaşların ideal öğrenme-öğretme süreçleri ile uygulamadaki süreçler arasında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla 62 öğretim görevlisi, 3 yönetici, 1 öğretmen eğitici ve 216 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere yönelik bir anket, öğretmen ve idarecilere yönelik de bir anket geliştiren araştırmacı, her bir anketin sonuna nicel bulguları desteklemek amacıyla bazı açık uçlu sorular eklemiştir. Nicel verilerle betimleyici analizler yapılmış, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre hazırlık programının şu alanlarda iyileştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır:

- Hedeflerin net olarak belirtilmesi gerekmektedir.
- Öğretme-öğrenme sürecinde dil becerilerinin hepsi dikkate alınmalıdır.
- Kaynakların ve materyallerin okulun hedeflerine ve hazırlık geçme sınavına uygunluk açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir.

- Ölçme araçlarının hedefleri ve içerikleri, kitapların içeriğiyle ve öğretim süreci ile uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Dinçer (2013), 2007-2008 akademik yılında uygulanmaya başlayan 7. sınıf İngilizce programını değerlendirmek amacıyla Stufflebeam'in CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modelini kullanmıştır. Eş zamanlı sıralı karma araştırma desende yapılan çalışmanın nicel verileri Aydın ilinde görevli 125 İngilizce öğretmeni ve 850 7. sınıf öğrencisinden toplanmış, nitel veriler ise sosyo-ekonomik olarak üç farklı düzeyde (alt, orta ve üst) okulu temsil eden 30 öğretmen ve 30 öğrenciden toplanmıştır. Ayrıca bu düzeylere uygun farklı okullarda 24 saat gözlem yapılmıştır. Son olarak, doküman analizi için program kitapçığı, ders kitabı ve proje-performans ödevleri incelenmiştir. Nicel veriler, CIPP program değerlendirme modeline uygun formlar kullanılarak, nitel veriler ise görüşme ve gözlem formları ile toplanmıştır. Nicel ve nitel bulgular ayrı olarak sunulmuş, sonrasında bulgular birbiriyle bütünleştirilerek modele uygun şekilde sonuçlara ulaşılmıştır.

Bağlam değerlendirme sonuçlarına göre programın dil becerilerini dengeli şekilde karşılamadığı, dilbilgisine ağırlık verdiği, konuşma ve dinleme becerilerinde eksik kaldığı tespit edilmiştir. Fiziksel şartların okullara göre farklılık gösterdiği, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğretmen görüşlerinin diğer okullara göre tüm boyutlarda anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu bulunmuştur. Girdi değerlendirme sonuçlarına göre programın girdileri, özellikle kitaplar ve kaynaklar amaçları karşılamaktan uzaktır. Süreç değerlendirme sonuçlarına göre farklı sorunlardan dolayı süreçlerin öğrencileri ve öğretmenleri memnun etmediği tespit edilmiştir. Ürün değerlendirme sonuçlarına göre programda ağırlıklı olarak sonuç değerlendirme kullanıldığı, nispeten daha az olsa da süreç değerlendirmenin de kullanıldığı belirlenmiştir. Bağlam değerlendirme sonuçlarına paralel olarak, ürün değerlendirmede de dilbilgisi becerilerinin diğer dil becerilerine göre daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

Altmışdört (2009), askeri öğrencilere yönelik özel amaçlı bir İngilizce programını şu üç boyutta değerlendirmiştir: programın oluşturulması; izlençe; ölçme-değerlendirme ve

program değerlendirme. Araştırmaya programın öğrencileri, öğretim elemanları ve mezunları katılmıştır. Ön-test-son-test başarı sınav uygulamaları, anketler, görüşmeler ve gözlemler vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde sunulacaktır.

- Özel Amaçlı Yabancı Dil Programı'nın hedefleri genel amaç ve gereksinimlere yeterince hizmet etmemektedir.
- Programın başında gereksinim çözümlemesi yapılmamıştır. Diğer bir deyişle ihtiyaçlar, eksik noktalar ve istekler ile ilgili çalışmalar yapılmamıştır.
- Programın hedefleri, öğrencilerin mesleki hayatlarına yönelik dil becerilerini ve içerikleri yeterince kapsamamaktadır.
- Program geliştirilirken herhangi bir program geliştirme modeli kullanılmamış ve pilot uygulama yapılmamıştır.
- Malzemeler (materyaller) programdaki ihtiyaçları ve hedefleri tam olarak karşılamamaktadır.
- Program, daha çok konu ve içerik ağırlıklı izlenceler takip edilmesi sebebiyle, özel amaçlı bir Yabancı Dil Programının ilkelerinin özellikleri tam olarak yansıtmamaktadır.
- Süreç boyutunda dersler genel olarak planlı, hedeflere yönelik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ancak program içeriği ve sunulan dil becerileri, öğrencilerin mesleki gereksinimlerini tam olarak karşılayamamıştır.
- Programın süreç boyutunda öğrenciler aktif rol oynamaktadır; ancak bunun hem hedeflerle paralel şekilde sınıf ortamında artması hem de bireysel çalışmaların artması gerektiği ifade edilmiştir.

- Öğretim elemanlarının genel İngilizce alanında oldukça yetkin oldukları; ancak özel amaçlı yabancı dil öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları belirlenmiştir.
- Programın hedefleri her ne kadar dört temel dil becerisini kapsasa da öğretim sürecinde ağırlıklı olarak okuma becerisine yer verildiği, diğer becerilerin arka planda kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma esnasında yapılan sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin programın sonunda hedeflenen İngilizce düzeyine ulaşamadıkları tespit edilmiştir.
- Ölçme değerlendirme sisteminde ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testle kullanılmakta, sadece metin tipi sorularla yazma becerisi ölçülmektedir. Üretime yönelik becerilerin, özellikle de konuşma becerisinin ölçülememesi bir eksik olarak kaydedilmiştir.
- Program değerlendirme çalışmasının yapıldığı kurumda da ünite ve ders sonuç raporları vasıtasıyla değerlendirmeler yapıldığı, ancak bu değerlendirmelerin belirli bir yaklaşım ve modele dayanarak yapılmadığı ifade edilmiştir.
- Program değerlendirme çalışmasının yapıldığı kurumda program geliştirme çalışmaları içerik ve etkinlikler çerçevesinde yapılmakta; sistemli bir gereksinim çözümlemesi yapılmamaktadır.

Yukarıda bulguları özetlenen, Altmışdört (2009) tarafından yapılan kapsamlı program değerlendirme çalışmasının sonuçlarına göre, programın dört temel boyutu olan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında bazı iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Karataş (2007), Stufflebeam'in CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modelini kullanarak "İngilizce II" adlı dersi değerlendirmiştir. Verileri toplamak için modele uygun bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan araştırmacı, gerekli güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını

yaptıktan sonra CIPP modelinin 4 alt boyutundan oluşan 46 maddelik bir ölçek elde etmiştir. Aynı ölçeğin iki farklı formu 415 öğrenciye ve 35 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Sonuçlara göre programın ilk boyutu olan bağlam boyutunda, program hedeflerinin ön öğrenmelere uygun olmadığı, ders kitabının öğrenenlerin bulunduğu seviyeye uygun olmadığı ve içeriğinin anlaşılmadığı ortaya çıkmıştır. Girdi boyutunda görsel ve işitsel öğrenme araçlarını öğrencilerin gelişimine yeterli katkıyı yapmadıkları belirtilmiştir. Süreç boyutunda programın dört beceriye yeterli seviyede vurgu yapmadığı, öğrenci katılımının yeterli olmadığı ve programda yeterli alıştırmaya yapılmadığı belirlenmiştir. Ürün boyutunda ise programın dört temel dil becerisini yeterince geliştirmedeği ve mesleklere yönelik İngilizce anlamında eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Paksoy (2020), Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç ve ürün) program değerlendirme modelini kullanarak okul öncesi eğitim programını değerlendirmiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan bu araştırmada 278 öğretmen ile anket çalışması, 13 öğretmen ile de görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre programın hem olumlu hem olumsuz yanları vardır. Bağlam boyutunda eğitim programının teknolojik gelişmeleri ve dikkate aldığı, güncelliğini koruduğu, çocukları ilkokula hazırladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan görüşmelerden elde edilen veriler, tek programın yetersiz olduğunu, bölgesel özelliklerin daha çok dikkate alınması gerektiğini ve kalabalık sınıflarda ve kısıtlı ekonomik imkanlarda öğretmenlik yapmanın zorluklarını ifade etmişlerdir. Girdi boyutunda program kapsamında uygulanan etkinliklerin, kazanım ve göstergelerin çocukların seviyesine uygun olduğu, kullanılan materyallerin çocukların motor gelişimine uygun olduğu belirtilmiştir. Süreç boyutunda öğrenen merkezli ve aktif öğrenme için gerekli olan çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığı ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin etkili bir şekilde kullanıldığı ifade edilmiştir. Ürün boyutunda programın çocukların eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi kullanma becerilerine; ayrıca sosyal-duygusal, motor ve bilişsel gelişimlerine katkısı olduğu belirtilmiştir.

İlgili araştırmalar başlığı altında incelenen eğitimde program değerlendirme çalışmalarının çoğunda nicel araştırma yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Bu alışmaların, Stake'in program değerlendirme anlayışındaki derinlemesine tahkik etmek ve katılımcıların görüşlerini incelemek gibi kavramlar bakımından eksik kalmış olabileceği düşünülmüştür. Yalnızca nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, bir veya birden fazla paydaşın görüşleri kullanılarak yapılan araştırmaların da Stake'in uygunluk-olasılık modelinin kapsamını tam olarak karşılayamadığı görülmüştür. Karma araştırma yöntemleri kullanılan çalışmalarda ise programın girdi, süreç ve çıktı boyutlarına yönelik algıların llebilmesi için kullanılan lme araçlarının başka program değerlendirme modellerine (rneğin CIPP) zgn olarak geliştirilen lcekler olduğu görülmüştür. Ayrıca, Stake (1967) tarafından önerildiği şekliyle çıktı boyutunun uzun vadedeki etkilerini veya gerçek hayata etkilerini ölçen çalışmalara rastlanılmamıştır. Son olarak, Stake'in modeline kullanılarak yapılan çalışmaların neredeyse hiç birisinde, çalışmadan elde edilen bulgular model üzerinde tablo olarak gösterilmemiştir. Tüm bu eksiklikler gz önünde bulundurularak, Stake'in program değerlendirme modelinin seçilmesi birkaç açıdan faydalı görülmüştür. Bu çalışmada karma araştırma yöntemleri benimsenerek hem daha nesnel ve nicel hem de katılımcı görüşlerini derinlemesine inceleyecek şekilde nitel yöntemlerin kullanılması bakımından modelin gereklerinin azami lde karşılanması beklenmektedir. Ayrıca Stake'in üç boyutlu (girdi, süreç ve çıktı) uygunluk-olasılık program değerlendirme modeline uygun bir program değerlendirme aracı geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Diğer araştırmalarda eksik olan, Stake'in önerdiği şekilde çıktı boyutunun hem akademik başarı, tutum ve zyeterlik gibi değişkenler bakımından, hem de katılımcılar üzerindeki daha uzun vadeli etkilerinin araştırılması bakımından incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmadan elde edilen bulguların tablo halinde model üzerinde gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grupları, veri toplama araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilecektir.

#### Araştırma Yöntemi ve Deseni

Araştırmada nitel ve nicel verilerin beraber kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır (Creswell, 2003). Karma yöntemde, nicel ve nitel verilerin ayrı olarak toplandığı ve çözümlendiği; yorumlanma esnasında birleştirildiği *eş zamanlı/birleşen karma yöntemler araştırması deseni* kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2018).

#### ***Karma yöntem araştırmasının tanımı***

Alanyazında karma yöntem araştırmaları ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tashakkori ve Creswell (2007), karma yöntem araştırmasını aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

...araştırmacının tek bir araştırmada veya bir araştırma deseninde hem nicel hem de nitel yaklaşımları veya yöntemleri kullanarak verileri toplayıp analiz ettiği, bulguları birleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma. (s. 50)

Creswell ve Plano Clark (2018) tarafından aktarıldığı üzere Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) ise karma yöntemler araştırması için 21 araştırmacı tarafından yapılan 19 adet tanımı incelemiş, harmanlamış ve aşağıdaki gibi tanımı önermiştir:

Karma yöntem araştırmaları, bir araştırmacının veya araştırmacıların, derinlemesine ve genişlemesine bir anlayış ve doğrulama için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (örn. nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz, çıkarım teknikleri) bir araya getirdikleri bir araştırma türüdür. (s. 49)

Karma yöntem araştırmaları ile ilgili yapılan tanımlarda birçok ortak özellik bulunmakla beraber en yaygın ortak nokta, bu tür araştırmalarda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmasıdır.

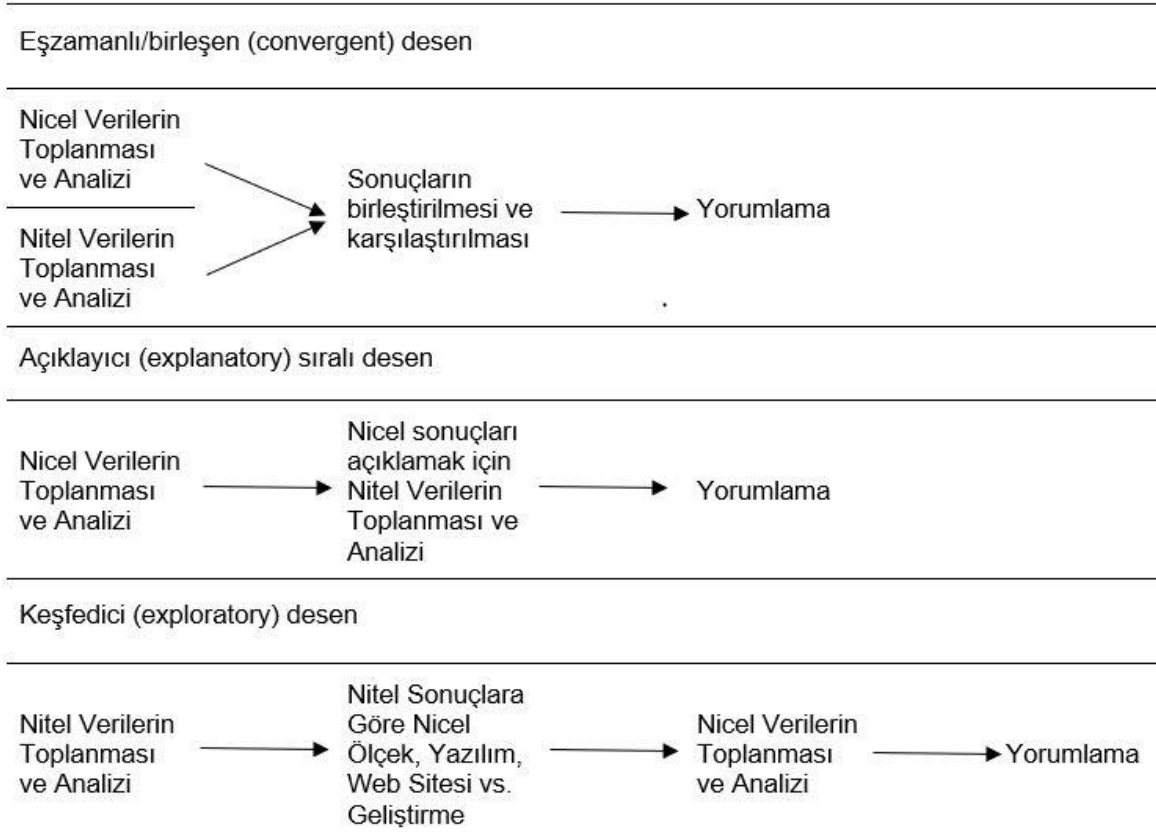
## **Karma yöntem araştırma desenleri**

Karma yöntemler için kullanılacak çok sayıda desen alanyazında bulunabilmektedir. Creswell ve Plano Clark (2018), karma yöntem araştırma desenleri için kullanılan 15 farklı sınıflandırmayı değerlendirmiştir. Kendileri tarafından 2003, 2007 ve 2011 yıllarında önerilen sınıflandırmalar da dahil olmak üzere tüm desen sınıflandırmalarını irdeledikten sonra tüm karma yöntem araştırma desenlerinin üç temel desene indirgenebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu çalışma kapsamında da Creswell ve Plano Clark (2018) tarafından önerilen üç temel desen açıklanacak ve bu desenlerden biri bu araştırmada kullanılacaktır.

1. Eşzamanlı/Birleşen desen (Convergent design)
2. Açıklayıcı sıralı desen (Explanatory sequential design)
3. Keşfedici sıralı desen Exploratory sequential design

### **Şekil 2**

#### **Karma Araştırma Desenleri**



*Not: Creswell ve Plano Clark (2018)'den uyarlanmıştır.*



Eşzamanlı/birleşen (convergent) desen kullanıldığında nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak veya ayrı ayrı toplanır, karşılaştırılmak veya birleştirilmek üzere analiz edilir. Nitel ve nicel veriler arasında bir öncelik-sonralık ilişkisi bulunmamaktadır. Nitel ve nicel veriler arasında bir önem sırası veya birinin diğerini kapsaması da söz konusu olmamaktadır. Türkçe alan yazında “yakınsayan paralel desen” olarak da kullanılmaktadır. (Dede & Demir 2014, akt. Toraman, 2021). Ancak bu desenin özünde nitel ve nicel verilerin çözümlenme, yorumlama veya tartışma bölümünde entegre edilmesi, yani birleştirilmesi yer aldığı için Türkçe’de kullanılan eş zamanlı kavramının yanında “birleşen” ifadesinin kullanılması uygun görülmektedir. Eş zamanlı/birleşen (convergent) desenin kullanılmasının temel amaçları şunlardır:

- problemi daha kapsamlı şekilde anlamak
- bulguları birbiriyle karşılaştırıp doğrulamak
- katılımcıların nicel ölçeklere ve nitel açık uçlu sorulara benzer şekilde cevap verip vermediklerini kontrol etmek (Creswell ve Plano Clark, 2006).

Açıklayıcı (explanatory) sıralı desen iki aşamalı bir süreçten meydana gelir. İlk etapta nicel veriler toplanıp analiz edilir. Nicel verilerden elde edilen sonuçların açıklanması veya genişletilmesi amacıyla ikinci aşama olan nitel veriler toplanıp çözümlenir.

Keşfedici (exploratory) desende ise açıklayıcı desenin aksine önce nitel veriler toplanıp analiz edilir. Daha sonra nitel verilerden yola çıkılarak nicel verilerin kullanıldığı bir çalışma yapılır. Örneğin nitel bulgulardan yola çıkılarak bir ölçek geliştirilebilir veya bir dijital bir ürün geliştirilebilir. Üçüncü aşamada ise geliştirilen nicel ölçeğin veya ürünün nicel bir denemesi yapılır. Böylece ortaya çıkan ve denenen nicel ürünün nitel temellere nasıl dayandığı veya nicel verilerin nitel temelleri ne derece açıkladığı hakkında yorumlar yapılabilir.

Creswell ve Plano Clark (2018), karma yöntem deseni seçerken üç soruya cevap aranması gerektiğini ifade etmişlerdir:



Hazırlık programı öğretim elemanları	7	2	0	0	0	0	2	5	2	9
Fakültelerdeki öğretim elemanları	0	3	7	4	1	5	6	2	2	15

Tabloda görüldüğü gibi, İngilizce hazırlık programından çalışmaya katılan 9 öğretim elemanından 7'si öğretim görevlisi, 2'si ise doktorasını tamamlamış olan öğretim görevlisidir. Öğretim elemanlarından 5 yıla kadar kıdemi olan bulunmazken 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan iki, 11-15 yıl arası kıdeme sahip beş, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan iki öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Öte yandan, fakültelerdeki öğretim elemanlarından çalışmaya gönüllü olarak katılan 15 öğretim elemanından 3'ü öğretim görevlisi doktor, 7'si doktor öğretim üyesi, 4'ü doçent doktor ve 1'i de profesör doktor unvanına sahiptir. Öğretim elemanlarından 5 yıla kadar kıdemi olan beş; 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan altı, 11-15 yıl arası kıdeme sahip iki, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan 2 öğretim elemanı olduğu görülmektedir.

Çıktı değerlendirmesi için çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan fakülte öğrencilerinin sayısı 19'dur. Bu öğrencilerin bölümlere göre dağılım sayıları aşağıdadır.

**Tablo 3**

*Fakültelere Geçmiş Olan Öğrenciler*

Bölüm	İngiliz Dili ve Edebiyatı	9
	Hukuk	2
	Psikoloji	2
	Tarih	2
	İşletme	1
	Uluslararası İlişkiler	1
	Ekonomi/İktisat	1
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1
Toplam		19

Tabloya göre, çıktı değerlendirmesine katılan İngiliz dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin sayısı 9'dur iken diğer bölümlerin ise daha dengeli bir katılım sağladığı görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları beraber kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçları hakkındaki detaylı bilgiler verilmiştir. Araştırmanın bölümlerine ve alt problemlerine göre hangi ölçme araçlarının kullanıldığına dair tablo aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Veri Toplama Araçlarının Araştırmanın Boyutlarına ve Alt Problemlerine Göre Gösterimi*

Alt Problemler	Veri Toplama Araçları
Girdi Değerlendirmesi	
İngilizce hazırlık programı, program geliştirme ölçütlerini hangi düzeyde karşılamaktadır?	<i>Program Taslağını İnceleme Formu</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarıları ne düzeydedir?	<i>İngilizce Yeterlilik (Muafiyet) Testi</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlikleri hangi düzeydedir?	<i>İngilizce diline yönelik özyeterlik ölçeği</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutumları hangi düzeydedir?	<i>İngilizce diline yönelik tutum ölçeği</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik algıları ne düzeydedir?	<i>Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin girdi boyutu</i>
İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakülte öğrencileri için yapılandırılmış görüşme formunun girdi boyutu ile ilgili kısımları</i>
YDY öğretim elemanlarının programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Hazırlık programı öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formunun girdi boyutu ile ilgili kısımları</i>
Süreç Değerlendirmesi	
İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri nedir?	<i>İngilizce Dersi Öğretmen Gözlem Formu</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın süreç boyutuna yönelik algıları nasıldır?	<i>Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin süreç boyutu</i>
İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın süreç boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakülte öğrencileri için yapılandırılmış görüşme formunun süreç boyutu ile ilgili kısımları</i>
YDY öğretim elemanlarının programın süreç boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Hazırlık programı öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formunun süreç boyutu ile ilgili kısımları</i>

Çıktı Değerlendirmesi	
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	<i>İngilizce Yeterlilik (Muafiyet) Testi</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	<i>İngilizce diline yönelik özyeterlik ölçeği</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	<i>İngilizce diline yönelik tutum ölçeği</i>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktı boyutuna yönelik algıları nasıldır?	<i>Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin çıktı boyutu</i>
İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakülteleğe geçmiş olan öğrencilerin programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakülte öğrencileri için yapılandırılmış görüşme formunun çıktı boyutu ile ilgili kısımları</i>
İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Hazırlık programı öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formunun çıktı boyutu ile ilgili kısımları</i>
Bölümlerde görevli öğretim üyelerinin İngilizce hazırlık programının çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakültelelerdeki öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formunun çıktı boyutu ile ilgili kısımları</i>

### **Nicel Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları tanıtılacak ve detayları açıklanacaktır.

**İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği (Ek-G).** Alan yazında bulunan ölçeklerden, çalışmaya uygun olan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Selçuk (1997) tarafından geliştirilen bu 32 maddelik ölçek hem maddelerin içeriği hem de hedef kitle olan üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olması sebebiyle seçilmiştir. Bu ölçeğin kapsamında İngilizce dersinin gerekli olup olmadığına yönelik genel ifadeler ve ders dışında kullanıma yönelik ifadeler bulunmakta; ayrıca olumlu ve olumsuz duygular da ölçülebilmektedir. Tek boyuttan oluşan ve 5’li likert tipinde hazırlanan ölçeğin orijinal verilerinin Cronbach’s alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır.

**İngilizce dersine yönelik özyeterlik ölçeği (Ek-H).** Alan yazında bulunan ölçeklerden, çalışmaya uygun olan “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır.

Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen 34 maddelik bu ölçek dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) içermektedir. Ölçeğin geliştirilirken madde havuzu oluşturmak için alan yazın taraması yapılmış, sonrasında uzman görüşü alınmış ve 47 maddeden oluşan ölçek 300 katılımcıya uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında bazı maddeler elenmiş, oluşan 34 maddelik ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile onaylanmıştır. Dört boyuttan oluşan ve 5'li likert tipinde hazırlanan ölçeğin orijinal verilerinin Cronbach'ın alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0.97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma için ise bu değer sırasıyla 0.92, 0.88, 0.93 ve 0.92 olarak hesaplanmıştır.

**Program taslağını inceleme formu (Ek-E).** Bu çalışmanın girdi boyutunun değerlendirilmesi için kullanılan araçlardan biri Yazçayır (2016) tarafından geliştirilen DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğidir. Ölçek şu alt bölümlerden oluşmuştur: giriş/bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme. Ölçeğin yazarlarının da belirttiği gibi ölçeğin tamamının uygulanması mümkün değilse uygun olan kısımları seçilip program değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Buradan hareketle, belirtilen ölçeğin bu çalışmanın bağlamına uygun olan bölümlerinin kullanılmasıyla "Program Tasarısı İnceleme Formu" oluşturulmuştur. Bu çalışma kapsamında değerlendirmeye tabi tutulan öğretim programında öğretme-öğrenme sürecine yönelik herhangi bir bölüm bulunmamasından dolayı bu bölüme yönelik inceleme yapılamamıştır. Ayrıca ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından da önerildiği gibi, diğer 4 alt başlıkta yer alan maddelerden çalışmanın bağlamına uygun olmayanlar kullanılmamıştır. Bu düzenlemeler yapıldıktan sonra bağlam, hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarından oluşan Program Tasarısı İnceleme Formu bu çalışmanın hedeflerine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından bu form kullanılarak yapılan öğretim programının değerlendirmesine ek olarak ikinci bir program geliştirme uzmanı da aynı formu kullanarak değerlendirme yapmıştır. İki uzmanın görüşleri arasındaki benzerlik oranını hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından

önerilen formül ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ) kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2011), iki uzmanın değerlendirmesi arasındaki benzerliğin yüzde 70 ve üzeri olması durumunda iyi bir güvenilirlik oranı yakalanacağını belirtmiştir. Bu alışma kapsamında iki uzmanın görüşleri arasındaki benzerlik oranı, yüksek oranda güvenilirlik anlamını ifade edecek şekilde yüzde 87 olarak ortaya çıkmıştır.

**İngilizce Yeterlilik Testi – İYT (EK-K) / English Proficiency Test / EPT.** Bu çalışmada girdi ve çıktı değerlendirmesi kapsamında öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yabancı dil becerilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla, İngilizce Yeterlilik Testi (İYT) kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, uygulama yapılan kurumun bünyesinde geliştirilmiştir. Ölçme aracının dinleme bölümleri dâhil tamamı özđün olarak hazırlanmış, ses kayıtları da ölçme-değerlendirme biriminin eřđüdümlünde, kurumdaki öğretim elemanları tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı geliştirilirken izlenen yol şu şekilde ifade edilmiştir: Öncelikle ölçme aracının dört ana bölümü, yani konuşma, yazma, okuma ve dinleme bölümleri ile bunların alt bölümleri kurumun ölçme ve değerlendirme birimi tarafından öğretim elemanları arasında paylaştırılmıştır. Öğretim elemanları, ilgili kısımları haftalık programlarda ifade edilen hedefleri kapsayacak şekilde hazırlamış ve ilk kontrol için ölçme ve değerlendirme birimine göndermişlerdir. Birimdeki alan uzmanları tarafından ilk nüshaya ölçme aracı geliştirme ilkeleri açısından ve dersin hedeflerine göre kapsam geçerliliği yönünden dönüt verilmiş, aynı öğretim elemanlarına tekrar gönderilmiştir. Öğretim elemanları, verilen dönütlere paralel olarak güncellemeler yapmış, tekrar ölçme ve değerlendirme birimine göndermişlerdir. İkinci kontrol ilkinin yapan uzman tarafından değil, başka bir uzman tarafından yapılmış ve tekrar ilgili öğretim görevlisine yollanmıştır. İkinci uzmandan gelen dönütlere göre, ilgili öğretim görevlisi sınavın o bölümünün son halini ölçme ve değerlendirme birimine göndermiştir. Ölçme aracının bütün bölümleri son halini aldıktan sonra ölçme ve değerlendirme birimi tarafından bir araya getirilmiş, aralarında bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve bir eğitim programı uzmanının da olduğu yükseköğretim yönetimi tarafından incelenmiştir. Ölçme aracının detaylı incelemesi ve gerekli

görülen son düzenlemeleri bu heyet tarafından yapıldıktan sonra ölçme aracı pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir. YDY akademik kadrosundan seçilen beş-on kişiye sınav gerçek duruma uygun şekilde uygulanmış, cevaplar kontrol edilmiş; katılımcıların dönütlerine göre eksik veya yanlış görülen kısımlar düzeltilmiştir. Böylece ölçme aracı uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Ölçme aracında dört temel becerinin hepsi sonuca yüzde 25 oranda etki edecek şekilde puanlanmıştır.

İYT'de dinleme bölümü 20, okuma bölümü de 20 maddeden oluşmuştur. Bu maddelerin hepsi çoktan seçmeli sorulardır. Konuşma becerisini ölçmek için her bir öğrenci için iki bölümden oluşan bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Birinci bölümde öğrenciye iki soru sorulmuş, her biri hakkında belirli bir süre konuşması beklenmiştir. İkinci bölümde ise öğrenciye bir durumu ifade eden bir kart verilmiş, düşünmesi ve not alması için süre verilmiş, sonra da yine o durum hakkında belli bir süre konuşması beklenmiştir. Güvenilirliğin sağlanabilmesi açısından konuşma sınavları video olarak kaydedilmiş, birbirinden bağımsız iki öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı notlandırılmıştır. Bu notlandırma, rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanılarak yapılmıştır. İki farklı öğretim elemanı tarafından aynı öğrenciye verilen notlarda yüzde 10'a kadar fark olması tolere edilmiş, daha fazla fark olması durumunda iki hocanın videoyu tekrar izlemesi sağlanmış, anlaşmazlığın devam etmesi durumunda ölçme ve değerlendirme birimi heyet olarak aynı performansı puanlamıştır. Böylece verilen notların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yazma becerisini ölçmek için öğrencilere hedef dilde iki ayrı kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonların da konuşma becerisinde olduğu gibi iki öğretim elemanı tarafından dereceli puanlama anahtarı kullanılarak ayrı ayrı puanlanmıştır. Yüzde 10'u aşan farkların olduğu durumlarda konuşma becerisinde izlenen yol aynen izlenmiş, böylece güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

İYT uygulamalarından elde edilen dinleme ve okuma bölümlerine ait veriler bilgisayar ortamında analizlere tabi tutulmuş, madde güçlük indeksleri ve madde ayırıcılık gücü indeksleri hesaplanmıştır. Madde seçimi yapılırken çoğunluğu orta güçlükteki



maddeler ile 0.30 ve üzeri ayırt edicilik değerine sahip olanlar seçilmiştir. İYT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı, her bir alt bölüm için 0.70 ve üzerinde hesaplanmıştır. Bu değer yeterli seviyede güvenilirliğe işaret etmektedir.

**Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği (Ek-F).** Stake'in Uygunluk-Olasılık Model'ine göre bir yabancı dil hazırlık öğretim programını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın girdi, süreç ve çıktı boyutlarının tamamını kapsayacak şekilde bir program değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek geliştirilirken DeVellis (2017) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamalarından faydalanılmıştır. DeVellis tarafından önerilen adımlar aşağıda verilmiştir.

1. Neyin ölçüleceğinin net olarak belirlenmesi
2. Madde havuzu oluşturulması
3. Formatın belirlenmesi
4. Uzman görüşü alınması
5. Geçerleme maddelerinin eklenmesi
6. Ölçeğin uygulanması
7. Maddelerin değerlendirilmesi
8. Ölçek uzunluğunun ayarlanması
9. Faktör analizi yapılması
10. Ölçeğe son halinin verilmesi

Ölçek geliştirmeye başlanırken ölçülmek istenen olgu veya olguların neler olduğunu net olarak belirlemek için Stake'in uygunluk-olasılık modeli derinlemesine incelenmiştir. Ölçek için kullanılacak olan madde havuzunu belirlemek amacıyla alanyazın incelenmiştir. Özellikle Stake'in modelinde olduğu gibi girdi, süreç ve çıktı değerlendirmesine yönelik kullanılacak maddeler oluşturulmaya başlanmıştır. Farklı uzmanlarla iş birliği içinde ölçeğin amaçlarına uygun olarak 5'li likert formatı seçilmiştir. Sonraki adımda madde havuzundan girdi, süreç ve çıktı boyutlarına yönelik 64 maddelik ilk taslak oluşturulmuş ve eğitim programları alanından 3, yabancı dil alanından 3,

eğitimde ölçme-değerlendirme alanından 1 ve Türkçe alanından da 1 uzmana gönderilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığının anlaşılmasına yardımcı olması amacıyla taslak ölçek hedef katılımcılara yakın özelliklere sahip 10 katılımcıyla da paylaşılmıştır. Bu aşamada fikirlerine başvurulmuş uzmanlardan ve katılımcılardan gelen dönütlere istinaden bazı maddeler çıkarılmış veya yenileri eklenmiş, bazılarının da ifade tarzları değiştirilmiş ve ölçek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan ölçek maddeleri uygulama için hedef kitleye gönderilmiştir. 320 katılımcının ölçeğe verdikleri yanıtlar bir paket program vasıtasıyla analizlere tabi tutulmuştur.

Alanyazında faktör analizi için gereken örneklem sayısı ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Preacher ve MacCallum (2002) örneklem büyüklüğünün en az 100-25 arasında olması gerektiğini savunurken, Tavşancıl (2002) madde sayısının 5 veya 10 katı kadar örneklem olması gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan, Sapnas (2004) daha küçük örneklem sayılarıyla da faktör analizi yapılabileceğini savunmuş, bu sayıyı da 100 kişi olarak ifade etmiştir (akt. Karataş, 2007). Bu çalışmada, elde edilen verilere uygulanan KMO testi sonucunda bu değer 0.96 olarak elde edilmiştir. KMO değerinin 1.00'a yakın olması, örneklemin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Bayram, 2004, akt. Karataş, 2007). 64 madde ile başlayan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, herhangi bir sınırlama yapılmaksızın analiz yapıldığında özdeğeri 1.00 ve üzeri olan 10 önemli faktör (Büyüköztürk, 2002) ortaya çıkmıştır. Stake'in modeline uygun olarak analiz 3 boyutla sınırlandırıldığında, bazı maddelerin birden fazla boyuta yük bindirdiği (binişik madde) veya bazı maddelerde iki faktör arasındaki yük farkının 0.10 veya daha düşük çıktığı görülmüştür. 3 faktörlü ölçeğin 64 maddesinin faktörlere bindirdiği yük dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

## **Tablo 5**

### *64 Maddelik Orijinal Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri*

---

Açımlayıcı Faktör Analizi

---

Madde No	Faktör Yükleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
M1			.559
M2			.508
M3			.518
M4			.518
M5			.463
M6			.751
M7			.827
M8			.809
M9			.649
M10			.618
M11			.638
M12			
M13			
M14			.536
M15			
M16			
M17	.730		
M18	.686		
M19	.609		
M20	.682		
M21	.755		
M22	.683		
M23	.618		
M24	.610		
M25	.476		
M26	.565		
M27	.608		
M28	.621		
M29	.639		
M30	.706		
M31	.521		
M32	.694		
M33	.687		
M34	.666		
M35	.505		
M36	.561		
M37	.515		
M38	.489		
M39	.656		
M40	.580		
M41	.733		
M42	.652		
M43	.589		
M44	.445		
M45	.460		
M46		.418	

M47	.484	.531
M48	.430	.537
M49	.404	
M50	.474	.432
M51	.525	
M52	.490	.467
M53	.607	
M54	.849	
M55	.826	
M56	.785	
M57	.893	
M58	.767	
M59	.723	
M60	.643	
M61	.563	
M62	.763	
M63	.770	
M64	.814	
Çıkarım Metodu: Temel Bileşenler Analizi.		
Döndürme Metodu: Promax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup>		
a. Bu sonuç, 12 döndürme ile ortaya çıkmıştır.		

Tabloda görülebileceği gibi bazı maddeler herhangi bir faktöre yük bindirmemiş (12., 13., 15. ve 16. maddeler); bazı maddeler ise birden fazla faktöre yük bindirmiştir (48., 49., 50. ve 52. maddeler). Bu sebeple maddeler tek tek değerlendirilmiş, ortaya çıkan istatistiksel değerlere göre bazı maddeler atılmış, her madde atıldıkça AFA tekrar edilmiştir. 12., 13., 15., 16., 47., 48. ve 52. maddelerin ölçekten atılmasıyla en sonunda 3 faktörlü ve 57 maddelik ölçek elde edilmiştir. Üçüncü faktör olan “girdi” boyutuna 12 madde, birinci faktör olan “süreç” boyutuna 29 madde, ikinci faktör olan “çıktı” boyutuna ise 16 madde yerleşmiştir. 57 maddelik ölçeğin 3 faktörüne yerleşen maddelerin yük dağılımı gösteren nihai tablo aşağıda sunulmuştur.

### Tablo 6

#### 57 Maddelik Nihai Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Açımlayıcı Faktör Analizi			
Madde No	Faktör Yükleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
M1			.516
M2			.435
M3			.450
M4			.604
M5			.543
M6			.855
M7			.891
M8			.853

M9	.582
M10	.539
M11	.556
M14	.520
M17	.752
M18	.722
M19	.663
M20	.718
M21	.810
M22	.684
M23	.661
M24	.667
M25	.534
M26	.604
M27	.639
M28	.684
M29	.734
M30	.756
M31	.544
M32	.748
M33	.715
M34	.703
M35	.548
M36	.628
M37	.551
M38	.541
M39	.666
M40	.595
M41	.750
M42	.686
M43	.613
M44	.489
M45	.527
M46	.406
M49	.430
M50	.505
M51	.551
M53	.641
M54	.836
M55	.816
M56	.793
M57	.890
M58	.797
M59	.774
M60	.682
M61	.587
M62	.807
M63	.803

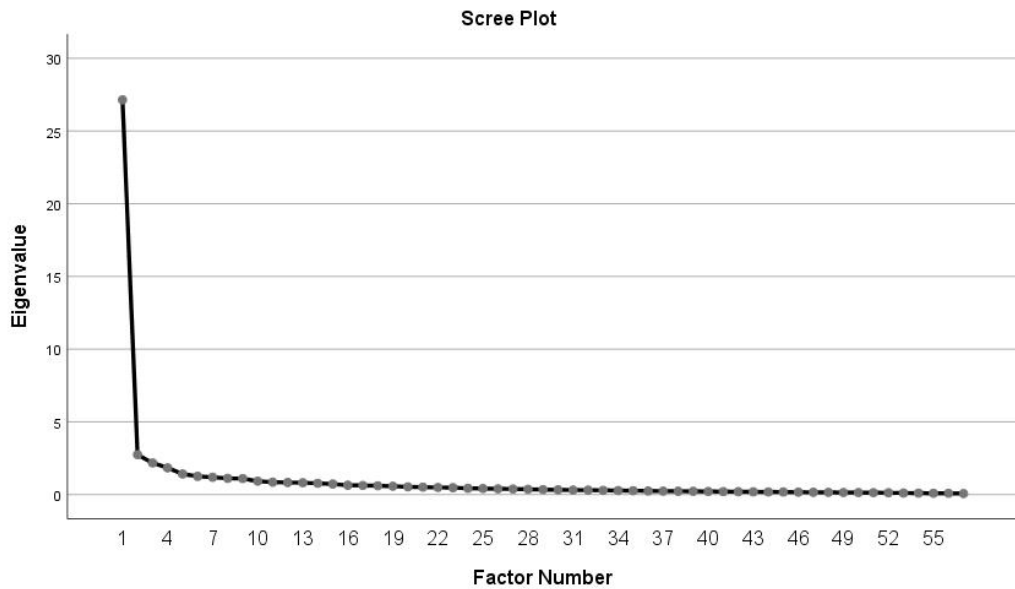
M64	.838
Çıkarım Metodu: Temel Bileşenler Analizi.	
Döndürme Metodu: Promax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup>	
a. Bu sonuç, 8 döndürme ile ortaya çıkmıştır.	

Tabloda da görülebileceği gibi tüm maddelerin faktör yükleri 0.40 ve üzerindedir. Bir maddenin ölçeğe alınabilmesi için 0.30'a kadar faktör yükü kabul edilebilmekle beraber, 0.40 ve üzeri yük, maddeleri daha güçlü kılmaktadır (Karataş, 2007).

Ölçekte yer alan 3 faktörün önem derecesini gösteren yamaç grafiği aşağıda sunulmuştur.

### Şekil 3

*Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği için AFA Yamaç Grafiği*



Grafiğe göre ilk üç faktörün daha yüksek ivmeli olduğu, dördüncü faktör itibarıyla ivmenin düştüğü, grafiğin yatay hale geldiği görülmektedir. Bu durum yüksek ivmeye sahip ilk üç faktörün ölçek için daha fazla önem arz ettiğini, diğer faktörlerin katkısının ise daha düşük olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının güvenirlik katsayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

### Tablo 7

*Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Ölçek Geliştirme Aşamasında Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Boyutlar	N	Girdi	Süreç	Çıktı	Bütün Ölçek
Cronbach $\alpha$	320	.92	.96	.96	.98

Bir bütün olarak 57 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach'ın alfası) 0.98 olarak ölçülmüştür. Alt boyutlarda ise 12 maddelik girdi boyutunun güvenirlik katsayısı 0.92; 29 maddelik süreç boyutununki 0.96; 16 maddeden oluşan çıktı boyutununki ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü gibi hem 57 maddelik tüm ölçek hem de bütün alt boyutlar mükemmel derecede güvenilir ölçümler sağlamıştır. Bu durumda Stake'in program değerlendirme felsefesine uygun, 5'li likert tipinde hazırlanmış, üç alt boyuttan ve toplam 57 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir "Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği" (Ek-F) elde edilmiştir.

320 kişilik bir çalışma grubu ile geliştirilen bu ölçek, bu çalışma kapsamında katılımcıların Yabancı Dil Programına yönelik algılarını ölçmek için de kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı kurumdaki öğrencilere internet üzerinden ulaşılmış; 287 katılımcıdan cevap alınmıştır. Bilgisayarda bir paket program vasıtasıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda, verileri tam olmayan 4 katılımcının yanıtları dışarıda bırakılmış; 283 katılımcının yanıtları değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ortaya çıkan güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

**Tablo 8**

*Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Uygulama Aşamasında Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

	N	Cronbach's $\alpha$
Genel	283	.96
Girdi	283	.90
Süreç	283	.94
Çıktı	283	.94

Tabloya göre, katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen güvenirlik katsayıları, ölçeğin bütünü için .96; alt boyutlar için de sırasıyla .90, .94 ve .94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçümlerin çok iyi derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin sonuçları şu sınıflandırmaya göre yorumlanmıştır: 0-1.00 arası "çok düşük"; 1.01-2.00

arası “düşük”; 2.01-3.00 arası “orta”; 3.01-4.00 arası “yüksek”; 4.01-5.00 arası da “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

**Öğretmen Gözlem formu.** Bu çalışmanın süreç boyutunda, öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programını uygulama düzeylerini ölçmek amacıyla bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formu geliştirilirken Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerilen adımlar göz önünde bulundurulmuştur. Gözlem formu oluşturulurken öğretim ilke ve yöntemleri, yabancı dil öğretim ilkeleri ve Stake’in program değerlendirme yaklaşımı dikkate alınmıştır. Öğretmen davranışları maddeler halinde yazılıp “Gözlendi”, “Kısmen gözlendi”, “Gözlenmedi” ve “Derse uygun değil” şeklinde bir derecelendirmeye tabi tutulmuştur. Oluşturulan ilk taslak 3 program geliştirme, 3 yabancı dil eğitimi ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanı olmak üzere 7 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre taslak üzerinde değişiklikler yapılmış; bazı maddeler atılmış, bazı maddeler ve temalar düzenlenmiş ve yeni maddeler eklenmiştir. Uzman dönütlerine göre düzenlenen taslak; program geliştirme, yabancı dil eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında birer uzmanın daha görüşüne sunulmuştur. Ayrıca başlangıç, başlangıç-üstü, orta ve orta-üstü İngilizce düzeylerinde yapıp kaydedilmiş 2’şer saat, toplamda 8 saat ön gözlem yapılmıştır. Uygulanan bu adımların sonucunda “giriş, içerik, öğretme-öğrenme, yöntemler-teknikler, derse katılım, duyuşsal etmenler, fiziki şartlar, uzmanlık” bölümlerinden oluşan “İngilizce Dersi Öğretmen Gözlem Formu” (Ek-I) geliştirilmiştir.

Gözlemlerden elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için, gözleme tabi tutulan ders videoları ikinci bir uzman tarafından izlenmiştir. İki uzmanın verdikleri gözlem puanları arasında Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış, bu değer 0.81 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre gözlem formundan elde edilen verilerin güvenilirlik derecesinin iyi olduğu ifade edilebilir.

### ***Nitel Veri Toplama Araçları***

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları tanıtılacak ve detayları açıklanacaktır.



**Görüşme Formları.** Araştırmanın girdi, süreç ve çıktı boyutlarında kullanılmak üzere iki adet; sadece çıktı boyutunda kullanılmak üzere bir adet yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Girdi, süreç ve çıktı boyutlarının hepsini kapsayan görüşme formları, hazırlık programında yabancı dil dersleri veren öğretim elemanlarına yönelik “İngilizce Hazırlık Programı Öğretim Elemanı Görüşme Formu” (Ek-İ) ve programı başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilere yönelik “Bölüm Öğrencileri için Görüşme Formu”dur (Ek-K). Sadece çıktı boyutuna yönelik kullanılan görüşme formu ise fakültelerde ders veren öğretim elemanlarına yönelik Bölümlerdeki Öğretim Elemanları için Görüşme Formu”dur (Ek-J).

Görüşme formlarının geliştirilmesinde Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerilen adımlardan yararlanılmıştır. Öncelikle ilgili alanyazın, özellikle de Stake’in Uygunluk-Olasılık program değerlendirme modeline ilişkin kaynaklar başta olmak üzere, incelenmiştir. Modelin girdi, süreç ve çıktı boyutlarından ilgili olan boyutu veya boyutları kapsayacak şekilde ilk taslaklar bu incelemeler sonucunda oluşturulmuştur. Üç formun da ilk taslakları 3 eğitim programı uzmanı, 2 ölçme-değerlendirme uzmanı ve 3 alan uzmanına gönderilmiş, onların sundukları önerilere göre taslaklar düzenlenmiştir. Taslaklar tekrar uzmanlara gönderilmiş, onayları alındıktan sonra da ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretim Elemanı Görüşme Formu iki öğretim görevlisine, Bölüm Öğrencileri Görüşme Formu bölümlerdeki beş öğrenciye, Öğretim Üyesi Görüşme Formu da iki öğretim üyesine gönderilip ön uygulama yapılmıştır. Gelen son önerilere ve uzman görüşlerine dayanarak görüşme formlarına son halleri verilmiştir.

Tezin süresi, katılımcı sayısı ve pratiklik ilkesi göz önünde bulundurularak Öğretim Elemanları Görüşme Formu, Bölüm Öğrencileri Görüşme Formu ve Öğretim Üyesi Görüşme Formu verileri, formlar internet üzerinden katılımcılara gönderilerek elde edilmiştir. Katılımcılar formların başında yer alan gönüllü katılım maddesini onaylayarak açık uçlu soruların olduğu bölüme devam etmiş, aksi halde formu doldurmaları mümkün olmamıştır. Elde edilen verileri anlamak ve katılımcıların cevaplarından temalara ulaşmak

için Creswell (2013) ve Patton (2015) tarafından önerilen şekilde içerik analizinden yararlanılmıştır. Her gruptaki katılımcıların her soruya verdiği cevaplar ilk etapta alt alta kopyalanarak kategorize edilmiştir. Ardından cevaplar tekrar tekrar okunmuş ve anlamlı parçalar halinde kodlanmıştır. Süreç boyunca yeni kodlar eklemeye, eskileri çıkarmaya veya değiştirmeye açık olunmuştur. Bu kodlar daha sonra kategorilere dönüştürülmüş, kategoriler de daha geniş temalar altında birleştirilmiştir. Araştırmacının yanı sıra ikinci bir alan uzmanı da üç formun verilerini kodlamıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül ( $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ ) burada da kullanılarak iki uzman arasındaki benzerlik bulunmuştur. Öğretim Elemanı Görüşme Formunun kodlama süreci sonucunda iki uzmanın bulguları arasındaki benzerlik yüzde 81, Bölüm Öğrencileri Görüşme Formu yüzde 84, Öğretim Üyesi Görüşme Formunda da yüzde 80 olarak ortaya çıkmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerildiği üzere benzerlik oranı yüzde 70'in üzerinde olduğu için üç formdan elde edilen bulguların da iyi derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ayrıca her formdan elde edilen temalar, ikişer tane öğrenci, öğretim elemanı ve öğretim üyesi ile paylaşılmış, bulunan temaların onlar tarafından da kontrol edilip onaylanması sağlanmıştır. Böylece geriye dönük kontrol yapılarak temaların Geçerlik seviyeleri artırılmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmada Geçerlik, Güvenirlilik ve Güvenilebilirlik Çalışmaları**

Karma bir araştırma olan bu çalışmada kullanılan nitel ve nicel araçlardan elde edilen bulgularda geçerlik, güvenirlilik ve güvenilebilirlik ilkelerinin nasıl sağlandığı ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

#### ***Nitel Araştırmalarda Güvenilebilirlik (Trustworthiness)***

Nicel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlilik” kavramlarının yerine nitel araştırmalarda daha çok tercih edilen kavram “güvenilebilirlik” (trustworthiness) kavramıdır (Creswell, 2016). Lincoln ve Guba (1981) güvenilebilirlik kavramını, geleneksel bilim anlayışındaki geçerlik ve güvenirlilik olgularına karşılık olarak naturalizm bağlamında kullanmışlardır.

Naturalist paradigmayı açıklarken de alan araştırmasının temel teknik olduğunu, bu şekilde doğru bilgiye er ya da geç ulaşılacağını savunmuşlardır. Onlara göre, fenomenolojik bir ortamın gerektirdiği şartlarda yeterince zaman geçirmek ve tecrübe edinmek, o alanda nelerin önemli, yaygın ve dinamik olduğunu ortaya çıkaracaktır. Etnografinin bu duruma örnek olduğunu da belirtmişlerdir.

Güvenilebilirlik kavramı Guba (1981) ve Lincoln ve Guba (1981, 1985) tarafından İngilizce *rigor* veya *trustworthiness* olarak kullanılmıştır. *Rigor* kelimesi, Longman Çağdaş İngilizce Sözlüğüne göre “bir şeyin doğru olduğundan emin olmak için gösterilen büyük özen ve titizlik” olarak tanımlanmıştır. Lincoln ve Guba, güvenilebilirliği dört açıdan ele almak gerektiğini savunmuşlardır: Gerçeklik değeri (truth value), uygulanabilirlik (applicability), tutarlılık (consistency) ve tarafsızlık (neutrality). Güvenilebilirlik ifadesinin altında yatan, doğruluk arayışındaki özeni ve titizliği sağlamak için de dört temel teknik önermişlerdir: inanılabilirlik (credibility), aktarılabilirlik (transferability), itimat edilebilirlik (dependability) doğrulanabilirlik (conformability). Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalar için kullandıkları bu kavramların karşılıklarının nicel araştırmalarda hangi kavramlar olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

İnanılabilirlik (credibility) aktarılabilirlik (transferability), güvenilirlik (dependability) ve doğrulanabilirlik (conformability) terimleri, natüralist araştırmacının geleneksel iç tutarlılık (internal validity), dış tutarlılık (external validity), güvenilirlik (reliability) ve nesnellik (objectivity) kavramlarına karşılık olarak kullandığı terimlerdir. Bu terimler, yalnızca natüralizmin gizemine katkıda bulunmak veya ona gizemli kavramlardan adil bir pay vermek için getirilmedi; ancak geleneksel terimlerin natüralizme uygulanmasının uygunsuzluğunu belirtmek ve natüralist önermelere daha uygun alternatifler sağlamak için kullanıldı. (s. 300)

Lincoln ve Guba'nın önerdiği kavramlar aşağıdaki tabloda gösterilecek ve bu çalışmadaki uygulamaları detaylandırılacaktır.

**Tablo 9***Güvenilebilirlik Kavramının Dört Yönüne Uygun Nicel ve Nitel Terimler*

Yön	Nicel Terim	Nitel Terim
Gerçeklik değeri (truth value)	İç tutarlılık (internal validity)	İnanılabilirlik (credibility)
Uygulanabilirlik (applicability)	Dış Tutarlılık / genellenebilirlik (external validity / generalizability)	Aktarılabirlik (transferability) / benzerlik (fittingness) /
Tutarlılık (consistency)	Güvenirlik (reliability)	İtimat edilirlık (dependability)
Tarafsızlık (neutrality)	Nesnellik (objectivity)	Doğrulanabilirlik (conformability)

Tablodan da anlaşılabilir olduğu gibi, Guba (1981), Lincoln ve Guba (1981) ve Lincoln ve Guba (1985) "güvenilebilirlik" kavramına farklı yönlerden yaklaşmış;

- gerçeklik değeri başlığında, iç tutarlılık terimine karşılık olarak inanılabilirlik terimini,
- uygulanabilirlik başlığında, dış tutarlılık veya genellenebilirlik terimine karşılık olarak aktarılabirlik veya benzerlik terimini,
- tutarlılık başlığında güvenilirlik (reliability) terimine karşılık olarak itimat edilirlık (dependability) terimini,
- tarafsızlık başlığında nesnellik terimine karşılık olarak doğrulanabilirlik (conformability) terimini kullanmayı önermişlerdir.

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre *gerçeklik değeri*, bir araştırmadan elde edilen verilerin doğruluğuna olan inancın tesis edilmesi ile ilgilidir. Gerçeklik değeri hem verilerin toplandığı bağlam hem de katılımcılar açısından irdelenmelidir. *Uygulanabilirlik*, bir araştırmadan elde edilen bulguların başka bir bağlama veya farklı katılımcılara uygulanabilir olma derecesidir. *Tutarlılık*, bir araştırmancının aynı (veya benzer bir) bağlamda aynı (veya benzer) katılımcılara tekrar uygulandığında bulguların da tekrar edip etmemesi ile ilgilidir. *Tarafsızlık* ise bir araştırmadan elde edilen bulguların gerçekten katılımcılar ve bağlam tarafından mı yoksa araştırmancının kişisel bazı özelliklerinden mi (ön yargılar, ilgiler, bakış açıları gibi) kaynaklandığı ile ilgilidir.

**İnanılrlık (credibility):** Guba (1981) nicel araştırmalardaki iç tutarlılık kavramının yerine nitel araştırmalarda kullanılan inanılrlık kavramına ulaşmak için, elde edilen bulguların, verilerin toplandığı katılımcılara kontrol ettirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir deyişle, inanılrlığa ulaşmak için katılımcı teyidi (member check) yapmak gerekmektedir. Araştırmacı, katılımcı teyidi yapmak için, görüşme kayıtlarının dökümlerini ve veri analizi sonucunda elde edilen kodları, kategorileri ve temaları katılımcılarla paylaşabilir. Böylece katılımcılar verileri ve veri analizinin sonuçlarını değerlendirebilir, yorumlayabilir ve sorular sorabilir (Creswell, 2012). İnanılrlığı artırmanın diğer yolu, çeşitlenme (triangulation) tekniğini kullanmaktır. Çeşitlenme veri kaynaklarında, araştırma yöntemlerinde, araştırmacılar ve teoride kullanılabilir (Lincoln & Guba, 1981; Miles, Huberman & Saldana, 2014). Son olarak, inanılrlığı sağlamak için, araştırma yapılan yerde uzun süre etkileşimde bulunmak (prolonged engagement) gerekmektedir. Böylece katılımcıların güveni temin edilecek, araştırma için daha inanılır verilere ulaşılması dağlanacaktır (Yıldırım & şimşek, 2011).

**Aktarılabilirlik (transferability) veya benzerlik (fittingness):** Nitel araştırmalar, nicel araştırmalardaki gibi her zaman ve her yerde geçerli genellemeler yapmayı hedeflemez. Onun yerine, iki farklı bağlam arasındaki benzerlik (fittingness) derecesine bağlı olarak, bir bağlamdan diğerine aktarılabilen (transferable) hipotezler kurmayı hedefler. Guba (1981) iki bağlam arasındaki benzerlik oranını anlayabilmek için Geertz (1973; akt. Guba, 1981) tarafından ortaya atılan ayrıntılı betimleme stratejisini (thick description) nermektedir.

**İtimat edilirlilik / güvenirlilik (dependability):** Nicel araştırmalarda iki bağlam arasında aynı şartlarda bulguların tekrar etmesi olarak tanımlanabilen tutarlılık, nitel araştırmaların inanılır (geçerli) olması için de önemlidir. Ancak nitel araştırmalarda, tekrar edilen bir araştırmanın birebir aynı sonuçları vermemesi, iki çalışmanın bulgularında bazı farklılıklar gözlenmesi de tolere edilebilir. Hatta bazen farklılıklar nitel araştırmacı için daha çok anlam ifade edebilir, daha çok ilgi çekici olabilir (Lincoln ve Guba, 1981). Diğer bir

ifadeyle, nitel araştırmalarda tutarlılık, hiç farklılık olmaması değil, açıklanabilecek bazı farklılıkların da olması anlamına gelmektedir. Bu sebeple nitel araştırmalarda kullanılan itimat edilirlilik (dependability) ifadesi hem nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlilik (reliability) terimi ile ifade edilen kararlılığı içerir hem de izi sürülebilen, açıklaması yapılılabilen değişiklikleri de kapsar (Guba, 1981). Nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlamanın en etkili yolu, denetleme (audit) tekniğini kullanmaktır. Bu teknik, araştırmanın tüm aşamalarının harici bir uzman veya uzman grubu tarafından kontrol edilmesidir. Denetleme tekniğinin etkili olarak kullanılabilmesi için araştırmacının çalışmanın tüm aşamalarında aldığı kararları ve o kararları neye dayanarak aldığını denetleyen ile paylaşması (audit trail) gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1981).

**Doğrulanabilirlik (conformability):** Lincoln ve Guba'ya (1981) göre, nicel araştırmalarda nesnellik olarak adlandırılan tarafsızlık ilkesi, nitel araştırmalarda anlaşılması ve ulaşılması en zor olan prensip olabilir. Bu araştırmacılar, Scriven'dan (1972) aktardıklarına göre, tek bir bireyin deneyimleri veya gözlemleri bir grubun deneyimlerine ve gözlemlerine nazaran daha az güvenilir n yargılı olmak zorunda değildir. Hatta nicel araştırmalardan elde edilen bulguların nitel araştırma bulgularına göre daha fazla ön yargı taşıdığı durumlar dahi söz konusu olabilir. Kişinin uzmanlığına, eğitimine ve diğer özelliklerine bağlı olarak, tek bir bireyin aktardıkları daha gerçek ve doğrulanır olabilir. Bu sebeple, nitel araştırmalarda nesnellik kavramının yerini doğrulanabilirlik (conformability) almaktadır. Doğrulanabilir olmak, hatta bir derece öznellikten sıyrılmak için araştırmacının yapması gereken Şeylerden biri, sağlam bir metodoloji, yani yöntem kullanmaktır. Araştırmasında verileri öyle bir Şekilde raporlamalıdır ki, gerektiğinde o veriler başka yollarla da doğrulanabilir olmalıdır. nceki ilkeler için kullanılan çeşitleme, ayrıntılı betimleme, denetleme, uzman görüşü gibi teknikler doğrulanabilirliği sağlamak için de kullanılabilir (Lincoln ve Guba, 1981).

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda güvenilebilirliği artırmak için alanyazında aktarılan temel tekniklerin birçoğu kullanılmıştır. Yukarıdaki paragraflarda anlatılan nitel

araştırmalarda güvenilebilirliği sağlamanın yollarını gösteren tablo aşağıda sunulmuş, son sütunda da bu araştırmada kullanılan teknikler gösterilmiştir. Sonrasında bu tekniklerin nasıl kullanıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Tablo 10**

*Araştırmanın Nitel Bölümünde Güvenilebilirliği Sağlamak için Kullanılan Teknikler*

<b>Nitel Terim</b>	<b>Alanyazında önerilen bazı teknikler</b>	<b>Bu araştırmanın nitel bölümü için kullanılan teknikler</b>
İnanılrlık (credibility)	Katılımcı teyidi Çeşitleme Uzman Görüşü Uzun süreli etkileşim	Katılımcı teyidi Çeşitleme Uzman Görüşü Uzun süreli etkileşim
Aktarılabilirlik (transferability) / benzerlik (fittingness) / İtimat edilirlık (dependability)	Ayrıntılı betimleme Uzun süreli etkileşim	Ayrıntılı betimleme Uzun süreli etkileşim
Doğrulanabilirlik (conformability)	Denetleme Uzman Görüşü	Denetleme Uzman Görüşü
	Sağlam Metodoloji Katılımcı teyidi Çeşitleme Ayrıntılı betimleme Denetleme	Sağlam Metodoloji Katılımcı teyidi Çeşitleme Ayrıntılı betimleme Denetleme

Bu çalışmada, inanılrlığı artırmak için ilk olarak katılımcı teyidi yapılmıştır. Hazırlık programı öğretim elemanları ve fakülte öğretim elemanları ile paylaşılan görüşme formlarından elde edilen veriler ve kodlama süreci katılımcılardan ikişer tane hazırlık ve fakülte öğretim elemanı ve ile paylaşılmıştır. Bölüm öğrencileri görüşme formundan elde edilen veriler ve kodlama süreci ise dört katılımcı ile paylaşılmıştır. Böylece katılımcılar hem verilerin kendileri tarafından sağlanan veriler olduğunu hem de kodlama sonucu elde edilen açık, eksen ve seçici kodların kendi görüşlerini ifade ettiğini teyit etmişlerdir. İnanılrlığı artırmanın ikinci yolu olarak, çeşitleme (triangulation) tekniği kullanılmıştır. Veri kaynaklarında çeşitlilik, üç farklı katılımcı grubundan elde edilen verilerle sağlanmıştır. Araştırma yöntemlerinde çeşitlilik, çalışmanın genelinde hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla sağlanmıştır. Araştırmacılarda çeşitliliği sağlamanın ilk yolu olarak, denetleme kısmında değinileceği gibi, çalışmanın başından sonuna kadar alanında uzman olan bir tez danışmanı ile çalışılarak elde edilmiştir. Ayrıca üç görüşme formundan elde edilen verilerin kodlama sürecine ikinci bir eğitim programları uzmanı daha katılmıştır. Araştırmanın inanılrlığını artırmak için kullanılan diğer bir teknik de uzun süreli etkileşimdir. Araştırmacı, araştırmayı yaptığı kurumda 2013 yılından itibaren

çalışmaya başladığı ve araştırma esnasında hala orada çalışmakta olduğu için araştırma için önemli avantajlar elde etmiştir. Hem katılımcıların ve kurumun güvenini kazanmak açısından, hem katılımcılara ulaşma açısından kolaylıklar yaşamıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik, iki farklı bağlam arasındaki benzerlik derecesine bağlı olarak, bir bağlamdan diğerine aktarılabirlik hipotezler kurmayı hedeflemektedir (Guba, 1981). Bu çalışmada aktarılabirliği sağlamak için kullanılan teknik ayrıntılı betimlemedir. Çalışmanın farklı bir bağlama ne kadar uygun olduğunu ve bu uygunluğa göre de aktarılabirlik derecesini anlamaya yardımcı olması açısından, çalışmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Aktarılabirliği artırmanın diğer bir yolu da uzun süreli etkileşim olabilir. Araştırmacının araştırmayı yaptığı kurumda sekiz yıldır çalışıyor olması, kurumun ve yabancı dil programının gelişimini en baştan görme ve sürece de dahil olma imkânı sağlamıştır. Böylece çalışmanın yapıldığı bağlamı anlayıp ayrıntılı olarak betimlemesi de daha kolay olmuştur. Örneğin araştırmacı, öğretim programı en başta oluşturulurken nasıl şartlarda çalışıldığını, nasıl bir program geliştirme süreci yaşandığını bizzat gördüğü için aktarabilmiştir.

Çalışmada itimat edirliği sağlamak için kullanılan teknik, denetleme (audit) tekniğidir. Çalışmanın başından sonuna kadar her aşamasında alınan kararlar, bu kararların neden ve nasıl alındığı, olası sonuçları, meydana gelen sonuçları ve yapılan tüm değişiklikler eğitim programları ve öğretim uzmanı olan tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Buna ek olarak, tez danışmanı ile beraber, eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan iki akademisyen ile araştırmanın en kritik noktalarında toplantılar yapılmış, onların da görüşleri ve yorumları alınmıştır. Ayrıca çalışmanın farklı bölümlerine ilgili uzmanların (alan uzmanları, ölçme-değerlendirme uzmanları, eğitim programı ve öğretim uzmanları) da katılması ve fikirlerini paylaşmaları sağlanmıştır.

Son olarak, çalışmada doğrulanabilirliği sağlamak için birkaç teknik kullanılmıştır. Yukarıda anlatılan tekniklerin hepsi çalışmada doğrulanabilirliği sağlamak için de kullanılabilir. Ayrıca bu çalışmanın doğruluğunu sağlayabilecek bir başka teknik,



sağlam bir metodoloji kullanımınıdır. Araştırmanın yönteminde her adım açıklanmış, nicel ve nitel yöntemler beraber kullanılmış, ayrıntılı betimleme sağlanmıştır. Çeşitli aşamalarda uzmanların görüşleri alınmış, sadece araştırmacıların fikirlerinin çalışmada kullanılmasının önüne geçilmiştir. Bu şekilde, araştırmanın nitel bölümünde dahi öznellikten mümkün olduğunda uzaklaşmaya çalışılmıştır.

### ***Nicel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik***

Bilimsel araştırmalarda kalitenin sağlanabilmesi için o araştırmanın bazı geçerlik ve güvenilirlik şartlarını sağlaması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bölümde nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları açıklanacak, devamında bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için hangi tekniklerin kullanıldığı açıklanacaktır.

**Geçerlik:** Geçerlik, bir ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği şeyi ne derece ölçtüğü ile ilgilidir (Field, 2005; Heale, 2015). Alanyazında birçok geçerlik türü tartışılrsa da ölçme uzmanları tarafından yaygın olarak kullanılan türleri kapsam (içerik), yapı ve ölçüt geçerliliğidir (Messick, 1988). Kapsam veya içerik geçerliliği, test edilen davranışların, yani ölçme aracındaki maddelerin, hedeflenen davranış evrenini veya ders içeriğini ne ölçüde kapsadığı ile ilgilidir (Cohen & Swerdlik, 2018; Messick, 1988). Ölçüt geçerliliği, araştırmada kullanılacak olan ölçeğin, ölçülmek istenen davranışları ölçen mevcut bir ölçek (kriter) ile karşılaştırılmasından elde edilen korelasyon ile bulunmaktadır (Messick, 1988; Yılmaz-Çiftçi, 2022). Yapı geçerliliği, bir testin hangi nitelikleri ölçtüğü ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle, kavramların veya yapıların (kişilik, iş tatmini, stres gibi) testteki performansı açıklama derecesi, o testin yapı geçerliliğini belirlemektedir. Cohen ve Swerdlik (2018), yapı geçerliliğini ölçmenin iki yolu olduğunu ifade etmiştir: (1) test skorlarının diğer test skorları ile ilişkisini analiz etmek, (2) testten elde edilen skorların testin ölçmeye çalıştığı yapı veya kavramın dayandığı teorik çerçevede ne derece anlaşılabilir olduğunu analiz etmek. Messick (1995) geçerliliğin, ölçme aracının kullanımından toplumsal etkisine ve değerine kadar bir bütüncül olarak ele alınması

gerektiğini ifade etmiştir. Ancak Cohen ve Swerdlik (2018) geçerliliğin farklı bileşenlerinin ayrı ayrı analiz edilmesi gerektiğini savunmuştur. Onlara göre eğitimde kapsam geçerliliği, “test blueprint” adı verilen, belirtke tablosuna benzer bir yaklaşımla sağlanabilir. Bu teknik, belirtke tablosuna benzer şekilde, hedef davranışların genellikle Bloom’un taksonomisine göre sınıflandırılmasını ve bu hedeflere uygun soru maddeleri yazılmasını içermektedir. Ölçüt geçerliliğinin alt başlıkları olan eş zamanlı geçerlik iki ölçek arasındaki Pearson korelasyon katsayısını, yordayıcı (predictive) geçerlik için de beklenti tablosu (expectancy table) kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Son olarak, yapı geçerliliğinin var olduğunun göstergelerini de şu şekilde ifade etmişlerdir: (1) testin homojen olması, yani aynı yapıyı ölçmesi; (2) test skorlarının yaşa, zamana veya manipülasyona göre, teorik olarak öngörüldüğü şekilde artması veya azalması; (3) son-test sonuçlarının, ön-test sonuçlarından teorik olarak öngörüldüğü şekilde farklılaşması, (4) farklı katılımcılarda, teorik olarak öngörüldüğü şekilde farklı test skorları elde edilmesi; (5) test skorlarının, aynı yapıyı ölçen başka bir testle korelasyon içinde olması (Cohen & Swerdlik, 2018). Yukarıda açıklanan tüm tekniklerin yanında, bir ölçme aracının geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması gerektiği de unutulmamalıdır (Lincoln & Guba, 1981; Haladyna, 2004). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için uygulanabilecek bazı yöntemler vardır.

**Güvenirlilik:** “Güvenirlilik, genel anlamda ölçümlerin tutarlılığı olarak tanımlanabilir” (Cohen & Swerdlik, s. 141, Şencan, 2005). Temel güvenirlilik ölçütleri zamana göre değişmezliği ifade eden süreklilik, bağımsız puanlayıcılar arası uyum ve iç tutarlılıktır. Güvenirliliği ölçmenin en yaygın yöntemleri arasında formun tekrarı (test-retest), paralel formlar; iç tutarlılık için yarıya bölme, Kuder-Richardson güvenirlilik katsayıları (KR-20 ve KR-21), Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ve Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı sayılabilir (Ercan & Kan, 2004).

## **Tablo 11**

*Nicel Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlilik*

<b>Veri Toplama Araçları</b>	<b>Geçerlik işlemleri/teknikleri</b>	<b>Güvenirlilik işlemleri/teknikleri</b>
<i>Program Taslağını İnceleme Formu</i>	Uzman Görüşü	Miles & Huberman (1994) uyuşum formülü
<i>İngilizce Yeterlilik (Muafiyet) Testi</i>	Uzman Görüşü Hedef davranışlara göre madde yazılması Ön-test-son-test sonuçlarının farklılaşması (yapı geçerliliği)	Madde güçlük ve ayırt edicilik istatistikleri KR-20 Puanlayıcılar arası Güvenirlilik (uyum yüzdesi)
<i>İngilizce diline yönelik özyeterlilik ölçeği</i>	Uzman görüşü Ön-test-son-test sonuçlarının farklılaşması (yapı geçerliliği)	Cronbach's alfa Güvenirlilik katsayısı
<i>İngilizce diline yönelik tutum ölçeği</i>	Uzman görüşü Ön-test-son-test sonuçlarının farklılaşması (yapı geçerliliği)	Cronbach's alfa Güvenirlilik katsayısı
<i>Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği</i>	Alanyazın (literatür) taraması Uzman görüşü Faktör analizi	Cronbach's alfa Güvenirlilik katsayısı
<i>Öğretmen gözlem formu</i>	Alanyazın (literatür) taraması Uzman Görüşü	Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı

Bu araştırmada kullanılan nicel ölçme araçlarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için alanyazında tavsiye edilen yöntemlerden bazıları kullanılmıştır. Her ölçme aracı için kullanılan geçerlik ve güvenirlilik teknikleri aşağıda açıklanacaktır.

Program Taslağını İnceleme Formu, DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği (Yazçayır, 2016) içinde bulunan ölçütlerden, Yazçayır tarafından önerildiği gibi bağlama uygun olan maddelerin alınmasıyla oluşturulmuş ve üç adet eğitim programı uzmanının görüşlerine göre son halini almıştır. Formun ilk geliştirilme aşamasında da Yazçayır iki aşamada toplam sekiz uzmanın görüşlerine başvurmuştur. Böylece formun geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Program Taslağını İnceleme Formundan elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için de ikinci bir eğitim programı uzmanının verdiği puanlar kullanılarak puanlayıcılar arası uyuşum formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılmıştır.

İngilizce Yeterlilik Testinin (İYT) geçerliliği için öncelikle alan uzmanlarına dersin haftalık hedef davranış tabloları verilmiştir. Belirli bir taksonomi gözetilmeksizin bu hedefler kullanıldığı için tam olarak belirtke tablosu kullanıldığı söylenememekle birlikte, programın ve ölçme aracının kapsamı gereken hedeflere göre test maddeleri yazıldığı ve bu maddeler üç adet alan uzmanı, bir eğitim programı uzmanları ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından üç aşamada incelendiği için kapsam geçerliliğinin belli seviyede sağlandığı söylenebilir. Ayrıca YDY akademik kurulunda yer alan 5-10 öğretim

elemanı ile pilot uygulama yapılmasının (Cohen ve Swerdlik, 2018) İYT'nin hem kapsam hem de görünüş geçerliliğini artırdığı söylenebilir. Cohen ve Swerdlik tarafından önerildiği gibi, bir ölçme aracının, teoriye uygun bir şekilde ön-test ve son-test arasında anlamlı değişikliklere yol açması, yapı geçerliliğinin bir göstergesi olarak görülebilir. İngilizce hazırlık programını bitiren öğrencilerin, programın sonunda anlamlı bir düzeyde akademik gelişim göstermeleri beklendiği varsayılabilir. Bu varsayıma göre İYT, bu çalışmanın veri analizi bölümünde açıklandığı gibi, ön-test ve son-test arasında anlamlı bir farkın oluştuğunu göstermiştir. Bu sebeple İYT'nin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir. İYT konuşma ve dinleme bölümü maddelerinin iç tutarlılığı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, madde analizleri için de güçlük ve ayırt edicilik istatistikleri kullanılmıştır. Madde seçimi yapılırken çoğunluğu orta güçlükteki maddeler ile 0.30 ve üzeri ayırt edicilik değerine sahip olanlar seçilmiştir. İYT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı, her bir alt bölüm için 0.70 ve üzerinde hesaplanmıştır. Bu istatistiklerin hepsi İYT'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ayrıca İYT'nin konuşma ve yazma bölümlerinin iki farklı alan uzmanı tarafından dereceli puanlama anahtarları kullanılarak puanlanması sağlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği belirlemenin yollarından biri uyum yüzdesidir (Bıkmaz Bilgen & Doğan, 2017). Bu çalışmada da konuşma ve yazma notlarında puanlayıcılar arası uyum yüzdesinin %90 ve üzeri olmadığı durumlarda (%90 uyum yüzdesi, çalışma yapılan YDY'nin kriteridir.) üçüncü bir uzmanın görüşüne daha başvurulmuştur. Böylece puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Ölçeği (Yanar ve Bümen, 2012) ve İngilizce Diline Yönelik Tutum Ölçeğinin (Selçuk, 1997) geçerliliği için maddelerin geliştirilme aşamasında uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca iki ölçeği geliştiren uzmanlar açımlayıcı faktör analizi yaparak ölçeklerin ve alt boyutlarının (özyeterlik ölçeği) aynı yapıyı ölçtüğünü belirlemiş, yapı geçerliliğini sağlamışlardır. Cohen ve Swerdlik (2018) tarafından önerildiği gibi, bir ölçme aracının, teoriye uygun bir şekilde ön-test ve son-test arasında anlamlı değişikliklere yol açması, yapı geçerliliğinin bir göstergesi olarak görülebilir. İngilizce

hazırlık programını bitiren öğrencilerin İngilizce diline yönelik tutumlarında ve özyeterlik algılarında, programın sonunda olumlu yönde bir değişim ortaya çıkmasının beklendiği varsayılabilir. Bu çalışmanın veri analizi bölümünde açıklandığı gibi, iki ölçek için de ön-test ve son-test arasında son-test lehine anlamlı ve büyük bir farkın oluştuğunu gözlenmiştir. Bu sebeple İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Ölçeği ve İngilizce Diline Yönelik Tutum Ölçeğinin bu çalışmada yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Bu iki ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için de Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Özyeterlik ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0.97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma için ise bu değer sırasıyla 0.92, 0.88, 0.93 ve 0.92 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.94 olarak hesaplanmıştır. Böylece her iki ölçeğin de çok iyi derecede güvenilirlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin geçerliliğinin sağlanması için öncelikle alanyazın (literatür) taranmış, Stake'in program değerlendirme modeli ve alt boyutları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Geliştirilen maddelerin bu modele uygun olup olmadığını anlamak için de uzman görüşleri (alan (İngilizce ve Türkçe dillerinde), eğitim programı ve ölçme-değerlendirme uzmanları) alınmıştır. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin ve alt boyutlarının aynı yapıyı ölçtüğünü belirlemiş, yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için de Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Bir bütün olarak 57 maddelik ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.98 olarak ölçülmüştür. Alt boyutlarda ise girdi boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.92; süreç boyutunununki 0.96; çıktı boyutunununki ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin de mükemmel derecede güvenilirlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen gözlem formunun geçerliliğinin sağlanması için öncelikle alanyazın taranmış, var olan gözlem formları karşılaştırılarak bu çalışmanın teorik alt yapısına tam olarak uyan bir ölçek olup olmadığı kontrol edilmiştir. Var olan gözlem formlarının bu

çalışmanın teorik arka planını tam olarak yansıtmadığına karar verilmiş, alanyazından ve teoriden yola çıkılarak maddeler yazılmıştır. Oluşturulan ilk taslak 3 program geliştirme, 3 yabancı dil eğitimi ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanı olmak üzere 7 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre taslak üzerinde değişiklikler yapılmış; bazı maddeler atılmış, bazı maddeler ve temalar düzenlenmiş ve yeni maddeler eklenmiştir. Uzman dönütlerine göre düzenlenen taslak; program geliştirme, yabancı dil eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında birer uzmanın daha görüşüne sunulmuştur. Ayrıca başlangıç, başlangıç-üstü, orta ve orta-üstü İngilizce düzeylerinde yapıp kaydedilmiş 2'şer saat, toplamda 8 saat ön gözlem yapılmıştır. Böylece gözlem formunun hedeflenen yapıyı geçerli bir şekilde ölçmesi için yapılan çalışmalar tamamlanmıştır. Gözlemlerden elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için, gözleme tabi tutulan ders videoları ikinci bir uzman tarafından izlenmiştir. İki uzmanın verdikleri gözlem puanları arasında Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış, bu değer 0.81 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre gözlem formundan elde edilen verilerin güvenilirlik derecesinin iyi olduğu ifade edilebilir.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler karışık bir sıra izlemiştir. İzlenen bu sırayı açıklamak için çalışma dört aşamada tarif edilmiştir. Aşağıda verilecek olan dört aşamada kullanılan "program" ifadesi, 2020-2021 akademik yılını kapsamaktadır.

- Birinci aşama: Program başlangıcı
- İkinci aşama: Program ortası
- Üçüncü aşama: Program sonu
- Dördüncü aşama: Program sonrası

Veriler, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programından toplanmıştır. Bahsedilen programda bir akademik yıl, her biri 8 hafta süren 4 periyottan oluşmaktadır. 8 haftalık her periyodun sonunda seviye geçme

sınavı yapılmakta ve seviye atlayan öğrenciler bir üst seviyede, farklı sınıf arkadaşları ve farklı öğretim elemanları ile eğitimlerine devam etmektedir.

1. Birinci aşama olan program başlangıcında, 2020 Eylül ve Ekim aylarında İngilizce ile İlgili Özyeterlik Ölçeği, İngilizce Diline Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce Yeterlilik Testi kullanılarak ön-test verileri elde edilmiştir. Ayrıca Program İnceleme Formu aracılığıyla program taslağı incelenmiştir.
2. İkinci aşama olan program ortasında Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği uygulanmış ve Hazırlık Programı Öğretim Elemanları Görüşme Formu kullanılarak internet üzerinden veriler toplanmıştır.
3. Programın sonunda, yani üçüncü aşamada İngilizce ile İlgili Özyeterlik Ölçeği, İngilizce Diline Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce Yeterlilik Testi son-test uygulamaları yapılmıştır.
4. Son aşama olan program sonrasında, 2021 güz dönemi içinde de Öğretim Üyeleri Görüşme Formu ve Bölüm Öğrencileri Görüşme Formu kullanılarak internet üzerinden veriler toplanmış; program çıktılarının fakülteye geçiş sonrasındaki etkililiği incelenmeye çalışılmıştır. Programın dört aşamasını kapsayan süreçte de ders videoları kullanılarak gözlemler yapılmış, öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır.

Görüldüğü gibi hem nitel hem de nicel birçok ölçme aracı kullanılarak yürütülmeye çalışılan bu karmaşık veri toplama süreci, akademik yılın başından sonuna, hatta sonrasına kadar sistematik olarak yürütülmüştür.

## **Verilerin Analizi**

Bir karma yöntem araştırması olan bu çalışmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen veriler, çeşitli yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın boyutlarına, alt problemlerine ve veri toplama araçlarına göre toplanan

verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiğini gösteren tablo aşağıda sunulmuş, sonrasında bu analiz yöntemleri açıklanmıştır.

**Tablo 12**

*Araştırmanın Boyutlarına, Alt Problemlerine ve Veri Toplama Araçlarına Göre Veri Analiz Yöntemleri/Teknikleri*

Boyut	Alt Problemler	Veri Toplama Araçları	Analiz yöntemi/teknigi
Girdi Değerlendirmesi	İngilizce hazırlık programı, program geliştirme ölçütlerini hangi düzeyde karşılamaktadır?	<i>Program Taslağını İnceleme Formu</i>	Betimsel istatistikler, yüzdeler dilim
	İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarıları ne düzeydedir?	<i>İngilizce Yeterlilik (Muafiyet) Testi</i>	Betimsel istatistikler
	İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlilikleri hangi düzeydedir?	<i>İngilizce diline yönelik özyeterlilik ölçeği</i>	Betimsel istatistikler
	İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutumları hangi düzeydedir?	<i>İngilizce diline yönelik tutum ölçeği</i>	Betimsel istatistikler
	İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik algıları ne düzeydedir?	<i>Program Değerlendirme Ölçeğinin girdi boyutu</i>	Betimsel istatistikler
	İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelelere geçmiş olan öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakülte öğrencileri için yapılandırılmış görüşme formunun girdi boyutu teması</i>	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
	YDY öğretim elemanlarının programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Hazırlık programı öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formunun girdi boyutu teması</i>	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
Süreç Değerlendirmesi	İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri nedir?	<i>İngilizce Dersi Gözlem Formu</i>	Betimsel istatistikler, yüzdeler dilim
	İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın süreç boyutuna yönelik algıları nasıldır?	<i>Program Değerlendirme Ölçeğinin süreç boyutu</i>	Betimsel istatistikler
	İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelelere geçmiş olan öğrencilerin programın süreç boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakülte öğrencileri için yapılandırılmış görüşme formunun süreç boyutu teması</i>	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
	YDY öğretim elemanlarının programın süreç boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Hazırlık programı öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formunun süreç boyutu teması</i>	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
Çıktı Değerlendirmesi	İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	<i>İngilizce Yeterlilik (Muafiyet) Testi</i>	Wilcoxon işaretli sıralar testi
	İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlilikleri arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	<i>İngilizce diline yönelik özyeterlilik ölçeği</i>	T-test, Cohen's d



İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	<i>İngilizce diline yönelik tutum ölçeği</i>	Wilcoxon işaretli sıralar testi
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktısı boyutuna yönelik algıları nasıldır?	<i>Program Değerlendirme Ölçeğinin çıktısı boyutu</i>	Betimsel istatistikler
İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın çıktısı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakülte öğrencileri için yapılandırılmış görüşme formunun çıktısı boyutu teması</i>	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programın çıktısı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Hazırlık programı öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formunun çıktısı boyutu teması</i>	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)
Bölümlerde görevli öğretim üyelerinin İngilizce hazırlık programının çıktısı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?	<i>Fakültelerdeki öğretim üyeleri için yapılandırılmış görüşme formunun çıktısı boyutu teması</i>	Açık, Eksen ve Seçici kodlama tekniği (Strauss & Corbin, 2007)

### **Betimsel İstatistikler**

Araştırmanın sekiz adet alt problemine yönelik elde edilen nicel verileri çözümlenmek için betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Betimsel istatistikler verileri düzenlemeye, analiz etmeye ve sunmaya yarayan bazı sayısal teknikler ve grafiklerdir (Fisher & Marshall, 2009). Bu çalışmada kullanılan bazı betimsel istatistikler şunlardır: Frekans, yüzdelik dağılım, ortalama, standart sapma. Örneğin program taslağı incelenirken yüzdelik dağılım ve ortalama; Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verileri analiz etmek için ortalama; gözlem formu incelenirken frekans, ortalama ve yüzdelik dağılım istatistikleri kullanılmıştır.

### **Bağımlı Örneklem T-testi (Paired-samples t-test), Cohen'in d Analizi ve**

### **Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi**

Bir araştırmada aynı grup üzerinde ön-test ve son-test uygulamaları yapıлып, testlerin sonuçları karşılaştırılmak isteniyorsa bağımlı örneklem t-testi kullanılabilir (Bors, 2018; Creswell, 2018). Bu çalışmada da iki adet alt problemin (İngilizce diline yönelik özyeterlik algısı ve akademik başarı) yanıtlanması amacıyla bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. T-testlerinin sonucunda, katılımcıların programın başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumlarında, özyeterlik algılarında ve akademik başarılarında anlamlı bir değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkların etki büyüklüğünü hesaplamak için de Cohen (1988) tarafından önerilen "Cohen's d etki

büyüklüğü analizi” kullanılmıştır. Ayrıca bir adet alt problemin (İngilizce diline yönelik tutumlar) yanıtlanması amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış, İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin tutumlarında herhangi bir yönde anlamlı bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt problemde parametrik olmayan bir test kullanılmasının sebebi, verilerin normal dağılım varsayımını karşılamamasıdır.

### ***Kodlama Tekniği***

Bu çalışmada yedi adet alt probleme yönelik elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın amacına göre kodlara, kategorilere ve temalara ulaşmak amacıyla Strauss ve Corbin (2015) tarafından önerilen kodlama tekniği kullanılmıştır. Strauss ve Corbin kodlama sürecinde kullanılabilecek bazı kavramları aşağıdaki gibi tanımlamışlardır.

**Kavramlar (concepts):** Verilerin yorumlanmış anlamını ifade eden kelimelerdir. Ham veriler arasında ortak noktalar bulup ifade etmeye yarayan kavramlar, ham verinin hacmini düşürmeye yarar. Örneğin ham veride yer alan uçak, kuş, uçurtma gibi kelimelerin ortak noktası “uçmak” kavramı ile ifade edilebilir.

**Kategoriler:** İlk adımda elde edilen kavramların bir araya getirilmesinden ortaya çıkan daha geniş kapsamlı kavramlardır. Bazen tema olarak da ifade edilen kategoriler, alt kategoriler de içerebilir. Kavramsal olarak ifade edilmiş olguları temsil ederler ve analistlerin verileri azaltmasına, birleştirmesine ve entegre etmesine olanak tanır.

**Açık kodlama (open coding):** Veriyi parçalara ayırmak, ham verinin yorumlanmış hali olan kavramları ortaya çıkarmaktır. Açık kodlama kavramları tespit etmeye yönelik bir keşif sürecidir. Veriler parçalara ayrıldıktan sonra tekrar tekrar okunarak, basit seviyede sorular sorularak karşılaştırmalar yapılır. Kelimeler arasında veya cümleler arasında ortak noktalar bulunup kavramsal olarak ifade edilir ve kavramlar tanımlanır.

**Eksen kodlama (axial coding):** Bir kategori etrafında, yani ekseninde yapılan kodlamadır. Diğer bir ifadeyle, eksen kodlama, kavramların kategoriler veya alt kategoriler

etrafında ilişkilendirilip bir araya getirilmesidir. Kavramların bir üst boyuta taşınmasını ve geliştirilmesini ifade eder (Strauss & Corbin (2015).

Seçici kodlama (selective coding): Açık kodlama sonucunda elde edilen temel kavramlar eksen kodlama vasıtasıyla alt kategoriler veya kategoriler etrafında birleştirilir. Seçici kodlama ise alt kategorilerin ana kategoriler veya temalar şeklinde daha geniş olarak ifade edilmesine olanak tanır. Temalar, arka planı sağlam şekilde oluşturulmuş, ayrıntılı olarak tanımlanmış ve derinlemesine tarif edilmiş olmalıdır (Strauss & Corbin, 2007).

Strauss ve Corbin (2007, 2015) kategorileri bazen temalarla eş anlamlı olarak kullanmış, bazen de alt kategorilerle kategorileri aynı anlamda kullanmıştır. Bu çalışmada ifadeler, sırasıyla *kavramlar* (açık kodlar), *kategoriler* (eksen kodlar) ve *temalar* (seçici kodlar) olarak kullanılmıştır. İlk adımda yapılan açık kodlama sonucunda ortaya kavramlar/açık kodlar çıkarılmış; daha sonra eksen kodlama sonucunda açık kodlardan kategoriler/eksen kodlar oluşturulmuş; son olarak seçici kodlama vasıtasıyla da kategorilerin bir araya getirilmesiyle temalara/seçici kodlara ulaşılmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın girdi, süreç ve çıktı boyutlarına yönelik alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **Girdi Boyutuna Yönelik Bulgular**

Bu çalışmanın girdi boyutuna yönelik olarak araştırılan alt problemler ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### ***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlik düzeyleri***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlikleri ne düzeydedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla öğretim sürecinin başında ön-test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, uygulamanın hem ön-test hem de son-test aşamasına katılmış olan 210 öğrencinin İngilizce diline yönelik özyeterlik verileri kullanılmıştır. Yapılan analizden ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 13**

#### ***İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Ön-test Bulguları***

	N	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach's $\alpha$
Özyeterlik_Ön	210	2.97	.62	.95

Tabloda görüleceği üzere, özyeterlik ön-test puan ortalamaları 5 üzerinden 2.97 olarak hesaplanmıştır. Ön-test için güvenilirlik katsayısı olan Cronbach'ın alfa değeri, yüksek seviyede güvenilirlik anlamına gelen .95 olarak hesaplanmıştır.

### ***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutum düzeyleri***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutumları hangi düzeydedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla öğretim sürecinin başında ön-test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, uygulamanın hem ön-test hem de son-test aşamasına katılmış olan 210 öğrencinin İngilizce diline yönelik tutum verileri kullanılmıştır. Ön-test verileri kullanılarak yapılan analizden ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 14**

#### ***İngilizce Diline Yönelik Tutum Ön-test Bulguları***

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach's $\alpha$
Tutum_Ön	210	4.07	.51	.92

Tabloda görüleceği üzere, tutum ön-test puan ortalamaları 5 puan üzerinden 4.07 olarak hesaplanmıştır. Ön-test için güvenilirlik katsayısı olan Cronbach'ın alfa değeri, yüksek seviyede güvenilirlik anlamına gelen .92 olarak hesaplanmıştır.

### ***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarı düzeyleri***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarıları ne düzeydedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla öğretim sürecinin başında ön-test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, uygulamanın hem ön-test hem de son-test aşamasına katılmış olan 139 öğrencinin İngilizce dilindeki akademik başarı verileri kullanılmıştır. Yapılan analizden ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 15***İngilizce Diline Yönelik Akademik Başarı Ön-test Bulguları*

	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Minimum	Maksimum
Akademik_Ön	139	55.02	13.43	20.00	71.50

Tabloda görüleceği üzere hem ön-teste hem de son-teste katılan 139 öğrencinin ön-test puan ortalaması 100 puan üzerinden 55.02 olarak hesaplanmıştır. En düşük puan alan öğrenci 20, en yüksek alan ise 71.50 puan almıştır.

Stake'in program değerlendirme modelinde girdi boyutunun bir yönü de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleridir. Değerlendirme yapılan kurumda öğrenciler buldukları seviyelere seviye tespit sınavı ile yerleştirilmişlerdir. Dolayısıyla, buldukları seviyelerde yabancı dil öğretimi görmek için hazırbulunuşluk ilkesine akademik olarak uydukları söylenebilir.

***İngilizce hazırlık programının program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyi***

Bu çalışmanın girdi boyutuna yönelik "İngilizce hazırlık programı, program geliştirme ölçütlerini hangi düzeyde karşılamaktadır?" alt problemine cevap aramak için program taslağı incelenmiştir. İncelemeye ilişkin verileri sunmadan önce şunu belirlemek gerekmektedir ki, değerlendirilen öğretim programının, program geliştirme ilkelerine uygun olarak hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarından oluşan bütüncül bir taslağı bulunmamaktadır. Yani incelemeye tabi tutulacak bütüncül bir Yabancı Dil Programı bulunmamaktadır. Ancak bu incelemeye tabi tutulacak, öğretim programının yerine veya programın parçası olarak kullanılan çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Bu araçlardan ilki haftalık programlardır. Haftalık programlar, temel olarak iki sayfadan oluşan ders programlarıdır. Bu öğretim programlarının birinci sayfasında Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) ve Küresel İngilizce Dil Ölçeği (GSE) tarafından belirlenen yabancı dil hedefleri dört temel beceriye uygun olacak şekilde yer almaktadır. Program çalışmaları esnasında ilgili komisyon tarafından bu hedefler teker teker incelenmiş ve bağlama uygun

olacak şekilde değişiklikler yapılmıştır. Haftalık programın ikinci sayfasında ise bu hedeflere paralel olarak hazırlandığı ifade edilen, haftanın her gününde ve saatinde işlenecek sayfaların yazıldığı, ödevlerin ve kısa açıklamaların yer aldığı içerik bulunmaktadır. Bu içerik -eksik görülen bazı hedeflere uygun olarak bazı materyaller de eklense de- temel olarak ders kitabından oluşmaktadır. Program tasarısı incelenirken öğretmen kılavuzları, ölçme-değerlendirme takvimleri, kurumun internet sitesi gibi kaynaklardan da faydalanılmıştır.

Program tasarısı incelenirken Yazçayır (2016) tarafından geliştirilen Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğini temel alan Program Tasarısı İnceleme Formu kullanılmıştır. Hedef programda öğretme-öğrenme sürecine göre etkinlikler bulunmadığı için program tasarısının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bir inceleme yapılamamıştır. İnceleme formundaki her maddenin karşısında “evet”, “kısmen” ve “hayır” şeklinde üç seğenekten biri işaretleymiş, “evet” seğeneği 2 (iki) puan, “kısmen” seğeneği 1 (bir) puan, “hayır” seğeneği ise 0 (sıfır) puan olarak ele alınmıştır. Dört bölümden oluşan formda toplam 30 madde bulunmaktadır. Bu sebeple inceleme formundan alınabilecek en yüksek puan  $30 \times 2 = 60$  şeklinde hesaplanabilmektedir. Güvenilirliği sağlamak için program tasarısını ikinci bir eğitim programı uzmanı daha değerlendirmiş, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre uyuruşma düzeyi yüzde 87 olarak hesaplanmıştır. Bu oran yüksek uyuruşumu ifade etse de iki uzman bir araya gelip farklı olan maddeler hakkında tartışmalar yürütmüş ve ortaya çıkan ortak sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Program taslağı incelenme formundan elde edilen verilere göre genel bir değerlendirme yapılacak olursa, formda yer alan 29 maddenin 13 tanesi “evet” olarak işaretleymiş (26 puan); 8 tanesi “kısmen” olarak işaretleymiş ve (8 puan); 7 tanesi ise “hayır” olarak işaretleymiştir (0 puan). “Evet” cevabı 2 puan, “Kısmen” cevabı 1 puan ve “Hayır” cevabı da 0 puan olarak ele alındığından, toplam 58 puan alınabilecek olan inceleme formundan 35 puan alınmıştır. Bu, %60 oranına denk gelmektedir. Tasarı inceleme formunda yer alan öğretme-öğrenme süreçleri programda yer almadığı için

değerlendirilememiştir; ancak eğer bu bölümdeki tüm maddeler de 0 (sıfır) olarak değerlendirilirse toplam 88 puan üzerinden 35 puan, yani %39.7 oranına kadar düşecektir.

**Tablo 16**

*Program Tasarısı Giriş Bölümü İnceleme Bulguları*

<b>Giriş</b>	<i>Evet (2)</i>	<i>Kısmen (1)</i>	<i>Hayır (0)</i>
1. Program komisyonlarında ilgili tüm taraf ve uzmanlar yer almış mı?		X	
2. Programın dayandığı belli bir felsefe var mı?			X
3. Programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?			X
4. Programın belli bir modeli var mı?			X
5. Programın ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış mı?		X	
6. Programın kullanma kılavuzları hazırlanmış mı?		X	

Tablonun giriş bölümünde, program tasarısında programın hazırlanma aşamasında kimlerin yer aldığına ilişkin bir veri bulunamamıştır; ancak öğretim elemanları ile görüşülürken elde edilen bilgilere göre program hazırlanırken kurumdaki neredeyse tüm alan uzmanları -yaklaşık 20 öğretim elemanı- bu süreçte yer almıştır. Bu ekibin içinde eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan iki kişinin yanı sıra ekibin başında da uluslararası alanda dil eğitimi veren bir kurumun ölçme-değerlendirme alanında uzman olan bir elemanı yer almıştır. Birinci adımda alan uzmanları farklı üniversitelerin yabancı dil hazırlık programlarını incelemiştir. Programın önce genel amaçları üzerinde çalışılmış, daha sonra da Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve Küresel İngilizce Dil Ölçeği (GSE) tarafından belirlenen hedeflerin genel amaçlarla uyuma dereceleri incelenmiştir. Kullanılacak olan kaynakların ve içeriğin hedefleri karşılamadığı durumlara rastlanılırsa da o hedeflere uygun başka bir materyaller eklenmiştir. Bütüncül bir program metni olmadığı için programın felsefesi, öğrenme kuramı ve modeline ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Ancak kurumun internet sitesinde programın amaçları arasında “okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve yorumlamayı, günlük ve akademik bir ortamda kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak” ifadeleri yer almıştır. Ayrıca bu ifadelerin devamında 21. Yüzyıl becerilerinin bazılarında bahsedilmiş, “Bu dört beceriyi kapsayan bir dil eğitimi sunmasının yanı sıra aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri konusunda eğiterek ve bu becerileri kullanarak dili öğretmeyi amaçlıyoruz” şeklinde bir ifade de kullanılmıştır. Program için



ihtiyaç analizi yapıldığına dair bir veri veya analiz bulunamamıştır. Ancak program hazırlanmadan önce farklı şehirlerdeki üniversiteler ziyaret edilmiş, oradaki yabancı dil programları incelenmiş ve bazı görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin ve ziyaretlerin hazırlık programına yönelik ihtiyaç analiz çalışmaları olduğu söylenebilir. Var olan haftalık programın nasıl uygulanacağına ve ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair öğretmen kılavuzu ve genel bilgileri içeren bir öğrenci tanıtım kitapçığı mevcuttur. Bu kitapçıkta da öğrencilere programda uygulanan modüler sistem, seviye geçme şartları, kitaplar, materyaller, sınavlar, sürekli değerlendirme, derslere devam, Bağımsız Öğrenme Merkezi (SAC) ve program tekrarı gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarına da her modülün başında o modüle özel yönergeleri içeren kılavuzlar gönderilmiştir. Bu kılavuzlarda haftalık programla ilgili genel bilgiler, ekstra materyaller, ödevler ve Bağımsız Öğrenme Merkezi hakkında detaylar paylaşılmıştır. Bütüncül bir program dokümanı olmadığı için kılavuzların programa tam olarak rehberlik etmesi de mümkün görülmemiştir, bu sebeple kılavuzların bu amaca kısmen hizmet ettiği kanısına varılmıştır.

### Tablo 17

#### *Program Tasarısı Hedefler Bölümü İnceleme Bulguları*

Hedefler	Evet (2)	Kısmen (1)	Hayır (0)
1. Hedefler için herhangi bir taksonomi belirlenmiş mi?			X
2. Hedefler eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir mi?	X		
3. Hedefler öğrenci düzey ve gereksinimlerine uygun mu?	X		
4. Hedefler program felsefesine uygun mu?			X
5. Hedefler kendi içinde tutarlı mı?	X		
6. Hedefler dersin amaçlarıyla tutarlı mı?		X	
7. Program genel ve konu alanına yönelik temel becerileri kapsıyor mu?	X		

Hedefler ile ilgili gölüme gelince, öğretim programında yer alan hedeflerin herhangi bir bilişsel taksonomiye tabi tutulup tutulmadığı belirtilmemiştir. Yalnızca her seviyenin hedefleri konuşma, yazma, okuma, dinleme, dilbilgisi ve kelime başlıkları altında sıralanmıştır. Öte yandan, neredeyse tamamı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve Küresel İngilizce Dil Ölçeği (GSE) kaynaklarından alınan hedeflerin eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Hedefler her seviye için uluslararası standartlarda ayrı ayrı hazırlandığı için seviyelere uygun olduğu görülmüştür. Program

tasarısında herhangi bir felsefe yer almadığından dolayı hedeflerin bir felsefeye uygunluğundan bahsetmek mümkün görülmemiştir. Hedeflerin her seviyede birbirini destekler mahiyette ve tutarlı olduğu, ayrıca dersin amaçlarıyla da uyumlu olduğu ifade edilebilir. Son olarak, programdaki hedeflerin konu alanına yönelik temel becerileri kapsadığı görülmüştür. Her ne kadar programın akademik amaçlara ve fakültelerdeki bölümlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak eksik kaldığı nitel analizlerde ortaya çıkmış olsa da genel İngilizce açısından temel becerilerin kapsandığı söylenebilir.

**Tablo 18**

*Program Tasarısı İçerik Bölümü İnceleme Bulguları*

<b>İçerik</b>	<i>Evet (2)</i>	<i>Kısmen (1)</i>	<i>Hayır (0)</i>
1. İçerik hedeflere uygun olarak hazırlanmış mı?	X		
2. İçerik- hedef ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmış mı?			X
3. İçerik analizi yapılmış mı?		X	
4. İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mı? (doğrusal, sarmal, çekirdek ve diğerleri)		X	
5. İçerik çağdaş bilgileri içeriyor mu? (Geçerli bilgilerle donanık mı?)		X	
6. İçerik seçiminde öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devimsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)		X	
7. İçerik konu alanı ile ilgili tüm önemli konuları kapsıyor mu?	X		
8. Programda hedef-içerik ve zamanlama tabloları var mı?	X		
9. İçerik düzenlemesinde ilkelere uyulmuş mu? (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora vb.)	X		

İçerik boyutunda kullanılan kitaplar uluslararası yayıncılar tarafından hazırlanmış; değerlendirmeye tabi tutulan program hazırlanmadan önce bu hedeflerin içerikte nasıl karşılandığı incelenmiştir. Eksik olduğu düşünülen kısımlara uygun ek materyaller hazırlanmıştır. İçeriğin hedeflerle ilişkisini belirten, hatta değerlendirme etkinliklerine de rehberlik edecek olan belirtke tablolarının hazırlanmadığı görülmüştür. İçerik analizinin yapıldığına dair bir bilgi bulunamamış, ancak kitap incelemeleri sırasında içeriklere detaylı olarak bakıldığı ifade edilmiştir. İçerik düzenlemesine ilişkin programda bir veri görülmemesine karşın öğretim elemanlarının görüşlerinin analiz edildiği nitel bölümde dil eğitimine uygun olarak sarmal yapıda bir içerik sunulduğu ifade edilmiştir. Yabancı dil seviyesi ilerleyen öğrencilerin bir önceki seviyede gördüğü konuların bir kısmını daha karmaşık olarak tekrar öğrenmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca içerik

düzenlemesi sarmal yapıya uygun olarak kolaydan zora olacak şekilde yapılmıştır. İçerikte yer alan kitapların 2012 baskısına ait olan düzenlemeleri içerdiği, ancak ondan sonra bir düzenlemeye tabi tutulmadığı için içerikteki bazı kısımların güncel olmadığı görülmüştür. Programda içerik-zaman tabloları verilmiş, içeriğin hedeflere paralel olarak konu alanı ile ilgili önemli konuları kapsadığı görülmüştür.

## Tablo 19

### *Program Tasarısı Değerlendirme Bölümü İnceleme Bulguları*

<b>Değerlendirme</b>	<i>Evet</i> (2)	<i>Kısmen</i> (1)	<i>Hayır</i> (0)
1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterli mi?	X		
2. Hedeflerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?		X	
3. Ürün ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?	X		
4. Düzey belirleme ve izlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verilmiş mi?	X		
5. Temel becerilerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?	X		
6. Hedeflerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?	X		

Program tasarımının incelenen son kısmı ölçme-değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme kısmını incelerken göze çarpan ilk nokta, bu bölümdeki 6 maddeden 5'inin "evet" cevabı almasıdır. İngilizce hazırlık okulu öğretim programında üzerinde en çok çalışılan kısımlardan birinin ölçme-değerlendirme olduğu söylenebilir. Öncelikle hazırlanan kılavuzlarda ölçme ve değerlendirmenin farklı boyutları ile ilgili yeterli açıklamalara yer verilmiş, bazıları için de örnekler sunulmuştur. Programın başlangıcında düzey belirleme sınavı yapılmış, sonrasında da hem sürece hem de ürüne yönelik ölçme araçlarına yer verilmiştir. Temel dil becerilerinin her biri için ayrı ölçme araçları kullanılmış, alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir. Örneğin konuşma becerisini test etmek için video kaydetme ödevleri, yazma becerisi için de kompozisyon ödevleri verilmiştir. Ayrıca aylık olarak sınavlar yapılmış, bu sınavlarda da farklı dil becerileri test edilmiştir. Sonuçlara göre dönütler verilmiş, 8 haftada bir yapılan kur sonu sınavlarına göre kur tekrarı yapması gereken öğrenciler de kurları tekrar etmiştir.

***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik yönelik algı düzeyleri***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik algıları ne düzeydedir?” alt problemini cevaplamak için Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin girdi boyutundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Girdi boyutu için elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 20**

*İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Programın Girdi Boyutuna Yönelik Algıları*

<b>Girdi Boyutu</b>	<b>Ortalama</b>
1. Hazırlık programının amaçları net olarak belirtilmiştir.	4.21
2. Programın hedefleri yabancı dil ile ilgili hedeflerimle örtüşmektedir.	4.16
3. Programın hedefleri yabancı dil ile ilgili var olan bilgilerime uygundur.	4.17
4. Okulun fiziksel özellikleri yabancı dil öğrenme programının uygulanması için elverişlidir.	3.71
5. Sınıflardaki öğrenci sayıları programın uygulanması için uygundur.	3.90
6. Sınıflardaki teknolojik imkânlar programın uygulanması için yeterlidir.	3.80
7. Sınıfların büyüklüğü programın uygulanması için yeterlidir.	3.60
8. Sınıf düzeni yabancı dil öğrenmeye uygundur.	3.83
9. Kullanılan kitaplar programın amaçlarına uygundur.	4.15
10. Kullanılan kitaplar seviyeme uygundur.	4.15
11. Kullanılan kitaplar programın hedeflerine uygun içeriklere sahiptir.	4.14
12. Kullanılan kitaplar ilgimi çekecek niteliktedir.	3.75
13. Yabancı dili neden öğrendiğimin bilincinde olan öğrenciyimdir.	4.64
14. Dil öğrenmek için duygusal olarak hazır bir öğrenciyimdir.	4.13
	4.02

Tabloda görülebileceği gibi program değerlendirme ölçeğinin girdi boyutunda yer alan 14 maddenin puan ortalaması 5 tam puan üzerinden 4.02 olmuştur. Bu ortalama, öğrencilerin programın girdi boyutu hakkında çok yüksek düzeyde algılara sahip olduklarını göstermektedir. Girdi boyutunda 4.64/5 ile en yüksek ortalamaya sahip olan madde, öğrencilerin duyuşsal hazırbulunuşluklarını ölçmeyi hedefleyen “Yabancı dili neden öğrendiğimin bilincinde olan öğrenciyimdir.” maddesi olmuştur. Bu bölümde en düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3.60/5 ile “Sınıfların büyüklüğü programın uygulanması için yeterlidir.” maddesi olmuştur.

## ***YDY öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının girdi boyutu hakkındaki görüşleri***

“YDY öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının girdi boyutu hakkındaki görüşleri nelerdir?” alt problemini yanıtlamak için, yabancı dil hazırlık programında yer alan İngilizce öğretim elemanlarının görüşme formuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, ortaya *girdi boyutu* teması çıkmıştır.

**Girdi boyutu.** Girdi boyutu temasının altında ön plana çıkan beş kategori bulunmuştur: program ile ilgili genel görüşler; hedeflere ve içeriğe ilişkin görüşler; beklentiler ve hedefler; psikolojik etmenler; teknik sorunlar.

**Program ile ilgili genel görüşler.** Hazırlık programı öğretim elemanlarının bir kısmı İngilizce Hazırlık programının felsefesini, genel ve özel hedeflerini, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını içeren bir İngilizce dersi öğretim programının var olmadığını ifade etmişlerdir.

Özellikle felsefeyi yansıtan bir program yok hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme hakkında bilgi sahibiyiz. (HÖE8)

Felsefe ve genel hedef değil fakat haftalık hedeflerin belirtildiği dokümanlar bizle paylaşıldı. (HÖE1)

Programın bu hususlar göz önünde bulundurularak hazırlandığını; talep edildiğinde detaylarının ilgililerle paylaşılabilceğini düşünüyorum. Ancak pratikte, içeriğin esas alındığını gözlemliyorum. (HÖE4)

Emin olmamakla birlikte, yukarıda bahsedilen her şeyi bir arada içeren öğretim programımız yok diye biliyorum. Ancak müfredat ofisi tarafından hazırlanmış haftalık ders taslakları, toplantılar, iş arkadaşları ile paylaşımlarda bulunma vs. ile bilgilere ulaşabiliyoruz. (HÖE7)

Öğretim elemanlarının bir kısmı ise bütüncül bir öğretim programının var olduğunu ifade etmişlerdir.

İngilizce Hazırlık programı, haftalık ders programında o haftaya yönelik özel hedefleri listeler. Program tamamlanırken bu hedefler gerçekleştirilmeye gayret edilir. (HÖE5)

Evet var. (HÖE 2 ve HÖE3)

Program ve ölçme -değerlendirme konusundaki hedeflerle ilgili hocalar bilgilere Müfredat Geliştirme ve Sınav Birimlerince hazırlanan program akışı ve hedeflerle ilgili dokümanlarla ulaşabiliyor. (HÖE6)

Var, hedeflere ve içeriğe ulaşmak mümkün. (HÖE9)

Görüşler dikkatle incelendiğinde, böyle bir öğretim programının var olduğunu ifade eden katılımcıların, aslında haftalık hedeflerin ve içeriğin yer aldığı haftalık ders programlarını kastettikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur. Girdi boyutu değerlendirmesinde de ayrıntılı olarak ifade edildiği gibi, program geliştirme ilkelerine ve adımlarına uygun olarak geliştirilmiş; bir programın temel ilkeleri olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını eksiksiz olarak barındıran bir öğretim programı bulunmamaktadır. Başka bir katılımcı ise programın çok yoğun olduğunu, ancak dört temel beceriye yeterince yer verildiğini ifade etmiştir.

Haftalık ders programı genel anlamda çok yoğun. Hazırlık programlarında genel olarak gözlemlendiğim sorun; verilen konular için yeterli zamanın çoğu zaman sağlanamamasıdır. Özellikle dilbilgisi konusunda aşırı yükleme söz konusu. Bazı günler aynı günde iki dilbilgisi konusunun işlenmesi hedeflemektedir. Ancak fikrimce bu pek mümkün ve sağlıklı bir yaklaşım değil. Onun dışında dört dil becerisi için makul zaman ayrıldığını söyleyebilirim. Ancak bazen program yetiştirme kaygısı ile konuşma kısmından feragat edildiğini gözlemliyorum ve bu da yine dil öğrenimi için gerekli zamanın sağlanmadığını gösteriyor. Başlangıç seviyesinde bir öğrencinin dört dil becerisinde sağlıklı ve özgüvenle b2 seviyesini

tamamlaması gerektiğini düşünüyorum. Bunun için gerekli süre ise iki senedir.  
(HÖE5)

**Programdaki hedeflere ve içeriğe ilişkin görüşler.** Katılımcılara haftalık programda yer alan hedefler ve kullanılan içerik ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Hedeflere ilişkin bazı görüşler olumlu, bazıları da olumsuzdur. Hedeflere ve içeriğe ilişkin sorunlar olduğunu ifade eden bazı öğretim elemanları, şu görüşleri paylaşmıştır.

Hedefler ve içerik birbiri ile uyumlu değildi. Hedefler içeriğe göre çok daha komplike ve ileri seviyede görünüyordu. Çok büyük oranda tek kaynağa bağımlı kalındığı için içeriği zayıf görüyorum. Ek materyaller de doyurucu değildi. (HÖE1)

Programın içeriğinin "online öğretim" için bu haliyle uygun olmadığını; kesinlikle yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. (HÖE4)

Her zaman karşılanamıyor özellikle bazı dilbilgisi ve konuşma becerisi açısından. İçeriğe günlük konuşma kalıpları serpiştirilmeli. (HÖE8)

Hedeflerin çok detaylı belirtilmediklerini düşünüyorum. İçerikte birbirinden bağımsız, özellikle bağımsız dilbilgisi konuları bulunmakta. (HÖE9)

Bu görüşlerin aksine, bazı katılımcılar hedefler hakkındaki olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Üzerinde defalarca değişiklik yapıldığı için şu anki halinin derli toplu olduğuna inanıyorum. gerçekleştiremeyecek ütopyik hedefler yok ve her seviyeye uygun sarmal giden bir program (HÖE2)

Hedeflerin birbiriyle aşamalı olarak uyumlu olduğunu ve kullanılan ders materyali ile bu hedeflerin gerçekleştirilebilir olduğunu düşünüyorum. (HÖE4)

İşlenecek konularla örtüşen hedeflerdir. Öğrenciyi sadece genel İngilizce değil, akademik İngilizce ile de tanıştıran bir program olduğunu düşünüyorum. (HÖE6)

Hedeflerin uygun olduğunu, ancak uygulamada bazı sorunlar olduğunu ifade eden bir katılımcının görüşleri ise şu şekildedir.

Belirtilen hedefler uygun ve uygulanabilir ancak takip etmemiz gereken belli kitap sayfaları vs. olduğu için, hedeflerin hepsinin gerçekleştirilebildiğini düşünmüyorum. Yani hedefler ile sınıf içi etkinlikler çoğunlukla eşleşmiyor. Örneğin, hafta 1'de verilen bir hedef belki hafta 2 ya da 3'te gerçekleşebiliyor. Öğretim programı faaliyetlerimizin öğrenci faydasına olduğunu düşünüyorum. Ancak bu sorularla fark ettiğim üzere, belki tüm detayların bir arada toplandığı bir kitapçık hazırlanabilir (eğer yoksa). (HÖE7)

**Dil öğretimi ile ilgili beklentiler ve hedefler:** Hazırlık programındaki öğretim elemanları, akademik yılın başında öğrencilerini 4 temel dil becerisi açısından (konuşma, yazma, okuma, dinleme) ve buna ek olarak kelime ve dilbilgisi anlamında geliştirmeyi hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Bu hususu destekleyen bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin dil konusunda, 4 skillde de geliştiklerini görmek, gelişimlerine katkı vermektir. Bunun yanında öğrenmeyi öğretmek, Dil öğrenim süreci hakkında farkındalık kazanarak kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri konularına katkı vermektir. (HÖE3)

Öğrencilerin eklektik yaklaşım doğrultusunda, seviyelerinin programdaki hedeflerinin gerektirdiği şekilde her dört beceriyle, okuma, yazma, dinleme ve konuşma ve bununla birlikte kelime ve gramer gibi bilgi alanlarında da seviyelerinin gerektirdiği ölçüde maksimum hedefe ulaşmalarını bekliyordum. (HÖE6)

Öğrencilerimizin 4 temel dil becerisinde, kelime ve dilbilgisinde A2 düzeyini tamamlaması. (HÖE8)



Öğretim elemanlarının öğrencilerin sadece kelime ve dilbilgisi becerilerini değil, dört temel dil becerisini geliştirmeyi hedeflemeleri, onların çoğunlukla dilbilgisi ağırlıklı bir öğretimden uzak durduklarını göstermektedir.

Öğretim elemanları dört temel beceriyi öğretmenin yanı sıra öğretme ve öğrenme süreçlerini de etkin bir şekilde kullanmayı hedeflemişlerdir. Derslerde teknolojiyi etkin kullanmak, öğrencileri motive etmek ve aktif katılımı artırmak, bu hedefler arasındadır.

Açıkçası çevrimiçi senkron eğitim sansını değerlendirerek teknolojiden faydalanmayı ve onlara aslında online eğitim olmasının dezavantaj değil de avantaj olduğunu gösterebileceğime inanıyordum. (HÖE2)

Öğrencilere, derse katılımlarının değerli olduğunu hissettirecek bir öğrenme ortamı sunmayı hedefledim. (HÖE4)

İnternet üzerinden aktif sözlük kullanımı, Google dokümanlar aracılığıyla yazma üzerine etkin dönüt sağlanması, kahoot gibi oyunlar ve buna benzer etkinlikler ile interaktif ve eğlenceli bir ortam sağlamaya gayret ettim. (HÖE5)

Öğrencilere içinde olduğumuz koşulların geçici olduğu gerçeğiyle hareket etmelerini ve hedefler doğrultusunda istekle hareket ederek derslere maksimum katılım sağlamaları konusunda cesaretlendirerek her birinin derse dersin herhangi bir aşamasında derse katılımını sağlayarak hareket etmeyi umuyordum... (HÖE6)

Görüşlerden de anlaşılacağı gibi öğretim elemanları, oluşması muhtemel sorunlara yönelik çözümler sunmayı da öğretim süreci başlamadan önce düşünmüşlerdir.

**Psikolojik etmenler:** Dünyadaki gelişmeler sebebiyle uzaktan eğitime geçilmiş veya geçilecek olmanın oluşturduğu belirsiz durum sebebiyle öğretim elemanları, öğretim süreci içerisinde psikolojik sorunların meydana gelebileceğini, bunun da derse aktif katılımı olumsuz yönde etkileyebileceğini düşünmüşlerdir. Aşağıdaki kısımda bazı alıntılarla bu beklentiler ortaya konulacaktır.

Öğrenci motivasyon ve katılım eksikliği bekliyordum. (HÖE1)

... öğrencilerin gerçek bir sınıfta yani yüz yüze eğitimden farklı olarak daha çekingen olabileceklerini düşünüyordum. Kamerasını açmayan öğrencilerin olabileceğini tahmin ediyordum. Bu durumun onların dil gelişiminde özellikle konuşma becerilerini geliştirme konusunda olumsuz etkileyebileceği düşüncesine sahiptim. (HÖE3)

Uzaktan eğitim sürecinde devamsızlık, motivasyonu kaybetme, iletişim sorunları vb. olumsuzluklarla karşılaşma riski vardı. (HÖE3)

Uzaktan eğitimin getireceği en önemli sorunlardan bazılarının bu yeni durum karşısında çekingen olma, derslere aktif olarak katılmama isteği, motivasyon kaybı gibi problemler olabileceği ifade edilmiştir. Aktif olarak derse katılmama sorunu aşağıdaki görüşlerde de dile getirilmiştir.

Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ve devamlılığı sürdürmek konusunda sıkıntılar olabileceğini düşünüyordum. (HÖE6)

Online eğitimin getirdiği güçlüklerle karşılaşacağımı düşünüyordum. Öğrencilerin aktif katılımını sağlama güçlüğü gibi. (HÖE9)

**Teknik sorunlar:** Öğretim elemanları süreç başlamadan önce uzaktan eğitimden kaynaklanan teknik sorunların oluşabileceğini tahmin etmişlerdir. Bunların arasında elektrik kesintileri, teknolojik cihaz eksikliği ve internet kesintileri sayılabilir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

Çevrimiçi ve özellikle de senkron derslerimiz olması dolayısı ile elektrik kesintisi gibi teknik problemler yasayabileceğimi biliyordum. (HÖE2)

Uzaktan eğitim sürecinde olduğumuz için birtakım sorunlarla karşılaşacağımızı öngörüydüm. Maalesef bu sorunlar (öğrencilerin uygun bir cihaza sahip olmaması, internet bağlantısında yaşanan sıkıntılar, konsantrasyon güçlüğü vs.) sık sık ortaya çıktı. (HÖE5)

İnternet probleminin yoğun olacağını tahmin ediyordum, özellikle de imkânı olmayan öğrencilerimizin. (HÖE7)

Yorumlardan da görülebileceği gibi ani olarak gelişen uzaktan eğitim zorunluluğu hem öğretim elemanlarının hem de öğrencileri teknik ve teknolojik, hatta sosyoekonomik sorunlarla yüz yüze bırakma riski doğurmuştur. Çünkü sadece teknoloji okuryazarlığı konusu değil, ekonomik durumu uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik altyapıyı sağlamaya yetmeyecek olan bireylerin var olma ihtimali de eğitimcilerin endişeleri arasında yer almıştır.

### ***İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin girdilere yönelik görüşleri***

“İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin girdilere yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemini yanıtlamak için, fakültelere geçmiş olan öğrencilerin görüşme formlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda *programa yönelik beklentiler* ve *programda sunulan imkanlar* olmak üzere iki tema elde edilmiştir.

**Programa yönelik beklentiler.** Stake'in uygunluk-olasılık program değerlendirme modelinin girdi boyutunda programa yönelik beklentiler oldukça önemlidir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin İngilizce hazırlık programına başlamadan önce programdan beklentileri yer almaktadır. *Programa yönelik beklentiler* temasının altında iki kategori oluşmuştur: dört temel dil becerisine yönelik beklentiler ve fakülte kullanımına yönelik beklentiler.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların bir yabancı dil programından belirli beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu beklentiler arasında en öne çıkanı, 4 temel dil becerisini; yani konuşma, okuma, dinleme ve yazmayı öğrenmektir. Katılımcıların diğer bir beklentisi de bölümleri ile ilgili dil becerilerini elde etmektir.

**Dört temel dil becerisine yönelik beklentiler.** Bu grubun *beklentiler* teması altındaki görüşleri iki kategoride toplanmıştır: dört temel dil becerisi ve akademik beceriler. Görüşlerden bazıları aşağıda alıntılanmıştır. Alıntılarda da görülebileceği gibi, öğrencilerin yabancı dil programından beklentileri kısmen dört dil becerisiyle ilgilidir.

Hazırlık programından beklentim dil öğreniminde gerekli olan dört beceriyi (okuma, dinleme, yazma, konuşma) geliştirmekti. Bana en çok faydası ise yazma becerisinde oldu. (K2)

Konuşma, yazma ve anlama becerilerimi geliştirmek ve bunları doğru kullanabilmek. (K9)

Katılımcılar, 4 temel dil becerisi içinde en çok yazma ve konuşma becerilerinin önemine dikkat çekmiştir. Bunun nedeni, dört beceri kavramının farkında olmamaları, ancak konuşma ve yazmanın öneminin bilincinde olmaları olabilir.

Yazma ve konuşma becerilerimi en üst noktaya çıkarmak. (K4)

İngilizceyi hem konuşma hem de yazma dilinde başarıyla tamamlamak. (K15)

Ülkemiz liselerindeki İngilizce eğitiminin yeterli olmadığı herkesçe bilinen bir gerçektir. Hazırlığa başlamadan önceki en büyük beklentim konuşma ve yazma konusunda kendimi geliştirmekti. (K16)

Bazı katılımcılar, çoğunlukla dil bilgisi öğretimine dayalı önceki dil öğrenme deneyimlerinden şikâyet etmişlerdir. Üniversiteyi ve hazırlık programını seçerken dilbilgisinden daha fazlasını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

Dil bilgisi konularına hâkim olduğum için bu konuda bir beklentim yoktu, buna karşı bir şey belirtemem lakin yazma becerilerimi geliştirmek ve konuşma pratiği yapmayı bekliyordum. (P6)

Kendimi İngilizce de ki yazma dinleme okuma ve konuşma yeteneklerinde daha fazla geliştirmek hocalarımla sınıf ortamındaki davranışlarını inceleyip kendime katabileceğim özellikler edinmek ve var olan gramer bilgime katabileceğim yeni

şeyler veya daha önceden kattığım şeylerin doğruluğunu sorgulama olasılığı edinmekti. (K8)

**Fakülte kullanımına yönelik beklentiler:** Katılımcılar temel dil becerilerinin yanı sıra, bölüm veya fakülte ihtiyaçları için gerekli olan dil becerilerini de öğrenmeyi umduklarını belirtmişlerdir.

Akıcı İngilizce konuşabilmek ve bölümdeki derslerimi anlayacak kadar İngilizce bilgisine sahip olmak. (K3)

Bölümdeki derslerim için yeterli bir İngilizceye sahip olmak. Ödevlerimi yapabilmek için deneme yazmayı öğrenebilmek. (K5)

Bitirmiş olduğum lisede de hazırlık eğitimi almış olduğumdan beklentim gramer yönünde değildi. Akademik anlamda, meslek hayatıma katkı sunabilecek şekilde yazabiliyor ve konuşabiliyor olmaktı. (K14)

Öğrencilerin kendi bölümlerine kadar uzanan beklentilerden bahsetmeleri, yabancı dil hazırlık programından sadece yüksek notlar almaktan ziyade, daha uzun vadeli beklentileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle program değerlendirme sadece akademik başarıya odaklanmamalı, aynı zamanda fakülte, sosyal yaşam veya iş hayatındaki başarı gibi daha uzun vadeli başarılarla da odaklanmalıdır. (Stake, 1967).

**Programda sunulan imkanlar.** Mezun öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşlerinden ortaya çıkan ikinci tema, programda sunulan imkanlar olmuştur. Bu temanın altında da fiziki imkanlar ve teknolojik imkanlar olarak iki kategori belirlenmiştir.

**Fiziki imkanlar.** Öncelikle öğrenciler uzaktan eğitim sebebiyle fiziksel imkanlardan yararlanamadıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim nedeniyle herhangi bir fiziki imkân uygulanamadı. (K16)

Fiziki imkân sunulamadı, zira korona döneminde hazırlık okudum. (K19)

Yüzyüze eğitim olmadığından dolayı geniş fiziki imkanlarımız yoktu. (K9)

**Teknolojik imkanlar.** Program uygulanırken koronavirüs kısıtlamalarından dolayı fiziki imkanlar sunulamamış olsa da öğrenciler teknolojik imkanların etkili şekilde kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu imkanlar arasında bazı uygulamalar (yazılımlar), kaynaklar ve Bireysel Öğrenme Merkezi de sayılmıştır.

Pandemi dolayısı ile yüz yüze eğitim alamadım fakat hazırlık programında kullanılan Moodle uygulaması ile bu boşluğun doldurulduğunu düşünüyorum. (K3)

Okulda SAC (Self Access Center) adı verilen bir ortam vardı. Bu ortamda hocalarımızdan veya bölüme geçen öğrencilerden dil öğrenme ile alakalı tüyolar alabiliyorduk. Ayrıca zorlandığımız alanlarla ilgili derslere girerek eksiklerimizi kapatabiliyorduk. (K18)

Online eğitim sürecinde olduğumuz için genellikle Zoom üzerinden dersler işlendi, Zoomun içerdiği her fırsatı kullandık ders esnasında. Onun dışında kahoot gibi çeşitli sitelerden de yararlandık, online sözlükler ve rehberleri nasıl kullanacağımızı öğrendik. Fiziksel olarak kısıtlı olan bu süreçte online şartlarda yine de pek çok şey öğrendik diyebilirim. Dolayısıyla dil öğrenme sürecine doğrudan etki etti olumlu yönde. (K7)

Görüşlerden anlaşılacağı gibi, öğrenciler her ne kadar programın uygulanma sürecinde fiziki imkanlardan yararlanamamış olsalar da teknolojik imkanların mümkün olduğunca etkili ve verimli şekilde kullanıldığını ifade etmişlerdir.

## **Süreç Boyutuna Yönelik Bulgular**

### ***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik yönelik algı düzeyleri***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın süreç boyutuna yönelik algıları ne düzeydedir?” alt problemini cevaplamak için Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeğinin süreç boyutundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Süreç boyutu için elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 21****İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Programın Süreç Boyutuna Yönelik Algıları**

Süreç Boyutu	Ortalama
1. Öğretmenler derslere hazırlıklı gelmektedir.	4.53
2. Önceki öğrendiklerimizle bağlantılar kurulmaktadır.	4.44
3. Öğrencilerin derse aktif olarak katılım sağlaması teşvik edilmektedir.	4.26
4. Öğrencilerin derse katılırken hata yapmasının normal olduğu telkin edilmektedir.	4.42
5. Öğrenciler derse katılırken kaygı yaşadıklarında onlara destek olunmaktadır.	4.13
6. Yabancı dili kullanarak yapılan tartışmalara sık sık yer verilmektedir.	4.18
7. Derste bireysel etkinlikler yeterli derecede yapılmaktadır.	4
8. Derste ikili etkinlikler yeterli derecede yapılmaktadır.	4.21
9. Derste grup etkinlikleri (en az 3 kişi) yeterli derecede yapılmaktadır.	4.20
10. Programda içerikler basitten zora doğru gitmektedir.	4.23
11. Derste yabancı dilde iletişime önem verilmektedir.	4.53
12. Dersteki konular günlük hayatla ilişkilendirilmektedir.	4.33
13. Dersteki konular birbiriyle ilişkilendirilmektedir.	4.30
14. Derste sergilediğim doğru davranışlar yeterince pekiştirilmektedir.	3.93
15. Etkinliklerden sonra bize yeterli seviyede dönüt verilmektedir.	4.10
16. Derste yeterince dinleme etkinliği yapmaktayız.	4.22
17. Derste yeterince okuma etkinliği yapmaktayız.	4.15
18. Derste yeterince konuşma etkinliği yapmaktayız.	4.14
19. Derste yeterince yazma etkinliği yapmaktayız.	3.81
20. Dersler, olması gerektiği kadar dilbilgisi (grammar) odaklıdır.	4.19
21. Dersler, olması gerektiği kadar kelime bilgisi (vocabulary) odaklıdır.	4.35
22. Program boyunca bize hedeflere uygun olarak ödevler verilmektedir.	4.40
23. Ödevlere uygun dönütler verilmektedir.	4.28
24. Derste zaman etkili bir şekilde kullanılmaktadır.	4.31
25. Derslere devam konusuna dikkat edilmektedir.	4.36
	4.24

Tabloda görülebileceği gibi program değerlendirme ölçeğinin süreç boyutunda yer alan 14 maddenin puan ortalaması 5 tam puan üzerinden 4.24 olmuştur. Bu ortalama, öğrencilerin programın süreç boyutu hakkında çok yüksek düzeyde algılara sahip olduklarını göstermektedir. Girdi boyutunda 4.53/5 ile en yüksek ortalamaya sahip olan iki madde, “Öğretmenler derslere hazırlıklı gelmektedir.” ile “Derste yabancı dilde iletişime önem verilmektedir.” maddeleri olmuştur. Bu bölümde en düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3.81/5 ile “Derste yeterince yazma etkinliği yapmaktayız.” maddesi olmuştur.

### **Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri**

“Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programını uygulama düzeyleri nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla geliştirilen öğretmen gözlem formu kullanılarak, 2020-2021 akademik yılında bu çalışmanın yapıldığı üniversitenin İngilizce hazırlık programında 80 saat gözlem yapılmıştır. Dersler uzaktan

yapıldığı için video olarak kaydedilmiş, sonradan izlenebilecek şekilde öğrencilerle ve öğretim elemanları ile internet üzerinden paylaşılmıştır. Gözlemler de bu videolar vasıtasıyla yapılmış; başlangıç (elementary) seviyesinde 20 saat, başlangıç-üstü (pre-intermediate) seviyede 20 saat, orta (intermediate) seviyede 20 saat ve orta-üstü (upper-intermediate) seviyede de 20 saat olmak üzere toplam 80 adet ders videosu izlenmiştir. Gözlem formunda yer alan öğretmen davranışlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda bölümler halinde verilmiştir.

**Tablo 22**

*Gözlem Formunun Giriş Bölümüne Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Giriş	1. Öğrencilerin ilgisini derse çekecek etkinliklere yer verme	73	91.2	4	5	3	3.7	0	0
	2. Ön öğrenmeleri kontrol etme	51	63.7	17	21.2	12	15	0	0
	3. Yeni öğrenmeler ile ön öğrenmeler arasında bağlantılar kurma	33	41.2	28	35	19	23.7	0	0
	4. Öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etme	34	42.5	30	37.5	16	20	0	0

Tablodaki giriş bölümüne göre öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgisini derse çekecek etkinliklere çok büyük oranda yer verdikleri (%91) ve ön öğrenmeleri çoğunlukla kontrol ettikleri (%63) gözlenmiştir. Öte yandan, “yeni öğrenmeler ile ön öğrenmeler arasında bağlantılar kurma” maddesi yüzde 41 oranında gözlenmiş, yüzde 35 oranında da kısmen gözlenmiştir. Benzer şekilde, “öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etme” maddesi yüzde 42 oranında gözlenmiş, yüzde 37 oranında da kısmen gözlenmiştir.

**Tablo 23**

*Gözlem Formunun İçerik Bölümüne Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
İçerik	1. Öğrencilerin seviyesine uygun içerik	74	92.5	4	5	2	2.5	0	0



kullanma									
2.	Hedeflerle uyumlu içerik kullanma	63	78.7	12	15	5	6.2	0	0
3.	Gerçek hayatla ilişkili içerik kullanma	47	58.7	18	22.5	15	18.7	0	0
4.	Kitabın haricinde uygun içerikler kullanma	25	31.2	21	26.2	30	37.5	4	5
5.	İçerik düzenleme ilkelerine (kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene vb.) uygun içerik kullanma	63	78.7	10	12.5	7	8.7	0	0

Tablodaki içerik temasına göre öğretim elemanlarının çok büyük oranda (%92) öğrencilerin seviyesine uygun içerik kullandıkları gözlenmiştir. “Hedeflerle uyumlu içerik kullanma” ile “içerik düzenleme ilkelerine uygun içerik kullanma” maddeleri de yine oldukça yüksek bir seviyede (%78) gözlenmiştir. “Gerçek hayatla ilişkili içerik kullanma” maddesi yüzde 58 oranında gözlenmiş, yüzde 22 oranında da kısmen gözlenmiştir. Öte yandan, “kitap haricinde uygun içerik kullanımı” yüzde 37 oranında gözlenmemiş, yüzde 31 oranında gözlenmiş ve yüzde 26 oranında da kısmen gözlenmiştir.

**Tablo 24**

*Gözlem Formunun Öğretme ve Öğrenme Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretme/ Öğrenme	1. Hedeflere yönelik bireysel etkinlikler yapma	75	93.7	5	6.2	0	0	0	0
	2. Hedeflere yönelik ikili etkinlikler / grup etkinlikleri yapma	66	82.5	10	12.5	4	5	0	0
	5. İş birliğine dayalı öğrenme ortamı sağlama	63	78.7	14	17.5	3	3.7	0	0
	6. Derste İngilizce kullanımına önem verme	71	88.7	9	11.2	0	0	0	0
	7. Öğretmenin konuşma süresini (teacher talking time) derse uygun şekilde ayarlama	45	56.2	16	20	19	23.7	0	0
	8. İngilizce telaffuza önem verdiğini gösterecek eylemlerde/söylemlerde bulunma	65	81.2	10	12.5	5	6.25	0	0
	9. Uygun yöntemlerle İngilizce kelime öğretimi yapma	42	52.5	10	12.5	18	22.5	10	12.5
	10. Uygun yöntemlerle İngilizce dilbilgisi öğretimi yapma	29	36.2	10	12.5	6	7.5	35	43.7
	11. Etkinlikleri yabancı dil öğretme ilkelerine uygun şekilde sıralama (warm-up, pre, while gibi)	64	80	14	17.5	2	2.5	0	0
	12. Etkinlikler arasındaki geçişleri akıcı şekilde yapma	40	50	26	32.5	14	17.5	0	0

13. Ders bileşenleri arasında farklı etkileşim türlerine (öğrenci-öğretmen / öğrenci-öğrenci / öğrenci-materyal vb.) yer verme	59	73.7	19	23.7	2	2.5	0	0
14. Dersin hedeflerine uygun olarak 4 temel dil becerisinde (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) etkinlikler yapma	42	52.5	30	37.	8	10	0	0
15. Yeni öğrenilen yabancı dil öğelerini (kelime, dilbilgisi, konuşma ve yazma öğeleri gibi) tekrar etme	50	62.5	21	26.2	9	11.2	0	0
16. Yeni öğrenilen yabancı dil öğelerine yönelik anlaşılır örnekler sunma	59	73.75	15	18.7	6	7.5	0	0
17. İngilizcenin gerçek hayatta kullanımına yönelik etkinlikler yapma	38	47.5	23	28.7	19	23.7	0	0

Öğretme ve öğrenme temasına gelindiğinde, en yüksek yüzde ile gözlenen maddenin “hedeflere yönelik bireysel etkinlikler yapma” (%93) olduğu, bu maddeyi sırasıyla yüzde 88 ile “derste İngilizce kullanımına önem verme”; yüzde 82 ile “hedeflere yönelik ikili etkinlikler / grup etkinlikleri yapma”; yüzde 81 ile “İngilizce telaffuza önem verdiğini gösterecek eylemlerde/söylemlerde bulunma”; yüzde 80 ile “etkinlikleri yabancı dil öğretme ilkelerine uygun şekilde sıralama (warm-up, pre, while gibi)”, yüzde 73 ile “ders bileşenleri arasında farklı etkileşim türlerine (öğrenci-öğretmen / öğrenci-öğrenci / öğrenci-materyal vb.) yer verme” ile “yeni öğrenilen yabancı dil öğelerine yönelik anlaşılır örnekler sunma” maddelerinin izlediği görülmektedir. Öğretme ve öğrenme temasının altındaki diğer maddelerden “yeni öğrenilen yabancı dil öğelerini (kelime, dilbilgisi, konuşma ve yazma öğeleri gibi) tekrar etme” maddesi yüzde 62, “öğretmenin konuşma süresini (teacher talking time) derse uygun şekilde ayarlama” yüzde 56, “dersin hedeflerine uygun olarak 4 temel dil becerisinde (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) etkinlikler yapma” ve “uygun yöntemlerle İngilizce kelime öğretimi yapma” maddeleri de yüzde 52 oranında gözlenmiştir. “Etkinlikler arasındaki geçişleri akıcı şekilde yapma” maddesi yüzde 50 oranında gözlenmiş, yüzde 32 oranında kısmen gözlenmiştir. Bu bölümde gözlenme oranları yüzde 50'nin altında kalan iki maddeden biri olan “İngilizcenin gerçek hayatta kullanımına yönelik etkinlikler yapma” maddesi yüzde 47 oranında gözlenmiş, yüzde 28 oranında kısmen gözlenmiş, yüzde 23 oranında da gözlenmemiştir. Diğer madde olan “uygun yöntemlerle İngilizce dilbilgisi öğretimi yapma” maddesinin

derslerin yüzde 43'ü için uygun olmadığı gözlenmiş, bu madde derslerin yüzde 36'sında ise gözlenmiştir.

**Tablo 25**

*Gözlem Formunun Yöntemler ve Teknikler Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Yöntem-ler/ teknikler	1. Hedeflere uygun yöntemler / teknikler kullanma	57	71.2	16	20	7	8.7	0	0
	2. Öğrencilerin seviyesine uygun yöntemler / teknikler kullanma	61	76.2	17	21.2	1	1.2	1	1.2
	3. Farklı duyu organlarına hitap eden yöntemler / teknikler kullanma	59	73.7	19	23.7	2	2.5	0	0

Tablodaki yöntemler ve teknikler bölümü incelendiğinde tüm maddelerin yüksek oranda gözlemlendiği görülecektir. En yüksek yüzde ile gözlenen madde “öğrencilerin seviyesine uygun yöntemler / teknikler kullanma” (%76) olurken, bu maddeyi yüzde 73 ile “farklı duyu organlarına hitap eden yöntemler / teknikler kullanma” ve yüzde “hedeflere uygun yöntemler / teknikler kullanma” maddeleri izlemiştir.

**Tablo 26**

*Gözlem Formunun Derse Katılım Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Derse Katılım	1. İngilizce yönergeleri anlaşılır şekilde verme	54	67.5	22	27.5	4	5	0	0
	2. İngilizce yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme	25	31.2	37	46.2	18	22.	0	0
	3. Öğrencilere farklı dil becerilerine yönelik sınıf içi görevler verme	56	70	17	21.2	7	8.7	0	0
	4. Öğrencilere görevleri yerine getirmek için yeterince süre verme	57	71.2	14	17.5	9	11.2	0	0
	5. Öğrencileri derse aktif katılmaya teşvik etme	58	72.5	13	16.2	9	11.2	0	0
	6. Öğrencilere adil şekilde söz hakkı verme	59	73.7	19	23.7	2	2.5	0	0
	7. Öğrencilere anlamlı görevler verme	48	60	26	32.5	6	7.5	0	0
	8. Olumlu davranışları pekiştirme	49	61.2	17	21.2	14	17.5	0	0
	9. Uygun geribildirim teknikleri kullanma	36	45	34	42.5	10	12.5	0	0

10. Öğrencilerin hedeflere ulaşip ulaşmadığını ölçme	18	22.5	34	42.5	28	35	0	0
--	----	------	----	------	----	----	---	---

Derse katılım temasına gelindiğinde, en yüksek yüzde ile gözlenen maddenin “öğrencilere adil şekilde söz hakkı verme” (%73) olduğu, bu maddeyi sırasıyla yüzde 72 ile “öğrencileri derse aktif katılmaya teşvik etme”; yüzde 71 ile “öğrencilere görevleri yerine getirmek için yeterince süre verme”; yüzde 70 ile “öğrencilere farklı dil becerilerine yönelik sınıf içi görevler verme” maddelerinin izlediği görülmektedir. Öğretim elemanlarının İngilizce yönergeleri anlaşılır şekilde verme oranları yüzde 67; olumlu davranışları pekiştirme oranları yüzde 61; öğrencilere anlamlı görevler verme oranları da yüzde 60 oranında gözlenmiştir. Bu bölümde gözlenme oranları yüzde 50’nin altında kalan üç maddeden biri olan “uygun geribildirim teknikleri kullanma” maddesi yüzde 45 oranında gözlenmiş, yüzde 42 oranında da kısmen gözlenmiştir. “İngilizce yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme” maddesi derslerin yüzde 46’sında kısmen gözlenmiş, yüzde 31’inde ise gözlenmiştir. Derse katılım bölümündeki son madde olan “öğrencilerin hedeflere ulaşip ulaşmadığını ölçme” maddesi derslerin yüzde 42’sinde kısmen gözlenmiş, yüzde 35’inde gözlenmemiş, yüzde 34’ünde ise gözlenmiştir.

**Tablo 27**

*Gözlem Formunun Duyuşsal Etmenler Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Duyuşsal etmenler	1. Sınıfta olumlu bir hava oluşturacak eylemlerde/söylemlerde bulunma	58	72.5	12	15	10	12.5	0	0
	2. Öğrencilerin hatalarına yapıcı geribildirimler verme	26	32.5	26	32.5	2	2.5	26	32.5
	3. Öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutacak eylemlerde/söylemlerde bulunma	52	65	15	18.7	13	16.2	0	0
	4. Oyun oynatma ve benzeri eğlenceli etkinlikler yapma	24	30	27	33.7	29	36.2	0	0

Duyuşsal etmenler temasında yer alan dört madde içinde en yüksek oranda gözlenen madde, yüzde 72 ile “sınıfta olumlu bir hava oluşturacak eylemlerde/söylemlerde bulunma” maddesi olmuştur. Ayrıca öğretim elemanları yüzde 65 oranında öğrencilerin

motivasyonunu yüksek tutacak eylemlerde/söylemlerde bulunmuşlardır. “Öğrencilerin hatalarına yapıcı geribildirimler verme” maddesinin ise gözlenme, kısmen gözlenme ve derse uygun olmama yüzdesi eşit çıkmıştır (%32). Öte yandan, son madde olan “oyun oynatma ve benzeri eğlenceli etkinlikler yapma” maddesinin yüzde 36 oranında gözlenmediği, yüzde 33 oranında kısmen gözlendiği ve yüzde 30 oranında da gözlendiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 28**

*Gözlem Formunun Fiziki Şartlar Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Fiziki şartlar	1. Teknolojiyi etkili şekilde kullanma	33	41.2	25	31.2	20	25	2	2.5
	2. Sınıf tahtasını / akıllı tahtayı etkili şekilde kullanma	40	50	31	38.7	9	11.2	0	0
	3. Oturma düzenini dil öğretimine uygun şekilde ayarlama	0	0	0	0	0	0	80	100

Fiziki şartlar teması incelendiğinde, “sınıf tahtasını / akıllı tahtayı etkili şekilde kullanma” maddesinin yüzde 50 oranında gözlendiği, yüzde 38 oranında da kısmen gözlendiği görülmektedir. “Teknolojiyi etkili şekilde kullanma” maddesi yüzde 41 oranında gözlenmiş, yüzde 31 oranında kısmen gözlenmiş, yüzde 25 oranında da gözlenmemiştir. Dersler uzaktan eğitim yoluyla işlendiği için, son madde olan “oturma düzenini dil öğretimine uygun şekilde ayarlama” maddesinin derslerin hiçbirine uygun olmadığı gözlenmiştir.

**Tablo 29**

*Gözlem Formunun Uzmanlık Temasına Göre Öğretmen Davranışlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlendi		Kısmen gözlendi		Gözlenmedi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Uzmanlık	1. Konu alanına hâkim olma	77	96.2	3	3.7	0	0	0	0
	2. Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verme	49	61.2	16	20	5	6.25	10	12.5
	3. Zamanı etkili şekilde kullanma	47	58.7	18	22.5	15	18.7	0	0

Ders gözlemlerinin son teması olan uzmanlık temasının altında yer alan maddelerden “konu alanına hâkim olma” maddesi yüzde 96 oranında gözlenmiştir. “Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verme” maddesi yüzde 61 oranında gözlenmiş, yüzde 20 oranında kısmen gözlenmiştir. Son madde olan “zamanı etkili şekilde kullanma” maddesi yüzde 58 oranında gözlenmiş, yüzde 22 oranında kısmen gözlenmiş, yüzde 18 oranında da gözlenmemiştir.

### ***YDY Öğretim Elemanlarının İngilizce Hazırlık Programının Süreç Boyutu***

#### ***Hakkındaki Görüşleri***

“YDY öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının süreç boyutu hakkındaki görüşleri nelerdir” alt problemini yanıtlamak için, yabancı dil hazırlık programında yer alan İngilizce öğretim elemanlarının görüşme formuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, ortaya *süreç boyutu* teması çıkmıştır.

**Süreç Boyutu.** Öğretim elemanları, öğretim sürecine başlamadan önce bazı beklentilerini ve oluşabilecek sorunları dile getirmişlerdi. *Süreç boyutu* temasının altında ise bu beklentilerini karşılamak ve öngördükleri sorunları gidermek için neler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca, dersler esnasında veya ders dışında yapılanlar süreç boyutunda ele alınmıştır. Bu tema altındaki kategoriler aşağıda alıntılarla desteklenmiştir.

**Dil Öğretimi ile İlgili Beklentilere ve Hedeflere Yönelik Yapılanlar:** Öğretim elemanları, dil öğretimi ile ilgili beklentilerini ve hedeflerini gerçekleştirmek için öğretme ve öğrenme sürecinde çeşitli yollar denemişlerdir. İngilizce dil becerilerini öğrencilere kazandırmak için yaptıkları etkinliklerden ve uygulamalardan bazıları aşağıdaki alıntılarda verilmiştir.

Hedeflediklerimi yaptım. dersleri renklendirmeye, eğlenceli içerikler katmaya, öğrencilerle kişisel bağlar kurmaya çalıştım. Ayrıca ek online materyallere yönlendirdim. Bunların işe yaradığını düşünüyorum. (HÖE1)

Öğrencilere, derse katılımlarının değerli olduğunu hissettirecek bir öğrenme ortamı sunmayı hedefledim. Grup çalışmalarını bolca kullanmak ve öğrencilerin sözlü /yazılı çalışmalarına düzenli dönütler vermek yoluyla öğrencilerin ders süresince daha aktif olmalarını sağladığımı düşünüyorum. (HÖE4)

Bu çalışmanın yapıldığı akademik yılın tamamında dersler uzaktan yapıldığı için öğretmenlerin teknolojiyi dil öğretiminde etkili şekilde kullanmak için de çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Dil öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili bazı yorumlar aşağıda verilmiştir.

Açıkçası çevrimiçi senkron eğitim sansını değerlendirerek teknolojiden faydalanmayı ve onlara aslında online eğitim olmasının dezavantaj değil de avantaj olduğunu gösterebileceğime inanıyordum. öyle de yaptım diye düşünüyorum sınıf içerisinde deftere yazacaklarını düşündükleri şeyleri burada Google documents a yazdılar. Sınıfta oynayacakları oyunları ya da yapacakları yarışma aktivitelerini onlineda da yapabileceklerini gösterdim diye düşünüyorum. productive olan yazma ve konuşma aktivitelerini çok büyük oranla atlamadan zoom breakout rooms kullanarak yapmaya devam ettim. Bence birçok aktivite de etkili oldu diye düşünüyorum... (HÖE2)

İnternet üzerinden aktif sözlük kullanımı, google dokümanlar aracılığıyla yazma üzerine etkin dönüt sağlanması, kahoot gibi oyunlar ve buna benzer etkinlikler ile interaktif ve eğlenceli bir ortam sağlamaya gayret ettim... (HÖE5)

Derste öğrencileri hedeften haberdar etmek, onların kendi güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya sevk etmek, ders dışında dil öğrenimi ile ilgili rehberlik yapmak ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak gibi konulara dikkat ettiğini ifade eden bir öğretim görevlisi de yorumlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Meaningful content sunmayı hedefledim. Bunu sağlamak için her dersin başında o günkü içeriği açıklayıp, ders boyunca da neyi neden öğrendiğimizi açıkladım. Öğrencileri kendi weakness ve strenghtleri tespit etmeleri ve bu yönde önlem

almaları için yönlendirdim. Derste geçen konularda kitap dışı kültürel vs. ek bilgilerle zihinlerini besleyen içerik sunmaya çalıştım. Bunun yanında öğrenmenin ciddiye alındığı ama sıcak bir iletişim ortamı hedefledim. Bu da başarılıydı. Öğrencilere puanlı task harici verdiğim ödevler dahi çoğunlukla tam katılımla yapıldı. Herhangi bir sorunlarını veya yorumları için iletişim kanalları hep açıktı ve bana ulaşabildiler. Olumlu bir yıl oldu. (HÖE3)

**Psikolojik Etmenlere Yönelik Yapılanlar:** Uzaktan eğitim ile yabancı dil öğrenecek olan öğrencilerini motive etmek isteyen öğretim elemanları, bunu başarmak için farklı yollara başvurmuşlardır. Bazıları öğrencileri durumun geçici olduğuna ikna etmeye ve onları derslere aktif olarak katılmaya yönelik konuşmalar gerçekleştirmiştir.

Öğrencilere içinde olduğumuz koşulların geçici olduğu gerçeğiyle hareket etmelerini ve hedefler doğrultusunda istekle hareket ederek derslere maksimum katılım sağlamaları konusunda cesaretlendirerek her birinin derse dersin herhangi bir aşamasında derse katılımını sağlayarak hareket etmeyi umuyordum ve derse katılanlarla bunu başardık. (HÖE6)

Bazı öğretmenler ise öğrencilere ders içi veya ders dışı iletişim için açık kapı bırakmış, onları sorular sormaya teşvik etmiştir.

Birçok açıdan sıkıntılı bir süreçten geçen öğrencilerimizin özellikle daha pozitif ve motive edici bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyduklarını düşünüyorum. Bunun için gerekli sınıf içi ve sınıf dışı ortamı kurdum. Her daim soru sormalarını, dersle ilgili fikirlerini sunmalarını, birbirlerine yardımcı olmalarını destekledim. (HÖE7)

...Herhangi bir sorunları veya yorumları için iletişim kanalları hep açıktı ve bana ulaşabildiler Olumlu bir yıl oldu. (HÖE3)

Derse katılımı ve ders esnasında etkileşim kurmayı teşvik ettiklerini ifade eden öğretmenler de olmuştur:



Katılımın ve etkileşimin çok olduğu üretici becerilere daha fazla vakit ayırdığımız bir öğretim yılı bekliyordum, program yoğunluğuna bağlı olarak derslerimin büyük çoğunluğunda yer verdim. (HÖE8)

Öte yandan, hedeflediklerini sınıf içinde uygulamayı tamamen başaramadığını ifade eden öğretim elemanları da olmuştur. Özellikle sene sonuna doğru öğrencilerin motivasyonunun düştüğü belirtilmiştir.

Eğlenceli ve öğrencilerin aktif katıldığı pozitif bir ortam sunmayı planlıyordum. Çok gerçekleştirebildiğimi düşünmüyorum. (HÖE9)

...Yıl boyunca oldukça iyi sonuçlar aldığımızı düşünüyorum ancak sene sonuna doğru yorgunluk, bıkkınlık ve sürecin getirdiği psikolojik zorluklar sebebiyle motivasyonda azalma gözlemledim.

**Derse katılım:** Bazı öğretim elemanlarının girdi boyutunda ifade ettikleri muhtemel sorunlardan biri, dersler uzaktan işlendiği için derse katılımın düşük seviyede kalabileceğine yönelikti. Süreç boyutuna gelindiğinde, bu olumsuz beklentinin bazı durumlarda gerçekleştiği görülmüştür. Aşağıdaki ifadelerde bunun örnekleri sunulacaktır.

Online eğitimin getirdiği güçlüklerle karşılaşacağımı düşünüyordum. Öğrencilerin aktif katılımını sağlama gücü gibi. Bunun için eğlenceli birçok online aktivite, görsel ve videolar hazırladım. Ancak esnek bir program olmadığından ve zaman yetersizliğinden çoğunu hayata geçiremedim. (HÖE9)

...Kelime ekstraları için yeterli vakit bulamadım ve bazı konuşma etkinlikleri için katılım sağlamada zorlandım. (HÖE8)

Daha önce belirtmiş olduğum teknik sıkıntılara yönelik yaklaşımım anlayışlı bir tutum sergileyerek baskıdan kaçınmaktı. Örneğin öğrencilerin kameralarını kapalı konuma getirmesi karşısında onlara tepki göstermek, onları aksini yapmaya zorlamak yerine mümkünse kamera açık iken derse katılmalarını, bunun verimi

artıracağını söyleyerek onları yüreklendirmeye gayret ettim. Maalesef küçük bir oranda olumlu sonuç aldım...(HÖE5)

Yorumdan da görülebileceği gibi öğretim elemanları, uzaktan eğitimin öğrencilerin derslere katılımını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Özellikle konuşma etkinliklerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini, çoğunlukla da kameraların kapalı durduğunu belirtmişlerdir.

### ***İngilizce Hazırlık Programını Başarıyla Tamamlayıp Fakültelere Geçmiş Olan Öğrencilerin Sürece Yönelik Görüşleri***

**Süreç Boyutu:** Fakültelere geçmiş olan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen *öğrenme süreci* teması incelendiğinde iki kategori ortaya çıkmıştır: eğitimsel olanaklar ve sınıf atmosferi.

**Eğitimsel Olanaklar:** Katılımcılar, öğrenme sürecinde sahip oldukları eğitim fırsatlarıyla ilgili olarak bazı görüşler ortaya koymuştur. Onların yorumlarından bazıları burada alıntılanmıştır.

Beklediğim gibi bir ortam vardı. Sınıftaki herkes bu dili gerçekten öğrenmek için bir araya gelmiş, öğretmenler de bir o kadar istekli biçimde bildiklerini aktarmaya çalışıyor, isteyen söz alıp konuşabildiği gibi öğretmen ders anlatırken sessizlik ortamı oluşuyordu. Kısacası gerçek bir sınıfın sanal ortama uyarlanmış haliydi ki belki de gerçek sınıftan daha etkili olmuştur. (K10)

Bazı yorumlar derse aktif katılımı ilgiliydi. Derslere aktif olarak katılmak, yabancı dil programları değerlendirilirken dikkate alınması gereken hayati bir unsurdur. (Cabi ve Kalelioğlu, 2009; Swan vd., 2000)

Aktif bir ders ortamı olduğunu düşünmekteyim. Öğretmenler öğrencilerin aktif bir katılım yapması için çaba harcamaktadırlar. (K4)

Öğretmenlerimiz sadece kendileri ders anlatmak yerine dersin her dakikasında bizim aktif olmamız konusunda büyük çaba sarf ederlerdi. Grup çalışmalarına çok

önem verilirdi. Yazar, konuşur sonrasında da hatalarımızı yine kendimiz bulur eleştirirdik. Sıkılmadan, eğlenerek bulunduğum bir ortamdı. (K14)

Katılımcılar ayrıca, çevrimiçi dersler için kullanılan yazılımın bir bileşeni olan çevrimiçi toplantı odalarının önemini de vurgulamışlardır. Dersler için kullanılan öğrenme yazılımları vasıtasıyla öğretim elemanı her gruba istediği sayıda öğrenciyi yerleştirebilmekte ve bu toplantı odalarında konuşma etkinlikleri başta olmak üzere çeşitli etkinlikler yapabilmekte idi.

Speaking grupları gibi ortamlar sunuldu. Ve spontane konuşarak speakingin pekişmesine oldukça katkı sağladı aynı zamanda özgüvende de etkisi olduğunu düşünüyorum. (K1)

Gruplar halinde odalar oluşturularak sınıf arkadaşlarımla konuşma pratiği yapma imkânı verildi, benim açımdan oldukça yararlı etkinliklerdi ve genellikle konuşmamın üstüne gitmemi sağladı. (K11)

Dersler yüz yüze yapılamamış olmasına rağmen, uzaktan eğitimin sunduğu imkânların çok verimli bir şekilde kullanıldığını ifade eden bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Bildiğiniz üzere pandemi şartları altında normal şartlarda fiziki olarak sunulan imkanlardan öğrenciler olarak faydalanamadık. Buna rağmen çeşitli platformlar aracılığıyla derslerimizin dışında çeşitli etkinlikler aracılığıyla fiziki koşullarda yapılan aktiviteleri uzaktan eğitim metoduyla yapma fırsatı elde ettik örneğin konuşma aktiviteleri. Bu da dili etkin ve aktif bir şekilde kullanmamız ve öğrenmemiz açısından bizi körükleyen önemli adımlardan biri oldu. (K12)

Öğrencilerin bu kategori altında odaklandıkları son nokta Bağımsız Öğrenme Merkezi (Self-Access Center- SAC) olmuştur. SAC, öğrencilere stressiz bir ortamda dil öğrenme sürecinde yardımcı olmak için tasarlanmış bir yerdir. Ayrıca faaliyetlerini uzaktan da sürdürebilmektedir. Öğrencilerin daha otonom, yani özerk öğrenenler olmalarına

yardımcı olmayı amaçlar. Buradaki oturumların çoğu hazırlık programının eski öğrencileri tarafından gönüllü olarak, bazıları ise öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır.

Okulda SAC (Self Access Center) adı verilen bir ortam vardı. Bu ortamda hocalarımızdan veya bölüme geçen öğrencilerden dil öğrenme ile alakalı tüyolar alabiliyorduk. Ayrıca zorlandığımız alanlarla ilgili derslere girerek eksiklerimizi kapatabiliyorduk. (K18)

Self Access Center ile İngilizcemizi geliştirebiliyorduk. (K4)

**Sınıf Atmosferi:** Öğrenme süreci temasının altındaki ikinci kategori, çoğunlukla sınıftaki psikolojik koşulları ifade eden sınıf atmosferi olmuştur. Dünyanın en seçkin dil profesörlerinden biri olan Stephen Krashen, sınıf ortamının rahat, motive edici, olumlu duygular uyandıran ve düşük duyuşsal filtre (low affective filter) sağlayan bir ortam olması gerektiğini savunur. Psikolojik koşullar ve duygular, öğrenenlerin başarısını ve başarısızlığını belirleyen en önemli faktörler arasındadır (Oxford, 1996). Bu çalışmanın bazı katılımcıları sınıf ortamının ve psikolojik durumların önemini vurgulamıştır. Bu görüşlerden bazıları burada verilmiştir.

Sınıf ortamı, beklediğimden daha samimiydi. Eğlenceliydi. Dersi dinlemesem bile bir noktada ilgimi çeken bir konu olduğu için veya arkadaşlarımla iletişim kurduğum için dersten hiçbir zaman tamamen kopmadım. (K5)

Daha çok birbirimizle etkileşimde bulunduğumuz samimi ve rahat bir ortamdı ve tabi ki derslere katkısı oldu daha rahat olduğum için kendimi orda olmaya zorundaymış gibi hissetmedim daha rahattı ve isteyerek öğrenip derslere girdim. (K8)

Dil eğitiminin başarısında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Chen ve Guo, 2005). Bir katılımcı, sınıftaki olumlu atmosfer ile öğretmenlerin rolünü bir araya getirerek görüşlerini aşağıda ifade etmiştir:

Bazı zamanlarda öğretmenimiz dışında kimse konuşmazken, yeri geldiği konularda sınıfça konuşabiliyorduk ve gerçekten eğlenceli oluyordu. Hiç beklediğim gibi bir ortam olmadığını söyleyebilirim. Aksanım ile dalga geçilir diye ilk başlarda çok korkuyordum ancak hocalar çok sıcaktı ve öğrenciler de oldukça olgundu. (K6)

Katılımcının ifadesine göre öğretmen dersin gerektirdiği şekilde kimi zaman öğretmen merkezli, kimi zaman da öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca İngilizce konuşma konusundaki birtakım çekincelerinin de hem öğretmenlerin hem de sınıf arkadaşlarının yardımıyla ortadan kalktığını ifade etmiştir.

### **Çıktı Boyutuna Yönelik Bulgular**

#### ***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlikleri arasındaki fark***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?” sorusunu cevaplamak amacıyla öğretim sürecinin başında ön-test ve sonunda da son-test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, uygulamanın iki aşamasına da katılmış olan 210 öğrencinin İngilizce diline yönelik özyeterlik verileri kullanılmıştır. Normallik varsayımına uygunluk gösteren bu veri setine bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analizden ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 30**

#### ***İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Algılarına dair Ön-test ve Son-test Karşılaştırması***

	N	$\bar{x}$	SS	Cronbach' $\alpha$
Özyeterlik_Ön	210	2.97	.62	.95
Özyeterlik_Son	210	3.73	.50	.94

Tabloda görüleceği üzere, ön-test için güvenilirlik katsayısı .95, son-test için ise 0.94'tür. Ayrıca ön-test puan ortalamaları 5 üzerinden 2.97 iken son-test aşamasında bu

ortalama 3.73'e yükselmiştir. Oluşan bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları aşağıdadır.

**Tablo 31**

*İngilizce Diline Yönelik Özyeterlik Algılarına dair Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları*

Bağımlı örneklem	N	$\bar{x}$	SS	t	df	p	Cohen's d
Özyeterlik_Son – Özyeterlik_Ön	210	.76	.78	14.09	209	.00	1.35

Bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre ön-test uygulaması ile son-test uygulamasının arasında son-test lehine anlamlı bir fark oluşmuştur ( $p=.00$ ). Oluşan bu farkın etki büyüklüğünün ne olduğunu anlamak için yapılan *Cohen'in d* analizi sonucunda bu değer  $d= 1.35$  olarak bulunmuştur. Cohen (1988), 0.8 ve üzeri değerlerin yüksek etkiye işaret ettiğini belirtmiştir. Buna göre, İngilizce hazırlık programının öğrencilerin özyeterlikleri üzerinde olumlu yönde anlamlı ve büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasındaki fark***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?” sorusunu cevaplamak amacıyla öğretim sürecinin başında ön-test ve sonunda da son-test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, uygulamanın iki aşamasına da katılmış olan 210 öğrencinin İngilizce diline yönelik tutum verileri kullanılmıştır. Öncelikle ön-test ve son-test verileri için betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 32**

*İngilizce Diline Yönelik Tutumlara dair Ön-test ve Son-test Karşılaştırması*

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach's $\alpha$
Tutum_ön	210	4.07	.51	.92
Tutum_son	210	3.75	.48	.94

Tabloda görülebileceği gibi, katılımcıların İngilizce diline yönelik tutum verilerinin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır. Tutum ortalamaları incelendiğinde, ön-test puan ortalamaları 5 tam puan üzerinden 4.07 iken, son-test puan ortalamaları ise düşüş göstererek 3.75 olmuştur. Bu düşüşün anlamlı bir düzeyde olup olmadığını incelemek için istatistiksel testlere devam edilmiştir. Veri seti normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analizden ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 33**

*İngilizce Diline Yönelik Tutumlar için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	146	108.34	15819.00	-6.355	.00
Pozitif Sıralar	58	87.77	5091.00		
Eşit Sıralar	6				
Toplam	210				

Tabloda görüleceği üzere, Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir sonuç vermiştir. Ön-test ile son-test arasında ön-test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce diline yönelik tutumları, programın sonunda anlamlı düzeyde bir düşüş göstermiştir.

***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasındaki fark***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?” sorusunu cevaplamak amacıyla öğretim sürecinin başında ön-test ve sonunda da son-test uygulaması yapılmıştır. Bu aşamalarda kullanılan ölçme araçları, uygulama yapılan İngilizce hazırlık okulu tarafından geliştirilip uygulanan İngilizce Yeterlilik Testidir (İYT). Çalışmanın bu bölümünde, uygulamanın hem ön-test hem de son-test aşamasına katılmış olan 139 öğrencinin İngilizce dilindeki akademik başarı verileri kullanılmıştır. Öncelikle ön-test ve

son-test verileri için betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Yapılan analizden ortaya çıkan betimsel istatistikler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 34**

*Akademik Başarı Ön-test ve Son-test Karşılaştırması*

	Sayı	Ortalama	Standart		
			Sapma	Min.	Maks.
Akademik_ön	139	55.02	13.43	20.00	71.50
Akademik_son	139	73.00	10.69	21.25	91.75

Tablodaki akademik başarı ortalamaları incelendiğinde, ön-test puan ortalamaları 100 tam puan üzerinden 55.02 iken, son-test puan ortalamaları ise artış göstererek 73.00 olmuştur. Bu artışın anlamlı bir düzeyde olup olmadığını incelemek için istatistiksel testlere devam edilmiştir. Veri seti normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analizden ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 35**

*İngilizce Dilindeki Akademik Başarı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	10	25.15	251.50	-9.657	.00
Pozitif Sıralar	128	72.96	9339.50		
Eşit Sıralar	1				
Toplam	139				

Tabloda görüleceği üzere, Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir sonuç vermiştir. Ön-test ile son-test arasında son-test lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dilindeki akademik başarıları, programın sonunda anlamlı düzeyde bir artış göstermiştir.

***İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktı boyutuna yönelik yönelik algı düzeyleri***

“İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktı boyutuna yönelik algıları ne düzeydedir?” alt problemini cevaplamak için Yabancı Dil Programını Değerlendirme



Ölçeğinin çıktı boyutundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Çıktı boyutu için elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 36**

*İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Programın Çıktı Boyutuna Yönelik Algı Ortalamaları*

Çıktı Boyutu	Ortalama
1. Hazırlık programında, bölümüm için yetecek seviyede dil öğretimi yapılmaktadır.	4.21
2. Programda öğrendiğim yabancı dil, okul dışında da hayatımı kolaylaştıracak düzeydedir.	4.07
3. Program boyunca elde ettiğim beceriler, bağımsız bir öğrenen olmamı destekler niteliktedir.	3.82
4. Program boyunca yaptığım yazma etkinlikleri, yazma becerimi geliştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.	4.22
5. Programda öğrendiklerim, yabancı dilde sunum yapmama yetecek düzeydedir.	4.09
6. Program boyunca verilen konuşma ödevleri, yabancı dilde konuşma becerimi geliştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.	3.89
7. Program boyunca girdiğim sınavlar, programın hedefleriyle uyumludur.	4.05
8. Program boyunca girdiğim sınavlar, eksiklerimi tespit etmemi sağlar niteliktedir.	4.19
9. Konuşma sınavları, konuşma becerilerimi yeterince ölçmektedir.	3.62
10. Dinleme sınavları, dinleme becerilerimi yeterince ölçmektedir.	4.06
11. Okuma sınavları, okuma becerilerimi yeterince ölçmektedir.	3.96
12. Yazma sınavları, yazma becerilerimi yeterince ölçmektedir.	3.72
13. Bir öğrenen olarak bana sunulan hazırlık programından memnunum.	3.59
14. Program, yabancı dilde konuşma becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.	3.84
15. Program, yabancı dilde yazma becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.	3.97
16. Program, yabancı dilde okuma becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.	4.02
17. Program, yabancı dilde dinleme becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.	4.05
	3.96

Tabloda görülebileceği gibi program değerlendirme ölçeğinin çıktı boyutunda yer alan 14 maddenin puan ortalaması 5 tam puan üzerinden 3.96 olmuştur. Bu ortalama, öğrencilerin programın süreç boyutu hakkında yüksek düzeyde algılara sahip olduklarını göstermektedir. Girdi boyutunda 4.22/5 ile en yüksek ortalamaya sahip olan madde, “Program boyunca yaptığım yazma etkinlikleri, yazma becerimi geliştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.” maddesi olmuştur. Bu bölümde en düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3.81/5 ile “Bir öğrenen olarak bana sunulan hazırlık programından memnunum.” maddesi olmuştur.

### **YDY öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının çıktı boyutu hakkındaki görüşleri**

“YDY öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının çıktı boyutu hakkındaki görüşleri nelerdir?” alt problemini yanıtlamak için, yabancı dil hazırlık programında yer

alan İngilizce öğretim elemanlarının görüşme formuna verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, ortaya *çıkıtı boyutu* teması çıkmıştır.

**Çıktı boyutu:** Bu temanın altında ortaya çıkan kategoriler aşağıda alıntılarla ve yorumlarla desteklenmiştir.

**Dil öğrenimi ve dört dil becerisi ile ilgili çıktılar:** Öğretim elemanları programın çıktıları konusunda farklı fikirler ifade etmiş olsalar da çoğunlukla dil öğreniminde önemli olan alıcı beceriler (okuma ve dinleme) ile üretici beceriler (konuşma ve yazma) arasında farka dikkat çekmişlerdir. Birçok katılımcı alıcı becerilerin daha çok geliştiğini belirtmiştir.

Okuma ve dinleme alanlarında fena değiller fakat productive skills konusunda yetersiz kaldılar. Ayrıca kullandığımız standart materyallerin dilbilgisi öğretimi için yetersiz olduğunu düşünüyorum. (HÖE1)

Mevcut sistemle öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri açısından yeterince bireysel dönüt alabildiğini düşünmüyorum. Okuma ve dinleme becerilerinin biraz daha gelişmiş olması mümkün. Beklentim bu yöndeydi ve gözlemlediğim kadarıyla programı başarıyla bitiren bir öğrencinin okuma ve dinleme becerileri konuşma ve yazma becerilerine kıyasla daha gelişmiş durumdadır. (HÖE4)

Dört temel beceri açısından öğrencilerin gelişimini değerlendiren öğretim elemanlarının görüşlerinden anlaşılacağı gibi, öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinde daha iyi gelişme gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Yazma ve konuşma becerileri üretkenlik isteyen beceriler olmaları sebebiyle, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde nispeten daha az ilerleme gösterdiklerini anlamak mümkündür. Ancak öğretim programının konuşma ve yazma becerilerine daha çok katkı sunduğunu ifade eden bir öğretim görevlisi şunları kaydetmiştir.

Konuşma ve yazma düzeylerindeki gelişimin diğer iki receptive skillslerden daha fazla gelişme gösterdiklerine inanıyorum. onları evde kendileri çalışarak da yapabilirlerdi diye düşünüyorum. Bizim eğitimimizin productive beceriler

konusunda öğrencilere çok daha katkı sağladığına inanıyorum. dinleme becerilerinin sınıf içerisindeki özellikle kitaptaki aktivitelerle sınırlı kaldığına inanıyorum. (HÖE2)

Burada katılımcı, alıcı beceriler olan okuma ve dinleme becerilerinin okul dışında yapılacak olan bireysel çalışmalar ile de gelişebileceğini; konuşma ve yazma becerilerinin ise örgü ortamda daha çok geliştiğini savunmuştur.

**Beklentilerin karşılanmasına yönelik çıktılar:** Öğretim elemanları, bu çalışmanın girdi boyutuna yönelik görüşlerini ifade ederken akademik yılın başında birtakım beklentileri olduğunu ifade etmişlerdi. Akademik yılın sonunda bu beklentilerinin ne düzeyde karşılandığına dair bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

Akademik hedeflere ulaşma yönünden baktığımda, sonuç olumlu oldu. beklentilerim karşılandı ... Tüm yılı değerlendirdiğimde öğrencilerde belirgin gelişim oldu. Yıla A1 başlayanlar bile 4. periyotta hem receptive hem de productive skillerde gelişim kaydetmişlerdi. (HÖE3)

Bu katılımcının görüşünden de anlaşılacağı gibi, bazı öğretim elemanları, beklentilerinin akademik yılın başındaki beklentilerinin sürecin sonunda karşılanmış olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan, bazı katılımcılar bunu ya kısmen desteklemiş veya aksi yönde görüş bildirmişlerdir.

Beklentilerimin çoğunlukla karşılandığını öğrencilerimden aldığım olumlu geri dönütlerle anlıyorum. Ancak, yazma ve konuşma becerilerinin geliştiğini kendim gözlemleme şansım olsa da okuma ve dinleme becerilerinin gelişip gelişmediği ile ilgili kesin ve doğru bir yorumda bulunamıyorum. (HÖE7)

Alıcı becerilerde hedefe ulaşılmışken üretici becerilerde hedefin gerisinde kaldı. Dilbilgisi ve kelime düzeyi de beklenenin altında kaldı. (HÖE8)

***İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın çıktıklarına yönelik görüşleri***

“İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın çıktıklarına yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemini yanıtlamak için, fakültelere geçmiş olan öğrencilerin görüşme formlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda *çıkıtı boyutu* teması elde edilmiştir.

**Çıkıtı boyutu:** Bu temanın altında ortaya çıkan kategoriler aşağıda alıntılarla ve yorumlarla desteklenmiştir. Genel olarak, İngilizce hazırlık programında edindikleri becerilerin hayatın birçok alanında faydalı olduğunu ifade eden katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Hazırlık programı sayesinde öğrendiğim İngilizce beni zihinsel olarak hem geliştirdi hem de bu gelişimimi arkadaşlarıma yardımcı olabilecek şekilde aktarabileceğim bir alan sundu. Bununla birlikte hem istediğim kaynakları Türkçe çeviri olmaksızın okuyabiliyorum ve daha derin ve öznel anlamlar çıkarabiliyorum hem de dinlediğim yabancı müzikleri de çeviriye girmeksizin anlayabiliyorum. Aynı zamanda yabancı bir dile hâkim olma bilinci de insanı bu dili bilmeyen diğer insanlara karşı ön plana çıkararak bir etmen olduğu için günlük hayatımda keza iş hayatında da ileriye dönük olarak pozitif etki edeceğine inanıyorum. (K11)

Hayatımın her alanında kullanabiliyorum. İş başvuruları, okuduğum bölüm, yabancı arkadaşlarımla olan muhabbetlerimde işime yarıyor. (K3)

Hazırlıkta edindiğim İngilizce bilgisi ile günlük hayatımda İngilizceyi çok rahat kullanabiliyorum. Bir konuyu Google da İngilizce araştırabiliyor ve cevapları anlayabiliyorum. Merak ettiğim bir soruyu ya da yorumlarını merak ettiğim bir konuyu iki dilde de araştırıp öğrenebiliyorum. İngilizce müzikleri ve filmleri %50 anlayabiliyorum. İngilizce günlük tutabiliyorum. Günlük hayatımda notlarımı İngilizce alabiliyorum. Kitapları İngilizce okuyabiliyorum. TV şovlarını çeviri

kullanmadan izleyebiliyorum. Filmlerdeki kelime şakalarını daha iyi anlayabiliyorum.  
(K17)

Öğrencilerin görüşlerine göre, hazırlık programında edindikleri yabancı dil becerileri üniversitede, iş başvurularında, akademik kaynakları araştırmada, film/dizi/video izlemede, iletişim kurmada ve hayatın birçok alanında faydalı olmuştur. Bu kategoriler ve ile ilgili yorumlar aşağıda sunulacaktır.

**Akademik/bölüm kullanıma yönelik çıktılar:** Bu kategori, katılımcıların programdan edindikleri dil becerilerinin bölümlerinde ve akademik çalışmalarında yararlı olup olmadığına ve ne kadar yararlı olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcıların İngilizceyi bölümlerinde ve akademik çalışmalarında nasıl kullandıkları ile ilgili bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

İngilizce kitaplar ve makaleler okuyabiliyorum ve daha önceden ilgili olduğum alanlarla ilgili daha fazla araştırma yapabiliyorum. (K3)

Türkçe ile ulaşamadığım tonlarca kaynağa İngilizce ile ulaşabilirim ve aradığım şeyleri çok rahat bulabilirim. (K5)

Bugün için bölüm derslerimi anlamamı sağlıyor. Ancak gelecekte mesleğimi icra ederken fazlasıyla işime yarayacağını düşünüyorum. Ayrıca herhangi bir konuda yaptığım araştırmalar için kaynak sayısını ve çeşitliliğini arttırdı. (K9)

İngilizce küresel boyutta kullanılan bir dil olmasından kaynaklı birçok üniversitenin sitelerinden ve Youtube'a koydukları videoları izleme şansım ve veri tabanlarına erişim hakkımız var ve İngilizceye vakıf olduğum için bu imkanları gayet kullanabilmekteyim. Ayrıca izlediğim İngilizce kullanılan dizilerin birçoğunu altyazısız anlayabiliyorum. (K18)

Öğrencilerin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, hazırlık programında edindikleri yabancı dil becerilerini hem bölüm derslerinde hem de araştırma yaparken kullanmaktadırlar. Özellikle İngilizce dilinde internet ortamında bulunan yazılı ve

multimedya kaynaklarına ulaşıp onlardan istifade edebilmek, öğrencilerin en çok memnun olduğu sonuçlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Pek çok katılımcı, dil programının kendilerine bölümleri için yeterli beceri kazandırdığını belirtmiştir. İlgili yorumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Hazırlıkta sağlanan eğitimin bölüm için yeterince uygun olduğunu düşünmekteyim çünkü bu zamana kadar anlamakta ve aktarmakta herhangi bir sıkıntı çekmedim. (K12)

Gayet iyi, yeterli. Şimdiye kadarki tecrübemde yabancı dil faktörünün derslerde beni zorlamayan kısım olmasını sağladı. (K11)

Bölüme geçerken çok korkuyordum ancak daha ilk dersten hocaların yardımıyla korkumu yendim. Özellikle essay yazımı konusunda bölümdekilerden çok daha kötü olacağımı düşünüyordum. Çünkü onlar hazırlık okumadan sınavı atlamışlardı. Bu nedenle ilk vize ödevimi attığım zamanki gerginliğimi cidden unutamıyorum. Ancak o ödevden oldukça yüksek bir puan aldım ve öbürleri de aynı civarlarda geldi. Yani demem odur ki, özellikle hazırlıktaki yazma eğitimi benim çok işime yaradı ve çok yardımcı oldu. (K16)

Bazı katılımcılar, bölümlerinde dil konusunda çok fazla zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Dil öğrenmeyi çok seviyorum ve buna yatkın olduğumu düşünüyorum. Çok zorlandığım bir nokta olmadı. (K14)

Bölümümde yabancı dil açısından çok zorlandığım bir nokta olmadı. Belki not tutmak diyebilirim buna ama o da ders kayıtlarıyla kolayca çözüldü. (K7)

Öte yandan, bazı katılımcılar İngilizce hazırlık programının genel olarak yeterli olduğunu ancak bölümlerinde kullanılan dil açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum oldukça anlaşılabilir, çünkü tamamladıkları İngilizce hazırlık programı özel amaçlara veya sadece akademik hedeflere yönelik değil, daha çok genel amaçlı İngilizce

sunmuştur. Katılımcılar yine de İngilizce hazırlık programının katkılarını inkâr etmemişlerdir.

Genel anlamda İngilizce kazanıyorsunuz fakat bu bölüme yönelik bir İngilizce olmuyor. Bölüme yönelik dili, bölüme geçince en verimli şekilde öğrendiğimi ifade etmek isterim. (K14)

Hazırlık eğitimi, beklentilerimin büyük bir çoğunluğunu karşıladı. Alanımızla ilgili kelimelere hâkim olmadığımız için onlar biraz zorladı ama halledilemeyecek bir problem değil tabii ki. (K18)

**Dört temel dil becerisine yönelik çıktılar:** Hazırlık programını başarı ile bitirip fakültelerinde öğretim görmeye başlamış olan katılımcıların hazırlık programından edindikleri konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur. Birçok katılımcı, programın dört temel beceriyi geliştirdiğini belirtmiştir.

Okuma konusunda yararlandığımız kaynakta pek çok uzun metinler vardı. Bilmediğimiz kelimeleri oradan öğrendik. Okumamızı ve telaffuzumuzu geliştirdik. Aynı şekilde hocalarımızın güzel telaffuzları, ders esnasında açılan videolar veya sesler dinlememizi geliştirdi. Her hafta verilen yazma ödevleri o hafta öğrendiğimiz konuyla ilgili olduğundan pekiştirmemizi sağladı. En önemlisi sınıf ortamında çokça söz hakkı verildi. Soru soruldu. Arkadaşlarımızla belirli bir konu çerçevesinde tartışma imkânı sağlandı. Bunlar konuşma becerilerini etkiledi. (K5)

Yine 10 üzerinden değerlendirecek olursam kendi adıma yazma konusunda 10 veririm kesinlikle. Beni çok ileriye götürdü gözle görülür bir biçimde. İlk essayimi hala saklarım hala bakıp kendime gülerim ben neymişim ne olmuşum gibisinden. Okuma ve dinlemeye değinecek olursam yine beni bir seviye yukarı taşıdığını biliyorum ancak bu beceriler sürdürülebilirlik açısından biraz daha çabuk unutulmuş beceriler olduğu için aktif olarak günlük hayatta İngilizce kullanılmadığı takdirde

kolayca körelebiliyorlar. Konuşma da aynı şekilde aktif olarak bir çaba göstermek gerekiyor. Yine de beni bir üst seviyeye taşıdığını gönül rahatlığıyla söyleyebilirim. (K7)

Hazırlık programını 4 temel beceriye bakarak değerlendirecek olursam konuşma ve yazma becerilerine verilmesi gereken önem gayet verildi her hafta yazma çalışmaları ve ödevleri yaptık. Derslerde de hocalarımız aracılığıyla konuşma becerimizi geliştirme fırsatı bulduk. Okuma ve dinleme becerileri de keza ders içeriğinde yer almaktaydı. (K12)

Kullandığımız kitap yardımıyla pek çok okuma ve dinleme etkinlikleri yaptık. Haftanın üç günü neredeyse tamamen onlara gidiyordu. Bir gün de yazma işleyip ödev olarak bir essay yazıyorduk. Bir gün bile olsa hocalarımız çok iyi bir şekilde anlattıkları için zorlanmadan essay yazabiliyordum. Konuşma kısmında ise sınıf içinde ister istemez konuşuyorduk. Bunlar dışında bir de belirli bir konu üzerinde konuşurken video çekmemiz gerekiyordu. Bunların da epey yardımı olduğunu söyleyebilirim. (K16)

Görüşlerden de anlaşılabilceği gibi katılımcılar, İngilizce hazırlık programının sınıf içi etkinliklerde, sınavlarda ve verilen ödevlerde dört temel beceriye yer verdiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, bazı katılımcılar da kendileri açısından bazı becerilerin eksik sunulduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bu aşağıdaki katılımcı, okuma becerisini zayıf bulmuştur.

Okuma üzerine daha çok yoğunlaşılmalı gibi geliyor bana. Speaking aktiviteleri gayet güzeldi. Dinleme olarak zaten hocalarımızı dinlerken (Türkçe konuşmaları sayesinde) anlamaya çalışarak ekstrasiz da bir çalışma oluyordu. (K2)

Diğer bir katılımcı ise okuma, dinleme ve yazma becerilerinde eksiklik olmadığını, ancak konuşma becerisine daha çok yoğunlaşılması gerektiğini belirtmiştir.



Yazma becerilerimin geri bildirimler sayesinde fazlasıyla geliştiğini fakat konuşma becerilerimde halen bir eksiklik olduğunu düşünmekteyim. Dinleme ve okuma yarışması için kitap alıştırmalarının yeterli olduğu görüşündeyim. (K4)

Son olarak, başka bir katılımcı da dinleme becerisinin diğer becerilere göre daha az sunulduğunu ifade etmiştir.

Konuşma ve yazma açısından çok iyi olduğunu söyleyebilirim, çünkü hocalarımızın genel odağı bu iki alandı. Okuma da yeteri kadardı en azından ders materyallerinde hep okumalarımızı yapar ona göre soruları yanıtlardık ancak dinleme kısmına en azından bazı hocalarımızın daha az önem verdiğini düşünüyorum. (K20)

Katılımcıların dört temel dil becerisi ile ilgili görüşlerini toparlamak gerekirse, birçok öğrenci tüm becerilerin programda yeteri kadar kapsandığını düşünse de bazı öğrenciler bu becerilerin bazılarında eksiklik olduğunu belirtmişlerdir.

**Sosyal/iletişimsel faydalar ve özgüven:** Katılımcıların çıktı boyutunda en çok vurguladıkları konuların arasında, hazırlık programı vasıtasıyla edindikleri yabancı dil becerilerinin kişilerarası ilişkileri, iletişim becerileri ve özgüven dereceleri üzerindeki olumlu etkileri yer almaktadır. Bu konulardaki bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

Konuşma dilinde yabancı insanlarla daha kolay iletişime geçtim. (K15)

Hazırlık programı gerçek hayattaki konuşma becerilerimi epeyce kolaylaştırdı. Dil öğrenme uygulamalarında tanıştığım arkadaşlarımla sesli veya görüntülü konuşurken daha rahat anlaşabildiğimi fark ettim. (K16)

Günlük hayatımda İngilizce kitap okurken dizi film izlerken artık zorlanmıyorum ve farklı aksanları, bazı deyimlerin anlamlarını anlayabiliyorum. Ayrıca başka bir milletten biriyle rahatça iletişim kurabiliyorum. Bazen yanlış yapılar kullansam ya da yanlış telaffuz etsem bile bunu sorun etmiyorum, çünkü hazırlık eğitiminde öğrendiğim en iyi şey konuşmak konusunda çekingen olmamak ve hata

yapmaktan korkmamaktı. Bu açıdan gerçek hayatta özgüven sağladığını söyleyebilirim. (K17)

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı gibi, katılımcıların bazıları yabancı dil sayesinde sosyal ilişkiler kurabildiklerini, uluslararası arkadaşlıklar edinip iletişim kurabildiklerini, rahatlıkla İngilizce konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Yabancı dil ile özgüven arasındaki ilişkiye değinen bazı katılımcılar da düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Konuşma konusunda özgüven sağladı. (K5)

Konuşma becerimi gözle görülebilecek şekilde ilerletti. Bunun yanında ayrı bir özgüvene sebep oldu bu durum. Akademik yazma noktasında da aynı değerlendirmeyi yapabilirim. (K14)

Katılımcı görüşlerinden anlaşılacağı gibi, hazırlık programının katılımcıların gerçek hayatlarında iletişim kurma, sosyal hayatlarını geliştirme ve özgüvenli olma gibi konularda fayda sağladığını söylemek mümkündür.

**Fakültelerdeki zorluklar:** Katılımcıların çıktı boyutunda ifade ettikleri faydaların yanında, bölümlerine geçtikten sonra İngilizce dili ile ilgili bazı sorunlar da yaşamışlardır. Öğrenciler tarafından ifade edilen en belirgin zorluklar kelime dağarcığı ile ilgili problemlerdir. Katılımcılar, İngilizce hazırlık programında birçok kelime ve kelime ve ifade öğrendiklerini, ancak terimlerin ve jargonun bölümlerinde farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Daha önceki bazı yorumlarda olduğu gibi, katılımcıların bu zorluklarla karşılaşması oldukça doğaldı, çünkü her bölüm farklı bir kelime dağarcığı gerektirirken İngilizce hazırlık programında ağırlıklı olarak genel İngilizce öğretimi yapılmıştır. Katılımcıların bu kategorideki bazı yorumları aşağıda sunulmuştur.

Bölümümün kendine has olan İngilizce jargonunu algılamak benim için uzun sürdü. Bunun yanında İngilizcede günlük hayatta kullanılmayan veya az kullanılan kelimelerin karşıma çıkması beni hayli zorlamaktaydı. (K9)

En zor kısım kelime bilgisi kısmı. Örneğin okuduğum 20 kelimelik bir cümlenin gramer yapısını anlayabilirken 10-12 kelimenin anlamını bilmemek insanı gerçekten zorluyor. (K10)

Zaman zaman fazla terimsel ve daha önce karşıma çıkmamış kelimelerle karşılaştığımda zorlanabiliyorum. (K11)

Fakülte düzeyinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili görüşlerin çoğu kelime öğrenimi ilgili olsa da yazma ve konuşma becerisiyle ilgili güçlükler yaşadıklarını ifade eden katılımcılar da olmuştur.

Yazı yazma becerilerinde zorluk çektim. Türkçeyi bile konuşup yazarken anlatım bozukluklarını çok yapıyoruz ve benim de maruz kaldığım şeylerden sebep olacak ki İngilizcede de aynı sıkıntıyı yaşayabiliyorum ama hocalarımın yaptığı geri dönüşlerle hatalarımı daha da azalttım. (P6)

Konuşma becerisi için biraz daha fazla pratik yapılması gerektiğini düşünüyorum. Edebiyat bölümü gereği ders içerikleri oldukça yoğun çok fazla bilinmeyen kelime olabiliyor. Ders içerisindeki tartışmalarda etkin rol alabilmek için kişisel olarak konuşmamı ve kelime bilgimi geliştirmeye çalışıyorum. (P17)

İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayan öğrencilerin bölümlerinde İngilizce ile ilgili karşılaştıkları problemler genellikle kelime bilgisi ile ilgiliyken, bazıları konuşma ve yazma gibi ayrı becerilerde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise fakültede yabancı dil ile alakalı bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

### ***Fakültelerdeki öğretim üyelerinin İngilizce hazırlık programına yönelik görüşleri***

Stake'in program değerlendirme felsefesi incelendiğinde, bir programın çıktı boyutunun sadece akademik başarı ile değil, daha uzun vadeli sonuçlar açısından da değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bir programın bireyin akademik hayatı, iş hayatı ve sosyal hayatı üzerindeki etkileri bunlar arasında sayılabilir (Stake, 1967). Bu

çalışmada, çıktı boyutunun bu işlevini yerine getirebilmek için İngilizce hazırlık programını başarıyla bitirip fakültelerinde en az bir yarıyıl öğrenim görmüş olan öğrencilere ve onların bölümlerindeki öğretim üyelerine de yapılandırılmış görüşme formları iletilmiştir. Bu görüşme formlarından sağlanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş, ortaya çıkan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Fakültelerdeki öğretim üyelerinin görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulduğunda ortaya 4 genel tema çıkmıştır: genel anlamda yabancı dil becerileri, dört temel beceri ile ilgili genel yorumlar, dört temel beceri ile ilgili ayrıntılı yorumlar ve program için öneriler.

**Genel Anlamda Yabancı Dil becerileri.** Öğretim elemanlarından bölümlere geçmiş olan öğrencilerin sahip oldukları 4 temel dil becerisini genel olarak değerlendirmeleri istendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretim elemanlarının (n=7) öğrencilerin dil becerilerini yeterli seviyede bulmuştur. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

Dersleri takip edebilecek, kendilerini ifade edebilecek ve yazabilecek durumdadılar.  
(ÖÜ3)

Genel olarak iyi olduğunu öğrenciler tüm alanlarda başarılı, bilhassa cesaret gösterip konuştuklarında konuşma becerilerinin çok iyi olduğunu gözlemliyorum.  
(ÖÜ11)

Bazı kelimelerin telaffuzları hariç genel olarak yeterli. (ÖÜ10)

Bazı katılımcılar, öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu; kimi öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterli iken diğerlerinin yetersiz olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciden öğrenciye değişiyor. Fakat genel olarak yeterli. Ancak birinci sınıfta akademik dildeki materyali anlamakta zorlandıklarını söylüyorlar. (ÖÜ4)

Farklı. Çok iyileri var, iyileri var, averaj olanları var. Hepsinin düzeyleri bir değil. Genelde hazırlığı okumadan gelenlerden çok daha iyiler. (ÖÜ13)

Öğrencilerin yabancı dil becerilerinin yetersiz olduğunu ifade eden bazı katılımcıların yanı sıra farklı dil becerileri arasında değişken seviyeler olduğunu ifade edenler de vardır. Ancak katılımcıların yarıya yakını öğrencilerin yabancı dil becerilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

**Dört Temel Beceri Hakkında Genel Yorumlar.** Öğretim elemanları, bölümlere geçmiş olan öğrencilerin dört temel dil becerileri hakkında genel olarak yeterlilik açısından ve kullanım sıklığı açısından yorum yapmışlardır.

**Yeterlilik Açısından:** Öğretim elemanlarından bölümlere geçmiş olan öğrencilerin sahip oldukları 4 temel dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) en güçlüden en zayıfa doğru sıralamaları istendiğinde ortaya şu sonuçlar çıkmıştır: 15 katılımcının 9'u (%60) öğrencilerin en güçlü olduğu becerinin *okuma* becerisi olduğunu ifade ederken, 5'i (%33,3) *dinleme*, 1'i ise *konuşma* cevabını vermiştir. Öte yandan, 15 katılımcının 8'i (%53,3) öğrencilerin en zayıf olduğu becerinin *konuşma* becerisi olduğunu ifade ederken, 6'sı (%40) *yazma*, 1'i ise *dinleme* cevabını vermiştir. Bu cevaplardan çok net bir şekilde anlaşılmaktadır ki okuma ve dinleme, yani alıcı beceriler daha güçlü olarak algılanmakta iken konuşma ve yazma, yani üretken beceriler daha zayıf olarak düşünülmektedir.

**Kullanım Sıklığı Açısından:** Bir diğer soruda ise öğretim elemanlarından bölümlere geçmiş olan öğrencilerin derslerde 4 temel dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kullanma sıklıklarını en sık kullanılanı en seyrek kullanılanı doğru sıralamaları istenmiştir. 15 katılımcının 12'si (%80) öğrencilerin sık kullandığı becerinin *dinleme* becerisi olduğunu ifade ederken, 2'si *okuma*, 1'i ise *yazma* cevabını vermiştir. Öte yandan, en seyrek kullanılan becerinin ne olduğuna bakıldığında katılımcıların 11'i (%73,3) *konuşma*, 2'si *yazma*, 2'si de *okuma* cevabını vermiştir. Bu bulgunun da hem dil eğitimi hem de fakültelerdeki öğretme-öğrenme süreci hakkında bazı çıkarımlar yapılabilir.

**Dört Temel Beceri Hakkında Ayrıntılı Yorumlar.** Katılımcılara öğrencilerin dört temel dil becerisi (konuşma, yazma, okuma, dinleme) hakkında daha detaylı görüşler de alınmıştır. Bu konuda ortaya çıkan bulgular aşağıdaki gibidir:

**Konuşma:** Katılımcılar öğrencilerin konuşma becerileri hakkında farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Katılımcılar her ne kadar önceki temada yeterlilik açısından konuşma becerisini diğer üç beceriye kıyasla en zayıf dil becerisi olarak sıralamışlarsa da ayrıntılı yorumlara gelince katılımcıların üçte biri konuşma becerilerini yeterli bulmuştur:

Konuşma istekleri olduğunda rahatlıkla kendilerini ifade edebiliyorlar. (ÖÜ3)

Genel olarak iyi. (ÖÜ10)

Aynı şekilde, katılımcıların üçte biri de öğrencilerin konuşma becerisi açısından homojen bir yapıda olmadıklarını; öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir:

Yeterince konuşmak istemiyorlar derste. Bazıları çok iyi konuşurken, diğerleri susmayı tercih ediyorlar. (ÖÜ13)

Öğrenciler, derslerde yabancı dilde konuşma becerileri bakımından homojen bir grup değiller. Genel olarak, yeterli, iyi veya daha çok konuşmaya teşvik edilmesi gereken, şeklinde üç grupta düşünebilir. (ÖÜ14)

Kalan üçte bir oranında katılımcı ise öğrencilerin konuşma becerilerini orta seviyede veya yetersiz bulduklarını beyan etmişlerdir:

En zayıf oldukları becerinin konuşma olduğunu düşünüyorum. Telaffuzdan cümle kurmaya ve düşündüklerini aktarma becerisine kadar tüm alt kategorilerde yetersizler. (ÖÜ7)

Orta seviyede. (ÖÜ15)

**Yazma:** Katılımcıların yaklaşık yarısı (n=7) öğrencilerin yazma becerilerinin yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

Yazımda kontekste uygunluk hiç yok maalesef. Sözcük ya da ifadeler uygun olmayan biçimlerde çeşitli erişime açık çeviri sitelerinden çevrilip kullanılıyor veya kaynaklardan kopyala yapıştır yapılıyor. Paraphrase nedir nasıl yapılır bilmiyorlar. (ÖÜ7)

Yabancı dilde yazmaları çok kötü. (ÖÜ13)

Yazma becerileri genel olarak kısıtlı. Az sayıda öğrenci yeter düzeyde kendini yazılı ifade edebiliyor. Bu kısıtlılığın sadece yazma becerisiyle değil, yabancı dilde çok az okuma yaptıklarından olduğunu düşünüyorum. (ÖÜ14)

Öte yandan, katılımcıların yaklaşık üçte biri öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli seviyede veya iyi olduğunu söylemişlerdir:

Genel olarak iyi. (ÖÜ10)

İyi derecede. (ÖÜ12)

Diğer katılımcılar da öğrencilerin yazma becerisi açısından birbirlerinden farklı seviyelerde olduklarını; bazıları iyi iken diğerlerinin daha iyi olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Okuma:** Katılımcıların üçte ikisi öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerinin yeterli seviyede olduğunu beyan etmişlerdir:

Okuma listelerini onların seviyesine göre seçiyoruz. Okuduklarını anlamada bir sorun yaşamıyorlar. Anlıyorlar. (ÖÜ3)

Genel anlamda yetersiz olan İngilizce becerileri içinde en iyi (kötünün iyisi) okuma becerisi gibi görünüyor. Okuduklarını çeşitli çeviri yardımlarıyla çok hızlı olmasa da anlayabildiklerini düşünüyorum. (ÖÜ7)

Advanced (ileri seviyede) (ÖÜ11)

Katılımcıların geriye kalan üçte biri ise öğrencilerin okuma becerilerinin yeterli olmadığını veya orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir:

Öğrenciler yabancı dilde okuduklarını tam anladıklarını söyleyemem. (ÖÜ13)

Az okuma yaptıklarından okuduklarını anlama becerilerinin kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Düzenli okuma ile geliştirilebilir. (ÖÜ14)

Orta Seviyede. (ÖÜ15)

**Dinleme:** Dinleme becerilerine gelince, katılımcıların neredeyse tamamı öğrencilerin dinleme becerilerinin iyi seviyede veya yeterli olduğunu ifade etmişlerdir:

Dinleme de yazma ve konuşmaya göre daha iyi. Burada da online eğitim sebebiyle videoları tekrar dinleme ek kaynaklarda alt yazı ekleme seçeneklerinden faydalanma gibi yardımlar alarak nispeten daha iyi olabildiklerini düşünüyorum. Daha spontan zamanlarda, örneğin sözlü sınavlarda, soruları anlamayan öğrenciler maalesef çok. (ÖÜ7)

Dinlediklerini anlama becerileri fena değil. (ÖÜ13)

Genel olarak yeter düzeyde. (ÖÜ14)

Dört temel dil becerisi ayrıntılı olarak incelendiğinde, katılımcıların şöyle bir sıralama yaptıkları anlaşılmaktadır: en yüksek seviyeden en düşük olana doğru dinleme, okuma, konuşma ve yazma. Katılımcıların en başta yaptıkları sıralama da büyük oranda aynı şekilde idi. Konuşma ve yazma becerisi arasında çok az bir fark olmakla beraber, alıcı becerilerin daha iyi olduğunu, üretken becerilerin ise zayıf olduğunu farklı şekillerde beyan etmişlerdir.

**Program için Öneriler.** Katılımcılara yabancı dil hazırlık programında üzerinde daha çok durulsaydı öğrencilere daha çok fayda sağlayacağına inandıkları hususlar olup olmadığına yönelik sorulan soruya ilişkin ortaya çıkan fikirler şu şekildedir: Katılımcıların yaklaşık yarısı (n=6) hazırlık programında akademik becerilere daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

Akademik yazma alıntılama vs. gibi bölümdeki ödevlerde kullanabilecekleri yetenekler. (ÖÜ1)

Öğrencilere akademik ve formal yazım kurallarının daha üzerinde durularak anlatılması faydalı olacaktır. (ÖÜ2)

Kesinlikle akademik konuşma becerisi. Çünkü akademik konuşma becerisinin diğer alt becerileri de geliştirdiğine inanıyorum. Akademik konuşma için gerekli



jargon okuma yaparak, belirli konuşma nüanslarını öğrenebilmek bolca dinleme yaparak ve yazma becerisi düşündüğünü cümlelere dökülebilmeyi gerektirdiği için akademik konuşmayı geliştirirken diğer alt kategorilerin de geliştiğini düşünüyorum. (ÖÜ7)

Öğrencilerin yabancı dil hazırlık programında genel İngilizce ağırlıklı bir eğitim aldıkları için bu görüşlerin yerinde olduğu ifade edilebilir. Akademik anlamda daha fazla destek olunması için fazladan zaman gerektiği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir:

Bir yıl standart dil eğitimi aldıktan sonra 3-6 ay arası akademik metin okuma, tartışma ve özetleme eğitimi almalılar. (ÖÜ4)

Hazırlık eğitimimizin iyi olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler çok zayıf bir temelle geldikleri için 1 yılda belirli bir seviyeye gelebiliyorlar. (ÖÜ9)

Hazırlık programının yeterli olduğunu beyan eden diğer bir katılımcı da düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hazırlık programının başarılı olduğunu düşünüyorum. Türkiye'de dil eğitiminin en sorunlu alanlarından biri "konuşma becerisi" ve aslında "konuşma cesareti" idi. Ancak ya Z kuşağının kendine has özelliklerinden ya da hazırlık okulundaki eğitimin buna yönelik çokça faaliyeti olduğundan bir şekilde bu engeli aşmışlar. (ÖÜ2)

### **Bulguların Stake'in Modeli Üzerinde Gösterimi**

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulguların Stake'in Uygunluk-olasılık Program Değerlendirme Modeli üzerinde gösterimi yapılacaktır. Alanyazın incelenirken bu modeli kullanan çalışmalardaki önemli bir eksiklik de bulguların model üzerinde gösterilmemiş olmasıydı. Bu çalışmada tüm bulgular girdi, süreç ve çıktı boyutlarına uygun olarak, model üzerinde özetlenmiştir. Tabloda program değerlendirme çalışmasının gerekçeleri sunulmuş, sonrasında da betimleme matrisinde yer alan *niyetler* ve *gözlemler* ile ilgili kolonlar doldurulmuştur. Yargı matrisinde yer alan *standartlar* vasıtasıyla da hedeflenen

durumların (niyetlerin) gerçekleşme durumu (gözlemler) hakkında *yargılara* ulaşmaya çalışılmıştır.

Tablo 37

*Bulguların Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli Üzerinde Gösterilmesi*

**Gerekçe:** (1) Program değerlendirmenin yapıldığı yüksekokulun İngilizce hazırlık programına katkıda bulunmak, (2) yabancı dil alanında program değerlendirme ve dolayısıyla program geliştirme çalışmalarına rehberlik etmek, (3) Stake'in modeline uygun bir program değerlendirme ölçeği geliştirmek.

Betimleme Matrisi			Yargı Matrisi	
Alt Problemler	Niyetler	Gözlemler	Standartlar	Yargılar
<i>Girdi Boyutu Değerlendirmesi</i>				
<i>İngilizce hazırlık programı, program geliştirme ölçütlerini hangi düzeyde karşılamaktadır?</i>	İngilizce hazırlık programının, program geliştirme ölçütlerini yüksek düzeyde karşılaması	Öğretim Programını İnceleme Formundan elde edilen verilere göre program tasarımının ilkeleri karşılama oranı %60 olmuştur.	İngilizce hazırlık programının, program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyinin yüksek çıkması	<b>Standarda ulaşılmadı.</b> Kapsamlı bir program geliştirme çalışması yapılması gerekmektedir.
<i>İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarıları ne düzeydedir?</i>	Öğrencilerin buldukları seviyelerin özelliklerini yansıtması	Öğrenciler buldukları seviyelere seviye tespit sınavı sonucunda yerleştirilmişlerdir.	Öğrencilerin buldukları seviyelerin özelliklerini yansıtması	<b>Standarda ulaşıldı</b>
<i>İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlikleri hangi düzeydedir?</i>	Öğrencilerin girdi boyutundaki özyeterlik düzeylerinin düşük düzeyde olmaması	Program başlangıcında öğrencilerin İngilizce diline yönelik özyeterlik algıları 2.97/5 ile orta düzeyde çıkmıştır.	İngilizce diline yönelik özyeterlik algısının yüksek olması	<b>Standarda kısmen ulaşıldı</b>

<i>İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutumları hangi düzeydedir?</i>	Öğrencilerin programın başlangıcında İngilizce 'ye yönelik tutumlarının düşük olmaması	Program başlangıcında öğrencilerin İngilizce diline yönelik özyeterlik algıları 4.07/5 ile yüksek düzeyde çıkmıştır.	İngilizce diline yönelik tutumların yüksek olması	<b>Standarda ulaşıldı</b>
<i>İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik algıları ne düzeydedir?</i>	Öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik algılarının yüksek olması Öğrencilerin duyuşsal olarak hazır olması	Programın girdi boyutuna yönelik algı ortalamaları 4.02/5 ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin duyuşsal hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek çıkmıştır – PDÖ 15. ve 16. maddeler ile desteklenmiştir.	Programa yönelik algıların yüksek olması Öğrencilerin duyuşsal hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olması	<b>Standarda ulaşıldı</b>
<i>İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?</i>	Mezun öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşlerinin olumlu olması. Fiziki ve teknolojik imkanların programa uygun olması Mezun öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşlerinin olumlu olması.	Mezun öğrencilerin görüşlerine göre, program uzaktan eğitim yöntemiyle sunulduğu için fiziki imkanlar kullanılmadı. Teknolojik imkanlar etkili ve verimli şekilde kullanıldı. Ancak teknolojik imkanları kullanacak altyapıya sahip olmayan öğrenciler de vardı. Öğrenciler, programın kendilerine dört temel beceri, sosyal ve akademik dil becerileri konularında olumlu katkı yapmasını beklediklerini ifade etmişlerdir.	Programda fiziki ve teknolojik imkanların yeterince sunulması Öğrencilerin programa yönelik olumlu beklentilere sahip olması	<b>Standarda kısmen ulaşıldı.</b> Uzaktan eğitim sebebiyle fiziki imkanlardan yararlanılmadı. Teknolojik imkanlar etkili ve verimli şekilde kullanıldı. Ancak teknolojik imkanları kullanacak altyapıya sahip olmayan öğrenciler de vardı. Öğrenciler programa yönelik olumlu beklentiler ifade etmişlerdir.

<i>İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının programın girdi boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?</i>	<p>Öğretim elemanlarının programın geneli, hedefler ve içerik ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmaları</p> <p>Öğretim elemanlarının program ile ilgili olumlu beklentilere sahip olması</p>	<p>Öğretim elemanları hem programın geneli hem de hedefler ve içerik ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler ifade etmiştir.</p> <p>Öğretim elemanları olumlu anlamda programın öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmesini beklemişlerdir. Öte yandan hem öğrencilerin motivasyonlarının düşük olabileceğini hem de teknik sorunlar çıkabileceğini ifade etmişlerdir.</p>	<p>Öğretim elemanlarının programın geneli, hedefler ve içerik ile ilgili olumlu görüşler ifade etmesi</p> <p>Öğretim elemanlarının program ile ilgili olumlu beklentiler ifade etmesi</p>	<p><b>Standarta kısmen ulaşıldı.</b></p> <p>Öğretim elemanları hem programın geneli hem de hedefler ve içerik ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler ifade etmiştir.</p> <p>Öğretim elemanları olumlu anlamda programın öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmesini beklemişlerdir. Öte yandan hem öğrencilerin motivasyonlarının düşük olabileceğini hem de teknik sorunlar çıkabileceğini ifade etmişlerdir.</p>
--	---	--	---	---

**Betimleme Matrisi****Yargı Matrisi**

Alt Problemler	Niyetler	Gözlemler	Standartlar	Yargılar
<i>Süreç Boyutu Değerlendirmesi</i>				
<i>İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri nedir?</i>	Öğretim elemanlarının programı uygulama düzeylerinin yüksek olması	<p>Gözlendi: % 61.5</p> <p>Kısmen gözlendi: % 22.1</p> <p>Gözlenmedi: % 11.8</p> <p>Derse uygun değil: % 4.4</p>	İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programı uygulama düzeylerinin yüksek olması	<b>Standarta ulaşıldı.</b> (Gözlendi + kısmen gözlendi: % 83.6)
<i>İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın süreç boyutuna yönelik algıları nasıldır?</i>	Programdaki öğrencilerin programın süreç boyutuna yönelik algılarının yüksek olması	Programın süreç boyutuna yönelik algı ortalamaları 4.24/5 ile çok yüksek düzeyde çıkmıştır.	Programa yönelik algıların yüksek olması	<b>Standarta ulaşıldı</b>
<i>İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakülteye geçmiş olan öğrencilerin programın süreç</i>	<p>Derslerde dört temel dil becerisini geliştirecek etkinlikler yapmak</p> <p>Derslerde akademik becerilere ve bölümlere</p>	<p>Derslerde dört temel beceriye yönelik etkinlikler yapıldı – gözlem 21. madde ile desteklenmiştir.</p> <p>Çevrimiçi odalar kullanılarak konuşma pratiği yapıldı – gözlenmiş, görüşlerle</p>	<p>Derslerde dört temel beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi</p> <p>Akademik becerileri ve bölümlere yönelik dil</p>	<p><b>Standarta kısmen ulaşıldı.</b></p> <p>Gözlemler ve görüşler derslerde dört temel beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiğini ortaya koydu.</p> <p>Akademik becerileri ve bölümlere</p>

<i>boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?</i>	yönelik dil becerilerini geliştirmek	desteklenmiştir. Bağımsız Öğrenme Merkezi ile dil desteği sağlandı – gözlenmiş, görüşlerle desteklenmiştir. Bazı akademik becerilere ilişkin (sunum, çıkarım yapma, tartışma) etkinlikler yapılmıştır. Ancak akademik becerileri ve bölümlere yönelik dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yeterince yer verilmemiştir – öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile desteklenmiştir.	becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi	yönelik dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yeterince yer verilmemiştir.
<i>Hazırlık programı öğretim elemanlarının programın süreç boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?</i>	<p>Öğretme ve öğrenme süreçlerini verimli bir şekilde kullanmak.</p> <p>Öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak</p> <p>Derste çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak.</p> <p>Teknolojiyi etkin şekilde kullanmak</p> <p>Uzaktan eğitim kaynaklı olası psikolojik problemler</p> <p>Aktif katılım eksikliği</p> <p>Olası teknik sorunlar</p> <p>Motivasyonun düşük olması</p> <p>Akademik (bölüme yönelik) dil becerilerini geliştirmek</p>	<p>Derslerde öğretim ve öğrenme süreçlerinin verimli kullanıldığı gözlenmiştir – gözlem 10-24 arası maddeler ile desteklenmiştir.</p> <p>Eğlenceli ve renkli ders işlendi – gözlem 41. madde ile desteklenmiştir.</p> <p>Motivasyon yüksek tutacak söylemler kullanıldı- gözlem 40. madde ile desteklenmiştir.</p> <p>Pozitif ortam oluşturuldu- öğrenci görüşleri ile ve gözlem 38. madde ile desteklenmiştir.</p> <p>Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldı- gözlem 25-27 arası maddeler ile desteklenmiştir.</p> <p>Teknoloji etkin şekilde kullanıldı- gözlem 42. madde ile desteklenmiştir.</p> <p>Uzaktan eğitimin geçici bir süreç olduğu anlatıp motive edildi- gözlem 40. madde ile ve öğretim elemanı görüşleri ile desteklenmiştir.</p> <p>Aktif katılım teşvik edildi – gözlem 28-37. arası maddeler ile desteklenmiştir.</p> <p>Kameraların kapanması, internet kesintileri gibi durumlar tolere edildi – gözlemler</p>	<p>Öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimli kullanıldığı gözlenmesi/ölçülmesi</p> <p>Motivasyonunu yüksek tutacak eylemlerin veya söylemlerin kullanıldığı gözlenmesi/ölçülmesi</p> <p>Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığı gözlenmesi/ölçülmesi</p> <p>Teknoloji etkin şekilde kullanıldığı gözlenmesi/ölçülmesi</p> <p>Motivasyonunu yüksek tutacak eylemlerin veya söylemlerin kullanıldığı gözlenmesi/ölçülmesi</p> <p>Derslerde aktif katılımın yüksek olması</p> <p>Teknik sorunların en uygun şekilde telafi edilmesi</p> <p>Tutumların yüksek olması</p> <p>Akademik (bölüme yönelik)</p>	<p><b>Standarda kısmen ulaşıldı.</b></p> <p>Gözlemler ve görüşler öğretim-öğrenme sürecinin verimli olduğunu ortaya koydu.</p> <p>Gözlemler ve görüşler motivasyonunu yüksek tutacak eylemlerin veya söylemlerin kullanıldığını ortaya koydu.</p> <p>Gözlemler ve görüşler çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığını ortaya koydu.</p> <p>Gözlemler ve görüşler teknolojinin etkin şekilde kullanıldığını ortaya koydu.</p> <p>Öğrenciler özellikle ilk aylarda daha motive iken, ilerleyen aylarda motivasyon düştü.</p> <p>Gözlemler ve görüşler aktif katılımı yüksek tutacak eylemlerin ve söylemlerin kullanıldığını; ancak ilerleyen aylarda uzaktan eğitim kaynaklı katılım düşüklüğü olduğunu gösterdi.</p> <p>Her ne kadar teknolojik eksiklikler tolere edildi ise de bu eksikler öğretimi olumsuz etkiledi.</p> <p>Tutumlar ve motivasyon ilerleyen</p>

<p>esnasında onaylanmıştır.</p> <p>Özellikle sene sonuna doğru motivasyon ve aktif katılım düştü, kameralar çoğunlukla kapalı kaldı – İngilizce diline yönelik tutumlarda anlamlı bir düşünüş yaşanması ile açıklanmaya çalışılmıştır.</p> <p>Bazı akademik becerileri (sunum, çıkarım yapma vb.) kazandırmaya yönelik etkinlikler yapıldı</p>	<p>dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi</p>	<p>aylarda düşünüş gösterdi.</p> <p>Standarda kısmen ulaşıldı. Her ne kadar sunum yapma gibi bölümlere yönelik bazı becerilere yer verilse de bu gelişme sınırlı kaldı.</p>
--	---	---

Betimleme Matrisi			Yargı Matrisi	
Alt Problemler	Niyetler	Gözlemler	Standartlar	Yargılar
<i>Çıktı Boyutu Değerlendirmesi</i>				
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	İngilizce dilindeki akademik başarıda anlamlı bir artış olması	Wilcoxon işaretli sıralar testine göre İngilizce dilindeki akademik başarıda anlamlı bir artış yaşanmıştır	Akademik başarıda anlamlı bir yükselme olması	<b>Standarda ulaşıldı</b>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	İngilizceye yönelik özyeterlik algısında anlamlı bir artış olması	Bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre İngilizceye yönelik özyeterlik algısında anlamlı bir artış olmuştur.	Özyeterlik algısında anlamlı bir artış olması	<b>Standarda ulaşıldı</b>

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?	İngilizceye yönelik tutumlarda anlamlı bir artış olması	Wilcoxon işaretli sıralar testine göre İngilizceye yönelik tutumlarda anlamlı bir düşüş yaşanmıştır.	Tutularda anlamlı bir yükselme olması	<b>Standarda ulaşılmadı</b>
İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktı boyutuna yönelik algıları nasıldır?	Programdaki öğrencilerin programın çıktı boyutuna yönelik algılarının yüksek olması	Programın girdi boyutuna yönelik algı ortalamaları 3.97/5 ile yüksek düzeyde çıkmıştır.	Programa yönelik algıların yüksek olması	<b>Standarda ulaşıldı</b>



<p>İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?</p>	<p>Dört temel dil becerisini geliştirmek</p> <p>Akademik (bölüme yönelik) dil becerilerini geliştirmek</p>	<p>Akademik başarı anlamlı şekilde arttı. Öğrencilerin birçoğu (n=13), programın 4 temel beceriyi geliştirdiğini ifade etti; bazıları ise farklı becerilerde eksiklikler olduğunu belirtti. Hazırlık programındaki ve fakültelerdeki öğretim elemanlarına göre okuma ve dinleme becerileri daha çok gelişim kaydetmiştir.</p> <p>Öğrenciler programda sunulan yabancı dilin gerçek hayatlarında sosyal ilişkilerine, iletişim becerilerine ve özgüvenlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.</p> <p>Mezun öğrencilerden pek çok katılımcı, dil programının kendilerine bölümleri için yeterli beceri kazandırdığını, bölümde dil açısından çok zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar İngilizce hazırlık programının genel olarak yeterli olduğunu ancak bölümlerinde kullanılan dil açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (özel amaçlı İngilizce).</p>	<p>Dört temel dil becerisini anlamlı derecede geliştirmek</p> <p>Fakültede dört temel dil becerisi ile ilgili sorun yaşamamak</p> <p>Bölümde sorun yaşamamak</p> <p>Bölümde kullanılan İngilizceye hâkim olmak</p>	<p><b>Standarta kısmen ulaşıldı.</b></p> <p>Akademik başarı anlamlı şekilde arttı. Öğrencilerin birçoğu (n=13), programın 4 temel beceriyi geliştirdiğini ifade etti; bazıları ise farklı becerilerde eksiklikler olduğunu belirtti. Özellikle terimlerde eksiklikler olduğu ifade edildi.</p> <p>Öğrenciler programda sunulan yabancı dilin gerçek hayatlarında sosyal ilişkilerine, iletişim becerilerine ve özgüvenlerine katkıda bulunduğunu; İngilizce kaynaklara ulaşma konusunda faydalı olduğu belirtti</p> <p>Öğrenciler genel olarak (genel İngilizce bakımından) çok zorlanmadıklarını ifade etseler de bölümlerine özel jargonda (akademik/özel amaçlı İngilizce) sıkıntı çektiklerini belirttiler.</p>
<p>Fakültelerdeki öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?</p>	<p>Dil becerilerinin yeterli seviyede olması</p>	<p>Fakültelerdeki öğretim üyelerinin yaklaşık yarısına (n=7) göre öğrencilerin dil becerileri yeterli seviyededir. Bazıları ise öğrenciler arasında bireysel farklar olduğunu belirtmişlerdir.</p>	<p>Dil becerilerinin yeterli seviyede olduğuna yönelik görüşlerin sunulması</p>	<p><b>Standarta kısmen ulaşıldı.</b></p> <p>Öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı (n=7) öğrencilerin dil becerilerinin yeterli seviyede olduğunu ifade etti.</p>

	<p>Öğrencilerin dört temel dil becerisinin de yüksek olması</p>	<p>Öte yandan, dört temel beceri ile ilgili ayrıntılı görüşlere göre öğretim üyelerinin bir bölümü konuşma becerisinin iyi olduğunu savunurken, diğer bir bölümü konuşma becerisinde bireysel farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Konuşma becerisinin zayıf olduğunu ifade eden katılımcılar da vardır. Öte yandan, öğretim üyelerinin yaklaşık yarısı (n=7) yazma becerisinde eksiklikler olduğunu, yaklaşık üçte biri ise yazma becerisinin yeterli veya iyi seviyede olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çoğu (n=11) öğrencilerin okuma becerisinin; neredeyse tamamı (n=14) da dinleme becerilerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.</p>	<p>Dört temel dil becerisinin de yüksek seviyede olduğuna yönelik görüşlerin sunulması</p>	<p>Akademik başarı anlamlı şekilde arttı. Görüşler okuma ve dinleme becerisinin daha iyi geliştiğini, konuşma ve yazma becerilerinin ise daha az geliştiğini ortaya koydu.</p>
<p><i>Hazırlık programı öğretim elemanlarının programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?</i></p>	<p>Öğrencilerin dört temel dil becerisinin de gelişmiş olması</p>	<p>Katılımcılar alıcı becerilerin daha çok geliştiğini belirtmişlerdir.</p>	<p>Dört temel dil becerisinin de geliştiğine yönelik görüşlerin sunulması</p>	<p><b>Standarta kısmen ulaşıldı.</b> Akademik başarı anlamlı şekilde arttı. Görüşler okuma ve dinleme becerisinin daha iyi geliştiğini, konuşma ve yazma becerilerinin ise daha az geliştiğini ortaya koydu</p>

## Bölüm 5

### Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

#### Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin YDYO İngilizce hazırlık programını Stake'in Uygunluk-olasılık Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirmektir. Çalışma kapsamında programın girdi, süreç ve çıktı boyutları eşzamanlı/birleşen karma araştırma deseni kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel ölçme araçları birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretim programının doküman analizi yapılmış; İngilizce diline yönelik özyeterlik, tutum ve akademik başarı için ön-test-son-test uygulamaları yapılmış; İngilizce hazırlık programının girdi, süreç ve çıktı boyutlarına yönelik algı düzeylerini ölçmek için Stake'in modeline uygun bir ölçek geliştirilip programdaki öğrencilere uygulanmış; hazırlık programı öğretim elemanları, hazırlık programı mezunları ve fakültelerdeki öğretim üyelerinden yapılandırılmış formlar vasıtasıyla görüşler toplanmış; İngilizce hazırlık programında dört farklı seviyede toplam 80 saat ders gözlemi yapılmıştır.

Tartışma bölümünde öncelikle eşzamanlı/birleşen karma araştırma deseninin bir gereği olarak, nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular birbirine entegre edilecek, sonrasında da alanyazından alıntılarla bulgular desteklenecek ve yorumlanacaktır. Araştırmada kullanılan program değerlendirme modeline uygun olarak bu işlemler girdi, süreç ve çıktı boyutları için ayrı ayrı uygulanacaktır.

#### ***Girdi Değerlendirmeye Yönelik Tartışma***

Stake (1967) tarafından önerilen uygunluk-olasılık program değerlendirme modelinin gerekçe boyutunda, program değerlendirmenin amacı veya amaçları yer almaktadır. Bu çalışmada da program değerlendirme yapılmasının gerekçeleri şu şekilde ifade edilebilir: (1) program değerlendirmenin yapıldığı yüksekokulun İngilizce hazırlık programına katkıda bulunmak, (2) program değerlendirme ve dolayısıyla program geliştirme çalışmalarına rehberlik etmek.

Uygunluk-olasılık program değerlendirme modeli iki ana matristen oluşmaktadır: betimleme matrisi ve yargı matrisi. Betimleme matrisinde bulunan niyetler sütunu; girdi, süreç ve çıktı boyutları için beklenen ve hedeflenen durumlar, öngörülen problemler, ilgili program için var olması gereken şartlar ve imkanlar için kullanılabilir (Worthern & Sanders, 1987; Wood, 2001).

Bu araştırmanın girdi boyutu değerlendirmesi kapsamında öncelikle İngilizce hazırlık programı doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Bu aşamada ortaya çıkan ilk sorun, program geliştirme ilkelerine uygun olarak hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarından oluşan bütüncül bir taslağı bulunmaması olmuştur. Bütüncül bir Yabancı Dil Programı bulunmamakla beraber, incelemeye tabi tutulacak çeşitli kaynaklar bulunmuştur. Haftalık ders programları, öğretmen kılavuzları, ölçme-değerlendirme takvimleri, kurumun internet sitesi gibi kaynaklar doküman analizi için kullanılmıştır.

Doküman analizi için temel kaynak olarak kullanılan kaynak, her seviye için ayrı olarak hazırlanmış olan haftalık programlardır. Haftalık programlar, genellikle iki sayfadan oluşan haftalık ders programlarıdır. Bu ders programlarının birinci sayfasında Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) ve Küresel İngilizce Dil Ölçeği (GSE) tarafından belirlenen yabancı dil hedefleri dört temel beceri, dilbilgisi ve kelime bilgisine uygun olacak şekilde yer almaktadır. Program çalışmaları esnasında ilgili komisyon tarafından bu hedefler teker teker incelenmiş ve bağlama uygun olacak şekilde değişiklikler yapılmıştır. Haftalık programın ikinci sayfasında ise bu hedeflere paralel olarak hazırlandığı ifade edilen, haftanın her gününde ve saatinde işlenecek sayfaların yazıldığı, ödevlerin ve kısa açıklamaların yer aldığı içerik bulunmaktadır. Bu içerik -eksik görülen bazı hedeflere uygun olarak bazı materyaller de eklense de- temel olarak ders kitabından oluşmaktadır. Program tasarısı incelenirken öğretmen kılavuzları, ölçme-değerlendirme takvimleri, kurumun internet sitesi gibi kaynaklardan da faydalanılmıştır.

Ornstein ve Hunkins (2018) ve Demirel (2011) tarafından ifade edildiği gibi, program geliştirme çalışmalarında eğitim programı uzmanları ile ölçme-değerlendirme uzmanları yer

almalıdır. Oliva, Taylor ve Gordon (2018) de program geliştirme sürecinin farklı gruplardan insanların çabalarıyla yürütülmesi gerekmektedir. Onlara göre program geliştirme ekibinin içinde eğitim bilimleri uzmanlarının yanı sıra öğretmenler, öğrenciler ve varsa diğer paydaşlar da yer almalıdır. İncelenen program tasarısında programın hazırlanma aşamasında kimlerin yer aldığına ilişkin bir veri bulunamamıştır. Hangi komisyonların oluşturulduğu, kimin hangi görevleri nasıl ve ne kadar sürede tamamladığına ilişkin programda herhangi bir bilgi bulunamamıştır. Altındağ (2017) de 5. sınıf matematik dersi öğretim programını incelediği çalışmasında program geliştirme sürecinde kimlerin yer aldığına dair bilgilerin programda yer almadığını belirtmiştir. Ancak bu çalışmada, hem araştırmacı program geliştirme aşamasında aynı kurumda çalışıyor olduğundan hem de hazırlık programı öğretim elemanları ile görüşülürken elde edilen bilgilere göre program hazırlanırken kurumdaki neredeyse tüm alan uzmanları -yaklaşık 20 öğretim görevlisi- bu süreçte yer almıştır. Öğretim elemanlarının süreçte aktif rol oynaması, Oliva, Taylor ve Gordon (2018) tarafından da desteklenmektedir. Bu ekibin içinde eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan iki kişinin yanı sıra ekibin başında da uluslararası alanda dil eğitimi veren bir kurumun ölçme-değerlendirme alanında uzman olan bir elemanı yer almıştır.

Program geliştirme sürecinin sistematik olarak yürütülebilmesi için, eğitim felsefesine uygun bir program geliştirme yaklaşımı ve program geliştirme modeli benimsenmelidir (Ertürk, 1998; Saylor, Alexander & Lewis, 1981). Ancak incelenen programın hangi yaklaşım ve model esas alınarak geliştirildiğine ilişkin herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Herhangi bir modele dayanmayan bir program geliştirme çalışmasında ise eksik adımların olabileceği muhtemeldir.

Program geliştirme için diğer bir önemli aşama da ihtiyaç analizi yapılmasıdır (Demirel, 2007). İncelenen program için ihtiyaç analizi yapıldığına dair bir veri veya analiz bulunamamıştır. Ancak program hazırlanmadan önce farklı şehirlerdeki üniversiteler ziyaret edilmiş, oradaki yabancı dil programları incelenmiş ve bazı görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin ve ziyaretlerin hazırlık programına yönelik ihtiyaç analiz çalışmaları olduğu

söylenbilir. Altındağ (2017) tarafından yapılan çalışmada, programa dair ihtiyaç analizinin önceki programlara bakılarak, alan yazın incelenerek ve öğretmenlerden görüş alınarak yapıldığı belirtilmiş, ancak ihtiyaç analizinin detaylarına yer verilmediği ifade edilmiştir.

Programın nasıl uygulanacağına ve ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair öğretmen kılavuzu ve genel bilgileri içeren bir öğrenci tanıtım kitapçığı mevcuttur. Ayrıca her modülde öğrencilere o modülün genel içeriğini ve değerlendirme kriterlerini gösteren belgeler paylaşılmaktadır. Verilen kitapçıkta da öğrencilere programda uygulanan modüler sistem, seviye geçme şartları, kitaplar, materyaller, sınavlar, sürekli değerlendirme, derslere devam, Bağımsız Öğrenme Merkezi (SAC) ve program tekrarı gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca hazırlık programı öğretim elemanlarına da her modülün başında o modüle özel yönergeleri içeren kılavuzlar gönderilmiştir. Bu kılavuzlarda haftalık programla ilgili genel bilgiler, ekstra materyaller, ödevler ve Bağımsız Öğrenme Merkezi hakkında detaylar paylaşılmıştır. Altındağ (2017) öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanmadığını belirtmiştir. Bütüncül bir program dokümanı olmadığı için kılavuzların programa tam olarak rehberlik etmesi de mümkün görülmemiştir, bu sebeple kılavuzların bu amaca kısmen hizmet ettiği kanısına varılmıştır.

Avrupa ülkelerinde dil öğretimini ile ilgili politikaları Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi geliştirmektedir (Jones & Saville, 2009). Bu iki organizasyon tarafından Avrupa'da dil eğitimini şekillendirmek için oluşturulan çerçeveye CEFR veya ADOÇEP (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) denmektedir (Arslan & Coşkun, 2012). Bu araştırmada incelenen haftalık ders programlarında yer alan hedeflerin herhangi bir taksonomiye tabi tutulup tutulmadığı belirtilmemiştir. Yalnızca her seviyenin hedefleri konuşma, yazma, okuma, dinleme, dil bilgisi ve kelime başlıkları altında sıralanmıştır. Öte yandan, neredeyse tamamı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve Küresel İngilizce Dil Ölçeği (GSE) kaynaklarından alınan hedeflerin eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Hedefler her seviye için uluslararası standartlarda ayrı ayrı hazırlandığı için seviyelere uygun olduğu söylenebilir.

Program geliştirmenin en önemli adımlarından birisi de programın dayanacağı bir felsefeyi benimsemektir. Nitekim eğitim programlarının temellerinden (Ertürk, 1972; Demirel, 2007) veya süzgeçlerinden (Sönmez, 1985) biri de felsefi temeller veya süzgeçlerdir. Programın felsefesi, o programın çerçevesini, var oluş gayesini, hedeflerini, öğretim ve öğrenme süreçlerini, kullanılacak materyalleri ve daha birçok şeyi belirlemek için hayati bir öneme sahiptir. Temel felsefeler idealizm, realizm (gerçekçilik), pragmatizm (faydacılık) ve varoluşçuluktur (Ornstein ve Hunkins, 2018). İncelenen program tasarısında ise programın dayandığı felsefi temellere ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. Program geliştirilirken hangi felsefeye dayandırıldığı, hangi felsefe veya felsefelerin süzgeçlerinden geçirildiği ile ilgili bir bilgi bulunamamıştır. Ancak kurumun internet sitesinde programın amaçları arasında “okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve yorumlamayı, günlük ve akademik bir ortamda kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak” ifadeleri yer almıştır. Ayrıca bu ifadelerin devamında 21. yüzyıl becerilerinin bazılarında bahsedilmiş, “Bu dört beceriyi kapsayan bir dil eğitimi sunmasının yanı sıra aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri konusunda eğiterek ve bu becerileri kullanarak dili öğretmeyi amaçlıyoruz” şeklinde bir ifade de kullanılmıştır. Kurumun internet sitesinde bulunan bu kısa ifadelere rağmen, programın felsefi temellerinin sağlam bir şekilde açıklanmamasının program açısından önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Altındağ (2017) tarafından yapılan çalışmada ise programın hangi felsefeye dayanılarak geliştirildiğine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmese de programın felsefesinin ne olduğuna yönelik ipuçlarına rastlandığı, ayrıca önceki programın felsefesinin devam ettirildiği belirtilmiştir.

Öte yandan, CEFR ve GSE kaynaklı hedeflerin her seviyede birbirini destekler mahiyette ve tutarlı olduğu, ayrıca dersin amaçlarıyla da uyumlu olduğu ifade edilebilir. Son olarak, programdaki hedeflerin konu alanına yönelik temel becerileri kapsadığı görülmüştür. Her ne kadar programın akademik amaçlara ve fakültelerdeki bölümlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak eksik kaldığı nitel analizlerde ortaya çıkmış olsa da genel İngilizce açısından temel becerilerin kapsadığı söylenebilir.

Tunç (2009), program değerlendirme çalışması sonucunda kaynakların ve materyallerin okulun hedeflerine ve hazırlık geçme sınavına uygunluk açısından gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu prensibe benzer şekilde bir değerlendirmede bulunan Karataş (2007) ise ders kitabının öğrenenlerin bulunduğu seviyeye uygun olmadığı ve içeriğinin anlaşılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguları destekler şekilde, Altmışdört (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre malzemeler (materyaller) programdaki ihtiyaçları ve hedefleri tam olarak karşılamamaktadır. Mevcut çalışmada ise, programın içerik boyutunda kullanılan kitaplar uluslararası yayıncılar tarafından hazırlanmış; değerlendirmeye tabi tutulan program hazırlanmadan önce bu hedeflerin içerikte nasıl karşılandığı incelenmiştir. Eksik olduğu düşünülen kısımlara uygun ek materyaller hazırlanmıştır. İçeriğin hedeflerle ilişkisini belirten ve değerlendirme etkinliklerine de rehberlik edecek olan belirtke tablolarının hazırlanmadığı görülmüştür. İçerik analizinin yapıldığına dair bir bilgi bulunamamış, ancak kitap incelemeleri sırasında içeriklere detaylı olarak bakıldığı ifade edilmiştir. İçerik düzenlemesine ilişkin programda bir veri görülmemesine karşın öğretim elemanlarının görüşlerine göre dil eğitimine uygun olarak sarmal yapıda bir içerik sunulduğu ifade edilmiştir. Yabancı dil seviyesi ilerleyen öğrencilerin bir önceki seviyede gördüğü konuların bir kısmını daha karmaşık olarak tekrar öğrenmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca içerik düzenlemesi sarmal yapıya uygun olarak kolaydan zora olacak şekilde yapılmıştır. Altındağ (2017) de yaptığı çalışmada içerik düzenlemenin hangi yaklaşıma veya modele göre yapıldığının belirtilmediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine ve önceki çalışmalara göre ders kitaplarındaki aktivitelerin programın felsefesine uygun olmadığını da ifade etmiştir. Mevcut çalışma kapsamında, içerikte yer alan kitapların 2012 baskısına ait olan düzenlemeleri içerdiği, ancak ondan sonra bir düzenlemeye tabi tutulmadığı için içerikteki bazı kısımların güncel olmadığı görülmüştür. Programda içerik-zaman tabloları verilmiş, içeriğin hedeflere paralel olarak konu alanı ile ilgili önemli konuları kapsadığı görülmüştür.



Program tasarısının incelenen son kısmı ölçme-değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme kısmını incelerken göze çarpan ilk nokta, bu bölümdeki 6 maddeden 5'inin "evet" cevabı almasıdır. İngilizce hazırlık okulu öğretim programında üzerinde en çok çalışılan kısımlardan birinin ölçme-değerlendirme olduğu söylenebilir. Öncelikle hazırlanan kılavuzlarda ölçme ve değerlendirmenin farklı boyutları ile ilgili yeterli açıklamalara yer verilmiş, bazıları için de örnekler sunulmuştur. Programın başlangıcında düzey belirleme sınavı yapılmış, sonrasında da hem sürece hem de ürüne yönelik ölçme araçlarına yer verilmiştir. Temel dil becerilerinin her biri için ayrı ölçme araçları kullanılmış, alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir. Örneğin, konuşma becerisini test etmek için video ödevleri, yazma becerisi için de kompozisyon ödevleri verilmiştir. Ayrıca aylık olarak sınavlar yapılmış, bu sınavlarda da farklı dil becerileri test edilmiştir. Sonuçlara göre dönütler verilmiş, 8 haftada bir yapılan kur sonu sınavlarına göre kur tekrarı yapması gereken öğrenciler de kurları tekrar etmiştir.

Program geliştirme ve değerlendirme kaynaklarının çoğunda, geliştirilen bir programın esas uygulamaya geçilmeden önce pilot olarak uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Tyler, 1949; Ertürk, 1972; Varış, 1988; EPÖ Profesörler Kurulu, 2006). Ancak incelenen programın pilot uygulamaya tabi tutulup tutulmadığına ilişkin programda herhangi bir veriye veya bilgiye rastlanmamıştır. Pilot uygulama yapılmadan kullanılmaya başlanan bir programda ortaya çıkan sorunlar, bütün sistemi olumsuz etkileme tehlikesini doğurmuştur (Gömleksiz & Dilci, 2007).

Girdi boyutu değerlendirmesinde öğrencilerin programın başlangıcında İngilizce diline yönelik tutumları ve duyuşsal hazırbulunuşlukları da incelenmiştir. Tutumların duyuşsal özellikleri yansıtan önemli bir gösterge olduğu ifade edilmektedir (Gardner 1985; Brown & Lee, 2015). Stake'in program geliştirme modelinde de duyuşsal özellikler ve tutum verileri girdi boyutu için kullanılacak verilerdir (Stake, 1967; Ornstein & Hunkins, 2018). Kazazoğlu (2013), öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının akademik başarı ile ilişkisini incelemiş; sonuç olarak olumlu tutumlar ile yabancı dildeki akademik başarı arasında anlamlı

bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan bazı çalışmalar (Marjerison, Rahman ve Li, 2020; İsmaili, 2021) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin giriş aşamasında İngilizceye yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Yabancı Dil Programını değerlendirme formunda yer alan duyuşsal hazırbulunuşluk ile ilgili maddelerin ortalama puanları da yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durumun akademik başarıyı olumlu yönde etkilemesi beklenmiştir. Ancak öğretim elemanlarının görüşlerine ve gözlem verilerine göre, uzaktan eğitim başladıktan bir süre sonra ortaya çıkan motivasyon kaybı sebebiyle öğrencilerin derslere aktif katılımı ve ilgisi düşmüş, öğrenciler çoğunlukla kameralarını kapatmayı tercih etmişlerdir. COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar, bu bulguyu desteklemektedir. Doğan, Koç ve Saraç (2022) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları düşük düzeyde çıkmıştır. Kocatürk, Kapucu ve Adnan (2021) üniversitede COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim vasıtasıyla sunulan ortak zorunlu dersler ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri, uzaktan eğitime yönelik tutumların düşük olduğunu, öğrencilerin bu süreçte birçok sıkıntı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Stake'in modelinde girdi değerlendirmesine esas olan kriterlerden biri olan bilişsel hazırbulunuşluk, öğrenme için de önemli bir girdidir (Bloom, 1995). Ertürk'e (1998) göre hazırbulunuşluk, "bireyin eğitim pazarına getirdiği özelliklerin tümü"dür (s. 91). Öğrencilerin öğrenme sürecini etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için öncelikle bilişsel olarak öğrenmeye hazır olmaları gerekmektedir (Başaran, 1998). Yabancı dil öğreniminde, seviyelere göre farklı öğretim programları sunulmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin buldukları seviyenin özelliklerini yansıtmaları beklenmektedir. Bilişsel hazırbulunuşluğun akademik başarıya etkisini inceleyen Ünal ve Özdemir (2008), hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada değerlendirilen İngilizce hazırlık programı öğrencileri, programın başlangıcında

bir seviye belirleme sınavına alınmışlardır. Bu sınavdan elde edilen sonuçlara göre de dört farklı seviyeye yerleştirilmişlerdir. Bu sebeple de öğrencilerin buldukları seviyelerin özelliklerini taşıdıkları, bilişsel olarak o seviyedeki öğretim programına hazır oldukları kabul edilmiştir.

Girdi değerlendirmesinin bir diğer bileşeni, fiziki ve teknolojik imkanların yeterliliğidir. Bu araştırmada gözlem, programa yönelik algı ölçeği ve görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre COVID-19 salgını sebebiyle yüzyüze eğitim yapılamasa da teknolojik imkanlar kullanılmıştır. Ancak bazı öğrencilerin hem fiziki hem de teknolojik açıdan kısıtlı imkanlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İnternet kesintileri, internet bant genişliğinin yeterli düzeyde olmaması, bilgisayar veya tablet gibi bir cihaza sahip olmama, maddi olanakların yetersiz olması, fiziki ortamın ders yapmaya elverişli olmaması, birden fazla öğrencinin olduğu evlerde fiziki ve teknolojik yetersizlik gibi sorunlar ifade edilen ve gözlenen sorunlardan bazıları olmuştur. Bu sorunların, öğrenme sürecinin ilerleyen aylarında yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon kaybını ve tutumlardaki düşüşü kısmen açıklayabileceği öne sürülebilir. Bu sorunlar, COVID-19 sürecinde yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur. Demir ve Kale (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı en büyük sorunlar internetten yoksun olmak, teknolojik cihazlara sahip olmamak, teknolojik okuryazarlığı düşük olması ve altyapı yetersizliğidir. Bu problemlerin öğrencilerde motivasyon kaybına sebep olduğunu belirten araştırmacılar, bu çalışmada bulduğumuz sonuçlarla neredeyse birebir sonuçlara ulaşmışlardır. Saygı (2021), sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Teknolojik altyapı yetersizliği, bilgisayar eksikliği, ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlar bunlardan bazılarıdır.

Saygı (2021) tarafından yapılan çalışmada bulunan diğer bir sonuç da öğrencilerin uzaktan eğitimde sunulan derslere devam durumlarının düşük olmasıdır. Bu sebeple çalışmanın öneriler kısmında uzaktan eğitimde devam zorunluluğu getirilmesi önerilmiştir. Fay, Aguiere ve Gash (2013) tarafından yapılan çalışmada, derslere devam etmenin

yabancı dil öğreniminde akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Hatta sadece bir saat devamsızlık yapan bir öğrencinin, o derste işlenen bir içerik ile ilgili sorulan bir soruya yanlış cevap verme ihtimalinin, derse gelen bir öğrenciye göre üç kat fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders içi ve ders dışı materyallerin beraber kullanıldığı beceri temelli bir yabancı dil dersinde ise bu ihtimalin yedi-sekiz kata kadar çıktığını belirlemişlerdir. Sonuç olarak da yabancı dilde derse devam konusunun hem sınav sonuçlarına hem de yabancı dildeki hedef becerilerin ediniminde büyük bir öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Karabıyık (2016) da Ankara'daki bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulundaki 244 öğrenci ile yürüttüğü bir çalışmada derslere devam şartını sağlayan öğrencilerin derslere düzenli olarak devam etmeyen öğrencilere göre daha yüksek akademik başarıya ulaştıklarını saptamıştır. Hâlihazırdaki çalışmada değerlendirilen programda, toplam ders saati sayısının en az yüzde 85'ine devam zorunluluğu olmasından dolayı derslere devam şartının da sağlandığı görülmektedir.

### ***Süreç Değerlendirmeye Yönelik Tartışma***

Süreç boyutu değerlendirmesi kapsamında yapılan uygulamalardan biri ders gözlemleri idi. Ders gözlemleri esnasında öğretim elemanlarının derse giriş, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, kullanılan yöntemler-teknikler, derse aktif katılım sağlama, duyuşsal etmenleri göz önünde bulundurma, fiziki şartları kullanma ve alanının uzmanı olma konularında çoğunlukla yüksek performans gösterdikleri görülmüştür. Derse giriş esnasında öğrencilerin dikkatini derse çekmenin en önemli yollarından biri, öğrencileri o dersin hedeflerinden haberdar etmektir (Gagne, Briggs & Wager, 1988). Ancak Senemoğlu (1987) eğitim bilimleri derslerini veren öğretim elemanlarını gözlem formu aracılığıyla değerlendirmiş, öğretim elemanlarının en az sergilediği davranışlardan birisinin (4 tam puan üzerinden ortalama 1.6) öğrencileri hedeften haberdar etmek olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada “yeni öğrenme ile ilgili daha önce öğrendiklerini hatırlatma” maddesi ise 2.6/4 ortalama ile gözlenmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin dikkatini derse çekecek şekilde onları dersin hedeflerinden haberdar etme maddesi (%42 gözlendi, %37 kısmen gözlendi) ve ön

öğrenmelerle bağlantılar kurma maddesi (%41 gözlendi, %35 kısmen gözlendi) yüksek derecede gözlenmiştir.

Öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili olarak ulaşılan değerlendirme sonuçlarına göre, derslerde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Oxford (2006), dil öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesinin faydalı olduğunu savunmuştur. Derslerde anlatım, tartışma, gösterim yaptırma, bireysel çalışma gibi yöntemler; beyin fırtınası, soru-cevap, rol oynama, eğitsel oyunlar, ikili ve grup çalışmaları gibi teknikler kullanılmıştır. Gözlemler ve öğrenci görüşleri, ayrıca öğrencilerin sürece yönelik algıları bu durumu desteklemiştir. Örneğin, gözlemler esnasında görüldüğü gibi, çoğunlukla derslerin başlarında konuya ilişkin ön bilgileri harekete geçirme amacıyla beyin fırtınaları yapılmış; özellikle konuşma becerisine ilişkin konuların tekrarında rol oynama gibi tekniklerden faydalanılmış; en çok da soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Ayrıca bazı derslerde eğitsel oyunlar oynanmış, derslerin hem eğlenceli hem de öğretici olmasına çalışılmıştır.

Süreç boyutu değerlendirmesinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin dikkate alındığı, motivasyonlarının yüksek tutulmaya çalışıldığı gözlenmiş; bu durum görüşlerle ve öğrenci tutumları ile desteklenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili tutumlarını inceleyen Mahyoob (2020) öğrencilerin uzaktan eğitimden memnun olup olmadıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin %43'ü memnun olduklarını, yaklaşık %43'ü de kısmen memnun olduklarını belirtmiştir. Uzaktan eğitimden memnun olmayan öğrencilerin oranı ise yaklaşık %14 olmuştur. Benzer şekilde, Klimova (2021) uzaktan eğitim için motive olan öğrencilerin motive olmayanlardan daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır; ancak uzaktan eğitimin sosyal izolasyona yol açtığını da belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda (Bakar vd.,2013; Rahmati & Ajeng, 2021; Rodrigues & Vethamani, 2015), hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim almış öğrencilerin uzaktan eğitimde yabancı dilde konuşmanın, yüzyüze eğitime göre daha az kaygı verici olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışmanın süreç boyutunda öğretim elemanlarının derslerde pozitif ortam oluşturmaya gayret ettikleri gözlenmiş; uzaktan eğitim sürecinde çok çaba harcadıkları da öğrenci görüşlerinde ifade

edilmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim yabancı dil öğretimi için hazırlık yaptıklarını ve etkili bir yabancı dil eğitimi sunmak için çaba gösterdiklerini gösteren diğer çalışmalar (Klimova, 2021; Petra ve Klimova, 2020; Gao ve Zhang, 2020) da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan, uzaktan eğitim sürecinin başlarında daha yüksek olan öğrenci motivasyonunun ilerleyen aylarda düşüş yaşadığı, derslere aktif katılımı azalma olduğu, kameraların çoğunlukla kapalı kaldığı da ortaya çıkmıştır. Meeter ve arkadaşları (2020) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime kıyasla daha az motivasyon gösterdiklerini ve sosyal etkileşim eksikliği hissettiklerini belirtmişlerdir. Motivasyon düşüklüğü ve sosyal izolasyon sorunlarına ek olarak mevcut çalışmada, uzaktan eğitimde bazen teknik sorunların yaşandığı da hem gözlenmiş hem de görüşlerde de ifade edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin internet kesintileri ve/veya internet hızı ile ilgili sorunlar yaşadıkları, derslerde kullanabilecekleri cihazlara erişim sıkıntısı çektikleri, teknolojik yetersizlikler yaşadıkları da ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarda benzer sorunlara rastlanılmıştır. Mahyoob (2020), COVID-19 döneminde uzaktan İngilizce dersi alan 184 öğrenci ile yaptığı çalışmada en sık karşılaşılan sorunları şu şekilde sıralamıştır: internet hızı (%48), materyallere ulaşım ve indirme sorunları (%14), sınav uygulama sorunları (%13). Benzer şekilde, Tan (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyon kaybı yaşadıkları; bunun temelinde de altyapı yetersizliği ve öğretmen/akran desteğinden yoksunluk olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Dil öğreniminde hayati öneme sahip olan bir husus, dört temel dil becerisine uygun etkinliklere öğretme ve öğrenme sürecinde yer vermektir. Demirel (2014), yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkelerden birinin dört temel beceriyi geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. Hinkel (2006) ise geçmişe kıyasla yabancı dil öğretiminde temel becerilerin bir arada, iç içe geçmiş şekilde (integrated) öğretilmesinin daha yaygın olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Sadiku (2015) da yabancı dil öğretiminin başarılı olabilmesi için, dört temel becerinin etkili bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur. Halihazırdaki çalışmanın süreç değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan verilere göre derslerde dört temel beceriye ilişkin

etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin çevrimiçi odalar kullanılarak konuşma pratiği yapılmış, derslerde soru-cevap tekniği sıkça kullanılmış, yazma etkinlikleri için birtakım bilgisayar uygulamaları kullanılmış (Padlet, Mentimeter, Google Documents gibi), dinleme ve okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin çoğunlukla birbirini destekler mahiyette ve iç içe geçmiş şekilde sunulduğu, yalnızca orta seviyeden itibaren haftada bir günün yazma becerisine ayrıldığı görülmüştür. Vilar ve Zabukovec (2016), öğrencilerin görüşlerine dayanarak, elektronik materyallerin (e-kitap) derinlemesine çalışma ve not tutma gibi işlevler açısından zayıf olduğunu, ancak yüzeysel okuma ve arama yapmak gibi işlevler açısından tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Ancak daha çok e-kitaplar açısından geçerli olabilen bu bulgunun, bu çalışmadaki bilgisayar uygulamaları için (Padlet, Mentimeter, Google Documents gibi) geçerli olmadığı söylenebilir. Zira bu uygulamalar öğrencilerin yazı yazmasına, yazılanlara yorum yapıp tepkiler vermesine ve üretken becerilerini kullanmalarına imkân vermektedir.

Temel dil becerilerine kıyasla daha oranda da olsa derslerde öğrencilerin bölümlerinde kullanabilecekleri bazı akademik beceriler de kazandırılmaya çalışılmıştır. Örneğin, derslerde sunum yapma, çıkarım yapma (inferencing), intihal ile ilgili farkındalık, verilen cümleleri farklı şekillerde ifade etme, kompozisyon yazma gibi, fakülte kullanımına uygun becerilerin de kazandırılmaya çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin bölümlerinde yabancı dil açısından ifade ettikleri en yaygın sorunun kelime bilgisi açısından eksiklik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, İngilizce hazırlık programında edindikleri kelime bilgisinin bölümleri için yeterli olmadığını, bu açıdan zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

Teknoloji, uzun zamandan beri dil eğitiminde yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır. Dil eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmalar da son yıllarda oldukça artmıştır (Shadieff & Yang, 2020). Özellikle 2020 yılında patlak veren COVID-19 salgını sebebiyle dünyanın birçok ülkesinde uzaktan eğitime zorunlu olarak geçilmesi ile, teknolojinin dil eğitiminde kullanılması hem hızlanmış hem de daha büyük önem kazanmıştır. Bu çalışmada da teknolojinin etkin bir şekilde kullanıldığı gözlenmiş, öğrenci ve öğretmen görüşleri de bu

gözlemi desteklemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin yapılıp kaydedilmesi, sınav gözetmenlikleri ve konuşma sınavlarının yapılıp kaydedilmesi için kullanılan Zoom platformuna ek olarak Mentimeter, Padlet, Google Documents gibi uygulamalar da öğrencilerin dil öğrenme sürecini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca sınavlar, genel ders takibi, duyurular ve materyal paylaşımı için Moodle; kaydedilen derslerin tekrar izlenebilmesi için de Google Drive platformu kullanılmıştır. Öğrencilerin bazıları fiziki ve teknolojik altyapı ve cihaz eksikliği yaşadıklarını belirtmiş olsalar da çoğunlukla teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Süreç boyutu değerlendirmesi kapsamında öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmaları için teşvik edildikleri de gözlenmiş, öğrenci ve öğretmen görüşleri ile de bu durum desteklenmiştir. Öğrencilere sık sık hem bireysel hem de ikili ve grup etkinlikleri vasıtasıyla İngilizce etkinlikler yapma imkânı sunulmuş, özellikle soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin derste aktif olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenirken derslere aktif katılım, başarıyı ve motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle yapılandırmacı bakış açısıyla bakıldığında, öğrencilerin var olan bilgilerine ve şemalarına yenilerini eklemeleri, daha sonra da iki veriyi sentezleyip orijinal bir anlayışa ulaşmaları oldukça temel bir beklentidir. Bilgiyi sentezleme ve inşa etme sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için de derse aktif katılım gerekmektedir (Çakmak, 2022). Çakmak, yabancı dil dersine senkron ve asenkron olarak katılan öğrencilerin akademik başarılarını incelemiş; dersleri senkron şekilde takip eden ve aktif olarak derse katılı sağlayan öğrencilerin, asenkron şekilde takip eden öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek başarı gösterdiklerini belirlemiştir. Huang (2021), uzaktan yabancı dil öğrenen dört öğrenci ile yaptığı çalışmada, uzaktan eğitim ile yüzyüze eğitim arasında çok büyük farklar olmadığını; uzaktan eğitimin etkileşimi, aktif katılımı ve dayanışmayı mümkün kıldığını ortaya çıkarmıştır.

### ***Çıktı Değerlendirmeye Yönelik Tartışma***

Özyeterlik, Bandura (1977) tarafından “kişinin belirli kazanımları üretmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları” şeklinde tanımlamıştır



(s. 3). Bandura'ya göre, öğrenenlerin kendi yeteneklerine ve kapasitelerine olan inançları, onların normalde elde edebilecekleri başarıdan daha yüksek başarı sergilemesine yardımcı olmaktadır. Bu sebeple, akademik başarıyı ve öğrenmeyi tam olarak inceleyebilmek için özyeterlik kavramını da incelemek gerekmektedir (Pajares, 2003). Özyeterlik; öğrenme, akademik performans ve motivasyon arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan, yabancı dil öğrenirken özyeterlik algısını etkileyen faktörlerin de ayrıca incelenmesi gerekmektedir. (Raofi, Tan & Chan, 2012). Yabancı dil öğrencilerinin özyeterlik algılarının ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Demirkol & Demiröz, 2022; Hsieh & Kang, 2010; Nariman-Jahan & Rahimpour, 2010). Bu bulgulara uygun olarak, bu çalışmada da hem İngilizce dilindeki akademik başarıda hem de özyeterlik algısında anlamlı bir artış olmuştur. Ancak programın başında özyeterlik algısının orta seviyede olmasının akademik başarıya pozitif yönde daha az etki oluşmasına sebep olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmanın çıktı boyutunda ulaşılan diğer bir sonuç da İngilizceye yönelik tutumlarda anlamlı bir düşüş yaşanmasıdır. Programın yabancı dile yönelik tutumları yükseltmesi beklenirken, ön-test ile son-test tutum skorları arasında anlamlı bir düşüş ölçülmüştür. Programın uygulandığı dönem COVID-19 kısıtlamaları sebebiyle uzaktan eğitimin acilen uygulanmaya başlandığı döneme denk geldiği için, uzaktan eğitim ile ilgili diğer faktörlerin bu sonuç ile bağlantılı olması mümkündür. Örneğin hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına göre uzaktan eğitimin uygulanması esnasında teknolojik altyapı, teknolojik cihazlara erişim, elektrik ve internet kesintileri gibi sebeplerle derslere aktif katılım düşmüş, kameralar kapalı kalmıştır. Öğrencilerin COVID-19 esnasında uygulanan uzaktan eğitim sürecinden memnun olup olmadıklarını inceleyen Mahyoob (2020), çoğunlukla ilk defa uzaktan eğitime katılan öğrencilerin yeterince tecrübeye ve güvene sahip olmadıklarını belirtmiştir. İlerleyen zamanlarda teknik sorunlar çoğunlukla aşılsa da öğrencilerin uzaktan İngilizce öğrenmekten memnun olmadıklarını ve sorunlar yaşamaya devam ettiklerini belirlemiştir. Ta'amneh (2021), 336 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin uzaktan

eğitime karşı tutumlarının yüksek olduğunu; ancak uzaktan derslere katılımda bazı pedagojik, teknik ve personele ilişkin sorunların da bulunduğunu belirlemiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara ulaşan, olumsuz görüşlerde ortaya çıkan bazı sorunların kameraları açık tutmak zorunda olmak, kendini garip hissetmek, senkron derslere katılım zorunluluğu ve teknik sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Melor, Hadi ve Chen (2012) de öğrencilerin uzaktan verilen derslere olan ilgilerini kaybettiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, mevcut çalışmada öğrencilerin tutumlarının düşmesini ve yaşadıkları sorunları destekler mahiyettedir.

Bölümlerdeki ğretim üyelerine göre öğrencilerin en zayıf becerilerinin konuşma bir bölümü konuşma becerisinin iyi olduğunu savunurken, diğer bir bölümü konuşma becerisinde bireysel farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Konuşma becerisinin iyi olduğunu ifade eden katılımcılar da vardır. Öte yandan, ğretim üyelerinin yaklaşık yarısı (n=7) yazma becerisinde eksiklikler olduğunu, yaklaşık üçte biri ise yazma becerisinin yeterli veya iyi seviyede olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çoğu öğrencilerin okuma becerisinin; neredeyse tamamı da dinleme becerilerinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Hazırlık programını başarı ile bitirip faklterlere geçen öğrencilerden pek çok katılımcı, yabancı dil hazırlık programının kendilerine bölümleri için yeterli beceri kazandırdığını, bölümde dil açısından çok zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar İngilizce hazırlık programının genel olarak yeterli olduğunu ancak bölümlerinde kullanılan dil açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (zel amaçlı İngilizce). Öğrenciler tarafından ifade edilen en belirgin zorluklar, bölümlerine özel kelimeler ve terimler ile ilgili problemlerdir. İngilizce hazırlık programında ağırlıklı olarak genel İngilizce öğretilmesi, akademik amaçlı İngilizce ve özel amaçlı İngilizce içeriklerinin daha az olması sebebiyle öğrenciler, kendi bölümlerine özel olan terimsel ifadelerde zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Bazı ğrenciler dört beceri ile ilgili bazen zorluklar çektiklerini de ifade etmişlerdir; öte yandan bu konuda sorun yaşamadıklarını ifade eden birçok ğrenci de vardır. Bu bulguları destekler şekilde Yeh (2014), İngilizce eğitim veren altı üniversiteden 476 ğrenci ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin genel olarak

İngilizce dilinde sunulan derslerdeki öğrenme seviyelerini yeterli bulmuşlardır. Ancak zorluk çektiklerini ifade eden öğrenciler de yoğunlukla bunu kendi yabancı dil seviyelerinin yeterli olmamasına bağlamışlardır. Anlama zorluğu çeken öğrenciler de bunu telafi etmek için daha çok yoğunlaşma, not alma gibi akademik becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Chien ve Valcke (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin derslere aktif olarak katılma arzularının ve motivasyonlarının İngilizceye yönelik özyeterlik algısına, konuya ve öğrenme çevresine göre değişkenlik gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca öğrencilerin konuşma isteklerinin az olmasında akademik dil yetersizliği, akademik içeriği anlama güçlükleri ve öğrenmeye karşı tutumları gibi faktörlerin etkili olduğunu; sosyal-duygusal, bilişsel ve dilsel desteğin bu engelleri aşmada etkili olabileceğini de önermişlerdir. Bu çalışmada da öğretim üyelerinin yaklaşık yarısına (n=6) göre hazırlık programında daha fazla akademik beceriye yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bazıları bunun için hazırlık programının süresinin daha uzun olması gerektiğini belirtirken; hazırlık programının yeterli seviyede dil eğitimi verdiğini ifade eden katılımcılar da vardır.

Stake'in program değerlendirme anlayışına göre çıktı boyutunun sadece akademik başarı veya tutum verileri gibi programın çıkışında alınan veriler ile ölçülmesi yeterli değildir. Stake (1967) geleneksel olarak çıktı boyutunun akademik başarı verisiyle ölçüldüğünü ancak programın daha uzun vadeli etkilerinin de incelenmesinin gerekliliğini savunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, program değerlendirme çalışmalarında çıktı boyutu değerlendirmesinin ağırlıklı olarak nicel veriler kullanılarak yapıldığı, paydaş görüşlerinin de değerlendirmelerde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle akademik başarı, ön-test-son-test arasındaki farklar, tutum, özyeterlik, programa yönelik algılar ve paydaş görüşleri program değerlendirmelerde ön plana çıkmaktadır (bakınız Altındağ, 2017; Anghel, Cabrales & Carro, 2016; Duruk, 2021; Zohrabi, 2012). Bu çalışmada ise çıktı boyutunun ölçülmesi için akademik başarı, tutum, özyeterlik ve programa yönelik algılara gibi nicel verilere ek olarak; İngilizce hazırlık programı vasıtasıyla elde edilen yabancı dil becerilerinin öğrencilerin akademik, sosyal ve günlük hayatlarına olan etkileri de incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğrenciler programda sunulan yabancı dilin gerçek hayatlarında sosyal ilişkilerine,

iletişim becerilerine ve özgüvenlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dil becerileri sayesinde akademik kaynaklara ulaşabildiklerini, uluslararası arkadaşlıklar edinebildiklerini, yabancı dilde video/film/dizi gibi içerikleri anlayabildiklerini ve yabancı dilde konuşurken özgüvenli olduklarını ifade etmişlerdir.

Mezun öğrencilerden pek çok katılımcı, yabancı dil programının kendilerine bölümleri için yeterli beceri kazandırdığını, bölümde dil açısından çok zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar İngilizce hazırlık programının genel olarak yeterli olduğunu ancak bölümlerinde kullanılan terimler açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan, mezun öğrenciler programın dört temel dil becerisini geliştirdiğini ifade ederken, bazıları ise farklı becerilerde eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeleri destekler şekilde, fakültelerdeki öğretim üyelerinin yaklaşık yarısına (n=7) göre öğrencilerin dil becerileri genel olarak yeterli seviyededir. Bazıları ise öğrenciler arasında bireysel farklar olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dil programının yeterli akademik ve mesleki beceri kazandırıp kazandırmadığını inceleyen Karataş (2007) ise programın mesleklere yönelik İngilizce anlamında eksik kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Daha detaylı incelendiğinde, mevcut çalışmada öğretim üyelerinin çoğuna göre öğrencilerin en güçlü oldukları dil becerisi okuma, daha sonra sırasıyla dinleme ve yazma, en zayıf oldukları beceri ise konuşma becerisidir. Benzer şekilde, fakültelerdeki öğretim üyelerinin büyük bir kısmına göre öğrencilerin en sık kullandığı dil becerisi dinleme iken, yine büyük bir kısmına göre en seyrek kullanılan beceri ise konuşmadır. Ayrıca hem hazırlık programındaki hem de fakültelerdeki öğretim elemanlarına göre okuma ve dinleme becerileri, konuşma ve yazmaya göre daha çok gelişim kaydetmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde, Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci görüşleri ve ara test sonuçlarına göre kelime, dil bilgisi ve dinleme becerilerinde başarı oranı yüksek iken, konuşma ve yazma becerilerinde ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bayat (2012), okuduğunu anlama becerisinin programın sonunda yeterli düzeye ulaştığını belirlemiştir. Karataş (2007) ise değerlendirdiği yabancı dil programının dört temel dil becerisini yeterince geliştirmedini ortaya çıkarmıştır. Dört temel dil becerisi haricinde, Dinçer (2013) ürün

değerlendirmede dilbilgisi becerilerinin diğer dil becerilerine göre daha fazla geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

## **Sonuçlar**

Bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programının etkililiğini Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeline göre araştıran bu araştırmanın sonuç bölümünde araştırmanın girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin temel sonuçlar sunulacak ve araştırmanın genel sonuçları özetlenecektir.

### **Genel Sonuçlar**

Genel olarak bakıldığında, program değerlendirme modelinin girdi, süreç ve çıktı boyutlarının altında, araştırma sorularına paralel olarak on sekiz kriter ortaya çıkmıştır. Bu kriterlerin sekiz tanesinde program değerlendirme modelinde belirlenen standartlara ulaşılmış, sekiz adet kriterde standartlara kısmen ulaşılmış, iki kriterde ise standartlara ulaşılamamıştır.

Araştırmanın girdi boyutunda, alt problemlere paralel olarak ortaya yedi adet kriter çıkmıştır: (1) İngilizce hazırlık programının program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyi, (2) öğretim sürecinin başında İngilizce dilindeki akademik başarı, (3) öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik özyeterlik algısı, (4) öğretim sürecinin başında İngilizce diline yönelik tutumlar, (5) hazırlık programı öğrencilerinin programın girdi boyutuna yönelik algıları, (6) programdan mezun olan öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik görüşleri ve (7) İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programın girdi boyutuna yönelik görüşleri. Bu kriterlerin üç tanesinde (2, 4 ve 5 numaralı kriterler) değerlendirme modelinde belirlenen standartlara ulaşılmış; üç tanesinde (3, 6 ve 7 numaralı kriterler) standartlara kısmen ulaşılmış, bir tanesinde ise (1 numaralı kriter) standarda ulaşılamamıştır.

Araştırmanın süreç boyutunda alt problemlere paralel olarak ortaya dört adet kriter çıkmıştır: (1) İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programı uygulama düzeyleri, (2) İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın süreç boyutuna yönelik algıları, (3)

mezun öğrencilerin programın süreç boyutuna yönelik görüşleri ve (4) hazırlık programı öğretim elemanlarının programın süreç boyutuna yönelik görüşleri. Bu kriterlerin iki tanesinde (1 ve 2 numaralı kriterler) değerlendirme modelinde belirlenen standartlara ulaşılmış; iki tanesinde (3 ve 4 numaralı kriterler) standartlara kısmen ulaşılmıştır. Bu boyutta standartlara ulaşılamayan kriter bulunmamaktadır.

Araştırmanın çıktı boyutunda alt problemlere paralel olarak ortaya yedi adet kriter çıkmıştır: (1) İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başındaki ve sonundaki akademik başarıları arasındaki fark, (2) İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik özyeterlikleri arasındaki fark, (3) İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim sürecinin başında ve sonunda İngilizce diline yönelik tutumları arasındaki fark, (4) İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin programın çıktı boyutuna yönelik algıları, (5) İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlayıp fakültelere geçmiş olan öğrencilerin programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri, (6) fakültelerdeki öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programının çıktı boyutuna yönelik görüşleri, (7) İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının programın çıktı boyutuna yönelik görüşleri. Bu kriterlerin üç tanesinde (1, 2, ve 4 numaralı kriterler) değerlendirme modelinde belirlenen standartlara ulaşılmış; üç tanesinde (5, 6 ve 7 numaralı kriterler) standartlara kısmen ulaşılmış, bir tanesinde ise (3 numaralı kriter) standarda ulaşamamıştır.

### ***Girdi Boyutuna Yönelik Sonuçlar***

Girdi boyutu değerlendirmesi bağlamında sonuç olarak birkaç husus ön olana çıkmaktadır. Öncelikle, değerlendirme yapılan programın program geliştirme ilkelerine uygun olarak hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarından oluşan bütüncül bir taslağı bulunamamıştır. Programın geliştirilme sürecini yürüten komisyonlara yönelik programda herhangi bir bilgi bulunamamış olsa da görüşmelerden edinilen bilgilere göre bu süreçte kurumda çalışan alan uzmanları -ikisi eğitim programları ve öğretim alanında uzman- ve ekibin başında da uluslararası alanda dil eğitimi veren bir kurumun ölçme-değerlendirme alanında uzman olan bir elemanı yer almıştır. Kurumun internet sitesinde bulunan bazı

ifadeler dışında, programın hangi felsefe, yaklaşım ve model esas alınarak geliştirildiğine ilişkin herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Programın felsefi temellerinin sağlam bir şekilde açıklanmamasının program açısından önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. İncelenen program için ihtiyaç analizi yapıldığına dair bir veri veya analiz bulunamamıştır. Ancak program hazırlanmadan önce farklı şehirlerdeki üniversiteler ziyaret edilmiş, oradaki yabancı dil programları incelenmiş ve bazı görüşmeler yapılmıştır. Programın nasıl uygulanacağına ve ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair öğretmen kılavuzu ve genel bilgileri içeren bir öğrenci tanıtım kitapçığı mevcuttur. Ayrıca her modülde öğrencilere o modülün genel içeriğini ve değerlendirme kriterlerini gösteren belgeler paylaşılmaktadır. Haftalık ders programlarında yer alan hedeflerin herhangi bir taksonomiye tabi tutulup tutulmadığı belirtilmemiştir. Yalnızca her seviyenin hedefleri konuşma, yazma, okuma, dinleme, dil bilgisi ve kelime başlıkları altında sıralanmıştır. Öte yandan, neredeyse bütün hedefler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ve Küresel İngilizce Dil Ölçeği (GSE) kaynaklarından alınan hedefler, her seviye için uluslararası standartlarda ayrı ayrı hazırlandığı için bu hedeflerin seviyelere uygun olduğu; her seviyede birbirini destekler mahiyette ve tutarlı olduğu; ayrıca dersin amaçlarıyla da uyumlu olduğu ve konu alanına yönelik temel becerileri kapsadığı ifade edilebilir.

Programın içerik boyutunda, kullanılan kitaplar uluslararası yayıncılar tarafından hazırlanmıştır. Program hazırlanırken bu hedeflerin içerikte nasıl karşılandığı incelenmiş, eksik olduğu düşünülen kısımlara uygun ek materyaller hazırlanmıştır. İçeriğin hedeflerle ilişkisini belirten ve değerlendirme etkinliklerine de rehberlik edecek olan belirtke tablolarının hazırlanmadığı görülmüştür. İçerik analizinin yapıldığına dair bir bilgi bulunamamış, ancak kitap incelemeleri sırasında içeriklere detaylı olarak bakıldığı ifade edilmiştir. İçerik düzenlemesine ilişkin programda bir veri görülmemesine karşın öğretim elemanlarının görüşlerine göre dil eğitimine uygun olarak sarmal yapıda bir içerik sunulduğu ifade edilmiştir. Programda içerik-zaman tabloları verilmiş, içeriğin hedeflere paralel olarak konu alanı ile ilgili önemli konuları kapsadığı görülmüştür.

İngilizce hazırlık okulu öğretim programında üzerinde en çok çalışılan kısımlardan birinin ölçme-değerlendirme olduğu söylenebilir. Öncelikle hazırlanan kılavuzlarda ölçme ve değerlendirmenin farklı boyutları ile ilgili yeterli açıklamalara yer verilmiş, bazıları için de örnekler sunulmuştur. Programın başlangıcında düzey belirleme sınavı yapılmış, sonrasında da hem sürece hem de ürüne yönelik ölçme araçlarına yer verilmiştir. Temel dil becerilerinin her biri için ayrı ölçme araçları kullanılmış, alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir. Örneğin, konuşma becerisini test etmek için video ödevleri, yazma becerisi için de kompozisyon ödevleri verilmiştir. Ayrıca aylık olarak sınavlar yapılmış, bu sınavlarda da farklı dil becerileri test edilmiştir. Sonuçlara göre dönütler verilmiş, 8 haftada bir yapılan kur sonu sınavlarına göre kur tekrarı yapması gereken öğrenciler de kurları tekrar etmiştir. Programın pilot uygulamaya tabi tutulup tutulmadığına ilişkin programda herhangi bir veriye veya bilgiye rastlanmamıştır.

Programın girdi boyutunda öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumları ve duyuşsal hazırbulunuşluk ile ilgili maddelerin ortalama puanları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler programın başlangıcında bir seviye belirleme sınavı sonucunda seviyelerine uygun sınıflara yerleştirildiklerinden, buldukları seviyelerin özelliklerini taşıdıkları, bilişsel olarak o seviyedeki öğretim programına hazır oldukları kabul edilmiştir. Ancak programın başında özyeterlik seviyelerinin orta düzeyde olmasının, akademik başarı üzerinde, yüksek düzeydeki özyeterliğe göre daha az olumlu katkı sunması mümkündür. Programda uzaktan eğitim için teknoloji etkili şekilde kullanılmaya çalışılsa da bazı öğrencilerin hem fiziki hem de teknolojik açıdan kısıtlı imkanlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, toplam ders saati sayısının en az yüzde 85'ine devam zorunluluğu olmasından dolayı derslere devam şartının da sağlandığı görülmektedir.

### ***Süreç Boyutuna Yönelik Sonuçlar***

Süreç boyutu değerlendirmesi bağlamında sonuç olarak birkaç husus ön olana çıkmaktadır. Öncelikle, ders gözlemleri esnasında öğretim elemanlarının derse giriş, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, kullanılan yöntemler-teknipler, derse aktif katılım sağlama,



duyuşsal etmenleri göz önünde bulundurma, fiziki şartları kullanma ve alanının uzmanı olma konularında çoğunlukla yüksek performans gösterdikleri görülmüştür.

Öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili olarak ulaşılan değerlendirme sonuçlarına göre, derslerde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin dikkate alındığı, motivasyonlarının yüksek tutulmaya çalışıldığı gözlenmiş, ayrıca bazı derslerde eğitsel oyunlar oynanmış, derslerin hem eğlenceli hem de öğretici olmasına çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının derslerde pozitif ortam oluşturmaya gayret ettikleri gözlenmiş; uzaktan eğitim sürecinde çok çaba harcadıkları öğrenci görüşlerinde ifade edilmiştir. Öte yandan, uzaktan eğitim sürecinin başlarında daha yüksek olan öğrenci motivasyonunun ilerleyen aylarda düşüş yaşadığı, derslere aktif katılımında azalma olduğu, kameraların çoğunlukla kapalı kaldığı da ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin internet kesintileri ve/veya internet hızı ile ilgili sorunlar yaşadıkları, derslerde kullanabilecekleri cihazlara erişim sıkıntısı çektikleri, teknolojik yetersizlikler yaşadıkları da ortaya çıkmıştır.

Gözlem, görüşme ve diğer ölçeklerden elde edilen verilere göre derslerde dört temel beceriye ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Temel dil becerilerine kıyasla daha oranda da olsa derslerde öğrencilerin bölümlerinde kullanabilecekleri bazı akademik beceriler de kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak süreç boyutunda derslerde sunulan kelime bilgisinin, bölümler için yeterli olmadığı kanısı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bazıları fiziki ve teknolojik altyapı ve cihaz eksikliği yaşadıklarını belirtmiş olsalar da çoğunlukla teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanılmaya çalışıldığı görülmüştür. Son olarak, süreç boyutu değerlendirmesi kapsamında öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmaları için teşvik edildikleri de gözlenmiş, öğrenci ve öğretmen görüşleri ile de bu durum desteklenmiştir.

### ***Çıktı Boyutuna Yönelik Sonuçlar***

Çıktı boyutu değerlendirmesi bağlamında sonuç olarak birkaç husus ön olana çıkmaktadır. Öncelikle, İngilizce hazırlık programının uygulanması sonucunda İngilizce dilindeki akademik başarıda ve özyeterlik algısında anlamlı bir artış olmuştur. Ancak

İngilizceye yönelik tutumlarda anlamlı bir düşünüş yaşanmıştır. Bu durumun muhtemel sebepleri tartışma bölümünde sunulmuştur.

Mezun öğrencilerin birçoğu (n=13), programın dört temel beceriyi geliştirdiğini ifade etmiş, bazıları ise (n=3) farklı becerilerde eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler programda sunulan yabancı dilin gerçek hayatlarında sosyal ilişkilerine, iletişim becerilerine ve özgüvenlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Bölgümlerdeki öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı (n=7) öğrencilerin dil becerilerini yeterli seviyede bulmuş; bir kısmı öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu, kimi öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterli iken diğerlerinin yetersiz olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin en güçlü olduğu beceri okuma, en zayıfı ise konuşma, öğrencilerin en sık kullandıkları beceri dinleme, en az kullandıkları ise konuşma becerisidir. Dört temel beceri ile ilgili ayrıntılı görüşlere göre öğretim üyelerinin bir bölümü konuşma becerisinin iyi olduğunu savunurken, diğer bir bölümü konuşma becerisinde bireysel farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Konuşma becerisinin zayıf olduğunu ifade eden katılımcılar da vardır. Öte yandan, öğretim üyelerinin yaklaşık yarısı (n=7) yazma becerisinde eksiklikler olduğunu, yaklaşık üçte biri ise yazma becerisinin yeterli veya iyi seviyede olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çoğu (n=11) öğrencilerin okuma becerisinin; neredeyse tamamı da dinleme becerilerinin (n=14) yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

## **Öneriler**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya dönük öneriler ve araştırmaya dönük öneriler sunulacaktır.

### ***Programın İyileştirilmesine Yönelik Öneriler***

- Değerlendirilen programın program geliştirme ilkelerini tam olarak karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple kurumdaki ilgili birimlerin programın program değerlendirme yaklaşımını ve modelini net olarak belirtmeleri, programın felsefi temellerini açıklamaları ve öğretme-öğrenme sürecine programda yer vermeleri önerilebilir.

- Bu araştırmada, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin motivasyonunun ve tutumlarının zaman içinde düştüğü gözlenmiş ve ölçülmüştü. Program yöneticilerinin ve ğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin tutumlarını ve motivasyonunu yüksek tutabilmek için gerekli olan önlemleri almaları önerilebilir.
- Programda retken beceriler olan konuşma ve yazma becerilerinin nispeten daha düşük gelişim gösterdiği ifade edilmişti. Program yöneticilerinin ve ğretim elemanlarının konuşma ve yazma becerilerine programda daha fazla yer verme olanaklarını tartişmaları önerilebilir.
- Programda bölümlere yönelik terimsel ifadelerin ve akademik becerilerin nispeten daha düşük gelişim gösterdiği ifade edilmişti. Program yöneticilerinin ve ğretim elemanlarının özellikle üst seviyelerde (orta ve orta-üstü) daha fazla akademik beceriye ve bölümlerde kullanılan terimsel ifadelere nasıl yer verilebileceği konusunu tartişmaları önerilebilir.

### ***Yapılacak Araştırmalara Yönelik neriler***

- Bu çalışmada değerlendirilen programın öğrencilerin bölümlerine ve sosyal hayatlarına olan etkileri incelenmişti. Ancak programların kullanıcı açısından daha uzun vadeli çıktılarını araştıran program değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Programların akademik, sosyal ve gündelik hayata ilişkin ıktıları bu kapsamda değerlendirilebilir.
- Bu alışma kapsamında Stake'in modeline uygun olarak geliştirilen Yabancı Dil Programını Değerlendirme leği sonraki çalışmalarda kullanılabilir.
- Özellikle yabancı dilde eğitim sunan yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin, bölümlerinde yabancı dil ile ilgili yaşadıkları tecrübelerin daha derinlemesine incelendiği fenomenolojik çalışmalar veya durum çalışmaları yapılabilir.
- İngilizce hazırlık programında Akademik İngilizce ve zel Amaçlı İngilizce entegrasyonunun nasıl yapılabilceğine dair uzman görüşlerini almaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Altındağ, A. (2017). *Ortaokul 5. Sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altmışdört G. (2009). *Özel amaçlı yabancı dil öğretim programı'nın değerlendirilmesi üzerine bir çalışma (Kara Harp Okulu örneği)*. Yayımlanmamış doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Brindusa A. & Cabrales A. & Jesus M. C. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223. <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>
- Arslan, A., & Coşkun, A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor? *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 1-19.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması [The comparison of interrater reliability estimating techniques]. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Pegem Akademi: Ankara,
- Chien, M.-Y., & Valcke, M. (2020). A study of the difficulties and instructional support related to spoken interaction in an EMI course for higher education students. *Journal of*

*Educational Research and Practice*, 10, 129–144.

<https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.09>

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2018). *Psychological testing and assessment* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Authors: B. North, E. Piccardo, T. Goodier.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). USA: Pearson Education Inc.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Çakmak, F. (2022). Active participation in digital english language classes and elements for designing pedagogical strategies for online instruction during COVID-19. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 23(2), 216-234. <http://callej.org/journal/23-2/Cakmak2022.pdf>

Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirkol, T. & Demiröz, H. (2022). Exploring the relationship between L2 writing self-efficacy and language proficiency level. *The Literacy Trek*, 8(2), 203-222. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1148773>

- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Doğan, M. & Koç, N. & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 765-781. DOI: 10.29000/rumelide.1074059
- Duruk, E. (2021) A CEFR based evaluation of b1+ level preparatory program at a Turkish state university: The application of the foreign language skills scale *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 426-438. [https://doi.org/10.52963/PERR\\_Biruni\\_V10.N3.27](https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.27)
- Education First, (2011). *Global ranking of countries and regions*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim) Alanı Profesörler Kurulu. (2006). *İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirgesi*. İlköğretim Online, 5(1), 1-8
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, (30)3, 211-216.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara, Meteksan A.Ş.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-150.

- Fay, R. E., Aguirre, R. V., & Gash, P. W. (2013). Absenteeism and language learning: does missing class matter? *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1184–1190. <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/06/05.pdf>
- Fisher, M. J., & Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2008.11.003>
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2011). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Gömlüksiz, M.N., & Dilci, T. (2007). Yeni ilköğretim programının etkililiğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma. *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Greene, J. C. & Abma, T. A., (2001). Editors' notes. *New Directions for Evaluation*. 92, 1-6.
- Guba, E.G. (1981) Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 4(1), 109–131.

- Hsieh, P. P., & Kang, H. S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606–627. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>
- Huang, M. (2021). A case study of ESL Students' remote speaking class learning experiences in a Canadian university during the COVID-19 pandemic. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(3), 33–44. <https://doi.org/10.32996/jeltal>
- Ismaili, Y. (2021). Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (COVID-19): A case study of ELTE university. *On the Horizon*, 29, 17–30. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/OTH-09-2020-0032/full/html>
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007) Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1, 112-133. <https://doi.org/10.1177/155868980629822>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). *The program evaluation standards* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, N., & Saville, N. (2009). European language policy: Assessment, learning, and CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63. doi:10.1017/S0267190509090059
- Kaya, S. (2018). *Evaluation of the middle school English language curriculum developed in 2012 utilizing Stake's countenance Evaluation model*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Karabıyık, C. (2016). Ufuk Üniversitesi Hazırlık Okulunda Devam ve İngilizce Başarısı Arasındaki İlişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9) , 121-130 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufuksbedergi/issue/57464/815009>
- 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.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 294-307.  
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123/562>

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders* 2013, 3(1), 44-6.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/109746>

Kocatürk K. N. & Adnan, M. (2021). Uzaktan eğitimde bir etki değerlendirme çalışması: MSKÜ örneği, *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 4 (1) , 1-18.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcvet/issue/67759/941493>

Lee, A. R., Bailey, D. R. & Almusharraf, N (2022). South Korean university students' views of online learning during the COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 23(4). 39-52

Lincoln Y. & Guba, E. G. (1979). *The distinction between merit and worth in evaluation. The Fifth Annual Meeting of the Evaluation Network.* Cincinnati, OH.

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) *Naturalistic inquiry.* SAGE, Thousand Oaks.

[http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

Linfield, K. J., & Posavac, E. J. (2019). *Program evaluation: methods and case studies.* New York, NY: Routledge.

Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. L (2000). Program evaluation. A historical overview. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds). *Evaluation models viewpoints on evaluational and human services evaluation.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Mahyob, M. (2020). Challenges of e-Learning during the COVID-19 Pandemic Experienced by EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11 (4) 351-362.  
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.23>

- Marjerison, R. K., Rahman, J. M. ve Li, Z. (2020). Students' attitudes towards distance education: A comparative study between Sino-foreign cooperative universities and typical universities in China. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25, 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294380.pdf>
- Meeter, M., Bele, T., den Hartogh, C., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. *PsyArXiv Preprints*. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>
- Melior M. Y., Hadi, S., & Chen, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079801.pdf>
- Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 33–48). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues*. (7th ed.). England, Pearson Education Limited.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships, *IRAL*, 41(4), 271-278. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>

- Paksoy, E. N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Patton M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 32, 153-161.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015210025234>
- Rahmati, P. Y., & Ajeng A. R. (2021). Face-to-face or online speaking practice: A comparison of students' foreign language classroom anxiety level. *Journal of English Education and Linguistics Studies*.
- Rahimpour, M., & Nariman-jahan, R. (2010). The Influence of Self-Efficacy and Proficiency on Efl Learners' Writing. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(11), 19-32. [https://www.itdl.org/Journal/Nov\\_10/article02.htm](https://www.itdl.org/Journal/Nov_10/article02.htm)
- Sadiku, L. M., (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1 (1), 29-31.  
<https://doi.org/10.26417/ejls.v1i1.p29-31>
- Sapnas K.G. (2004) Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(1):4. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2004.t01-4-04003.x>
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scriven, M. (1972). Letters: *Educational Product Re-Evaluation*, 1(5), 2-12.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X001005001>

- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Interness, CA: Edgepress.
- Senemoglu, N. (1987). Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 64, 50-57.
- Shadish, W. R., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Shapiro, J. Z. (1985). Evaluation of a worksite program in health science and medicine: An application of Stake's model of contingency and congruence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), 47-56.
- Silitonga, T. B., Sujanto, B., Luddin, M. R., Susita, D. & Endri, E. (2020). Evaluation of overseas field study program at the Indonesia Defense University. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12 (10), 554-573.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill, 1975.
- Stake, R. E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Eds). *Evaluation models viewpoints on evaluational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. (2003a). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), *International handbook of educational evaluation*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

- Stufflebeam, D.L. (2003b). Professional standards and principles for evaluations. In: Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L. (Eds) *International handbook of educational evaluation*. Kluwer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_18)
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ta'amneh, M. A. (2021). Attitudes and Challenges Towards Virtual Classes in Learning English Language Courses From Students' Perspectives at Taibah University During COVID-19 Pandemic. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 419-428. <https://doi.org/10.17507/jltr.1203.12>
- Tampong, B. & Jailani, J. (2019). An evaluation of mathematics learning program at primary education using countenance Stake evaluation model. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 23(2), 156-169.
- Tan, C. (2021), The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance, *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 308-321. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0084>
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2nd ed.). Sage.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Thanabalan, T. V., Siraj S. & Alias, N. (2014). Evaluation of a digital story pedagogical module for the indigenous learners using the Stake countenance model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176(2015), 907 – 914.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.

- Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492–501.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tunç, Y. (2009). *An evaluation of the English language teaching program at Atılım University based on stakeholders' perceptions: a case study*. (Unpublished master's dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Variş, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vilar, P. & Zabukovec, V. (2016). Using e-materials for study: students' perceptions vs. perceptions of academic librarians and teachers In *Proceedings of ISIC, the Information Behaviour Conference, Zadar, Croatia, 20-23 September, 2016: Part 1*, (paper isic1619). <http://InformationR.net/ir/22-1/isic/isic1619.html>
- Yanar, B. H. & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1). 97-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48696/619511>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, İ & Sağlam M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara, Pegem Akademi.
- Wood, B. B. (2001). Stake's countenance model: Evaluation of an environmental education professional development course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.

Yaman, S. N. (2019). Başlangıç seviyesi İngilizce hazırlık programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zohrabi, M. (2012). Preliminary aspects of language course evaluation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(1), 123-144.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979926.pdf>

## EK-A: Program Taslağını İnceleme Formu

GİRİŞ	Evet	Kısmen	Hayır
1. Program komisyonlarında ilgili tüm taraf ve uzmanlar yer almış mı?			
2. Programın dayandığı belli bir felsefe var mı?			
3. Programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?			
4. Programın belli bir modeli var mı?			
5. Programın ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış mı?			
6. Programın kullanma kılavuzları hazırlanmış mı?			
<b>HEDEF</b>			
1. Hedefler için herhangi bir taksonomi belirlenmiş mi?			
2. Hedefler belirlenen taksonomi kural ve ilkelerine uygun olarak ifade edilmiş mi?			
3. Hedefler eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir mi?			
4. Hedefler öğrenci düzey ve gereksinimlerine uygun mu?			
5. Hedefler program felsefesine uygun mu?			
6. Hedefler kendi içinde tutarlı mı?			
7. Hedefler ölçülebilir mi?			
8. Hedefler dersin amaçlarıyla tutarlı mı?			
9. Program genel ve konu alanına yönelik temel becerileri kapsıyor mu?			
<b>İÇERİK</b>			
1. İçerik hedeflere uygun olarak hazırlanmış mı?			
2. İçerik- hedef ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmış mı?			
3. İçerik analizi yapılmış mı?			
4. İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mı? (doğrusal, sarmal, çekirdek ve diğerleri)			
5. İçerik çağdaş bilgileri içeriyor mu? (Geçerli bilgilerle donanık mı?)			
6. İçerik seçiminde öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devimsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)			
7. İçerik konu alanı ile ilgili tüm önemli konuları kapsıyor mu?			
8. Programda hedef-içerik ve zamanlama tabloları var mı?			
9. İçerik düzenlemesinde ilkelere uyulmuş mu? (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora vb.)			
<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>			
1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedef/kazanımlara uygun mu?			
2. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?			
3. Öğrenme-öğretme etkinlikleri uygun mu? (süre, gerçekleştirilebilirlik, hedef/kazanımlara uygunluk vb.)			
4. Öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmiş mi?			
5. Alternatif eğitim durumlarına yer verilmiş mi?			
6. Hedeflere uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer verilmiş mi?			
7. Kullanılacak öğretim materyalleri programın uygulanacağı bölge ve okullar için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?			
8. Programda önerilen öğretim-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun ve etkili mi?			
9. Eğitim durumlarında bireysel farklılıklar dikkate alınmış mı?			
10. Geçerli öğretim ilkelerinin uygulanması önerilmiş mi?			
11. Öğretim-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygun mu? (hazırbulunuşluk, ilgileri, bilişsel, duyuşsal ve devimsel özellikler vb.)			
13. Öğretim ve öğrenme yaşantılarında dikey ve yatay kaynaşıklık sağlanmış mı?			
14. Öğretim-öğrenme sürecinde temel yaşam becerileri desteklenmiş mi?			
15. Örnek etkinlik planları ve ders planları var mı?			
<b>DEĞERLENDİRME</b>			
1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterli mi?			
2. Hedeflerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?			
3. Ürün ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?			
4. Düzey belirleme ve izlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verilmiş mi?			
5. Temel becerilerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?			
6. Hedeflerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?			



## EK-B: Yabancı Dil Programını Değerlendirme Ölçeği

<b>GİRDİ BOYUTU</b>
1. Hazırlık programının amaçları net olarak belirtilmiştir.
2. Programın hedefleri yabancı dil ile ilgili hedeflerimle örtüşmektedir.
3. Programın hedefleri yabancı dil ile ilgili var olan bilgilerime uygundur.
4. Okulun fiziksel özellikleri yabancı dil öğrenme programının uygulanması için elverişlidir.
5. Sınıflardaki öğrenci sayıları programın uygulanması için uygundur.
6. Sınıflardaki teknolojik imkânlar programın uygulanması için yeterlidir.
7. Sınıfların büyüklüğü programın uygulanması için yeterlidir.
8. Sınıf düzeni yabancı dil öğrenmeye uygundur.
9. Kullanılan kitaplar programın amaçlarına uygundur.
10. Kullanılan kitaplar seviyeme uygundur.
11. Kullanılan kitaplar programın hedeflerine uygun içeriklere sahiptir.
12. Programın uygulanması için yeterli sayıda öğretmen vardır.
<b>SÜREÇ BOYUTU</b>
13. Öğretmenler derslere hazırlıklı gelmektedir.
14. Önceki öğrendiklerimizle bağlantılar kurulmaktadır.
15. Öğrencilerin derse aktif olarak katılım sağlaması teşvik edilmektedir.
16. Öğrencilerin derse katılırken hata yapmasının normal olduğu telkin edilmektedir.
17. Öğrenciler derse katılırken kaygı yaşadıklarında onlara destek olunmaktadır.
18. Yabancı dili kullanarak yapılan tartışmalara sık sık yer verilmektedir.
19. Derste bireysel etkinlikler yeterli derecede yapılmaktadır.
20. Derste ikili etkinlikler yeterli derecede yapılmaktadır.
21. Derste grup etkinlikleri (en az 3 kişi) yeterli derecede yapılmaktadır.
22. Programdaki içerikler seviyemize uygun olarak işlenmektedir.
23. Programda içerikler basitten zora doğru gitmektedir.
24. Derste yabancı dilde iletişime önem verilmektedir.
25. Dersteki konular günlük hayatla ilişkilendirilmektedir.
26. Dersteki konular birbiriyle ilişkilendirilmektedir.
27. Dersteki konular okuyacağım bölümle ilişkilendirilmektedir.
28. Derste sergilediğim doğru davranışlar yeterince pekiştirilmektedir.
29. Etkinliklerden sonra bize yeterli seviyede dönüt verilmektedir.
30. Derste yeterince dinleme etkinliği yapmaktayız.
31. Derste yeterince okuma etkinliği yapmaktayız.
32. Derste yeterince konuşma etkinliği yapmaktayız.
33. Derste yeterince yazma etkinliği yapmaktayız.
34. Dersler, olması gerektiği kadar dilbilgisi (grammar) odaklıdır.
35. Dersler, olması gerektiği kadar kelime bilgisi (vocabulary) odaklıdır.
36. Program boyunca bize hedeflere uygun olarak ödevler verilmektedir.
37. Verilen ödevlerle ilgili yeterince açıklama yapılmaktadır.
38. Ödevlere uygun dönütler verilmektedir.
39. Derste zaman etkili bir şekilde kullanılmaktadır.
40. Derste teknoloji etkili bir şekilde kullanılmaktadır.
41. Derslere devam konusuna çok dikkat edilmektedir.
<b>ÇIKTI BOYUTU</b>
42. Hazırlık programında, bölümüm için yetecek seviyede dil öğretimi yapılmaktadır.
43. Programda öğrendiğim yabancı dil, dünyadaki gelişmeleri yabancı dilde takip etmeme yetecek düzeydedir.
44. Program boyunca elde ettiğim beceriler, bağımsız bir öğrenen olmamı destekler niteliktedir.
45. Program boyunca yaptığım yazma etkinlikleri, yazma becerimi geliştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.
46. Program boyunca verilen konuşma ödevleri, yabancı dilde konuşma becerimi geliştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.
47. Program boyunca girdiğim sınavlar, programın hedefleriyle uyumludur.
48. Program boyunca girdiğim sınavlar, eksiklerimi tespit etmemi sağlar niteliktedir.
49. Konuşma sınavları, konuşma becerilerimi yeterince ölçmektedir.

50. Dinleme sınavları, dinleme becerilerimi yeterince ölçmektedir.
51. Okuma sınavları, okuma becerilerimi yeterince ölçmektedir.
52. Yazma sınavları, yazma becerilerimi yeterince ölçmektedir.
53. Bir öğrenen olarak bana sunulan hazırlık programından memnunum.
54. Program, yabancı dilde konuşma becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.
55. Program, yabancı dilde yazma becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.
56. Program, yabancı dilde okuma becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.
57. Program, yabancı dilde dinleme becerimi hedeflenen düzeye getirecek niteliktedir.

## EK-C: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

### İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

#### YÖNERGE:

Aşağıdaki İngilizce dersine ilişkin tutum ifadeleri ile her ifadenin karşısında, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5 seçenek verilmiştir.

Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz, her ifadede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar vererek her cümle için kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Bütün soruları mutlaka cevaplayınız.

Katkılarınıza ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

TUTUM İFADELERİ	Kesinlikle katılıyorum.	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. İngilizce dersi benim için oldukça ilginçtir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce dersinde alıştırmalar yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. İngilizce ders kitabına çalışmak hoşuma gider.	5	4	3	2	1
4. İngilizce bilmenin çağımızdaki önemini farkındayım.	5	4	3	2	1
5. İngilizce hikaye kitapları okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
6. İngilizce kurslarına katılmak hoşuma gider.	5	4	3	2	1
7. İngilizce dersi beni dinlendirir.	5	4	3	2	1
8. Ülkem hakkında yurtdışında çıkan haberleri izlemek hoşuma gider.	5	4	3	2	1
9. İngilizce ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.	5	4	3	2	1
10. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
11. Bu derse sadece sınıfımı geçmek için çalışırım.	5	4	3	2	1
12. İngilizce şarkılar canımı sıkır.	5	4	3	2	1
13. Bence İngilizce dersinin konuları önemsizdir.	5	4	3	2	1
14. İngilizce dersi beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
15. Konusu ne olursa olsun İngilizce bir yazı ilgimi çekmez.	5	4	3	2	1
16. İngilizce mektup arkadaşlığımı gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
17. Bir yabancı ile karşılaştığımda konuşmak için fırsat ararım.	5	4	3	2	1
18. İngilizce dersinin ev ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
19. İngilizce olarak mektuplaşmak bu dili öğrenmeyi kolaylaştırır.	5	4	3	2	1
20. İngilizce öğrenmenin önemli bir sosyal statü sağlayacağına inanırım.	5	4	3	2	1
21. Hemen her iş alanında İngilizce kullanılmaktadır.	5	4	3	2	1
22. İngilizce en sevdiğim derslerimden biridir.	5	4	3	2	1
23. İngilizce ödevlerimi sıkılmadan, seveerek yaparım.	5	4	3	2	1
24. Sınıf içinde İngilizce oyunlar oynamaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
25. Elimde olsa İngilizceyi öğrenmezdim.	5	4	3	2	1
26. Bence bu ders üniversiteden kaldırılmalıdır.	5	4	3	2	1
27. Bence bir öğretmenin İngilizce bilmesine gerek yoktur.	5	4	3	2	1
28. İngilizceye hiç ilgi duymam.	5	4	3	2	1
29. Derslerimin arasında İngilizce en sıkıcı olanıdır.	5	4	3	2	1
30. İngilizce dersine katılmaktan çekinirim.	5	4	3	2	1
31. İngilizceden nefret ederim.	5	4	3	2	1
32. İngilizce dersinden korkarım.	5	4	3	2	1

## EK-Ç: İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

### İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
<b>OKUMA</b>					
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
<b>YAZMA</b>					
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
<b>DİNLEME</b>					
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımınla ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce televizyon kanallarını / filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5

## EK-D: İngilizce Dersi Öğretmen Gözlem Formu

Bölüm / Tema	Öğretmen Davranışları	Gözlen- -di		Kısmen gözlen- di		Gözlen- medi		Derse Uygun değil	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Giriş	1. Öğrencilerin ilgisini derse çekme								
	2. Ön öğrenmeleri kontrol etme								
	3. Yeni öğrenmeler ile ön öğrenmeler arasında bağlantılar kurma								
	4. Öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etme								
İçerik	5. Öğrencilerin seviyesine uygun içerik kullanma								
	6. Hedeflerle uyumlu içerik kullanma								
	7. Gerçek hayatla ilişkili içerik kullanma								
	8. Kitabın haricinde uygun içerikler kullanma								
	9. İçerik düzenleme ilkelerine (kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene vb.) uygun içerik kullanma								
Öğretme- Öğrenme	10. Hedeflere yönelik bireysel etkinlikler yapma								
	11. Hedeflere yönelik ikili etkinlikler / grup etkinlikleri yapma								
	12. İş birliğine dayalı öğrenme ortamı sağlama								
	13. Derste İngilizce kullanımına önem verme								
	14. Öğretmenin konuşma süresini (teacher talking time) derse uygun şekilde ayarlama								
	15. İngilizce telaffuza önem verme								
	16. Uygun yöntemlerle İngilizce kelime öğretimi yapma								
	17. Uygun yöntemlerle İngilizce dilbilgisi öğretimi yapma								
	18. Etkinlikleri yabancı dil öğretme ilkelerine uygun şekilde sıralama								
	19. Etkinlikler arasındaki geçişleri akıcı şekilde yapma								
	20. Ders bileşenleri arasında farklı etkileşim türlerine (öğrenci-öğretmen / öğrenci-öğrenci / öğrenci-materyal vb.) yer verme								
	21. Dersin hedeflerine uygun olarak 4 temel dil becerisinde (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) etkinlikler yapma								
	22. Yeni öğrenilen yabancı dil öğelerini (kelime, dilbilgisi, konuşma, yazma gibi) tekrar etme								
	23. Yeni öğrenilen yabancı dil öğelerine yönelik anlaşılır örnekler sunma								
	24. İngilizce'nin gerçek hayatta kullanımına yönelik etkinlikler yapma								
	Yöntemle- r-tekni- kler	25. Hedeflere / içeriğe uygun yöntemler / teknikler kullanma							
26. Öğrencilerin seviyesine uygun yöntemler / teknikler kullanma									
27. Farklı duyu organlarına hitap eden yöntemler / teknikler kullanma									
28. Hedeflere uygun ölçüde öğretmen merkezli ders işleme									
29. Hedeflere uygun ölçüde öğrenci merkezli ders işleme									
Derse Katılım	30. İngilizce yönergeleri anlaşılır şekilde verme								
	31. İngilizce yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme								
	32. Öğrencilere farklı dil becerilerine yönelik görevler verme								
	33. Öğrencilere görevleri yerine getirmek için yeterince süre verme								
	34. Öğrencileri derse aktif katılmaya teşvik etme								
35. Öğrencilere yeterince söz hakkı verme									
Dönüt	36. Öğrencilere anlamlı görevler verme								
	37. Olumlu davranışları pekiştirme								
	38. Uygun geribildirim teknikleri kullanma								
	39. Öğrencilerin hedeflere ulaşip ulaşmadığını ölçme								
Duyuşsal	40. Sınıfta olumlu bir hava oluşturma								

---

etmenler	41. Öğrencilerin hatalarına yapıcı geribildirimler verme
	42. Öğrencilere adil davranma
	43. Öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutma
	44. Dersin katılımcıları arasında karşılıklı saygıyı hakım kılma
	45. Oyun oynatma ve benzeri eğlenceli etkinlikler yapma
	46. Kültürel hassasiyetlere dikkat etme
Fiziki şartlar	47. Teknolojiyi etkili şekilde kullanma
	48. Sınıf tahtasını / akıllı tahtayı etkili şekilde kullanma
	49. Oturma düzenini dil öğretimine uygun şekilde ayarlama
Uzmanlık ve Rehberlik	50. Konu alanına hakim olma
	51. Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verme
	52. Öğrenmeye açık olma
	53. Planlanandan farklı bir durum ortaya çıktığında dersi başarılı şekilde uyarlama
	54. Zamanı etkili şekilde kullanma
	55. Derste öğrencilere rehberlik etme
	56. Öğrencileri dersin dışında da İngilizce çalışmalarını için teşvik etme
	57. Öğrencilere ders dışı İngilizce çalışma etkinlikleri / kaynakları önerme

---

## Gözlem Notları

**EK-E: İngilizce Hazırlık Programı Öğretim Elemanı Görüşme Formu**

1. Temel İngilizce Bölümü'nde programın felsefesini, genel ve özel hedeflerini, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını içeren bir İngilizce dersi öğretim programı var mıdır?
2. Haftalık ders programında belirtilen hedefler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. İngilizce dersi öğretim programının içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Programı uygularken öğrencilere nasıl öğrenme ortamları sunmayı hedefliyorsunuz?
  - a. Nasıl fiziki ortamlar sunmayı hedefliyorsunuz?
  - b. Nasıl eğitsel ortamlar sunmayı hedefliyorsunuz?
5. Öğrencilerin programa maruz kalırken karşılaşılabilecekleri güçlükler nelerdir?
  - a. Bu muhtemel güçlüklerle karşı planladığınız çözümler var mıdır?
6. Ölçme-değerlendirme faaliyetleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Programda verilen yabancı dil bilgisi ve becerileri, öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?
8. Programı başarıyla bitiren bir öğrencinin hangi dil becerileriyle donanmış olmasını bekliyorsunuz?
9. Eklemek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen belirtiniz.

**EK-F: Bölümlerdeki Öğretim Elemanları için Görüşme Formu**

1. İngilizce hazırlık programından bölüme geçen öğrencilerin yabancı dil seviyeleri hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir?
2. Bölümdeki öğrencilere ders esnasında yabancı dili kullanmaları için yeterli fırsat veriliyor verilmediği konusunda görüşleriniz nelerdir?
3. Öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Öğrencilerin yabancı dilde yazma becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlama becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
7. Eklemek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen belirtiniz.



**EK-G: Bölüm Öğrencileri için Görüşme Formu**

1. İngilizce hazırlık programına başlamadan önce programdan beklentileriniz nelerdi?
2. Program sonunda beklentilerinizin karşılanma düzeyi ne oldu?
3. Program uygulanırken size nasıl öğrenme ortamları sunulmaktadır?
  - a. Size nasıl fiziki ortamlar sunuldu?
  - b. Size nasıl eğitsel ortamlar sunuldu?
4. Hazırlık programından aldığınız yabancı dil bilgisinin bölümdeki ihtiyaçlarınızı karşılama seviyesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Hazırlık programında edindiğiniz yabancı dil bilgisini ve becerilerini bölümde kullanmak için size yeterince fırsat sunulup sunulmadığı konusunda görüşleriniz nelerdir?
6. Bölümünüzde yabancı dil bakımından en çok zorluk çektiğiniz noktaları açıklayabilir misiniz?
7. Hazırlık programında üzerinde daha çok durulsaydı size daha çok fayda sağlayacağına inandığınız noktalar varsa açıklayabilir misiniz?
8. Hazırlık programında edindiğiniz yabancı dil bilgisi ve becerileri gerçek hayatta size ne kadar fayda sağlamaktadır?

EK-H: İngilizce Yeterlilik Sınavı Örneği<sup>123</sup>

## Kurumun Logosu

## Kurumun Adı

## English Proficiency Exam (EPE)

September, 2018

Full Name: \_\_\_\_\_

Student ID No: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

The chart below is to be filled by the 2<sup>nd</sup> marker, only.

SCORE		Duration
Section	2 <sup>nd</sup> marker	
Reading	_____ / 25	80'
Listening	_____ / 25	~50'
Writing	_____ / 25	70'
Speaking	_____ / 25	~8'
Total	_____ / 100	

- *You won't be penalized for your wrong answers.*
- *Only the answers on your answer sheet will be marked.* · *No extra time will be given to transfer your answers to the answer sheet.*

<sup>1</sup> Çalışma kapsamında kullanılan gerçek İYT paylaşmadığı için, kurumun internet sitesinde yer alan örnek sınav buraya alınmıştır. Gerçek sınavlar ile bazı farklılıklar gösterebilir.

<sup>2</sup> İYT içerisinde çalışma yapılan kurumun adının geçtiği yerler kaldırılmıştır.

<sup>3</sup> Sınavın dili İngilizce olduğu için, orijinalinde değişikliğe gidilmemiş; sınav aynen alınmıştır.

**PACK A**

**READING: PART 1**

Read the text about Mary Anning, a paleontologist, and answer questions 1-10. You are advised to spend 20 minutes for this part. (1 pt. each)

A. Five headings have been removed from the text. Choose the best heading for paragraphs (1-5) from the headings (a-g) and write in the correct blank below. There are TWO EXTRA headings you do NOT need to use.

1. \_\_\_\_\_ a. A window of opportunity for the family and young Mary prospering
  2. \_\_\_\_\_ b. Annings: The sole discoverer of species or not?
  3. \_\_\_\_\_ c. Mary's effect on the popularity of paleontology
  4. \_\_\_\_\_ d. An early female paleontologist in shadow
  5. \_\_\_\_\_ e. Reasons for being away from the spot light and a well-deserved fame
- f. Mary's most popular findings
- g. A series of misfortunes and an inherited business

**MARY ANNING (1799-1847)**

1. \_\_\_\_\_
- I. Despite the fact that Mary Anning's life has been made the subject of several books and articles, comparatively little is known about her life, and many people are unaware of her contributions to paleontology in its early days as a scientific discipline. How can someone described as 'the greatest fossilist the world ever knew' be so obscure that even many paleontologists are not aware of her contributions? She was a woman in a man's England.
2. \_\_\_\_\_
- II. Mary Anning was born in 1799 to Richard and Mary Anning of Lyme Regis, situated on the southern shores of Great Britain. The cliffs at Lyme Regis were -- and still are -- rich in spectacular fossils from the seas of the Jurassic period. Richard and Mary had as many as ten children, but unfortunately only two of these children, Mary and Joseph, reached maturity. Richard was a cabinetmaker and occasional fossil collector. Unfortunately, Richard died in 1810, leaving his family in debt without a provider. He did, however, pass on his fossil hunting skills to his wife and children. **3.**
- \_\_\_\_\_
- III. The Anning family lived in poverty and anonymity, selling fossils from Lyme Regis, until the early 1820s, when the professional fossil collector Thomas Birch came to know the family and sympathized with their desperate financial situation. Birch decided to hold an auction to sell off all of his fine fossil collection and donate the proceeds to the Anning family. He felt that the Annings should not live in such "considerable difficulty" considering that they have "found almost all the fine things, which have been submitted to scientific investigation...". Up to this point mother Mary was running the business end of fossil collecting. By the middle of the 1820s, daughter Mary had established herself as the keen eye and accomplished anatomist of the family, and began taking charge of the family fossil business. Joseph was, by this time, committed to a career in the upholstery business, and no longer collected fossils.
4. \_\_\_\_\_



- IV. Mary Anning has been credited with the first discovery of *ichthyosaur* fossils. Although this is not entirely true, she did help to discover the first specimen of *Ichthyosaurus* to be known by the scientific community of London. This specimen was probably discovered sometime between 1809 and 1811, when Mary was only 10 to 12 years old. And while Mary did find the majority of the remains, her brother had discovered part of the beast twelve months earlier. In fact, the entire Anning family was involved in fossil hunting, but Mary's skill and dedication produced many remarkable finds and thus provided the fatherless family with a means of income. The fossils that Mary and her family found and prepared were eagerly sought -- not only by museums and scientists, but by European nobles, many of whom had substantial private collections of fossils and other "curiosities."
- V. Mary made many great discoveries, including the aforementioned *ichthyosaur* and several other fine *ichthyosaur* skeletons. But perhaps her most important find, from a scientific point of view, was her discovery of the first *plesiosaur*. The famous French anatomist, Georges Cuvier, doubted the validity of the specimen when he first examined a detailed drawing. Cuvier realized that this was a genuine and **fortuitous** find for the young field, paleontology. And thanks to this random discovery, the Annings became legitimate and respected fossilists in the eyes of the scientific community.
5. \_\_\_\_\_
- VI. In spite of this recognition, the majority of Mary's finds ended up in museums and personal collections without credit being given to her as the discoverer of the fossils. As time passed, Mary Anning and her family were forgotten by the scientific community and most historians, due to the lack of appropriate documentation of her special skills. Contributing to the oversight of Mary Anning and her contribution to paleontology was her social status and her gender. Many scientists of the day could not believe that a young woman from such a deprived background could possess the knowledge and skills that she seemed to display.
- VII. It is clear, however, that Anning was not only a collector, but was well-versed in the scientific understanding of what she collected, and won the respect of the scientists of her time. Her discoveries were important in reconstructing the world's past and the history of its life.

***This is the end of the text.***

**B. Read the sentences and write True (T), False (F) or Not Given (NG) for questions 6-8.**

6. Mary Anning and her family had no business other than collecting fossils. \_\_\_\_\_
7. A professional fossil collector helped the Annings earn the fame they deserved. \_\_\_\_\_
8. The items that the Annings found were appealing to many people and institutions. \_\_\_\_\_

**C. Read the questions and choose the best options for questions 9-10.**

9. The word **fortuitous** in paragraph V means \_\_\_\_\_.
- unexpected
  - humorous
  - relieving
10. What was one of the reasons why Mary's contributions to paleontology were underestimated?

- a. At the time, scientists were not expected to be female.
- b. She, actually, had no major discovery valuable for the field.
- c. Her abilities were not unique to differentiate her from the others.

## READING: PART 2

Read the text about robots and answer questions 11-20. You are advised to spend 20 minutes for this part. (1 pt. each)

### ROBOT COMPANIONS ARE COMING INTO OUR HOMES – SO HOW HUMAN SHOULD THEY BE?

I. What would your ideal robot be like? One that can change nappies and tell bedtime stories to your child? Perhaps you'd prefer a butler that can polish silver and mix the perfect cocktail? Or maybe you'd prefer a companion that just happened to be a robot? Certainly, some see robots as a hypothetical future replacement for human careers. <sup>(11)</sup> \_\_\_\_\_

II. A companion robot is one that is capable of providing useful assistance in a socially acceptable manner. <sup>(12)</sup> \_\_\_\_\_ Robot companions are mainly developed to help people with special needs such as older people, autistic children or the disabled. They usually aim to help in a specific environment: a house, a care home or a hospital.

III. At the beginning of the 20th century, one of the first pieces of technology designed to help in a household environment was the vacuum cleaner. Since then, technology has transformed the home. <sup>(13)</sup> \_\_\_\_\_ For example, we even have a robot that can cook. The chef robot was developed by Moley Robotics, a start-up company that won the 2015 Asia Consumer Electronics Show. The robot is said to be able to cook 2,000 different meals.

IV. Pepper, the latest robot from Aldebaran Robotics, is a good example of a humanoid robot companion. It can provide assistance in making choices, detect human facial expressions and communicate with people. <sup>(14)</sup> \_\_\_\_\_ In this sense we can say that Pepper cares for people. At the moment, only research institutes and Japanese residents can acquire a Pepper robot.

V. <sup>(15)</sup> \_\_\_\_\_ Take Roomba, for example, the intelligent vacuum cleaner. That robot was produced for functional purposes. In their studies, Ja-Young Sung and colleagues from the Georgia Institute of Technology found that people wanted to become tidier in order to allow the vacuum cleaner to run smoothly. This shows how people might feel closer to some robots. On the other hand, although many of these robots show some form of initiative and encourage people to interact with them, many are responsive rather than active. <sup>(16)</sup> \_\_\_\_\_

### SHOULD ROBOTS BE MORE 'HUMAN'?

VI. Thanks to progress in Artificial Intelligence and technology, we can now develop more intelligent systems that are capable of acting very much like a human, showing some social awareness and personality, and understanding and recognizing people's speech and expressions. But do we want robots to have more personality and to be able to take more initiative? Some may argue, yes. If intelligent vacuum cleaners were able to **set apart** a sleeping human from objects, for example, at least one unfortunate lady in South Korea wouldn't have had her hair "eaten" by her new domestic appliance.

VII. But others argue that it is dangerous to give robots too much intelligence. And would it allow them to answer back? We are still at the beginning of research regarding the potential consequences **this** might have. Indeed, the scientific community is still debating whether a robot can ever have feelings or be self-conscious. At present, robot

companions are either focused on companionship or on task execution. Jibo, for example, is a social robot that can talk, order food, remind you of things, or take pictures, while Roomba is an intelligent, but ultimately functional, vacuum cleaner.

**VIII.** But it's about striking the right balance, depending on the job at hand and the person it is working for. Our most recent study showed that the more controlling and anxious about robots a person is, the more initiative they expect the robot to show and the more willing they are to delegate tasks to **them**. The research focused specifically on what level of initiative people preferred their robot companion to have when executing a cleaning task. It was found that most people wanted their robot companion to execute the task without being asked.

**IX.** This paradoxical result may be explained by the fact that people are now more used to technology – from computers and smartphones to smartwatches and intelligent home appliances – acting semi autonomously. Smart companion robots are just the next step in the long evolution of our relationship with technology.

***This is the end of the text.***

**A. 6 sentences have been removed from the article. Choose from the sentences (A – G) the one which fits each gap (11-16). There is ONE EXTRA sentence which you do NOT need to use.**

- A. This means that such a robot's first goal is to assist humans.
- B. It can adapt its behavior depending on its perception of a person's mood.
- C. But a question roboticists are asking is: how human should these robots be?
- D. In other words, the robot waits for a human request before acting.
- E. The development of true robots will likely take at least another decade, probably longer.
- F. Nowadays, we have various robots that can do different tasks successfully.
- G. Sometimes people get attached to robots that are not actually made for companionship.

**B. Answer the following questions (17 and 18). Write NO MORE THAN 5 WORDS for each answer.**

**17.** What does the word **this** refer to in paragraph VII?

\_\_\_\_\_ **18.** What does the word **them** refer to in paragraph VIII? \_\_\_\_\_

**C. Choose the best option in questions 19 and 20.**

**19.** The word **set apart** in paragraph VI can be best replaced by \_\_\_\_\_.

- a. comprehend
- b. differentiate
- c. contrast

**20.** According to the findings of the research in paragraph VIII, \_\_\_\_\_.

- a. robots should do the given tasks only when they are asked to
- b. robots should show more initiative while they are doing the tasks
- c. the type of task a robot does determines how human they should be

**READING: PART 3**

Read the text about job mismatch and answer questions 21-30. You are advised to spend 20 minutes for this part. (1 pt. each)

**The Great Jobs Mismatch**

I. One puzzle of this gloomy economy is the existence of unfilled jobs in the midst of mass unemployment. You might think as I did that with almost 14 million Americans unemployed — and nearly half those for more than six months — that companies could fill almost any opening quickly. Not so. Somehow, there's a mismatch between idle workers and open jobs. Economists call this "structural unemployment."



II. Just how many jobs are affected is unclear; there are no definitive statistics. Economist Harry Baldwin of Georgetown University thinks the unemployment rate might be closer to 8 percent than today's 9.1 percent if most of these jobs were filled. That implies up to 1.5 million more jobs. On the other hand, economist Jeff Coombs of the International Monetary Fund estimates that 25 percent of unemployment is structural; that's more than 3 million jobs. Additionally, a recent survey of 2,000 firms by the McKinsey Global Institute, a research group, found that 40 percent had positions open at least six months because they couldn't find suitable candidates.

- III. Let's acknowledge two realities. First, though structural joblessness is important, the main cause of high unemployment remains the economic recession. In the recession, jobs dropped 20 percent in construction, 15 percent in manufacturing and 7 percent in retailing. Only a stronger economy can remedy this unemployment. Second, a big economy always has some *vacancies*. People quit or get fired. Hiring procedures are performed slowly. Some highly specialized jobs are inherently hard to fill: to give a real-life example, a transportation engineer fluent in both Chinese and English.
- IV. Still, the job mismatch also indicates misfortune. The harder it is for workers to find jobs, the longer they stay unemployed — and this, in turn, worsens their prospects. "Long-term unemployment sends a negative signal to employers: What's wrong with this person?" says Baldwin. Some jobs lost in the recession and the associated skills won't return. "Workers' networks become weaker and their skills look more obsolete," he adds. In any dynamic economy, constant changes in technologies, products and companies naturally create gaps between skills available and skills wanted. But today's gaps seem to go beyond this. A survey in 2009 found that a third of companies still faced shortages. These were largest for engineers and scientists and among aerospace, defense and biotechnology firms.
- V. Theories abound as to what's gone wrong. For skilled blue-collar jobs, high schools have de-emphasized vocational training, community colleges often aren't well-connected to local job markets and union apprenticeship programs have been deteriorating, says Anthony Norton, director of Georgetown's Workforce Center. Another theory is that Americans are less willing to move to take jobs. The McKinsey study reports that, in the 1950s, one in five Americans moved every year; now it's one in 10. "Work is more mobile than workers," says Camden.
- VI. Companies traditionally provided much training, but that may also have changed. Loyalties have weakened. Companies are more willing to fire; workers are more willing to jump ship. Training may seem a poor investment because workers won't stay long enough to earn a return. In the McKinsey survey, companies denied cutting training budgets. But Norton and others think the training has altered. Before, firms provided more basic training in business or technology skills; now, firms expect workers to come with these skills and focus training on firm-specific practices and systems. "Employers are looking for people with proven skills in the right fields," says the McKinsey study. "The number one

cause for difficulty in filling positions is lack of sufficient experience.”

**VII.** So it's a Catch-22: You can't get hired unless you have experience; but you can't get experience unless you're hired. With technology changing rapidly, workers need to know more, even as their skills support systems weaken. There is no instant cure for today's job mismatch, but it might ease if America's largest companies were a little bolder. Surely many of them — enjoying strong profits — could make a small gamble that, by providing more training for workers, they might actually do themselves and the country some good.

***This is the end of the text.***

**A. Choose the best answer according to the text. (1 p. each)**

**21.** What is the main idea expressed in paragraph I?

- a. The gap between the number of employed and unemployed workers is increasing.
- b. Companies can offer available positions as there are many unemployed workers.
- c. The unemployed seem to be inappropriate for the available jobs.

**22.** Based on the economists' statements and recent surveys, which of the following is true? a. The unemployment rate could rise up to 9.1 % unless some jobs were filled.

- b. The statistics of structural unemployment does not give a clear picture of unemployment.
- c. 25 % of the unemployment today means almost 1.5 million jobs should be created.

**23.** The word ***vacancies*** in paragraph III is closest in meaning to \_\_\_\_\_.

- a. unemployed workers
- b. available jobs
- c. job-related improvements

**24.** What can be understood from the information given in paragraph IV?

- a. Long-term unemployment reduces a worker's possibility of getting employed.
- b. Mostly engineers and scientists are affected by their employment status.
- c. Employers do not mind applicants' unemployment history.

**25.** The text might have been taken from \_\_\_\_\_.

- a. a scientific journal
- b. a government report
- c. a magazine article

**B. Complete the summary of paragraphs V and VI. Choose NO MORE THAN TWO WORDS from Paragraph V and VI for each blank. (1 p. each)**

There are many theories about reasons for the job mismatch today. The first one is the skillful blue collar workers. <sup>(26)</sup> \_\_\_\_\_ in high schools is not emphasized as much as it was in the past and community colleges do not prepare the future employers for local job markets. Besides, <sup>(27)</sup> \_\_\_\_\_ have gradually become worse and worse. Another theory is that now people in the USA are less eager to move to other places for job opportunities. In the 1950s, every year 20% of Americans were willing to move to take jobs whereas this has reduced to 10% today. It can be said that workers are



less <sup>(28)</sup> \_\_\_\_\_ than jobs today. Another issue is the training provided by companies. Companies used to give much training, but today it is not the case. As loyalties have decreased – companies tend to fire more and workers tend to leave their organization especially to join another – training can be regarded as a/an <sup>(29)</sup> \_\_\_\_\_. In some companies, training is still being provided, but with changes. In the past, newly hired employees were provided with more <sup>(30)</sup> \_\_\_\_\_ in business and technology skills. Today, companies expect their employees to have such skills anyway so that more firm-specific training can be provided.

## PACK B

Student Name: \_\_\_\_\_ Student ID No: \_\_\_\_\_ Exam Room: \_\_\_\_\_

### READING: PART 4

Scan through the text about Charles Dickens and answer questions 31-40 as quickly as possible. You have 20 minutes for this part. (1 pt. each)

#### THE WILLIAM SHAKESPEARE OF THE VICTORIAN AGE

- I. Charles Dickens was born in Portsmouth, England, but had moved to Kent and then to London by the time he was ten years of age. Afterwards, his father was arrested and sent to debtors' prison for spending beyond his income. This marked a transition in Dickens' early life from one of carefree childhood to one filled with relative uncertainty. Above all, Dickens began to bring about ideas of social injustice and a need for social reform in pre-Victorian Britain. These ideas would become the staple of his literary cannon.
- II. He was first published in 1833 at the age of twenty-one. By the time of his death, in 1870, he had completed nineteen (and a half) novels. His final work, *The Mystery of Edwin Drood*, was only half completed. All of Dickens novels were first published in serialized form, which was the conventional method in this day.
- III. Charles Dickens was a prolific and highly influential 19th century British author, who penned such highly respected works as *Oliver Twist*, *A Christmas Carol*, *David Copperfield*, *Great Expectations* and more. Throughout his career, Dickens published a total of 15 novels. His most well-known works include many. *Oliver Twist* (1837-1838), Dickens first novel, follows the life of an orphan living in the streets. The book was inspired by how Dickens felt as a very poor child forced to get by on his wits. As publisher of a magazine called *Bentley's Miscellany*, Dickens began publishing *Oliver Twist* in installments between February 1837 and April 1838, with the full book edition published in November 1838. Dickens continued showcasing *Oliver Twist* in the magazines he later edited, including *Household Words* and *All the Year Round*. The novel was extremely well-received in both England and America. Devoted readers of *Oliver Twist* eagerly anticipated the next monthly installment.
- IV. On December 17, 1843, Dickens published *A Christmas Carol*. The book features the timeless protagonist Ebenezer Scrooge, a bad-tempered old miser, who, with the help of a ghost, finds the Christmas spirit. Dickens penned the book in just six weeks, beginning in October and finishing just in time for the holiday celebrations. The novel was intended as a social criticism, to bring attention to the severe suffering faced by England's lower classes. The book was a success, selling more than 6,000 copies upon publication. Readers in England and America were touched by the book's empathetic emotional depth; one American entrepreneur reportedly gave his employees an extra day's holiday after reading it. Despite literary critiques, the book remains one of Dickens' most well-known and beloved works.
- V. From October 1846 to April 1848, Dickens published, in monthly installments, *Dealings with the Firm of Dombey and Son*. The novel, which was published in book form in 1848, centers on the theme of how business tactics affect a family's personal finances. Taking a dark view of England, it is considered crucial

to Dickens' body of work in that it set the tone for his other novels.

- VI. *David Copperfield* (1849 to 1850) was the first work of its kind: No one had ever written a novel that simply followed a character through his everyday life. From May 1849 to November 1850, Dickens published the book in monthly installments, with the full novel form published in November 1850. In writing it, Dickens tapped into his own personal experiences, from his difficult childhood to his work as a journalist. Although *David Copperfield* is not considered Dickens' best work, it was his personal favorite. It also helped define the public's expectations of a Dickensian novel.
- VII. Following the death of his father and daughter and separation from his wife, Dickens' novels began to express a darkened worldview. In *Bleak House*, published in installments from 1852 to 1853, he deals with the hypocrisy of British society. It was considered his most complex novel to date. *Hard Times* takes place in an industrial town at the peak of economic expansion. Published in 1854, the book focuses on the faults of employers as well as those who seek change. Coming out of his "dark novel" period, in 1859 Dickens published *A Tale of Two Cities*, a historical novel that takes place during the French Revolution in Paris and London. He published it in a periodical he founded, *All the Year Round*. The story focuses on themes of the need for sacrifice, the struggle between the evils inherent in oppression and revolution, and the possibility of resurrection and rebirth.
- VIII. *Great Expectations*, published in serial form between December 1860 to August 1861 and in novel form in October 1861, is widely considered Dickens' greatest literary accomplishment. The story, Dickens' second narrated in the first person, focuses on the lifelong journey of moral development for the novel's protagonist or chief character, an orphan named Pip. With extreme imagery and colorful characters, the well-received novel's themes include wealth and poverty, love and rejection, and good versus evil.
- IX. After the publication of *Oliver Twist*, Dickens struggled to match the level of its success. From 1838 to 1841, he published *The Life and Adventures of Nicholas Nickleby*, *The Old Curiosity Shop* and *Barnaby Rudge*. Another novel from Dickens' darker period is *Little Dorrit* (1857), a fictional study of how human values come in conflict with the world's brutality. Dickens' novel *Our Mutual Friend*, published in serial form between 1864 to 1865 before being published as a book in 1865, analyzes the psychological impact of wealth on London society.
- X. While other writers tended to complete their books first and then divide them into chapters for serialization, Dickens preferred to write his chapters as and when required. This lent itself to his success, because it meant that his prose was naturally tailored to the format of monthly instalments. Rather than having hiatuses or pauses randomly placed in the overall storyline, according to page counts, Dickens was able to deliberately leave the reader wanting more. In essence, he had invented the concept of the literary cliff-hanger. Combined with his enhanced characterizations and allegory, this made for a compelling read, so Dickens became the single most popular author in Victorian Britain.
- XI. By his forties, Dickens had taken to touring and giving lively readings of his books to captivate audiences, who delighted in his ability to bring his characters to life. This was an extension of the storytelling craft he had learnt as a parent, as he had ten children with his wife Catherine, whom he married in 1836.
- XII. As well as being a humanistic novelist, Dickens was also a humanitarian in real life. For example, he gave his support to the abolition of slavery in the USA and helped to establish a home of the saving for 'fallen' women in England, which meant those women who had resorted to crime and prostitution to find their way in life, but had ended up in debtors' prisons, common prisons or workhouses.
- XIII. A hostel named Urania Cottage was established in London, where these women were given a second chance. There were clothed and fed, provided with education and taught the skills to be able to find domestic employment. Needless to say, Dickens rubbed shoulders with many extreme characters due to his work with the 'fallen' in society. Due to his celebrity, he also met many people on the other end, so there was no shortage of people to base on his fictitious characters.
- XIV. In 1865, Dickens was involved in a rail crash at Staplehurst, Kent, in which ten people died and many more were injured. Dickens was not hurt but his efforts to help the injured and dying left him with post traumatic stress disorder for the remaining five years of his life.
- XV. On that fateful day, he had been travelling with his lover, Ellen Ternan. Dickens had separated from his wife in 1858 when Catherine found out about his affair with the younger woman, who was eighteen years his junior. He managed to keep Ellen a secret from society by never appearing in public with her

and keeping her hidden in houses rented under false names. He knew very well that Victorian society would not have held a favourable view of his domestic arrangements. His adultery would have caused an absolute scandal, especially as he was viewed as a highly virtuous and moralistic man. Falling in love with another was simply not acceptable behaviour, especially as Queen Victoria had remained strongly loyal to the memory of her beloved Prince Albert since his *demise* in 1861 and would continue to do so until her own death in 1901. Dickens died of a stroke exactly five years following the rail crash at the age of fifty-eight years old. He wished to be buried in a modest and private manner, but his funeral was a rather impressive affair at Westminster Abbey.

### THE VICTORIAN ERA

- XVI.** The work of Charles Dickens is rather unusual in that it has become something of a social document of the Victorian era in Britain. This is because his books are a primary point of reference to anyone wondering about what it was like to have lived at that time. Consequently, Dickens' imagined Victorian world is largely perceived by many as a real world, filled with overemphasized characters in extreme circumstances. The result is an odd set of contradictions. For example, the Victorians are generally understood to have been very strict and pious in the extreme, but the truth is that they lived in a highly progressive society where people pushed the boundaries of behavior and questioning the role of religion.
- XVII.** Dickens' version of Victorian society came from his requirement for weird characters to make his stories work more effectively in evoking emotional responses in the reader. It is fair to assume that they were based on the personalities of people he had met, so there was an element of truth, but Dickens reduced them to expand the traits he was most interested in and remove the unnecessary traits to literary requirements. In effect, Dickens' Victorian world is a cartoon, where some details serve only as a neutral background, while the colourful characters are allowed to distract the attention.
- XVIII.** It can be no coincidence that Dickens himself was an accomplished performer. He was the William Shakespeare of the Victorian age, both writing and talking to the stage as a storyteller. This makes it easy to understand why his characters had such noticeable identities, because Dickens would mentally assume different roles whilst storytelling, both on paper and when treading the boards.
- XIX.** As any parent or teacher will attest, it is quite necessary to overstate characters with gestures and voices while storytelling to capture the imagination of the audience and leave no confusion about who is who. This is exactly what Dickens was doing, so that his version of the Victorian world became one of greater opposites: villains and do-gooders, the devout and the morally fallen, the wealthy and the poor, the beautiful and the ugly, the selfish and the selfless. Those who fall 'somewhere between' truly are the silent majority in Dickensian Britain.

***This is the end of the text.***

#### **A. Read the questions and choose the best options for questions 31-35.**

- 31.** The word *demise* in paragraph XV can be best replaced by \_\_\_\_\_.  
**a.** crash **b.** death **c.** marriage **32.** What does the writer mention about the novel published in 1861?  
**a.** Self-improvement **b.** Overemphasis **c.** Post-modernism **33.** Which novel has been the favourite one to Dickens' heart?  
**a.** *David Copperfield* **b.** *Oliver Twist* **c.** *A Christmas Carol* **34.** *Copperfield* is an example of a novel which is about \_\_\_\_\_.  
**a.** dishonesty **b.** dark worlds **c.** tough early years **35.** The houses in which Dickens and his girlfriend stayed at were rented under \_\_\_\_\_. **a.** Catherine's name **b.** his own name **c.** fake names

#### **B. Using the information in the passage, complete the flow chart below (36-40) with NO MORE THAN TWO WORDS for each answer.**

During 1852/3, Dickens' novels had their <sup>(36)</sup> _____ view.
--

One of Dickens' historical novels took place during the French Revolution in Paris and <sup>(37)</sup> _____.
The character Pip was mentioned in <sup>(38)</sup> _____.
<i>Little Dorrit</i> was a fictional study.
Dickens married <sup>(39)</sup> _____ in 1836.
The Victorian vivid characters of Dickens can <sup>(40)</sup> _____ the attention.

## THE END OF READING SECTION

### PACK C

Student Name: \_\_\_\_\_ Student ID No: \_\_\_\_\_ Exam Room: \_\_\_\_\_

### LISTENING: PART 1

In this part, you will hear 10 short conversations between two people. After each conversation, ONE question will be asked. Choose the answer that most accurately answers the question based on what is stated or implied. You will listen to each conversation only ONCE. Answer the questions as you listen, no extra time will be given to transfer your answers to the answer sheet. You'll have one minute to revise your answers. There is only ONE correct answer for each question.

*Now you have one minute to review the questions.*

**1. What is the woman excited about?**

- a. She met an old friend by accident.
- b. She established a good relationship.
- c. She contacted someone she knew.

**2. How does the woman react to the news?**

- a. She is quite excited about it.
- b. She thinks it will do no good.
- c. She has sensed the change.

**3. What will the man most probably do next?**

- a. He will talk to his landlord.

b. He will go to a bank.

c. He will borrow some money.

**4. What does the man think is the most serious problem?**

- a. Cutting down trees.
- b. Pollution.
- c. Animal extinction.

**5. What are the speakers talking about?**

- a. How organizations should work.
- b. Someone's medical condition.
- c. An environmental issue.

**6. How does the woman feel about what the**

man said?

- a. She was extremely surprised.
- b. She couldn't understand the man.
- c. She completely agrees with him.

**7. What are the speakers talking about?**

- a. A driving lesson.
- b. A building.
- c. A film.

**8. What does the man mean?**

- a. The assignment is not fair on the students.

b. Instructors should guide learners.

c. Students' writing level should improve more.

**9. What is the man's attitude towards what happened?**

- a. Sarcastic.
- b. Indifferent.
- c. Informative.

**10. Why does the man say this?**

- a. To disagree with what the woman is saying.
- b. To give reasons for his approval of Freud.
- c. To avoid offending the woman

## LISTENING: PART 2

In this part, you will hear a conversation between two people. While listening to the conversation answer the questions 11-20. You will listen to the conversation only ONCE. No extra time will be given to transfer your answers to the answer sheet. You'll have one minute to revise your answers. There is only ONE correct answer for each question. (1 pt. each)

*Now you have one minute to review the questions.*

**A. Complete the sentences below. Write NO MORE THAN THREE WORDS for each answer.** 11. Mary didn't want to leave her job last year because she \_\_\_\_\_ her current job.

12. One of the benefits that the company Ford offered was \_\_\_\_\_. 13. Mary is looking for a job because she wants to \_\_\_\_\_. 14. Last month one of the headquarters of a company in Madrid \_\_\_\_\_. 15. Mary thinks that the interview she had last month was not successful because the company \_\_\_\_\_.

**B. Read the questions and choose the best options for questions 16-40.**

**16. During the presentation, Jack could NOT \_\_\_\_\_.**

- a. answer the questions
- b. spend much time on the first part
- c. draw listeners' attention

**17. Jack thinks that the first thing that Mary should do is to \_\_\_\_\_.**

- a. get help from a recruiting agency
- b. decide where to work first
- c. send her CV to all companies in Madrid

**18. Jack says that before the interview it is helpful to \_\_\_\_\_.**

- a. do some research
- b. prepare a good CV
- c. talk to the boss

**19. For the job interview, Jack suggests Mary to \_\_\_\_\_.**

- a. prepare some questions beforehand
- b. mention some details about her current job
- c. avoid answering questions about salary

**20. Jack says that while Mary is describing herself, she should \_\_\_\_\_.**

- a. list all the positive adjectives that comes to her mind
- b. take the job description into consideration
- c. search favorite personality types and memorize them

### **LISTENING: PART 3**

**In this part, you will listen to a lecture about note-taking strategies. While listening to the lecture answer the questions 21-30. You will listen to the conversation only ONCE. No extra time will be given to transfer your answers to the answer sheet. You'll have one minute to revise your answers. There is only ONE correct answer for each question. (1 pt. each)**

***Now you have one minute to review the questions.***

**A. Read the questions and choose the best options for questions 21-25.**

**21. How much of the instruction does note taking help you remember?**

- a. 20%
- b. 30%
- c. 50%

**22. Which of the following is the most important benefit of note taking?**

- a. It is time saving.
- b. It enhances learning.
- c. It reduces test anxiety.

**23. What is suggested to increase learners' attention during the lesson?**

- a. Lesson videos
- b. PowerPoints
- c. Handouts

**24. What kind of a learner are you if you need to listen and take notes to learn better?**

- a. social
- b. auditory
- c. visual

**25. Who is the audience for this lecture?**

- a. Primary school students
- b. High school students
- c. University students

**B. Look at the Note-taking templates on the next page choose the correct answer in the following questions.**

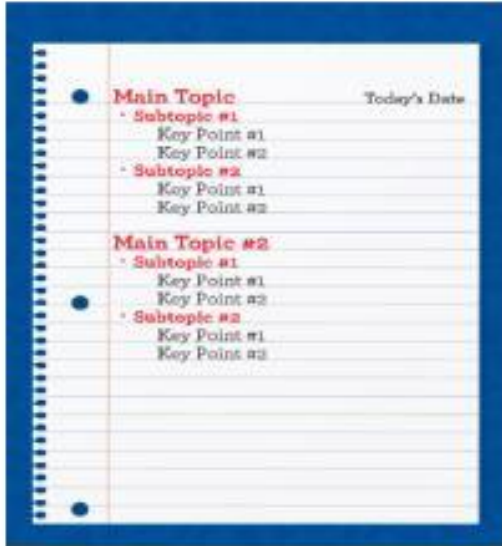
**26.** The one which is mentioned 1<sup>st</sup> is **a b c d e**

**27.** The one which is mentioned 2<sup>nd</sup> is **a b c d e**

**28.** The one which is mentioned 3<sup>rd</sup> is **a b c d e**

**29.** The one which is mentioned 4<sup>th</sup> is **a b c d e**

**30.** The one which is mentioned 5<sup>th</sup> is **a b c d e**



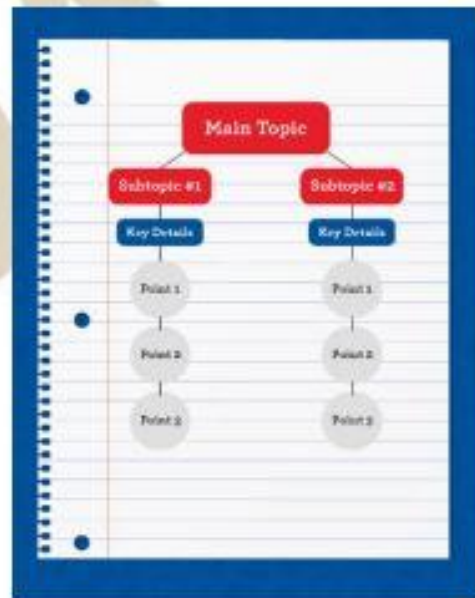
a.



d.



b.



e.



c.



Student Name: \_\_\_\_\_ Student ID No: \_\_\_\_\_ Exam Room: \_\_\_\_\_

**LISTENING: PART 4 NOTE-TAKING SHEET**

In this part, you will listen to a lecture about colonization. While listening to the lecture, you will take notes **WITHOUT** seeing the questions. After listening to the lecture, you will be given the questions 31-40 and 10 minutes to answer them. You will listen to the lecture only **ONCE**. No extra time will be given to transfer your answers to the answer sheet. There is only **ONE** correct answer for each question.

*Now get ready to take notes on your note-taking sheet.*

**WHAT IS HUMAN COLONISATION?**

**HOW IT IS DIFFERENT FROM ANIMAL OR PLANT COLONISATION?**

**THE HISTORY OF COLONISATION AND SOME EXAMPLES OF COLONISERS**

**WAYS TO COLONISE**

**TYPES OF COLONISATION**

**PACK D**

Student Name: \_\_\_\_\_ Student ID No: \_\_\_\_\_ Exam Room: \_\_\_\_\_

**LISTENING: PART 4 NOTE-TAKING QUESTIONS**

Answer the following questions using your notes. (1 pt. each)

31. How is human colonisation different from animal or plant colonisation? Write **NO MORE THAN**

**SEVEN WORDS.**


---

32. According to the lecture, what are the components of colonisation, as a sociological term? Write **NO MORE THAN SEVEN WORDS.**

---

33. Which one of the following is NOT among the main characteristics of human colonisation?

- a. Trying to control native people
- b. Immigrating in big numbers
- c. Stealing valuable items from natives

34. Why may modern immigration be viewed as a new type of colonisation? Write **NO MORE THAN SEVEN WORDS.**

---

35. According to the lecture, how does a nation colonise another in a non-violent way? Write **NO MORE THAN SEVEN WORDS.**

---

Fill in the table with the countries or areas that these nations colonised. Two of them are already done for you.

COLONISER	COLONISED COUNTRY/AREA
THE ROMANS	North Africa
THE VIKINGS	36. _____
THE BRITISH	37. _____
THE DUTCH	38. _____
THE FRENCH	India

Complete the table with the countries or areas given as example for each type of colonisation. Three of them are already done for you.

TYPE OF COLONISATION	EXAMPLE COUNTRY/AREA THAT WAS COLONISED
SETTLER COLONIES	39. _____
DEPENDENCY COLONIES	India
PLANTATION COLONIES	Jamaica
TRADING COLONIES	40. _____
CULTURAL COLONISATION	Eastern Europe

## THE END OF LISTENING SECTION

### PACK E

Student Name: \_\_\_\_\_ Student ID No: \_\_\_\_\_ Exam Room: \_\_\_\_\_

### WRITING: PART 1

You are going to read a text about migration and human rights. Please summarize the main points in the first and second paragraphs and write how effective the solutions presented in the third paragraph are. A good response can be written in 150-200 words. You are advised to spend 20 minutes on this part.

Your response will be assessed on *task completion, organisation, grammar and vocabulary*. Copying sentences or chunks from the text is NOT acceptable and will be PENALISED. (5 pts.)

#### Migration and Human Rights

An estimated 258 million people, approximately 3 per cent of the world's population, currently live outside their country of origin. An increasing number of migrants are forced to leave their homes for several reasons. Poverty, lack of access to healthcare, education, water, food, housing, and the results of environmental disasters and climate change are some of them. There are also the more 'traditional' reasons such as conflict and war.

While many people have to migrate in the world, its effects are usually terrible for the migrants. There is a lack of human rights-based migration policy at the global, regional and national levels; and this leads to the violation of migrants' rights during their journey or in the countries they migrate to. Migrants experience discrimination and marginalization, and they often live and work in the shadows. They are afraid to complain, and they cannot have their human rights and basic freedoms. Human rights violations are listed as a denial of civil and political rights such as torture, as well as economic, social and cultural rights such as the rights to health, housing or education. The denial of migrants' rights is often closely linked to discriminatory laws and to prejudice.

To solve this world's biggest problem, countries must protect the human rights of all migrants, regardless of their status. Thus, the world should adopt a *human rights-based approach to migration*, sign a treaty, a kind of contract, which places the migrant at the centre of migration policies. With this treaty, they should give the immigrant the right to become the citizen of the country right after they immigrate into it. Leaders must adopt action plans and strategies to improve migrants' conditions and to fight racism and xenophobia- fear and hatred of strangers or foreigners. The countries the immigrants decide to live must be responsible for offering them a house and a job with a reasonable income and health insurance.

**You can use the box below to take notes. Your notes will NOT be graded.**





**EK-I: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001497539  
Konu : Mehmet Ali AYAZ (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi: 10.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001438577 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı öğrencisi **Mehmet Ali AYAZ**'ın **Doç. Dr. Esed YAĞCI** danışmanlığında yürüttüğü "**İngilizce Hazırlık Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi: Bir Devlet Üniversitesi Örneği**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Şubat 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır  
Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: EE0A8A04-9757-41A2-A149-2059E2F632F3

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr) Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr)

Telefon: 0312 305 3001-3002 Faks: 0312 311 9992

Keş: [hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr)



**EK-İ: Etik Beyanı**

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

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

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Mehmet Ali AYZAZ



**EK-J: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

11 / 07 / 2023

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

Tez Başlığı: İngilizce Hazırlık Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi: Bir Devlet Üniversitesi Örneği

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
11 / 07 / 2023	39053	283260	20 / 06 / 2023	%3	2129577896

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

**Ad Soyadı:** Mehmet Ali AYZ

**Öğrenci No.:** N15241578

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

**Programı:** Eğitim Programları ve Öğretim

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Esed YAĞCI

## EK-K: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

..... / ..... / .....

Mehmet Ali AYAZ

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

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir  
\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

