

İngilizce Hazırlık Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: Batı Karadeniz’de Bir Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği

Evaluation of the English Preparatory Curriculum Using the Context, Input, Process, and Product (CIPP) Model: The Example of a School of Foreign Languages in the Western Black Sea Region

Ali ORHAN, İnan TEKİN

ÖZ

Bu program değerlendirme çalışmasında, Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda uygulanmakta olan İngilizce hazırlık eğitim programının Stufflebeam’in (2003) bağlam, girdi, ürün ve süreç program değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma desenlerinden biri olan gömülü desenin kullanıldığı bu çalışmada veriler eğitim programının farklı paydaşlarından çeşitli veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler 365 öğrenciden (226 kadın, 139 erkek) toplanırken, nitel boyutunda dokuz öğrenci (5 kadın, 4 erkek), hazırlık eğitimini tamamlamış ve bölümlerinin birinci sınıfında eğitim görmektedir. Üç öğrenci (2 kadın, 1 erkek) ve Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde aktif olarak çalışan ve farklı ofis ve birimlerde görev yapmakta olan toplam 10 öğretim görevlisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Ayrıca, farklı rapor ve dokümanlar da program değerlendirme çalışması kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim programının dört boyutuna (bağlam, girdi, ürün ve süreç) ilişkin görüşlerin olumlu olduğu ve bu boyutlara ilişkin genel memnuniyetin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, elde edilen sonuçlar programın bazı boyutlarına ilişkin önemli birkaç eksikliği de ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan hareketle eğitim programını iyileştirebilmek adına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İngilizce hazırlık, Eğitim programı, Bağlam, girdi, ürün ve süreç, Program değerlendirme, Yabancı Diller Yüksekokulu

ABSTRACT

In this curriculum evaluation study, it was aimed to evaluate the English preparatory curriculum of the school of foreign languages (SFL) of a state university in the Western Black Sea region, using Stufflebeam’s (2003) context, input, product and process (CIPP) curriculum evaluation model. Embedded design, one of the mixed research designs, was employed in this study and the data were collected from different stakeholders of the curriculum using various data collection tools. In the quantitative part of the research, the data were collected from 365 students (226 women, 139 men) while in the qualitative dimension, it was collected through semi-structured interviews with

Orhan A., & Tekin İ., (2025). İngilizce hazırlık eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi: Batı Karadeniz’de bir yabancı diller yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 15(2), 275-293. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1593120>

Ali ORHAN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1234-3919

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, Zonguldak, Türkiye
ali_orh_an@hotmail.com

İnan TEKİN

ORCID ID: 0000-0002-5616-4325

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, Zonguldak, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 28.11.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 18.07.2025



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

nine students (5 women, 4 men), three students (2 women, 1 man) who completed their preparatory education and are studying in the first year of their departments and a total of 10 lecturers offering English lessons and working in different offices and units in SFL. Additionally, different reports and documents were examined within the scope of the curriculum evaluation study. As a result of the research, it was concluded that the opinions regarding the four dimensions of the curriculum (context, input, product and process) were positive and the general satisfaction with these dimensions was high. However, the results also revealed several important deficiencies regarding some dimensions of the curriculum. Based on the results obtained from the research, some suggestions were made to improve the curriculum.

Keywords: English preparatory, Curriculum, Context, input, product and process, Curriculum evaluation, School of foreign languages

GİRİŞ

Eğitim Programı

M.Ö. birinci yüzyılda curriculum (eğitim programı) savaş arabalarının takip ettiği yol anlamında kullanılmış ve aynı terim eğitim alanında “izlenecek yol” olarak kullanılmaya devam etmiştir (Oliva & Gordon, 2012). Bobbit (1918) eğitim programını çocukların ve gençlerin yetişkin birey olmaya adım atma yolunda yetişkin bireylerde olması gereken bilgi ve becerilere sahip olması ve onların arasına katılabilmeleri için yapılması gerekenler olarak tanımlamıştır. Taba’ya (1962) göre eğitim programı öğrenme için bir plan, Saylor ve Alexander’a (1974) göre ise hem okulun içerisinde hem de okulun dışarısında istenilen sonuçlar gerçekleştirmek için eğitim kurumlarının gösterdiği çabaların bütünüdür. Bir alan olarak eğitim programı, eğitim düşüncelerini ve uygulamalarını araştırmak, geliştirmek, çeşitlendirmek ve yorumlamak için araştırmadan yararlanır. Eğitim programı eğitim organizasyonunu yürütmek için sürece dahil olan tüm paydaşların sistematik olarak işe koşulmasını sağlayan bir sistem olarak da düşünülebilir (Ornstein & Hunkins, 2018). Eğitim programı eğitimin can damarı olarak nitelendirilmektedir. Eğitim programını birincil sıraya koymadan eğitimi tartışmak önemli bir hatadır. Öğretmenler, eğitim uzmanları ve hatta halk nitelikli okullara sahip olmak istiyorlarsa öncelik eğitim programına verilmelidir (Null, 2017). Bu yüzden, geliştirilen eğitim programları en güncel hâlini almadan önce, bir önceki programlar masaya yatırılıp incelenerek ve buradan ulaşılan sonuçlardan yararlanılarak geliştirilmelidir (Şahin & Aykaç, 2019; Ünal vd., 2014). Denenen, uygulanan ve değerlendirilen eğitim programı sadece o okula ya da kurumun eğitim programı anlayışına göre değil değişen dünyanın getirdiği yenilikleri de göz önüne alarak yeniden oluşturulmalıdır. Demirel’in de (2020) belirttiği gibi eğitim programları çağın değişen koşullarına göre sürekli olarak geliştirilmeli ve güncellenmelidir. Eğitim programıyla ilgili açık olan bir şey varsa o da eğitim programının tanımlanmasının çok zor bir olgu olmasıdır. 20. yüzyıldan bu yana eğitim programı araştırmacıları eğitim programıyla ilgili birçok tanımlama yapmışlardır ya da yapmaya çalışmışlardır. Bu tanımlamalarda açıkça ya da üstü kapalı olarak vurgulanan şey ise teori ve pratik arasındaki dengedir (Breault & Marshall, 2010). Bu nedenle, eğitim programının ne olduğunun açıklanmasından ziyade ne yaptığının, neleri içerdiğinin ve nasıl geliştirilmesi gerektiğinin tanımlanması gereklidir (Hamsi İmrol vd., 2021). Bu başlıkların açıklanması zaten eğitim programının ne olduğunun anlaşılmasına da yardımcı olacaktır (Kürkçü, 2021).

Program Değerlendirme

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme birbirini tamamlayan ve sürekli değişen bir ilişkiye sahiptir. Değerlendirme, programların, sorunların ve eksikliklerin hangi aşama ve bölümlerde ortaya çıktığının tespit edilmesi ve düzeltmelerin sağlanmasının ilk aşaması olarak çok faydalıdır (Erden, 1998). Sanders ve Nafgizer’e (2011) göre değerlendirme, eğitim programlarının kalitesi hakkında bilgi verir. Bu olmadan, bir programın etkili olup olmadığı, bir öğrencinin tatmin edici bir performans gösterip göstermediği veya eğitim için ayrılan paranın iyi harcanıp harcanmadığı bilinemez. Demirel’e (2020) göre program değerlendirme, eğitim programlarının vazgeçilmez bir bileşeni olup programlar hazırlanır, uygulanır ve sürekli olarak değerlendirilir. Geliştirilen ve uygulanan program, uygulanması sonunda bir yargıya varmak üzere değerlendirilir. Programın etkililiği, gerçekçiliği, doğruluğu, verimliliği, uygunluğu, yeterliği, yürütülebilirliği, kullanışlılığı, yararlılığı, ekonomikliği, faydası vb. konularda bir yargıya varılarak program ya kabul edilir ya yeniden düzenlenir ya da mevcut programın faaliyetlerine son verilir. Program değerlendirilmesinin amacı eğitim programının geliştirilmesini, yenilenmesini ya da uygulanmasını desteklemektir. Program değerlendirme ile programa süreklilik kazandırmak amaçlanmaktadır (Uşun, 2016).

Program Değerlendirme Neden Önemlidir?

Tasarım ve uygulama sürecinden geçerek geliştirilen her programın toplumsal ve bireysel ihtiyaçları ne derece karşıladığına karar verilebilmesi için deneme sürecinden geçirilmesi bir zorunluluktur (Kumral & Saracoğlu, 2011). Herhangi bir eğitim programının yanı sıra herhangi bir öğretme öğrenme sürecinde bile değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Al-Jardani, 2012). Eğitim programlarının geliştirilmesinde hâlihazırdaki programların gerçekçi bir yaklaşımla değerlendirilmesi sonradan ortaya çıkması muhtemel aksaklıkları önleyebilir (Kerimoğlu & Emimoğlu Küçüktepe, 2024). Başka bir ifadeyle, program değerlendirme çalışmalarının etkililiğinin, geliştirilecek programların başarısıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir (Demirel, 2020). Değerlendirme, makro düzeyde (öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkinin incelenmesi) mikro düzeyde (öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimine odaklanarak) eğitimdeki başarısız bileşenlerin düzeltilmesine ve analiz edilmesine olanak verir (Koç vd., 2007). Değerlendirme, eğitimcilere öğretim stratejileri üzerinde düşünmeleri, kanıta dayalı kararlar almaları ve öğretimi öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamaları için değerli geri bildirimler ve iç görüler sağlar (Wang & Li, 2023). Temiz ve Başal’a (2023) göre değerlendirme

karar vericilere önemli ölçüde rehberlik ve yönlendirme sağlayan stratejik bir yol haritası olarak algılanabilir. Değerlendirmeler olmadan en titizlikle hazırlanmış programların bile önceden belirlenmiş hedef ve amaçlarıyla uyumlu olup olmadıkları bilinemez. Bu yüzden programın başarılı bir şekilde uygulanması ve yürütülmesi için kontroller sağlanmalıdır. Özetle eğitim programı üzerinde değerlendirmeler yapılması gerekliliği kaçınılmazdır. Değerlendirme süreci, yapılanların başarısı hakkında bilgi vermek için gereklidir ve programın amaçlarına ve niteliklerine bağlı olarak değerlendirme stilleri değişebilir. Yapılan değerlendirmeler bir programın hem başlangıç hem de bitiş aşamasını belirlemeye ve tüm evrelere olabildiğince hâkim olmayı mümkün kılar (Aygören ve Er, 2023).

CIPP Program Değerlendirme Modeli

Eğitim programı, programın hedefe uygunluğunu ölçmek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için değerlendirmeye tabi tutulur. Programın değerlendirilmesi için tek bir yol ya da model yoktur. Programın değerlendirme esasının belirlenmesinde değerlendirme modelinin ihtiyaçları karşılamasına ve güçlü ya da zayıf yönlerine bakılarak seçilmesi uygun olabilir.

CIPP modeli, gerçek dünyanın kontrollü koşullarında değil, dinamik ve septik koşullarında ortaya çıkan eğitim programlarının kapsamlı ve sistematik bir şekilde incelenmesini sağlamak ve yönlendirmek için özel olarak yapılandırılmıştır. CIPP modeli programlara son noktayı koymak için değil daha da ileri taşımak için tasarlanmış bir modeldir (Stufflebeam & Zhang, 2017). CIPP modeli eksiksiz ve kapsamlı bir aşamaya sahiptir, böylece kullanılan programın kalitesini artırmak için belirli kriterler kullanarak programın hemen hemen tüm boyutlarının performansını değerlendirebilir (Kamsurya, 2020). Modelin temelinde bulunan bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamaları her biri bir programın değerlendirilmesinde farklı işlevlere sahiptir ve aralarındaki ortak bağ ile program değerlendirme adına belirli bir amaca hizmet etmektedirler (Dinçer & Saracaloğlu, 2017). Bir başka ifadeyle, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları birbirini tamamlar. Program çıktısı, ürün değerlendirmesi yoluyla tanımlanan bağlam çerçevesinde ve planlama kapsamında değerlendirilir. Bu durumda CIPP modeli, bir toplam değerlendirme modeli olarak hizmet eder. Bu model ile sürekli değerlendirme yapılmakta ve model süreç içinde eksiklikler giderilerek programın geliştirilmesine imkân sağlamaktadır (Ünal, 2011).

CIPP boyutlarından bağlam boyutu kısaca, mesleki, sosyal ve fiziksel çevreyi, karşılanamamış ihtiyaçları ve iyileştirme fırsatlarını dikkate alır (Milburn, 2024). Programla ilgili tüm faktörler ile mevcut durumun analiz edildiği aşamadır. Bu aşamanın amacı, hedeflerin belirlenmesine temel teşkil edecek bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Bu aşamadaki analiz esnasında yukarıda belirtildiği gibi karşılanamayan ihtiyaçlar ve ihtiyaçların neden karşılanamadığı ile kaçırılan fırsatlar üzerinde durulur (Uşun, 2016). Girdi boyutu, program hedeflerine ulaşmak için kaynakların nasıl kullanılacağını belirler. Değerlendirici, prosedürleri ve stratejileri seçer ve bağlam değerlendirmesinde belirlenen hedeflere ulaşılması için bunların uygulanabilirliğini ve kanıtlarını inceler. Süreç boyutu, girdi

değerlendirmesinde belirlenen plan ve prosedürlerin uygulanmasını izler ve belgeler. Müdahalelerin etkili olup olmadığını, planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini ve bağlam değerlendirmesinde belirlenen hedefleri destekleyip desteklemediğini belirler. Ürün değerlendirmesi ise nihai ürünün başarısını ve değerini değerlendirir. Uygulama aşamasında, ürün değerlendirmesi hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirir. Geriye dönük olarak, ürün değerlendirmesi etkinliği, amaçlanan ve amaçlanmayan sonuçları, taşınabilirliği ve sürdürülebilirliği değerlendirir (Milburn, 2024).

CIPP modelinin artılarından bir tanesi de zaman olarak esneklik sağlamasıdır. Değerlendirme program uygulanırken ya da programın bitiminde yapılabilir (Orhan ve Çeviker Ay, 2017b; Sopha & Nanni, 2019). Ayrıca CIPP modeli, program kalitesini değerlendirmek için kullanıldığında hem esnek hem de kuralcıdır (Lippe & Carter, 2018). CIPP modelinin güçlü yönlerinden biri, özellikle değerlendiricilerin bir değerlendirme sürecinde sorulacak hayati öneme sahip soruları üretmelerine yardımcı olmak için kullanışlı ve basit bir araç olmasıdır. Değerlendiriciler CIPP modelinin her bir bileşeni için çok sayıda soru belirleyebilirler (Hakan & Fer, 2011; Kerimoğlu & Eminoğlu Küçüktepe, 2024). CIPP değerlendirme modeli, dört değerlendirme boyutu arasındaki karşılıklı ilişkiyi analiz etmek için de yararlı bir çerçevedir (Abdullah vd., 2016).

CIPP modeli eğitim programlarını değerlendirmek için bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini kapsayan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Buna bağlı olarak, CIPP modelinin birçok program değerlendirme çalışmasına (Akturan, 2025; Kerimoğlu & Eminoğlu Küçüktepe, 2024; Okumuş ve Daloğlu, 2024; Orhan ve Çeviker Ay, 2017a; Yıldırım ve Türksoy, 2024) konu olduğunu ve farklı eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin yabancı diller yüksekokulunda (YDYO) yürütülmekte olan İngilizce hazırlık eğitim programının CIPP program değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesidir. Bu modelin tercih edilmesinin nedeni, yabancı dil eğitim programlarında uygulanabilir olması ve daha önce de belirtildiği gibi bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme gibi çeşitli değerlendirme türlerini içermesidir. Ayrıca uygulanmakta olan programda karşılaşılan sorunların tespit edilip bu sorunların giderilmesi için program uzmanlarına kaynak sağlaması açısından önem arz etmektedir. Son olarak, bu değerlendirmenin sonucunun, hâlihazırda İngilizce hazırlık programının gelecekteki öğrenme hedeflerine ve çıktılarına ulaşması için programın/programların iyileştirilmesi ve yenilenmesi için Yükseköğretim hazırlık programlarına yerelde ve genelde temel oluşturması da beklenmektedir.

YDYO İngilizce Hazırlık Eğitim Programı

Değerlendirmeye konu eğitim programı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde kapsamlı bir ihtiyaç analizinin ardından, YDYO yönetiminin, program geliştirme, ölçme değerlendirme ve mesleki gelişim gibi farklı ofis ve birimlerde görevli öğretim görevlilerinin katılımıyla iletişimsel dil öğretimi (CLT) ve görev tabanlı dil öğretimi (TBLT) yaklaşımları temele alınarak geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. O yıldan bu yana

aktif bir şekilde uygulanmakta olan eğitim programı daha önce hiçbir program değerlendirme çalışmasına konu olmamıştır. Eğitim programının amaçları bilgiye ulaşma yollarını ve değerlendirme yöntemlerini öğretmek, ikinci bir dil öğrenme becerilerini kazandırmak, İngilizce öğrenmeyi öğretmek, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak, İngilizce bilgisi az ya da hiç olmayan öğrencilere ileri eğitim teknolojilerini ve metotlarını kullanarak dili oluşturan temel parçaları öğretmek ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini eşit şekilde kazandırmaktır. Ayrıca, eğitim programı dil seviyesi Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen asgari düzeyin altında olan öğrenciler için etkili bir dil öğrenim süreci yaratarak bu öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) eşit bir şekilde geliştirmek ve onların üniversitedeki ön lisans ve lisans eğitimlerini daha kolay sürdürebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Programa ilişkin öğrenme çıktıları Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve (CEFR) Programı ve Küresel İngilizce Ölçeği (GSE) temel alınarak oluşturulmuş ve öğrencilerin büyük çoğunluğu A1 seviyesi ile başladıkları İngilizce hazırlık eğitimini B1 seviyesi ile tamamlamaktadırlar. Eğitim programı çerçevesinde ders materyalleri seçilirken en temel müfredat yaklaşımı CEFR'a (Avrupa Ortak Dil Çerçevesi) ve GSE'ye uygunluk, kitaptaki aktivitelerin kurumsal hedeflere uygunluğu, kitabın çevrimiçi desteği oluşu, akademik içerikli oluşu, anlaşılabilir ve kolay kullanılabilir oluşu gibi ölçütlerden yararlanılmaktadır. Ayrıca program kapsamında uygulanacak ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrenme çıktıları doğrultusunda belirlenmekte ve programa dahil edilmektedir. Dönem boyunca uygulanacak kısa sınavlara ek olarak, vize ve final sınavları, öğrencilerin hazırlaması gereken ürün dosyası ve ödevler ölçme ve değerlendirme faaliyetleri arasındadır. Öğrenciler değerlendirme süreci ve unsurlarıyla ilgili olarak detaylı olarak bilgilendirilmektedir (örnek soru, değerlendirme ölçütleri vb.).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu program değerlendirme çalışmasında, karma araştırma desenlerinden biri olan gömülü desen kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemler ile veri toplama, bu verileri analiz etme ve birlikte yorumlamaya imkân tanıyan bir araştırma yöntemi (Creswell ve Plano Clark, 2007) olarak tanımlanan karma araştırma desenlerinin en önemli özelliği farklı yöntemler ile toplanan verilerin birbirini teyit amaçlı kullanılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karma araştırma desenleri çeşitleme, gömülü, açıklayıcı ve açımlayıcı olmak üzere dört grupta ele alınabilir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu çalışmada tercih edilen gömülü desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha ön plandadır (Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Edmonds ve Kennedy, 2012). Başka bir deyişle araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel yöntemle yapılmaktadır ve elde edilen verilerin desteklenmesinde ya da açıklanmasında diğer yöntemle elde edilen verilere ihtiyaç duyulmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu çalışmada da programın değerlendirmesi amacıyla kullanılacak veriler büyük ölçüde nitel yöntemlerle elde edilmiş ve nitel verilerin desteklenmesinde nicel yöntemlerle toplanan veriler kullanılmıştır.

Bu program değerlendirme çalışması Stufflebeam'in (2003) bağlam, girdi, ürün ve süreç (CIPP) program değerlendirme modeli kullanılarak yürütülmüştür. Dolayısıyla, İngilizce hazırlık programının bağlam, girdi, ürün ve süreç boyutlarını değerlendirmek için farklı veri toplama araçları kullanarak veriler toplanmış ve programın kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Programın değerlendirilmesine ilişkin detaylı plan Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Programın Değerlendirilmesine İlişkin Detaylı Plan

Boyut	Veri Toplama Araçları
Bağlam	- Ölçek - Öğretim görevlileri ve öğrencilerle görüşmeler - Program geliştirme biriminde görevli öğretim görevlileriyle görüşmeler - YDYO yönetiminde görevli öğretim görevlileriyle görüşmeler
Girdi	- Ölçek - Öğretim görevlileri ve öğrencilerle görüşmeler - Program geliştirme biriminde görevli öğretim görevlileriyle görüşmeler
Süreç	- Ölçek - Öğretim görevlileri ve öğrencilerle görüşmeler - Mesleki gelişim birimi gözlem raporları
Ürün	- Ölçek - Öğretim görevlileri ve öğrencilerle görüşmeler - Hazırlığı başarıyla tamamlamış birinci sınıf öğrencileriyle görüşmeler - Ölçme değerlendirme ofisinde görevli öğretim görevlileriyle görüşmeler - Eğitim öğretim yılı sonu öğrenci geçme/kalma oranı

Tablo 1'den de görülebileceği gibi, eğitim programının dört boyutunun değerlendirilmesinde öğrencilere uygulanacak ölçek ve öğrencilerle ve öğretim görevlileriyle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler ortak bir şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca, programın bağlam boyutunu değerlendirmek için yükseköğretim program geliştirme biriminde görevli öğretim görevlileriyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, süreç boyutunun değerlendirilmesinde mesleki gelişim biriminin sınıf içi gözlem raporlarından elde edilen veriler de kullanılmıştır. Ürün boyutunun değerlendirilmesinde ise ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli öğretim görevlileriyle ve hazırlık programını başarıyla tamamlayıp bölümlerinin birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca, bölüm başkanlığından elde edilen son üç seneye ait başarı yüzdesi de ürün boyutunun değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Araştırma Ortamı ve Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet

üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda (YDYO) yürütülmüştür. 2023-2024 akademik yılında YDYO’da toplam 46 öğretim görevlisi dersleri yürütmekte ve 915 öğrenci İngilizce hazırlık eğitimi görmektedir. Toplam 40 ayrı sınıfın olduğu YDYO’da öğrenciler günde dört saat olmak üzere haftada toplam yirmi saat İngilizce dersi görmektedirler. YDYO bünyesinde bulunan program geliştirme biriminde dört öğretim görevlisi, mesleki gelişim biriminde iki öğretim görevlisi ve sözlü ve yazılı ölçme ve değerlendirme ofisinde ise dokuz öğretim görevlisi görev yapmaktadır.

Araştırma kapsamında nicel veriler İngilizce hazırlık eğitimine devam eden öğrenciler arasından rastgele seçilen 365 öğrenciden (226 kadın, 139 erkek; $\bar{X}_{yas} = 19.07$ $SD_{yas} = 0.88$) toplanmıştır. Nitel veriler ise gönüllülük esasına göre seçilen dokuz öğrenci (5 kadın, 4 erkek), hazırlık eğitimini tamamlamış ve bölümlerinin birinci sınıfında eğitim görmekte olan üç öğrenci (2 kadın, 1 erkek), hazırlık programında aktif olarak derse giren dört öğretim görevlisi (1 kadın, 3 erkek), mesleki gelişim biriminde görev yapmakta olan iki öğretim görevlisi (2 kadın), ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli iki öğretim görevlisi (2 kadın), program geliştirme biriminde görev yapmakta olan bir öğretim görevlisi (1 kadın) ve YDYO yönetiminden bir öğretim görevlisi (1 kadın) ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Öğrenci ve öğretim görevlilerinin İngilizce hazırlık eğitim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu geliştirmeden önce konuyla ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve sonrasında araştırmanın amaçları kapsamında hazırlanan görüşme sorularının yer aldığı taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formunda yer alan sorular hem araştırmanın amacına hem de yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine ve CIPP program değerlendirme modeline uygunluğu açısından incelenmesi amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında görevli iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından gelen öneriler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapıldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Üç öğrenci ve iki öğretim görevlisi ile yapılan pilot uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Mesleki gelişim birimi yıl sonu sınıf içi gözlem raporu. Mesleki gelişim biriminden elde edilen yıl sonu sınıf için gözlem raporu İngilizce hazırlık eğitim programının süreç boyutunun değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Mesleki gelişim biriminde görev yapmakta olan iki öğretim görevlisi yıl boyunca önceden belirlenen program çerçevesinde İngilizce hazırlık derslerini yürütmekte olan öğretim görevlilerinin derslerine girerek gözlem yapmakta ve gözlemin ardından ilgili öğretim görevlisine dönütler vermektedir. Bütün gözlemlerin sona ermesinin ardından, elde edilen gözlem raporlarından hareketle YDYO’da yürütülmekte olan İngilizce öğretim sürecine ilişkin genel bir rapor yayınlamaktadırlar.

Öğrencilere ait başarı yüzdesi. İngilizce hazırlık eğitim programının ürün boyutunun değerlendirilmesinde, son üç seneye ait başarı yüzdesi kullanılmıştır. Araştırmacıların tarafından YDYO İngilizce hazırlık bölüm başkanlığından elde edilen son üç seneye ait başarı yüzdesinde öğrencilerin başarı ortalamaları ayrıntılı bir şekilde görülebilmektedir. Elde edilen belgede yıl sonu başarı ortalaması, kaç öğrencinin devamsızlıktan kaldığı, kaç öğrencinin not sebebiyle kaldığı gibi bilgiler bulunmaktadır.

İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği (İÖPDÖ). Öğrencilerin İngilizce hazırlık programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için Karataş ve Fer (2011) tarafından geliştirilen İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (İÖPDÖ) kullanılmıştır. CIPP değerlendirme modeli temel alınarak geliştirilen ölçekte 46 madde (bağlam değerlendirme: 10 madde; girdi değerlendirme: 6 madde; süreç değerlendirme: 8 madde; ürün değerlendirme: 22 madde) bulunmaktadır. 415 üniversite öğrencisinden toplanan veri ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %52.44’ünü (birinci faktör %19.54, ikinci faktör %12.08, üçüncü faktör %10.62 ve dördüncü faktör %10.19) açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik katsayısı bağlam değerlendirme boyutu için 0.81, girdi değerlendirme boyutu için 0.87, süreç değerlendirme boyutu için 0.92 ve ürün değerlendirme boyutu için 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayıları bağlam değerlendirme boyutu için 0.87, girdi değerlendirme boyutu için 0.87, süreç değerlendirme boyutu için 0.90 ve ürün değerlendirme boyutu için 0.97’dir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler araştırmacıların görev yaptığı üniversiteden etik kurul onayının alınmasının ardından, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin sonunda toplanmıştır. İÖPDÖ araştırmacılar tarafından YDYO’da öğrenim görmek olan öğrencilere dağıtılmış ve gönüllü olanların doldurması sağlanmıştır. Ölçeğin doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise her öğrenci veya öğretim görevlisiyle önceden belirlenen bir yerde ve zamanda (ofis veya sınıf vb.) yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularını sormadan önce öğrencilere ve öğretim görevlilerine öncelikle mahremiyet ve gizlilik konuları detaylı bir şekilde anlatılmış ve kendilerine istedikleri zaman görüşmeyi yarıda bırakarak çalışmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşmeler, görüşülen kişinin izni alındıktan sonra araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler toplamda yaklaşık 5 saat (25 ile 45 dakika arasında değişen) sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel yöntemlerle elde edilen verileri temsil edebilecek kavram ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan içerik analizi yönteminde veriler kodlanarak kodlar, alt temalar ve temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre içerik analizi üç aşamada gerçekleştirilir: verilerin kodlanması ve kategorize edilmesi, temaların bulunması ve bulguların yorumlanması. Öğrenci ve

öğretim görevlilerinden elde edilen nitel verilerin analizi, ses kayıtlarının birebir transkripsiyonu ile başlamış ve elde edilen 15 sayfalık belge detaylı olarak incelenmiştir. Daha sonra kodlama, etiketleme, kategorize etme ve temalandırma işlemleri tamamlanmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla görüşmelerden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda gizliliği ve anonimliği sağlayabilmek adına gerçek isimler yerine kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin ÖK1 birinci kadın öğrenciyi temsil ederken, HE2 ikinci erkek öğrenciyi temsil etmektedir. Benzer şekilde MG, ÖD ve PG kısaltmaları da sırasıyla mesleki gelişim, ölçme ve değerlendirme ve program geliştirme ofislerini temsil etmektedir.

Nitel verilerin analinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçeğin 5'li Likert formatında olmasından dolayı, elde edilen ortalama değerlerin yorumlanmasında şu puan aralıkları kullanılmıştır. Ortalama değerleri 1-1.79 arasında olması durumunda öğrencilerin programın farklı boyutlarına ilişkin görüşlerinin tamamen olumsuz, 1.80-2.59 arasında olması durumunda olumsuz, 2.60-3.39 arasında olması durumunda ne olumlu ne olumsuz, 3.40-4.19 arasında olması durumunda olumlu ve 4.20-5 arasında olması durumunda tamamen olumlu olduğu yorumu yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konularında inandırıcılık, güvenirlik, doğrulanabilirlik ve tekrarlanabilirlik olmak üzere dört temel kriter vardır (Ritchie & Spencer, 2002). Nitel araştırmalarda, görüşmelerin samimi bir ortamda yapılması görüşülen kişilerin soruları daha içtenlikle ve daha doğru bir şekilde yanıtlamalarını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin görüşmeler sırasında rahat olmalarını sağlamak amacıyla samimi bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşülen kişilerin araştırmacıyı önceden tanıyıp tanıyıp olmaları bu rahatlatıcı ve samimi atmosferin yaratılmasını desteklemiştir. Ayrıca, bu çalışmanın planlama ve uygulama aşamalarında iki uzmandan görüşler alınmış ve bu da çalışmanın güvenirliliğini artırmıştır. Bunlara ek olarak işbirliği yöntemi kullanılarak analizlerin doğruluğu, özgünlüğü ve objektifliği artırılmış ve veriler her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilerek bulgular karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) yöntemi kullanılarak hesaplanan kodlayıcılar arası güvenirliliğin %96 olması çalışmanın güvenirliliğini kanıtlamaktadır. Ayrıca araştırmanın doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara da başvurulmuştur. Bunun yanı sıra çalışmanın tekrarlanabilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından detaylı açıklamalar yapılmış ve ham verilerin ileride olası revizyonlar için saklanmış olması çalışmanın teyit edilebilirliğini artırmıştır.

BULGULAR

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 2'de de açık bir şekilde görülebileceği gibi, öğrencilerden elde edilen nicel verilere göre eğitim programının dört boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerinin en çok olumlu boyutun bağlam boyutu

($\bar{X}$: 3.64) olduğu ve bağlam boyutunu sırasıyla girdi ($\bar{X}$:3.48), süreç ($\bar{X}$:3.43) ve ürün ($\bar{X}$:3.41) boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Tablo 2. İÖPDÖ'ne İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Güvenirlik Değerleri

	$\bar{X}$	ss	α
Bağlam Boyutu	3.64	0.77	0.87
Girdi Boyutu	3.48	0.93	0.87
Süreç Boyutu	3.43	0.90	0.90
Ürün Boyutu	3.41	1.09	0.97

Bağlam Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğrencilerin çoğu İngilizce hazırlık programının amaçlarının güncel olduğunu düşünmektedirler. Bu durum bir öğrencinin şu ifadesinde net bir şekilde görülmektedir; *"Programın amaçlarının güncel olduğunu düşünüyorum ve herhangi bir güncelleme gerektiğini de düşünmüyorum açıkçası"* (ÖE1). Benzer bir şekilde, başka bir öğrenci aynı durumu şu şekilde ifade etmektedir; *"[Programın amaçlarını] güncel buluyorum [...] bence sadece ders öğrenmiyoruz kültürel anlamda da geliyoruz sosyal anlamda da. Birçok konuda fikir sahibi oluyoruz ve katkı sağladığını düşünüyorum"* (ÖK1). Bir başka öğrenci aynı konudan şu şekilde bahsetmektedir; *"Bence şu an gayet güncel. Diğer okullara nazaran; birçok arkadaşım var onlarla da konuşuyorum bizim okul daha güncel açıkçası"* (ÖK4). Benzer bir şekilde, başka bir öğrenci şunları söylemektedir; *"Güncel bence. Tamamen öğrenmem gereken şeyleri öğreniyorum diye düşünüyorum. Terimler olsun, gramer olsun bana lazım olan şeyleri öğreniyorum"* (ÖE3).

Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerin analizinin ardından, öğrencilerle benzer şekilde öğretim görevlileri de İngilizce hazırlık programının amaçlarının güncel olduğunu düşünmektedirler. Öğretim görevlilerinden bir tanesi bu durumu şu şekilde ifade etmektedir; *"Ben güncel olduğunu düşünüyorum. Zaten her eğitim öğretim yılı başında okuldaki bu konuyla ilgili ofis birimleri toplanıp hocalardan gelen dönütler ölçüsünde gerekli güncellemeleri yapıyor"* (HE1). Başka bir öğretim görevlisi ise aynı konudaki olumlu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; *"Bence yeterince güncel"* (HK1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise programın hedeflerinin güncelliği konusunda şunları söylemektedir; *"Yani güncel olduğunu düşünüyorum şöyle ki zaten yeterlilikler var ya zaten çıkış seviyesi b1 olarak düzenlenmiş bu da en son update [güncellenen] edilen haliyle zaten değişmeyen şeyler b1 seviyesi dolayısıyla o anlamda güncel buluyorum"* (PGHK1).

Ayrıca öğrencilerin birçoğu programın amaçlarının kendi ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu belirtmektedirler. Bu durum bir öğrencinin şu ifadesinde net bir şekilde görülmektedir; *"Programın amaçlarının ihtiyaçlarımı yeterince karşılayacak nitelikte olduğunu düşünüyorum"* (ÖK2). Bir diğer öğrenci ise aynı durumu şu şekilde ifade etmektedir; *"[...] bana katkı sağladı benim ihtiyaçlarımı karşılıyor"* (ÖK1). Benzer şekilde başka

bir öğrenci şunları söylemektedir; *“Bence programda amaçlanan şeyler benim ihtiyaçlarımı karşılar nitelikte. Örneğin ben kendim için söylersem bu sene için en temel şeyler bir insanla tanışmak, farklı yabancı bir insanla ya da ne bileyim yol tarif etmek gibi temel şeyleri ben öğrendiğimi düşünüyorum”* (ÖK4). Başka bir öğrenci ise programın amaçlarının kendi ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kaldığını şu şekilde ifade etmektedir; *“Bence biraz daha şey olabilirdi, yani daha ileri seviyelerde İngilizceyi öğretmeyi amaçlayabilirdi. Benim genel olarak arkadaş çevremde de farklı üniversitelerde olanlarda da hep böyle B1 seviyesini atlamalı ama burada öyle değil A1 den başlayıp B1’e kadar geliniyor. O yüzden B1 öğrenilip B2’ye geçilebilirdi diye düşünüyorum”* (ÖE3).

Benzer şekilde öğretim görevlilerinin birçoğu da programın amaçlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu belirtmektedirler. Bu durum bir öğretim görevlisinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntı da açık bir şekilde görülmektedir; *“Hazırlık programının temel amacı temel bir İngilizce seviyesi kazandırmak ve öğrencileri bölümlerindeki dersleri takip edebilecek bir İngilizceyle mezun etmek ve bu amaçların onların ihtiyaçlarını karşılamak konusunda yeterli olduğunu söyleyebilirim”* (HE1). Bir başka öğretim görevlisi ise aynı konudaki olumlu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; *“Bence kesinlikle öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir programa sahibiz ve program bu ihtiyaçları karşılayacak nitelikte”* (HE2). Başka bir öğretim görevlisi ise şunları söylemektedir; *“Bence oldukça yeterli. Yani burada temelini oluşturan öğrenci sonra çok rahat kendini geliştirebilir üstüne koyabilir”* (HK1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise aynı konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Zaten bölümün hedef ve amaçları paydaşlarla hem öğrencilerde hem bölümlerde ki hocaların görüşlerini dikkate alınarak oluşturuldu. Bu sebeple ihtiyaçlarına yönelik bir program var”* (PGHK1).

Ayrıca öğrenciler İngilizce hazırlık programının, onların gelecekteki öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu bir öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntı da açıkça görülmektedir; *“Gelecekteki öğrenmeler konusunda kesinlikle katkı sağlayacağını düşünüyorum”* (ÖK1). Başka bir öğrenci ise aynı konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Bence [gelecekteki öğrenmelerime] çok etkisi olacak. Daha önce ortaokul ve lisede gördüğüm eğitimlere şu anki mantıkla yaklaşıyordum. Şu anki durumuma kıyasla yabancı ülkeye gittiğimde dile daha çok hâkim olacağım”* (ÖK4). Bir başka öğrenci ise aynı konuyu şu şekilde ifade etmektedir; *“Gelecekte İngilizce ile ilgili öğrenimlerime [ve] bana etkili olacağını düşünüyorum ve diğer derslerimde de bana etkili olacağını düşünüyorum çünkü liseden üniversiteye geçiş yaptığımız için üniversitede nasıl ders çalışılır nasıl bir sınav ortamı var beni buna da hazırladığını düşünüyorum”* (ÖK3). Bir diğer öğrenci ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Gelecekteki öğrenmelerim için güzel bir zemin hazırladı. [...] Öte yandan mühendislik okuyacağım ben ama ekstra mühendislik adına bir şey görmüyorum. Sadece normal İngilizce görüyorum. Belki bölümüme hazırlamak için ekstra bir şey yapılabilir”* (ÖK5). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise aynı konudaki şunları söylemektedir; *“Evet, zaten bu da*

[gelecekteki öğrenmeleri için zemin hazırlamak] işte aslında yapmamız gereken hedeflerde belirlediğimiz şeylerden amaçlardan bir tanesi” (PGHK1).

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verileri destekler nitelikte, öğretim görevlilerinin çoğu İngilizce hazırlık programının, öğrencilerinin gelecekteki öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Bir öğretim görevlisi bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; *“Hazırlığın şöyle bir avantajı var onlar [öğrenciler] açısından bundan sonraki üniversite eğitimlerinin hiçbir döneminde bu denli yoğun bir İngilizce eğitimleri olmayacak. Biz dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirmeyi hedefliyoruz. Bu da elbette onların gelecekteki öğrenmelerine katkı sağlayacaktır”* (HE1). Başka bir öğretim görevlisi aynı konuda şunları söylemektedir; *“Programın hedefleri bu anlamda düzenlenmiş gibi duruyor. Bence programı tamamladıklarında gelecekteki öğrenmeleri için de bir temele sahip olmuş oluyorlar”* (HE2).

Öğrencilerin birçoğu İngilizce hazırlık eğitim programının dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamasının yanı sıra onların üst düzey düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vs.) açısından da gelişmesini amaçladığını düşünmektedirler. Bu durum bir öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntı da net bir şekilde görülmektedir; *“Bence bu çağın becerilerini bizlere kazandırma konusunda da [programın] bir amacının olduğunu düşünüyorum. Bunu derslerde de görebiliyoruz. Örneğin grup çalışması yaparken bilgi alışverişinde bulunuyoruz biraz da beyin fırtınası yapmış oluyoruz aslında herkes kendi fikrini söylüyor ortaya ortak bir ürün çıkartmış oluyoruz. Bu da önemli becerilerimizi geliştiriyor”* (ÖK1). Bir başka öğrenci ise aynı konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Ben buraya geldiğim ilk günden şu ana [üst düzey düşünme becerileri konusunda] fark var. Daha farklı düşünüyorum şu anda. Programın bunu amaçladığını düşünüyorum ve bu güzel bir şey”* (ÖK4). Bu durum bir diğer öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntı da görülmektedir; *“Bence bu çağın becerileri açısından da bizleri geliştirmeyi amaçlıyor. Öğrendiklerim ile bir şeyler arasında bağlantı kurabiliyorum”* (ÖK5). Öte yandan başka bir öğrenci bu konudaki olumsuz görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Programın bu konuda [üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda] bize çok katkısı olmadığının sadece ezbere dayalı bir sistem olduğunu düşünüyorum”* (ÖK3). Bir diğer öğrencinin düşünceleri ise şu şekildedir; *“Program düşünce becerisini geliştirmede yeterli ama yine de bazı eksikleri var. İnsan daha etkin düşünebilir daha etkin geliştirebilir”* (ÖE2).

Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerle elde edilen veriler de, öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitim programının üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vs.) geliştirmeyi amaçladığı görüşlerini desteklemektedir. Bir öğretim görevlisi bu konudaki olumlu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; *“Şimdi biz eğitim öğretim materyallerimizi birkaç senede bir güncelliyoruz ve seçtiğimiz eğitim öğretim materyali genellikle critical thinking [eleştirel düşünme] olsun learner autonomy [öğrenen özerkliği] olsun bu tarz konuları geliştirmeyi amaçlıyor. Zaten eğitim öğretim materyallerimizi bu tarz yeterlilikler açısından da değerlendirip seçiyoruz. Çünkü programı-*

mız da bu becerilerin geliştirilmesi de hedefleniyor" (HE1). Bir başka öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; "Ben hedeflediğini düşünüyorum. Ayrıca hocaların da bu konuda çok fazla emek verdiğini düşünüyorum" (HK1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise aynı konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; "Açıkçası zaten yirmi birinci yüzyıl becerileri de bizim hedeflerimiz arasında var" (PGHK1).

Girdi Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğrencilerin birçoğu İngilizce hazırlık eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmek konusunda kendi hazırbulunuşluk seviyelerini yeterli düzeyde görmektedirler. Bu durum bir öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda açık bir şekilde görülmektedir; "Hazırbulunuşluğumun iyi olduğunu düşünüyorum" (ÖE2). Bir başka öğrenci ise aynı konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; "Bence yeterince hazırım" (ÖE3). Aynı şekilde bir diğer öğrenci şu şekilde bahsetmektedir, "Gayet hazırım bence" (ÖK5).

Ancak öğretim görevlilerinin birçoğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu düşünmektedir. Bir öğretim görevlisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; "Maalesef çoğu öğrencimizin hazırbulunuşluk düzeyi ve giriş düzeyi istediğimiz seviyede değil" (HE1). Başka bir öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; "Bu konuda [hazırbulunuşluk düzeyi açısından] yeterli olduklarını düşünmüyorum çünkü gelmiş oldukları sistem onları akademik yaşantıda hayatta kalmaya alıştıracak bir sistem değil" (HE1). Bir diğer öğretim görevlisi ise şunları söylemektedir; "Değişiyor. Gerçekten çok hazır gelen öğrencilerde var. Hazırlığın mantığını bilip ben de çalışacağım ki bir şey elde edeceğim diyen öğrenci de var. Ama bir sene yatayım diyen de var" (HK1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise öğrenci hazırbulunuşluğuna ilişkin şunları söylemektedir; "Aslında öğrencilerin enteresan şekilde hazırbulunuşluk düzeylerinin fazla olması gerekiyor ama maalesef öyle değil" (PGHK1).

Benzer şekilde öğrenciler derslerine giren öğretim görevlilerinin eğitim programını uygulama konusundaki yetkinliklerinin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedirler. Bir öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmektedir; "Benim sınıftaki hocalarım kendim açımdan gayet iyi. Hepsinin programı uygulama konusunda yeterli olduklarını düşünüyorum" (ÖE1). Bir diğer öğrenci ise aynı konudan şu şekilde bahsetmektedir; "Benim öğretmenlerim hazır gerçekten yeterli tecrübeleri de var bana bilgi aktarma konusunda herhangi bir problemim yok istediğim zaman kapılarını çalıp istediğim soruyu yöneltebiliyorum" (ÖE2). Aynı durum bir başka öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu alıntıda da açıkça görülmektedir; "Bence yeterli şimdiki kadar bizim dört hocamız oldu sene başından beri hepsi de bence alanında gayet yetkin kişiler" (ÖK1). Benzer şekilde başka bir öğrenci şunları söylemektedir; "Ben gayet memnunum kendi hocamdan. Bence gayet de donanımlı biri. Öğrenciye nasıl yaklaşacağını biliyor" (ÖE3).

Öğrencilerin birçoğunun derslerde kullanılan materyaller (ders kitabı, çalışma yapıtları vs.) konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, materyallerin ilgi çekici

ve güncel olduğunu, kullanılan materyal çeşitliliğinin yeterli olduğunu ve materyallerin eğitim programının içeriği ve hedefleriyle uyumlu olduğunu düşünmektedirler. Bir öğrenci bu konudaki olumlu düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; "Kitabın gayet iyi olduğunu ve bizim seviyemize uygun olduğunu düşünüyorum. [...] Ayrıca güncel ve ilgi çekici" (ÖK5). Benzer şekilde başka bir öğrenci aynı konuda şunları söylemektedir; "Kitap bence çok güzel ve hedeflerle uyumlu. [...] Bence [materyaller] gayet çeşitli. Çünkü hem kitap olsun hem sürekli fotokopi ve oyunlar konusunda. Biz birçok yerden egzersiz yapıyoruz" (ÖK4). Bir diğer öğrenci ise şunları söylemektedir, "Bence ders kitaplarındaki içerikler güzel ve seviyeye uygun" (ÖE3). Başka bir öğrenci ise materyaller hakkındaki olumlu görüşlerini şu şekilde belirtmektedir; "Kitap iyi. Mesela kitap kısa bir süre içerisinde çok şey öğretiyor. Ayrıca ilgi çekici. Bunun için de mesela derslerde daha hevesli oluyoruz. Onun için daha hevesli öğreniyoruz" (ÖE4). Benzer şekilde, başka bir öğrenci kitabın ilgi çekici olduğunu şu şekilde ifade etmektedir; "İlgi çekici kesinlikle ben eğleniyorum derslerde güzel zevkli çabuk geçiyor dersler" (ÖK1). Bir diğer öğrenci ise aynı konuda şu şekilde söylemektedir; "Şöyle ki kitap güzel çok çeşitli özellikle farklı konuları ele almış her üniteye farklı şeyler büyük bir kelime hazinesi oluşturuyor kendi içinde. Onun dışında etkinlikleri hoş bence" (ÖE1). Ancak aynı öğrenci çalışma kitabının (workbook) olmayışı konusundaki olumsuz görüşlerini şu şekilde belirtmektedir; "[...] belki workbook'un [çalışma kitabının] dahil olmasını isterdim. Evet derslerde online olarak yapıyoruz ama belki o da kitap halinde olsaydı daha iyi olabilirdi" (ÖE1). Benzer şekilde, başka bir öğrenci de çalışma kitabının olmayışının önemli bir eksiklik olduğunu şu cümlelerle vurgulamaktadır; "[...] yani en azından bir çalışma kitabı da olmalı çünkü bence önemli olan kelime ve gramer [dil bilgisi] olduğunu düşünüyorum. Onu da ancak pratikle yapabiliriz. Bu yüzden bence bizim buna ihtiyacımız var" (ÖK3).

Benzer şekilde öğretim görevlileri de derslerde kullanılan materyaller hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Öğrencileri destekler nitelikte, materyallerin çok çeşitli, ilgi çekici ve güncel olduğunu düşünülmektedirler. Bu durum bir öğretim görevlisinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda açık bir şekilde görülmektedir; "Ben bu sene kullandığımız materyalin uygulamasından da kitabın içeriğinden de memnunum. Ayrıca kitaptaki konularımız öğrencilerin hem yaş seviyesine hem bilgi seviyesine uygun" (HE1). Bir başka öğretim görevlisi ise aynı konudaki olumlu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; "Ben çok memnunum kitaptan yazılımda rahat kullanılıyor onla ilgili sıkıntı yok. Bence hedeflere de uygun" (HK1). Ayrıca öğretim görevlileri kullanılan materyallerin eğitim programının içeriği ve hedefleriyle uyumlu olduğunu düşünmektedir. Bir öğretim görevlisi bu konudaki olumlu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; "Genel olarak amaçlara uyumsuz olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin de seviyesine uygun. Yani bu konuda çok büyük şey yok yani çok büyük bir uyumsuzluk sezmiyorum" (HE2). Bir başka öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; "[...] zaten her sene bizim curriculum [müfredat geliştirme] ofisimiz sene başında bizim hedeflere kitaptaki hedefleri eşleştirip buna göre bize program çıkarıyor. Eğer kitapta bizim hedeflere örtüşmeyen bölümler varsa bunları çıkarıyoruz. Bizim

hedeflediğimiz becerilere kitabın yetmediğini düşünürsek buna ilgili kısa materyaller oluşturuyoruz dolayısıyla bu konudaki eksiklikleri gideriyoruz” (HE1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; “Yine müfredatçı olarak şöyle bu konuda belli bir hedef var. Hedeflere uygun olarak bakılmış edilmiş ve bu hedeflere ulaşmada bize yardımcı olacak bir kitap seçilmiş. Dolayısıyla ben konuda pozitif bakıyorum açıkçası kullanılan materyallerle ilgili bir sıkıntı yok” (PGHK1).

Öğrenciler her ne kadar derslerde kendilerine sunulan materyallerin yeterli, ilgi çekici ve çeşitli olduğunu düşünürler de, bilgisayar ve projeksiyon gibi bazı teknik donanımlarda zaman zaman sorunlar çıktığını ve bunun da dersin işlenişini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Bir öğrenci bu konudan şu şekilde bahsetmektedir; “[...] bazen projeksiyon hata verebiliyor” (ÖE2). Benzer şekilde başka bir öğrenci aynı konudaki görüşünü şu şekilde belirtmektedir; “Bilgisayar ve projeksiyonu düşünürsek onlar biraz çağı gerisinde, güncel değil” (ÖK4).

Benzer şekilde öğretim görevlileri de bilgisayar ve projeksiyon gibi bazı teknik donanımların zaman zaman sorunlar çıkardığını ve bunun da dersin işlenişini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bir öğretim görevlisi bu konuda şunları söylemektedir; “Projeksiyon ve bilgisayar gibi teknik ekipmanlarla zaman zaman sorunlar yaşıyoruz” (HE1). Bir başka öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; “Bilgisayarlarımız sıkıntılı. Mesela benim projeksiyon aletim çalışmıyor. Hoparlörler falan ne fiziki anlamda ne teknolojik anlamda yeterli değil” (HK1). Mesleki gelişim biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; “Mesela atıyorum bir power point [sunum] hazırladığımda bazen projektörde bir sıkıntı olabiliyor ya da teknik bir sorun yaşayabiliyorum. Ama onu da kendimce yine hep bir B planı ile halledabiliyorum kendimce. Bu sorunu gözlem için gittiğim diğer derslerde de görebiliyorum” (MGHK1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi aynı konudaki benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “Teknik şeylerimiz aletlerimiz, bilgisayarlarımız, projeksiyonlarımız bunlar artık eskidi bir şekilde bizim misyonumuzda uyumayan şeyler” (PGHK1).

Ayrıca öğrencilerin birçoğu ders gördükleri sınıfların küçük ve bunalıcı olduğu düşünülmektedir. Bir öğrenci bu konudan şu şekilde bahsetmektedir; “Hocam sınıflarımız maalesef biraz dar ve insan sayımız fazla biz 17 kişiyiz sınıfta ama sıralar çok sıkı olduğu için sınıf küçük olduğu için biraz problem yaratıyor insanı darlaştırıyor” (ÖE2). Başka bir öğrenci aynı konudan şu şekilde bahsetmektedir; “Sınıfımız çok sıkışık açıkçası ilk zamanlarda pek alışamadım. [...] herkes derse geldiği zaman [sınıf] çok sıkışık havasız olabiliyor hep pencere açmak zorunda kalıyoruz” (ÖK1). Bir diğer öğrenci ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “[...], sınıf küçük, bunalıcı. Şahsen ben aşırı derecede bunalıyorum sınıfta. Derse zor odaklanıyorum” (ÖK2). Benzer şekilde, başka bir öğrenci şöyle söylemektedir, “Biraz sınıflarımız küçük, daha büyük olabilir. Biraz boşuk oluyor. Bir de yaşadığımız şehir itibarıyla sürekli hava kapalı oluyor. Daha böyle ferah, geniş, camlar büyük olsa bence herkes için daha iyi olur” (ÖK4). Öte yandan, az sayıda da olsa birkaç öğrenci sınıfların fiziki yapısından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bir

öğrenci bu memnuniyetini şu şekilde ifade etmektedir; “Bizim sınıf ortamımız o kadar kötü değil. İdare eder” (ÖE3). Benzer şekilde başka bir öğrenci sınıf hakkında şunları söylemektedir; “Yeterli, evet. Normal, ne çok büyük ne çok küçük. Yeterli yani çok memnunun” (ÖE4).

Sınıfların küçük ve bunalıcı olması konusunda, öğretim görevlileri de öğrencilerle benzer görüşlere sahiptir. Bir öğretim görevlisi bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “Maalesef sınıflarımız fiziki olarak biraz küçükler ve öğrenciler tamamı aynı anda derse girip çıkıyor ve bu biraz kalabalık ve sınıfın fiziki koşulları biraz da eski bina olması neticesinde bazen zaman zaman olumsuzluklar yaratıyor” (HE1). Bir başka öğretim görevlisi ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “Yani fiziki ortam birazcık geliştirilebilir. Hem sınıflarımız teknolojik olarak donanım anlamında hem de fiziksel ortam anlamında çok da yeterli değil. Ortam motivasyonu artıracak şekilde düzenlenmiş değil. Dolayısıyla bu yönde çalışmalar yapılması eğitim kalitesini artırır diye düşünüyorum” (HE2). Bir başka öğretim görevlisi ise şunları söylemektedir; “Sınıflarımızda bir aktivite yapmak istediğimizde sınıflar sıralarla dolu aktivite yapamıyoruz. Çünkü çok küçük” (HK1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise fiziki ortamın yetersizliği konusunda şunları söylemektedir; “Fiziki ortamımız aslında İngilizce öğretimi için şöyle çok uygun değil. Biraz daha işte geniş bir sınıfta olsa ikili çalışmalar grup çalışmaları işte sıra düzenlemesi onları çok daha iyi yapabiliirdik” (PGHK1).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu yılın başında yapılan oryantasyon sunumuna katılmadıklarını ifade etmektedirler. Ancak katılan öğrenciler, oryantasyon sunumunun gayet bilgilendirici, faydalı ve detaylı olduğunu belirtmektedirler. Bu bir öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda açıkça görülmektedir; “Bence gayet açıklayıcıydı netti. Eksik bir şey görmedim bir senenin hepsi anlatılmıştı zaten. Sınavlar hakkında yüzde kaç etkilediği nasıl olacağı öğrenim programı hakkında bilgi vermişti” (ÖK1). Başka bir öğrenci ise aynı konuda şunları söylemektedir; “Bence yeterliydi. Özellikle o oryantasyon sunumunda bu akademik takvim falan görmüş oldum” (ÖE1). Benzer şekilde, bir diğer öğrenci olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “Bence oryantasyon sunumu bu sene iyiydi. Ben de okul hakkında pek bilgi sahibi değildim ama orada anlatılanlarla birçok bilgiye sahip oldum. Okul hakkında fikirlerim belirginleşti” (ÖK4).

Öğretim görevlilerinin birçoğu yılın başında yapılan oryantasyon sunumunun bilgilendirici, faydalı ve detaylı olduğunu belirtmektedirler. Bu durum bir öğretim görevlisinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda net bir şekilde görülmektedir; “Oryantasyon sunumunda aslında öğrencilerin ihtiyacı olan tüm bilgiler var. Ders saatleri, sınavlar ile ilgili bilgiler, sınav içerikleri, devamsızlık saatleri, binadaki kütüphane, yemekhane nerede gibi bütün bilgiler var” (HE1). Bir başka öğretim görevlisi ise bu konudaki olumlu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; “Bence [oryantasyon sunumu] gerekli ve yeterli ama öğrenciler sistemin içine girdikten sonra bazı şeyleri daha iyi algılayabiliyorlar” (HK1). Program geliştirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; “Oryantasyon sunumu gerekli çünkü öğrencinin okulla ilgili

belli bir kültür ve bilgi elde etmesini sağladığını düşünüyorum. Hemen hemen her şeyden bahsediyor” (PGHK1).

Ancak öğretim görevlileri oryantasyon sunumunun yapıldığı ilk hafta öğrencilerin okula daha gelmemiş olmaları sebebiyle katılımın az olduğunu belirtmektedirler. Bir öğretim görevlisi bu konuda şunları söylemektedir; *“Maalesef öğrencilerin büyük bir kısmı okulun ilk haftası sınıflarda bulunmuyor. Okul başladıktan sonra bir iki hafta hatta bazen üç hafta sınıflara yeni öğrenci gelmeye devam ediyor. Dolayısıyla öğrenciler sunumu kaçırmış oluyorlar” (HE1).* Bir başka öğretim görevlisi ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Bizim sene başında yaptığımız oryantasyona 7-8 öğrenci katılıyor. Sene sonunda bizim sınıf mevcudumuz 30'lara kadar ulaşabiliyor. Yani 23 öğrenci bu oryantasyondan mahrum durumda. Bu bir problem” (HE2).*

Süreç Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğrencilerin birçoğu derslerin işlenişinden memnun olduklarını, bu süreçte öğretim görevlilerinin kullandıklarını yöntem ve tekniklerin uygun olduğunu, onların motivasyon ve tutumlarını artırdığını ve kendilerine öğrenci merkezli bir öğrenme süreci sunulduğunu belirtmektedirler. Bu durum bir öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda açık bir şekilde görülmektedir; *“Dersin işleyişinden oldukça memnunum. Bu da benim motivasyonumu olumlu etkiliyor. [...] Öğrenci merkezli bir süreç olduğunu söyleyebilirim” (ÖE1).* Başka bir öğrenci aynı konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Öğrenci merkezli, öğrenciye yönelik. Bizim anlayabileceğimiz düzeyde her şey” (ÖK5).* Benzer şekilde başka bir öğrenci aynı konudan şu şekilde bahsetmektedir; *“Açıkçası öğrenci merkezli. [...] Teknikler güzel gayet anlaşılabilir, ders güzel geçiyor, yani herhangi bir problemim yok açıkçası anlamadığım yerleri soruyorum güzel bir dönüt alıyorum vs.” (ÖE2).* Bir diğer öğrenci ise görüşlerini şu şekilde paylaşmaktadır; *“Sürekli bize sorular sorarak, derse katılmamızı sağlayarak bizi aktif tutmaya çalışıyorlar. Bu etkinliği sen yap, diğerini sen yap diyerek. Bu şekilde biz daha aktif oluyoruz. Bu şekilde olunca da ders öğrenciye bağlı oluyor” (ÖK4).* Başka bir öğrenci ise şunları söylemektedir; *“Mesela, hocalar çok, nasıl söyleyeyim? Enerjik bir şekilde derse giriyorlar yani bu benim için hoş. Yani bazı arkadaşlarımızla da konuşuyoruz, bizim için çok hoş bu. Onun için derse karşı bir hevesimiz daha da artıyor” (ÖE4).* Bir diğer öğrenci de aynı konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Öğrenci merkezli çünkü biz götürüyoruz dersleri yani hoca anlatıyor tamam ama bir yere kadar ve çoğunlukla zaten aktiviteler üzerinden gittiğimiz için biz götürüyoruz derse. İkili grup etkinliği yapıyoruz, sınıfça yaptığımız çalışmalarda oluyor, bazen de bireysel ama ben genelde aktifim yani derslerde” (ÖK1).*

Benzer şekilde, mesleki gelişim biriminde görevli bir öğretim görevlisi derslerde öğrenci merkezli bir anlayış benimsediğini ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalıştığını şu sözlerle ifade etmektedir; *“Derslerde genel olarak öğrenci bazlı gidiyorum. Onların daha fazla derse katılması benim için önemli oluyor. Mümkün olduğunca bu şekilde gitmeye çalışanlardım. Öğrenci merkezli bir sistem yani benim için bu strateji benim için önemli” (MGHK1).* Başka bir öğretim görevlisi ise aynı konudaki düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır; *“Bence öğrenci*

merkezli bir öğretim anlayışımız var. Zaten dil öğretirken bu çok önemlidir” (HE2).

Mesleki gelişim biriminin yıl boyunca yaptığı sınıf içi gözlemlerin ardından eğitim öğretim yılının sonunda yayınladığı genel rapor incelendiğinde de öğrenci ve öğretim görevlilerinin bu konudaki olumlu görüşlerini destekleyici verilerin olduğu söylenebilir. Rapora göre öğrenci merkezli öğrenme ortamı, kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu, etkili materyal kullanımı, öğrenci tutum ve motivasyonun artırılması ve etkili dönüt verme gibi konular YDYO bünyesinde yürütülen İngilizce derslerine ilişkin güçlü yönler arasında belirtilmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretim görevlilerin büyük çoğunluğu bahsedilen konularda yetkindir ve bahsedilen durumlar süreç içerisinde sıklıkla gözlenmektedir.

Ayrıca öğrenciler program sürecinde öğrenci ve öğretim görevlisi arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu, öğretim görevlileriyle kolay iletişim kurabildiklerini ve gerekli desteği alabildiklerini belirtmektedirler. Bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Öğrenci öğretmen ilişkisi iyi yeterli düzeyde hatta kendimce çok iyi bile yardımcı olma konusunda. Nazikler yani yardımcılar” (ÖE1).* Başka bir öğrenci aynı konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir; *“Öğretmenimin iletişimi gayet iyi. Öğrenciler ile arasındaki seviye de gayet iyi. Bize ekstra yardımcı da oluyor her konuda ilgileniyor anlamadığımız yerde. Şanslıyız” (ÖK5).* Benzer şekilde başka bir öğrenci şu şekilde bahsetmektedir; *“İletişim gayet güzel herhangi bir problem yok. Kafama takılan herhangi bir soruyu istediğim gibi söyleyebiliyorum hiçbir bir problem yok hocam müsait olmasa bile sonraki zamanlarda gel diyor” (ÖE2).* Bir başka öğrenci ise şunları söylemektedir; *“Gayet iyi çünkü öğretmenlerimiz bizimle sürekli iletişim halindeler. Eksiklerimizi kapatmaya çalışıyorlar. Sürekli yapamadığımız konuların üzerine gidiyorlar. Uyarıyorlar bol bol, bence bu da ilişkilerimizin iyi olduğu anlamına geliyor” (ÖK4).* Bir diğer öğrenci aynı konuda şunları söylemektedir; *“Bence gayet destek oluyor. Hatta Erasmus’u çok önerdi. Anlatıyor, o nedenle ben memnunum bu konuda” (ÖE3).* Başka bir öğrenci ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Ben [öğrenci ve öğretim görevlisi arasındaki ilişkiyi] iyi buluyorum yakın bize her türlü her şeyimizle ilgileniyor danışmanımız elinden geldiğini yapıyor” (ÖK1).*

Öğrencilerle benzer şekilde, öğretim görevlileri de öğrenci ve öğretim görevlisi arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu, öğrencilerinin kendileriyle kolay iletişim kurabildiklerini ve gerekli desteği alabildiklerini belirtmektedirler. Bir öğretim görevlisi bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Hocalarımızın birçoğunun haftada 20 saat aynı sınıfa girdiğini düşünürsek, öğrencilerimizle iyi bir iletişim ve ilişki kurabildiğimizi söyleyebiliriz. Bizlerle sorunlarını paylaşırlar, dertlerini anlatırlar, kafalarına takılanları sorarlar. Bizler de onlara yardımcı olmaya çalışırız” (HE1).* Bir başka öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; *“Öğretmen-öğrenci ilişkisi gayet olması gerektiği gibi normal bence” (HK1).* Mesleki gelişim biriminde görevli başka bir öğretim görevlisi de aynı konudaki olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Öğrenci öğretmen ilişkisi zaten mutlaka bir şekilde iyi gidiyor. Çünkü ailelerinden çok sizi görüyorlar ve daha fazla yani tam bir danışman niteliğinde olursun” (MGHK1).*

Bunun yanı sıra, öğrencilerin çoğu dersler esnasında rahat ve demokratik bir ortam oluşturulduğunu, derse katılımlarının teşvik edildiğini ve hata yapmaktan korkmadıklarını belirtmektedirler. Bir öğrenci bu konuda şöyle söylemektedir; “[Öğretim görevlisi] herkese eşit söz hakkı veriyor ve herkesin konuşmasını istiyor” (ÖE1). Başka bir öğrenci ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “Hoca herkesi öğrensin diye herkesi [derse] katmaya çalışıyor” (ÖK5). Başka bir öğrenci aynı konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir; “Bence kesinlikle rahat bir ortam var. En kötü sınıfta konuştuğum zaman hoca beni dinliyor. Bence bu önemli bir insanın bir insanı dinlemesi. Bu şekilde olduğu zaman ben daha iyi hissediyorum ve isteğim artıyor” (ÖK4). Bir diğer öğrenci aynı konuda şunları söylemektedir; “Rahat bir ortam var bence. Hoca herkesin katılmasını istediği için teker teker söz hakkı veriyor. Bu şekilde olunca çoğu kişi katılmaya çalışıyor” (ÖE3). Benzer şekilde başka bir öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “Bence ortam çok iyi. Sınıf arkadaşlarım da güzel, öğretmenlerim de güzel, derslerim de güzel gidiyor. Bu benim için hoş. Yani derslerime zamanlı olarak her gün geliyorum sona kadar da kalıyorum” (ÖE4).

Benzer şekilde, öğretim görevlileri dersler esnasında rahat ve demokratik bir ortam oluşturulduğunu ve öğrencilerin derse katılımlarının teşvik edildiğini düşünmektedirler. Öğretim görevlileri özellikle ilk dönem öğrenci katılımının yüksek olmasına rağmen, bu katılımın senenin sonuna doğru düşmeye başladığını belirtmektedirler. Bu durum bir öğretim görevlisinin görüşüne verisinden yapılan şu doğrudan alıntıya açıkça görülmektedir; “Öğrenci katılımının sene başında oldukça yüksek olduğunu ve öğrencilerin tamamına yakınının katılım sağladığını söyleyebilirim. Ama bir müddet sonra daha çok belli öğrenciler üzerinden onların katılımıyla ders işleniyor. Bunda materyalin bir etkisi var mı çok emin değilim belki aynı hocanın haftada 20 saat 24 saat derse girmesiyle daha çok alakalı olabilir” (HE1). Öğrenci ve öğretim görevlisi görüşlerini destekler nitelikte, mesleki gelişim birimi raporunda da samimi, rahat ve demokratik öğrenme ortamı, aktif katılımın sağlanması, sınıf yönetimi ve dersi eğlenceli hâle getirme gibi konular yürütülen İngilizce derslerinin güçlü yönleri olarak belirtilmektedir.

Öğrencilerin birçoğu ders işleyişinin düzenli ve planlı olduğunu düşünmektedirler. Bu durum bir öğrencinin görüşüne verisinden yapılan şu doğrudan alıntıya açık bir şekilde görülmektedir; “Her şeyin planlı ve düzenli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir plan ve program çerçevesinde ilerliyoruz ve ne zaman ne yapılacağı önceden belli” (ÖE1). Başka bir öğrenci aynı konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “Planlı ve düzenli. Öncesinden ne işleyeceğimiz, nerede ne yapacağımız hepsi belirlenmiş bir şekilde. Hangi hafta hangi konuyu işleyeceğimiz, hangi gün ne yapmamız gerektiği belli” (ÖK5). Başka bir öğrenci ise şunları söylemektedir; “Bence planlı ve düzenli. Bir şekilde hoca gelip anlatıyor bize bugün bunları yapacağız. Dediklerini uyguluyoruz o da olmazsa diğerlerini yapıyoruz. Bence bu düzeni gösteriyor” (ÖK4). Bir diğer öğrenci aynı konuda şunları söylemektedir; “Hocamız söylüyor bugün şunu yapacağız, şuraya kadar geleceğiz. Ona göre bir düzen var. Bu şekilde uygulanıyor” (ÖE3). Başka bir öğrenci ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “Planlı olduğunu düşünüyorum çünkü aşama aşama

ma yol kat ettik. Giriş seviyesinde başladık daha ileri seviyeye doğru çıkıyoruz. Birinci dönem ve ikinci dönem kitabımız bağlantılı gidiyor. İkinci dönem tekrarı oldu ilk etapta ondan sonra onun üzerine koymaya başladık” (ÖK1).

Öğrenci verilerini destekler nitelikte, öğretim görevlileri de yıl boyunca yapılan etkinliklerin düzenli ve planlı bir şekilde ilerlediğini belirtmektedirler. Bir öğretim görevlisi bu konuda şunları söylemektedir; “Yani biz hazırlık sınıflarında yaklaşık 40 sınıf alt kur sınıfı diyelim. Herkes aynı programdan sorumlu ve herkes tüm bir sene içerisinde aynı programı işleyip bitirmek zorunda. Herkesin hangi gün ne yapacağı belli. Dolayısıyla sene içerisinde ya da sene sonunda düşündüğümüzde herkesin benzer koşullarda benzer şekillerde programı tamamladığını görüyoruz” (HE1). Mesleki gelişim biriminde görevli başka bir öğretim görevlisi de aynı konuda şunları söylemektedir; “Bence sınıf katılımı, derse katılım veya ödev olsun ya da herhangi bir şey olsun bayağı sistemli bir şekilde gidiyoruz” (MGHK1).

Öğrencilerin çoğu bu süreçte yapılan etkinliklerin dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirir nitelikte olmadığını ve bu konuda bazı sorunların olduğunu belirtmektedirler. Bir öğrenci bu konuda şunları söylemektedir; “Bence speaking [konuşma becerisi] kısmında biraz eksiklik oluyor” (ÖK5). Başka bir öğrenci ise aynı konudaki düşüncelerini şu şekilde paylaşmaktadır; “Tabi gereken yapılıyor ama bana sorarsanız konuşma özellikle çok gelişmiyor maalesef okuma olsun yazma olsun bunlarda herhangi bir problem yok” (ÖE2). Benzer şekilde başka bir öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “Ama speaking [konuşma becerisi] biraz zayıf bence. Onun dışında listening [dinleme becerisi], writing [yazma becerisi] ve reading [okuma becerisi] konusunda gayet iyiyiz” (ÖK4). Başka bir öğrenci ise şunları söylemektedir; “Bence konuşmayı ben pek [eşit bir şekilde geliştirir nitelikte] olduğunu düşünmüyorum. [...] Bunun için farklı dersler konulmalıydı bence” (ÖE3).

Benzer şekilde, öğretim görevlileri de ders esnasında yapılan etkinliklerin dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirir nitelikte olmadığını ve bu konuda bazı sorunların olduğunu belirtmektedirler. Bir öğretim görevlisi bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “Özellikle üretken beceriler olan işte yazma ve konuşma becerileri birazcık daha zayıf kalıyor bizim programımız içerisinde. Yani geçmişten de gelen bir alışkanlıkla öğrenciler dil bilgisi becerileri ya da kelime bilgisi becerilerine çok daha fazla ağırlık veriyor” (HE2). Bir başka öğretim görevlisi ise şunları söylemektedir; “Aslında her üniteye mutlaka dinleme, kelime, okuma, yazma gibi farklı becerilerin hepsine eğiliyoruz. Ama gün sonunda baktığımızda belki biraz daha dil bilgisi becerisi öne çıkıyor olabilir. Buna biraz daha ağırlık veriyor olabiliriz” (HE1). Benzer şekilde, bir diğer öğretim görevlisi şunları söylemektedir; “Bence dört dil becerisine eşit bir şekilde ağırlık verilmiyor. Grammar [dil bilgisi] ve reading [okuma] mecbur vakit alıyor. Ama derslerde geri kaldığımızda ilk atılan yerler speaking [konuşma] bölümleri oluyor” (HK1). Mesleki gelişim biriminde görevli başka bir öğretim görevlisi de aynı konuda şunları söylemektedir; “Açıkçası kullandığımız materyalde bu şekilde [dört dil becerisi eşit bir şekilde] sağlanmaya çalışılıyor ama tabi ki yine de yeterli kalmıyor. Mesela hani konuşma becerisi daha fazla olmalı çünkü hani en fazla sıkıntı

yaşadıkları şey bu" (MGHK1). Benzer şekilde, mesleki gelişim biriminin yayınladığı gözlem raporu da elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Yayımlanan raporda dört dil becerisine eşit bir şekilde odaklanılmaması ve konuşma becerisi için tasarlanmış aktivitelerle yeterli zaman ayrılmaması yürütülen İngilizce derslerine ilişkin eksik görülen ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulan alanlar olarak belirtilmektedir.

Öğrenciler kendilerine verilen ödevlerin yeterli ve yerinde olduğunu, bu ödevlerinin ardından öğretim görevlisinden etkili bir şekilde dönütler aldıklarını ve bu dönütlerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Çok fazla ödev olmuyor aslında. Ama verilen ödevlerin etkili olduğunu ve işime yaradığını düşünüyorum"* (ÖE1). Bir başka öğrenci ise şu şekilde söylemektedir; *"Bence ödevler faydalı. Dönütleri de alıyoruz. Her ders ödevleri kontrol etmekle başlıyoruz zaten. Etkinlikler veriliyor. Portfolyo veriliyor. Bence portfolyo da mantıklı bir şey"* (ÖK5). Benzer şekilde başka bir öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Bence ödevler gayet iyi. Hoca kontrol ediyor. Yanlış yaptığımız varsa söylüyor ya da yanlış yapmışsak tekrar yazıyoruz. Hoca şurayı düzelt diye uyarıyor"* (ÖK4). Başka bir öğrenci de şunları söylemektedir; *"Dönütler gayet iyi. Writing [Yazma] yaptığımızda mesela writingim [yazma ödevim] güzel olmadığında bana söylüyorlar, bunu yaparsan daha iyi olur diye. Böyle yapma yani anlamlarına bak, gramerlere [dil bilgisi kurallarına] bak, bununla daha iyi. Writingim [yazma ödevim] olsun, ev ödevim olsun, evet söylüyorlar"* (ÖE4).

Öğrencilerden bir tanesi öğrenme sürecinin daha verimli, etkin ve daha fazla öğrenci merkezli olması adına süreç içinde öğrencilerin daha fazla sunum yapması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci bu konuda görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Mesela biz geçenlerde bir sunum yapmıştık. O sunumları her ay bir kişi yapsa veya iki haftada bir 1 kişi yapsa bence çok hoş olur. Ben sunum yaparken çok hazırlandım. Okudum, araştırdım. Sadece dil öğrenmiyorsun aslında araştırdığın şeyi de öğreniyorsun. Bence bu çok önemli. Bu şekilde daha verimli hale gelebilir"* (ÖK4). Başka bir öğrenci ise derse farklı hocaların girmesini önermekte ve böylelikle sürecin daha verimli hale geleceğini düşünmektedir. Öğrenci düşüncelerini şu şekilde paylaşmaktadır; *"Farklı hocaların [derse] girmesi bence iyi olabilir. Hocamız rahatsız olduğu için biz sınıf değiştirmiştik bir hafta kadar. Orada ben bir haftada farklı sınıflara girdim. Tüm farklı hocalardan öğrendim. Bence bu iyi bir şey. Böyle olursa kaliteyi artırabilir"* (ÖE3). Başka bir öğrenci ise süreçte daha fazla etkinlik ve alıştırma yapılması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir; *"Ben ödevlendirmenin daha çok olması gerektiğini en azından her gramer [dil bilgisi konusu] ve kelime bölümünden sonra bir çalışma kağıdının olması gerektiğini düşünüyorum. Ek kaynağımız olmadığından biz pratik yapamıyoruz"* (ÖK3).

Öğretim görevlilerinden bir tanesi süreçte çok büyük aksaklıklar yaşanmamasına rağmen, resmi tatil, konferans, kan bağı gibi etkinlikler sebebiyle derslerin işlenememesinin programı aksattığını şu şekilde belirtmektedir; *"Programın uygulanmasında çok büyük aksilikler yaşamıyoruz. [...] tabi arada özel günler bayramlar yılbaşı seçimler gibi öğrencilerin biraz daha tatilleştiği zamanlarda maalesef program aksayabiliyor"* (HE1).

Başka bir öğretim görevlisi ise dinleme ve konuşma becerileri için daha fazla aktivite yapılması gerektiğini, hatta konuşma becerisi için konuşma kulübünün kurulabileceğini belirtmektedir. Öğretim görevlisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmektedir; *"Konuşma becerileri için sadece kitaptaki egzersizlere bağlı kalmayıp daha farklı dil kulübü gibi kulüplerle öğrencilerin dil becerileri geliştirilebilir. Böylelikle dinleme ve konuşma becerileri için ekstra aktiviteler yapılabilir"* (HE1).

Ürün Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğrencilerin birçoğu tamamlamış oldukları İngilizce hazırlık programının kendi beklenti ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını belirtmektedirler. Bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Büyük ölçüde karşıladı ben buraya geldiğim zaman yani özellikle konuşmam yok derecesine kadar azdı sınavlar olsun vizeler özellikle benim konuşma becerimi çok etkiledi"* (ÖE2). Başka bir öğrenci ise aynı konudaki benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Beklentimi karşıladı. İhtiyaçlarımı da açıkcası ihtiyaçlarımın üzerindeydi. Ben daha az şey düşünüyordum ama burası bana daha çok şey kattı. Şu anda sene başına baktığım zaman geldiğimden şu ana 8-9 ayda daha iyi seviyedeyim"* (ÖK4). Başka bir öğrenci ise aynı konuda şunları söylemektedir; *"Benim beklentilerimi yeterli seviyede karşıladığını düşünüyorum"* (ÖE1). Bir diğer öğrenci ise şunları söylemektedir; *"Birçok şey öğrendim İngilizce konusunda hiç bir şey bilmiyorken. O yüzden bence karşıladı"* (ÖK2). Bir diğer öğrenci ise aynı konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Tamamen karşıladı diyebilirim"* (ÖK5). Benzer şekilde, başka bir öğrenci de şunları ifade etmektedir; *"Benim bölümümün İngilizce ile ilgili bir alakası yok ama ben İngilizceyi günlük hayatta iletişim becerileri için istemiştin ve ben buna katkı sağladığını düşünüyorum. Bana çok şey kattı"* (ÖK3). Başka bir öğrenci aynı konudaki benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Ben zaten belirli bir bilgiyle gelmiştim. Onun üzerine kattığını düşünüyorum. Seneye hazır olabilecek kadar karşıladı"* (ÖE3). Bir başka öğrenci ise şunları söylemektedir; *"Kendi adıma konuşacak olursam benim bir hedefim vardı ve ben kendi hedefimi tutturdum. Dolayısıyla benim ihtiyaç ve beklentilerimi karşıladı"* (ÖK1).

Benzer şekilde, öğretim görevlileri de İngilizce hazırlık programının öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını belirtmektedirler. Bir öğretim görevlisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *"Benim beklentim açısından bakarsak öğrencilerin hedeflenen düzeyde yani B1 seviyesinde öğrenciler mezun oluyor. Program öğrencinin B1 seviyesi olması için gereken tüm becerileri eşit şekilde sunmaya çalışıyor"* (HE1). Ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli başka bir öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; *"Yani yüzde olarak değerlendirirsek bunu iki grup için [örgün ve ikinci öğretim] eşit konuşmamak lazım. Özellikle akşam grupları için hedeflediğimiz şeyin çok gerisinde kaldığımızı düşünüyorum. Gündüz gruplarında ise büyük ölçüde ulaştığımızı düşünüyorum. Bu farklılığı öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarına bağlayabiliriz"* (ÖDHK2).

Ayrıca öğrencilerin çoğu program boyunca uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri konusunda olumlu görüşlere sa-

hiptir. Bu durum bir öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda açık bir şekilde görülmektedir; *“Sınavların sayısı bence yeterli. Tam olması gerektiği gibi. Biraz daha fazla olsa çok fazla bunaltır. Daha az olsa konular arasında kopukluk yaşanır. İçeriği konusunda da derste ne görüyorsak o. Ayrıca portfolyo da oldukça faydalı bence”* (ÖK5). Bir başka öğrenci ise aynı konu hakkında şunları söylemektedir; *“Üç ünite işliyorum, üç ünitenin sonunda sınava giriyorum. Sınavım olduğu için geri dönüp bakıyorum. Bu bence iyi. Başarıyı ölçme konusunda da neyin eksik neyin eksik olmadığını görebiliyorum”* (ÖE3). Bir diğer öğrenci ise şunları söylemektedir; *“Ölçme açısından hemen hemen bütün şeyleri ölçüyor sınav öyle görüyorum ben. Bütün yetkinlikleri ölçtüğünü düşünüyorum. Ayrıca portfolyo da çok iyi çünkü ilk yazdığımız writinglerde [yazma metinleri] son yazdığımız ödevimizi karşılaştırdığımız zaman farkı görüyoruz ne kadar geliştiğimizi ben öyle düşünüyorum açıkçası çünkü biriktiriyoruz”* (ÖK1). Başka bir öğrenci ise şunları söylemektedir; *“Portfolyo özellikle iyi bir sistem, sorumluluk getiriyor insana”* (ÖK2). Bir diğer öğrenci ise aynı konuda şunları söylemektedir; *“Sınavlar sayı olarak iyi bence. İçerik açısından da normal dört dil becerisini ölçüyor”* (ÖE1). Bir başka öğrenci ise şunları söylemektedir; *“Gördüğümüz İngilizce seviyesine uygun sınavlar yapılıyor bence. Sayfa sayısı olarak da normal”* (ÖK4). Öte yandan bir öğrenci sınavların sayısı konusundaki olumsuz görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; *“Çok fazla sınav oluyoruz. Biraz fazla oluyor. Artık bu dönem yorulduk. Kendi adıma konuşayım yorulduk çünkü ister istemez biraz stres oluyoruz”* (ÖK1). Benzer şekilde bir diğer öğrenci ise şunları söylemektedir; *“Quizler bir tık ardı ardına geldi. Vize ile quiz onlar çok insanı biraz strese soktu. Onların aralarındaki süre biraz uzatılabilir çünkü çok ardı ardına geldiği için insan biraz stres yapıyor eli ayağına dolaşıyor”* (ÖE2).

Aynı zamanda öğrenciler derslerde yapılanlarla sınav içeriklerinin bağlantılı olduğunu düşünmektedirler. Bir öğrenci bu konuda şunları söylemektedir; *“Bence tutuyor birbirini. Derste ne görüyorsam sınavda da o çıkıyor”* (ÖK5). Benzer şekilde başka bir öğrenci aynı konuda şunları ifade etmektedir; *“Bağlantılı. Soru türleri bile kitaptakine benzer. Sınavda ilk defa gördüm diyebileceğim hiç bir şey olmadı”* (ÖK2). Başka bir öğrenci ise görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir; *“O konuda açıkçası dürüst olmak gerekirse hemen hemen aynı çıkıyor. Ekstra görmediğimiz bir şey olmuyor”* (ÖK4). Bir başka öğrenci de aynı konudaki benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Biz hangi etkinliği yapıyorsak hangi sorunu tipini yapıyorsak sınavlarda da karşımıza o çıkıyor”* (ÖK3).

Öğrenci verisini destekler nitelikte, öğretim görevlilerinin çoğu program boyunca uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Öğretim görevlileri sene boyunca uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sayısının ve niteliğinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu durum bir öğretim görevlisinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda açık bir şekilde görülmektedir; *“Açıkçası şu anki sınav sayısından ve şekilden memnunum. [...] Ayrıca portfolyonun da hem yazma hem de konuşma becerileri açısından bütün bir sene yaptıkları çalışmaların tamamını kapsayıcı şekilde olduğunu ve öğrencileri belli bir düzenli olma yönünde*

teşvik ettiğini düşünüyorum” (HE1). Bir başka öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; *“Yani sınav sayısı ile ilgili büyük bir problem olduğunu düşünmüyorum. Bence yeterli”* (HE2). Benzer şekilde başka bir öğretim görevlisi şunları söylemektedir; *“Bence yeterli her dönem iki vize ve iki quiz bence yeterli bir miktar”* (HK1). Ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli bir öğretim görevlisi ise aynı konudaki olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Soru tarzlarını doğru buluyorum ve sınav sayısı da yeterli bence. Aslında öğrenciler bir iki hafta arayla sınav olmuş oluyorlar”* (ÖDHK1). Aynı ofiste görevli bir başka öğretim görevlisi ise aynı konudaki olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Bence doğru bir değerlendirme yaptığımızı düşünüyorum hedefler açısından. Sayılar da hedefler de yeterli bence”* (ÖDHK2).

Aynı zamanda öğretim görevlileri derslerde yapılanlarla sınav içeriklerinin birbiriyle uyumu konusunda da olumlu görüşlere sahiptirler. Bir öğretim görevlisi bu konuda şunları söylemektedir; *“Elbette derslerde yaptıklarımızla sınavda sorduklarımız birbiriyle uyumlu. Hangi becerinin sınavda ne kadar puan ağırlığına sahip olacağı sene başında yapılan toplantılarda belirleniyor. Toplam yıl boyunca programda hangi beceriye ne kadar zaman ayırırsak, ölçme ve değerlendirme sisteminde de o kadar puan ağırlığına sahip oluyor”* (HE1). Benzer şekilde, ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli bir öğretim görevlisi aynı konuda şunları söylemektedir; *“Bütün becerileri ölçüyoruz aslında evet öğrettiğimizi soruyoruz. O konuda paralel gidiyor. Öğrettiğimizin dışında bir şeyi sorgulamıyoruz”* (ÖDHK1).

Öğrencilerin birçoğu ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonrasında aldıkları notların gerçek başarı ve performanslarını büyük ölçüde yansıttığını düşünmektedirler. Bir öğrenci bu konuda şunları söylemektedir; *“Benim notlarım benim başarıyı yansıtır ama kendi notları kendi başarısını yansıtmayan arkadaşlarım da var. Derse katılımları iyi aslında, anladıklarını ve bildiklerini biliyorum ama bunu sınavda gösteremiyorlar. Bu kişiye bağlı biraz. Sınav heyecanı ve stresi ile alakalı da olabilir”* (ÖK5). Bir başka öğrenci ise aynı konudaki benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Gerçek başarıyı büyük ölçüde yansıtır diyebilirim. Ölçme ve değerlendirme de herhangi bir sıkıntı yok sistem gereğini yapıyor”* (ÖE2). Benzer şekilde, başka bir öğrenci de şunları söylemektedir; *“Bence evet. Yani ben ne biliyorsam notlarımdan da onu alıyorum. Yani ne düşük ne yüksek”* (ÖE4).

Bunun yanı sıra, öğrencilerin birçoğu programın hedeflerine ulaştığını düşünmektedir. Bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Benim açımdan ulaştı. Ben bir şeyler bilerek gelmişim buraya ama kendimi daha ileriye taşıdığımı düşünüyorum”* (ÖK5). Benzer şekilde başka bir öğrenci de şunları söylemektedir; *“Ben büyük ölçüde programın hedeflediklerini gerçekleştirdiğini düşünüyorum”* (ÖE2). Bir başka öğrenci ise aynı konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; *“Ben kendi kişisel gelişimimden yola çıkarak söyleyecek olursam bence gayet ulaştı”* (ÖK4). Bir diğer öğrenci ise aynı konudaki olumlu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; *“Ben programın hedeflerine ulaştığını düşünüyorum. Bunu kendimdeki gelişimden hareketle söyleyebilirim”* (ÖK1). Öğrencilerle benzer şekilde, öğretim görevlileri de programın hedeflerine

ulaştığını düşünmektedir. Bir öğretim görevlisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “*Bence program hedeflerine ulaşıyor*” (HE1). YDYO yönetiminde elde edilen rapora göre 2023-2024 eğitim öğretim sonunda İngilizce hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayan öğrencilerin oranı yaklaşık %65’dir. Dolayısıyla elde edilen başarı yüzdesi, eğitim programının genel anlamda hedeflerine ulaştığına kanıt olarak sunulabilir.

Ancak öğrenciler gelişimlerinin dört dil becerisi açısından eşit olmadığını ve konuşma ve dinleme becerisinin diğer becerilere kıyasla biraz geride kaldığını düşünmektedirler. Bu durum bir öğrencinin görüşme verisinden yapılan şu doğrudan alıntıda açık bir şekilde görülmektedir; “*Writing’de [yazma becerisinde] geliştiğimi düşünüyorum çünkü writing [yazma becerisi] üzerine düşünmemiştim hiç şimdiye kadar. Writing’de [Yazma becerisinde] ilerledim bence. Speaking [Konuşma becerisi] ve dinleme eksik biraz. Onun dışında okuma kısmında da gayet ilerledim. Ama konuşma açısından özgüven kazandım*” (ÖK5). Benzer şekilde başka bir öğrenci şunları söylemektedir; “*Speaking’de [Konuşma becerisinde] pek iyi değilim. Writing’de [Yazma becerisinde] fena değilim. Yazabiliyorum. Reading’de [Okuma becerisinde] iyiyim. O da kitap okumamı sağlıyor. Son 2-3 sınavda baya iyiydim. Listening’de [Okuma becerisinde] orta*” (ÖK4). Bir diğer öğrenci ise aynı konudaki düşünceleri şu şekilde ifade etmektedir; “*Speaking [Konuşma becerisi] açısından biraz daha kendimi geliştirmek istiyorum o yüzden pek memnun olduğumu söyleyemem*” (ÖE1). Bir başka öğrenci ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir; “*Ben genel olarak herkesin düşündüğü gibi speaking’in [konuşma becerisinin] eksik kaldığını düşünüyorum*” (ÖK3). Başka bir öğrenci bu konudaki benzer düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “*Yani hepsine ağırlık verildi ama hala listening [dinleme becerisi] ve speaking [konuşma becerisi] çok aşırı iyi değil. Sadece anlama konusun da geliştiğimi düşünüyorum diğerlerine nazaran*” (ÖK2).

Öğretim görevlileri de tıpkı öğrenciler gibi öğrenci gelişiminin dört dil becerisi açısından eşit olmadığını ve konuşma ve dinleme becerisinin diğer becerilere kıyasla biraz geride kaldığını düşünmektedirler. Bir öğretim görevlisi bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir; “*Öğrenciler genellikle İngilizceyi dil değil bir ders olarak gördükleri için ilk ağırlık verdikleri beceriler dil bilgisi ve kelime bilgisi oluyor. Dolayısıyla dinleme ve konuşma becerileri biraz daha diğerlerine göre az gelişiyor diye düşünüyorum*” (HE1). Başka bir öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; “*[...] herhangi bir öğrencinin sınav kağıdını çekin açın bakın işte reading’de [okumada] yüzde yetmişe yakın başarı elde ediyor. Aynı başarıyı speaking’de [konuşmada] göremiyorsunuz. Orada yüzde yirmilerde, yüzde otuzlarda. Belki o şey yani bu tarz becerileri daha çok önem vermelerinden kaynaklı olabilir*” (HE2). Ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli öğretim görevlileri de bu konuda öğrenciler ve diğer öğretim görevlileriyle aynı düşüncelere sahiptir. Bu durum şu doğrudan alıntıda açık bir şekilde görülmektedir; “*Yani grameri [dil bilgisini] daha iyi başarıyoruz sanki. Ama speaking [konuşma] ve listening [dinleme] kısmında zorlanıyorlar. Dolayısıyla speakingde [konuşmada] bana çok zayıf gelip de çok iyi giden çok az kişi çıkıyor gibi*” (ÖDHK1). Aynı ofiste görevli bir başka öğretim görevlisi ise aynı konudaki benzer fikirlerini şu şekilde

ifade etmektedir; “*Her yetide değil ama özellikle konuşma ve dinleme yetisinde hedeflerimizin biraz gerisinde kaldığımızı düşünüyorum*” (ÖDHK2).

Öğrenciler tamamlamış oldukları İngilizce hazırlık programının bölümlerindeki dersler açısından faydalı olduğunu ve bölümlerine geçtiklerinde onlara katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir; “*Kesinlikle faydalı çünkü bu programı görmezsek oradaki İngilizce derslerimizi takip edemezdik. Eğer ben bu programı görseydim bölüme geçtiğim zaman İngilizce ile ilgili hiçbir bilgim olmayacaktı. Dersleri takip edemeyecektim. Ama şu anda az çok o derse girdiğim zaman bir cümle bir kelime de olsa anlayabilirim bu program sayesinde*” (ÖK4). Başka bir öğrenci ise aynı konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “*Bence olacak çünkü büyük bir faydası var. Benim oradaki derslerim de İngilizce olacağı için, yani oradaki derslerin de birçoğu İngilizce olacak. Yani derslerimde de bana yardımcı olacak*” (ÖE4). Bir başka öğrenci ise aynı konudaki benzer görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “*Kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum*” (ÖK1). Benzer şekilde bir diğer öğrenci şunları söylemektedir; “*Burada aldığım eğitim olsun kendi bilgilerim olsun bölüm derslerimi kolayca takip edebilirim. Sonuçta yeterli eğitimi alıyoruz kendimizi geliştiriyoruz bölüm için de hazırlanmış oluyoruz*” (ÖE1). Öte yandan bu konuda olumsuz görüşler de vardır. Öğrencilerin bazıları tamamladıkları programın bölümlerindeki derslerde çok fazla faydalı olmayacağını düşünmektedirler. Bir öğrenci bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir; “*Bence ekstra bir faydası çok oldu diyemem ekstra bölüme yönelik bir şey olmadığı için*” (ÖK5). Bir önceki sene hazırlığı başarıyla tamamlayan ve bölümlerinin birinci sınıflarında eğitimlerine devam etmekte olan öğrenciler de bu konuda benzer görüşlere sahiptirler. Birinci sınıfta öğrenim görmektedir olan bir öğrenci bu konuda şunları söylemektedir; “*Kesinlikle geçen sene aldığım eğitim bu sene işime yarıyor*” (Mezun ÖK1). Başka bir öğrenci ise aynı konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “*Geçen sene bu konudan çok emin değildim ama bu sene baktığımda hazırlığın bana çok faydası olduğunu söyleyebilirim,*” (Mezun ÖE1). Benzer şekilde, bir diğer öğrenci şunları söylemektedir; “*Hazırlık eğitiminin bu seneki derslerimde işlerimi çok kolaylaştırdığını düşünüyorum*” (Mezun ÖK2).

Öğretim görevlileri İngilizce hazırlık programının öğrencilerin bölümlerindeki dersler açısından faydalı olduğunu ve bölümlerine geçtiklerinde onlara katkı sağlayacağını düşünmektedirler; “*Ben öğrencilerin hazırlık programından mezun olduklarında sahip oldukları İngilizce seviyesinin onların bölümlerindeki dersler açısından fayda sağlayacağını düşünüyorum. En azından birçok öğrenci için bu böyle*” (HE1). Başka bir öğretim görevlisi ise aynı konuda şunları söylemektedir; “*Öğrenciden öğrenciye değişiyor gerçekten. Mesela bu çocuk ydlnin [bölüm İngilizce derslerinin] devam eden derslerinde düzgün yaparsa mezun olduğunda çok rahat bir şekilde kendini ifade edecek en azından günlük konuşmalarda*” (HK1). Ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli bir başka öğretim görevlisi ise aynı konudaki olumlu görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir; “*Bence bölümlerindeki dersleri takip etmekte zorlanmazlar. Hazırlığın faydalı olduğunu söyleyebilirim*” (ÖDHK1).

Öğrencilerin program kapsamında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin geliştirilmesi konusunda bazı önerileri vardır. Bir öğrenci sınavlardaki konuşma becerisinin yüzdelik ağırlığının artırılmasını önermektedir. Bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir; *“Bence speaking [konuşma becerisi] notu daha yüksek olmalı. Böylelikle bizim buna daha çok yönelmemiz sağlanabilir”* (ÖK4). Bir başka öğrenci ise sınav sayılarının azaltılabileceğini şu cümlelerle ifade etmektedir; *“Çok fazla sınav olduğumuzu düşünüyorum. Bunların peş peşe olması bizi yoruyor ve strese sokuyor. Belki sınav sayıları azaltılabilir ve daha seyrek şekilde yapılabilir”* (ÖK1).

Ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli bir öğretim görevlisi ise ölçme ve değerlendirme sistemine sunum ve proje gibi öğrencilerin okul dışında hazırladıkları bazı faaliyetlerin dahil edilebileceğini şu sözlerle önermektedir; *“Mesela sunum gibi daha ders dışı şeyler var ya çocukların daha doğal hazırladıkları şeyler mesela bunlar dahil edilebilir”* (ÖDHK1).

TARTIŞMA

Bağlam Boyutuna İlişkin Tartışma

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin çoğu İngilizce hazırlık eğitim programının amaçlarının güncel olduğunu, bu amaçların kendi ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu ve programın onların gelecekteki öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğrencilerle benzer şekilde, öğretim görevlileri de İngilizce hazırlık programının amaçlarının güncel olduğunu, bu amaçların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu ve İngilizce hazırlık programının öğrencilerinin gelecekteki öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Dolayısıyla, öğretim görevlilerinden elde edilen sonuçların, öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Öğretim görevlileri ve öğrenciler ortak bir şekilde, eğitim programının bağlamı hakkında olumlu görüşlere sahiptirler. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerden toplanan nicel verilerin analizinin ardından elde edilen sonuçla da örtüşmektedir.

Ayrıca eğitim programının bağlam boyutuna ilişkin elde edilen bir diğer önemli sonuca göre öğrencilerin birçoğu İngilizce hazırlık eğitim programının dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamasının yanı sıra onların üst düzey düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vs.) açısından da gelişmesini amaçladığını düşünmektedirler. Öğretim görevlileri de öğrencilerle paralel bir şekilde hazırlık programının dil becerilerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmeyi amaçladığını düşünmektedirler. Bir diğer ifadeyle, öğretim görevlileri ve öğrenciler programın üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı konusunda hemfikirlerdir. Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin elde edilen bu sonucun önemli olduğu söylenebilir. Çünkü günümüz eğitim programlarının öğrencilerinin bilgi düzeylerinin artırılmasının yanı sıra, onların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin de artırılmasının amaçlanması elzemdir (Berg & Plessis, 2023; Orhan, 2022; Wagner, 2010). Ancak bu şekilde, bu çağın öğrencilerini, içinde bulunduğumuz yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte geliştirmek mümkün olabilir (Katsamakos et al., 2024). Özet olarak, programın farklı paydaşlarından çeşitli yöntemler-

le elde edilen verilerin analizinin ardından, eğitim programının bağlam boyutuna ilişkin genel memnuniyetin yüksek olduğu söylenebilir.

Girdi Boyutuna İlişkin Tartışma

Eğitim programının girdi boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin birçoğu İngilizce hazırlık eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmek konusunda kendi hazırbulunuşluk seviyelerini yeterli düzeyde görmektedirler. Ayrıca, öğrenciler öğretim görevlilerinin eğitim programını uygulama konusundaki yetkinliklerinin oldukça yüksek olduğunu düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin aksine, öğretim görevlilerinin birçoğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Öğrenci ve öğretim görevlilerinin, öğrenci hazırbulunuşluğuna ilişkin birbiriyle örtüşmeyen bu görüşleri önemli bir sonuç olarak görülebilir. Öğrenciler, programın amaçlarını gerçekleştirmek için kendi hazırbulunuşluk seviyelerini yüksek görmelerine rağmen, öğretim görevlileri bunun tam tersini düşünmektedirler. Bu durum öğrencilerin eğitim öğretim yılının başında programın hedeflerinden ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek adına kendilerinden beklenenlerden açık bir şekilde haberdar olmamalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin, üniversite öncesinde almış oldukları eğitimin onları üniversite yaşamına hazırlayıcı nitelikte olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, daha önceki eğitim yaşantıları içinde edindikleri alışkanlıklardan hareketle kendilerinden beklenen sorumlulukların farkında olmayan öğrencilerin kendi hazırbulunuşluklarını öğretim görevlilerinden farklı bir şekilde yeterli görmeleri normal olarak görülebilir.

Ayrıca, çalışma kapsamında elde edilen bir diğer sonuca göre, öğrenciler derslerde kullanılan materyallerin ilgi çekici ve güncel olduğunu, kullanılan materyal çeşitliliğinin yeterli olduğunu ve materyallerin eğitim programının içeriği ve hedefleriyle uyumlu olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerden elde edilen sonuçları destekler nitelikte, öğretim görevlileri de derslerde kullanılan materyallerin ilgi çekiciliği, güncelliği ve çeşitliliği konusunda olumlu görüşlere sahiptirler. Müfredat geliştirme biriminde görevli hocaların da belirttiği gibi, her eğitim-öğretim yılının başında o yıl kullanılacak materyallerin öğrencilerden ve öğretim görevlilerinden gelen dönüşlere göre güncelleniyor olması elde edilen bu sonuçları açıklamaktadır.

Bunun yanı sıra, öğrenci ve öğretim görevlileri ortak bir şekilde fiziki ortamın yeterli olmadığını, sınıfların küçük ve bunaltıcı olduğunu ve bilgisayar ve projeksiyon gibi bazı teknik donanımların zaman zaman sorunlar çıkarttığını belirtmektedirler. Elde edilen bu önemli sonuç, öğrenme ortamının fiziki olarak yetersizliğini ve derslerde aktif bir şekilde kullanılan teknik donanımın zaman zaman sorun çıkardığını göstermektedir. Bu durum, öğretim sürecini olumsuz bir şekilde etkileyebilecek önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Dil öğretiminde teknoloji entegrasyonunun başarıyı artırıcı bir unsur olarak kabul edildiği günümüzde (Rintaningrum, 2023) dil öğretme/öğrenme ortamlarının bu entegrasyona olanak tanıyacak şekilde teknolojik donanım ile donatılması önemlidir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu yılın başında yapılan oryantasyon sunumuna katılmadıklarını belirtmelerine rağmen, katılan

öğrencilerin oryantasyon sunumunun gayet bilgilendirici, faydalı ve detaylı olduğuna ilişkin görüşleri programın girdi boyutuna ilişkin ulaşılan bir diğer sonuçtur. Elden edilen bu sonucu destekler nitelikte, öğretim görevlileri de oryantasyon sunumunun bilgilendirici, faydalı ve detaylı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, öğretim görevlileri oryantasyon sunumuna katılımın düşük olduğunu teyit etmekte ve sunumun ilk hafta yapılmasını bu durumun bir sebebi olarak göstermektedirler. Öğrencilerin büyük kısmı ilk hafta derse gelmemeleri nedeniyle, ilk hafta yapılan ve oldukça faydalı olan bu oryantasyon sunumunu kaçırmaktadırlar. Öğrencilerin bir çoğunun, bir sene boyunca alacakları dil eğitiminin detayları, ölçme ve değerlendirme sistemi ve kendilerinden beklenenler noktasında detaylı bilginin sunulduğu bu oryantasyon sunumunu kaçırmaları önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Ayrıca, bu durum öğrenci hazırlanışına ilişkin öğrenci ve öğretim görevlilerinin görüşlerinin birbiriyle örtüşmediği sonucunun da bir sebebi olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak, eğitim programının girdi boyutuna ilişkin görüşlerin genel anlamda olumlu olduğu ve bu olumlu görüşlerin nicel verilerle de desteklendiği söylenebilir. Girdi boyutuna ilişkin tek olumsuz görüşün öğrenme ortamının fiziki ve teknolojik yeterliliğine ilişkin olduğu söylenebilir.

Süreç Boyutuna İlişkin Tartışma

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin birçoğu derslerin işlenişinden memnun olduklarını, bu süreçte öğretim görevlilerinin kullandıklarını yöntem ve tekniklerin uygun olduğunu ve onların motivasyon ve tutumlarını artırdığını ve kendilerine öğrenci merkezli bir öğrenme süreci sunulduğunu belirtmektedirler. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte, mesleki gelişim biriminde görevli bir öğretim görevlisi derslerde öğrenci merkezli bir anlayış benimsediğini ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışıldığını belirtmektedir. Ayrıca mesleki gelişim biriminin yayınladığı gözlem raporu da elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Dolayısıyla, eğitim programının dil öğretim sürecine ilişkin öngördüğü yöntem ve tekniklerin, sınıflarda aktif bir şekilde uygulandığı ve bu konuda görüşlerin ortak bir şekilde olumlu olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra, öğrenciler program sürecinde öğrenci ve öğretim görevlisi arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu, öğretim görevlileriyle kolay iletişim kurabildiklerini ve gerekli desteği alabildiklerini belirtmektedirler. Öğrencilerle benzer şekilde, öğretim görevlileri de öğrenci ve öğretim görevlisi arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu, öğrencilerinin kendileriyle kolay iletişim kurabildiklerini ve gerekli desteği alabildiklerini belirtmektedirler. Tok'a (2018) göre dil öğretiminin kalitesini belirleyen önemli etkenlerden biri de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve ilişkidir. Bu iletişim güçlü ve sürekli olması, dil öğretim sürecinin kalitesini artırabilecek önemli bir etkidir. Dolayısıyla, öğrenci ve öğretim görevlileri arasındaki iletişim kanallarının sürekli açık olduğuna ve bu etkileşim ve iletişimin sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütüldüğüne ilişkin ulaşılan bu sonucun önemli olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin çoğu dersler esnasında rahat ve demokratik bir ortam oluşturulduğunu, derse katılımlarının teşvik edildiği-

ni, hata yapmaktan korkmadıklarını, ders işleyişinin düzenli ve planlı olduğunu ve kendilerine verilen ödevlerin yeterli ve yerinde olduğunu, bu ödevlerinin ardından öğretim görevlisinden etkili bir şekilde dönütler aldıklarını ve bu dönütlerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, öğretim görevlileri dersler esnasında rahat ve demokratik bir ortam oluşturulduğunu, öğrencilerin derse katılımlarının teşvik edildiğini ve yıl boyunca yapılan etkinliklerin düzenli ve planlı bir şekilde ilerlediğini düşünmektedirler. Ayrıca mesleki gelişim biriminin yayınladığı gözlem raporunda da bu durumu destekleyen sonuçlar vardır. Dolayısıyla, sürece ilişkin elde edilen bu olumlu sonuçlar, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin eğitim programının ön gördüğü ve etkili bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer sonuca göre, öğrenciler ve öğretim görevlileri ortak bir şekilde programın uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirir nitelikte olmadığını ve bu konuda bazı sorunların olduğunu belirtmektedirler. Hem öğrenciler hem de öğretim görevlileri her ne kadar dört dil becerisinin eşit bir şekilde geliştirilmesi hedeflense de, süreç içinde yapılan etkinliklerde konuşma ve dinleme becerilerinin diğer becerilere kıyasla daha geride kaldığını belirtmektedirler. Bu durum, mesleki gelişim biriminin yıl boyunca yaptığı gözlemlerin ardından yayınladığı genel raporda da açık bir şekilde görülmektedir. Dört dil becerisinin iç içe geçmiş ve eşit bir şekilde geliştirilmesinin hedeflendiği eğitim programının uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin dört dil becerisinin eşit bir şekilde geliştirir nitelikte olmadığına ilişkin elde edilen bu sonucunun önemli bir eksikliğe işaret ettiğini söylemek mümkündür. Her ne kadar eğitim programı bu becerilere eşit sürenin ayrılmasını öngörse de, uygulamada ortaya çıkan bazı aksiliklerin bu öngörünün gerçekleşmesini engellediği söylenebilir.

Özetle öğrenciler program sürecinde katıldıkları derslerin işlenişinden memnun olduklarını, motivasyon ve tutumlarının arttırılmaya çalışıldığını ve derse katılımlarının teşvik edildiğini, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki ve iletişimin güçlü olduğunu, derslerin düzenli ve planlı ilerlediğini, bu derslerde rahat ve demokratik bir ortam oluşturulduğunu ve kendilerine verilen ödevlerin yeterli ve yerinde olduğunu belirtmektedirler. Çalışma kapsamında toplanan nicel verilerden ve öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçların da desteklediği bu sonuçlar İngilizce hazırlık eğitim programının süreç boyutuna ilişkin genel memnuniyeti göstermektedir. Ancak, hem öğrenci ve öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden hem de gözlem raporlarından ortak bir şekilde elde edilen programın uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirir nitelikte olmadığı ve bu konuda bazı sorunların olduğu sonucu önemli bir eksikliği ortaya koymaktadır.

Ürün Boyutuna İlişkin Tartışma

Eğitim programının ürün boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin birçoğu tamamlamış oldukları İngilizce hazırlık programının kendi beklenti ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını, bölümlerindeki dersler açısından faydalı olacağını

ve bölümlerine geçtiklerinde onlara katkı sağlayacağını, programın hedeflerine ulaştığını ve ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonrasında aldıkları notların gerçek başarı ve performanslarını büyük ölçüde yansıttığını belirtmektedirler. Benzer şekilde, öğretim görevlileri de İngilizce hazırlık programının öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını, öğrencilerin bölümlerindeki dersler açısından faydalı olacağını ve bölümlerine geçtiklerinde onlara katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayarak bölümlerine geçen ve birinci sınıfta eğitimlerine devam eden öğrencilerden elde edilen sonuçların da desteklediği bu sonuçlar, eğitim programının ürün boyutuna ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre, eğitim programının amacına ulaştığını ve ortaya konulan çıktının istenen düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Ayrıca öğrenciler ve öğretim görevlileri ortak bir şekilde program boyunca uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Öğrenciler ve öğretim görevlileri sınavların sayısının yeterli olduğunu ve derslerde yapılanlarla sınav içeriklerinin bağlantılı olduğunu belirtmektedirler. Ölçme ve değerlendirme ofisinde görevli öğretim görevlilerinin de belirttiği gibi, yapılacak sınavlardan önce ölçme ve değerlendirme ofisi ve program geliştirme ofisinde görevli öğretim görevlilerinin sınav içeriklerinin, soru tip ve çeşitliliğinin belirlenmesi gibi konulara ilişkin toplantılar yapıyor olması, derslerde yapılanlarla sınav içeriklerinin bağlantılı olduğuna ilişkin olumlu görüşün bir nedeni olarak gösterilebilir. Uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin hem öğrenci hem de öğretim görevlilerinin ortak bir şekilde sahip olduğu bu olumlu görüşler, eğitim programının sonunda öğrenci performansının etkili ve yeterli bir şekilde ölçüldüğünü ve değerlendirildiğini göstermektedir. Nitekim öğrencilerin birçoğu program sonunda elde ettikleri başarının, gerçek performanslarını yansıttığını düşünmektedir.

Bunun yanı sıra, öğrenciler gelişimlerinin dört dil becerisi açısından eşit olmadığını ve konuşma ve dinleme becerisinin diğer becerilere kıyasla biraz geride kaldığını düşünmektedirler. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin de desteklediği bu sonuç önemli bir eksikliği ortaya koymaktadır. Süreç boyutunda, programın uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirir nitelikte olmadığı ve süreç içinde yapılan etkinliklerde konuşma ve dinleme becerilerinin diğer becerilere kıyasla daha geride kaldığına ilişkin elde edilen sonuç, eğitim programının ürün boyutunda elde edilen bu sonuçları açıklamaktadır. Her ne kadar eğitim programı dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirmeyi hedeflese de, süreç içinde bu dört dil becerisine eşit bir şekilde vakit ayıramaması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Nitekim bu eksiklik ürün boyutunda elde edilen sonuçlarda da kendisini göstermektedir.

Özetle, öğrenciler programın hedeflerine ulaştığını, kendi beklenti ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını, bölümlerindeki dersler açısından faydalı olacağını ve onlara katkı sağlayacağını ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Çalışma kapsamında toplanan nicel verilerden ve öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen

sonuçların da desteklediği bu sonuçlar İngilizce hazırlık eğitim programının ürün boyutuna ilişkin genel memnuniyeti göstermektedir. Ancak, süreç boyutuna ilişkin ortaya çıkan önemli eksikliğe paralel bir şekilde, hem öğrenci ve öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen öğrenci gelişiminin dört dil becerisi açısından eşit olmadığı ve konuşma ve dinleme becerisinin diğer becerilere kıyasla biraz geride kaldığı sonucu önemli bir eksikliği ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, YDYO İngilizce hazırlık eğitim programını CIPP değerlendirme modelini kullanarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada programın farklı paydaşlarından nitel ve nicel veriler toplanarak eğitim programının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, eğitim programının dört boyutuna ilişkin görüşlerin olumlu olduğu ve bu boyutlara ilişkin genel memnuniyetin yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, elde edilen sonuçlar, programın bazı boyutlarına ilişkin önemli birkaç eksikliği de ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırma kapsamında bazı öğrenciler çalışma kitabının (workbook) olmayışını önemli bir eksiklik olarak belirtmişlerdir. Dolayısıyla, bu kitabının öğretim materyalleri arasına dahil edilmesi veya bu nitelikte başka kaynakların öğrencilere sunulması önerilebilir.
- Eğitim programını daha etkili bir şekilde uygulanabilmesini sağlamak adına, sınıfların fiziki ve teknolojik yapısının iyileştirilmesi ve bilgisayar ve projeksiyon gibi bazı teknik donanımların yenilenmesi önerilebilir.
- Oryantasyon sunumuna daha fazla öğrenci katılabilmesi için, sunum tarihinin birkaç hafta ileriye alınması önerilebilir. Ayrıca, yapılan sunum materyalinin öğrencilerin kesintisiz erişimine açılması (yüksekokulun internet sitesine yüklenerek vs.) onların ihtiyaç duyduklarında tekrar bu sunumu inceleyebilmelerini sağlayabilir.
- Eğitim programının uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin dört dil becerisini eşit bir şekilde geliştirir nitelikte olması adına etkinliklerin yeniden düzenlenmesi ve bu etkinliklerin dağılımının eşit olması sağlanmalıdır. Ayrıca öğretim görevlilerinin bu konudaki farkındalıklarının ve yetkinliklerinin artırılması adına hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
- Eğitim programının uygulama sürecinde öğrencileri daha fazla aktif kılmak ve onların okul dışında geçirdiği vakitleri daha verimli hâle getirmek adına öğrencilere belli aralıklarla sunum veya proje ödevleri verilmesi önerilebilir.
- Ders dışı etkinlikler kapsamında, öğrencilerin olağan derslerinden sonra YDYO bünyesinde kurulacak konuşma, dinleme ve okuma gibi kulüpler ile öğrencilere daha fazla aktiviteler ve etkinlikler sunulması önerilebilir.
- Öğrencilerin dört dil becerisi anlamında gelişimlerinin eşit olması ve diğer becerilere kıyasla geride kalan konuşma ve dinleme becerilerinin desteklenmesi adına ekstra etkinlikler yapılabilir.

- Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin dört dil becerisine ilişkin puan dağılımları tekrar gözden geçirilebilir.
- Eğitim programı kapsamında geliştirilmesi planlanan üst düzey düşünme becerileri konusunda öğrenci performansının ve gelişiminin de ölçülmesi adına, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri arasına alternatif ölçme araçları dahil edilebilir.

Finansal Destek: Bu araştırma çalışması sürecinde herhangi bir ticari firmadan maddi veya manevi destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Yazar Katkı Oranı: Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 434) 05.01.2024 tarihli toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Abdullah, N., Wahab, N. A., Noh, N. M., Abdullah, E. M. ve Ahmad, A. (2016). The evaluation and effectiveness of school based assessment among science teachers in Malaysia using CIPP model. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 3(11), 1-7. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2016.11.001>
- Akturan S. (2025). A novel implementation of the CIPP model in undergraduate medical education: The Karadeniz Technical University Faculty of Medicine experience. *TED*, 24(72), 5-10. <https://doi.org/10.25282/ted.1623971>
- Al-Jardani, K. S. (2012). English language curriculum evaluation in Oman. *International Journal of English Linguistics*, 2(5), 40-44. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n5p40>
- Aygören, F. ve Er, K. O. (2023). *Eğitimde program değerlendirme: Sınıflamalar-modeller*. Pegem Akademi.
- Berg, G. V. D., & Plessis, E. D. (2023). ChatGPT and generative AI: possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. *Education Sciences*, 13, 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci13100998>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Breault, D. A. ve Marshall, J. D. (2010). Curriculum, definitions of curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (ss. 179–181). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (s. 1-19). Sage.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). 7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Qualitative Studies*, 12(2), 1–24. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.2.E0032>
- Edmonds, W. A. ve Kennedy, T. D. (2012). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Hamsi İmrol, M., Dinçer, A., Doğan Güldenöğlü, B. N., & Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 403-437. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9>
- Karataş, H. ve Fer, S. (2011). CIPP evaluation model scale: Development, reliability and validity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 592-599. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.146>
- Katsamakas, E., Pavlov, O. V., & Saklad, R. (2024). Artificial intelligence and the transformation of higher education institutions: A systems approach. *Sustainability*, 16(14), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su16146118>
- Kerimoğlu, E., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). 2018 İngilizce dersi 8. sınıf öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 626–653. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383796>
- Koç, Y., Işıksal, M. ve Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Evaluation of curricula and educational criticism model. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 27-35.
- Kürkçü, İ. (2021). *A phenomenological study on curriculum development process in Turkey: Critical periods and issues* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Lippe, M. & Carter, P. (2018). Using the CIPP model to assess nursing education program quality and merit. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(1), 9-13. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2017.09.008>
- Milburn, C. W. (2024). *Development of a nursing clinical evaluation instrument using the CIPP model* [Yayınlanmamış doktora tezi]. George Fox University, Newberg.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Null, W. (2017). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield.
- Okumuş, A. ve Daloğlu, A. (2024). A programme evaluation study: The case of English language teaching programme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 187-216. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..1327223>
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2012). *Developing the curriculum*. Pearson Education Inc.
- Orhan, A. ve Çeviker Ay, Ş. (2017a). Investigating students' perspectives of foreign language distance education curriculum according to some variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 190-203.
- Orhan, A. ve Çeviker Ay, Ş. (2017b). Uzaktan eğitim ile yürütülen İngilizce Yabancı Dil Dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 534-545.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.

- Orhan, A. (2022). Critical thinking dispositions and decision making as predictors of high school students' perceived problem solving skills. *The Journal of Educational Research*, 115(4), 235-245. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2113498>
- Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>
- Ritchie, J. ve Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. M. Huberman, & M. B. Miles (Eds.), *The Qualitative researcher's companion* (s. 305-329). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412986274.n12>
- Sanders, J. R. ve Nafziger, D. N. (2011). A basis for determining the adequacy of evaluation designs. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(15), 44-78. <https://doi.org/10.56645/jmde.v7i15.296>
- Saylor, J. G. ve Alexander. W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L. (Eds), *International Handbook of Educational Evaluation* (s. 31-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Stufflebeam, D. L. ve Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- Sopha, S. ve Nanni, A. (2019). The CIPP model: Applications in language program evaluation. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1069-1460. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.19.1360>
- Şahin, H. ve Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 571-594.
- Taba, H. ve Spalding, W. B. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Temiz, F. B. ve Başal, A. (2023). Evaluation of an optional English preparatory program with CIPP scale. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(2), 581-597. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1142778>
- Tok, Z. (2018). Yabancı dil öğretim yöntemlerinde öğretmen ve öğrencinin rol ve statülerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 6, 270-277. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4001>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, S., Çoştı, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap*. Basic Books.
- Wang, H. ve Li, H. (2023). Evaluation of curriculum implementation effectiveness of higher vocational education based on collaborative filtering algorithm. *Scalable Computing: Practice and Experience*, 24(3), 379-388. <https://doi.org/10.12694/scpe.v24i3.2274>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. ve Türksoy, E. (2024). Dördüncü sınıf fen bilimleri öğretim programının CIPP modeli bağlamında değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 2965-2987.