

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ŞULE YÜKSEL ERTUĞRUL SEÇER
13706033**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ŞULE YÜKSEL ERTUĞRUL SEÇER
13706033
ORCID NO: 0000-0002-9303-2751**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN**

**İSTANBUL
2020**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

ŞULE YÜKSEL ERTUĞRUL SEÇER
13706033

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 13.08.2020

Tezin Savunulduğu Tarih: 06.08.2020

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet GÜROL	
	Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ	
	Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN	
	Doç. Dr. Şaban ÇETİN	

İSTANBUL
Ağustos, 2020

ÖZ

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Şule Yüksel Ertuğrul SEÇER

Ağustos, 2020

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının paydaş görüşleri ve doküman analizi ile değerlendirilmesidir. Araştırmada, İngiliz Dili Eğitimi lisans programları mevcut durum ve gerçekliğini tüm yönleriyle, zengin ve çeşitli bir örneklem ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyabilmek için nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin bir arada yürütüldüğü karma yöntem kullanılmıştır. Programlarda öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket çalışması ile nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen nicel bulgular, anketin açık uçlu son bölümü ile toplanan nitel verilere uygulanan içerik analizi ile ulaşılan bulgularla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş, açıklanmış ve desteklenmiştir. Öğrenci görüşlerine yönelik olarak elde edilen bulgular daha derin araştırma ve açıklama ihtiyacı doğurmuş, bu bulguları farklı paydaş görüşleri ve doküman analizi bulguları ile de karşılaştırmak, doğrulamak ve desteklemek amacı ile program değerlendirmesine yönelik olarak öğretim elemanları ve mezun görüşmeleri ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanan öğrenci anketleri ile toplanırken nitel veriler ise birebir ve yüz yüze gerçekleştirilen öğretim elemanı ve mezun görüşmeleri ve ulaşılabilen program dokümanları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda İstanbul ilindeki üçü devlet üçü vakıf olmak üzere altı farklı üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında, 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören 191 üçüncü, 192 dördüncü sınıf olmak üzere toplamda 383 öğrenci program değerlendirme anketine katılmıştır. Nitel boyutunda ise aynı üniversitelerde görev yapan 15 öğretim elemanının ve 13 program mezununun program değerlendirmeye yönelik görüşleri alınmış ve programa ilişkin ulaşılabilen dokümanlar incelenmiştir. Programların güçlü ve zayıf yönlerine yönelik olarak elde edilen bulgular; İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının, program bileşenleri, öğretim, öğretmenlik uygulamaları, staj programı, öğretim elemanlarının niceliksel ve mesleki yeterliliği, öğrenci sayıları, algı ve dil düzeyleri ve programın sağladığı fiziksel ve eğitsel imkanlar yönleri ile yetersiz olduğu yönünde olup ciddi sorunlara işaret etmektedir. Paydaşların programı geliştirme önerilerine yönelik olarak elde edilen bulgular, İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının psikolojik ve felsefi temelleri açısından, YÖK ve program geliştirme ve konu alanı uzmanları tarafından yeniden süzgeçten geçirilmesi, değerlendirilmesi ve sistemsel bir dönüşüme tabi tutulmasına işaret eden öneriler getirmektedir. Ayrıca program paydaşlarının görüş ve önerileri ve doküman analizi ile ulaşılan tüm nicel ve nitel bulgular birbirini büyük ölçüde destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: İngiliz Dili Öğretimi, Karma Yöntem, Program Değerlendirme.

ABSTRACT

EVALUATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING UNDERGRADUATE PROGRAMS Şule Yüksel Ertuğrul SEÇER August, 2020

The main purpose of this study is to evaluate English Language Teaching undergraduate programs in Turkey in terms of stakeholders' views and document analysis. To reveal the current state and to give a synopsis of the ELT undergraduate programs in all aspects with a holistic approach, mixed method in which both quantitative and qualitative data collection and analysis processes are carried out together, is utilized within a rich and diverse sample. Firstly, quantitative data is collected through the survey study applied to 3rd and 4th grade students in ELT undergraduate programs in 2018-2019 Academic Year and analyzed. The quantitative findings are explained and supported by the qualitative findings, obtained via the content analysis applied to the qualitative data collected from the open-ended questions in the final part of the survey. Since the findings obtained from student surveys require further and deeper data collection and analysis and need to be explained and verified in broader terms, the views of other stakeholders on program evaluation are obtained via lecturer and graduate interviews and a detailed document analysis over program evaluation is done. The quantitative data is collected via a real-time paper-and-pencil students' survey whereas the qualitative data is collected through one-to-one and face-to-face lecturer and graduate interviews and all available documents related to programs. In the quantitative dimension of the research, a total of 383 students, 191 of whom are 3rd graders and 192 of whom are 4th graders in ELT undergraduate programs of three state and three private universities in Istanbul have participated in the student questionnaire. Besides, in the qualitative dimension of the study, 15 lecturers and 13 graduates of the programs have participated in the interviews on program evaluation. All the findings on the strengths and weaknesses of the programs indicate that ELT undergraduate programs have some common critical defects in terms of program components, teaching practices, practicum, numbers and professional competences of lecturers, numbers, perception and linguistic level of students and the physical and educational facilities. The findings on the recommendations to improve the programs point out that the program should be re-evaluated in the filters of psychological and philosophical roots of ELT programs and subjected to a comprehensive systematic change by Higher Education Council, curriculum designers and field experts. In addition, all the qualitative and quantitative findings obtained from the stakeholders' views and recommendations and document analysis are supported by each other.

Keywords: English Language Teaching, Mixed Method, Program Evaluation.

ÖN SÖZ

İstanbul ilindeki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının paydaş görüşlerine yönelik olarak değerlendirilmesine ilişkin bu araştırma, Türkiye’deki İngilizce öğretmenleri yetiştirme programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak içinde bulunduğu güncel duruma ışık tutmaktadır. Ayrıca bu çalışma, Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının değerlendirmesi ve geliştirilmesine ilişkin öğrenci, öğretim elemanı ve mezun görüş ve önerilerinden yola çıkarak, doğru, hızlı ve etkin iletişimin her geçen gün önem kazandığı çağımızın hızla gelişen ve küreselleşen eğitim dünyasında yaygın olarak kullanılan İngiliz dilinin öğretiminde en önemli rolü üstlenen İngilizce öğretmenlerinin yetiştirildiği öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yönünde atılmış bir adımdır.

Gerek profesyonel ve ailevi hayatımdaki bireysel sorumluluklarım gerekse tez çalışmam devam ederken pandemik Covid-19 salgını nedeniyle tüm dünyanın ve ülkemizin içinden geçtiği buhranlı süreç nedeniyle oldukça uzun ve meşakkatli ilerleyen doktora tez çalışmamda benden hoşgörüsünü, anlayışını, sabrını ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Yavuz Erişen’e, tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Mehmet Gürol’a ve Doç. Dr. Mehmet Şahin’e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, İngiliz Dili Eğitimi alanındaki engin birikim, tecrübe ve bilgilerini aktarmak için bana kıymetli zamanlarını ayıran sayın hocalarım Prof. Dr. Birsan Tütüniş ve Dr. Öğr. Üyesi Kamile Hamiloğlu başta olmak üzere öğretim elemanı ve mezun görüşmelerine katılan tüm akademisyen öğretim elemanı ve İngilizce öğretmenleri meslektaşlarıma ve öğrenci anketine katılan tüm genç İngilizce öğretmenleri adaylarına doktora tez çalışmamı sağladıkları çok değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca bu tezin tamamlanma sürecinde benden manevi desteğini esirgemeyen annem ve babama, beni bu süreçte bir an olsun yalnız bırakmayan, çalışmam kendi profesyonel alanının çok dışında olmasına rağmen her zaman dinleyen, anlayan ve destekleyen değerli hayat arkadaşım Emre Seçer’e ve bu zorlu süreçte onlara borçlu olduğum annelik ve hep vicdan azabım olarak kalacak oyun arkadaşlığı görevimi yerine getirmemi, yaşlarımdan beklenmeyecek bir olgunluk, sabır ve anlayışla bekleyen, zamanımı ve ilgimi esirgemek zorunda kaldığım canım yavrularım Tayga’m ve Talya’ma sonsuz teşekkür ederim.

İstanbul, 2020

Şule Yüksel Ertuğrul SEÇER

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırma Soruları.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Sayıtlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. İngilizce ve İngilizce Öğretiminin Önemi	10
2.2. Dünya'da İngilizce Öğretime Genel Bakış	12
2.2.1. Türk Millî Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretimi.....	17
2.3. Öğretmen Yetiştirme	23
2.3.1. OECD Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri.....	27
2.3.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi	33
2.3.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Güncel Durum	34
2.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme	37
2.4.1. Dünya’da İngilizce Öğretmenliği Programları	39
2.4.2. Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği Programları	41
2.5. Eğitimde Program Değerlendirme.....	43
2.5.1. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri.....	49
2.5.2. Eğitimde Program Değerlendirme Çalışmalarının Önemi.....	58
2.5.3. Eğitim Programları Değerlendirmesinde Paydaşların Önemi.....	59
2.5.4. Yurt Dışında Yürütülen Eğitim Programı Değerlendirme Çalışmalarından Örnekler	61
2.5.5. Yurt İçinde Yürütülen Eğitim Programı Değerlendirme Çalışmaları	66
2.5.6. Paydaş Görüşlerine Yönelik Eğitim Program Değerlendirme Çalışmalarından Örnekler	69
3. YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırmanın Yöntemi	76
3.2. Çalışma Grubu.....	85

3.3. Veri Toplama Araçları	92
3.3.1. Doküman Analizi	93
3.3.2. İngiliz Dili Eğitimi Programı Değerlendirme Öğrenci Anketi	94
3.3.3. Öğretim Elemanı ve Mezun Görüşme Formları	97
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği	98
3.4.1. Öğrenci Anketinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Analizi	100
3.5. Veri Toplama Sürecinde Araştırmacının Rolü	108
3.6. Veri Analizi	111
 4. BULGULAR	114
4.1. Nicel Veri Analizine İlişkin Bulgular	114
4.2. Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular	160
4.2.2. Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	176
4.2.3. Mezun Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular	211
4.2.4. Paydaş Görüşlerinde Nitel Bulguların Birbirini Desteklemesi.....	223
4.2.5. Doküman Analizine İlişkin Bulgular	226
 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	258
5.1. Sonuçlar	258
5.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	258
5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar.....	260
5.1.3. Programın Hedeflerini Karşılamadaki Yetersizliklerine İlişkin Sonuçlar.....	262
5.2. Tartışma	263
5.3. Öneriler	269
5.3.1. Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler	269
5.3.2. Program Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler.....	271
 KAYNAKÇA	273
EKLER.....	285
ÖZ GEÇMİŞ.....	309

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: 2018 PISA Okuma Testi Sonuçları ve Başarı Sıraları.....	28
Tablo 2: Öğretmen Eğitimi Programlarına Öğrenci Kabul Süreci.....	28
Tablo 3: Öğretmen Eğitimi Programları	29
Tablo 4: Öğretmenlik Uygulama Eğitimi (Staj).....	30
Tablo 5: Öğretmen Seçim Süreci	32
Tablo 6: Veri Toplama ve Analiz Süreci	83
Tablo 7: Ankete Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler	87
Tablo 8: Üniversite Türü Ayrımında Demografik Özellikleri	88
Tablo 9: Görüşmeye Katılan İngiliz Dili Eğitimi Programı Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler	90
Tablo 10: Görüşmeye Katılan İngiliz Dili Eğitimi Programı Mezunları	91
Tablo 11: Anket Bölümleri	95
Tablo 12: Öğrenci Anketi Uygulama Tarihleri	96
Tablo 13: Öğretim Elemanı ve Mezun Görüşme Tarihleri	98
Tablo 14: Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	101
Tablo 15: Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları	102
Tablo 16: Bölümün Amaçlara Verdiği Önem Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	102
Tablo 17: Bölümün Amaçlara Verdiği Önem Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları	103
Tablo 18: Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	103
Tablo 19: Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem Ölçeği İçin Faktör.....	104
Tablo 20: Program Kaynakları Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	104
Tablo 21: Program Kaynakları Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları	104
Tablo 22: İnsan Kaynakları Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	105
Tablo 23: İnsan Kaynakları Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 24: Bölüm Desteği Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	106
Tablo 25: Bölüm Desteği Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları.....	106

Tablo 26: Dersler, İçerik, Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	106
Tablo 27: Dersler, İçerik, Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları	107
Tablo 28: Genel Değerlendirme Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	108
Tablo 29: Genel Değerlendirme Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları	108
Tablo 30: 2. Bölüm Likert Tipli Sorular için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	112
Tablo 31: Program Değerlendirme Ölçeği için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri....	112
Tablo 32: “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Dereceleri	114
Tablo 33: “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	115
Tablo 34: “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılım	117
Tablo 35: “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Betimsel İstatistikler	118
Tablo 36: “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	119
Tablo 37: “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	120
Tablo 38: “İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede öğretmenlik yapmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Betimsel İstatistikler	121
Tablo 39: “İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede öğretmenlik yapmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	122
Tablo 40: “İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede öğretmenlik yapmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	123
Tablo 41: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Dereceleri	123
Tablo 42: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	124
Tablo 43: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	125

Tablo 44: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Dereceleri	126
Tablo 45: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	127
Tablo 46: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	128
Tablo 47: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler.....	129
Tablo 48: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Değerlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	130
Tablo 49: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Değerlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	132
Tablo 50: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Değerlerin Üniversitelere Göre Dağılımı	133
Tablo 51: Program Bileşenlerinin İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programının Hedefleri İtibarı ile Önem Dereceleri	136
Tablo 52: Program Bileşenlerinin İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programının Hedefleri İtibarı ile Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı.....	137
Tablo 53: Program Bileşenlerinin İngilizce Öğretmeni Yeterliliklerini Kazanmada Yardımcı Olma Etkililik Dereceleri.....	139
Tablo 54: Program Bileşenlerinin İngilizce Öğretmeni Yeterliliklerini Kazanmada Yardımcı Olma Etkililik Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	140
Tablo 55: İngilizce Öğrenimi Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı.....	141
Tablo 56: İngilizce Öğretimi Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı.....	142
Tablo 57: Eğitim Bilimleri Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı.....	143
Tablo 58: Dilbilim Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	145
Tablo 59: Edebiyat Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	146
Tablo 60: Teknoloji Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	146
Tablo 61: Eğitim Araştırması Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı.....	147
Tablo 62: Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	148

Tablo 63: İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programındaki Zorunlu Dersleri Almayı İsteme Durumu	149
Tablo 64: Üniversite Türü Ayrımında Zorunlu Dersleri Almayı İsteme Durumu ..	152
Tablo 65: İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programındaki Seçmeli Dersleri Almayı İsteme Durumu	155
Tablo 66: Üniversite türü Ayrımında Seçmeli Dersleri Almayı İsteme Durumu ...	156
Tablo 67: Mezuniyet Sonrası İstihdam Kaygısı Ölçeğine Ait Değerler	158
Tablo 68: İstihdam Kaygısı Ölçeği Değerlerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı	158
Tablo 69: İstihdam Kaygısı Ölçeği Değerlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı...	159
Tablo 70: Öğrenci Görüşlerine göre Programın Sevilen Yönleri	162
Tablo 71: Öğrenci Görüşlerine göre Programın Sevilmeyen Yönleri.....	167
Tablo 72: Öğrenci Görüşlerine göre Programı Geliştirme Önerileri	172
Tablo 73: Öğretim Elemanı Görüşlerine göre Programın Güçlü Yönleri.....	177
Tablo 74: Öğretim Elemanı Görüşlerine göre Programın Zayıf Yönleri.....	186
Tablo 75: Öğretim Elemanlarının Programı Geliştirmeye Yönelik Önerileri	192
Tablo 76: Öğretim Elemanlarının Problem Sahalarına İlişkin Görüşleri.....	198
Tablo 77: Öğretim Elemanlarının Yeni Programa İlişkin Görüşleri.....	202
Tablo 78: Mezunlara Göre Programın Güçlü Yönleri	212
Tablo 79: Mezunlara Göre Programın Zayıf Yönleri.....	217
Tablo 80: Mezunların Program Geliştirme Önerileri	220
Tablo 81: 2018-2019 Akademik Yılı İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında Öğrenim Gören 3'üncü ve 4'üncü Sınıf Öğrenci Sayıları	227
Tablo 82: 2018-2019 Akademik Yılı İngiliz Dili Eğitimi 3'üncü ve 4'üncü Sınıf Öğrencilerinin LGS Tavan ve Taban Puanları	228
Tablo 83: 2018-2019 Akademik yılı İngiliz Dili Eğitimi Öğretim Elemanları Sayı ve Nitelikleri	230
Tablo 84: Staj Dönemi Dersleri Haftalık Ders Saatleri.....	244
Tablo 85: Döküman Analizine Dayalı SWOT Analizi	252

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Değerlendirme Planının Öğeleri.....	47
Şekil 2: Dört Temel Karma Yöntem Tasarımı	78
Şekil 3: Karma Yöntem Tasarım Matrisi	80
Şekil 4: Araştırmanın Tasarımı.....	82
Şekil 5: Araştırmada Kullanılan Uygun-Karma-Ölçüt Örneklem Süreçleri.....	85
Şekil 6: Program Dersleri Alt Temasındaki Kodlar	176
Şekil 7: Paydaş Görüşlerine Göre Programın Güçlü Yönleri.....	224
Şekil 8: Paydaş Görüşlerine Göre Programın Zayıf Yönleri	225
Şekil 9: Paydaş Görüşlerine Göre Programı Geliştirme Önerileri.....	225
Şekil 10: Doküman Analizi	226

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
A.B.D.	: Amerika Birleşik Devletleri
ADÖÇEP	: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
AEA	: Avrupa Ekonomik Bölgesi
BIT	: Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri
CEDEFOP	: Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi
CEFR	: Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni
EF EPI	: Education First İngilizce Yeterlilik İndeksi
ELT	: English Language Teaching (İngiliz Dili Eğitimi)
EPOSTL	: Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyan Öğrenciler İçin Avrupa Portfolyosu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
OEEC	: Avrupa Ekonomik İş birliği Örgütü
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

1. GİRİŞ

Ulu Önder Atatürk'ün veciz sözlerinde “Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir”; ve “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” şeklinde vurgulanmış olan öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin önemi, pek çok eğitim bilimleri çalışmasında da ortaya konulmuştur (Lumpkin, 2008; Kıroğlu 2008; Ayas 2009). Öğrenci başarısında rol oynayan etmenler üzerine ulusal ve uluslararası bağlamda yürütülen araştırmalar sonucunda öğrenci başarısında en önemli rolü eğitim sistemlerinde görev alan öğretmenlerin oynadığı belirlenmiştir (Semerci, 2003). Bu sebeple, eğitim sistemlerinin başarısı ve kalitesini artırmak adına yatırım yapılması gereken temel alanın öğretmenler ve öğretmen yetiştirme programları olduğu görülmüştür. Eğitim sistemlerinin kalitesiyle ilgili olarak 1990'lı yıllardan günümüze kadar yürütülen bilimsel çalışmalar ve okul reformları genel olarak öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen eğitimi programlarının kalitesi üzerinde yoğunlaşmış olup, öğretmenlerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve bu şekilde eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik araştırmalar giderek önem kazanmıştır (Üstüner, 2004; Gordon, 2008; Ateş, Burgaz, 2014).

Çağımız dünyasında sürekli değişen ve gelişen ekonomi, bilim ve teknolojiye ayak uydurabilmek için ekonomik ve toplumsal gelişmeyi amaçlayan her ülkede olduğu gibi ülkemizde de bu gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminin öncelikli hedefi olarak algılanmakta olup, eğitim sisteminin her alan ve aşamasında sürekli artan kalite ve verimliliğinin sağlanması, hedeflenen bu ekonomik ve toplumsal değişim ve gelişimin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Altıntaş, Yeşiltepe, 2016, 226). Eğitim sisteminin temel işlevi olan kişi ve toplum hayatında istenen yönde değişiklik meydana getirme işlevini sağlıklı ve başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ise eğitim kalitesini belirleyen en önemli faktör olan öğretmenlerin niteliği ve yeterliliğine ve bu da öğretmenleri yetiştiren öğretmen yetiştirme sisteminin kalite ve standartlarına bağlıdır (Erişen, 2001, 2-10). Bir başka deyişle, eğitim sistemlerinde kalite ve verimliliğin temel belirleyicilerinden biri eğitim sürecini yürüten öğretmenlerin nitelikleri olduğundan, bu eğitim sistemlerinin kalitesi

öğretmen yetiştiren kurumların fiziki donanım, yönetim, eğitim programları ve insan kaynağını teşkil eden öğretim elemanlarının niteliği ve yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir (Erişti, 2004, 28). Buna paralel olarak, örgün eğitimde istendik hedeflere ulaşılmasında en büyük görevin öğretmenlere düştüğü ve bu sebeple örgün eğitim kalitesinin olduğu kadar öğretmen yeterliliklerinin de arttırılmasının ülkelerin eğitim politikalarında önemli yere sahip olduğu ifade edilmiştir (Leigh, 2010). Eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden biri ve okulların kalitesini belirleyen temel unsur olan öğretmenlerin niteliği ve yeterliliği, aldıkları mesleki eğitimin kalitesine bağlıdır (Uygun ve diğ., 2011, 390). Öğretmenin eğitimdeki önemini göz önünde bulunduran öğretmen yetiştirme programları da öğretmen adaylarını en güncel alan bilgileriyle donatmalı ve öğretmenlik uygulamalarına ağırlık vererek öğretmenlik becerisini geliştirmeyi hedeflemelidir (Başkan, 2001).

Çağımızda giderek artan nitelikli iş gücü ve yüksek bilgi düzeyi ihtiyacını karşılamak üzere eğitim sistemleri kalitesinin arttırılması amaçlanmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da eğitim sistemlerinin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerden beklenen yeterlilik düzeylerinin de artması kaçınılmaz olmuştur. Tüm dünyada öğretmen ve öğretmen yetiştirme programlarının yeterliliklerin artması için programların geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik çabalar ve çalışmalar giderek artmakta olup öğretmen yetiştirme programları üzerinde yürütülen değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin ve buna paralel olarak öğretmen yeterliliklerinin arttırılması amaçlanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

21'inci yüzyılda hızla küreselleşen dünyanın kaçınılmaz gerçeklerinden biri de sosyal ve eğitim bilimleri dahil olmak üzere bilimin her alanında yabancı dil bilmeye ve öğrenmeye yönelik giderek artan ihtiyaç, ilgi ve istektir. İngilizce öğrenim ve öğretimi, İngilizcenin dünyada en çok konuşulan ve öğrenilen dil olması itibarı ile çok önemlidir. Bunun doğal bir sonucu olarak, İngilizce öğretiminin, yüksek öğrenimde İngilizce öğretim programlarının ve İngilizce öğretimi bilgi ve yeterliliğinin tüm dünyada giderek artan bir öneme haiz olduğu söylenebilir. İngilizcenin dünya çapında 'ortak iletişim dili' (lingua franca) olarak uzun zamandır kullanılıyor olması, Türkiye'deki millî eğitim sisteminde ilk, orta, lise ve üniversite eğitimi boyunca

İngilizce öğrenim ve öğretimine verilen önemin giderek artmasına sebep olmuştur. Ülkemiz millî eğitim sisteminde ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu ders olarak okutulmakta olan İngilizcenin öğretimine verilen önemin, çağın gerekliliklerinin ve toplum ihtiyaçlarının doğal bir sonucu olarak giderek artması ile birlikte toplumun ve kamu ve özel eğitim kurumlarının İngilizce öğretmenlerinden beklediği yeterlilik düzeyleri de artmıştır (Aydoğan, Çilsal, 2007, 179). Buna paralel olarak, ülkemizde İngilizce eğitiminin başarı ve verimliliğini artırmak amacı ile gerçekleştirilen 2012-2013 müfredat değişikliği ile birlikte İngilizce devlet okullarında ilkokul 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmış, 2018 yılı itibariyle müfredat yenilenmiş; yalnızca yabancı dil öğrenme yaşı ile ilgili değil, dil öğretim sürecinin niteliği ve dilin üretimsel ve iletişimsel yönlerine yönelik de somut adımlar atılmıştır (Yaman, 2018, 150).

Türkiye’deki ilk, orta, lise ve üniversite eğitim kurumlarında İngilizce eğitiminin verimliliğini arttırmaya yönelik tüm bu sistemsel değişiklikler ve müfredat geliştirme çalışma ve çabalarına rağmen “henüz sürdürülebilir tutarlı ve güvenilir bir eğitim politikası” ortaya çıkmadığından ve İngilizce eğitiminde “izlenen yaklaşımlar ve uygulanan modeller geçici” olduğundan mevcut durum çok tatmin edici bulunmamakla birlikte Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme de İngilizce öğretimi sürecinin ve sorununun sebeplerinden biri olarak görülmektedir (Alagözlü, 2017, 241).

Türkiye’deki İngilizce öğretmen yetiştirme sistemindeki aksaklıklar ve İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki yetersizlikler, Türk millî eğitim sisteminde İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan temel sorunlardan ve bu konudaki başarısızlığın etmenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Demircan, 1988; Demirel, 1991; Demirel, 1999; Demirel, 2003; Işık, 2008; Bayraktaroğlu, 2012; Demirpolat, 2015).

Demirpolat (2015) yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreçlerinde karşılaşılan sorunları,

- yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi sorunları,
- yabancı dil öğretmenlerinin istihdam edilme biçimleriyle ilgili sorunlar,
- yabancı dil öğretmenlerinin yeterliliklerinin KPSS ve ÖABT gibi çoktan seçmeli sınavlar ile belirlenmesi,
- farklı alanlarda öğretim görmüş kişilerin atanması olarak ifade etmiştir.

Bayraktaroğlu (2012) ise, Türkiye’de İngilizce öğretilmemesinin etmenlerinden biri olarak değerlendirdiği İngilizce öğretmenliği yetiştirme sürecine dair sorunları,

- İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının aşırı ders yükleri,
- öğretim elemanlarının hizmet-içi eğitim ve motivasyon eksikliği,
- yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarındaki ölçme-değerlendirme sisteminin yetersizliği,
- programların öğretmen adaylarına yönelik yabancı dili öğretme ve geliştirmedeki eksiklikleri,
- programların müfredatlarında ağırlıklı olarak öğretmenlik uygulamasına dayalı, öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmen adaylarına yabancı dili nasıl öğreteceklerini öğretebilen bir meslek eğitimi olması yerine, öğretmenlik teorisine yönelik kuramsal temelli bir eğitimin verilmesi şeklinde sıralar.

Tüm bu sorunlardan hareketle, Türkiye’deki ilk, orta, yüksek öğretim kurumlarında İngilizce öğretimini yürüten İngilizce öğretmenleri ve öğretim elemanlarını yetiştiren İngiliz Dili Eğitimi lisans ve lisansüstü programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesini amaçlayan tüm araştırma ve çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Ancak, eğitim araştırması alanına bakıldığında, İngiliz Dili Eğitimi lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının değerlendirilmesi ve İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilikleri üzerine birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen (König, 1990; Galluzzo ve Craig, 1990; Nam, 2005; Al-Darwish, 2006; Tezel, 2006; Eret, 2008; Tunç, 2010; Kırmızı, 2011; Gilbert, 2014; Küçüköğlu, 2015; Zorba, 2015) İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının paydaş görüşleri ve doküman analizine yönelik güncel değerlendirmesini amaçlayan kapsamlı ve çok boyutlu yeterli ölçüde karma yöntem çalışmasının bulunmadığı görülür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği) lisans programlarının niteliğini paydaş (öğrenci, öğretim elemanı, mezun) görüşlerine ve doküman analizine yönelik olarak değerlendirmektir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara da cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin programa kaydolma kararına etki eden faktörler nelerdir?
 - 1.1. Bu faktörler üniversite türünü göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Bu faktörler sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin programı tamamladıktan sonraki kariyer tercihleri nedir?
 - 2.1. Bu konudaki tercihleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Bu konudaki tercihleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin programı tamamladıktan sonraki kariyer tercihleri İngilizce öğretmenliği yapmak ise hangi düzeyde İngilizce öğretmek isterler?
 - 3.1. İngilizce öğretmek istedikleri düzey üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2. İngilizce öğretmek istedikleri düzey sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi programının amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 4.1. Bu konudaki görüşleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.2. Bu konudaki görüşleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi programına ait program kaynakları, insan kaynakları, bölüm desteği, dersler/içerik/öğretim/ölçme değerlendirme ve programın genel değerlendirmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 5.1. Bu konudaki görüşleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - 5.2. Bu konudaki görüşleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 5.3. Bu konudaki görüşleri üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi programı bileşenlerinin önem ve etkililik derecelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 6.1. Bu konudaki görüşleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi programındaki zorunlu ve seçmeli derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 7.1. Bu konudaki görüşleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam kaygısına yönelik görüşleri nelerdir?
 - 8.1. Bu konudaki görüşleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - 8.2. Bu konudaki görüşleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Programın sevdikleri, sevmedikleri yönleri ve programı geliştirme önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

10. Öğretim elemanlarının programın güçlü ve zayıf yönlerine ve programı geliştirme önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
11. Öğretim elemanlarının İngiliz Dili Eğitimi yeni ders programına (YÖK, 2018) ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Program mezunlarının programın güçlü ve zayıf yönlerine ve programı geliştirme önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
13. Programla ilgili doküman analizinden elde edilen verilere göre programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
14. Paydaş görüşleri ve doküman analizi bulgularına göre programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

İngilizce öğretimi ve İngiliz Dili Eğitimi, İngilizcenin tüm dünyada en çok konuşulan ve öğrenilen dil olması gerçeği itibarıyla büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflar seviyesinde başlayan ve tüm orta, lise ve üniversite eğitimi boyunca devam eden İngilizce öğretimine gerek Millî Eğitim Bakanlığınca gerek tüm özel eğitim kurumlarınca verilen önem, Türkiye’deki İngilizce öğretmenleri yetiştirme programlarının ve bu programlardan mezun olarak göreve başlayan İngilizce öğretmenlerinin rolü ve önemini arttırmaktadır. Bu sebeple, İngiliz Dili Eğitimi lisans ve lisansüstü programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesini amaçlayan tüm araştırma ve çalışmalar büyük önem taşımaktadır.

Patton, program değerlendirme tanımında program değerlendirmenin önemini şu şekilde vurgular: “Program değerlendirme, program hakkında karar vermek, program etkinliğini arttırmak ve/veya gelecekteki programlama hakkında kararlar almak için programların faaliyetleri, özellikleri ve sonuçları hakkında sistematik olarak bilgi toplanmasıdır” (2015, 10). Bu görüşe paralel olarak, Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının paydaş görüşleri yönüyle değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada İstanbul ili örneğindeki Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (İÜ), Marmara Üniversitesi (MÜ), İstanbul Kültür Üniversitesi (İKÜ), İstanbul Aydın Üniversitesi (İAÜ) ve Bahçeşehir Üniversitesi (BAÜ) olmak üzere üç devlet ve üç vakıf üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programları; program kaynakları, insan kaynakları, ders bileşenleri, dersler, öğretim, ölçme ve değerlendirme, bölüm desteği yönleri ile değerlendirilmiştir. Aynı zamanda,

mevcut çalışma ile programın en önemli paydaşlarından olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve program mezunlarının programların güçlü ve zayıf yönlerine ve programı geliştirmeye yönelik önerilerine yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ile halihazırdaki İngiliz Dili Eğitimi lisans programları üzerine bir program değerlendirmesi çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi alanı araştırma ve geliştirilmesinde önemli bir boşluğu dolduracağı değerlendirilmektedir.

Paydaş görüşlerinin yanı sıra, bu çalışma kapsamında yürütülen İstanbul ili örneğindeki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarına ilişkin doküman analizi ile programlara ilişkin ulaşılabilir dokümanlar incelenmiş ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Doküman analizi kapsamında, İngiliz Dili Eğitimi bölüm sekreterliklerinden, öğretim elemanlarından ve programlara ait internet sitelerinden elde edilen yazılı dokümanlar; öğrenci sayıları ve üniversiteye giriş puanları, öğretim elemanı sayıları ve akademik nitelikleri, programlarca yürütülen seminer ve konferans gibi kişisel ve mesleki gelişim sağlayan olumlu faaliyetler, programlarda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersleri ve öğretmenlik staj programları olmak üzere beş kategorileri altında incelenmiş olup programların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek amacıyla detaylı bir analize tabi tutulmuştur. Böylelikle, bu çalışmada yürütülen doküman analizi ile Türkiye’de İstanbul ili örneği devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programının program detayları gözler önüne serilmekte, içinde bulundukları güncel durum programların güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte ortaya konulmaktadır. Bunun yanı sıra, çalışmanın yürütüldüğü 2018-2019 akademik yılında 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencilere okutulan eski eğitim program ile 2018 yılından itibaren kademeli olarak 1’nci ve 2’inci sınıflarda okutulmaya başlanan yeni eğitim programı arasında paydaş görüşleri itibarı ile bir karşılaştırma yürütülmekte ve böylelikle YÖK tarafından önerilen yeni eğitim programına da eleştirel bir bakış açısı sunulmaktadır. Bu itibarla, Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi lisans programları için çok boyutlu ve eleştirel bir eğitim programı değerlendirmesi sunulmaktadır.

Birçok araştırmacının program değerlendirmenin önemine ilişkin görüşlerine paralel olarak, programların karşılıklı analizine dayalı bir program değerlendirme ortaya koyan bu çalışma,

- programların etkinliğine ilişkin yargılarda bulunmak için bilgi toplayarak,
- programların zayıf yönlerini tespit ederek,

- programların kalitesini arttırmak ve devamlılığını sağlamak için bilgi toplayarak,
- mevcut müfredatı değerlendirerek,
- programların etkinliğini değerlendirerek ve
- programların kalitesini birbirleriyle karşılaştırarak

İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Worthen ve Sanders, 1987, 5; Lynch, 1996; Posavac ve Carey, 1997, 2; Wiles, 2005). Kırmızı'nın (2011, 19) program değerlendirmenin faydalarına ilişkin görüşlerine paralel olarak, bu çalışma program hedeflerine ne derece ulaşıldığının belirlenmesine ilişkin bir kılavuz niteliğinde olup, Türkiye'deki İngiliz Dili Eğitimi lisans programları dahilindeki gerçek başarı ve başarısızlık alanlarının tespit edilmesinde yardımcı olacaktır. Ayrıca, bu çalışma, programların zayıf ve güçlü yönlerini gözler önüne sererek eğitim programlarının da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunur. Program değerlendirme çalışmaları, dünya çapındaki öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyon süreçlerine destek sağlar (Eurydice European Unit, 2006'dan aktaran Kırmızı, 2011). Bu itibarla, Türkiye'deki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının karşılaştırmalı analizini ve değerlendirmesini amaç edinen bu çalışma, İngiliz Dili Eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerine de katkı sağlayacaktır.

Program geliştirme ve değerlendirmede en önemli iki esas, programın eğitim felsefe ve psikoloji süzgecinden geçirilmesidir. Felsefe süzgeci; programın bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığının, programda neye önem ve öncelik verildiğinin ve programın tutarlılığının değerlendirilmesine yönelik bir çabadır. Yapılan bu araştırma eğitimin felsefi temeli ile ilgili olarak program bileşenleri ve programın niteliğine ilişkin sorgulamaları içerdiği için programın eğitim felsefisi değerlendirmesi açısından önemlidir. Ayrıca, bu çalışma Türk millî eğitiminin temel felsefesine ve toplumun ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirilmesi yönünde bulgular ve öneriler ortaya koyacağından eğitimin felsefi temellerine de hizmet edecektir. Eğitim programlarının geliştirmesi ve değerlendirmesinde ikinci en önemli süzgeç ise eğitim psikolojisi süzgecidir. Mevcut araştırma, programın, öğretim ve ölçme araçlarının öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı, öğrencileri motive edip etmediği, program sürdürülürken programda kullanılan yöntem, teknik, materyal ve ölçme araçlarının ve yürütülen uygulama ve faaliyetlerin öğretimin niteliğini arttıracak şekilde psikolojik dayanaklarının olup olmadığına yönelik sorgulamaları da

kapsadığından programın psikolojik temellerinin değerlendirilmesine destek olur. Ayrıca öğrencilerin programları tercih sebepleri, programın sevdikleri ve sevmedikleri yönleri ve mezuniyetten sonraki istihdam kaygıları ile ilgili bulguları da ortaya koyması açısından programın psikolojik temellerinin değerlendirilmesine katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmacının çalışmayı, zaman, para ve işgücü açısından ulaşılabilir ve kolay uygulanabilir olabilmesi adına, seçkisiz örneklem yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemine uygun olarak İstanbul ili örneğindeki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programları öğrenci, öğretim elemanı ve mezun görüşleri üzerine gerçekleştirmesi bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, çalışma kapsamında gerçekleştirilen anket, araştırmacının ulaşabildiği İngiliz Dili Eğitimi lisans programları 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören üçüncü ve son sınıf öğrenci görüşlerinden, görüşmeler ise araştırmacının ulaşabildiği gönüllü öğretim elemanları ve mezun görüşlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışma ayrıca, araştırmacı tarafından ulaşılabilen çalışmalardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Çalışma kapsamında uygulanan anket ve görüşmelere katılan öğrenci, öğretim elemanı ve mezunların kendilerine yöneltilen tüm sorulara gerçek ve samimi cevaplar verdikleri ve araştırmaya kişisel görüşlerini yansıttıkları varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra, çalışma kapsamında incelenen dokümanlardaki bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca, İngiliz Dili Eğitimi üçüncü ve son sınıf öğrencilerinin programa dair görüşlerinden daha sağlıklı veriler elde edilebileceği varsayılmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dünyadaki birçok ülkede resmi dil olarak kullanılan, ikinci dil olarak kabul edilen ve eğitim sistemlerinde zorunlu ders olarak okutulmak üzere önem ve öncelik verilen İngilizcenin, bu sebeplerden dolayı bir “dünya dili” olduğu söylenebilir (Wallraf, 2000; Crystal, 2003). Bugünün sürekli gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri dünyasında ikinci dil olarak İngilizce (ESL) öğretim ve öğreniminde yüksek standartlara ulaşabilmek, anadili İngilizce olmayan ülkelerin millî eğitim sistemlerinin ortak kaygısı ve politikasıdır.

Nitekim, dünyadaki İngilizce konuşan insan sayısındaki kaçınılmaz artış ve dünyanın yükselen ekonomilerinde İngilizcede yüksek bir yeterlilik edinme ihtiyacı, bilgili, yetkin ve yüksek nitelikli İngilizce öğretmenlerine olan talebi tetiklemektedir (Bakshi, 2008, 27).

2.1. İngilizce ve İngilizce Öğretiminin Önemi

Günümüzün şartları değerlendirildiğinde yabancı dil öğrenme oldukça önemli bir hale gelmiştir. Çağımız dünyasında sürekli ve hızlı bir şekilde gerçekleşen küreselleşme ve ekonomik, toplumsal ve teknolojik değişim ve gelişmeler ile insanların iletişim kurma ihtiyacı artmış ve bu yabancı dile verilen önemin artmasına sebep olmuştur. “Küreselleşen dünyada iş yaşamı ve bireysel yaşamda başarılı olmanın ve fırsatlardan yararlanabilmenin en önemli koşullarından birinin birkaç dilde yeterliliğe sahip olmaktan geçtiği kabul edilen bir gerçektir” (Gültekin, Anagün, 2006, 155). Buna paralel olarak, modern dünyada çok dillilik teşvik edilmektedir. Çünkü ülkelerin uluslararası ilişkilerini sosyal, politik ve ekonomik alanlarda geliştirmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. İletişimin tüm dünyada en üst düzeyde geliştiği bir dünyada bir insanın kendisiyle ilgili olarak yapabileceği en büyük adaletsizliklerden biri hiç kuşkusuz, yalnızca ana dilini konuşmaya mahkûm olduğu ve yabancı dil öğrenmekten mahrum kaldığıdır. Yabancı bir dili öğrenmeye karşı önyargısı olan bir kişi, kendisini sadece ders çalışmakla ve kariyer açısından kısıtlamakla kalmayacak, dünyadaki birçok gelişmeden de uzak kalacaktır.

İngilizce dünyadaki lider dildir (Harmer, 2007). Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı ise zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır. Dünyada her geçen gün artan önemi nedeniyle, Türkiye'de de öğrenilmesi gereken dillerin en başında İngilizce gelmektedir. İngilizce öğretiminin önemi ve amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İngilizce dersinin müfredatında şu şekilde vurgulanmaktadır (MEB, 2006, 2).

İngilizce öğrenmek, kişinin zihinsel, zihinsel ve sosyal olarak gelişmesini sağlamaktadır. Dinleme, anlama ve hatta kendi dilinde anlama yeteneğinin gelişimini de etkiler. Bir yabancı dil çalışarak farklı görüşlere ve farklı kültürlerle açıklığa sahip bir durum gerçekleşebilir. Hayatı kolaylaştıran ve yeterince geniş ufuklar sağlayan böyle olumlu etkileri olan bir yabancı dil öğrenmek gerekir. Türkiye'deki eğitim sistemini değerlendirilirse, bu sistemde yabancı dil öğretiminin yeterli olmadığını ifade edilebilir. Günümüzde Türkiye'de, özel eğitim kurumlarında, yabancı kolejler hariç, diğer ilk ve ortaöğretim yeterlidir ve yabancı dillerin etkili bir şekilde öğretilmesi göz önüne alındığında yeterli olmalıdır.

NATO üyesi olan ve 1950'den beri Avrupa Birliği ile müzakerelerin başlamasıyla Türkiye, her geçen gün daha da önem kazanan İngilizce öğretiminde giderek daha önemli hale gelmektedir. İngilizce dil eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış, birçok üniversite eğitim dili olarak İngilizceyi, devlet düzenlemesinin sonunda 2'nci sınıf ilkokulunu seçerken, özel okullarda okul eğitim seviyesi daha düşüktür. İngilizce eğitiminin tüm eğitim düzeylerinde programa dahil edilmesine rağmen, yazılmamış olması ve hedef dili konuşmaması, uluslararası yabancı dil yeterlilik notunda ve ülke genelinde yapılan sınavlarda başarısızlık tablosu önemli bir konudur (Demirpolat, 2015). Her alanda olduğu gibi, İngilizce öğretiminde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Birbirini etkileyen ve etkileyen birçok başarısızlıktan birinin İngilizce öğretiminde kullanılan klasik yöntem ve teknikler olduğu bilinmektedir.

2.2. Dünya'da İngilizce Öğretimine Genel Bakış

11. yüzyılda Roma İmparatorluğu'ndan ayrılan Anglosaksonlar bağımsızlık kazanmış ve modern İngiltere için ilk adımı atmıştır. Rönesans, devrimci reformlar ve keşifler İngiltere için dönüm noktasıdır. 15. yüzyılda başlayan ve 17. yüzyılda yoğunlaşan sömürge siyaseti, 18. yüzyılda kurulan Birleşik Krallıkta İngilizceyi modernize etmiş ve popüler hale getirmiştir. 18. yüzyılın sonunda güçlenen İngiliz krallığı, Uzak Doğu'dan Amerika'ya, Orta Doğu'dan Afrika'ya kadar geniş bir coğrafyada sömürge düzeni kurmuştur. İngilizce bu bölgelerde kullanılmaya başlanarak ve dil kolonisi zamanla daha büyük bölgelerde hızla gelişmiştir. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomik güçlerini ikiye katlayan ve ticari faaliyetlerini dünyaya yayan İngilizler, İngilizceyi Avrupa ve Amerika'da ortak bir dil haline getirmiştir. 21. yüzyılın ikinci yarısından bu yana, dünya çapında farklı dilleri kullanan insanların ortak dili, konuşma ve birbirleriyle anlaşma dili İngilizce olmuştur. İngilizce öğretmek bugün birçok devletin eğitim politikalarının ve müfredatının bir parçası haline gelmiştir. Türkiye, yabancı dil olarak eğitim kurumlarında zorunlu seçmeli uygulama ile İngilizce olarak da öğretilmektedir. İngilizce, özel merkezlerde yaygın olarak kullanılan yabancı dil eğitimi için de öğretilir. Dünyanın ortak dili haline gelen İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, bu dili öğrenmeyi kolaylaştıran ve pratik yapan uygulamalardır (Otur, 2017, 11).

İngilizce, ülkelerin dil politikalarındaki, millî eğitim sistemlerinde dil öğrenmeye başlama yaşındaki, dil derslerine ayrılan sürelerdeki, millî eğitim müfredatlarındaki ve uygulamalardaki farklılıklara rağmen diğer birçok yabancı dil arasında önemli bir yer edinmiş olup Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin millî eğitim sistemlerindeki öğrencilerin %90'ı tarafından zorunlu bir ders olarak öğrenilmektedir (Trim, 1998).

İngilizce öğretiminde, tüm Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, Avrupa Ekonomik Bölgesi (AEA) ülkeleri ve Socrates ve Leonardo programlarına katılan diğer ülkeler tarafından yaygın olarak benimsenen üç Avrupa Birliği politikası vardır:

1. Dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi; örgün eğitim sistemlerinde öğrencilerin özellikle daha az kullanılan ve daha az öğretilen dilleri öğrenmeye teşvik edilmesi
2. Her vatandaşın ana dilini ve iki farklı Avrupa dilini konuşabilmesi gerekliliği bulunması

3. Yabancı dilde öğretimi ve öğretiminde niteliksel ve niceliksel olarak iyileşme sağlanması (Kelly, 2002, 4).

Yabancı dil öğretiminde Avrupa Birliğince belirlenen bu üç politikaya paralel olarak, İngilizce neredeyse tüm ülkelerde zorunlu bir ders olarak okutulmuş ve tüm eğitim seviyelerinde bugüne kadar en çok öğretilen yabancı dil olmuştur. Dünya’da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ve konuşanların insanların sayısı her geçen yıl artarak ana dil olarak konuşan insanların sayısını ikiye hatta üçe katlamıştır (Harmer, 2007).

Tüm dünyada İngilizce öğreniminin giderek artan bir ihtiyaç haline gelmesi devletlerin dil eğitim politikalarını sürekli yenileme ihtiyacını doğurmuş olup yabancı dil olarak İngilizce öğrenme yaşı her geçen yıl daha da aşağıya çekilmektedir (Demir ve Yavuz, 2014, 116). Avrupa ülkelerindeki millî eğitim sistemlerinin çoğunda en az bir veya iki yabancı dil müfredatta zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Eğitim araştırması alanında yapılmış, yabancı dil öğrenmeye başlamak için erken yaşların önemini ve avantajını vurgulayan pek çok çalışmaya paralel olarak (Krashen, Long, Scarcella, 1982; Nikolov, Curtain, 1999; Nikolov, 2007; Nunan, 2003; Singleton, Ryan, 2004; Muñoz, 2006), 6 yaş, 2002 yılında Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Birliği eğitim sistemlerinde resmi yabancı dil öğrenme yaşı olarak belirlenmiştir.

Birçok araştırmacı, erken yaşta yabancı dil öğretim ve öğreniminin, son yıllarda sadece Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde değil, aynı zamanda Asya ülkelerinin çoğunda da vurgulanan önemli bir konu olduğu gerçeğini öne sürmüşlerdir (Stroupe, Kimura, 2011; Nikolov, Curtain, 1999; Nunan, 2003; Nikolova, 2008). Bonnet İngilizce öğretiminin önemi şu cümlelerle vurgulanmıştır: “Öğrencilerin birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmesi doğaldır. İngilizce büyük bir dünya dilidir ve coğrafya, kültür ve dil tarihi açısından çok yakın bağlantılara sahip olduğumuz dil alanını temsil eder” (2002, 51). Hem küresel hem de Avrupa bağlamında iletişim ve etkileşim için yabancı dil becerilerine çok fazla ihtiyaç duyduğundan dolayı, millî eğitim sistemlerinde yabancı dil olarak İngilizce öğretim ve öğrenimine büyük önem verilmiştir. Bu itibarla, çoğu Avrupa ülkesinde 1990’lı yılların başından beri birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilkökul 1. sınıfta başlanmasına karar verilmiş olup millî eğitim sisteminde birinci yabancı dil olan İngilizce, meslek dersleri de dahil olmak üzere ilk, orta ve lise düzeyindeki tüm okullarda belirli bir ders saati kapsamında zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) tarafından her üç yılda bir gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-Reading Performance) okuma testi 2000 ve 2018 yılları arasındaki sonuçlarına bakıldığında, milli eğitim sistemlerinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ülkeler arasında Kore ve Japonya gibi Uzak Doğu; Finlandiya, İsveç, Norveç ve Danimarka gibi Kuzey Avrupa ülkelerinin en az 470.1 olan OECD ortalamasının üstünde puan değerleri ile ilk sıralarda yer almayı başarmış olduğu görülür. Türkiye ise PISA okuma testi başarı sıralamasında 2003 yılında 47 ülke arasında 426,0 puanla 46'ncı sırada yer alırken 2018 yılında 453,0 puanla 32'inci ülke olmuştur (OECD, 2020). Ayrıca, Education First tarafından her yıl yayınlanan İngilizce Yeterlilik endeksine göre çok yüksek yeterlilik (very high proficiency) kategorisinde Hollanda 70,2 puanla 100 ülke arasında 1'inci sırada yer alırken onu sırasıyla İsveç, Norveç, Danimarka gibi Kuzey Avrupa ülkeleri takip etmiş, Finlandiya 7'inci ülke olurken, çok düşük yeterlilik (very low proficiency) kategorisinde Türkiye 46,81 İngilizce yeterlilik puanı ile 79'uncu sırada yer almıştır (EF English Proficiency Index (EPI), 2019). Bu ülkeler ve Türkiye'deki İngilizce öğretimi sistemlerine bakıldığında takip edilen benzer hedef, içerik ve yöntemlerin yanı sıra özellikle ilköğretim seviyesinde zorunlu İngilizce öğretime başlama tarihi ve ders saat ve yoğunluğu açılarından farklılıklar da bulunduğu görülür.

Yabancı dil yeteneğinin %44 olan Avrupa ortalamasının üzerinde olduğu Finlandiya'da nüfusun %77'si yabancı dil yeteneğine sahiptir (Korhonen, 2006). Bunun yanı sıra, Avrupa'da çocuk okuryazarlığının en yüksek olduğu ülke olan Finlandiya'da yabancı dil öğrenimi diğer Avrupa birliği (AB) üye ülkelerinde olduğu gibi erken yaşta teşvik edilmektedir. Anaokulunda ve 1'inci ve 2'nci sınıfta yabancı dil öğretiminin yapılması tavsiye edilse de Finlandiya'da yabancı dil eğitimi en geç dokuz yaşında üçüncü sınıfta başlar (Solak, 2013, 297). Eğitim sistemi dahilindeki tüm kurumlarda genel bir çerçeve niteliği taşıyan çekirdek program (core program) uygulanan Finlandiya'da, bölgesel okullar bu çekirdek programın ana hatları dahilinde kendi amaçları doğrultusunda kendi öğretim programlarını hazırlayabilmektedir (Demir, Yavuz, 2014, 117). Ayrıca, belediyeler ve okullar eğitimin diğer yabancı dillerde ne zaman ve nasıl başlayabileceği konusunda yerel girişimlere sahip olsa da bu girişim genellikle finansal kaynaklarla sınırlı kalmaktadır. 3'üncü ve 6'ncı sınıftaki öğrenciler ulusal müfredatın bir parçası olarak genellikle haftada 45 dakikalık iki

yabancı dil dersi alırlar. İsveççe (%7,9) veya Almanca (%7,2) başlangıç düzeyinde, özellikle 5'inci sınıftan ve hatta bazen 4'üncü sınıftan tercih edilebilmektedir. Fin eğitim sistemi kapsamında yürütülen yabancı dil öğretiminde belirlenen hedefler ve gerçekleştirilen ölçme değerlendirme faaliyetleri, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'ne (Common European Framework of References for Languages-CEFR) uygun şekilde yürütülmektedir. 2004 yılında Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan Ulusal Temel Eğitim müfredatı kapsamında yürütülen bu programa göre, 1'inci ve 2'nci sınıftan itibaren dinleme, anlama ve konuşma becerileri vurgulanmakta, yazma becerisi ise 3-6 arasındaki sınıflarda dereceli olarak programa alınmaktadır (Solak, 2013, 298). İlkokulda başlayan içerik odaklı dil öğretimi kapsamında diğer ders içeriklerinin İngilizce verilmesi ile Finlandiya milli eğitim sisteminde birinci yılın %8,5'i, ikinci yılın %13,6'sı ve üçüncü yılın %91'i İngilizce öğretilmektedir (Kantelinen ve diğ., 2008).

Küresel ve Avrupa bağlamında iletişim ve etkileşim açısından yabancı dil yeterlilik ve becerilerine çok fazla ihtiyaç duyan küçük dil topluluğu olan Norveç için, milli eğitim sisteminde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve öğrenimi her zaman büyük önem taşımıştır. Bu sebeple daha 1960'lı yıllarda İngilizce Norveç milli eğitim sisteminde 5'nci sınıftan itibaren zorunlu bir ders olarak öğretilmeye başlanmıştır. Sonrasında 1974 yılında 3'üncü sınıfta öğretilmeye başlanan ve Norveç milli eğitim sisteminde “Norveçli öğrencilerin birinci yabancı dil olarak erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlamaları oldukça doğaldır. İngilizce bir dünya dilidir ve coğrafya, kültür ve dil geçmişi açılarından bizim ülke olarak çok yakın ilişkide olduğumuz bir dil bölgesini ifade etmektedir” sözleri ile önemi vurgulanan İngilizce, 1997 yılında gerçekleştirilen sonuncu Okul Reformu (School Reform) kapsamında 1'inci sınıf derslerinden biri olarak ilkokul müfredatına dahil edilmiştir. (Bonnet, 2002, 51; Norveç Milli Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2004, 10).

Norveç milli eğitim sisteminde mesleki eğitim de dahil olmak üzere tüm ilk ve orta kademe öğretim kurumlarında birinci yabancı dil olarak İngilizce, zorunlu ders niteliğinde belirli bir ders saati dahilinde öğretilmektedir. Milli eğitim sistemim müfredatı diğer tüm zorunlu derslerde olduğu gibi İngilizce için de bir temel çerçeve çizmekte olup İngilizcenin dört temel alanda öğretilmesini öngörmektedir: “sözlü ve yazılı dile hâkim olma”, “dili kullanma”, “İngiliz dili bilgisi ve kültürel bağlamını bilme” ve “kendi dilinin bilgi ve yeterliliğine sahip olma” (Norveç Milli Eğitim ve

Araştırma Bakanlığı, 2004, 11). Bunun yanı sıra, 1997 Okul Reformu ile birlikte Almanca, Fransızca, Fince ve İspanyolca da 2'nci yabancı dil olarak 8'inci-10'uncu sınıflar müfredatına 3 yıllık program dahilinde haftada 8 ders saati olarak eklenmiştir (2004, 12).

Diğer ülkelere benzer şekilde, Japonya'da Eğitim, Kültür, Bilim, Spor ve Teknoloji Bakanlığı, Kore'de ise Kore Eğitim Bakanlığınca genel çerçevesi oluşturulan İngilizce dersi halihazırda okul öncesi, ilk, orta kademeli ve lise dengi öğretim kurumlarında zorunlu birinci yabancı dil dersi olarak okutulmaktadır. Japonya'da 2011 yılından itibaren uygulanmaya konulan Okul Eğitimi Yasası kapsamında 5'inci ve 6'ncı sınıf müfredatlarına alınan İngilizce bir dersten ziyade İngilizce dilinde iletişim kurmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler olarak yürütülmektedir. Kore'de ise İngilizcenin ilköğretim 3'üncü sınıf müfredatına zorunlu ders olarak dahil edilmesi 1997'de geliştirilen ancak 2000 yılında yürürlüğe konulan 7'nci öğretim programı kapsamında gerçekleştirilebilmiştir.

Tüm OECD ülkeleri milli eğitim sistemlerindeki İngilizce öğretim esaslarına bakıldığında İngilizcenin halihazırda hemen hemen tüm ülkelerde ilk ve orta kademe eğitim kurumlarında zorunlu ders ve 1'nci yabancı dil olarak okutulduğu görülmektedir. İngilizce öğretiminde tüm ülkelerde ortak olan diğer bir yön ise derslerin dört beceri ağırlıklı olarak İngilizcenin iletişim ve etkileşim amaçlı kullanımı esas alınarak öğretilmesinin hedeflenmesidir. Ancak, Kuzey Avrupa ülkeleri başta olmak üzere Avrupa'da bulunan birçok OECD ülkesinde 1960'lı yıllarda milli eğitim müfredatlarında yerini alan, 1970'lerde ilköğretim 3'üncü sınıfta, nihai olarak da 1997 yılında 1'nci sınıfta haftada 8 saatle zorunlu ders olarak okutulmaya başlanan İngilizcenin Türkiye dahil olmak üzere pek çok Asya ve Uzak Doğu ülkesinde 1990'ların sonunda 4'üncü ve 5'inci sınıflarda zorunlu ders olarak okutulmasının kararlaştırıldığını, ancak 2010'lu yıllarda haftada sadece 4 ders saatiyle 1'inci sınıf seviyesine inebildiğini görülmektedir. Yine milli eğitim sistemlerinde yer alan İngilizce öğretim esaslarına bakıldığında, Türkiye ve Avrupa ülkelerinin İngilizce dersinin hedef, içerik, öğretim ve sınav durumlarını belirlerken Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR) esaslarıncı belirlenen kriterleri baz aldığı ancak Çin, Kore, Japonya gibi Asya ülkelerinin dört beceri ve iletişim odaklı bir dil eğitimine odaklandıkları, ancak CEFR kriterlerini esas almadıkları görülmektedir (Demir, Yavuz, 2014, 115-128).

2.2.1. Türk Millî Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretimi

Türkiye'de, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi, Fransa ile yakın münasebetlerden dolayı Fransızcanın birinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlandığı ve bu sebeple Arapçanın etkinliğini kaybetmeye başladığı 19. yüzyılın başlarından itibaren başlamıştır. 1960'lı yıllardan bu yana, Türk millî eğitim sisteminde İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi, Türkiye'nin ekonomi ve teknoloji dünyasında gelişmeye yönelik sürekli artan ihtiyaç ve arzusu nedeniyle büyük önem kazanmıştır. Başka bir deyişle, İngilizce öğretim ve öğrenimi, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda yabancı ülkelerle çok yakın ilişkiler içinde olan ve bu ilişkileri İngilizce olarak sürdürmesi gereken Türkiye'de, bir topluluk hareketi ve millî bir seferberlik haline gelmiştir (Sezer, 1988).

Demirel (2005), 1950'den bu yana Avrupa Konseyi ve Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki eğitim uygulamaları alanındaki iş birliğini, özellikle de yabancı dil öğretimi ile ilgili olanları şöyle özetlemektedir: Yabancı dil öğretimi üzerine ilk somut çalışma, 1968-1972 arasında çalışan komisyon olmuştur. Türkiye'de yabancı dil öğretiminin etkinliğini artırmak için tasarlanan bu komisyon, program kapsamında yeni bir ders kitabı basımı hazırlamıştır. MEB okulları tarafından kullanılan ve E.V. Gathenby, 1960'lara kadar 1972'den beri “An English Course for Turks” başlıklı bir dizi ders kitabı hazırlanmıştır. Demirel (2005) dil öğretimine yeni yaklaşımların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Daha önce İngilizler tarafından hazırlanan ders kitaplarının yerini Avrupa Konseyi ile çalışan bir komisyon tarafından hazırlanan bir komisyon almıştır. İngilizce öğretiminde gelenek ihlal edilmemiş ve yabancı uzmanların rehberliğine ihtiyaç duyulmuştur. Aynı yıl, Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi ile iş birliği içinde, yabancı dil eğitimi için programlar ve ders kitapları hazırlayan Eğitim ve Öğretim Konseyi'nde “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ni kurmuş ve bu değişiklikler 1974'ten beri okullarda kademeli olarak uygulamaya konulmuştur.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bilim ve teknolojideki kazanımların bir sonucu olarak, yabancı dil ve programları öğretme eğilimi başlamıştır. Uluslararası ilişkilerin yoğunlaşması gençlerin en az bir yabancı dil bilmelerini sağlamıştır. Bu sebeple yabancı bir dilin öğretilmesi büyük önem kazanmış, programların geliştirilmesine yönelik araştırmalar büyük önem kazanmıştır. MEB Talim Terbiye Dairesine bağlı olarak “Yabancı Dil Öğretimini Geliştirme Merkezi” nin 1972 yılında kurulmasıyla çalışmalar başlamıştır. Bu çalışmaların bir parçası olarak, devlet okullarında Almanca,

Fransızca ve İngilizce programlar ve öğretim materyalleri test edilmeye ve yabancı dil ders kitapları yazılmaya başlanmıştır. Ancak, yalnızca ders materyallerinin hazırlanması yabancı dil öğretiminin beklenen etkinliğine yol açmayacaktır. Bu nedenle, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasının, yabancı dil öğretmenlerinin işte eğitimini tamamlamalarının, o günlerde çok yetersiz kaldıkları ve öğretmenlere yeni gelişmeler hakkında bilgi sağladıklarına inanılmaktadır (Demirel, 2007, 14). Yabancı dilde hazırlanan programlar, 4 Haziran 1973 tarihinde 1747 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. Orta dereceli okullarda uygulanan bu programın daha çok genel lise ve ortaokul öğrencilerine dönük olduğu mesleki ve teknik eğitim için ayrı bir programın gerekliliği ortaya çıkmıştır. 1975 öğretim yılı. MEB ve Avrupa Konseyi arasındaki iş birliğine dayanan araştırma 1980'lerin başında yoğunlaşmış ve Anadolu ortaokulları için bir program hazırlanmış ve bu program 1984 yılında 2170 sayılı Tebliğ Dergisi'nde yayınlanmıştır. Anadolu liselerinin yanı sıra meslek liseleri ve Anadolu teknik ortaokulları için yabancı dil programları hazırlanmıştır. 1980'lerde Millî Eğitim Bakanlığı'nda program geliştirme çalışmaları hızlandırılmış ve 1983 yılında İngilizce okullarına yönelik Anadolu Liseleri İngilizce programları hazırlanmıştır. 1991'de 6'ncı, 7'nci ve 8'nci sınıflarda İngilizce eğitim programı kabul edilmiş ve 1997'de kabul edilen 4'üncü ve 5'inci sınıflarda İngilizce eğitim programı, 2006'da yavaş yavaş uygulamaya konan İngilizce müfredatının yürürlüğe girmesine kadar geçerliliğini sürdürmüştür. Yabancı dilde eğitim programlarının geliştirilmesi ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik tüm çalışmalar sürekli araştırma ve geliştirmeyi hedeflemiştir.

MEB, 1988'de daha etkili yabancı dil öğretimi için basamaklı kur sistemine geçilmesine karar verip “Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi- YADEM”i kurmuştur. Bu merkez aynı zamanda Eğitim Konseyinin bir parçasıdır ve yabancı dil öğretmenlerinin hizmet ve ders materyallerinin hazırlanması konusunda eğitilmesi amacıyla oluşturulmuştur ve hedefi orta düzey ders sisteminin başarılı bir şekilde uygulanmasıdır. Uygulamadaki sorunlar nedeniyle bu sistem bir sonraki okul yılında terk edilmiştir.

1993-1994 eğitim-öğretim yılında, lise programları için yabancı dilde yoğun bir hazırlık sınıfı uygulamaya karar verilmiş ve böylece bir yabancı dil programı uygulamaya konulmuştur. Bu liseler süper okul olarak kamuoyuna duyurulmuştur. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretimin kabul edilmesiyle Anadolu ortaokullarına

giriş yılı değişmiş, 6. sınıfta başlayan hazırlık sınıfı iptal edilmiş ve 4. sınıfta yabancı dil öğretimi başlamıştır. Avrupa Konseyi'nde yabancı dil öğretimi alanındaki modern uygulamalardan biri, 2001 Avrupa Diller Yılı çerçevesindeki faaliyetler olmuştur.

Diğer Avrupa ülkelerine paralel olarak, erken yaşta birden fazla yabancı dil öğrenme ilkesi, 1997 yılında Sekiz Yıllık Temel Eğitim Reformu ile 4306 sayılı Kanun kapsamında Türk millî eğitim sistemi tarafından kabul edilmiştir. Bu eğitim reformu (1997) ile İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretimi ve öğreniminin ortaokul 6'ncı sınıf yerine ilkokul 4'üncü sınıfta başlaması ve orta öğretim seviyesinde okullar müfredatına 6'ncı sınıftan itibaren ikinci yabancı dil dersinin seçmeli ders olarak eklenmesine karar verilmiştir. 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlayan eğitim reformu ile temel eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış ve buna bağlı olarak önceki 5 yıllık K programında yer almayan yabancı dil dersleri 4'üncü sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yabancı dil dersleri devlet okullarında 4'üncü ve 5'inci sınıflar, haftada 2 saat, 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıflar, haftada 4 ders saati olmak üzere yürütülmeye başlanmıştır. Eğitim reformu ile ortaya çıkan bu değişiklik, ülkemizin olumlu gelişimi olarak tanımlanabilir. Küçük yaşlardan itibaren yabancı bir dil öğretmek elbette sadece Türkiye ile sınırlı değildir. Mümkün olan en kısa sürede diğer dillere ve kültürlere karşı olumlu bir tutum kazanmayı amaçlayan yabancı dillerin erken yaşta öğretilmesi, günümüzde dünyada temel eğitim reformu üzerine yapılan tartışmanın odak noktasıdır (Tapan, 2000, 555).

Eğitim Konseyi'nin onayı ile 2001 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa Dil projesini yavaş yavaş özel okullarda, Anadolu orta ve ortaokullarında yabancı dilde öğretim ile uygulamaya başlamış ve daha sonra diğer üniversitelere yaymaya karar vermiştir. Demirel (2005) tarafından sağlanan verilere göre, 2004 yılında “Avrupa Dil Geliştirme Dosyası” projesi için 30 okulda pilot başvurular tamamlanmış, 60 öğretmen ve 1357 öğrenci bunlara katılmıştır. Demirel'e (2005) göre, pilot okullarda çalışan İngilizce öğretmenleri iş başında çalışmaya davet edilmiş ve pilot başvurular yapılmadan önce taslak bir Avrupa dil pilot programı sunulmuştur. 15-18 yaş arasındaki lise öğrencileri için, Eğitim Konseyi Eğitim Konseyi tarafından oluşturulan Avrupa dilinin geliştirilmesi için bir model geliştirilmiştir.

Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulu tarafından, modern dil öğretim yaklaşımlarına dayalı yeni bir yabancı dil eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmaya karar verilmiştir (MEB, 2006). Bunun yanı sıra, Avrupa Birliği'nde

geliştirilen projelerden biri olarak Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesinin Türkiye’de uygulanması Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan 2001 yılında alınan onay ile başlatılmıştır. Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamı içerisinde her Avrupa vatandaşının, ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede de üçüncü yabancı dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamak ve onları dil öğrenmeye teşvik etmek amacı ile geliştirilen proje her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olması ilkesini öngörür (Gültekin, Anagün, 2006, 156). Avrupa Birliği’nin parasal destek sağladığı bu proje, 2004-2005 öğretim yılına kadar önce özellikle yabancı dille eğitim yapan Anadolu liseleri ve süper liseler kapsamındaki pilot okullarda uygulamalarla başlamış olup, 2005 ve daha sonraki yıllarda ise kademeli olarak ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmiştir (Demirel, 2005).

Yabancı dil eğitim programlarının devam etmesi ve ilk ve orta öğretim programlarını tamamlaması zorunludur. Eğitim ekipmanları bilimsel ve teknik ilkelere, yeniliklere, çevreye ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli gelişmektedir. Zorunlu ve seçmeli yabancı dil dersleri öğretim programı Yönetim Kurulu tarafından onaylandıktan sonra yürürlüğe girer. Okullarda ve kurumlarda kullanılan yabancı dil kurslarında bölüm öğretmenleri, kurul tarafından hazırlanan veya il / ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanan programlara uygun olarak eğitim programları yürütür (MEB, 2006).

2006 yılında 4’üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil kursları haftada 3 saat olarak verilmiştir. 2012 yılında, yeni yasanın gerektirdiği gibi, okullar üç seviyeye ayrılmıştır: 4 yıl boyunca ilk, orta ve lise. 2013-2014 öğretim yılından itibaren 2’nci sınıftan 2 saat İngilizce dersi başlamıştır (11.04.2012/ 28261 RG). Yeni öğretim modelinde, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını, isteklerini, düşüncelerini ve inançlarını ifade etme becerisi kazanmak için iletişimsel dil öğrenmeye dayalı iletişimsel bir yaklaşım kullanılmıştır. Buna göre, ikili çalışmalar, grup çalışması, projeler, oyunlar öğretim içerisinde yer almakta ve mümkün olduğu kadar şarkılar ve filmler gibi gerçekçi materyallerden en iyi şekilde yararlanılması önerilmektedir.

Gerçekleştirilen tüm bu reformlara, değişikliklere ve İngilizce dil öğretiminin iyileştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik çabalara rağmen, Türk öğrencilerin yetersiz İngilizce seviyelerini vurgulayan önemli miktarda araştırma bulunmaktadır. Bir başka deyişle, Türk öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilkökul seviyesinde başlaması ve

yüksek öğrenim dahil tüm okul seviyelerinde İngilizce öğretimine devam etmesine rağmen, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi Türkiye'de hala önemli bir sorun olarak görülmektedir (Demirel, 2003; Aydemir, 2008; Işık, 2009). Bu sorunun büyük oranda, İngiliz Dili Eğitimi adayı öğrencilere, İngiliz Dili Eğitimi programlarında alan didaktiği ile verilen teorik öğretmenlik bilgisi ve Türk eğitim kurumları bağlamında gerçek öğretim deneyiminde karşılaşılan gerçek eğitim ihtiyaçları ve beklentileri arasındaki farktan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Çopur, 2008; Doğan, 2009).

İngilizce öğrenmeye başlayan çocukların İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmeyi sevmeleri ve bir dili öğrenmeyi eğlenceli bir süreç olarak algılamaları, bu dili öğrenmede kendine güven duygusu geliştirmeleri önemlidir. İlkokulda İngilizce öğretmenin temel amacı çocukların İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesidir. Öğrencilerin yabancı dilleri sevmelerini sağlamak da 2'nci sınıf İngilizce dil öğrenme programının temel hedefidir. 2'nci sınıfta özetlenen başarılarla dayanan 3'üncü sınıf İngilizce müfredatının temel amacı, öğrencilerin tüm ortamlarda İngilizce kullanmalarını sağlamak için 2'nci sınıf müfredatındaki konuları genişletmektir. 4'üncü sınıf müfredatında, öğrencilerin başarılı oldukları her ödevle güven duygusunu, arzularını ve İngilizce öğrenme sevgisini artırmayı amaçlamaktadır. 5'inci sınıf müfredatının temel amacı öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilgisini artırmak ve bu dili dış dünyada kullanmaktır. Öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirmeyi amaçlayan 6'ncı sınıf müfredatı için seçilecek konular bu amaç doğrultusunda tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

“Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde belirlenen seviyelerden biri olan ve A2 olarak tanımlanan Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim” seviyesine ulaşmak 7'nci sınıf müfredatında belirlenen temel hedeftir. Sekizinci sınıfta öğrencilerin dil oluşturmalarına izin veren bir program hazırlanmıştır. 9. sınıf müfredatında, öğrencilerin bugüne kadar edindikleri İngilizce bilgi düzeyini artırmayı ve liseye tam geçişlerini sağlamayı ve 10'uncu sınıf müfredatında öğrencilere konulara odaklanmayı amaçlamaktadır. 10'uncu sınıf öğrencilerinin de düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak hedef dilde ifade edebilmeleri beklenmektedir (TTKB, 2018).

11'inci sınıf müfredatında, İngilizce dil programının amacı, öğrencilere farklı kültürel değerleri tanıma, kendi kültürleriyle farklılıklarına saygı gösterme ve akıcı bir dilde yapmalarını sağlayarak, kültürlerini diğer kültürlerdeki insanlara aktarabilmelerini sağlamaktır. Ayrıca, bu program öğrencilere kendilerini hedef dilde ifade etme,

başkalarıyla iş birliği yapma ve problem çözme becerileri geliştirme fırsatı vermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Türkiye'de her geçen gün artmakta olan yabancı dil olarak İngilizce öğrenme motivasyonuna paralel olarak yabancı dil kursları eğitim programlarımızın temel unsurlarından birisi haline gelmiştir.

Yeni bir müfredat modeli oluşturmak için çeşitli öğretim metodolojileri belirlenmiştir. Uluslararası eğitim standartlarına dayalı eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, öğrenci özerkliği, benlik saygısı ve kültürel çeşitliliği içeren CEFR'in üç tanımlayıcısı ile benimsenmiştir (MEB, 2018, 7). Öğrencilerin güncellenmiş bir program yardımı ile kendi kültürlerini geliştirmeleri aynı zamanda CEFR'lere karşılık gelen uluslararası dilleri ve kültürleri anlamak İngilizcenin yetkin kullanıcıları olmaları planlanmaktadır. Eğitim tasarımı, program modeli, dilin kullanımı ve işlevleri eğitim materyali olarak eğitimin 3 aşamasına ayrılmıştır. İlk aşamada, 2'den 4'e kadar ana vurgu dinleme ve konuşma üzerinedir.

Okuma, yazma ve dilbilgisi ödevleri, küçük çocukların şarkılar, oyunlar ve uygulamalı etkinlikler yoluyla daha iyi öğrendiklerini gösteren çalışmalara göre sınırlandırılmıştır. Öğrenciler erken yaşta İngilizce ile tanışmaktadırlar. Böylece, anadil ile öğrencilerin yabancı dili arasında bir köprü kurulduğu ve bilginin bilinenden bilinmeyene daha kolay aktarıldığı düşünülmektedir (MEB, 2018, 8).

5'inci ve 6'ncı sınıflarda öğrenciler dil becerilerini geliştirdiğinde, kısa metinleri okumak zorundadırlar. Aynı zamanda, bu öğrenciler kulüp üyeliği, kayıt, isimleri doldurma, doğum tarihleri, kartlarındaki adres bilgileri gibi kontrollü yazılı işler yapabilirler. 7'nci ve 8'inci sınıflarda, İngilizce metinleri okumak veya kısa öyküler yazmak gibi dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olan okuma ve yazmaya maruz kalırlar (Bayyurt, Alptekin, 2000, 312).

Bu yaklaşım, ilerlemeyi bilişsel olarak iddiasız, bağlamsal, bilişsel olarak karmaşık, bilinen dil ve okuryazarlık becerilerine aşına olan kavramlardan koruyan Cummins'in modelini (1984) izler. Buna göre, öğretilecek olan eğitim materyalleri ve dil işlevleri, eğitimin her aşamasına karşılık gelen faaliyetleri yansıtacak şekilde seçilmiştir. 2'nci ve 4'üncü seviyeler arasındaki birinci aşama ve 5'inci ve 6'ncı seviyeler arasındaki ikinci aşama dikkate alındığında, benzer materyal türleri ve dil işlevleri 1'inci ve 2'nci aşamalarda verilmektedir. Öğrencilerin her seviye için belirtilen eylemleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. 3'üncü adım, 1'inci ve 2'nci adımlarda

kullanılanlara benzer ek materyaller ve işlevler kullanır. Bu tasarım, sınıftaki öğretmenlerin öğrencilerin özel ihtiyaçlarına en uygun gördükleri öğretim yöntemlerini seçmelerine olanak sağlar (MEB, 2018, 8).

2.3. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen eğitiminin temel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik temel alanında aldıkları teorik ve öğretmenlik uygulamasına yönelik bilgileri, ders içeriğini etkin ve verimli bir şekilde öğretebilmek üzere kullanmaya hazır olmalarıdır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin eğitiminin amacı “nitelikli ve iyi öğretmenler” hazırlamaktır. Bu eğitimler genellikle “öğretmen yetiştirme” başlığı altında yapılır. Öğretmen yetiştirme eğitimi çok yönlü ve karmaşık bir sorundur. Öğretmen adaylarının seçimi, öğretmenlik alanına ilişkin mesleki ve akademik eğitimi, öğretmenlik uygulamaları (staj) ve değerlendirme çalışmaları gibi konular “öğretmen eğitimi” kavramına tamamen dahil edilmiştir (Kavcar 2002, 1). Kavcar (2002), bir öğretmenin, mesleki özellikler ve kişisel özellikler olmak üzere iki ana özelliği olduğunu ifade eder. Mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik bilgi konularını içerirken kişisel özellikler mesleğe yönelik bir eğilimi ve eğitim için model olmayı ifade eder.

Sınıf ortamında dersi veren, sınıftaki rolleri tanımlayan ve öğrenciyle etkileşime giren kişi öğretmendir. Okul ortamında öğretimin yönlendiricisi olan bir öğretmenin bu alanda ve öğretimde yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Sönmez, 2003, 25). Öğretmen yeterliği açısından sınıflandırma, konu alanına, genel kültür ve öğretmenlik mesleğinin bilgisine ayrılmıştır (Şeker ve diğ., 2005, 240). Darling-Hammond (2006, 4) öğretmenlerin yeterliliklerinin incelenmesini konu alan araştırmasında üç temel faktör üzerinde durmuştur;

- Öğrencinin bilgisine göre (nasıl öğrenir, nasıl gelişir, dili nasıl geliştirir vb.)
- Müfredatın içeriği ve amacı
- Bilgi ve pedagojik becerilerin öğretilmesi (farklı öğrencilere öğretme yeteneği).

Avrupa Birliği'ne Üye Devletler için Bologna Sürecinde, öğretmenlik mesleğinin ilkeleri ve özellikleri aşağıda listelenmiştir (Commission of the European Communities, 2007):

- “Öğretmenlik oldukça nitelikli bir meslektir”. Tüm öğretmenler yükseköğretim kurumlarında eğitilmelidir. Öğrenciyi yönlendirmek ve desteklemek, eğitimin sosyal -kültürel yönlerini anlamak için her öğretmenin konu alanı hakkında iyi bir bilgisi ve iyi bir pedagoji anlayışı olması gerekir.
- “Öğretmenlik, yaşam boyu öğrenmeye dayalı bir meslektir.” Öğretmenlerin mesleki kariyerlerini sürekli olarak geliştirmek için destek almaları gerekir. Öğretmenler ve işverenler, yeni bilgi edinmenin önemini kabul etmelidir.
- “Öğretmenlik canlı bir meslektir.” Hareketlilik öğretmen eğitimi programları için önemlidir. Öğretmenler, diğer Avrupa ülkelerindeki meslektaşları ile çalışmaya yönlendirilmelidir.

Çoğu gelişmiş ülkede öğretmen yetiştirme süreci, öğretmenlik lisans eğitimini ifade eden hizmet öncesi eğitim (territory education), işe başlama eğitimi (induction), hizmet içi eğitimi (in-service training) ve yüksek lisans düzeyini ifade eden ileri uzmanlık eğitimi olmak üzere dört temel aşamada gerçekleşmektedir. Ancak genel anlamıyla öğretmen yetiştirme süreci hizmet öncesi eğitim olan öğretmenlik lisans eğitimi olarak algılanmaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemleri farklı öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modellerine uygun olarak yürütülmektedir. Tarihi gelişim süreci içerisinde öğretmen yetiştirme sistemlerini etkisi altına alan; *geleneksel yaklaşım*, *davranışçı yaklaşım*, *bilişsel yaklaşım* ve *yapılandırmacı yaklaşım* olmak üzere dört temel eğitim yaklaşımı bulunmaktadır (Güneş, 2016, 416).

Geleneksel eğitim yaklaşımı bilinen en eski ve klasik eğitim yaklaşımı olup eğitim sürecini öğretmenin öğrencilere bilgi aktarımı olarak tanımladığı için aktarıcı yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır. Öğretmenin okulda kitaptaki çeşitli bilgileri boş bir kova olarak görülen öğrencilerin kafasına doldurması olarak ifade edilen “bilgi aktarımı” prensibini esas alan geleneksel eğitim yaklaşımında öğrenciler pasif bir şekilde dersi dinlemek ve not almak ile yükümlü iken keşfedici öğrenme söz konusu değildir (Alamargot, 2001). Ülkemiz öğretmen yetiştirme sistemini Cumhuriyet döneminde etkisi altına alan yaklaşımın izleri 1940’lı yıllardaki köy enstitüsü uygulamalarında görülmektedir.

Davranışçı eğitim yaklaşımı eğitimi öğrencinin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde kalıcı davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak, bilgiyi ise davranış haline dönüştürülebilen ders içeriği olarak tanımlamakta olup, bu sebeple

temel amacı “davranış değiştirme” dir. Bu yaklaşımla birlikte eğitim sürecine davranış, tutum, uyarıcı, tepki, tekrarlama, alışkanlık haline getirme, pekiştirme, pekiştiren, ödöl gibi kavramlar eklenirken öğretmene öğrenciye tutum ve davranışları ile her zaman örnek olma ve öğrenci ile olumlu ilişkiler kurma gibi görevler ve değerlendirmede tarafsız, objektif ve doğru olma gibi bir sorumluluklar yüklenmiştir (Barnier, 2005). Davranışçı eğitim yaklaşımının ölkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemindeki etkisi öğretmenlerin öğrenciye kendi davranışları ile rol model olması, öğrencileri ile eşit ve olumlu ilişki kurması, değerlendirmede objektif olması gibi ilkeler kapsamında günümüzde de görölmektedir.

Bilişsel eğitim yaklaşımı beş duyu organları ile algılanarak dışardan alınan bilginin keşfedilerek, anlanarak, beyne yeni kurulan şemalarla eklenerek ve önceki bilgileri değiştirerek öğrenilmesi esasına dayanmaktadır. Bu yaklaşım öğretmen yetiştirme anlayışına, öğretmenlerin alanda uzmanlaşmaları, öğretmenlik yöntem ve teknikleri bilgi ve becerisine hâkim olmaları ve öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlayabilmelerini öngören “uzman öğretmen” kavramını getirmiştir. Tüm dünyada öğretmenliğin özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak algılanmasını sağlayan bilişsel yaklaşım, öğretmen eğitiminin üniversite düzeyinde eğitim faköltelerinde en az lisans düzeyinde verilmesi gerektiği anlayışı ile birlikte Türkiye’de 1970’li yıllarda öğretmenlik eğitim sürelerinin uzatılması ve yükseköğretime bağlanması ile kendini göstermiştir (Güneş, 2014).

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı eğitim sürecinde öğrenciyi, öğrenci zihnini ve öğrenme süreçlerini eğitimin merkezine alan bir yaklaşım olup öğretimden çok öğrenme üzerinde durmakta ve öğrenmeyi yeni edinilen bilgilerin ön bilgilerle birleştirdiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yeniden yapılandırıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Karadağ ve diğ., 2008). Yapılandırıcı anlayışa göre öğretmenin rolü öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber olmak, kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerini sağlayarak onlara öğrenmeyi öğretmek ve öğrenciyi bilginin doğruluğunu sorgulamak üzere eleştirel düşünmeye teşvik etmek olup problem çözme, örnek olay incelemesi, eleştirel düşünme, grup çalışması, beyin fırtınası, aktif öğrenme, etkileşimli öğrenme, proje temelli öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme ve gibi 21’inci yüzyıl yöntem, teknik ve öğretim stratejilerine ağrılık vermelidir (Saban, 2014, 78). Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı dünyada öğretmen yetiştirme anlayışına “öğretmeyi öğreten öğretmen” yetiştirme, “öğrenen öğreten” olma “yaşam boyu

öğrenme” yi sürdürme ve “beceri yaklaşımı” ile beceri öğretimine ağırlık verme gibi olguları kazandırmış olup “anadil ile yabancı dilde iletişim”, “matematik, fen ve teknoloji becerileri”, “sayısal beceriler”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlık”, “girişimcilik ve yenilikçilik”, “kültürel farkındalık ve ifade becerileri” olarak belirlenen Yaşam boyu Öğrenme Anahtar Becerileri (AB, 2006) şeklinde kendini göstermiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemindeki etkisi 2006-2007 akademik yılında uygulamaya giren ve 2018 yılında revize edilen yeni öğretmen yetiştirme programı ile görülmektedir (Güneş, 2016, 426).

Öğretmen eğitimi alanında programdaki derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması ve öğretimin planlanması ve yürütülmesini belirlemek üzere yaygın olarak kullanılan geleneksel ve çağdaş modeller bulunmaktadır (Güneş, 2016, 428).

- **Teorik Model:** Öğretmen eğitimi alanında bilinen ve uygulanan en eski modeldir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamalarına yönelik derslerden çok teorik meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmesi esasına dayanır. Türkiye’de Cumhuriyet döneminden günümüze genel olarak öğretmen yetiştirme anlayışı teorik model üzerine kurulmuştur.
- **Uygulamalı Model:** Üretime ve kalkınmaya dayalı, aktif uygulamayı esas alan bir modeldir. Öğretmen yetiştirme programlarında teorik öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden ziyade öğretmenlik gözlem ve uygulamalarına ağırlık verilmesi esasına dayanır. Türkiye’de Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında kurulan ve temelinde "üretim içinde eğitim ve öğretim", "beceriye ve işe dayalı eğitim" ve "gerçekçilikten kaynaklanan eğitim" yer alan Köy Enstitülerinde kullanılan modeldir. Günümüz öğretmen yetiştirme programında 2018 yılında öğretmenlik uygulama eğitiminin sürece ve yoğunluk olarak artırılmasını öngören değişiklikler yapılmış olması uygulamalı eğitim modeli anlayışına uygun bir girişimdir (YÖK, 2018).
- **Eş zamanlı (Kaynaşık Model):** Günümüz OECD ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan iki modelden biri olup alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin programın değişik dönemlerine kademeli şekilde yayılarak verilmesi esasına dayanır.

Türkiye de dahil olmak üzere Almanya, İngiltere, İrlanda, Polonya, Japonya gibi pek çok ülkede yaygın olarak kullanılan modeldir.

- **Ardışık Model:** Günümüz OECD ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan iki modelden diğeri olup öğretmen adaylarının alan bilgisi dersleri tamamladıktan sonra öğretmenlik meslek bilgisi ile öğretmenlik uygulama derslerine başlaması esasına dayanır. Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğrencilerin 1 veya 2 yıl süre ile öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulama eğitimi içeren öğretmen eğitimi programlarına devam etmeleri giderek daha az tercih edilen ardışık model uygulamasına örnektir. Finlandiya, Fransa ve Norveç gibi ülkeler ardışık modele uygun öğretmen eğitimi verirken Türkiye ve İngiltere gibi ülkelerde eş zamanlı modelin yanı sıra ardışık modele uygun öğretmen yetiştirme uygulamaları da bulunmaktadır.

2.3.1. OECD Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

Avrupa Ekonomik İş birliği Örgütü'nün (OEEC) bir uzantısı olarak 1961 yılında kurulan Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) temel amacı üye ülkelerde ekonomik istikrarın korunması, özellikle gelişmekte olan üye ülkelerde halkın yaşam standardının iyileştirilmesi, dengeli ve sürekli ekonomik gelişim sağlanması ve işsizliğin ortadan kaldırılmasıdır. Örgütün halihazırda sanayileşmiş ve gelişmekte olan 37 üye ülkesi bulunmaktadır. OECD göstergeleri, tüm dünyada eğitimin gidişatı ile ilgili bilgi almak için yetkili ve güvenilir bir kaynak olmaları ve üye ülkelerdeki eğitim sistemlerinin yapısı, fonlaması ve performansı hakkında karşılaştırmalı veri sağlamaları açılarından büyük önem taşımaktadır (OECD, 2017). Mevcut araştırma kapsamındaki kavramsal çerçevenin öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarına ilişkin bu bölümünde, Demir ve Yavuz'un (2014) doküman analizine dayalı İngilizce dersi öğretim programı incelemesi konulu çalışmalarında takip ettiklerine benzer bir yol izlenmiş olup, 2018 yılında yapılan PISA okuma testi sonuçlarına göre OECD ortalamasının üzerinde başarı gösteren OECD ülkeleri ile Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde durulmuştur. Kavramsal çerçeve kapsamında, 2018-PISA okuma testine göre ortalamanın üzerinde başarı gösteren OECD ülkelerinden öğretmen yetiştirme sistemleri ile ilgili güncel ve güvenilir verilere ulaşılabilen Finlandiya, İngiltere, ABD, Japonya, Almanya ve Fransa gibi

ülkeler seçilmiştir. Bu OECD ülkeleri ve Türkiye’ye ait 2018 yılı PISA okuma testi sonuçları ve başarı sıraları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: 2018 PISA Okuma Testi Sonuçları ve Başarı Sıraları

OECD Ortalamasının Üstündeki Ülkeler	PISA-2018 Okuma Testi Puanları	PISA-2018 Okuma Testi Başarı Sıraları
Finlandiya	495.0	5
İngiltere	494.0	6
A.B.D.	494.0	7
Japonya	493.0	8
Almanya	486.0	12
Fransa	480.0	14
OECD-Ortalaması	479.0	-
Türkiye	453.0	30

Türkiye ve diğer OECD ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programlarına genel olarak bakıldığında birbirine benzer ortak yönler olmakla birlikte ülkelerin eğitim felsefe, politika ve ihtiyaçlarına ve ülkeler arasındaki kültürel, coğrafi ve toplumsal özelliklerine paralel olarak öğrenci seçimi, eğitim programları, ders süre ve içerikleri, öğretmenlik uygulamaları ve öğretmen seçme ve atama sistemleri açılarından birtakım farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu bölümde, literatürde bulunan seçilmiş bazı yabancı ülkeler ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme ve İngilizce öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırmalı analizini konu alan bazı çalışmalarda takip edilen yola benzer şekilde, Türkiye ve diğer OECD ülkelerindeki öğretmen eğitim programlarına öğrenci kabul süreci, öğretmen eğitimi programı, öğretmenlik uygulama eğitimi (staj) ve öğretmen seçim ve atama süreci tablolar halinde verilmiştir (Katırcı, 2014; Ateş, Burgaz, 2014; Aykaç, Kabaran, Bilgin, 2014).

Türkiye ve diğer OECD ülkelerindeki öğretmen eğitim programlarına öğrenci kabul süreci Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Eğitimi Programlarına Öğrenci Kabul Süreci

Finlandiya	• Marticulation-Üniversite Giriş Sınavı • Yazılı Giriş Sınavı • Yetenek Testi • Bireysel Mülakat • Örnek ders ve grup tartışmasının gözlenmesi (Aykaç, Kabaran, Bilgin, 2014).
İngiltere	• Temel Eğitim veya Orta eğitim Diploması (Temel Derslerden en az C notu almak) • Mülakat ve ön eleme (Aykaç, Kabaran, Bilgin, 2014).
A.B.D.	• Lise Diploması: mezuniyet ortalaması • Entelektüel ve akademik yeterliliği belgeleyen bir uzman referansı • Skolastik Tutum Testi (SAT) / Amerikan Koleji Testi (ACT) • 2 yıllık üniversite eğitimi

Tablo 2- devam

	• Mülakat (Aydın, Başkan, 2006; Külekçi, Bulut, 2010).
Japonya	Ulusal Giriş Sınavı-Akademik yetenek testi, özel alan başarı testi ve mezun oldukları okul dosyalarının incelenmesini içeren bir sınav uygulaması (Demirel, 2000, 130)
Almanya	Abitur-Olgunluk Sınavı (Ortaöğretimin 12 veya 13'üncü sınıfları sonunda yapılan bitirme sınavı) (Uygun, Ergen, Öztürk, 2011; Krueger, 2017)
Fransa	• 3 yıllık ortaöğretim eğitimi sonunda Bakalorya Diploması • Mülakat ve görüşmek • En az 3 yıllık bir lisans eğitimi sonrasında Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (IUFM-Institut Universitaire de Formation des Maitres) Sınavı (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2007a; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011)
Türkiye	Ortaöğretim sonrası, fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, Türkçe ve yabancı dil testlerini içeren merkezi sistem • YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) • LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı)

Araştırma kapsamındaki tüm OECD ülkelerindeki öğretmen eğitimi programlarına öğrenci kabulü için ortak gerekliliğin lise dengi ortaöğretim kurumundan mezun olduğunu gösterir diploma ve akademik bilgiyi ölçen ve merkezi sistem uygulanan bir ulusal sınavda belirli bir başarı puanı olduğu görülür. Ancak, Türkiye ve Almanya'da bu iki kriter yeterli olurken diğer tüm ülkelerde lise mezuniyeti ve merkezi sınavın yanı sıra yazılı sınav, mülakat, referans mektubu veya portfolyo incelemesi gibi ek gerekliliklerin de yerine getirilmesi gerekmektedir.

Türkiye ve diğer OECD ülkelerindeki öğretmen eğitimi programları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Eğitimi Programları

Finlandiya	4+2 Eş zamanlı+Bütünleşik: 4 yıl öğretmen eğitimi, 2 yıl yüksek lisans (Aykaç, Kabaran, Bilgin, 2014).
İngiltere	4+1 Eş zamanlı: Eğitim Bilimleri Fakülteleri'nde tam zamanlı 4 yıl öğretmenlik eğitimi, 1 yıl uygulama 3+2 Ardışık+Bütünleşik: Ulusal Program alanlarında üniversite eğitimi, 2 yıl öğretmenlik alanı yüksek lisansı (Eurydice, 2005)
A.B.D	2+3 Ardışık+Bütünleşik: 2 yıl Fen Edebiyat Fakültesinde ön lisans eğitimi, 3 yıl Eğitim Fakültesinde öğretmen eğitimi (öğretmen adayları yüksek derecesi ile mezun olur) (Aydın, Başkan, 2006; Külekçi, Bulut, 2010).
Japonya	4+1/2 yıl Eş zamanlı: Öğretmenlik lisans eğitimi, 6 ay öğretmenlik stajı (Alan Bilgisi, Genel Pedagoji, Alan Pedagojisi) (Altıntaş, Yeşiltepe, 2016)
Almanya	3-4+2 yıl Eş zamanlı: Eğitim Bilimleri Fakülteleri'nde 3 veya 4 yıl kuramsal, 2 yıl uygulama ağırlıklı olmak üzere toplam 5-6 yıl; ortaöğretim öğretmenliği (Gymnasium) 5+2 veya 6+2 yıl şeklinde toplam 7-8 yıl öğretmen eğitimi (Eğitim bilimleri, bilim alanları ve alan öğretimi) (Coşkun, 2000; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011; Lehrerbildung, 2020)
Fransa	3+1 yıl Ardışık: 3 yıl herhangi bir alanda üniversite eğitimi, 1 yıl IUFM sınavına hazırlık (isteye bağlı), 1 yıl IUFM'de öğretmenlik eğitimi (MEN, 2007a; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011)
Türkiye	4 yıl Eş zamanlı: Eğitim Fakültelerinde 4 yıl lisans eğitimi (Alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür dersleri)

Tablo 3- devam

	4+1/2 yıl Ardışık: Fen Edebiyat Fakültesinde 4 yıl lisans eğitimi, 6 ay pedagojik formasyon eğitimi (YÖK, 2018)
--	--

Araştırma kapsamındaki OECD ülkelerinin genelinde öğretmen eğitimi, eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitüleri gibi lise sonrası yüksek öğretim kurumlarında eş zamanlı ve/veya ardışık lisans eğitimi olarak verilir. Finlandiya, İngiltere, Japonya, Almanya ve Türkiye’de öğretmen eğitimi öğretmenlik teorisi ve öğretmenlik uygulamalarının eş zamanlı olarak yürütüldüğü 4 yıllık öğretmenlik lisans eğitimi olarak verilirken ABD’de fen edebiyat fakültelerinde 2 yıllık ön lisans eğitimi sonrası 3 yıl, Fransa’da ise 3 yıllık genel üniversite eğitimi sonrasında 1 yıl teori ve uygulamaya yönelik öğretmenlik eğitimi şeklinde ardışık olarak verilmektedir. Türkiye ve İngiltere’de alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eş zamanlı verildiği 4 yıllık öğretmenlik lisans eğitiminin yanı sıra 3 veya 4 yıllık Fen Edebiyat Fakültesi mezuniyeti ardından verilen 1 yıllık öğretmenlik formasyonu veya öğretmenlik alanında 2 yıllık yüksek lisans eğitimi ardışık program modeline örnek oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra Finlandiya ve ABD’deki öğretmenlik eğitim programını ve İngiltere’deki ardışık öğretmenlik programını tamamlayan öğretmen adayları yüksek lisans derecesi ile mezun olmaktadır.

Araştırma kapsamındaki OECD ülkelerinde yürütülen tüm eş zamanlı öğretmen eğitimi programlarındaki dersler ağırlıklı olarak alan bilgisi olmak üzere farklı ağırlıklar halinde alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bileşenleri dahilinde verilmektedir.

Türkiye ve diğer OECD ülkelerindeki öğretmenlik uygulama eğitimi (staj) Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlik Uygulama Eğitimi (Staj)

Finlandiya	4 yıllık öğretmenlik eğitimi devam ederken; • İlk 3 yıl 6 dönem 4 haftalık uygulama okullarında öğretmenlik gözlemi • 5 haftalık tüm gün devlet okullarında öğretmenlik uygulaması Öğretmenlik eğitimi sonrasında; • Yüksek lisans eğitimi • Fakülte uygulama okulunda 12 aylık staj eğitimi (İlyas, Coşkun, Toklucu, 2017; Sözer, Karakaş, 2018)
İngiltere	4 yıllık öğretmen yetiştirme eğitimi sonrasında yerel okullarda 1-2 yıllık stajyer öğretmenlik eğitimi (Özer, Alkan, 2017)
A.B.D.	2. sınıftan itibaren Okul Deneyimi dersleri: • 1. yıl okullarda öğretmenlik gözlemi • 2. yıl öğrencilere okuma becerileri alanında özel ders • 3. yıl 1. dönemde sınıf içi gözlem sonrası ders anlatımı • 3. yıl 2. dönemde ünite anlatımı

Tablo 4- devam

	5. sınıfın 1. döneminde “Yardımcı Öğretmenlik” dersi çerçevesinde önce danışman gözetiminde, sonra yalnız sınıfı yönetimi (Külekcı, Bulut, 2010; Ateş, Burgaz, 2014)
Japonya	4. yılın son döneminde 3-5 haftalık öğretmenlik uygulaması-haftanın her günü 6 aylık deneme öğretmenlik uygulaması-Staj (Erbilgin, Boz, 2013; Gül 2015)
Almanya	Öğretmen yetiştirme eğitimi dahilinde; 2-3’üncü yarıyıllarda Oryantasyon Uygulaması, 4-5’inci yarıyıllarda Meslek Bilgisini Derinleştirme Uygulaması, - Alan ve Yan Alan Uygulaması Öğretmen yetiştirme eğitimi sonrasında 2 yıllık stajyer öğretmenlik eğitimi (Lehramtsreferendariat)-tam zamanlı, maaşlı (Coşkun, 2000; Gruschka, 2008; Kantos 2009; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011)
Fransa	IUFM’de mesleki eğitime başlamadan önce, alan lisans eğitimi dahilinde; - Gözlem stajı (Stages d’observation): 2 hafta öğretmenlik gözlemi - Şirket stajı (Stage en entreprise): Alan lisans eğitimi sırasında sanayi veya ticari şirkette 3 hafta IUFM mesleki eğitim yılında; - Rehberli uygulama stajı (Stage de pratique accompagnée): Yılın başında 3-4 hafta öğretmenlik gözlem ve uygulamaları Sorumlu uygulama stajı (Stage enresponsabilité): Yıl boyunca okullarda öğretmenlik uygulamaları (MEN, 2007a; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011)
Türkiye	Öğretmenlik lisans eğitimi dahilinde; 3’üncü sınıf 2’inci yarıyıld Okul Deneyimi Dersi (öğretmenlik gözlemi) 4’üncü sınıfta Öğretmenlik Uygulaması 1-2 Dersleri (okullarda öğretmenlik uygulamaları) (2018 revize programla 2 yarıyıldan 3 yarıyla uzatılmıştır.) (YÖK, 2018)

Mevcut araştırma kapsamında incelenen tüm OECD ülkelerindeki eş zamanlı öğretmenlik programlarında öğretmenlik uygulamaları, hem 4 yıllık lisans programları dahilinde hem de öğretmenlik lisans eğitimi sonrasında 6 ay ve 2 yıl arasında değişen sürelerde öğretmenlik stajı şeklinde yürütülmekte iken sadece Türkiye’de öğretmenlik lisans eğitimi içerisinde (son yılında) gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de öğretmenlik lisans eğitiminin sadece son yılına hatta son yarıyılına sınırlandırılan öğretmenlik stajının süre ve yoğunluk olarak diğer ülkelere göre oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlik gözlem ve uygulamalarının vakıf üniversitelerinde öğretmenlik lisans programının erken yarıyıllarında anlaşma sağlanan okullarda yürütülmeye başlanması ve 2018 revize programı ile 2 yarıyıldan 3 yarıyla uzatılması Türkiye’de öğretmenlik uygulama eğitiminin iyileştirilmesi yönündeki olumlu girişimlerdir.

OECD ülkelerinde yürütülen tüm öğretmenlik eğitim programlarında prensipte öğretmenlik uygulamalarına önem verilmesine rağmen öğretmenlik lisans programı boyunca öğretmenlik gözlem ve uygulaması için okullara gidilen gün olarak öğretmenlik uygulamalarına en fazla zaman ayıran ve ağırlık veren ülke 282 günden

600 güne çıkabilen öğretmenlik uygulaması ile Almanya iken, en az ağırlık veren ülkeler 30 gün ile Türkiye ve 20 gün ile Japonya'dır (OECD, 2014'den aktaran Odak Analiz 2, 2019, 18).

Türkiye ve diğer OECD ülkelerindeki öğretmen seçim süreci Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Seçim Süreci

Finlandiya	- Yüksek Lisans Diploması - Staj Eğitimi Sertifikası (Eğitim fakülteleri ve staj okulları öğretmenlik becerisi değerlendirmesi) (Erslan, 2009; Aykaç, Kabaran, Bilgin, 2014)
İngiltere	- Eş zamanlı program mezunları için 4+1 staj sonrası alınan Nitelikli Öğretmen Sertifikası-Qualified Teacher Status (QTS) ya da - Ardışık Programda alınan 3+2 Eğitim Yüksek lisansı-Postgraduate Certificate in Education (PGCE) (Kilimci, 2006)
A.B.D.	- Ders başarı sınavları - Portfolyo (günlük planlar, öğretim elemanı geri bildirim notları, öz-değerlendirme notları ve okul deneyimi dersleri değerlendirme raporları) (Külekcı, Bulut, 2010; Ateş, Burgaz, 2014)
Japonya	- Öğretmenlik Yeterlilik Sınavı (Genel kültür, alan ve meslek bilgisi) - Mülakat ve uygulama sınavı - Stajyerlik Dönemi-6 ay (Altıntaş, Yeşiltepe, 2016)
Almanya	- Öğretmen Eğitiminden sonra 1'inci Kamu Personeli Sınavı (I. Staatsexamen) 2 yıl süreli staj döneminden sonra 2'inci Kamu Personeli Sınavı (II. Staatsexamen) (Turan, 2005; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011)
Fransa	IUFM'de 1 yıllık mesleki eğitimi başarıyla tamamlama (MEN, 2007a; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011)
Türkiye	- Öğretmenlik Lisans Diploması - Fen Edebiyat Lisans Diploması ve Öğretmenlik Formasyon Sertifikası - Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) içeriğindeki Öğrenci Alan Bilgisi Testi (ÖABT)-öğretmenlik alan bilgisini sınar.

Ülkeler genelinde öğretmenlik eğitimi sonrasında öğretmen seçim ve atama sürecinde eş zamanlı programlarda öğretmenlik eğitimi lisans diploması, ardışık programlarda lisans diplomasının yanı sıra öğretmenlik formasyon sertifikası, staj eğitimi sertifikası, nitelikli öğretmen sertifikası ve benzeri bir öğretmenlik sertifikası yeterli iken Almanya, Türkiye ve Japonya'da merkezi sistemde yapılan bir kamu personeli sınavından belirli bir başarı göstermek de gereklidir. Finlandiya'da öğretmen olarak atanmada gerekli görülen düzey yüksek lisans derecesi iken İngiltere ve ABD'deki ardışık öğretmen eğitimi programları yüksek lisans derecesi ile mezun vermektedir. Staj programının en uzun süreli ve yoğun uygulandığı ülke Almanya, en kısa süreli uygulandığı ülke Japonya iken öğretmen seçim ve atama sürecinin en zorlu olduğu ülkenin Japonya, en kolay olduğu ülkenin ise ABD olduğu görülür.

2.3.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme uygulamaları tarihsel bir gelişim sürecinde ele alındığında; öğretmen okullarının ilk kez, 1913 yılında yasa ile parasız ve zorunlu hale getirilen ilk öğretim eğitime paralel olarak, Tanzimat döneminde açılmasının gündeme geldiği, 1848’de Ortaöğretmen Okulu, 1868’de Erkek İlköğretmen Okulu, 1870’de Kız Öğretmen Okulu, 1891’de Yüksek Öğretmen Okulu ve 1913 yılında Ana Öğretmen Okulu olarak açıldığı ve öğretmen yetiştirmeye başladığı görülür (Akyüz, 2018, 139-187). İstanbul’da açılan bu öğretmen okullarında ve taşradaki ilk öğretmen okullarında II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemi boyunca birçok yenilik ve iyileştirme yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme uygulamalarında yapılan bu yenilikler kapsamında ayrıca birçok yabancı eğitim bilimci ülkemize gelerek çalışmalar yürütmüş ve öğretmen olarak yetiştirilmek üzere yurt dışına birçok öğrenci gönderilmiştir. 1924-1940 döneminde Gazi Eğitim Enstitüsü, Çapa Kız Öğretmen Okulu, Kayseri ve Denizli Köy Öğretmen Okulları, Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsü ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu gibi öğretmen yetiştiren ilk eğitim kurumları açılmıştır.

Cumhuriyet döneminden bugüne kadar uzanan süreçte, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sisteminde gerçekleşen gelişmeler aşağıda olduğu gibi sıralanabilir (Uysal, 2003; Üstüner, 2004; Aydın, Başkan, 2006; Yıldırım, Abazaoğlu, Yıldızhan 2016; Akyüz, 2018, YÖK, 2018):

- 28 Aralık 1938 tarihinde milli eğitim bakanı olan Hasan Âli Yücel’in yönettiği yönetti eğitim projesi sonucunda ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı yasa ile açılan ilk köy enstitüleri açılmıştır.
- 1969 yılında ilköğretmen okullarının eğitim süresi 3 yıla çıkarılarak orta okul öğretmeni yetiştirmek üzere öğretmen liseleri açılmıştır.
- 1973 yılında her düzeyde öğretmen adayının yükseköğrenim görmesini öngören 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiştir.
- 1974 yılında ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır.
- 1977 yılında eğitim süreleri 4 yıla çıkarılan eğitim enstitüleri, 1980 yılında Yüksek Öğretmen Okulu olarak adlandırılmıştır.

- 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile öğretmen yetiştiren tüm yüksek okullar üniversitelere bağlanarak ilk kez Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) çatısı altında birleştirilmiş ve eğitim süreleri 4 yıl olan ilk eğitim fakülteleri kurulmuştur.
- 1989-1990 yılında 2 yıllık eğitim yüksekokulların süreleri 4 yıla çıkarılmıştır.
- 1990-1991’de Öğretmen Liseleri Anadolu Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür.
- 1992-1993 yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirme görevini eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümleri devralmıştır.
- 1994 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)-Dünya Bankası ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) iş birliği ile Milli Eğitimi Güçlendirme Projesi (MEGP) başlatılmış, 1996’da hem Milli Eğitim hem Yüksek Öğretim kurumları ihtiyaç ve sorunları gözden geçirilmiştir.
- MEGP kapsamında 1997 yılında Milli Eğitim kurumlarında zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkarılarak eğitim ilköğretim ve lise olmak üzere 5+3 şeklinde düzenlenmiştir.
- MEGB kapsamında 1997-1998 yılında Eğitim fakültelerinde yönetim, akademik teşkilatlanma ve öğretim programları bağlamında değişiklikler yapılmıştır; bu kapsamda bölümler ve anabilim dalları ve eğitim programları tekrar oluşturulmuştur.
- 1996-1997 yılında yapılan lisans programları güncelleme çalışması kapsamında ortaöğretim alan öğretmenliği lisans programları 3,5 yıl alan bilgisi ve 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitim dersleri şeklinde yeniden düzenlenerek toplamda 5 yıla çıkarılmıştır.
- 2014-2015 öğretim yılından itibaren ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının öğrenim süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür.

2.3.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Güncel Durum

2009-2010 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki yüksek öğretim kurumlarında bulunan 72 eğitim fakültesinin sayısı 97’ye yükselmiş, buna paralel olarak öğrenci ve öğretim elemanlarının sayıları da artmıştır. Ancak, artan öğrenci sayılarına rağmen öğretim

elemanı sayı ve oranları fen edebiyat fakültelerine kıyasla oldukça az ve yetersiz kalmıştır (Özoğlu, 2010). 2000 yılından önce kurulan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan bir öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ortalama 60 iken ve 2000 yılından sonra bu sayı 92'ye çıkmıştır (Arslan, 2011). Eğitim fakültelerinde artan öğrenci sayıları ve değişen ihtiyaç ve talepler, öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden revize edilmesini gerektirmiştir.

1997 yapılanmasındaki aksayan yönler 2006, 2009 ve 2017 yıllarında tekrar ele alınarak revize edilmeye çalışılmış; bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan değişiklikler aşağıdaki maddeler halinde belirtilmiştir:

- Öğretmenlik lisans programındaki meslek bilgisi derslerinde düzenlemeler yapılmıştır.
- Programdaki genel kültür derslerinin oranı artırılmıştır.
- Lisans programlarında yer alan toplam ortak derslerin dışında yaklaşık %25 oranındaki dersleri belirleme yetkisi üniversitelere verilmiştir.
- Programlardaki ortak derslerin oranı kısmi olarak artırılmıştır.
- Programlar, %50-60 oranında alan bilgisi, %25-30 oranında meslek bilgisi ve %15-20 oranında genel kültür derslerinden oluşmuştur (YÖK, 2006).

2006 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan revizyon sonrasında geçen on yıllık zamanda yapılan araştırmalar ve program değerlendirme çalışmaları programın mevcut durumunda bir takım yetersizlik ve aksaklıklar bulunduğunu göstermiştir. Örneğin 1997 ve 2006 revizyonları daha çok ilköğretim seviyesi ile sınırlı kalmış, meslek bilgisi bileşeni derslerinde yapılan değişikliklerin dışında ortaöğretim kademesi öğretmenliği bütünüyle ihmal edilmiştir. Dahası, yeni fakülte yapılanması kapsamında ortadan kaldırılan ilk ve orta kademe ayrımı ve yapılan değişikliklerin tüm lisans programlarına yönelik olarak gerçekleştirilmiş olması, üniversite ve fakülteler arasında ders kredileri, saatleri ve AKTS'lere ilişkin uyumsuzluklara neden olmuş, bu da yatay geçiş, çift ana dal, Erasmus gibi mübadele programlarında aksaklıklar yaşanmasına sebep olmuştur. Bunun yanı sıra, 2006 programı ile Bologna süreci kapsamındaki seçmeli derslerin programın %25'ini oluşturması gerekliliği sağlansa da

bölümlerin kendi inisiyatifleri ile açtığı seçmeli derslerin, ders saatleri ve uygulamaların kontrol edilemeyen ve giderek artan çeşitliliği ortak ve kapsamlı bir seçmeli ders havuzu geliştirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Ayrıca bu süreçte gerçekleştirilen araştırma ve program değerlendirme çalışmaları, programda bulunan alan eğitimi ve meslek bilgisi bileşenleri derslerinin ağırlığının artırılmasına ve öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerin daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış şekilde yürütülmesine yönelik olarak programın tekrar yenilenmesi gerektiğini göstermiştir. Tüm bu sebeplerle, 2018 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan değişiklikler aşağıdaki maddeler halinde belirtilmiştir:

- Öğretmenlik lisans programlarındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) derslerinde değişiklikler yapılmıştır.
- Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15-20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranları dahilinde revize edilmiştir.
- Öğretmen yetiştirme lisan programları arasında çekirdek müfredat oluşturulması sağlanmıştır.
- Lisans programlarındaki toplam ulusal krediler, uluslararası standartlara uygun olacak şekilde 140-150 arasında düzenlenmiştir.
- Program dahilindeki seçmeli ders sayı ve çeşitliliği, Bologna sürecine uyum sağlanması amaçlanarak öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine imkân sağlayacak yönde artırılmıştır.
- Öğretmenlik stajı kapsamındaki öğretmenlik gözlem ve uygulamaları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları 1-2 dersleri kapsamında süre ve içerik olarak yoğunlaştırılmıştır.
- Yapılan değişiklikler ile öğretmen adaylarının program dışı etkinlikler olarak daha çok sosyal ve kültürel faaliyetlerine katılabilmeleri, okullardaki öğretmenlik uygulamalarına daha kolaylıkla gidebilmeleri sağlanmıştır. (YÖK, 2018).

Öğretmen yetiştirme lisans programında yapılan son revizyonun yanı sıra, süreç içerisinde toplumun ve konu alanının değişen ihtiyaç ve taleplerine cevap verebilmek üzere, MEB tarafından öğretmenlik alanında pek çok yeni düzenleme yapılmıştır. Bu

kapsamda, MEB tarafından öğretmenlik mesleği ilgili yeni yeterlilik, hedef ve beklentilere yer veren, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili resmî belgeler yayınlanmıştır:

- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017)
- Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017)
- 10. Kalkınma Planı (2014-2018)
- MEB Stratejik Planı (2015-2019)
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ, 2015)
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017)

2.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme

Yabancı dil öğretimi, belli yaklaşım ve yöntemler çerçevesinde sınıf ortamında öğretme konusu olarak ana dilden başka bir dilin öğretilmesidir. Yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalar, hangi dil becerilerinin üzerinde durulması gerektiği, yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri, yabancı dil öğretim araçlarının gelişimi, öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki rolü, bireysel farklılıklar üzerine odaklanmaktadır. 1970'lerden sonra uygulamalı dilbilim önemli konularından biri haline gelen bir yabancı dili öğretmenin temel amacı, bir yabancı dili daha hızlı, daha verimli ve daha yüksek düzeyde öğrenmeyi öğrenmektir. Yabancı dil öğretiminin daha hızlı, daha etkili ve daha uzun süreli uygulanması için önemli faktörlerden biri de öğretmenlerin eğitimidir. Yabancı dil öğretmenlerinin (YDÖE) eğitiminde öğretim yöntemlerinde ve beklentilerinde değişiklik olmuştur. Geleneksel öğretmen eğitimi bağlamında sunulan kurala dayalı bilgi yöntemlerinin ve teorik bilgilerin sınıf içi öğretim için yeterli olmadığı gösterilmiştir (Crandall, 2000, 37).

Wright (2002), yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken üç alan olduğunu belirtir: kullanıcı alanı, inceleyici alan ve öğretme alanı. Kullanıcı alanı, uygun kullanım için gerekli sosyal ve operasyonel kuralların farkındalığını ve ayrıca ilgili bağlamdaki ilgili uygulamaları içerir. İnceleyici alanda öğretmenin dilin nasıl çalıştığı hakkında bilgisi olması, diğer bir deyişle dilbilgisi, kelime bilgisi, fonoloji gibi alanlarda dilin işlevleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiği ifade edilmektedir. Üçüncü alan olan öğretme alanı ise iyi bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin öğretiminin tüm bu alanları içermesi gerektiği vurgulanmaktadır.

İyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler, beceriler ve özellikler aşağıda sıralanmıştır (Phillips, 1991 ve Guntermann, 1992'den aktaran Peyton, 1997, 3):

- Hedef dilin tüm becerilerinde yüksek seviyede bir dil yeterliliğine sahip olma; konuşma, dinleme, okuma ve yazma
- Dili gerçek yaşam ortamlarında hem sosyal hem de profesyonel amaçlarla kullanabilme
- Yabancı dildeki çağdaş medyayı, sözlü ve yazılı olarak anlayabilme ve ABD ve yabancı ülkelerde doğal konuşmacılarla başarılı bir şekilde etkileşim kurabilme
- Modern sanatlarda ve içerik alanlarında güçlü bir alt yapı oluşturma
- Öğrettikleri dilin konuşulduğu ülkelerin sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçeklerini anlama
- İnsan büyümesi ve gelişimi, öğrenme teorisi, ikinci dil edinim teorisi ve tüm öğrencilerde yeterlilik ve kültürel anlayışın geliştirilmesi için gerekli stratejileri de içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olma
- Çeşitli teknolojiler ve bunların kendi öğretme tecrübesinde nasıl kullanabileceğini bilme

Temel yabancı dil öğretmenliği bilgisi dört gruba ayrılır (Day, Conklin, 1992'den aktaran Day, 1993, 3-4):

1. İçerik bilgisi: Konu bilgisi (Bir İngilizce öğretmeninin öğrettiği bilgi); örneğin, sözdizimi, anlambilim, fonoloji gibi İngilizce dersleri
2. Pedagojik bilgi: Genel öğretim stratejileri bilgisi (Bir öğretmenin genel olarak konuyu nasıl öğrettiği bilgisi); örneğin, sınıf yönetimi, genel öğretim yöntem ve teknikleri gibi metodoloji dersleri
3. Pedagojik içerik bilgisi: İngilizce dersi içeriğinin öğrencilerin anlayabileceği şekillerde nasıl öğretilebileceğine ilişkin uzmanlık alan bilgisi (İngilizce öğretmenlerin İngilizceyi nasıl öğrettiği, okuma veya yazma gibi dil

becerilerini nasıl geliştirdiği bilgisi); örneğin, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi İngilizce becerilerinin öğretimi, İngilizce dil bilgisi öğretimi, İngilizce öğretim yöntemleri, materyal ve müfredat geliştirme, ölçme ve değerlendirme dersleri

4. Yardımcı bilgi: İngilizce öğretme ve öğrenmeye yaklaşımımızı konu alan disiplinler bilgisi; örneğin, psikodilbilim, dilbilim, ikinci dil edinimi, sosyodilbilim ve araştırma yöntemleri dersleri

2.4.1. Dünya’da İngilizce Öğretmenliği Programları

Günümüzde yükseköğretim seviyesindeki İngilizce öğretmenleri genel olarak Millî Eğitim Bakanlıklarıyla koordineli eğitim fakülteleri veya yabancı dil fakülteleri bölümlerinden mezun olurlar. Çoğunlukla 4 ya da 5 yıllık bir eğitim içeren Yükseköğretim öğretmen eğitiminde, çoğu ülkede ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenliği eğitimi arasında bir ayrım yoktur. Ancak, çoğu durumda EFL / EL öğretmenlerinin genel öğretim veya dil öğretimi konusunda yeterli eğitim almadığı görülür (Kelly, 2002). Avrupa Birliği, 2000 yılından beri dil öğretimi ve öğreniminin geliştirilmesinin önemini ve gerekliliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Avrupa Dil Yılı olarak ilan edilen 2001 yılından bu yana İngilizce öğrenimi ve öğretimi Avrupa ve ulusal düzeyde teşvik edilmiştir. Avrupa Konseyi, 2002 yılında Barcelona’da gerçekleştirilen Avrupa Konseyi toplantısından bu yana, Avrupa vatandaşlarına anadilleri dışında en az iki yabancı dil öğretilmesi gerektiği fikrinin üzerinde durmuştur. Avrupa’da İngilizce öğretmeni yetiştirme alanında ortak ölçütler ve bu ölçütlere uygun göstergeler belirlenmiş; böylelikle hem İngilizceyi kullanan hem de öğretmenler için yeterlilik düzeylerini belirleyebilmelerine ve yeterliliklerinin Avrupa standartlarına uygunluğunu kabul görür şekilde gösterebilmelerine olanak sağlanmıştır (Council of Europe, 2014). Hedef dil kullanıcı ve öğretmenlerinin dil ve kullanımı ve dil öğretimi yeterlilik düzeylerine yönelik olarak Avrupa komisyonu tarafından belirlenen bu ortak ölçüt ve göstergeler şu şekildedir (Mirici, 2015):

- **Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages)-ADÖÇEP:** Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma olmak üzere dört dil becerilerinde A1, A2, B1, B2, C1, C2 düzeylerini tanımlar, betimler ve örneklendirir.

- **Avrupa Dil Portfolyosu (The European Language Portfolio)-ADP:** Çerçeve programdaki yeterlilik düzey ve becerilerini kayıt altına alır ve belgelenmesini sağlar. İçeriğinde Dil Özgeçmişi, Dil Pasaportu ve Portfolyo bulunur.
- **Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyan Öğrenciler İçin Avrupa Portfolyosu (European Portfolio for Student Teachers of Languages)-EPOSTL:** İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki, dilsel ve kültürlerarası kazanımlarına ilişkin öz-değerlendirmede bulanabilmelerini sağlar. İçeriğinde öğretmenlikle ilgili genel sorulara verilen yanıtların bulunduğu Kişisel Görüşler bölümü, yabancı dil öğretmenlik bilgi ve becerilerine ilişkin 193 adet “yapabilirim” ifadesinin bulunduğu Öz-değerlendirme bölümü, öğretmenlik eğitimi sürecinde ürettiği örnek belge ve materyallerin bulunduğu portfolyo bulunur.
- **Eropass:** Dil kullanıcı ve öğretmenlerinin dilsel ve mesleki beceri ve yeterliliklerini ve eğitim aldıkları kurumların program içeriğini uluslararası bağlamda kabul görür şekilde tanımlamalarını sağlayan belgelendirme sistemidir. (Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi-CEDEFOP, 2014).

İngilizce Yeterlilik Endeksi 2019 yılı verilerine göre çok yüksek yeterlilik düzeyinde bulunan (very high proficiency) ilk ülke Hollanda olurken onu sırasıyla İsveç, Norveç, Danimarka, Singapur, Güney Afrika ve Finlandiya takip etmiştir (EF EPI, 2020). Bu endeks verilerine göre İngilizce yeterlilik sıralamasında ilk sırada yer alan Hollanda, İsveç, Norveç, Danimarka ve Finlandiya gibi Avrupa ve özellikle Kuzey Avrupa ülkelerinin İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının başarısı aşağıda sıralanan sebeplerle açıklanmıştır (Van Essen, A. J., 1996; Fruhauf, 1996; Zwarts, 1996; Euroguidance Sweden, 2006; Molstad, 2008; Lasagabaster, Sierra, 2009; Reimer, Dorf, 2014; Rasmussen, Bayer, 2014'den aktaran Altmışdört, 2016, 221).

1. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri lisans eğitimi kapsamında verilir ve öğretmenlik uygulamaları ile paralel yürütülmektedir.
2. Eğitsel teknolojilere büyük oranda yatırım yapılmaktadır.
3. Çalışma koşulları, maaşlar ve öğretim yükleri gibi koşullar öğretmen başarısını olumlu yönde etkilemektedir.
4. Ülkeler öğretmen seçim süreçlerinde oldukça seçicidir.

5. Öğretmen yetiştirme programları merkezi bir sisteme bağlı yürütülmemektedir.
6. Derslerde gösterilen iletişimsel İngilizce yeterliliği oldukça yüksek düzeydedir.
7. Öğretmen eğitimi programlarında aynı derste hem meslek bilgisi hem alan bilgisine yer verilmektedir.
8. Okullarda gerçekleşen öğretmenlik uygulamaları esnasında öğrenciler denetlenmektedirler.
9. Öğretmenlik teorisi öğretimi ile öğretmenlik uygulamaları arasında açık bir ayrım bulunmaktadır.
10. Eğitimsel gelişim bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına odaklanmaktadır.

2.4.2. Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği Programları

Türkiye’de YÖK’e bağlı İngiliz Dili Eğitimi lisans programları öğrencileri istendik İngilizce yeterlilik seviyesine yetiştirmeyi amaçlayan hazırlık sınıfı dahil edildiğinde 5 akademik yıl; 10 yarıyıldan oluşmaktadır. Sadece Eğitim Fakültelerine bağlı bulunan İngiliz Dili Eğitimi programları değil, Edebiyat Fakülteleri çatısı altında öğretim veren İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dil Bilimi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümleri de Eğitim Fakültelerince verilen ve öğretmenlik alan derslerini içeren pedagojik formasyon programları ile bütünleştirildiğinde İngilizce öğretmeni yetiştirebilmektedir. Üniversite giriş sınavlarında Dil-1 puan türünden öğrenci kabul eden YÖK’e bağlı eğitim veren İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının sayısı 128 olup bunlardan 48’i devlet, 47’si vakıf üniversitelerine bağlı iken 26’sı K.K.T.C, 7’si ise Azerbaycan, Balkan ve Saraybosna Eğitim Fakültelerine bağlıdır (YÖK, 2017). İngiliz Dili Eğitimi lisans programları bünyesinde Türkçe, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Bilgisayar, Etkili İletişim ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi genel kültür derslerinin dışında İngilizce dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri, İngilizce dilbilgisi, Dilbilim, Türkçe-İngilizce çeviri gibi alan ve alan eğitimi derslerinin yanı sıra öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Okul Yönetimi gibi öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de okutulmaktadır. İngiliz Dili Eğitimi programı dahilinde okutulan bu derslerin 143 saati teoriye yönelikken sadece 32 saati uygulamaya yöneliktir. Öğretmenlik meslek bilgisi

dersleri kapsamında öğretmenlik uygulamasına yönelik olarak programın son döneminde okutulan 8 ders saatlik Öğretmenlik Uygulaması dersinin 2 ders saatlik teorik kısmı eğitim fakülteleri bünyesinde verilirken 6 ders saatlik uygulama (staj) kısmı ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda mesai saatleri içerisinde yapılmaktadır. Her hafta 6 ders saati olmak üzere, öğrenciler bir yarıyılı boyunca toplam 14 hafta ilgili uygulama okulunda staj yapmaktadır. Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının amacı İngilizce dilini yazılı ve sözlü olarak akıcı ve doğru bir şekilde kullanabilen, üst düzey dil becerilerine sahip nitelikli öğretmenler yetiştirmektir (YÖK, 2017).

Türkiye’deki üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi programlarında zorunlu ve seçmeli dersler ile ders içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin tasarımında, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, fakülte-okul iş birliğinin sağlanmasında, öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında öğretmen yeterlilikleri yol gösterici olmuştur. İngiliz Dili Eğitimi lisans programından mezun olan aday öğretmenlerin MEB’de öğretmen olarak istihdam edilmelerine yönelik olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavları uygulanmaktadır. Bu sınavların “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” çerçevesinde sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutum ve değerleri ölçebilecek şekilde yeniden yapılandırılması, üniversite mezunları arasından öğretmenlik konusunda en yetenekli olanların istihdamını sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleğe kabulünde diğer bir aşama olan adaylık ve yetiştirme süreci de yeterlilikler çerçevesinde tekrar yapılandırılmalı ve böylelikle aday öğretmenlerin mesleğe hazır hale gelmeleri sağlanmalıdır. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sorgulamalarına, mevcut durumlarını belirlemelerine, gelişim hedefleri oluşturmalarına ve bu hedefe ulaşmak için gerekli uygulamaları yapmalarına yardımcı olacaktır” (MEB, 2017).

Dünya’daki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında ortak olarak benimsenen uluslararası ölçüt ve göstergelerin Türkiye’de henüz tam olarak yaygınlaşmadığı görülmektedir. YÖK’e bağlı bazı İngilizce Öğretmenliği (İngiliz Dili Eğitimi) programlarının ADÖÇEP ve ADP konulu ulusal ve uluslararası projeler geliştirmesi ve ADÖÇEP ve ADP’yi programda bulunan Özel Öğretim Yöntemleri I dersi içeriğine konu olarak eklemesi dışında bu yeterlilik ölçüt ve göstergeleri, Türkiye’deki İngilizce öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında henüz yaygın olarak kullanılmamaktadır.

2.5. Eğitimde Program Değerlendirme

Tarih boyunca eğitim, toplumların gelişmesinde ve insanlara bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli ve etkili bir araç olmuştur. Formal biçimde istendik davranışların bireylere kazandırılma süreci hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarına ve bilgi alanlarının özelliklerine göre düzenlenmiş olan eğitim öğretim programlarıyla gerçekleşmektedir. Demokratik toplumlarda eğitimin amacı, bütün bireylerin bilişsel, psikolojik, toplumsal ve bedensel açıdan bir bütün halinde gelişmelerini ve kendilerini gerçekleştirebilmelerini, topluma uyum sağlayabilen aktif, üretken ve mutlu bir kişi olarak yetişmelerini sağlamaktır. Öte yandan kültürel değerlerin genç kuşaklara aktarılması yoluyla temel toplumsal düzenin sağlanması, eleştirel düşünebilen, yaratıcı yeni keşifler ve buluşlar yapabilecek nitelikte olan bireylerin yetiştirilmesi de eğitimin önemli amaçlarındandır. Eğitimin amaçları, okul sistemine ya da eğitim kademesine uygulandığında eğitim programlarının amaçları halini almaktadır. Eğitim programlarını planlayanlar, programlarda belirtilen amaçları öğrencilerin programların bileşenlerine ya da tamamına maruz kalarak gerçekleştirmelerini istemektedirler. Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme alanında çalışanlar ve karar verici konumundakiler, amaçları ve bu amaçlarla ilgili açıklamaları hem öğrenenlere hem de uygulayıcılara en faydalı olarak şekilde belirlemek durumundadır (Ayten, Hayırsever, 2019, 291). Genel olarak program değerlendirme, programın etkinliği konusunda karar verme sürecidir (Demirel, 2012, 172). Literatürde program değerlendirmenin diğer tanımları aşağıda verilmiştir. Fink (1995) değerlendirmeyi bir programın özellikleri ve büyüklüğü hakkında detaylı bir çalışma olarak tanımlamaktadır. McCain'e (2005) göre değerlendirme, devam eden bir programa değer tanımlamak ve değer katmak için yürütülen eğitimin karar verme sürecidir. Morrison (1993) değerlendirmenin, öğretmenlerin ve okulların uyguladıkları ile sonuç olarak beklentileri arasındaki tutarlılık seviyesini belirleme süreci olduğunu savunmaktadır. Temel olarak eğitimde iki hedef değerlendirilir (Erden, 1998, 9-10):

1. Öğrenci Değerlendirmesi: Öğrencinin ilerlemesini değerlendirmek ve hangi öğrencilerin dersi tekrar etmesi gerektiğine karar vermek
2. Eğitim Programları Değerlendirmesi: Eğitim programlarının etkinliği hakkında yargılarda bulunmak ve programın hangi unsur veya unsurlarının

programdaki kesintilerden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak

Bir eğitim programının değerlendirilmesi eğitim programlarının etkinliğinin göstergesi olan kriterler ile elde edilen verilerin ölçülmesi, karşılaştırılması ve yorumlanması için gözlemler ve çeşitli araçlar kullanılarak eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama ve programın etkinliğinin belirlenmesine ilişkin bir süreçtir. Program değerlendirme sistematik veri toplama ve analizine dayalı araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilen bir program; doğruluk, gerçekçilik, yeterlilik, uygunluk, verimlilik, etkinlik, kullanılabilirlik, başarı ve uygulanabilirlik özellikleri hakkında karar verme süreci olarak da tanımlanmıştır (Uşun, 2012). Program değerlendirme, bir eğitim programının etkinliği hakkında veri toplama, verileri kriterler ile karşılaştırma ve yorumlama ve etkinliği belirleme adımlarından oluşur (Demirel, 2012, 172). Eğitim programı değerlendirilirken, söz konusu eylemlerin her biri programın tüm unsurları için ayrı ayrı gerçekleştirilmelidir. Tanımlara dayanarak, programın değerlendirilmesi, eğitim programının görevini yerine getirme derecesini, programdaki eksikliklerin neler olduğunu, programda nelerin değiştirilmesi gerektiğini belirlemeye yönelik sistematik ve bilimsel faaliyetleri içeren bir süreç olarak tanımlanabilir. Program değerlendirme alanında çeşitli felsefi anlayışlar ile birlikte farklı ön yargılar ya da düşünce tarzları da mevcuttur. Program değerlendirme çalışmalarında programın avantajların ve dezavantajların bilinmesi ve programa eleştirel yaklaşılması gerekmektedir (Aygören, 2016, 17-18).

Program değerlendirme sürecinin sonunda, programı değerlendirmek için güvenilir verilere ihtiyaç vardır. En doğru ve güvenilir bilgi ancak bilimsel yöntemle toplanabilir (Erden, 1998, 62). Araştırma yapılırken genellikle araştırma problemi ve testler belirlenir, araştırma yöntemi, veri toplama araçları seçilir, veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlanır. Eğitim programının uygulanması sonucunda yetersiz veya ters fonksiyonel elemanların olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Demirel (2007), program öğelerini tanımlamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için bir değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi, araştırma sürecini oluşturan süreçler aynı zamanda program değerlendirme aşamalarıdır. Program değerlendirme çalışmalarının bilimsel araştırmalarda olduğu gibi sistematik bir sürece dayanması, değerlendirmeyi daha kapsamlı hale getirmeye yardımcı olmaktadır (Yüksel, 2010, 25).

Bir eğitim programının değerlendirilmesindeki temel amaç, programın hedeflerine ulaşıp ulaşımadığının, en iyi öğretim yöntem ve materyallerinin kullanılıp kullanılmadığının, programın işleyip işlemediğinin belirlenmesidir. Öte yandan programın uygulanmakta olduğu okullardan mezun olan kişilerin, öğretim sürecinde ve sonrasında profesyonel yaşantılarında başarılı olup olmadıklarının, topluma hizmet edip etmediklerinin, gündelik hayatlarını yeterli bir biçimde sürdürüp sürdürmediklerinin öğrenilmesi için de program değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrencilerin değerlendirmesi yapılan alanlarda ne kadar başarılı olduklarını meydana çıkarmakta ve aynı zamanda içeriğin yeteri kadar işlenip işlenmediğini gösterebilmektedir. En temelde program değerlendirme süreci, oluşturulan bütün programların zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır (Ayten, Hayırsever, 2019, 292). Program değerlendirmenin işlevleri şu şekilde sıralanabilir (İlhan, 2018, 56-57):

- Eğitim programının değiştirilmesi ve daha iyi hale getirilmesi
- Öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesi
- Öğretim elemanlarının öğrencileri değerlendirmesi
- Sistemin değerlendirilmesi
- Hata kaynağının bulunması
- Güçlü ve zayıf yönlerin bulunması
- Eğitim durumlarının değerlendirilmesi
- Öğretimin boyutlarının değerlendirilmesi
- Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi
- Ölçme ve değerlendirme aşamasının değerlendirilmesi
- Ders materyallerinin değerlendirilmesi
- Hedeflerle çıktıların karşılaştırılması

Program değerlendirmenin aşamaları ise planlama süreci, uygulama süreci ve değerlendirme süreci olarak üçe ayrılmaktadır.

Planlama Süreci; değerlendirme sürecindeki ilk adımdır. Planlama aşamasında, öncelikle değerlendirmenin amacı tespit etmektir. Bu süreçte, programın değerlendirilip değerlendirilemeyeceği ve değerlendirme sonuçlarının kim, nerede ve ne zaman kullanılacağı belirlenmelidir (Fitzpatrick ve diğ., 2004). Hangi

değerlendirmenin ne anlama geldiğini belirlemek bir değerlendirme çalışmasının geliştirilmesinde ve düzenlenmesinde kilit kararların çoğuyla ilgili soruların cevaplanmasına yardımcı olur (Kaya, 1997, 61). Değerlendirici, değerlendirmenin sınırlarını ve kapsamını belirler ve değerlendirilecek programın ayrıntılı bir tanımını yapar. Ayrıca, planlama aşamasında, değerlendirici, değerlendirmenin konusu, değerlendirmenin amacı, sınırlamalar ve yapı, değerlendirmeye katılan kişiler, ana sorular ve değerlendirme kriterleri, değerlendirmeye yönelik öngörülen yaklaşım, tasarım çalışma, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi, hangi analiz yöntemlerinin toplanacağı, hedef kitle ile sözleşmenin içeriği, zamanlama ve bütçe değerlendirmeyi belirlemektedir (Stufflebeam, Coryn, 2007). Eğitim kademelerinin her biri için başarılı bir şekilde eğitim programlarının değerlendirilebilmesi, önceden detaylı bir plan yapılmasına bağlıdır. Yükseköğretim kademesindeki bir program değerlendirme örneği üzerinden açıklanacak olursa söz konusu plan; üniversite, fakülte ve bölüm düzeylerinde hazırlanabilir. Planın bölümleri ise şu şekilde sıralanabilir (İlhan, 2018, 57):

- *Bölümün Hedefleri:* Bölümün temel hedefleri nelerdir? Üniversitenin misyonu ve genel amaçları ile bölümün hedefleri arasında nasıl bir ilişki mevcuttur?
- *Öğrenme Hedefleri:* Öğrencilerin hangi derslere sahip olmaları ne bilmeleri ve ne yapmaları gerekmektedir?
- *Hedef Kitle ve Yöntemler:* Hedef kitle kimdir? Hangi yöntemler kullanılacaktır? Öğrenciler üzerinde bir etkisi olacak mıdır? Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı nasıl tespit edilecektir?
- *Zaman Çizelgesi:* Verilerin toplanması ve analizi ne zaman yapılacaktır? İlgili rapor ne zaman tamamlanacaktır? Hazırlanan raporda bulunan öneriler ne zaman uygulamaya konulacaktır?
- *Sorumlu Yöneticinin Belirlenmesi:* Program değerlendirme planının hazırlanması, elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, sonuçların raporlaştırılması / özetlenmesi süreçlerinde denetim sorumluluğunu kim üstlenecektir?
- *Verilerin Kullanılması:* Veriler, öneriler ve ilgili kararlar iç ve dış paydaşlarla nasıl paylaşılacaktır?

- *Değerlendirmenin Değerlendirilmesi*: Program değerlendirme planı nasıl değerlendirilecektir?

Benzer şekilde Allen (2004), değerlendirme planının gerekliliğini ve önemini vurgulamış, değerlendirme planında kullanılması için bir şablon hazırlamıştır. Söz konusu şablon Şekil 1'deki gibidir.

Hedefler	Eğitim programlarıyla nasıl ilişkilendirilebilir?	Nasıl değerlendirilecektir?	Değerlendirme sürecine kimler katılacaktır?	Elde edilen veriler nelerdir? Bu verilerin etkisi ne olacaktır?
Hedef 1:				
Hedef 2:				

Şekil 1: Değerlendirme Planının Öğeleri

Mary J. Allen, *Assessing Academic Programs in Higher Education*, (Bolton, MA: Anker, 2004), 55'den uyarlandı.

Uygulama sürecinde; planlama sürecinde tanımlanan prosedürler gerçekleştirilir. Değerleme yöntemi ve değerlendirme soruları kullanılarak, uygun veri toplama araçları kullanılarak geçerli ve güvenilir veriler toplanır ve toplanan veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilir. Bu aşamada, toplanan verilerin etik kurallara uygun olarak tutulmasını sağlamak önemlidir (Stufflebeam, Coryn, 2007).

Değerlendirme çalışmalarında veriler genellikle anketlerde, testlerde, görüşmelerde, telefon görüşmelerinde, katılımcı gözlemlerinde, arşiv kayıtlarında vb. kullanılır. Veriler, değerlendirme soruları için uygun veri toplama yöntemleri kullanılarak toplandıktan sonra, veri yığınına önemli ölçüde azaltmak ve sentezlemek için veri analizi yapılır. İşte bir araştırmacının sorması gereken iki soru bulunmaktadır:

1. Hangi veri analiz yöntemleri, cevaplamaya çalıştıkları, toplanması planlanan veriler ve veri toplamak için kullanılan sorular için daha uygundur?
2. Değerlendirme raporundan yararlanacak olan kitle için hangi veri analizi yöntemleri daha anlaşılır ve güvenilirdir?

Veri analizinde kullanılan yöntemler toplanan verilerin özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, nicel veriler için tanımlayıcı veya mantıksal istatistikler (parametrik olmayan yöntemler, ANOVA, t-testi, çoklu regresyon yöntemleri vb.) kullanılırken, nitel veriler için örnekler, konular, kategoriler ve içerik analizi yapılır

(Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004). Raporda analiz edilen verileri yorumladıktan sonra başvuru süreci sona ermektedir (Kaya, 1997). Değerlendirme raporu doğru, dengeli ve tarafsız bir şekilde yazılmalıdır. Bazı araştırmacılar raporun içeriğini tüm bilgileri bir araya getirme zorunluluğu ile karıştırmaktadır. Rapor, hedef kitle için gereken kadar ayrıntı içermelidir. Raporda kullanılan dil, resimler, grafikler ve tablolar mesajın etkinliğini etkiler. Bu nedenle, bir rapor yazarken, argo sözcüklerden kaçınılmalı ve basit ve anlaşılabilir bir dil tercih edilmelidir. Ayrıca, rapor sıkıcı bir anlatım olmadan ve uygun dilbilgisi ve noktalama işaretleri olmadan hazırlanmalıdır. Değerlendirici sonuçlarını anlamlı bir şekilde sunamazsa, toplanan verilerin değeri de kaybolur. Bu nedenle, sonuçlar tarafların onları anlayabileceği şekilde sunulmalıdır (Fitzpatrick ve diğ., 2004).

Değerlendirme sürecinde; meta-değerlendirme adı verilen bir değerlendirme çalışması değerlendirilir. Sözde meta-değerlendirme son zamanlarda başlamış olmasına rağmen, değerlendirme pratiği bu alanda uzun bir geçmişe sahiptir. 1969'da Schriveren "meta-değerlendirme" kavramını ileri sürmüştür. Eğitsel ürünlerin değerlendirilmesinde bir değerlendirme planı düşünmesi için bu tanımı kullanmıştır. Stufflebeam, Coryn (2007), değerlendirmenin meta-değerlendirme tarafından yönlendirilmesinin yararı, uygunluğu, eksiksizliği, güvenilirliği, maliyet etkinliği, uygulanabilirliği ve sosyal sorumluluğu dahil olmak üzere ilgili kriterler hakkında açıklayıcı ve değerlendirme bilgisi sağlamaktadır. Değerlendirmelerin sistematik olarak değerlendirilmesi, değerlendiricilerin sorunları tespit etmelerine, işlerinin kalitesini garanti etmelerine ve değerlendirme sınırlamalarını belirlemeye yardımcı olmalarında son derece önemlidir (Stufflebeam, Coryn, 2007).

Meta değerlendirmeler ayrıca değerlendirme sonuçlarının faydalanıcıları için de önem taşımaktadır, çünkü kullandıkları veya kullanmayı düşündükleri programı kabul etmelerine yardımcı olacaktır. Bu, güvenilir değerlendirme sonuçlarının benimsenmesini önler. Meta-değerlendirme sürecinde, on bir kilit görev halen devam etmektedir (Stufflebeam, Coryn, 2007). Bu görevler; bir veya daha fazla nitelikli değerlendirme uzmanı grubu ve bir meta-değerlendirme grubu oluşturmak, meta-değerlendirme hizmetinden faydalanacak bireyleri ve paydaşları belirlemek ve organize etmek, meta-değerlendirme konularını belirlemek, belirli bir değerlendirme için standartlar, ilkeler ve kriterler üzerinde fikir birliği yapmak veya değerlendirme sistemi, resmi bir meta-değerlendirme anlaşması, ilgili verilerin toplanması ve analizi,

gerekli yeni verilerin toplanması, analizi ve sentezi, standartlara uygunluk değerlendirmesi, ilkeler ve kriterler, sonuçların raporlanması, meta-değerlendirme, yazışmalar, sözlü sunumlar ve diğer kaynaklar; yararlanıcıların ve paydaşların sonuçların yorumlanması ve uygulanmasında yardımcı olmaktadır.

Eğitim programı, öğrencilere kazandırılmak istenen hedefleri, “Ne öğretilecek?” sorusuna cevap veren içeriği, hedeflere ulaştıracak eğitim durumlarını ve eğitim durumları sonunda ne derecede hedeflere ulaşıldığının anlaşılmasına yönelik değerlendirme boyutlarını içerisinde barındıran, sürekli değişime açık bir ana plandır. Dünyada bilimsel, ekonomik ve toplumsal gelişme ve değişmeler, insanların hayatını ve insanlar arasındaki ilişkileri önemli oranda etkilemektedir. Doğal olarak bu etkileme, insanların yaşantısını doğrudan etkileyen eğitim programlarına da yansımaktadır. Bilimsel, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin programın bir boyutunda yaratacak olduğu değişim, program sistemindeki diğer boyutları da etkilemektedir. Söz konusu etkilenmenin ne şekilde ve ne oranda gerçekleştiğine ilişkin en güvenilir bilgi ise program değerlendirme sürecinin son aşaması olan değerlendirme ile elde edilebilmektedir (Usta, 2015, 22).

Program değerlendirme sürecinde birçok şey yanlış gidebilir. Bu yanlışlıklar; yetersiz odak, güvenilirmez ölçüm araçları, yetersiz kaynaklar, gerçekçi olmayan zaman sınırları, yanlış bilgi, kayıt veya analiz hataları, aşırı maliyet, sonuçların yanlış kullanılması, ciddi çıkar çatışması olan katılımcılar, tutarsız program personeli ve değerlendirme açısından yetersiz olan personelden kaynaklıdır. Değerlendirme sürecinde bu tür sorunlar tespit edilmezse ve çözülmezse, değerlendirmenin sonuçları yanlış olur ve değerlendiriciler son derece pahalı, verimsiz veya haksız hizmetler sunmaktadır (Stufflebeam, Coryn, 2007). Gördüğünüz gibi, doğru ve güvenilir değerlendirmelerin yapılmasında etkili olan faktörlerden biri, personelin değerlendirmeleri yapma yeterliliğidir. Program değerlendirme alanında yetersiz olan bir kişi tarafından değerlendirme yapılması yanlış, önyargılı ve uygunsuz sonuçlara yol açabilir.

2.5.1. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Bir eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla veri toplama ve sonrasında toplanan verileri yorumlamada değerlendirme yapanlar birbirinden farklı yaklaşımlar izlemektedir. Program değerlendirmesi yapanların, değerlendirme konusundaki bilgi

düzeyleri ve beceri seviyeleri, felsefi değerleri ve benimsedikleri değerlendirme kuramları, onların program değerlendirme yaklaşımlarını biçimlendirmektedir. Temel aldıkları öğeye göre program değerlendirme yaklaşımları şu şekilde sıralanarak özetlenebilir (Usta, 2015, 25-26):

- *Amaca Dayanan Program Değerlendirme Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda program amaçlarının belirlenmesi ve belirlenen amaçlar doğrultusunda elde edilen çıktıların değerlendirilmesi bulunmaktadır.
- *Yönteme Dayanan Program Değerlendirme Yaklaşımı:* Bu yaklaşıma göre program değerlendirmenin amacı, eğitim programı hakkında karar veren kuruluş ya da bireyleri bilgilendirmek, yönetimin verecek olduğu kararlara açıklık getirmektir. Bu sebeple alınacak olan her alternatifin kararın olumlu ve olumsuz tarafları hakkında yeterli bilgi toplanmaktadır.
- *Uzmanlık Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda, değerlendirme yapılırken sadece bir uzmanın değil, konu ile ilgili uzmanlığına ihtiyaç duyulan herkesin görüşlerine başvurulmaktadır. Programın niteliği ile ilgili yargıda bulunabilmek için uzman görüşlerine başvurulması gerektiğini savunmakta olan bu yaklaşımın temel amacı, profesyonel bir bakış açısıyla programın niteliğini inceleyerek değerlendirmektir.
- *Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda değerlendirme sürecinde katılımcılar önemli bir etkiye sahiptir. Katılımcı odaklı yaklaşım savunucuları için değerlendirilecek olan durum, değerlendirme sürecine program katılımcılarının dahil olmaları açısından son derece önemlidir.

Temel alınan öğeye göre farklılık gösteren tüm bu değerlendirme yaklaşımları “yapısal olarak tek parçalı (monolitik)” den “çoğulcu (plüralist) görüş” e geçmekte olup değerlendirme çalışmalarında veri toplama aracı olarak seçkisiz örnekleme oluşturulan deney-kontrol gruplarına uygulanan standart başarı testlerinin kullanıldığı nicel yöntemlerden ziyade daha derin araştırma imkânı sağlayan nitel araştırma yöntemleri tercih edilmeye başlanmıştır. Değerlendirmede benimsenen bu “çoğulcu yaklaşım”, eğitim programlarında yer alan farklı paydaş ve katılımcıların görüşlerine yönelik olarak karma veri toplama ve analiz yöntemlerini ve çoklu ölçüm ve ölçütlerini kullanmaktadır (House, 1990, 24-27). Günümüzde nicel ve nitel yöntemlere ağırlık

veren çok sayıda değerlendirme modeline rastlanmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitlilikten dolayı program değerlendirme için tek bir modelden bahsetmek mümkün olmamaktadır. Uzmanlar, program değerlendirme çalışmalarında araştırmalarının amacına en uygun olan modeli seçebilmekte veya bu modellerden faydalanarak yeni bir model geliştirebilmektedirler (Erden, 1998, 12).

İlgili literatür incelendiğinde geçmişten günümüze pek çok araştırmacı tarafından geliştirilmiş çeşitli modeller dikkat çekmektedir:

Sekiz Yıllık Çalışma Değerlendirme Modeli; ilk girişimleri 1933-1941 yılları arasında Ralph Tyler’ın yönetiminde başlatılmış olup orta öğretim programlarının üniversite programlarının egemenliğinden kurtarılmasını hedeflemiştir. Eğitim alanında gerçekteştirilen en uzun ve geniş kapsamlı çalışmalardan biridir. Çalışmada otuz lise örneklem alınmış ve testler, ölçekler, kontrol listeleri, anketler, envanterler, öğrenci kütükleri ve başka çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmasıyla Tyler, program değerlendirme çalışmalarının planlamasını büyük oranda etkilemiştir (Seçkin, 2010, 9). Tyler’a göre değerlendirme tekrarlanan bir süreç olup değerlendirme sonucunda alınan geri bildirim, hedeflerin yeniden tanımlanması ve düzenlenmesi için kullanılmaktadır. Elde edilen bilgi hem değerlendirilen programda hem de hedeflerde gerekli olan değişikliklerin yapılabilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu döngü program değerlendirme sürecinin dinamik olmasını sağlamaktadır. Değerlendirme süreciyle ilgili Tyler, değerlendirme uzmanlarına bazı önerilerde bulunmuştur. Söz konusu öneriler şu şekilde sıralanabilmektedir (Worthern, Sanders, Fitzpatrick, 2010, 83):

- Programın hedeflerinin belirlenmesi
- Belirlenen hedeflerin sınıflandırılması
- Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi
- Hedeflere ulaşılabiliş ulaşılamadığını gösterecek durumların belirlenmesi
- Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi
- Öğrencilerin başarılarına dair verilerin toplanması
- Davranış olarak ifade edilen hedeflerle verilerin karşılaştırılması

Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli; Eisner tarafından geliştirilmiş olup niteliksel değerlendirmeye odaklanmaktadır. Eğitsel eleştiri modeli üç temel aşamadan oluşmakta ve bazı sorulara cevap aramaktadır. Bu sorular süreç, okul kalitesi ve okul hayatı üzerine odaklanmaktadır (Gözütok, 2001, 484).

- Programın okula getirdiği yenilikler nelerdir?
- Önemli olaylar olmuş mudur?
- Yeni programdan öğrenciler neler öğrenmişlerdir?
- Öğrenci ve öğretmenlerin olaylara tepki ya da katılımları neler olmuştur?

Eisner tarafından Eğitsel Eleştiri Modeli'nin program değerlendirme ve öğretim alanı konularında uzman kişilerin kullanması gerektiği vurgulanmıştır. Değerlendirmeciler bu modelde öğrenci çalışmalarını inceleyen, sınıf gözlemlerine katılan, materyali değerlendiren ve sorular soran kişilerdir. Ayrıca bu uzman kişilerin neleri gözlemleyecekleri, nasıl görecekları ve nasıl değer biçeceklerini belirleyebilmeleri için öğretim ve eğitim programı hakkında bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Ornstein, Hunkins, 2009, 47-48). Eisner, modelindeki aşamaları, program değerlendirme sürecinde eğitim uzmanı tarafından izlenmesi gerekli olan adımlar olarak sıralamıştır. Söz konusu adımlar veya aşamalar şu şekilde sıralanabilmektedir (Kumral, 2010, 103-104):

- *Betimleme:* Betimleme aşamasında amaç, okuyucunun gözünde sürecin veya ortamın neye benzediğine yönelik olarak bir resim meydana getirmektir. Betimleme, sınıf ya da okuldaki olumlu veya olumsuz durumların anlaşılabilmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitsel eleştirinin durumun niteliği hakkında mutlaka bilgi vermesi gerekmektedir. Bu bilgiler anlamlı ve düzgün olarak ifade edilmeli, ancak nadiren yeni kelimeler içermelidir. Bilgiler, süslü bir edebi dilden uzak olmalı, temel amacı yalnızca okuyucunun bilmesini sağlayacak bir işlevde yürütülmelidir. Okuyucunun, betimleme aşamasındaki bilgi kaynaklarından biri “canlandırma” olup diğeri de “his/duygu”dur. Durumun nasıl görüldüğü kadar nasıl hissedildiği de önemlidir. Eğitsel eleştiri modelinin betimleme aşaması, her ikisini de mümkün hale getirmektedir.
- *Yorumlama:* Bu aşama ise betimleme aşamasının farklı yönlerine odaklanmaktadır. Eğer betimleme aşaması “anlatma” olarak ele alınırsa,

yorumlama aşamasına “açıklama” olarak bakılabilir. Eğitsel eleştiri yalnızca yaşantıları anlatmak değil bununla birlikte yaşantıları açıklamak ve onlardan anlamlar çıkarmaktır. Betimleme ne olduğu ile ilgilenmeyi, yorumlama ise nasıl ve niçin olduğuna odaklanmayı gerektirmektedir.

- *Değerlendirme:* Görünenlerin değerlendirilmesi, eğitsel eleştiri olarak isimlendirilen nitel çalışma formu için oldukça önemlidir. Bu aşamada, sınıf etkinliklerinin ya da öğrencinin çalışmasının eğitimsel anlamda doğru ya da yanlış olup olmadığının belirlenmemiş olması, yapılan çalışmaların ne oranda sağlıklı veya sağlıklısız olduğunun bilinmeden düzenlenmesine sebep olmaktadır. Eğitim sürecinde kazanılan üç çeşit eğitsel yaşantıdan (deneyimden) bahsedilebilmektedir. Bunlardan biri eğitimsel yaşantılar, diğeri eğitsel olmayan yaşantılar, son olarak ise olumsuz eğitsel yaşantılardır. Eğitimsel yaşantılar, insan zihninin hızlı bir biçimde gelişmesine yardımcı olmakta, merakı beslemekte ve süreçten memnuniyet sağlamaktadır. Bu tür yaşantılar, eğitsel yaşantıların tümünde kazandırılması istenen deneyimlerdir. Eğitsel olmayan yaşantılar herhangi bir açıdan bireyin gelişimine katkısı olmayan sıradan deneyimlerdir. Olumsuz eğitsel yaşantılar ise en genel anlatımıyla kaygıya ya da fobiye sebep olmakta, algıyı sınırlandırmakta, rasyonelliği azaltmakta veya önyargıları arttırmaktadırlar. Gelişimi engelleyen bütün bu özellikler, yanlış eğitsel yaşantıların karakteri içerisinde. Okulun eğitsel değerlerinin ve eğitimsel süreçte elde edilen yaşantıların belirlenmesi görevi son derece karmaşıktır. Dolayısıyla bu yöndeki eğitsel eleştirinin görevi de oldukça karmaşık, örtük ve daima çevre ile iç içedir. Karmaşıklık meydana getiren nokta, kullanılan değerlendirme ölçütünün her öğrenciye göre farklılık gösterebilmesidir. Ancak bu karmaşıklık, gördüğü eğitsel değerler hakkında araştırmacının bir yargıya varmasını engellememektedir. Değerlerin yargılaması olmadan değerlendirme de olmamaktadır.
- *Temalaştırma:* Eğitsel eleştiri modelinin son aşaması temalaştırma adıdır. Bir eğitsel eleştiri çalışmasında bulunan temaların formüle edilmesi, eleştiri yazısında mevcut olan ve tekrar eden mesajların tanımlanması anlamına gelmektedir. Temalar, kişi ya da durumun ön plana çıkan özellikleri olup bu nitelikler birer kimliktir. Bir tema bir bakıma yaygın bir nitelik gibidir. Söz konusu yaygın nitelikler, nesneleri ya da durumları birleştirerek nüfuz etmektedir. Bir resme hâkim olan yalnızca bir nitelik varken, okullarda ya da

sınıflarda bu sayı son derece fazladır. Bur sınıfa, okula ya da öğretmene yönelik nitel bir çalışma çok yönlü temalar sağlayabilmektedir. Karşılaşılan durumların süzgeçten geçirilmesiyle temalar ortaya çıkmaktadır. Temalar bir bakıma temel özelliklerin özetini sunmaktadır. Aynı zamanda temalar, diğer durumların anlaşılabilmesi için de bir işaret ya da ipucu özelliği taşımaktadır.

Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli; Stufflebeam tarafından geliştirilmiş olup model context (çevre/bağlam), input (girdi), process (süreç) ve product (ürün) kelimelerinin baş harflerinden meydana gelen “CIPP” ile anılmaktadır. Çok kapsamlı olan CIPP modelinde dört alanda karar verilmesi gerekmektedir. Bu kararlara temel oluşturacak olan girdilerin toplanmasında hem çevrenin hem girdinin hem sürecin hem de ürünün değerlendirmesi yapılmaktadır. Söz konusu kararlar şu şekilde sıralanabilir (Gözütok, 2001, 486):

- Planlamaya dair karar verme
- Yapılanmaya dair karar verme
- Uygulamaya dair karar verme
- Yeniden düzenlemeye dair karar verme

Stufflebeam’a göre program değerlendirme, karar vermek ve tanımlamak için bilginin elde edilmesi ve kullanılmasıdır. Bu değerlendirme türünün amacı, karar vericilere uygun bilgilerin sağlanmasıdır. Bilginin elde edilebilmesi için çevreye, girdiye, sürece ve ürüne odaklanan bir çalışmaya gerek duyulmaktadır. Değerlendirmecinin böyle bir çalışmada göz önünde bulundurması gereken temel ölçütler ise güvenilirlik, iç ve dış geçerlik, nesnellik, önem, kapsam, ilişki kurma, inanılmaya layık olma, yaygınlık, etkililik ve zamanlılıktır. Stufflebeam modelinin temel yapısı; planlamaya yönelik olan kararlar için bağlamın değerlendirilmesi, yapılanmaya yönelik olan kararlar için girdilerin değerlendirmesi, sonrasında uygulamaya yönelik olan kararlar için sürecin değerlendirilmesi, son olarak ise çıktılar ile ilgili olan kararlar için ürünlerin değerlendirilmesinden oluşmaktadır (Kumral, 2010, 81). Bu değerlendirme modeli, program ile ilgili karar verme yetkisine sahip olan kişilere hizmet etmek amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirme sürecinde karar verilmesi gereken ve değerlendirmesi yapılan dört alan, modelin kalbini oluşturmaktadır. Değerlendirme aşamaları şu şekildedir (Seçkin, 2010, 16-17):

- *Bağlamın Değerlendirilmesi:* Bu aşamada programın uygulandığı çevre üzerinde çalışılmaktadır. Bu değerlendirmenin temel amacı hedeflerin belirlenmesinde mantıklı gerekçeler bulmaktır. Hem ilgili çevre hem de ilgili çevreye dair istenilen gerçek şartlar tanımlanmaktadır. İhtiyaçların niçin gerçekleşmediği belirlenmektedir. Belirleme sürecinde hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel hazırlanmaktadır. Bağlamın değerlendirilmesi pek çok açıdan fayda sağlamaktadır. Okulun kendi çevresiyle kurduğu iletişimini güçlendirerek çevrenin güçlü ve zayıf taraflarını, koşulları, problemleri ve ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, danışmanların ve ailelerin programın gelişmesine ve ilerlemesine odaklanmalarını sağlamaktadır.
- *Girdinin Değerlendirilmesi:* Programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için eldeki kaynakların nasıl kullanılacağını belirleyebilmek için bilgi sağlamaktadır. Değerlendirme uzmanları, değerlendirmenin yürütülebilmesi için okulun kapasitesini ele almaktadırlar. Bu aşamada kaynak, zaman ve bütçe konusunda ve hedeflerin gerçekleşmesine yardımcı olarak alternatif tasarımlar değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme aşaması birtakım sorunların sorulmasını gerekli kılmaktadır. Söz konusu sorular şunlardır:
 - Hedefler uygun şekilde belirtilmiş mi?
 - Hedefler okulunun belirlenen amaçlarına ve hedeflerine uygun mu?
 - Öğretim stratejileri uygun mu?
 - Çevre, programın amaç ve hedeflerine uygun mu?
 - Hedefleri gerçekleştirebilecek olan başka stratejiler var mı?
 - Mevcut çevre ve stratejilerin, hedeflere ulaşabilmeyi sağlayabilecek olan dayanakları nedir?
- *Süreç Değerlendirmesi:* Bu aşama yürütme kararlarına hizmet etmektedir. Süreç değerlendirmesi planın yürütülmesinden sorumlu olan kişilere düzenli olarak geri bildirim sunulmasını amaçlamaktadır. Süreç değerlendirmesinin temel hedefleri şunlardır:
 - Tasarım işlemlerindeki hataların tespit edilmesi
 - Uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek olan eksiklerin öngörülerek önlem alınması

- Programlanan kararlarla ilgili bilgi verilmesi
- İlerleme sağlandıkça sürecin kaydının tutulması
- *Ürün Değerlendirmesi:* Değerlendirme uzmanları tarafından program ürününün beklenen ürün ile uyumlu olup olmadığının anlaşılması için veri toplanmaktadır. Oluşturulan hedeflerin ne oranda gerçekleştirildiği tespit edilmektedir. Bu aşama, değerlendirme uzmanlarına programı iptal etmeleri, devam ettirmeleri ya da değiştirmeleri konusunda bilgi sağlamaktadır.

Tutarsızlık Değerlendirme Modeli; Malcolm Provus'un geliştirmiş olup "Pittsburg Değerlendirme Modeli" şeklinde de isimlendirilmektedir. Tutarsızlık değerlendirme modelinde program değerlendirme dört öge, beş aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2010, 174):

- Program standartlarının belirlenmesi
- Program performanslarının belirlenmesi
- Standartlar ile performansların karşılaştırılması
- Standartlar ile performanslar arasında farklar olup olmadığının tespit edilmesi

Standartlar ile performanslar arasındaki farklar, değerlendirmenin her aşamasında program hakkında karar verme durumundaki kişilere açıklanmaktadır. Karar vericiler, elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki seçeneklerden uygun bulduklarını tercih edebilmektedirler (Gözütok, 2001, 496).

- Bir sonraki aşamaya geçme
- Önceki aşamayı tekrar deneme
- Programı yeniden başlatma
- Standartları ve performansı yeniden düzenleme
- Programın uygulanmasını iptal etme

Provus'un modelindeki beş aşama ise şu şekilde sıralanabilmektedir.

- *Tasarım:* "Tanımlama" olarak da isimlendirilen bu aşamanın amacı süreçleri, etkinlikleri, hedefleri ve bu etkinlik ve hedefleri gerçekleştirebilecek olan gerekli kişi ve kaynakların belirlenmesidir. Bu aşama bir tasarım hedefi ile

program tasarımının karşılaştırılmasını içermektedir. Program iç (kaynak, malzeme yeterliliği, personel) ve dış (süreçlerde bir problem yaşanmayan benzer diğer programlarla karşılaştırılması) yeterliliğin saptanması için incelenmektedir. Programın başlangıcında ortaya çıkabilecek olan problemler belirlenmektedir. Programın hedefleri ve kendisi arasında bir fark belirlenmesi durumunda programa dair karar verme yetkisine sahip olan kişiler bilgilendirilmektedir. Bu kişiler programın değiştirilmesi, reddedilmesi ya da kabul edilmesi konusunda görüşlerini belirtirler.

- *Oluşturma:* Bu aşamanın amacı, programın uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar ile olması beklenen arasındaki farklılıkların ortaya konmasıdır. Böylelikle programın tasarlandığı haliyle uygulanıp uygulanmadığı sonucuna ulaşılmak istenmektedir. Bu aşamada bir farklılık tespit edilirse program tasarımının değiştirilmesi, hizmet içi çalışmalarla oluşturma sürecine dair iyileştirmelerin sağlanması ya da programın iptal edilmesi önerilmektedir.
- *Süreçler:* Programın uygulanma sürecinde bulunan kişilerin belirlenen hedefleri ne oranda gerçekleştirdiklerine bakılmaktadır. Gerçekleştirilemeyen hedeflerin kazanılmasını sağlayacak olan etkinlikler yeniden gözden geçirilerek tanımlanmaktadır. Sonuç ile olması gereken arasındaki fark çok büyük olursa program iptal edilmektedir.
- *Ürünler:* Hedefler göz önüne alınarak programın etkisi değerlendirilmektedir. Değerlendirilen ürünler personel ve öğrenci ile olduğu kadar toplum ve okul ile de alakalıdır. Elde edilen bilgiler, karar verme yetisine sahip olan kişilere program değiştirilmesi, devam ettirilmesi veya sonlandırılması konusunda yardımcı olmaktadır.
- *Maliyet-yarar analizleri:* Benzer programların ürünleri ile programın ürünleri kıyaslanmaktadır. Maliyet-yarar analizleri yapılmaktadır. Maliyet-yarar analizi yöntemleri çok açık bir şekilde belirtilmemiş olsa da programın yalnızca harcanan para bakımından değerli olup olmadığı değil, aynı zamanda sosyal, politik ve ekonomik etkilerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli; Metfessel-Michael tarafından geliştirilmiş olup özetle, programın değerlendirmesine dair veri toplama araçlarının geliştirilmesini ve periyodik ölçme işlemlerinin yapılmasını, toplanan verilerin analiz edilmesini ve program içeriğinin düzeltilmesini içermektedir. Bu modelin en kullanışlı yanı, eğitim

programlarının hedeflerinin belirlenmesini yansıtmada kullanılabilecek olan farklı ölçme araçları sunmasıdır. Hedefler bu modelde genelden özele doğru geliştirilmekte, uygulanabilir hale getirilen özel hedefler için uygun olan ölçme araçları geliştirilmekte ve ölçme araçları kullanılarak programa dair gözlemler yapılmakta, bilgiler toplanmakta, toplanan bilgiler analiz edilmektedir. Model değerlendirme sürecine bütün tarafların/toplum üyelerinin katılımı, amaçlar modelinin oluşturulması, özel hedeflerin öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve ifade edilebilir formlara dönüştürülmesi, eğitim programının hedefine ulaşp ulaşmadığının belirlenmesine yönelik göstergelerin ve ölçme araçlarının geliştirilmesi, periyodik ölçümlerin yapılması, verilerin analiz edilmesi, analizi yapılan verilerin yorumlanması, hedeflerin düzeltilmesi ve program değişikliği için önerilerin formüle edilmesi olmak üzere sekiz aşamadan meydana gelmektedir (Evren, 2017, 62-63).

2.5.2. Eğitimde Program Değerlendirme Çalışmalarının Önemi

Değerlendirme önemli işlevlere sahiptir. Öğrencilerin öğrenme çıktılarını ölçmek ve değerlendirmek, akranları ile karşılaştırıldığında yaşlıları arasındaki durumunun ne kadar iyi ilerlediğini göstermektedir. Bir diğer önemli değerlendirme işlevi programın maliyetini belirlemektir. Hedeflerin yazılması, programın planına uygun olarak uygulanıp uygulanmadığı, programın öğrenciler için uygunluğu, öğretme ve öğrenme süreci, içerik ve eğitim materyallerinin uygunluğu değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulur. Değerlendirmenin üçüncü önemli işlevi, tüm idari ve idari önlem ve uygulamaların değerlendirmenin yapılmış olmasını sağlamaktır. Her ne kadar program değerlendirmenin amaçları ile ilgili farklı görüşler bulunsa da program değerlendirme amacının programın nasıl tanımlandığı, dayandığı temel felsefenin ne olduğu, program değerlendirmenin nasıl tanımlandığı, paydaşların program değerlendirmeden ne bekledikleri, program değerlendirme yaklaşımının ve modelinin ne olduğu gibi değişkenlere bağlı olarak değişmektedir. Kısaca, çeşitli kullanımlar ve uygulamalar olmasına rağmen, değerlendirme merkezinde amaç, her durumda programın veya programın bir kısmının değerini belirlemektir. Ertürk (2013) değerlendirmenin başlıca işlevini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Değerlendirme, varsayımları, hedefleri, hayatı ve koşulları kontrol ederek eğitim ve öğretim faaliyetlerini iyileştirmeye yardımcı olur.

- Değerlendirme birtakım hedeflere dayandığından, eğitimcileri daha iyi hedefleme ve sınıflandırma yapar. Böylece, hedefler ve öğrenme deneyimi arasında bir bağlantı kurulur.
- Değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme araçları hedeflenen davranışlara odaklandığından, öğrenciler için doğru yönde motivasyon sağlarlar.
- Değerlendirme sürecinde öğrenciler hakkında alınan bilgiler kılavuz olarak kullanılabilir. Değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler, öğrencinin ihtiyaçları, yetenekleri, zayıf yönleri ve güçlü yönleri hakkında bilgi sağlar. Bu bilgi öğretmenlere daha sonraki öğrenme deneyimlerinin ne olması gerektiği ve nasıl olacağı hakkında ışık tutar.
- Değerlendirme, öğrencilere ve öğretmenlere çalışmalarının ve işlerinin nasıl olduğuna dair gerçekçi bir resim vermektedir. Bu tablo, eğitimcilerin özgüvenlerini kazanmalarına ve aynı zamanda okulla alakalı kesimleri aydınlatmalarına destek olmaktadır.

Her eğitim programında değerlendirme gereklidir. Bu süreç faaliyetlerin başarısı hakkında bilgi vermek için gereklidir ve değerlendirme şekli programın amacına ve niteliğine bağlı olarak değişebilir. Değerlendirme araştırması hem tamamlanmış aktivitenin son aşamasını hem de başlatılacak aktivitenin ilk aşamasını temsil eder. Ayrıca, program geliştirme faaliyetlerinin uygulamalı olması değerlendirmenin devamlı olmasını gerektirmektedir (Küçükahmet, 2009).

2.5.3. Eğitim Programları Değerlendirmesinde Paydaşların Önemi

Bir eğitim programının değerlendirilmesi, öğrenciler, öğretmenler, mezunlar, program geliştirme uzmanları, bilim uzmanları, eğitim yöneticileri, eğitim politikaları üretenleri, veliler, aileler ve sivil toplum kuruluşları gibi pek çok paydaşın görüşlerine yönelik olması ve pek çok paydaşa dönüt vermesi açısından önem taşımaktadır (Demirtaş, 2017, 1).

Eğitim programları değerlendirmelerinde paydaşların rolü pek çok program değerlendirme yaklaşımında vurgulanmıştır:

- Katılımcı veya Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımlarında program katılımcıları ve paydaşları program geliştirme ve değerlendirme sürecinde yer almalıdır (Patton, 1997).
- Programın değerini, yararlılığını ve yeterliliğini belirleme amacı ile gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarında temel ölçüt olarak programın paydaşlarının program değerlendirmeye yönelik görüşleri, bakış açıları ve yorumlarından elde edilen bulgulara yer verilmelidir (Stufflebeam, 1999).
- Naturalistik ve Katılımcıya Yönelik Yaklaşımlarda değerlendirmede programda yer alan paydaşların katılımı gereklidir. (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004)
- Çoğulcu Yaklaşımlarda programla ilgili farklı paydaşların farklı görüşlerini içeren bakış açıları değerlendirmeye dâhil edilmelidir (Dart, 2004).
- Normatif Yaklaşımlarda eğitim programının paydaşlarının değerlendirme sürecine dahil edilmelidir (Guyadeen, Seasons, 2016)

İstanbul ilindeki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının doküman analizi ve paydaş görüşleri yönleri ile değerlendirmesini konu alan bu çalışma, temel olarak “programın etkinliği hakkında yargılarda bulunmak ve programın hangi unsur veya unsurlarının programdaki kesintilerden kaynaklandığını belirlemek” hedeflerine yönelik olarak yürütülmüştür (Erden, 1998, 9-10). Çalışmada yürütülen program değerlendirme süreci, temelde İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının “zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesini” amaçlamaktadır (Ayten, Hayırsever, 2019, 292). Bu amaca yönelik olarak; mevcut çalışma, “eğitim programının değiştirilmesi ve daha iyi hale getirilmesi, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesi, öğretim elemanlarının öğrencileri değerlendirmesi, sistemin değerlendirilmesi ve güçlü ve zayıf yönlerin bulunması” gibi program değerlendirme işlevlerini içermektedir (İlhan, 2018, 56-57).

Belirli bir değerlendirme modeli benimsemek yerine kapsayıcı bir yaklaşımla hem mevcut dokümanların analizine hem de paydaş görüşlerine yönelik olarak yürütülen bu çalışma nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yönteme dayanması açısından *Çoğulcu Değerlendirme Yaklaşımı*’na uygun olarak gerçekleştirilmiştir (House, 1990).

Pek çok program değerlendirme yaklaşımında da vurgulandığı üzere; mevcut çalışmada İngiliz Dili Eğitimi programlarının en önemli paydaşlarından olan programda öğrenim gören öğrencilerin, programda görevli öğretim elemanlarının ve eski dönem program mezunlarının program değerlendirmesine yönelik görüşleri, bakış açıları ve yorumları değerlendirme sürecinde esas alınmış, böylelikle paydaşlar program değerlendirme sürecine dahil edilmiştir (House, 1990; Patton, 1997; Stufflebeam, 1999; Dart, 2004; Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004; Guyadeen, Seasons, 2016).

Bunun yanı sıra, mevcut çalışma, İngiliz Dili Eğitimi özel alan uzmanları olan öğretim elemanları görüşlerine yönelik olması itibariyle Uzmanlık Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı'na uygun olarak profesyonel bir bakış açısıyla programın niteliğini inceleyerek değerlendirmektedir. Çalışma ayrıca programa ilişkin öğrenci ve mezun görüşlerine yönelik olması itibariyle Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı'na uygun olarak değerlendirme sürecine program katılımcılarının da dahil olmasını sağlamaktadır (Usta, 2015, 25-26).

2.5.4. Yurt Dışında Yürütülen Eğitim Programı Değerlendirme Çalışmalarından Örnekler

Yurt dışında yürütülen eğitim programları değerlendirme çalışmalarına bakıldığında mevcut program değerlendirme modellerinin eğitim programlarının veya dil eğitimi programlarının değerlendirilmesi için kullanılmak üzere uyarlanarak yeni bir değerlendirme modeli geliştirmesi ve eğitim programlarının ve dil öğretim programlarının etkililiğinin artırılması ve geliştirilmesi amaçlarıyla pek çok araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarını kronolojik bir sıra dahilinde bu bölümde yer verilmiştir (Gaies, 1992; Manasseh, 2004; Lozano ve diğ., 2004; Romeo, Dyer, 2004; Rolstad, 2005; Fox, Diaz-Greenberg, 2006; Luke, Britten, 2007; Rivera, Matsuzawa, 2007; Dunworth, 2008; Regmi, 2008; Chen, Hsu, Wu, 2009; Llosa, Slayton, 2009; Chang, 2010; Malini, 2011; Yıldırım, 2015; Lowe, 2016; Alizadeh, 2018).

Gaies (1992) İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirmesi konulu çalışmada değerlendirme yaklaşımlarının temel prensipleri ve eğitim program değerlendirme çalışmalarının önemi üzerinde durarak Iowa Üniversitesinde portfolyo yaklaşımı ile gerçekleştirilen 3 yıllık boylamsal bir program değerlendirme çalışması

ortaya koymuştur. Çalışmada İngilizce ğretmeni adayı öğrencilerin değerlendirilmesinde lisans programının ilk yılı, son yılı ve mezuniyetten sonraki ilk üç yıl olmak üzere üç kritik dönem olduğu ve portfolyo yaklaşımına dayalı değerlendirme çalışmalarının ğrencilerin İngilizce ğretmeni olarak yetişme süreçleri boyunca verdikleri tüm ürünlerin değerlendirilmesini kapsaması gerektiği vurgulanmıştır.

Manasseh (2004) tarafından yapılan araştırmada, Milan’da bulunan İngiliz Kùltür Derneęi’nde yetişkin bireylere verilen İngilizce eğitiminin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni İlkeleri temel alınarak hazırlanmasını değerlendirmiştir. Araştırmada ilk olarak İngilizce ğretim programlarında niçin diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni kullanılmakta olduğu ve metnin sağladığı katkılar açıklanmış, sonrasında öğrencilere öz değerlendirme kontrol listesi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrenciler farklı sınıflara yerleştirilmiştir. Sınıflarda İngilizce dersleri, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde tüm dil seviyeleri için belirtilmekte olan dil betimleyicileri kapsamında hazırlanan öğrenme amaçları ve etkinliklere göre gerçekleştirilmiştir. Derslerin sonunda öğrencilere anket uygulaması yapılmış ve kursun hangi özelliklerine önem verdikleri öğrencilere sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından öğrenme amaçlarının ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde bulunan dil seviyelerinin önemli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleki gelişim programlarının etkililiği üzerine yapılan bir araştırmada, yabancı dil ğretmenlerinin mesleki gelişim programındaki uygulamaları kendi ğretim ortamlarında kullandıkları gözlemlenmiş ve mesleki gelişim programlarının öğretmenlik bilgisi ve ğretmen liderlik becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Lozano ve diğ., 2004). Bunun yanı sıra, Romeo ve Dyer (2004) gerçekleştirmek istenen ideallerle gerçekte olan kısıtlamalar arasında bir denge sağlamanın zorluğunu ve zaman ve uzmanlık gerektirdiğini vurgulayarak bir dil programı geliştirmenin zorluklarını ortaya koymuştur. İngilizce eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi üzerine yürütölen bir meta-değerlendirme çalışması sonucunda ise, iki dilli eğitim programlarının akademik başarıyı arttırdığı, bu sebeple eğitim politikalarının iki dilli programların uygulanması ve geliştirilmesini teşvik etmesi gerektiği ifade edilmiştir (Rolstad ve diğ., 2005). Fox ve Diaz-Greenberg (2006) değerlendirme çalışmaları sonucunda pedagojik ve çok kùltürlü eğitimin dil ğretmenlerinin karşılaştığı sorunları çözmede etkili olabileceğini ileri sürerken başka

bir çalışmada Luke ve Britten, (2007) teknolojik yenilik ve gelişmelerin yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı üzerinde giderek artan bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Rivera and Matsuzawa (2007) yabancı dil programının ilk iki yılına ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik olarak yaptığı değerlendirme çalışmasında programın genel olarak öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edebildiğini ancak kültüre ilişkin olarak program hedeflerinin daha iyi tanımlanması ve programda kullanılan öğretim metotlarının gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dunworth (2008) Endonezya'daki yüksek öğretim kurumlarındaki İngiliz Dili Eğitimi programlarının yönetimi üzerine yaptığı çalışmasında, iletişim ve kültür, prensip ve değerler ve kapasite ve kaynakların bilinçli bir şekilde ele alınması gereken önemli yönetimsel konular olduğunu vurgulamıştır.

Regmi (2008) Kathmandu Üniversitesindeki İngilizce öğretmenliği programı değerlendirmesini konu aldığı çalışmasında İngilizce öğretmenliği lisans programını tüm yönleri ile CIPP değerlendirme modeline uygun olarak değerlendirmiştir. Verilerin öğrenci ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplandığı çalışma kapsamında, İngilizce öğretmenliği lisans programının hedeflerine kısmen ulaştığını ancak öğretmenlik uygulamalarında daha modern yaklaşımlar benimsenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Regmi, 2008).

Chen, Hsu ve Wu (2009) tarafından yapılan “Disiplinler arası Öğrenim İçin Lisans Programı Reformunun Değerlendirilmesi” adlı araştırmada merkezlikçi planlama konusunda program reformunun planlandığı düzeyde değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırmada, Tayvan'daki bir üniversitenin Fen fakültesiyle ilgili eğitimcilerle iş birliği yapılarak disiplinler arası fen eğitimi ve yönetim kurulmasını değerlendirebilecekleri bir plan hazırlanmıştır. Fen fakültesi, değerlendirme kriterleri belirleme ve yorumlama işini üstlenmiştir. İşbirlikçi değerlendirmesi, duyuşsal alandaki mezuniyet niteliklerini vurgularken programın revizyonu için de bir dinamik sağlamıştır. Çalışmada dört farklı öğrenci grubu, disiplinler arası öğrenme, ders alma alışkanlıkları ve kariyer seçimi ile ilgili tutumlarını ölçen veri toplama aracını gönüllü olarak doldurulmuştur. Araştırma sonuçları, iyileştirme ilgisi ve öğrenme yükünün reformlarının etkililiği için çok önemli olduğunu düşünmektedir. Pek çok üniversitede, geleceği etkileyen doğru bir karar vermek için üniversitenin öğrencilerde olmasını beklediği ilgi alanı ve yetenekler üniversiteye giriş öncesinde kesin olarak belirtilmemektedir. Sonuçlara göre, Asya üniversitelerine girişteki bu geleneksel anlayış değiştirilmelidir.

Llosa and Slayton (2009) İngiliz dili öğrencileri, diğer paydaşlar ve politika belirleyicilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek üzere program değerlendirme çalışmalarının nasıl yürütülmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Chang (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aydınlatıcı değerlendirme modeliyle Central City'deki İngilizce köy programının etkinliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu modelle çeşitli veri toplama araçları kullanılmış ve yeni programın zayıf ve güçlü taraflarının ortaya çıkarılması, programa dair umulmadık ancak önemli konuların keşfedilmesi hedeflenmiştir. Araştırma hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı karma yöntemde yürütülmüştür. Veriler anket, gözlem ve doküman incelemesi, görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada programa dair dokümanlar incelenmiştir. İkinci aşamada anket yoluyla 182 öğrenciden veriler toplanmıştır. Üçüncü aşamada anadili İngilizce olmayan ve anadili İngilizce olan 28 İngilizce öğretmenin verdiği dersler gözlemlenmiştir. Dördüncü ve son aşamada ise rastgele seçilmiş olan 35 öğrenci, anadili İngilizce olmayan 4 adet İngilizce öğretmeni, anadili İngilizce olan 3 adet İngilizce öğretmeni ve 3 adet okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin her iki tür öğretmenden, programın içeriğinden ve kurumun ortamından genel olarak memnun olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından programın İngilizcelerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerle de programın zorlukları ve faydaları ortaya konulmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde gerçekleştirilen eğitimin onların İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını ve motivasyonlarını geliştirdiği ve bunun sonucunda İngilizce konuşmaya öğrencilerin daha eğilimli olduğu belirtilmiştir.

Malini (2011) Hindistan'daki İngilizce öğretimi programlarının değerlendirmesi konulu çalışmasında İngilizce ve İngilizce öğretiminin Hindistan için önemini vurgulayarak Hindistan'daki İngilizce öğretimi programlarının tarihsel gelişim sürecini ve güncel durumunu ortaya koymuştur. Hindistan'da İngilizce öğretim programlarının Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi, Mesleki Amaçlı İngilizce Öğretimi ve Akademik Amaçlı İngilizce Öğretimi olmak üzere üç temel yaklaşım ile yürütüldüğünü ifade eden araştırmacı, Hindistan'da bulunan değişik amaçlı kurum, kuruluş ve bakanlıkların ve özellikle eğitim araştırmacılarının İngilizce öğretim programlarına sağladığı katkıyı ortaya koymuştur (Malini, 2011).

Yıldırım (2015) Amerika’da bulunan bir İngilizce Öğretmenliği çift-diploma programında öğrenim gören Türk öğrencilerin İngilizce ile ilgili karşılaştıkları güçlükler konulu araştırmasında öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin Amerika’daki uyum süreçlerine etkileri üzerinde durmuştur. 60 soruluk bir öğrenci anketi ile elde ettiği verilerin analizi sonucunda araştırmacı, öğrencilerin İngilizce ile ilgili güçlüklerinin sosyal hayatlarından çok akademik hayatlarını etkilediği ve eğitimlerinde akademik yazma ve konuşma becerilerindeki yetersizlikler üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır (Yıldırım, 2015).

Lowe (2016) 2014 akademik yılında Japonya’daki bir yükseköğretim kurumunda bulunan İngilizce Öğretmenliği programında kayıtlı bir görme engelli öğrencinin programa entegrasyon sürecini ele aldığı çalışmasında, Japonya’daki İngilizce öğretmenliği programlarında görevli öğretim elemanlarının özel eğitim alanındaki yetersizlikleri üzerinde durmuştur. Çalışması kapsamında Japonya’da bulunan yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören engelli öğrencilerin sayısı, eğitimde karşılaştıkları güçlükler ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek verebilme yollarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenliği lisans programlarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğretim elemanlarının dersi planlama ve öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durmuş ve çözüm önerileri sunmuştur (Lowe, 2016).

Alizadeh (2018) İran’daki bir İngilizce öğretim programının etkililiği üzerine yapmış olduğu araştırmasında yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla program öğrencilerinin programa ilişkin görüşlerini almış ve araştırması sonucunda dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi öğretimi materyallerini yeterli bulurken konuşma becerisi öğretiminin yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Çalışma kapsamında ayrıca, öğrenci görüşlerine göre programın güçlü yönleri öğretim elemanı yeterlilikleri ve kaynaklara erişim iken programın zayıf yönlerinin öğretim kadrosunun sağladığı destek, eğitimsel düzenlemeler ve kurallar, kurumun sağladığı sosyal kolaylıklar ve öğretim ve değerlendirmenin bazı yönleri olduğu ortaya konulmuştur (Alizadeh, 2018).

2.5.5. Yurt İçinde Yürütölen Eğitim Programı Değerlendirme alışmalarından Örnekler

Türkiye’de yürütölen eğitim programları değerlendirme çalışmalarına bakıldığında genel olarak eğitim programlarının ve İngiliz Dili Eğitimi programlarının etkililiğinin arttırılması ve geliştirilmesi amacı ile eğitim programlarının incelemesine yönelik olarak pek çok araştırma gerçekleştirildiği, bunların büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans ve doktora tezleri veya bu tezlerden üretilmiş eserler olduğu görölmektedir. Bu araştırmaların bazılarına kronolojik bir sıra dahilinde bu bölümdede yer verilmiştir.

Bay ve Karakaya (2006), program değerlendirme sürecinde ortaya çıkan sorunların incelendiği bir araştırmasında, program değerlendirme sürecinde etkili değerlendirmeyi engelleyen faktörleri belirlemişlerdir. Çalışma, değerlendirme amacının belirsizliğini, paydaşların önyargılarını, süreci etkileyen değerlerin belirsizliğini ve değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken faktörlerin belirsizliğini, değerlendirme türü ve veri toplama araçlarını belirlenmiştir.

Yüksel (2010), tarafından gerçekleşen “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma alışması” adlı doktora tez araştırmasında Türkiye’deki program değerlendirme çalışmalarında kullanılabilecek program değerlendirme standartları oluşturulmasını hedeflemiştir. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çalışmaların tamamı eğitim programlarında ve öğretim alanında öğretim görevlisi olan 158 öğretmenden oluşmaktadır. “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma alışması Anketi” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, “Yararlılık”, “Yürütölebilirlik”, “Uygunluk” ve “Doğruluk” standart alanları altında yer alan toplamda 23 standart ve bunların da altında yer alan toplam 94 gösterge Türkiye için uygun program değerlendirme standartları ve göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

Kumral ve Saracaloğlu (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitimde program değerlendirme kavramı açıklanmış, “Eğitim Eleştirisi Modeli” tanıtılmış ve değerlendirme ile ilgili konular ele alınmıştır. Çalışma, nicel yöntemlerin bir programı değerlendirmede yaygın olarak kullanıldığını, ancak nitel yöntemlerin bir program hakkında derinlemesine bilgi edinilmesinde daha işlevsel olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, tüm bölümlerden paydaşların görüşlerinin bütünsel bir yaklaşımla program değerlendirme çalışmalarına dahil edilmesi ve değerlendirme çalışmalarının sistematik bir şekilde yürütölmesi, sürekli ve sistematik hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bu önerileri uygulamak için, programın kalitesini vurgulamak amacıyla, değerlendirme çalışmalarında Eğitsel Eleştiri Modeli'nin kullanılması önerilmiştir.

Ozan ve Köse (2014), 2007-2011 yılları arasında Türkiye'de, eğitim programlarını belirlemeyi ve bu alandaki eğilimleri araştırmayı ve bilimsel alanda yayınlanan makaleleri incelemeyi amaçlayan “Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri” çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, makaleleri yayın yılı, yazar sayısı, yöntem, veri toplama araçları, örnek özellikleri, veri analizi yöntemleri, konu alanları ve konuları açısından değerlendirilmiştir. Makalelerin tanımlayıcı ve anlamlı analizi için “Makale Sınıflandırma Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre makalelerin büyük çoğunluğunun tek ya da iki yazarlı nicel çalışmalar olduğu, betimsel tarama türünde olduğu, çalışmalarda genellikle anket ya da likert tipi ölçeklerin kullanıldığı, ağırlıklı olarak lisans öğrencileriyle çalışıldığı, t-testi ve varyans analizi istatistiklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen makalelerin yarıdan fazlasının öğrenme, öğretme, öğrenci-öğretmen özellikleri, öğretmen yetiştirme ve program değerlendirme konu alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever (2016), tarafından gerçekleşen “Türkiye’de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle” isimli çalışmada Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarındaki eğilimler ile karşılaşılan sorunların irdelenerek çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Çalışmaya 33 farklı kurumdan 50 saha uzmanı katılmıştır. Odak grup yöntemi ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda, belirli bir modelin kullanılması ve gerekirse birden fazla modelin kullanılması gerektiği ortaya çıktı. Ayrıca, programı geliştirmek, sürekliliğini sağlamak, paydaşlara bilgi sağlamak ve saha çalışmasını kolaylaştırmak amacıyla programı değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Seçkin (2010) tarafından hazırlanmış olan doktora tezi çalışmasında betimsel olarak 4. Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ürüne yönelik olan bir değerlendirme modeli kullanılmış ve belirlenen ölçütlerde ilköğretim 4. Sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığı, programın öğelerine dair öğretmen görüşleri, programın uygulanma sürecinde çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarına göre tanımlanmış olan öğretmen

davranışlarının gerçekleşme seviyesi ve öğrencilerin akademik özgüvenlerine programın etkisi konularında çok yönlü bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan model betimsel nitelikli tarama modelidir. Araştırma verileri öğrencilerin dört temel beceriyi kullanma seviyelerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma testleri, görüşme ve gözlem formu, anket ve akademik benlik kavramı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Antalya’da görev yapan 147 adet İngilizce öğretmenine anket uygulaması yapılmış, 15 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve alt, orta ve üst düzey okullarda öğrenim görmekte olan 414 öğrenciye dört beceride hazırlanmış olan düzey belirleme testleri uygulanmış ve bir dönem boyunca bir sınıfta gözlem çalışmaları yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre 4. Sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlarına 0.75 seviyesine ulaşabilmekte olan okullar üst, orta ve alt düzey okul grupları şeklinde sıralanmaktadır ve orta grup alt gruptan; üst grup ise alt ve orta gruptan anlamlı düzeyde daha başarılıdır. Ayrıca programın bütün okul düzeylerinde öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde oldukça anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür. 4. Sınıf İngilizce öğretim programına dair öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olmasına karşın, öğretmenlerin bazı boyutlarda programın geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Karakas (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, Türkiye’deki mevcut İngilizce eğitim programının, programın güçlü ve zayıf taraflarına odaklanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu değerlendirme ilgili teoriler, modeller, deneysel araştırmalar ve mevcut programın önceki programla karşılaştırılmasına dayanarak yapılmıştır. Araştırma, programın güçlü taraflarından daha çok zayıf tarafları olduğunu göstermiştir. Araştırmaya göre programın pedagojik ve teorik bileşenleri oldukça iyi durumdadır. Ancak programda güncel olmama, yeteri kadar pratiğe odaklı olmama ve kültüre özgü derslerin eksikliği olarak özetlenebilecek zayıf taraflar vardır. Çalışmanın sonucunda eleştirel değerlendirmenin sonuçları konusunda paydaşlara önerilerde bulunulmuştur. Çalışma yüksek nitelikli İngilizce öğretmenleri ve başarılı yabancı dil eğitimi yetiştirmek için sistematik değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır.

Er (2006) tarafından hazırlanmış olan doktora tezi çalışmasında ilköğretim okullarındaki 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının içerik, amaç, ölçme değerlendirme ve öğrenme öğretme süreci açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında çok aşamalı örnekleme yoluyla belirlenmiş olan toplam 14 şehirden 496 müfettiş ve 556 öğretmenden programın dört ögesine dair hazırlanmış olan bir anket ile veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının duyuşsal, psikomotor ve bilişsel alanla ilgili amaçlarının kazandırılmasında problemler olduğunu ortaya koymuştur. Bunun dışında, 4. ve 5. sınıf ders içeriğinin öğrencileri gerçek hayatta İngilizce konuşmaya cesaretlendirici bir nitelik taşımadığı, haftalık ders programı içerisinde İngilizce dersine ayrılan ders süresinin yetersiz olduğu, programda önerilmekte olan araç ve gereçlere okullarda yeteri kadar ulaşamadığı ve programların öğrencilere kendini değerlendirme alışkanlığı kazandıramadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2010) 2008-2009 akademik yılında Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) değerlendirme modeline uygun olarak değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler kampüsteki fiziksel ve sosyal imkanların yetersizliğine işaret ederken dinleme ve konuşma becerilerinde kendilerini oldukça yetersiz gördüklerini ifade etmişler; okutmanlar yardımcı kaynak ve materyal kısıtına vurgu yapmış; hem okutmanlar hem de öğrenciler müfredatın ve ders programının yoğun olduğunu ve sınavların zorluk derecesinin değişkenlik gösterdiğini ifade etmişler; çalışma kapsamında incelenen dokümanlar ise program hedeflerinin iyi tanımlanmamış olduğunu göstermiştir (Tunç, 2010, 82-83).

Özetle; Türkiye'de program değerlendirme alanındaki çalışmalar ağırlıklı olarak yüksek lisans veya doktora tezlerinden oluşmaktadır. Yurtiçinde yürütülen çalışmalar, genellikle programın belirli bir yönü olan müfredatı değerlendirmeyi amaçlar. Çok az olmasına rağmen, program değerlendirme araştırmasını değerlendiren çalışmalar da vardır. Araştırmada, nicel yöntemler nitel yöntemlere göre daha fazla tercih edilmektedir. Araştırmalar genellikle tanımlayıcı çalışmalardır.

2.5.6. Paydaş Görüşlerine Yönelik Eğitim Program Değerlendirme Çalışmalarından Örnekler

İlgili literatür incelendiğinde eğitimde program değerlendirme alanında öğrenci, öğretmen/öğretim görevlisi ve mezun görüşlerine yer veren pek çok çalışmaya

rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında kronolojik bir sıra dahilinde bu bölümde yer verilmiştir.

Göze çarpan çalışmalardan ilki, Örmeci (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında 4, 5 ve 6'ncı sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programının genel özellikleri, içerik, hedef ve davranışlar, değerlendirme öğeleri ve öğrenme durumları unsurları kapsamında öğretmen görüşleri temel alınarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda açık uçlu sorular ve 52 maddeden meydana gelen bir anket geliştirilmiş ve Burdur şehir merkezi ve ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarının 4,5 ve 6'ncı sınıflarında söz konusu programları uygulamakta olan 70 adet İngilizce öğretmenine 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin programın içerik, kazanım, ölçme değerlendirme ve eğitim durumlarına dair görüşlerinin genel olarak olumludur, ancak öğretmenler programların birtakım zayıf tarafları olduğunu ve tekrar gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Yetersiz ders saatleri ve öğretmen kılavuzları, öğrencilerin gelişim düzeylerine kazanımların uygun olmaması ve öğrencilerin gereksinimlerinin karşılamaması, okuma ve kelime kısımlarının öğrenci düzeyinin üzerinde olması, içeriğin yoğun olması, yetersiz örnekler ve değerlendirme açıklamaları programa dair olumsuz durumlar olarak belirlenmiştir.

Orakcı (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim 7'nci sınıf İngilizce öğretim programı, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anket, Ankara şehri Altındağ ilçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki 7'nci sınıfların İngilizce derslerine girmekte olan toplam 152 öğretmene uygulanmıştır. Söz konusu anket yolu ile toplanan verilerin incelenmesinde yöntem olarak betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilmiş olan bulgular öğretmenlerin programın içerik, kazanım, ölçme değerlendirme ve eğitim durumlarına dair görüşlerinin genel olarak olumlu olmasına rağmen, bazı boyutlarda programın geliştirilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre programın kazanımları öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun olup duyuşsal ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun değildir. Öğretmenler, içeriğin öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri ifadeleri kazandırmaya yönelik olmadığı yönünde de görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından sınıflarda bulunan öğrenci sayısının programın uygulanmasını güçleştirdiği, etkinliklerin uygulanması için tanınan sürenin yeterli olmadığı ve programın öğrencilerde yaratıcı

düşünme, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirici nitelik taşımadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanabilmek için sürenin yetersiz olduğunu, proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmediğini ve programda yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik uygun ölçme değerlendirme yapılmadığını düşünmektedirler.

Alkan ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada, 2013-2014 eğitim öğretim döneminde uygulanmaya başlanan 2'nci sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Genel amaç kapsamında öğretim programının amaç, içerik, değerlendirme boyutları ve öğrenme-öğretme süreci boyutları ile programa dair öğretmenlerin genel görüşleri belirlenmiştir. Bu boyutuyla araştırmada öğelere yönelik değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu söz konusu akademik yılında 22'nci sınıf İngilizce derslerine girmiş olan Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görevli 163 öğretmen oluşturmuştur. Veriler frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre programla ilgili öğretmen görüşleri genel olarak olumlu durumdadır. Öğretmenlerin kazanımların anlaşılabilirliği ve ulaşılabilirliği ile ilgili olumlu görüşleri ve oranları birbirine yakındır. Bunun haricinde, öğretmenlerin yazma ve okuma faaliyetlerinin yapılmaması gerektiğini ifade eden maddelere düşük oranda katıldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler için programda verilen içeriği büyük oranda ilgi çekici bulmuşlardır. Araştırmada programın öğretmenlere yeterince tanıtılması, kazanımların gözden geçirilmesi, okulların fiziksel olanaklarının programı uygulamaya elverişli duruma getirilmesi ve ölçme değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine dair öğretmenlere rehberlik edilmesi önerilmiştir.

Çavuşoğlu (2014) tarafından hazırlanan “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması” başlıklı çalışmada yapılandırmacılık felsefesine dair İlköğretim matematik öğretmenliği lisans eğitim programının kazandırdığı becerilerin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kendi bünyesinde çalışmakta olan öğretmenler için belirlenen yeterlilikler ile uyumlu durumda olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada bir devlet üniversitesi belirlenmiş olup belirlenen bu üniversitede çalışan öğretim üyelerinin, söz konusu programda eğitim alan lisans son sınıf öğrencilerinin

ve bu programdan mezun olan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşmeler esnasında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlilikleri temel alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşüne başvurulmuş ve kullanılmıştır. Görüşmelerle birlikte çalışmada doküman incelenmesi de yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin kazandırılması bakımından İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı'nın hem öğretim üyeleri hem programdan mezun olanlar hem de aday öğretmenler tarafından eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar programda daha fazla uygulamanın yapılabildiği derslere ağırlık verilmesi gerektiğini, Öğretim Teknolojileri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Materyal Tasarımı ve Ölçme ve Değerlendirme derslerinin içeriklerinde düzenlemeler yapılması gerektiğini, teknolojik olarak üniversitelerin her türlü donanımına sahip duruma getirilmesi gerektiğini, lisans programında mevcut olan staj derslerinin hem içerik olarak daha verimli duruma getirilmesi hem de sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Uzun (2016) Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının öğretmen aday öğrencilerin görüşlerine yönelik olarak değerlendirilmesini konu alan çalışmasında YÖK (2006) müfredatının öğretmen aday öğrencilerin mesleki ve akademik beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayamadığı, program dahilinde önerilen bazı derslerin etkisiz ve faydasız olduğu, programa yaratıcılığa, uygulamaya ve sosyalleşmeye olanak sağlayacak yeni derslerin eklenmesi gerektiği ve programda yer alan derslerin öğretimi ve içeriklerinin gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Babacan (2016) tarafından hazırlanan “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bütüncül Eğitime Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada bütüncül eğitim açısından 9. sınıf düzeyinde uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem araştırma türlerinden biri olan eşzamanlı çeşitleme stratejisine dayanarak hazırlanan çalışmada Denizli il merkezinde 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı sürecinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 179 İngilizce öğretmeninden ve 1043 9. sınıf öğrencisinden nicel veriler elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre İngilizce eğitim sürecinde olumsuz bir sınıf atmosferinin var olduğu ve mekanik eğitim anlayışının hâkim durumda olduğu görülmüştür. İncelenen doküman ve verilerde bütüncül eğitimin yer almadığı, İngilizce eğitim sürecinin öğrenci ve öğretim görülerine göre bütüncül gelişime katkı

sağlamadığı tespit edilmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin daha yüksek seviyede yabancı dil tutumlarının olduğu, ders dışında İngilizceyi kullanan öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin ve yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, İngilizce öğretmenleri tarafından işlemsel öğretim yaklaşımının tercih edildiği ve kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik yaklaşımlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Özüdoğru (2017) Uşak Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) değerlendirme modeline uygun olarak değerlendirmiştir. Araştırmacı, Tunç (2010) tarafından geliştirilen anketi uyarlayarak program öğrencilerine uygulamış ve programda görevli iki okutmanın programın etkililiğine ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlık programının konuşma ve yazma becerilerini ve kelime bilgisini geliştirmek konusunda yetersizlikleri bulunduğunu, öğrencilerin ise bu konularda kendilerini yetersiz gördüklerini, ancak okutmanlarının mesleki ve akademik yeterliliklerinden oldukça tatmin olduklarını, bu sebeplerle programın dil becerileri öğretimi ve eğitsel çevre yönleri ile geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Özüdoğru, 2017, 503).

İlhan (2018) tarafından hazırlanan “Üniversitelerin Lisans Programlarında Uygulanan Çekirdek Programın Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmadır. Çalışmanın genel amacı, üniversitelerin lisans programlarında uygulanmakta olan çekirdek programın değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada üniversitelerde uygulanmakta olan çekirdek program üzerine inceleme yapılmış; öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak çekirdek programın hem geliştirilme hem de uygulanma süreçlerine, içerik, eğitim durumu, amaç ve değerlendirme boyutları ile genel olarak uygulanmasına dair mevcut durum betimlenmiş, programın etkili bir biçimde geliştirilerek uygulanabilmesi için öneriler belirlenmiştir. Çalışma bulgularına göre program hakkında yöneticiler, genellikle olumlu görüşler belirtmiş ve çekirdek derslerin planlanması, uygulanması, bu programın kurum içi paydaşlar tarafından benimsenmesi ve kararlı bir duruş sergilenmesi konularında önerilerde bulunmuştur. Çekirdek program, öğretim elemanı görüşlerine göre öğrencilerin gelişimini temel beceri alanlarında desteklemekte, fakat temel bilgi alanlarındaki gelişimlerini desteklememektedir. Öğretim elemanları programın genel yapısı, öğrenciye göre tasarlanıp uygulanması ve eğitim durumu hakkında önerilerde

bulunmuştur. Öğrenciler ise devam ettikleri bölümler ile bağlantılı olan çekirdek derslerin verilmesi ve çekirdek derslerin seçmeli olması gibi programın genel yapısı, içeriği ve derslerin zorluğuna dair önerilerde bulunmuştur. Çalışma sonucunda değerlendirmesi yapılan çekirdek programların; kapsadığı temalara, yapılandırılma ve uygulanma özelliklerine, uygulanan program model ve türüne göre literatürdeki standartlara uygun biçimde geliştirilerek uygulandığı tespit edilmiştir.

Yağan (2018) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada, eğitim programları ve öğretim alanında Türkiye’de yürütülmekte olan doktora programlarının öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri ile hazırlanan doktora tezlerinin niteliği kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca Türkiye ve İngiltere doktora programlarının genel özelliklerinin karşılaştırılması yapılarak birtakım önerilerde bulunulması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan ve bir durum çalışması olan araştırmada karşılaştırmalı eğitim yönteminden de yararlanılmıştır. Çalışma grubunu ilgili alanda Türkiye’de doktora eğitimi vermekte olan 22 üniversiteden 29 doktora öğrencisi ve 27 öğretim üyesi ile İngiltere’de doktora öğrencisi olan 5 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada eğitim alanında İngiltere’de doktora eğitimi veren 3 adet üniversitenin doktora süreci ve 2006-2017 yılları arasında Türkiye’de tamamlanmış olan 324 tez incelenmiştir. Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre doktora öğrencileri programın temelleri ve yabancı dil, istatistik ve araştırma yöntemleri gibi hususlarda eksiklik hissetmektedir. Öğretim üyelerine dair en büyük problemlerden biri doyurucu ders anlatamamadır. Tezlerin problem durumu, yöntem, tartışma ve önem kısımlarında bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Son olarak araştırmada öğretim programlarında uygulamaya ve seçmeli derslere ağırlık verilmesi, seminerlerden ve kısa derslerden faydalanılması, paydaşların birbirlerini değerlendirebilecekleri bir sistemin oluşturulması ve alandan doktorası olan öğretim üyesi istihdamının arttırılması gibi konularda öneriler sunulmuştur.

Korkmaz (2018) tarafından hazırlanan “Açık ve Uzaktan Öğrenmede Program Değerlendirme: Çevrimiçi İngilizce Sınav Eğitim Uygulaması” çalışmada çevrimiçi ortamlarda geliştirilen İngilizce sınavlarına hazırlık eğitimlerinin program geliştiren, öğrenen ve öğreten açılarından değerlendirilmesi, eksikliklerin belirlenerek programın iyileştirilmesi ve mevcut programın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde programı geliştirenler, öğrenenler ve öğretenlerden eğitim, teknoloji ve

yönetim bağlamlarında veriler toplanmıştır. Toplanan veriler yönetim, akademik destek, teknik destek, teknik tasarım, teknik problemler, öğretim tasarımı, uzaktan öğrenme deneyimi, dersin işlenişi ve memnuniyet boyutları gibi aşamalarda yorumlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların memnuniyet durumlarında yüksek oranda olumlu yorumlar olduğu dikkat çekmektedir.

Yurt dışı ve yurt içinde yürütülen eğitim programı değerlendirme çalışma örneklerinden de görüldüğü gibi eğitim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde program değerlendirme çalışmalarının büyük önemi bulunmaktadır. Program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında çalışmaların ilgili literatür taraması ve doküman analizinin yanı sıra eğitim programı paydaşlarının görüşlerine yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Eğitim programlarının en önemli iki paydaşı olan öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinin anket, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülen çalışmalar hem nitel hem nicel analizlerin sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitim programlarının paydaş görüşleri açısından değerlendirmesine dayalı bu çalışmalar, mevcut çalışmaya ışık tutmuş ve karma desende gerçekleştirilen araştırmaya örneklem çeşitliliği ve nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanılması açılarından yol göstermiştir.

3. YÖNTEM

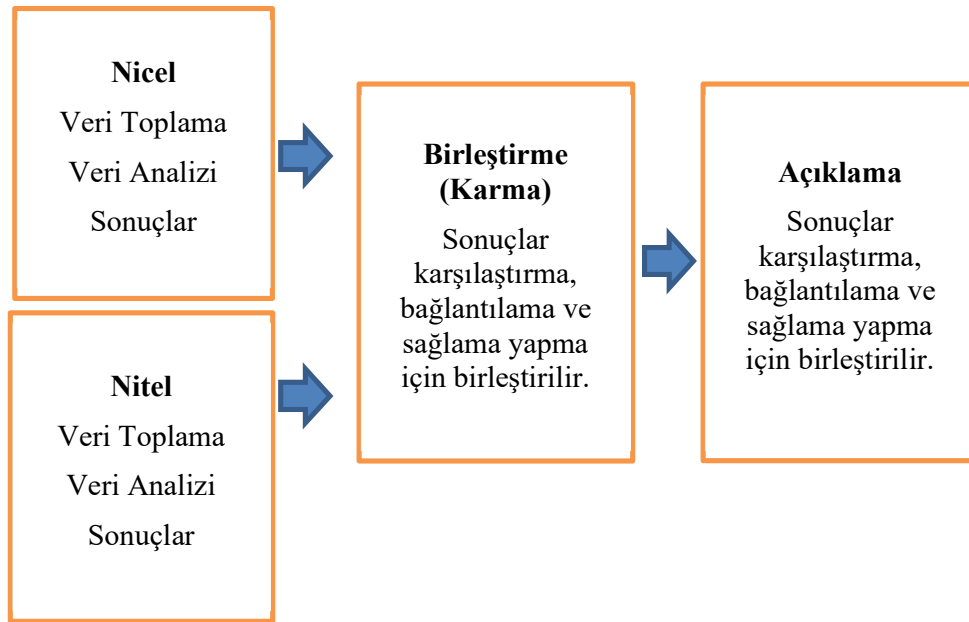
3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, tüm dünyadaki eğitim araştırmalarında son yıllarda kullanımı giderek artan ve yaygınlaşan *karma araştırma yöntemine* uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi temel olarak araştırma probleminin daha derinlemesine incelenmesi için nitel ve nicel araştırma yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırma yöntemidir (Creswell, Plano Clark, 2014). Bir başka deyişle, karma araştırma yöntemi araştırmacının nicel ve nitel yöntem ve yaklaşımlarını bir arada kullanarak bilgi topladığı, analizler yaptığı, sonuçları birleştirdiği ve tahminlerde bulunduğu, pragmatik felsefeye dayanan bir araştırma yöntemidir (Tashakkori, Teddlie, 1998; Tashakkori, Creswell 2007; Creswell, Plano Clark 2014). Bunun yanı sıra, karma araştırma yöntemi, felsefi varsayımlar ve teorik temeller, nitel ve nicel veriler toplama ve bu iki veri türünü entegre etme gibi çeşitli araştırma modellerinin kullanımını kapsayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanır (Creswell, 2014). Baki ve Gökçek (2012)'e göre karma araştırma yöntemi “çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir”. Bu tanımlara paralel olarak karma araştırma yöntemi, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri beraber kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak da tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2013).

Karma yöntem araştırmalarında, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir arada kullanımı her bir yönetime ait güçlü ve zayıf yönlerin birbirini tamamlamasına olanak tanır (Brewer, Hunter, 1989; Hendrickson Christensen, Dahl, 1997; Mangen, 1995; Rank, 1996'dan aktaran Clark ve diğ., 2008, 3). Bunun yanı sıra nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanılması, araştırmacıya yöntem çeşitliliği sağlamakla birlikte araştırılan olgunun çok çeşitli yönleri ile ele alınmasına ve böylelikle daha bütüncül bir anlayışla teorik ve uygulamaya yönelik daha kesin ve tam bilgiler üretilmesine imkân sağlamaktadır. (Davies, 2000; Johnson, Onwuegbuzie, 2004).

Temel olarak nitel ve nicel yöntemlerin eş zamanlı veya sıralı ve öncelikli (baskın) olma durumuna göre açıklanan karma araştırma yönteminde karma yapmanın sırası ve derecesi üzerinde durulması gereken önemli bir husustur (Morse, 2003). Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel verilerin kullanım amacına, sırasına ve yoğunluğuna bağlı olarak Üçgenleme Tasarım, Açıklayıcı Tasarım, Keşfedici Tasarım ve İç içe Geçmiş Tasarım olmak üzere dört farklı karma yöntem tasarımı bahsetmek mümkündür. Bu dört temel karma yöntem tasarımı Şekil 2’de gösterilmiştir.

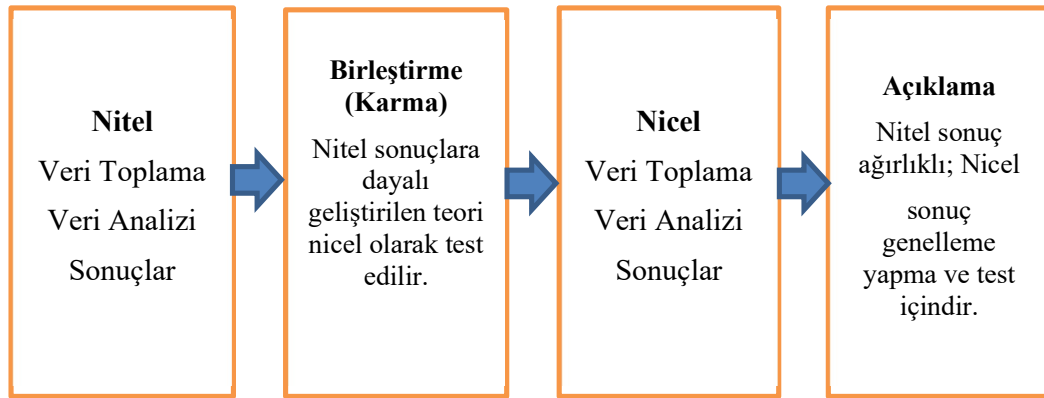
Üçgenleme Tasarım



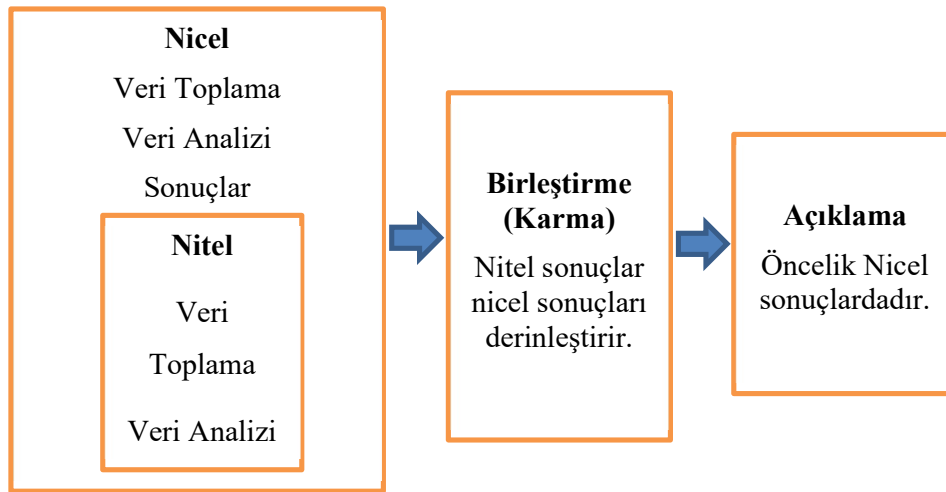
Açıklayıcı Tasarım



Keşfedici Tasarım



İç içe Geçmiş Tasarım



Şekil 2: Dört Temel Karma Yöntem Tasarımı

Plano Clark ve diğ., *Journal of Family Issues* (Lincoln: University of Nebraska, Sage Publications, 2008) 51 'den uyarlandı.

Üçgenleme Tasarım (Triangulation Design) adı verilen karma yöntem tasarımında nitel ve nicel araştırma yöntemleri eşit öneme sahiptir. Araştırmanın verileri eş zamanlı toplanır, ancak verilerin analizi ayrı veya birlikte yapılabilir. Verilerin analizi birlikte yapılırsa nitel verileri nicel verilerle birleştirilebilir veya bunun tam tersini yapmak mümkündür (Şentürk, 2015, 18).

Keşfedici Tasarım (Exploratory Design), nitel keşif sonuçlarının başka bir örneklem veya ana kütleye genelleştirilip genelleştirilemediğini görmek amacıyla veya bu sonuçların değerlendirilmesi ve sınanması amacıyla kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde nitel aşamada elde edilen veriler nicel aşamanın gerçekleştirilmesine

yardımcı olur ve ona veri sağlar. Nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ilk aşamayı oluşturur. Keşfedilen sonuçlar üzerinden nicel aşama uygulanmaya başlanır ve birinci sonuçlar test edilerek genelleştirilir. Nicel analiz kısmında istatistiksel testlerden yararlanılır. Nitel ve nicel aşamaların ayrı olarak yürütülüyor olması tanımlama, uygulama ve raporlama açısından yöntemin kolay uygulanabilirliğini sağlar. Birleştirme işlemi nitel aşamadan elde edilen sonuçların nicel aşamada veri toplamak için bir araç geliştirildiği esnada olur. Böylelikle nitel aşama nicel aşama ile ilişkilendirilmiş olur.

İç İçe Geçmiş Tasarım 'da (*Embedded Design*) ise veriler eş zamanlı veya sıralı olarak nicel veya nitel olarak toplanıp çözümlenirken diğer aşamanın bunların içine eklenmesiyle oluşur. Bu destekleyici aşama genel yöntemi geliştirmek amacı ile kullanılır (Creswell, Plano, 2014, 80). Bu yöntem genelde tek veri setinin yeterli olmadığı, farklı soruların cevaplanması gerektiği ve her farklı tipteki sorunun farklı veri setini gerektirdiği durumlarda kullanılır. Bu yöntemde toplanan bir veri tipi diğer destekleyici veri tipinden daha kapsamlı olarak ele alındığından sınırlı kaynak ve yöntem bilgisine sahip araştırmacılar tarafından kullanılabilir. (Creswell, Plano, 2014, 98-100).

Açıklayıcı Tasarım (*Explanatory Design*) ise araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşama ile daha derin ve özel sonuçlara ulaşmanın amaçlandığı bir yöntemdir (Creswell, 2017, 38). Açıklayıcı Karma Yöntem Tasarımı'nda araştırma sorusunu birinci öncelikle yanıtlayan nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilk aşama tamamlanır. Sonrasında nitel aşama gerçekleştirilir. Nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl ve ne kadar yardımcı olduğu yorumlanır. Bu yöntem nitel aşamada amaca uygun araştırma sorularını, katılımcı özelliklerini, örnekleme prosedürlerini ve veri toplama yöntemlerini elde etmek amacıyla nicel sonuçların kullanılmak istendiği durumlarda daha kullanışlıdır. Bu yöntemde aşamalar birbiri üzerine inşa edildiği için ayırt edilebilirliği ve anlaşılabilirliği fazladır. Bu nedenle karma yöntem araştırmasına yeni başlayan nicel araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Creswell, 2017, 39).

Bu araştırmada veri toplama ve analiz yöntemi olarak karma yöntem tasarımlarından Açıklayıcı Karma Yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı Karma Yöntem Tasarımı'nda araştırmacı önce nicel verileri toplar, analiz eder ve sonuçlar çıkarır. Nicel yöntemle elde ettiği bulgular ileri araştırma ve açıklama ihtiyacı doğurur. Araştırmacı nicel

verilerden elde ettiği bulgulardan hareketle, ama ondan bağımsız bir şekilde nitel veri toplar ve öncesinde elde ettiği nicel verileri nitel verilerle daha ayrıntılı açıklamaya, derinleştirmeye ve arttırmaya çalışır (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Bu yöntemde öncelikle ve baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Genellikle öncelik nicel verilerdedir. Nitel veri, nicel verileri arttırmak için elde edilir. Verilerin toplanması birbirinden bağımsız ve sıralı gerçekleşir, ancak verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup araştırmanın genellikle tartışma ve sonuç bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır (Gökçek, Baki, 2012, 9).

Nitel ve nicel verilerin araştırmanın amacına yönelik olarak kullanım zamanı ve sırasını belirleyen karma yöntem tasarım matrisi Şekil 3’de gösterilmiştir.

		Zamana Göre Karar	
		Eş Zamanlı	Sıralı
Paradigmaya Göre Karar	Eşit Statü	NİTEL+NİCEL	NİTEL=>NİCEL NİCEL=> NİTEL
	Baskın Statü	NİCEL+nitel NİTEL+nicel	NİTEL=>nicel nitel=>NİCEL NİCEL=>nitel nicel=>NİTEL

Not: => işareti sıralı araştırmalar, + işareti eş zamanlı araştırmalar için; büyük harfler önceliğin daha yüksek, küçük harfler ise önceliğin daha düşük olduğunu belirtir.

Şekil 3: Karma Yöntem Tasarım Matrisi

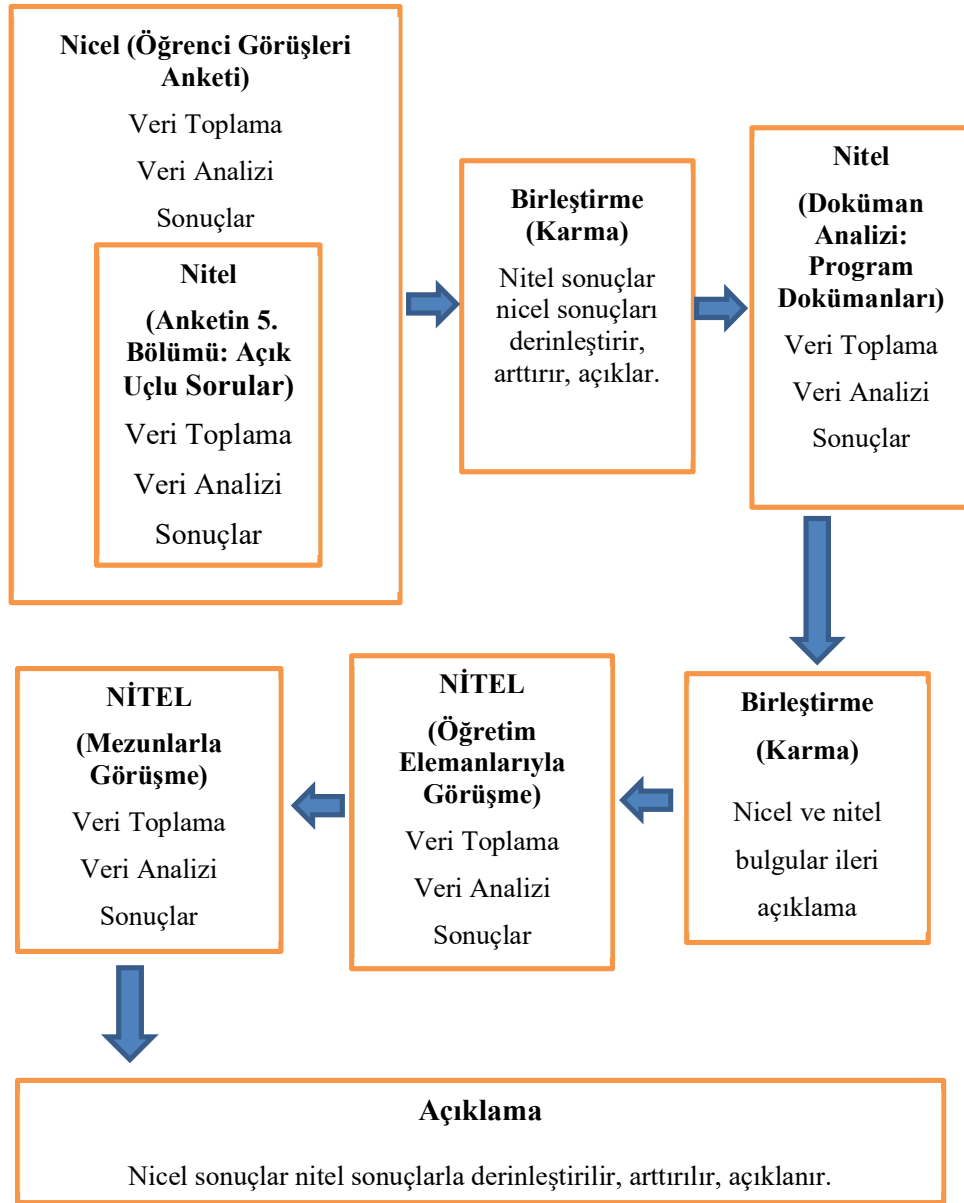
Gökçek ve Baki, **Karma Yöntem Çalışmalarına Genel Bakış**, (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2012), 12’den uyarlandı.

Karma yöntem araştırmalarında, araştırmacılar araştırma sorularına en etkin ve sağlıklı şekilde cevap vereceğini düşündükleri ve bu sebeple araştırmalarında öncelik verdikleri veri toplama ve analiz yöntemine bağlı olarak tamamen kendilerine özgü ve çok aşamalı karma yöntem tasarımları oluşturabilirler (Johnson, Onwuegbuzie, 2004). Buna paralel olarak, araştırmacı “İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının doküman analizi ve paydaş (öğrenci, öğretim elemanı, mezun) görüşleri itibarı ile arasında ne

gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?” sorusuna en doğru ve sağlıklı cevabı bulabileceğini düşündüğü şekilde bu araştırmayı tasarlamış, nicel ve nitel veri toplama ve analizini önceliklendirmiş ve bulguları birleştirmiştir:

$$(NİCEL + (Nitel) > Nitel > NİTEL > NİTEL)$$

Bu genel amaç doğrultusunda, öncelikli olarak, İstanbul ili örneğindeki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programları öğrencilerinin programa ilişkin görüşlerine yönelik olarak anket uygulanmıştır. Ancak anketten elde edilen bulgular programın sadece öğrenciler boyutuna yönelik olmuş, program paydaşlarından sadece biri olan öğrenci görüşleriyle sınırlı kalmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci görüşleri “programda teori-uygulama dengesizliği”, “öğretim elemanı yetersizliği”, “öğretmenlik uygulamaları yetersizliği” gibi bazı çok önemli problem sahaları ortaya çıkarmıştır. Bu da bu problem sahalarının programın diğer çok önemli boyut ve paydaşlarını oluşturan öğretim elemanı ve mezun görüşleri ile de açıklanmak, arttırılmak, doğrulanmak, desteklenmek ve karşılaştırılmak ihtiyacını doğurmuş ve bu sebeple nitel veri toplama ve nitel analize gidilme kararı alınmıştır. Eğitim programına ilişkin öğrenci görüşleri anketini takiben, mümkün olduğunca yakın zamanlı uygulanan doküman analizi, öğretim elemanları ve mezunlarla yapılan odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş; böylelikle, toplanan nicel ve nitel veriler hem nicel hem nitel veri analiz yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak incelenip değerlendirilmiştir. Karma yöntem tasarımına dayalı araştırmalarda, ayrıca, nitel ve nicel veriler veri toplama, veri analizi veya veri yorumlama gibi araştırmanın farklı safhalarında birleştirilebilir, karma olarak toplanıp, analiz edilip veya yorumlanabilir (Gökçek, Baki, 2012, 12). Önceliğin eğitim programına ilişkin öğrenci görüşleri anketi ile elde edilen nicel bulgulara verildiği bu araştırmada, anketin altıncı ve son bölümü açık uçlu sorulardan oluştuğu, anketteki açık uçlu sorular anketin kapalı uçlu sorularıyla karıştırıldığı ve bu bölümün analizi nitel olarak gerçekleştiği için veri toplama aşamasında karma yapılmıştır. Araştırma sürecinde veriler sıralı ve yakın zamanlarda toplanarak birleştirilmiştir, veri analizi ve yorumlama aşamalarında da karma yapılmıştır. Temel olarak karma yöntem tasarımlarından Sıralı Açıklayıcı Tasarıma uygun olarak yürütülen araştırmanın tasarım matrisi Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4: Araştırmanın Tasarımı

Gökçek ve Baki, **Karma Yöntem Çalışmalarına Genel Bakış**, (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2012), 12'den uyarlandı.

Şekil 4'de matrisi gösterilen tasarımla gerçekleştirilen veri toplama ve analiz süreci Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Veri Toplama ve Analiz Süreci

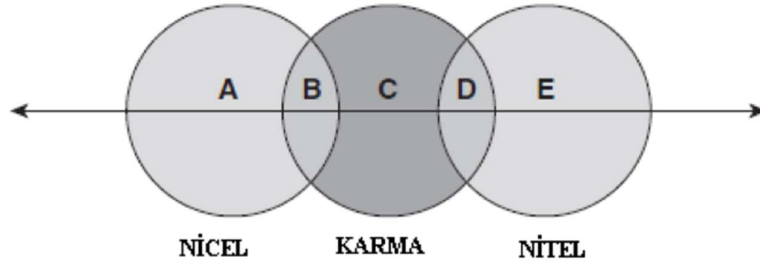
Tasarım Türü	İç İçe Geçmiş Tasarım		Sıralı Açıklayıcı Tasarım					
Veri Toplama ve Analiz Türü	NİCEL Veri Toplama + Nitel Veri Toplama	Birleştirme (Karma) NİCEL + Nitel Veri Analizi	Nitel Veri Toplama	Birleştirme (Karma) NİCEL > Nitel Veri Analizi / Yorumlama	NİTEL Veri Toplama	NİTEL Veri Toplama	Birleştirme (Karma) NİCEL > Nitel > NİTEL > NİTEL Veri Analizi / Yorumlama	Açıklama
Veri Toplama /Analiz Aracı	Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi + Anketin 6'ncı Bölümü (Açık Uçlu Sorular)	SPSS + İçerik Analizi	İngiliz Dili Eğitimi Eğitim Programına İlişkin Ulaşılabilen tüm Dokümanlar	Doküman Analizi	Görüşme	Görüşme	İçerik Analizi	-
Veri Toplama ve	Öğrencilerin programa dair	Anket içindeki 5'li likert tipli	Programların fiziksel çevre, teknolojik	Öğrenci anketi ile tespit edilen problem	Öğretim elemanların ın öğrenci	Mezunların öğrenci anketi ile	Öğretim elemanları ve mezunların programa, programın	Öğrenci görüşleri ile elde edilen nicel ve nitel bulgular

Tablo 6- devam

Tasarım Türü	İç İçe Geçmiş Tasarım		Sıralı Açıklayıcı Tasarım					
Analizin Amacı	görüşlerini almak + Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri yönlerine ilişkin görüşlerini almak	ölçek ve açık uçlu sorular bölümü birlikte analiz edilir.	altyapı, öğrenci mevcutları, öğretim elemanları ve öğretmenlik staj programlarına ilişkin dokümanların analizi ile güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek	sahaları ve öğrencilerin programda sevdikleri ve sevmedikleri yönler doküman analizi ile ortaya koyulan zayıf ve güçlü yönlerle örtüşüyor mu? sorusuna cevap bulmak	anketi ile ortaya çıkan problem sahalarına ve programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini almak	ortaya çıkan problem sahalarına ve programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini almak	güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin birbiri ile ve öğrenci anket ve doküman analizi bulguları ile örtüşüp örtüşmediğini araştırmak	doküman analizi ve öğretim elemanları ve mezunlar ile gerçekleştirilen görüşmeler üzerine yapılan içerik analizlerinden elde edilen nitel bulgular ile arttırmak, derinleştirmek, açıklamak

3.2. Çalışma Grubu

İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarının değerlendirilmesi amacıyla yönelik olarak karma yöntemle yürütülen araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde İstanbul ili örneğindeki devlet ve vakıf üniversiteleri Eğitim Fakülteleri İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programları 2018-2019 Akademik yılı üçüncü ve son sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluştururken, nitel veri toplama sürecinde ise anketin açık uçlu sorularının bulunduğu son bölüm itibarı ile yine üçüncü ve son sınıf öğrenciler, programlarda görev alan öğretim elemanları ve programın geçmiş dönem mezunları araştırmanın çalışma grubunda yer alır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacı ile seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” (uygunluk örnekleme, kolayda örnekleme) ve “ölçüt örnekleme” yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, uygun örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri ‘sıralı ve eş zamanlı karma yöntem örnekleme’ ne uygun olarak kullanılmıştır. Creswell, Plano Clark, Gutmann, ve Hanson’a (2003) göre olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejilerinin (Nicel-Nitel) veya (Nitel-Nicel) şeklinde sıralı olarak kullanımını esas alan sıralı ve eş zamanlı karma yöntem örnekleme türü literatürdeki karma yöntem tasarımı çalışmalarında en çok bilinen ve yaygın olarak kullanılan yöntemdir (Gökçek, Baki, 2012, 5).



Şekil 5: Araştırmada Kullanılan Uygun-Karma-Ölçüt Örnekleme Süreçleri

Gökçek ve Baki, **Karma Yöntem Çalışmalarına Genel Bakış**, (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2012), 5’den uyarlandı.

Şekil 5’de gösterilen örnekleme süreci dahilinde;

- A, bütünüyle NİCEL olan veri toplama süreci kapsamındaki öğrenci anketini (uygun örnekleme),

- B, nicel anket araştırmasının içerisindeki NİTEL bileşenler olan açık uçlu soruların bulunduğu son bölümü (uygun örnekleme),
- D, NİTEL veri toplama süreci kapsamındaki mezun görüşmelerini (uygun örnekleme + ölçüt örnekleme),
- E, NİTEL veri toplama süreci kapsamındaki öğretim elemanı görüşmelerini (uygun örnekleme + ölçüt örnekleme) ifade eder.

Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından ulaşılabilir ve kolay uygulanabilir olması nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ. 2018, 103). Teddlie ve Yu (2007) uygunluk örneklemini hem kolay ulaşılabilir hem de çalışmaya katılmaya gönüllü olan örnekleme seçme şekli olarak da tanımlar. Bu görüşler ışığında, araştırmacı İstanbul'da yaşaması ve görev yapması sebebiyle çalışmanın zaman, para ve işgücü açısından ulaşılabilir ve kolay uygulanabilir olabilmesi adına, araştırmayı daha kolay yürütebileceğini düşündüğü İstanbul ili örneğindeki üç devlet ve üç vakıf üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerle, görev yapan öğretim elemanları ile ve program mezunları ile gönüllülük esasına uygun şekilde gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın İstanbul gibi çok fazla göç alan ve bu sebeple kozmopolit bir demografik yapıya sahip olan bir şehirde gerçekleştirilmiş olması bu araştırmadan elde edilen sonuçların tüm Türkiye coğrafyasındaki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarındaki durum hakkında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ancak Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013), kolayda örnekleme yönteminin kullanılmasının bir araştırmaya kazandıracağı hız, pratiklik, maliyet etkinliği ve kolay ulaşılabilirlik, yürütülen araştırmada zengin ve daha iyi durumlara ulaşılmasına engel teşkil etmemelidir. Bu itibarla, bu araştırmada, kolay ulaşılabilir olmanın yanı sıra programla ilgili zengin yaşantılara sahip olan; program dahilinde verilen derslerin tamamını veya çoğunluğunu almış olan, dolayısıyla programı sağlıklı değerlendirebileceğine inanılan 3'üncü ve 4'üncü sınıf öğrencilerine, programın daha önceki dönem mezunlarına ve programa bütünüyle hâkim olan, tecrübeli öğretim elemanlarından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlere yer verilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde uygulanan ankete İstanbul'da bulunan Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Marmara Üniversitesi olmak üzere üç devlet ve İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve

Bahçeşehir Üniversitesi olmak üzere üç vakıf üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programlarında 2018-2019 Akademik yılında öğrenim gören toplam 383 adet üçüncü ve son sınıf öğrenci katılmıştır. Uygulanan öğrenci anketlerinde bulunan ilk bölüm öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili olup bu bölüme ait betimsel istatistikler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Ankete Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler

		n	%
Cinsiyet	Erkek	101	28,1
	Kadın	259	71,9
Yaş	17-22	229	63,4
	23-27	108	29,9
	28+	24	6,6
Üniversite	Yıldız Teknik Üniv.	71	19,8
	İstanbul Cerrahpaşa Üniv.	94	26,2
	Marmara Üniv.	48	13,4
	İstanbul Kültür Üniv.	41	11,4
	İstanbul Aydın Üniv.	72	20,1
	Bahçeşehir Üniv.	33	9,2
Üniversite türü	Devlet	216	59,7
	Vakıf	146	40,3
Sınıf	3’üncü Sınıf	168	46,7
	4’üncü Sınıf	192	53,3
İngilizce Düzeyi	B1-B2	35	11,7
	C1	166	55,7
	C2	97	32,6

Öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarına dair görüşlerine yönelik ankete 259’sı kız, 101’i erkek ve 216’sı devlet üniversiteli, 146’sı vakıf üniversiteli olmak üzere 71 Yıldız Teknik Üniversitesi, 94 İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi, 48 Marmara

Üniversitesi, 41 İstanbul Kültür Üniversitesi, 72 İstanbul Aydın Üniversitesi ve 33 Bahçeşehir Üniversitesi öğrencisi katılmıştır. Bunun yanı sıra, ankete 168 3'üncü ve 192 4'üncü sınıf öğrenci katılmış olup katılımcıların %63,4'ü 17-22 yaş aralığındadır. Ayrıca, ankete katılan öğrencilerin %55,7'si İngilizce düzeyinin C1, %32,6'sı C2 olduğu düşünürken %11,7'si B1-B2 düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ankete katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin üniversite türüne göre dağılımı Tablo 8'de gösterildiği gibidir.

Tablo 8: Üniversite Türü Ayrımında Demografik Özellikleri

		Üniversite Türü			
		Devlet		Vakıf	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	64	29,9	37	25,3
	Kız	150	70,1	109	74,7
Yaş	17-22	154	71,3	75	51,7
	23-27	54	25,0	54	37,2
	28+	8	3,7	16	11,0
Sınıf	3.sınıf	90	42,1	78	53,4
	4.sınıf	124	57,9	68	46,6
İngilizce Seviyesi	B1-B2	29	16,3	6	5,0
	C1	103	57,9	63	52,5
	C2	46	25,8	51	42,5

Devlet üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılardan kız öğrencilerin oranı %70,1; 17-22 yaş arası olanların oranı %71,3; 4. sınıf olanların oranı %57,9; İngilizce seviyesinin C1 olduğunu düşünenlerin oranı ise %57,9'dur. Vakıf üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılardan kız öğrencilerin oranı %74,7; 17-22 yaş arası olanların oranı %51,7; 3. sınıf olanların oranı %53,4; İngilizce seviyesi C1 olduğunu düşünenlerin oranı ise %52,5'tir.

Araştırma kapsamındaki nitel verilerin elde edildiği örneklem grubunu öğrenci anketindeki açık uçlu sorular itibarı ile yine 3'üncü ve 4'üncü sınıf öğrenciler, görüşmelere katılan öğretim elemanları ve program mezunları oluşturur. Öğrenci

anketlerinin akabinde, programlarda görev yapan ğretim elemanları ve programların geçmiş n m mezunları ile gönüllülük esas  ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılacak ğretim elemanları ve program mezunlarının tespit edilmesinde kullanılan ikinci yöntem ise ölçüt örneklemedir. Olgu bilim araştırmalarında, araştırmaya konu olan olgu ile ilgili yaşantılara sahip olan bireylerin tamamı araştırmanın örneklemini oluşturamayacak kadar fazla olduğunda örnekleme seçimine esas bazı ölçütlerin belirlenmesi gerekir. Bu prensibe dayanan ölçüt örnekleme yönteminde seçilen katılımcılar oldukça zengin bir veri toplama ve bilgi edinme kaynağı olduğundan eğitim programların güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadırlar (Creswell, 2007; Patton, 2015). Bu araştırma kapsamında İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ve geliştirmeye yönelik  nerileri tespit etmek amacı ile gerçekleştirilecek olan görüşmeye katılacak ğretim elemanlarının görev yaptıkları programı ve program dahilinde yürütülen dersleri tüm yönleri ile değerlendirebilecek yaşantı, tecrübe ve bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu sebeple katılımcıların seçiminde, ‘eğitim bilimleri alanında en az 15 yıl akademisyen ve/veya eğitmen olarak çalışmış olmak’ ve ‘görev yaptığı programda en az 5 yıl boyunca lisans düzeyinde eğitim dersleri vermiş olmak’  l tleri esas alınmıştır. Böylelikle, araştırmanın yürütüldüğü programlarda halihazırda görev yapan ve bu ölçütlere uygun olan 9 devlet, 7 vakıf  niversitesinden olmak üzere toplamda 15 ğretim elemanı görüşmelere katılmıştır.

Öğretim elemanı görüşmeleri ile paralel gerçekleştirilen mezun görüşmelerinde ise mezun oldukları İngiliz Dili Eğitimi program n  hem öğretmenlik alan teorisine hem de öğretmenlik uygulamasına yönelik güçlü ve zayıf yönleri itibarı ile değerlendirebilecek donanımda olan mezunlara yer verilmiştir. Bu amaca yönelik olarak görüşmeye alınacak mezunlar iki ölçüte göre tespit edilmiştir: İngilizce ğretmenliğ  teorisine yeterli ölçüde hüküm olmaları açısından ‘İngiliz Dili Eğitimi alanında yüksek lisans yapmış veya yapıyor olmak’ ve yeterli İngilizce ğretmenlik tecrübesine sahip olmaları açısından ‘eğitim kurumlarında en az iki yıl süre ile İngilizce ğretmenliğ  yapmış veya yapıyor olmak’. Bu iki ölçüte uygun olarak görüşmelere, 7 devlet, 5 vakıf  niversiteli olmak üzere toplamda 12 İngiliz Dili Eğitimi program mezunu katılmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının tayini ile ilgili olması gereken bir standart bulunmamakla birlikte, bu tip araştırmalarda çok

büyük bir örnekleme ihtiyaç duyulmadığı, 5 ila 25 katılımcının sağlıklı veri elde etmede oldukça yeterli olacağı, katılımcı sayısının daha fazla olmasının araştırma konusu ile ilgili daha fazla veri toplanması anlamına gelmediği, bilakis konu ile ilgili görüşlerin anlaşılmasını zorlaştıracığı yönünde görüşler bulunmaktadır (Dukes, 1984; Mawn, 1999; Creswell, 2007; Yıldırım, Şimşek, 2013; Vagle, 2014; Ersoy, 2016). Bu görüşlere paralel olarak nitel araştırmalarda sayıca yeterinden fazla katılımcıdan elde edilen birbirinin tekrarı niteliğindeki bilgiden ziyade araştırılan olguya ilişkin daha derin ve daha kaliteli bilgi daha değerlidir (Güler, Halıcıoğlu, Taşgım, 2013; Çeliköz 2017). Nitel araştırmalarda örneklem sayısı tayini ile ilgili tüm bu görüşlerden yola çıkılarak görüşmeler için seçilen katılımcı sayısının programların sağlıklı değerlendirilmesinde yeterli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında kişisel bilgilerin korunması gereği ile görüşmeye katılan öğretim elemanlarının isimleri gizli tutulmuş ve ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15 kodları ile temsil edilmiştir. Görüşmeye katılan İngiliz Dili Eğitimi Programı öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelere, akademik unvanlarına, görev sürelerine, programdaki görev sürelerine, yüksek lisans veya doktora yapmış oldukları programlara ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9: Görüşmeye Katılan İngiliz Dili Eğitimi Programı Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler

Kodlar	Üniversite	Unvan	Gör ev Süre si	Prg.da Görev Süresi	Yüksek Lisans/Doktora	Cinsiyet
ÖE1	Marmara Ünv.	Dr. Öğ. Ü.	34	22	Leicester Ün- Uygulamalı Dilbilim ve İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE2	Marmara Ü.	Öğ. Gör. Dr.	19	16	Yeditepe Ün- İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE3	Marmara Ü.	Öğ. Gör.	22	22	Boğaziçi Ün- Dilbilim	Erkek
ÖE4	İstanbul Ü.- Cerrahpaşa	Dr. Öğ. Ü.	30	25	İstanbul Ün- Amerikan Kült.ve Edb.	Kadın
ÖE5	İstanbul Ü.- Cerrahpaşa	Dr. Öğ. Ü.	19	19	İstanbul Ün- İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE6	İstanbul Ü.- Cerrahpaşa	Dr. Öğ. Ü.	23	23	İstanbul Ün- İng. Dili Eğt.	Erkek

Tablo 9 - devam

ÖE7	İstanbul Ü.- Cerrahpaşa	Dr. Öğ. Ü.	24	24	İstanbul Ün- İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE8	Yıldız Teknik Ü.	Doç. Dr.	19	7	Fırat Ün- Eğt.Prog.ve Öğr.	Erkek
ÖE9	Yıldız Teknik Ü.	Araş. Gör. Dr.	15	6	Ankara Ün- Dilbilim	Erkek
ÖE10	İstanbul Kültür Ü.	Prof. Dr.	33	6	Sussex Ün- İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE11	İstanbul Kültür Ü.	Dr. Öğ. Ü.	22	6	İstanbul Ün- İng. Dili Eğt.	Erkek
ÖE12	İstanbul Aydın Ü.	Prof. Dr.	33	7	Çukurova Ünv-İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE13	İstanbul Aydın Ü.	Dr. Öğ. Ü.	35	5	Çukurova Ünv-İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE14	İstanbul Aydın Ü.	Dr. Öğ. Ü.	15	6	ODTÜ-İng. Dili Eğt.	Kadın
ÖE15	Bahçeşehir Ü.	Dr. Öğ. Ü.	15	5	İngilizce Öğr.	Erkek

Görüşmeye katılan program mezunlarının isimleri de yine aynı şekilde gizli tutularak görüşleri M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11 kodları ile ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan İngiliz Dili Eğitimi Programı mezunlarının mezun oldukları üniversitelere, mezun oldukları dönemlere, İngilizce öğretmenliği tecrübelerine, görev yaptıkları kurum ve pozisyonlara, yüksek lisans eğitimlerini yürüttükleri üniversitelere ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 10’da gösterilmiştir:

Tablo 10: Görüşmeye Katılan İngiliz Dili Eğitimi Programı Mezunları

Katılımcılar	Mezun Olunan Ünv.	Mezun Olunan Dönem	Öğretmenlik Tecrübesi (Kurum, Süre)	Yüksek Lisans	Cinsiyeti
M1	Marmara Ü.	2016 Temmuz	Hava Harp Okulu-Ybc. Dil. Böl.-Öğr. Gör.- 2 yıl	Uludağ Ünv.-İngiliz Dili Eğitimi	Erkek
M2	Marmara Ü.	2016 Temmuz	Hava Harp Okulu-Ybc. Dil. Böl.-Öğr. Gör.- 2 yıl	Bahçeşehir Ünv.-İngiliz Dili Eğitimi	Erkek
M3	Marmara Ü.	2017 Temmuz	Hava Harp Okulu-Ybc. Dil. Böl.-Öğr. Gör.- 2 yıl	Dokuz Eylül Ünv.- İngiliz Dili Eğitimi	Kadın

Tablo 10 - devam

Katılımcılar	Mezun Olunan Ünv.	Mezun Olunan Dönem	Öğretmenlik Tecrübesi (Kurum, Süre)	Yüksek Lisans	Cinsiyeti
M4	İstanbul Ü.- Cerrahpaşa	2016 Haziran	Hava Harp Okulu-Ybc. Dil. Böl.-Öğr. Gör.- 2 yıl	Bahçeşehir Ünv.-İngiliz Dili Eğitimi	Kadın
M5	İstanbul Ü.- Cerrahpaşa	2017 Haziran	Hava Harp Okulu-Ybc. Dil. Böl.-Öğr. Gör.- 2 yıl	Bahçeşehir Ünv.-İngiliz Dili Eğitimi	Kadın
M6	Yıldız Teknik Ü.	2016 Haziran	Hava Harp Okulu-Ybc. Dil. Böl.-Öğr. Gör.- 2 yıl	Bahçeşehir Ünv.-İngiliz Dili Eğitimi	Kadın
M7	Yıldız Teknik Ü.	2016 Haziran	MEB İlköğretim -İngilizce Öğretmenliği- 3 yıl	YTÜ- Eğitim Programları ve Öğretim	Kadın
M8	Yıldız Teknik Ü.	2016 Haziran	MEB İlköğretim- İngilizce Öğretmenliği- 3 yıl	YTÜ- Eğitim Programları ve Öğretim	Kadın
M9	İstanbul Kültür Ü.	2017 Haziran	MEB İlköğretim- İngilizce Öğretmenliği- 2 yıl	Uludağ Ünv.-İngiliz Dili Eğitimi	Kadın
M10	İstanbul Aydın Ü.	2015 Haziran	M.E.B Özel Ebru Demir Yabancı Dil Kursu – Kurucu Müdür – 3 yıl	İstanbul Aydın Ünv- İngiliz Dili Edebiyatı	Kadın
M11	Bahçeşehir Ü.	2016 Haziran	MEB İlköğretim- İngilizce Öğretmenliği- 3 yıl	Bahçeşehir Ünv.-İngiliz Dili Eğitimi	Kadın

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, İstanbul'daki İngiliz Dili Eğitimi lisans programları öğrenci, öğretim elemanları ve mezun görüşleri yönleriyle değerlendirilirken, veri toplama ve analizi süreçlerinde çeşitleme olarak da adlandırılan “zenginleştirme” (triangulation) kullanılmıştır. Çeşitleme, farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinin eş zamanlı kullanılması ile araştırma sonuçlarının inandırıcılığının arttırılmasına yönelik tüm

abalar olarak tanımlanır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 91). Büyüköztürk ve arkadaşları (2018) araştırmalarda tek bir yöntem yerine birbirlerini destekleyen, entegre olan iki ya da daha fazla yöntemin birlikte kullanılmasının yöntemde zenginlikle beraber daha doğru bilgi sağlayacağını belirtmektedir (267). Ölçüm, gözlemci, kuram ve yöntem olmak üzere dört farklı çeşitleme türü bulunmaktadır (Patton, 2015). Bu çalışmada nitel ve nicel gibi çoklu yöntemlerin kullanımını öngören “yöntem çeşitlemesi” kullanılmıştır. Doküman analizi, anket ve görüşme uygulamaları için üniversitelerin ilgili birimlerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulanan anket ile elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak faktör analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada yöntem çeşitlemesi dahilinde farklı nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Doküman Analizi

Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir nitel araştırma analiz türüdür (Yıldırım, Şimşek, 2016). Bu çalışmada, öğrenci anketlerinden elde edilen bulguları açıklama, destekleme ve doğrulama ihtiyacı ile yapılan doküman analizi kapsamında Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Marmara Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinin YÖK sayfaları ve kalite birimleri vasıtası ile ulaşılan stratejik planlar eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönleri itibarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Ancak, araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerin çoğunda stratejik planların üniversite ve fakülte ölçeğinde hazırlandığı ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerine spesifik stratejik planlar bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple, doküman analizinin stratejik planlar yerine bölüm performans değerlendirme raporları ve dönemlik veya yıllık öğretim kurulu raporları üzerinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ancak, araştırma kapsamındaki hem devlet hem de vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinden Eğitim Fakültelerine gönderilen performans değerlendirme raporlarının sadece programda görevli öğretim elemanlarının yurt içi ve yurt dışı bilimsel etkinliklere katılımı ve program bünyesinde yürütülen tez danışmanlığı görevlerine ilişkin istatistiksel verileri içerdiği, dolayısıyla bu yolla bölümün güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin veri elde edilemeyeceği değerlendirilmiştir. Program bünyesindeki idari işler birimlerince öğretim kurulu raporlarının sadece yıllık olarak kayıt altında tutulduğunu, bunların da vesair sebeplerle o anda ulaşılabilir olmadığı ifade edilmiştir. Bu sebeplerle, doküman analizi

kapsamında, ankette yer alan ölçek ve alt ölçeklere ve anketten elde edilen problem sahalarına yönelik dokümanların toplanmasına ve analiz edilmesine karar verilmiştir. Böylelikle, araştırmanın yürütüldüğü devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programları 2018-2019 akademik yılına ilişkin ulaşılabilen dokümanlar; programda öğrenim gören öğrenciler, programda görevli öğretim elemanları, programda verilen uygulama dersleri, program bünyesindeki staj dönemi ve programca gerçekleştirilen seminer ve konferans gibi etkinlikler kategorileri altında toplanarak analiz edilmiş ve bu alt boyutlara yönelik bulgular ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen doküman analizi ile programların; öğrenci sayıları ve üniversiteye giriş puanları, öğretim elemanı sayıları ve akademik nitelikleri, programlarca yürütülen seminer ve konferans gibi kişisel ve mesleki gelişim sağlayan olumlu faaliyetler, programlarda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersleri ve öğretmenlik staj programlarına ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmuş, elde edilen bulgular paydaş görüşlerine yönelik bulgular ile karşılaştırılmıştır.

3.3.2. İngiliz Dili Eğitimi Programı Değerlendirme Öğrenci Anketi

Anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örneklemini oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanır (Balcı, 2005). Bu araştırma kapsamında İstanbul ili örneğindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin İngiliz Dili Eğitimi programları üçüncü ve son sınıf öğrencilerine öğrenim gördükleri fakülte ve bölümün fiziki çevre, donanım, insan kaynakları ve öğretim programına ilişkin görüşlerine yönelik açık uçlu ve 5’li likert tipi 76 adet sorunun bulunduğu bir anket uygulanmıştır.

Bu araştırma kapsamında temel nicel veri toplama aracı olan öğrenci anketi Küçüköğlu’nun (2015) gerçekleştirdiği tez araştırmasından adapte edilmiştir. Küçüköğlu (2015) ise bu anketi, Kırmızı’nın (2011) maddelerini orijinal olarak Türkçe kaleme alarak kendi geliştirdiği tez araştırması anketinden adapte etmiştir. Araştırmacı anketini değiştirmek, yeniden düzenlemek ve bu çalışma kapsamında kullanabilmek için her iki araştırmacının da iznini almıştır.

İlk olarak, ankette bulunan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin soruları içeren Bölüm 1 ve 2 lisans programı bağlamına uyarlanmıştır. İkinci olarak, program değerlendirme ölçeği üzerine maddelerden oluşan Bölüm 3 ve program bileşenleri ve program dersleri değerlendirmesi üzerine maddeleri içeren Bölüm 4 Türkiye’deki

İngiliz Dili Eğitimi lisans programları bağlamında yeniden yazılmış ve düzenlenmiştir. Bölüm 3 ve 4'ü yeniden düzenlerken, araştırmacı Peacock'un (2009) yabancı dil programlarının değerlendirmesi üzerine geliştirdiği 15 soruluk modelinde, Skaalviklerin (2007) geliştirdiği Norveçli Öğretmen Öz-Yeterlilik Anketi'nde, Pettway'in (2005) geliştirdiği Öğretmen Eğitimi Programları Anketi'nde (STEP) ve Eret'in (2008) tez araştırması için geliştirdiği ankette bulunan tüm maddeleri dikkate almıştır. Son olarak araştırmacı 4'üncü bölümün sonuna 5'inci bölüm olarak öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma kaygısı ve düzgün bir iş sahibi olamama endişesi üzerine son bir madde eklemiştir. Mevcut araştırma kapsamında, İngiliz Dili Eğitimi lisans programı bağlamına adapte edilmek amacı ile içeriğine yeni maddeler, alt ölçekler ve bölümler eklenerek yeniden düzenlenen anketin bu sebeple geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır.

Maddelerin hem Türkçe hem de İngilizce olarak yeniden düzenlendiği anket İstanbul ili örneğindeki üçü devlet üçü vakıf olmak üzere altı üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi 3'üncü ve son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Anketteki maddeler temel olarak program kaynakları, insan kaynakları, bölüm desteği, dersler, içerik, öğretim, program bileşenleri, programın güçlü ve zayıf yönleri ve programın gelişimine ilişkin çözüm önerileri üzerine öğrenci görüşlerine yöneliktir. Anket Demografik Özellikler, Program Değerlendirme Ölçeği, Program Bileşen ve Derslerinin Değerlendirilmesi, İstihdam Kaygısı ve Açık Uçlu Sorular olmak üzere altı temel bölümden oluşmaktadır. Ankette bulunan soruların anket bölümlerine göre dağılımı Tablo 11'de gösterildiği gibidir.

Tablo 11: Anket Bölümleri

ANKET BÖLÜMLERİ	KONU	SORU SAYISI	TOPLAM
BÖLÜM 1-2	DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	11	76
BÖLÜM 3	PROGRAM DEĞERLENDİRME (5 ALT ÖLÇEK)	50	
BÖLÜM 4	PROGRAM BİLEŞENLERİ VE DERSLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	11	
BÖLÜM 5	İSTİHDAM KAYGISI	1	
BÖLÜM 6	AÇIK UÇLU SORULAR	3	

Ankette toplam 76 soru bulunmaktadır. Ankette yer alan ilk 11 soru katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili olup Bölüm 1 ve 2’de; 50 soru programın öğrenci görüşleri yönüyle değerlendirmesi ile ilgili olup Bölüm 3’de; 11 soru öğrencilerin program bileşenleri ve derslere yönelik değerlendirmeleri ile ilgili olup Bölüm 4’de; bir sonraki soru maddesi iş bulma kaygısına yönelik görüşleri ile ilgili olup Bölüm 5’de ve son 3 soru da öğrencilerin programda sevdikleri ve sevmedikleri yönler ve programın geliştirilmesine ilişkin önerileri ile ilgili açık uçlu sorular olup anketin son bölümü olan Bölüm 6’da yer almaktadır.

Öğrenci anket formları uygulama öncesi Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Millî Savunma Üniversitesi’nde görev yapan alan uzmanı akademisyenlerin görüş ve önerilerine sunulmuş. Alan uzmanlarından alınan geribildirim ile ve gerekli görülen değişiklikler yapıldıktan sonra araştırmanın yürütüleceği Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Marmara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi olmak üzere üç devlet ve İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi olmak üzere üç vakıf üniversitesi rektörlüklerine yasal izinler için başvurulmuştur. Anket uygulaması için izin başvurusu yapılan üniversitelerden sadece Boğaziçi Üniversitesi Rektörlüğü’nce akademik takvim yoğunluğu nedeniyle gerekli müsaade verilmezken diğer tüm Rektörlük ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerince kabul görmüş olup izin yazıları ekler bölümündedir. Anket uygulama için izin alınan İstanbul’da bulunan altı üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi programlarında 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören toplam 383 adet üçüncü ve son sınıf öğrencisine bahar dönemi nisan ve mayıs aylarında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcı öğrencilerin sözlü olarak rızası alınmış, anket gönüllülük esasına uygun olarak uygulanmıştır. Anket uygulama tarihleri Tablo 12’de gösterildiği gibidir:

Tablo 12: Öğrenci Anketi Uygulama Tarihleri

	YILDIZ TEKNİK ÜNİV.	İSTANBUL ÜNİV.- CERRAHPAŞA	MARMARA ÜNİV.	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİV.	İSTANBUL AYDIN ÜNİV.	BAHÇEŞEHİR ÜNİV.
3. SİNİF	17 Nisan 2019	06 Mayıs 2019	21 Mayıs 2019	30 Nisan 2019	03 Mayıs 2019	23 Mayıs 2019
4. SİNİF	03 Nisan 2019	06 Mayıs 2019	21 Mayıs 2019	02 Mayıs 2019	07 Mayıs 2019	24 Mayıs 2019

3.3.3. Öğretim Elemanı ve Mezun Görüşme Formları

Görüşme araştırmacıya katılımcıların deneyimleri, tutumları, görüşleri, içsel duyguları ve inançları ile ilgili direkt yoldan bilgi toplamak için zengin bir kaynak sağladığından nitel çalışmalarda kullanılan en uygun ve en yaygın veri toplama yöntemidir (Patton, 2015; Wisker, 2001, Merriam 2009). Creswell'e (2003) göre araştırma bulgularını desteklemek amacı ile de kullanılan veri toplama tekniklerinden olan görüşme, karma yöntem türlerinden zenginleştirme (triangulation) yöntemle yürütülen bu çalışmada, gerçekleştirilen anketteki araştırma sorularına ilişkin daha derinlemesine bilgi toplayabilmek, anketten elde edilen bulguların geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak ve araştırmanın nitel yönünü zenginleştirmek ve güçlendirmek için ek bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmeler, her bir üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi lisans programında görev yapan gönüllü öğretim elemanı ve program mezunları ile birebir gerçekleştirilmiştir. Öğrenci anketinden elde edilen veriler ve tespit edilen problem sahalarından hareketle öğretim elemanlarının ve mezunların İngiliz Dili Eğitimi programlarının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüş ve değerlendirmelerini almak maksadı ile gerçekleştirilen görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formları düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları mezun ve öğretim elemanlarının öğrenci anketi ile tespit edilen problem sahaları ve programın güçlü ve zayıf yönlerine dair görüşlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya, görüşmeler boyunca rahatlatıcı bir ortam sağlamaya çalışarak ve katılımcıların her birine tarafsız bir şekilde eşit mesafede kalarak, önceden hazırlanmış soruların yanı sıra, daha detaylı bilgi toplayabilmesine olanak sağlayacak anlık ek sorular sorma özgürlüğü verir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 132). Ayrıca görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken şu noktalara dikkat edilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2013):

- katılımcılar tarafından kolayca anlaşılacak, açık ve net sorular sorulması
- soruyu başka bir biçimde ifade edebilmek için alternatiflerinin oluşturulması
- sorulara ilişkin ipuçlarının hazırlanması
- genel ve soyut sorulardan kaçınılması
- odaklı sorular sorulması
- soruların açıklama yapmayı ve ayrıntılı görüşü teşvik edici olması
- soruların yönlendirici nitelikte olmaması

- çok boyutlu sorulardan (bir seferde birkaç soru) kaçınılması
- sonda sorulara yer verilmesi
- soruların genelden özele doğru sıralanması
- bireysel bilgilere ilişkin soruların kısa tutulması

Görüşme formları hazırlandıktan sonra nitel araştırma alanı uzmanlarının görüşlerine sunulmuş olup, alan uzmanlarından alınan geri dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, gerçek uygulama öncesinde, araştırmacının görev yaptığı yüksek öğretim kurumunda görev yapan öğretim elemanlarına pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Öğretim elemanları ve mezunlarla görüşmeler, katılımcıların kendilerini özgür ve rahat hissedecekleri, iş yoğunluklarının nispeten az olduğu 2019 yılı ilk yarıyılı içerisinde, onların belirlediği uygun tarih ve mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde, her bir katılımcının görüşmeye katılmaya gönüllü olduklarına dair birebir sözlü rızası alınmıştır. Görüşmeler esnasında daha sonrasında içerik analizine tabi tutulmak üzere bazen ses kaydı alınmış, bazense görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Görüşme yapılan öğretim elemanı ve mezun görüşme tarihleri Tablo 13’de gösterildiği gibidir:

Tablo 13: Öğretim Elemanı ve Mezun Görüşme Tarihleri

Katılımcılar	YILDIZ TEKNİK ÜNV.	İSTANBUL ÜNV.- CERRAHPAŞA	MARMARA ÜNV.	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNV.	İSTANBUL AYDIN ÜNV.	BAUN
Mezun	18 Şubat 2020	19,20 Kasım 2019	23,24 Aralık 2019	20 Şubat-20 Mart (e-posta)		
Öğretim Elemanı	05 Ocak 2020	8,13,14 Ocak 2020	15 Ocak 2020	05,18 Şubat 2020	07,14 Şubat 2020	

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliği

Çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik sağlamak için araştırmacı temel olarak, veri toplama ve analizinde tek bir yaklaşımı benimsemek yerine nicel ve nitel veri toplama araçlarını ve analiz tekniklerini bir arada kullandığı karma yöntem tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarım kullanmıştır. Karma araştırma yönteminde görüşme, gözlem, doküman analizi gibi çeşitli veri kaynakları kullanımının önemi ve araştırmaya sağladığı katkı Patton (2015, 244) tarafından vurgulanmıştır. Patton’a göre (2015), karma yöntem tasarımlarını kullanan araştırmacı çoklu yöntem araştırmasında kullandığı her bir veri toplama türünün gücünü sağlama yaparak, elde edilen verileri

birbiri ile karşılaştırıp destekleyerek maksimuma çıkartırken, tek bir yaklaşım benimsemenin zayıflığını ve eksikliğini en aza indirmektedir (2015, 245).

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öncelikli verilerek kullanılan anketin güvenilirlik çalışması ilk olarak anketi yüksek lisans tez araştırması için geliştiren Kırmızı (2011) tarafından yapılmıştır. Kırmızı tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik çalışmasında, anketin bütünü için güvenilirlik seviyesi 0,969 olarak bulunurken, anketin ikinci bölümü için 0,752, üçüncü bölümü için 0,970 ve dördüncü bölümü için 0,97 (Cronbach Alfa) olmak üzere çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir (2011). Ayrıca doktora tez çalışmasında aynı anketi kullanan Küçükoğlu (2015) anketin geçerlilik ve güvenilirliğini tekrar çalışmış ve şu sonuçları elde etmiştir: Anketin bütünü için güvenilirlik seviyesi $\alpha = 0.98$, Bölüm 2 için güvenilirlik seviyesi $\alpha = 0.85$, Bölüm 3 için güvenilirlik seviyesi $\alpha = 0.97$ ve Bölüm 4 için güvenilirlik seviyesi $\alpha = 0.96$ 'dır ki bu değerler de çok yüksek güvenilirliği gösterir.

Mevcut çalışma kapsamında veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmek için araştırmacı kullanacağı anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarını nitel ve nicel eğitim araştırması alan uzmanlarının görüşlerine sunmuş ve onlardan gelen dönütler doğrultusunda anket ve görüşme formlarında gerekli değişiklikleri yaparak onları yeniden düzenlemiştir. Buna ek olarak, araştırmacı anket ve görüşmeyi İstanbul ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde uygulamadan önce kendi görev yaptığı kurumda pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ayrıca anketin ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerinde bulunan İngiliz Dili Eğitimi program değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilere yönelik olarak SPSS programında geçerlilik ve güvenilirlik analizi uygulamıştır.

Karma yöntem araştırmalarında bir arada toplanan nicel ve nitel verilerin analizinden benzer bulgulara ulaşılması, başka bir deyişle nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemesi, elde edilen bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır (Greene, 2005; Perlesz, Lindsay, 2003; Rank, 1996'dan aktaran Clark ve diğ., 2008, 3). Bu görüşe paralel olarak, nitel ve nicel veri analiz süreçlerinin bir arada yürütüldüğü karma yöntem çalışmasında, alt ölçeklerin bulunduğu öğrenci görüşleri anketinden elde edilen nicel verilere yönelik analizin, anketin son bölümündeki açık uçlu sorulardan ve İngiliz Dili Eğitimi programı öğretim elemanları ve mezunları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilere uygulanan detaylı içerik analizi ile paralel yürütülmesi, tespit edilen benzerlik ve farklılıklarına yönelik

karşılaştırılmalı olarak ele alınması, desteklenmeye ve açıklanmaya çalışılması çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini olumlu yönde etkilediği değerlendirilmektedir.

3.4.1. Öğrenci Anketinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Analizi

Anket içeriğinde bulunan ölçeklerin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanırken, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi tekniğinin kullanılabilmesi için öncelikli olarak, ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak üzere KMO ve Bartlett testi uygulanmıştır. KMO katsayısı örneklemin büyüklüğünü test etmek için hesaplanırken, Bartlett küresellik testi ise faktör analizi uygulanabilmesi için evrendeki dağılımın normal olup olmadığının incelenmesi için gerçekleştirilir. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun 1.000'e yakın, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekir (Jeong, 2004). Ölçeğin toplam faktör sayısının belirlenmesinde faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı olan Scree Plot grafiği ve açıklanan varyans oranı kullanılır. Faktör analizi kapsamında, ölçek maddeleri faktörlere atanırken ya da ölçekten çıkarılırken maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan katsayı olarak tanımlanan faktör yükü değerlerinin yüksek olması beklenir. Her bir maddenin faktör yükünün 0,30'dan küçük olduğu ya da binişiklik olarak adlandırılan, söz konusu maddenin faktör yüklerinin iki farklı faktördeki değerlerinin farkının 0,10'dan küçük olması durumunda madde ölçekten çıkarılarak analiz işlemine devam edilir (Jeong, 2004).

Cronbach's alfa katsayısının 0-1 arasında değiştiği, değerlendirme kriterlerine göre "0.00 <0.40 ise ölçek güvenilir değil, 0.40 <0.60 ise ölçek düşük güvenirlilikte, 0.60 <0.80 ise ölçek oldukça güvenilir ve 0.80 <1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek" olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Öğrencilerin Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14: Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,806
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	1246,185
	df	66
	Sig.	,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,806 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında χ^2 değeri 1246,185 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler Ölçeği için faktör analizi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açık Varyans Oranı	Cronbach Alfa
Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler	S2413	,763	,807	48,687
	S2412	,700		
	S2410	,696		
	S248	,668		
	S2411	,625		
	S249	,619		
	S247	,568		
	S242	,784		
	S244	,766		
	S241	,728		
	S245	,618		
	S243	,590		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 12 madde ve iki boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %48,687; güvenilirlik katsayısı 0,807’dir. Buna göre ölçeğin güvenilirlik düzeyi çok yüksektir.

Ölçeğin 1. Boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Boyutun toplam varyansı açıklama oranı %26,614; güvenilirlik katsayısı 0,802’dir. Buna göre boyutun güvenilirlik düzeyi çok yüksektir. Ölçeğin 2. Boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Boyutun toplam varyansı açıklama oranı %22,074; güvenilirlik katsayısı 0,750’dir. Buna göre boyutun güvenilirlik düzeyi oldukça yüksektir. Bölümün Amaçlara Verdiği Önem Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Bölümün Amaçlara Verdiği Önem Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,863
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	1097,272
	df	15
	Sig.	,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,863 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında χ^2 değeri 1097,272 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölümün Amaçlara Verdiği Önem Ölçeği için faktör analizi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Bölümün Amaçlara Verdiği Önem Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açık Varyans Oranı	Cronbach Alfa
Bölümün Amaçlara Verdiği Önem	S254	,841	62,996	,881
	S253	,833		
	S255	,807		
	S251	,781		
	S256	,750		
	S252	,745		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 6 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %62,996; güvenirlik katsayısı 0,881’dir. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,862
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	1043,928
	df	15
	Sig.	,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,862 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında χ^2 değeri 1043,928 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem Ölçeği için faktör analizi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem Ölçeği İçin Faktör

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açık. Varyans Oranı	Cronbach Alfa
Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem	S263	,837	62,084	,876
	S264	,836		
	S265	,778		
	S266	,777		
	S261	,760		
	S262	,734		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 6 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %62,084; güvenirlik katsayısı 0,876'dır. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. Program Kaynakları Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20: Program Kaynakları Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlilik Ölçümü		,750
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	306,752
	df	6
	Sig.	,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,750 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında X^2 değeri 306,752 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program Kaynakları Ölçeği için faktör analizi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21: Program Kaynakları Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açık. Varyans Oranı	Cronbach Alfa
Program Kaynakları	S3PR2	,806	56,284	,736
	S3PR3	,780		
	S3PR4	,714		
	S3PR1	,696		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 4 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %56,284; güvenirlik katsayısı

0,736'dır. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir. İnsan Kaynakları Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22: İnsan Kaynakları Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,875
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	1173,564
	df	45
	Sig.	,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,875 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında X^2 değeri 1173,564 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan Kaynakları Ölçeği İçin faktör analizi sonuçları Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23: İnsan Kaynakları Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açık. Varyans Oranı	Cronbach Alfa
İnsan Kaynakları	S3HRL10	,768	42,972	,841
	S3HRL6	,747		
	S3HRL9	,710		
	S3HRL8	,687		
	S3HRL13	,683		
	S3HRL11	,682		
	S3HRL14	,674		
	S3HRL5	,658		
	S3HRL7	,473		
	S3HRL12	,361		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 10 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %42,972; güvenirlik katsayısı 0,841'dir. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. Bölüm Desteği Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24: Bölüm Desteği Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,758
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	378,680
	df	6
	Sig.	,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,758 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında χ^2 değeri 378,680 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölüm Desteği Ölçeği İçin faktör analizi sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25: Bölüm Desteği Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açık. Varyans Oranı	Cronbach Alfa
Bölüm Desteği	S3DSAD16	,823	59,516	,767
	S3DSAD15	,811		
	S3DSAD18	,730		
	S3DSAD17	,717		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 4 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %59,516; güvenirlik katsayısı 0,767’dir. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir. Dersler, İçerik, Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 216’da gösterilmiştir.

Tablo 26: Dersler, İçerik, Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,955
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	5170,109
	df	300
	Sig.	0,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,955 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında χ^2 değeri 5170,109 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$).

KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dersler, İçerik, Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Ölçeği İçin faktör analizi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Dersler, İçerik, Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açık. Varyans Oranı	Cronbach Alfa
Dersler İçerik Öğretim Ölçme Değerlendirme	S3PCIE31	,802	46,004	,948
	S3PCIE33	,776		
	S3PCIE22	,759		
	S3PCIE35	,743		
	S3PCIE28	,742		
	S3PCIE27	,736		
	S3PCIE40	,733		
	S3PCIE24	,726		
	S3PCIE34	,724		
	S3PCIE23	,723		
	S3PCIE39	,717		
	S3PCIE36	,704		
	S3PCIE25	,693		
	S3PCIE32	,692		
	S3PCIE29	,690		
	S3PCIE41	,689		
	S3PCIE30	,663		
	S3PCIE26	,645		
	S3PCIE43	,643		
	S3PCIE38	,617		
	S3PCIE21	,598		
	S3PCIE37	,592		
	S3PCIE19	,578		
	S3PCIE42	,462		
	S3PCIE20	,319		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 25 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %46,004; güvenirlik katsayısı 0,948’dir. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. Genel Değerlendirme Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Genel Değerlendirme Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,909
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	1497,824
	df	21
	Sig.	,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,909 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında χ^2 değeri 1497,824 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel Değerlendirme Ölçeği İçin faktör analizi sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29: Genel Değerlendirme Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yüklü	Açık. Varyans Oranı	Cronbach Alfa
Genel Değerlendirme	S3OE46	,865	64,450	,907
	S3OE50	,853		
	S3OE45	,840		
	S3OE44	,792		
	S3OE47	,783		
	S3OE48	,782		
	S3OE49	,690		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 7 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %64,450; güvenirlik katsayısı 0,907’dir. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir.

3.5. Veri Toplama Sürecinde Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, veri toplama sürecinin ilk aşamasında, 2018-2019 akademik yılında araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarına ilişkin yazılı dokümanları kurumsal internet sitelerinden, bölüm idari işleri ve sekreterliklerinden ve öğretim elemanları aracılığı ile derlemeye çalışmıştır.

Araştırmacı veri toplama sürecinin ikinci aşaması olarak öğrenci anketlerini, araştırma kapsamındaki üçü devlet üçü vakıf olmak üzere toplam altı üniversitenin İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencilerine,

2018-2019 Akademik yılı mayıs ayında kendisi uygulamıştır. Anket uygulaması için, ilgili üniversitelerin Rektörlüklerinden gerekli yasal izinleri almış olup, anketi sınıfların ders programlarındaki uygun ders saatlerinde bölüm başkanlarının ve dersi veren öğretim elemanlarının bilgisi ve rızası ile gerçekleştirmiştir. Anket uygulaması öncesi öğrencileri doktora çalışmasının konusu, amacı ve anketin içeriği ile ilgili bilgilendirmiş ve gönüllülük esası gereği öğrencilerin sözlü olarak ankete katılmak için rızalarını almıştır.

Araştırmacı öğrenci anketlerinden elde ettiği nicel verilerin ve anketin açık uçlu soruların bulunduğu son bölümünden elde ettiği nitel verilerin analizinden ortaya çıkan bulgulardan hareketle problem sahaları tespit etmiştir. Bu problem sahalarından yola çıkarak görüşme soruları oluşturmuştur.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, İngiliz Dili Eğitimi lisans programı mezunlarının programın güçlü ve zayıf yönlerine, tespit ettiği problem sahalarına ve program geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini almak üzere birebir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, görüşmede yer vereceği, belirlediği ölçütlere uygun olan devlet üniversitesi mezunlarını, kolay erişim imkânı sebebi ile kendi görev yaptığı Millî Savunma Üniversitesi Hava Harp Okulu Yabancı Diller Bölüm Başkanlığında görevli öğretim görevlilerinden gönüllülük esası ile belirlemiştir. Bu kapsamda üç Marmara Üniversitesi, iki İstanbul Üniversitesi ve bir Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı mezunu öğretim görevlisi ile birebir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen bu mezun görüşmelerinin yanı sıra, araştırmacı daha fazla devlet üniversitesi mezununa ve araştırma kapsamındaki vakıf üniversitesi mezunlarına ulaşabilmek için görüşme gerçekleştirdiği öğretim elemanlarına ve programların öğrenci işleri birimlerine danışmış ve onlar vasıtası ile bağlantı kurabildiği devlet ve vakıf üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programı mezunlarına görüşme sorularını e-mail yoluyla ulaştırarak programa ilişkin görüşlerini almıştır. Bu kapsamda iki Yıldız Teknik Üniversitesi, bir Kültür Üniversitesi, bir Aydın Üniversitesi ve bir Bahçeşehir Üniversitesi olmak üzere toplamda beş İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı mezununun lisans programlarına dair görüşlerini e-mail yoluyla almıştır. Böylelikle araştırmacı 6'sı birebir ve yüz yüze, 5'i e-mail yoluyla olmak üzere toplamda 11 İngiliz Dili Eğitimi lisans program mezunu ile görüşme gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı veri toplama sürecinin son aşamasında araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında halihazırda görevli bulunan öğretim elemanları ile gönüllülük esasını ile birebir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğrenci anketlerinden elde ettiği nicel ve nitel verilerin analizinden ortaya çıkan bulgulardan hareketle tespit ettiği problem sahaları ışığında yapılandığı görüşme soruları ile İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında görevli öğretim elemanlarının programların güçlü ve zayıf yönlerine, tespit ettiği problem sahalarına ve program geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinden, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli bir doktor öğretim üyesi, bir doktor öğretim görevlisi ve bir öğretim görevlisi olmak üzere üç öğretim elemanı; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli dört doktor öğretim üyesi ile 2019-2020 EÖY ilk yarıyılı içerisinde görüşmelerini tamamlamıştır. Görüşmelerine 2019-2020 EÖY ikinci yarıyılında da devam eden araştırmacı Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında görevli bir doktor öğretim üyesi ve bir doktor araştırma görevlisi olmak üzere iki öğretim elemanı; Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında görevli ikisi kadrolu, biri sözleşmeli üç doktor öğretim üyesi ile; öğretim elemanı, Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında görevli bir Prof. Dr. öğretim üyesi ve bir doktor öğretim üyesi olmak üzere iki öğretim elemanı ile ve son olarak Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında görevli iki doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 16 öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı Bahçeşehir Üniversitesi'nde görevli öğretim üyelerinin dışındaki diğer tüm üniversitelerde görevli öğretim elemanları ile görüşmelerini birebir ve yüz yüze gerçekleştirebilmiştir. Ancak Kovid-19 global virüs salgını nedeniyle alınan ulusal tedbirler kapsamında, 18 Mart 2020 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı gereği Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında örgün eğitime ara verilerek online eğitime geçilmesi nedeniyle Bahçeşehir Üniversitesi'nde görevli öğretim üyeleri ile görüşmeler Hangouts Meet programı aracılığı ile online olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı ayrıca, öğretim elemanı görüşmelerini gerçekleştirmek için üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi bölümlerine gittiğinde, bölüm sekreterliklerinden veya öğretim

elemanlarından veri toplama sürecinin ilk aşaması olan doküman analizi için yürütülen eğitim programlarına ilişkin dokümanlar derlemiştir.

3.6. Veri Analizi

Veri analizinde ilk olarak araştırma kapsamındaki üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi bölüm sekreterliklerinden, öğretim elemanlarından ve programlara ait internet sitelerinden elde edilen tüm yazılı dokümanlar; öğrenci sayıları ve üniversiteye giriş puanları, öğretim elemanı sayıları ve akademik nitelikleri, programlarca yürütülen seminer ve konferans gibi kişisel ve mesleki gelişim sağlayan olumlu faaliyetler, programlarda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersleri ve öğretmenlik staj programları olmak üzere beş kategorileri altında incelenmiş olup programların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek amacıyla detaylı bir doküman analizine tabi tutulmuştur.

Veri analizinde ikinci adım olarak İngiliz Dili Eğitimi lisans programları 2018-2019 eğitim öğretim yılı 3'üncü ve son sınıf öğrencilerine uygulanan program değerlendirme öğrenci anketlerinden elde edilen nicel veriler geçerlilik ve güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Geçerlilik güvenilirlik analizinin akabinde, öğrenci anketi ile elde edilen tüm nicel verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış olup %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Anketin 'Demografik Özellikler' konulu 1 inci ve 2 inci bölümleri kategorik soru olarak değerlendirilmiş olup devlet ve vakıf üniversiteleri karşılaştırması için bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan parametrik karşılaştırma testlerinden biri olan t-testi uygulanmıştır. Ayrıca devlet ve vakıf üniversite öğrencilerine ait kişisel bulgular üniversite türü ve sınıf düzeyi ayrımlarında incelenmiş ve diğer bölümlerle ilgili frekans dağılımları hesaplanarak betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra verilerin analizi kapsamında uygulan bir diğer parametrik test ise bağımsız bir grubun ($k > 2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan bir test tekniği olan bağımsız değişken -t testidir. Anketin 'Program Değerlendirme Ölçeği' ve 'Program Hedefleri ve Program Bileşenleri Değerlendirmesi' konulu 3'üncü ve 4'üncü bölümlerindeki sorular likert tipli ölçek soruları olup öğrenci tutum ve düşüncelerine dayalı olduğundan bu bölümlerden elde edilen veriler üzerinde faktör analizi uygulanmış, devlet ve vakıf üniversiteleri ve sınıf düzeyine göre öğrenci görüşlerinin analiz edilmesi için -t testi yapılmıştır. Anket verilerinin karşılaştırmalı

analizinde kullanılan bağımsız gruplar -t testinin uygulanabilmesi için her iki grubun normal dağılım varsayımını sağlaması gerekir. (Özdamar, 2004, 490-528). Maddeler içi ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld, Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins, Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Araştırma kapsamında, devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 3'üncü ve son sınıf öğrencilerin ankette bulunan likert tipli madde içeren tüm alt ölçek sorularına verdikleri cevaplardan faktör analizi sonucunda elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 arasında olduğu ve bu itibarla normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir.

Ankette yer alan likert tipli soru maddelerine uygulanan faktör analizi sonucunda elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30: 2. Bölüm Likert Tipli Sorular için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		n	Çarpıklık	Basıklık
	Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler	216	,086	-,618
	Bölümün Amaçlara Verdiği Önem	216	-,813	,436
	Bölümün İfadelelere Vermesi Gereken Önem	216	-1,128	1,312
	Programa Kaydolma Kararını Etkileyen Faktörler	146	-,647	,788
	Bölümün Amaçlara Verdiği Önem	146	-,863	,591
	Bölümün Amaçlara Vermesi Gereken Önem	146	-1,427	2,494

Program Değerlendirme Ölçeğinde yer alan maddelerine uygulanan faktör analizi sonucunda elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 31'da gösterilmiştir.

Tablo 31: Program Değerlendirme Ölçeği için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		n	Çarpıklık	Basıklık
Devlet	Program Kaynakları	216	-,079	-,277
	İnsan Kaynakları	216	-,454	-,053
	Bölüm Desteği	216	-,411	-,142
	Dersler İçerik Öğretim Değerlendirme	216	-,656	,393
	Genel Değerlendirme	216	-,605	-,054
Özel	Program Kaynakları	146	-,515	,230
	İnsan Kaynakları	146	-,383	-,125
	Bölüm Desteği	146	-,554	,122
	Dersler İçerik Öğretim Değerlendirme	146	-,562	-,164
	Genel Değerlendirme	146	-,656	-,154

Anket maddeleri analizinde normallik sağlanabildiğinden ölçek puanlarının okul ve sınıf türü değişkenlerine göre farklılık gösterme durumları parametrik olan test tekniklerinden bağımsız değişken -t testi ile analiz edilebilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 3'üncü ve son sınıf öğrencilere uygulanan anketin, programın sevdikleri ve sevmedikleri yönlerine ve programın geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin üç adet açık uçlu sorunun bulunduğu 5 inci ve son bölümünden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerin ve halihazırda İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde görev yapan akademisyen öğretim elemanlarıyla ve geçmiş dönem mezunlarıyla gönüllük esası ile yürütülen bire bir görüşmelerden elde edilen nitel veriler detaylı içerik analizine tabi tutulmuş olup, bulgular tema ve kategoriler halinde tartışılmıştır.

3.7. Etik Süreçler

Bu araştırma kapsamında İngiliz Dili Eğitimi lisans programı üçüncü ve son sınıf öğrencilerinin programa ilişkin görüşlerini almak amacıyla temel nicel veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci anketi Küçüköğlü'nün (2015) gerçekleştirdiği tez araştırmasından adapte edilmiştir. Küçüköğlü (2015) ise maddeleri orijinal olarak Türkçe kaleme alınan anketi, Kırmızı'nın (2011) tez araştırmasından adapte etmiştir. Araştırmacı anketini değiştirmek, yeniden düzenlemek ve bu çalışma kapsamında kullanabilmek için her iki araştırmacının da iznini almıştır.

Araştırma kapsamında veri toplama aşamasında, anket çalışmasının yürütüleceği üç devlet üç vakıf üniversitesi rektörlüklerinden anket uygulaması için gerekli etik kurul raporları ve anket uygulama izinleri alınmıştır. Ayrıca, öğrenci anketi, uygulamanın yapıldığı dersleri okutan öğretim elemanlarının ve ankete katılan tüm öğrencilerin sözlü rızası alınarak uygulanmıştır. Anket kapsamında kişisel bilgilerin korunması esasına uygun olarak öğrenci isim, soy isim ve öğrenci numarası gibi kişisel bilgiler sorgulanmamıştır. Bunun yanı sıra, araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm öğretim elemanı ve mezun görüşmeleri katılımcıların gönüllüğü ve rızası ile gerçekleştirilmiş olup çalışma kapsamında katılımcı görüşleri kodlarla ifade edilmiş ve kişisel bilgiler saklı tutulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde, İngiliz Dili Eğitimi programlarına ilişkin olarak yürütülen doküman analizi ve program öğrencilerinin, öğretim elemanlarının ve mezunların programın güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili görüşleri ve programı geliştirmeye yönelik önerileri araştırmanın temellendirildiği karma araştırma yöntemi esasına uygun olarak nicel ve nitel olmak üzere iki açıdan ele alınmış ve iki bölüm halinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Veri Analizine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgular, İstanbul ilindeki üç devlet, üç vakıf olmak üzere altı üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programları 3'üncü ve 4'üncü sınıf öğrencilerine İngiliz Dili Eğitimi programına dair görüşlerini almak amacı ile 2018-2019 Bahar yarıyılı sonunda uygulanan anket çalışmasından elde edilen nicel verilerin analizine ilişkin bulgulardır. Bu bölümde bulgular sunulurken araştırma sorularının sırası takip edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları araştırma sorularına cevap oluşturacak şekilde hazırlandığından bu bölümde yer alan tablo sunumları katılımcılara sorulan sorulara uygun şekilde verilmiştir.

Anketin ilk bölümünde ankete katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sorular olduğundan bu bölüme ait betimsel istatistikler çalışmanın Yöntem bölümünde Çalışma Grubu başlığı altında verilmiştir. Anketin ikinci bölümündeki ilk soru olan “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Dereceleri

	Ortalama	ss
a. Öncelikli kariyer tercihi	3,80	1,14
b. Mezuniyet sonrası iyi iş imkanları	4,06	1,04
c. Devlet okulunda iş garantisi	3,40	1,28
ç. Yüksek gelirli iş imkânı	3,56	1,19

Tablo 32 - devam

	Ortalama	ss
d. Kişisel gelişim imkânı sağlama	4,07	1,06
e. Programın bilinirliği	3,23	1,25
f. Burs alma imkânı	2,99	1,44
g. Arkadaş veya tanıdık tavsiyesi	2,63	1,38
h. Lise öğretmenimin tavsiyesi	3,07	1,34
ı. Kampüs kolaylıkları	2,96	1,41
i. Kampüsün merkezi konumu	3,46	1,39
j. Üniversitenin evime yakınlığı	2,84	1,42
k. Yakın çevredeki konaklama imkanları	2,84	1,56

Öncelikle, Üniversite türü ve sınıf düzeyi ayrımı olmaksızın ankete katılan tüm öğrencilerin (n=362) “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Elde edilen betimsel istatistiklere göre 5’li likert tipli ölçek sorusunda bulunan maddelerden 4,07 ortalama değeri ile en çok ‘kişisel gelişim imkânı sağlama’ öğrencilerce önemli bulunmuştur. Bunu 4,06 ortalama değeri ile ‘mezuniyet sonrası iyi iş imkanları’ takip etmiştir. Öğrencilerce programa kaydolma kararlarında en az önemli bulunan madde ise 2,63 ortalama değer ile ‘arkadaş veya tanıdık tavsiyesi’ olmuştur.

Aynı soruda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistiklerin üniversite türüne göre dağılımı ve bu maddelere üniversite türü ayrımında uygulanan t testi sonuçlarından elde edilen fark değerleri ise Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite Türü						t	p
	Devlet			Vakıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
a. Öncelikli kariyer tercihi	216	3,70	1,14	146	3,94	1,15	-1,959	,051
b. Mezuniyet sonrası iyi iş imkanları	216	3,99	1,08	146	4,18	0,97	-1,730	,085
c. Devlet okulunda garantili çalışma imkanı	216	3,48	1,23	146	3,27	1,35	1,483	,139

Tablo 33 - devam

	Üniversite Türü						t	p
	Devlet			Vakıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
ç. Yüksek gelirli iş imkanı	216	3,48	1,22	146	3,69	1,15	-1,684	,093
d. Kişisel gelişim imkanı sağlaması	216	4,09	1,09	146	4,04	1,03	0,410	,682
e. Programın bilinirliği	216	3,12	1,27	146	3,40	1,22	-2,156	,032*
f. Burs alma imkânı	216	2,66	1,51	146	3,47	1,20	-5,393	,000*
g. Tanıdık tavsiyesi	216	2,43	1,36	146	2,93	1,37	-3,469	,001*
h. Lise öğretmenimin tavsiyesi	216	3,07	1,32	146	3,08	1,36	-0,009	,993
ı. Kampüs kolaylıkları	216	2,83	1,45	146	3,14	1,33	-2,025	,044*
i. Kampüsün konumu	216	3,41	1,46	146	3,54	1,27	-0,868	,386
j. Üniversitenin evime yakınlığı	216	2,58	1,44	146	3,22	1,32	-4,264	,000*
k. Yakın çevredeki konaklama imkanları	216	2,63	1,56	146	3,14	1,51	-3,088	,002*

*p<0,05

“Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerinin Üniversite türü açısından incelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre ‘programın bilinirliği’, ‘burs alma imkânı’, ‘arkadaş veya tanıdık tavsiyesi’, ‘kampüs kolaylıkları’, ‘üniversitenin eve yakın olması’, ‘yakın çevredeki konaklama imkanları’ ve ‘kişisel gelişim imkânı sağlaması’ ifadelerinin önem düzeyleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Vakıf üniversitesinde öğrenim gören katılımcılar, programa kaydolma kararlarında ‘programın bilinirliği’, ‘burs alma imkânı’, ‘arkadaş veya tanıdık tavsiyesi’, ‘kampüs kolaylıkları’, ‘üniversitenin eve yakın olması’ ve ‘yakın çevredeki konaklama imkanları’ etmenlerini devlet üniversitesinde öğrenim gören katılımcılara göre daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Ancak devlet üniversitesinde öğrenim gören katılımcılar programa kaydolma kararlarında, ‘kişisel gelişim imkânı sağlaması’ etmeninin vakıf üniversitesinde öğrenim gören katılımcılara göre daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu iki bulgudan hareketle programa kaydolma kararlarında vakıf üniversiteli öğrencileri devlet üniversiteli öğrencilerden ayırt eden etmenlerin daha çok üniversitenin ve kampüsün sağladığı fiziksel ve maddi imkanlarla ilgili olduğu söylenebilir. Ancak devlet üniversitesi

öğrencilerinin programa kaydolma kararlarında vakıf üniversiteli öğrencilere göre daha önemli olduğunu düşündükleri etmen programın kendilerine sağlayacağı kişisel ve mesleki gelişim imkânı olmuştur.

Aynı soruda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistiklerin sınıf düzeyine göre dağılımı ve bu maddelere sınıf düzeyi ayrımında uygulanan t testi sonuçlarından elde edilen fark değerleri ise Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: “Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılım

	Sınıf						t	p
	3.sınıf			4.sınıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
a. Öncelikli kariyer tercihi	168	3,72	1,18	192	3,87	1,11	-1,239	,216
b. Mezuniyet sonrası iyi iş imkanları	168	4,11	0,97	192	4,03	1,10	0,690	,491
c. Devlet okulunda iş garantisi	168	3,55	1,20	192	3,27	1,33	2,095	,037*
ç. Yüksek gelirli iş imkânı	168	3,52	1,20	192	3,60	1,19	-0,636	,525
d. Kişisel gelişim imkânı sağlaması	168	4,05	1,04	192	4,08	1,09	-0,218	,828
e. Programın bilinirliği	168	3,20	1,27	192	3,25	1,24	-0,358	,720
f. Burs alma imkânı	168	2,99	1,42	192	2,98	1,46	0,098	,922
g. Arkadaş veya tanıdık tavsiyesi	168	2,54	1,36	192	2,71	1,40	-1,140	,255
h. Lise öğretmenimin tavsiyesi	168	3,01	1,34	192	3,13	1,34	-0,878	,381
ı. Kampüs kolaylıkları	168	2,93	1,51	192	2,98	1,32	-0,340	,734
i. Kampüsün merkezi konumu	168	3,65	1,37	192	3,29	1,39	2,491	,013*
j. Üniversitenin evime yakınlığı	168	2,89	1,44	192	2,79	1,41	0,666	,506
k. Yakın çevredeki konaklama imkanları	168	2,87	1,57	192	2,81	1,54	0,344	,731

*p<0,05

“Aşağıdaki etmenler programa kaydolma kararınızda ne derece önemli olmuştur?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerinin sınıf düzeyi açısından incelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre ‘devlet okulunda iş garantisi’ ve ‘kampüsün merkezi konumu’ ifadelerinin önem düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). 3’üncü sınıf öğrenciler, programa kaydolma kararlarında ‘devlet okulunda iş garantisi’ ve ‘kampüsün merkezi konumu’ etmenlerinin 4’üncü sınıf öğrencilere göre daha önemli olduğunu düşünmektedirler.

Anketin ikinci bölümünde yer alan 2'inci olan “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” sorusuna verilen cevaplara yönelik betimsel istatistikler Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Betimsel İstatistikler

		n	%
ELT programınızı tamamladığınızda yandakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?	Devlet okulunda İngilizce öğretmeni	132	36,7
	Özel okulda İngilizce öğretmeni	89	24,7
	ELT alanında yüksek lisans	66	18,3
	Başka bir alanda yüksek lisans	33	9,2
	ELT alanında doktora	35	9,7
	Başka bir alanda doktora	13	3,6
	Akademik bir ortamda araştırmacı	18	5,0
	Yönetim	24	6,7
	Akademik olmayan diğer pozisyon	49	13,6

Ankete katılan tüm öğrencilerin “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” sorusuna verdikleri cevaplara göre mezuniyet sonrası devlet okulunda İngilizce öğretmeni olmak isteyenlerin oranı %36,7; özel okulda İngilizce öğretmeni olmak isteyenlerin oranı %24,7; ELT alanında yüksek lisans yapmak isteyenlerin %18,3’tür. İngiliz Dili Eğitimi programından mezun olduktan sonra öğrenciler en fazla devlet okulunda İngilizce öğretmenliği yapmayı hedeflerken, bunu sırası ile özel okulda İngilizce öğretmenliği yapmak, İngiliz Dili Eğitimi alanında akademik kariyer yapmak veya akademik olmayan farklı bir pozisyonda görev almak takip etmektedir.

“İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz, hangi akademik düzeyde öğretmenlik yapmak istersiniz?” sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen değerlerin üniversite türüne göre dağılımları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

		Üniversite Türü			
		Devlet		Vakıf	
		n	%	n	%
ELT programınızı tamamladığınızda yandakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?	Devlet okulunda İngilizce öğretmeni	95	44,0	39	26,7
	Özel okulda İngilizce öğretmeni	37	17,1	52	35,6
	ELT alanında yüksek lisans	33	15,3	33	22,6
	Başka bir alanda yüksek lisans	25	11,6	8	5,5
	ELT alanında doktora	11	5,1	24	16,4
	Başka bir alanda doktora	6	2,8	7	4,8
	Akademik bir ortamda araştırmacı	11	5,1	7	4,8
	Yönetim	17	7,9	7	4,8
	Akademik olmayan diğer pozisyon	33	15,3	16	11,0

“ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında hem devlet hem vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin mezuniyetten sonra en fazla devlet ve özel okullarda öğretmenlik yapmak istedikleri görülür. Devlet üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılardan devlet okulunda İngilizce öğretmeni olarak çalışmak isteyenlerin oranı %44,0 iken özel okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışmak isteyenlerin oranı %17,1’dir. Vakıf üniversitelerinde öğrenim gören katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında ise devlet okulunda İngilizce öğretmeni olarak çalışmak isteyenlerin oranı %26,7 iken özel okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışmak isteyenlerin oranının %35,6 olduğu görülür. Buradan hareketle, devlet üniversitesi öğrencilerinin mezuniyetten sonra daha çok devlet okulunda öğretmenlik yapmak istediği ancak vakıf üniversitesi öğrencilerinin daha çok özel okullarda öğretmenlik yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapmak isteğini hem devlet hem vakıf üniversiteliler için ELT alanında yüksek lisans yapmak takip etmiştir. Mezuniyetten sonra ELT alanında yüksek lisans yapmak isteyen vakıf üniversitelilerin oranı %22,6 iken devlet üniversiteli öğrencilerin oranı ancak %15,3’dür. Buna ek

olarak, vakıf üniversitelerinin mezuniyet sonrası kariyer planlamasında üçüncü sırada ELT alanında doktora yapmak gelirken devlet üniversiteli katılımcıların ise mezuniyet sonrasında kariyer hedeflerinde üçüncü sırayı İngilizce öğretmenliği alanının dışında çalışmak alır. Bu itibarla, mezuniyet sonrası kariyer planlamalarında vakıf üniversiteli öğrencilerin ELT alanında yüksek lisans ve doktora yapmayı devlet üniversiteli öğrencilerden daha fazla hedefledikleri söylenebilir.

“İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz, hangi akademik düzeyde öğretmenlik yapmak istersiniz?” sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

		Sınıf			
		3.sınıf		4.sınıf	
		n	%	n	%
ELT programınızı tamamladığınızda yandakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?	Devlet okulunda İngilizce öğretmeni	63	37,5	69	35,9
	Özel okulda İngilizce öğretmeni	42	25,0	47	24,5
	ELT alanında yüksek lisans	36	21,4	30	15,6
	Başka bir alanda yüksek lisans	11	6,5	22	11,5
	ELT alanında doktora	21	12,5	14	7,3
	Başka bir alanda doktora	5	3,0	8	4,2
	Akademik bir ortamda araştırmacı	4	2,4	14	7,3
	Yönetim	13	7,7	11	5,7
	Akademik olmayan diğer pozisyon	20	11,9	29	15,1

Ankete katılan 3.sınıf öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi programını tamamladığında kariyerine devlet okulunda İngilizce öğretmeni olarak devam etmek isteyenlerin oranı %37,5; özel okulda İngilizce öğretmeni devam etmek isteyenlerin oranı %25,0; İngiliz Dili Eğitimi alanında yüksek lisans yapmak isteyenlerin oranı %21,4, İngiliz Dili Eğitimi alanında doktora yapmak isteyenlerin oranı %12,5, akademik olmayan bir pozisyonda görev yapmak isteyenlerin oranı ise %11,9’dur. 3.sınıf öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer tercihleri öğrenci genelinin görüşleri ile aynı yöndedir.

Ankete katılan 4.sınıf öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi programını tamamladığında devlet okulunda İngilizce öğretmeni olarak çalışmak isteyenlerin oranı %35,9; özel okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışmak isteyenlerin oranı %24,5; İngiliz Dili Eğitimi alanında yüksek lisans yapmak isteyenlerin oranı %15,6, akademik olmayan bir pozisyonda görev yapmak isteyenlerin oranı %15,1, başka bir alanında yüksek lisans yapmak isteyenlerin oranı ise %11,5’dir. 4. sınıf öğrencilerinin de mezuniyet sonrası kariyer hedefleri 3.sınıflarda ve öğrenci genelinde olduğu gibi öncelikle devlet okulları olmak üzere bir eğitim kurumunda İngilizce öğretmeni olarak çalışmak daha sonra ise İngiliz Dili Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktır. Ancak 4.sınıf öğrencileri 3.sınıf öğrencilerden ve öğrenci genelinden farklı olarak akademik kariyerlerine İngiliz Dili Eğitimi alanında doktora eğitimi ile devam etmekten çok farklı bir alanda yüksek lisans yapmayı istemektedirler.

Ankette yer alan 3’üncü soru olan “İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz, hangi akademik düzeyde öğretmenlik yapmak istersiniz?” sorusuna verilen cevaplara yönelik betimsel istatistikler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: “İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede öğretmenlik yapmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Betimsel İstatistikler

		n	%
Eğer bir İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede yapmak istersiniz?	İlk öğretim (1-8)	135	37,5
	Lise (9-12)	119	33,1
	Üniversite	111	30,8

Ankete katılan tüm öğrenciler genelinde ilkokul (1-8) seviyesinde İngilizce öğretmeni olmak isteyenlerin oranı %37,5’tir. Bunu %33,1 oranla lise düzeyinde ve %30,8 oranla üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmak takip etmektedir.

“İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz, hangi akademik düzeyde öğretmenlik yapmak istersiniz?” sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen değerlerin üniversite türüne göre dağılımları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: “İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede öğretmenlik yapmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

		Üniversite türü			
		Devlet		Vakıf	
		n	%	n	%
Eğer bir İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede yapmak istersiniz?	İlk öğretim (1-8)	80	37,0	55	37,7
	Lise (9-12)	78	36,1	43	29,5
	Üniversite	62	28,7	49	33,6

‘Eğer bir İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede öğretmenlik yapmak istersiniz?’ sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen istatistiklere bakıldığında, devlet üniversitesinde öğrenim gören katılımcılardan ilk öğretim (1-8) seviyesinde İngilizce öğretmenliği yapmak isteyenlerin oranı %37,0 iken vakıf üniversitesinde öğrenim gören katılımcılardan ilk öğretim seviyesinde İngilizce öğretmek isteyenlerin oranının %37,7 olduğu görülür. Buradan hareketle hem devlet hem vakıf üniversitelerinin öncelikli olarak ilk öğretim seviyesinde İngilizce öğretmenliği yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu bulgu aynı zamanda, anketteki bir önceki soru olan “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” sorusunu hem devlet hem vakıf üniversiteli öğrencilerin öncelikle devlet ve özel okullarda öğretmenlik yapmak olarak cevaplamış olmaları ile örtüşmektedir. Buna ek olarak, üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmak vakıf üniversiteli katılımcıların %33,6 oranla ikinci tercihleri iken devlet üniversiteli katılımcıların %28,7 oranla üçüncü ve son tercihleridir. Bir başka deyişle vakıf üniversiteliler devlet üniversitelere nazaran daha fazla üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmak istemektedirler. Bu bulgu da yine anketteki bir önceki soru olan “ELT programını tamamladığınızda aşağıdakilerden hangisi profesyonel kariyer tercihinizi tanımlar?” sorusunun analizi ile elde edilen mezuniyet sonrası kariyer planlamalarında vakıf üniversiteli öğrencilerin ELT alanında yüksek lisans ve doktora yapmayı devlet üniversiteli öğrencilerden daha fazla hedefliyor olmaları bulgusunu destekler niteliktedir.

“İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz, hangi akademik düzeyde öğretmenlik yapmak istersiniz?” sorusuna verilen cevapların analizinden elde edilen değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: “İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede öğretmenlik yapmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplara Ait Değerlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

		Sınıf			
		3.sınıf		3.sınıf	
		n	%	n	%
Eğer bir İngilizce öğretmeni olmayı seçerseniz hangi seviyede yapmak istersiniz?	İlk öğretim (1-8)	60	35,7	75	39,1
	Lise (9-12)	60	35,7	59	30,7
	Üniversite	58	34,5	53	27,6

Ankete katılan 3.sınıf öğrencilerden ilk öğretim (1-8) ya da lise (9-12) seviyesinde İngilizce öğretmeni olmak isteyenlerin oranı %35,7 iken 4.sınıf öğrencilerinden ilk öğretim (1-8) seviyesinde İngilizce öğretmeni olmak isteyenlerin oranı %39,1’dir. Üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmak isteyen 3.sınıf öğrencilerin oranı %34,5 iken aynı düzeyde öğretmenlik yapmak isteyen 4.sınıf öğrencilerin oranı %27,6’dır. Bir başka deyişle, 4. Sınıf öğrenciler ilk öğretim düzeyinde öğretmenlik yapmayı 3, sınıf öğrencilere göre daha fazla hedeflerken, lise ve üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmayı daha az hedeflemektedirler.

Anketin ikinci bölümündeki 4’üncü soru olan “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 41’da verilmiştir.

Tablo 41: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Dereceleri

	Ortalama	ss
a. Öğretmen yetiştirme	4,11	1,00
b. Millî eğitim ihtiyaçlarına uygun devlet okulu öğretmeni yetiştirme	3,69	1,12
c. Uluslararası standartta öğretmen yetiştirme	3,48	1,28
ç. Eğitim araştırmacısı ve akademisyen yetiştirme	3,63	1,19
d. Daha ileri araştırmaya yönelik yüksek lisans ve doktora adayları yetiştirme	3,49	1,25
e. Kişisel gelişim sağlama	3,82	1,18

Bu sorunun analizinde de yine öncelikle, üniversite türü ve sınıf düzeyi ayrımı olmaksızın ankete katılan tüm öğrencilerin (n=362) “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz

edilmiştir. Elde edilen betimsel istatistiklere göre 5’li likert tipli ölçek sorusunda bulunan maddelerden 4,11 ortalama değeri ile programların en çok ‘öğretmen yetiştirme’ amacına hizmet ettiği düşünülmüştür. Bunu 3,82 ortalama değeri ile ‘kişisel gelişim sağlama’ amacı takip etmiştir. Öğrencilerce programların en az önem verdiği amaç ise 3,48 ortalama değer ile ‘uluslararası standartta öğretmen yetiştirme’ olmuştur.

Aynı soruda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistiklerin Üniversite türüne göre dağılımı ve bu maddelere Üniversite türü ayrımında uygulanan t testi sonuçlarından elde edilen fark değerleri ise Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite Türü						t	p
	Devlet			Vakıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
a. Öğretmen yetiştirme	216	4,04	1,03	146	4,21	0,96	-1,528	,127
b. Millî eğitim ihtiyaçlarına uygun devlet okulu öğretmeni yetiştirme	216	3,63	1,10	146	3,78	1,15	-1,258	,209
c. Uluslararası standartta öğretmen yetiştirme	216	3,38	1,32	146	3,62	1,20	-1,736	,083
ç. Eğitim araştırmacısı ve akademisyen yetiştirme	216	3,65	1,21	146	3,60	1,16	0,410	,682
d. Daha ileri araştırmaya yönelik yüksek lisans ve doktora adayları yetiştirme	216	3,44	1,29	146	3,56	1,18	-0,945	,345
e. Kişisel gelişim sağlama	216	3,77	1,23	146	3,90	1,11	-0,980	,328

*p<0,05

“Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerinin Üniversite türü açısından incelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre maddelerin önem düzeyleri Üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. (p>0,05). Bir başka deyişle, devlet ve vakıf

üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin programın önem verdiği amaçlarla ilgili görüşleri birbirine benzerdir.

Aynı soruda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistiklerin sınıf düzeyine göre dağılımı ve bu maddelere sınıf düzeyi ayrımında uygulanan t testi sonuçlarından elde edilen fark değerleri ise Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiği düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf						t	p
	3.sınıf			4.sınıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
a. Öğretmen yetiştirme	168	4,05	1,00	192	4,15	1,01	-0,919	,359
b. Millî eğitim ihtiyaçlarına uygun devlet okulu öğretmeni yetiştirme	168	3,71	1,17	192	3,68	1,09	0,262	,793
c. Uluslararası standartta öğretmen yetiştirme	168	3,40	1,32	192	3,55	1,24	-1,096	,274
ç. Eğitim araştırmacısı ve akademisyen yetiştirme	168	3,54	1,23	192	3,70	1,15	-1,244	,214
d. Daha ileri araştırmaya yönelik yüksek lisans ve doktora adayları yetiştirme	168	3,39	1,30	192	3,58	1,20	-1,452	,148
e. Kişisel gelişim sağlama	168	3,73	1,24	192	3,91	1,13	-1,483	,139

* $p<0,05$

“Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem verdiğini düşünüyorsunuz?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerinin sınıf düzeyi açısından incelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre maddelerin önem düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$). Bir başka deyişle, sınıf düzeyi devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin programın önem verdiği amaçlarla ilgili görüşlerinde bir farklılığa yol açmamıştır.

Anketin ikinci bölümündeki 5’inci soru olan “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Dereceleri

	Ortalama	ss
a. Öğretmen yetiştirme	4,50	0,82
b. Millî eğitim ihtiyaçlarına yönelik devlet okulu öğretmeni yetiştirme	4,18	1,01
c. Uluslararası standartta öğretmen yetiştirme	4,37	0,92
ç. Eğitim araştırmacısı ve akademisyen yetiştirme	4,23	0,97
d. Daha ileri araştırmaya yönelik yüksek lisans ve doktora adayları yetiştirme	4,17	1,02
e. Kişisel gelişim sağlama	4,50	0,81

Bu sorunun analizinde yine öncelikle, Üniversite türü ve sınıf düzeyi ayrımı olmaksızın ankete katılan tüm öğrencilerin (n=362) “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Elde edilen betimsel istatistiklere göre 5’li likert tipli ölçek sorusunda bulunan maddelerden 4,50 ortalama değeri ile programların en çok ‘öğretmen yetiştirme’ ve ‘kişisel gelişim sağlama’ amaçlarına önem vermesi gerektiği düşünülmüştür. Bu itibarla, öğrencilere göre öğrenim gördükleri ELT programının en fazla önem verdiği ve en fazla önem vermesi gereken iki amaç da ‘öğretmen yetiştirme’ ve ‘kişisel gelişim sağlama’ olup anketten elde edilen veriler tutarlılık göstermektedir. Ancak öğrencilere göre 4,37 ortalama değer ile programın üçüncü sırada önem vermesi gereken amaç olan ‘uluslararası standartta öğretmen yetiştirme’ bir önceki sorunun analizinden elde edilen verilere göre programın en az önem verdiği amaçtır. Oysa ki öğrencilere göre ELT programlarının en az önem vermesi gereken amacın 4,17 ortalama değer ile ‘daha ileri araştırma için yüksek lisans ve doktora adayı yetiştirme’ amacı olduğu görülmüştür.

Aynı soruda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistiklerin Üniversite türüne göre dağılımı ve bu maddelere Üniversite türü ayrımında uygulanan t testi sonuçlarından elde edilen fark değerleri ise Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite Türü						t	p
	Devlet			Vakıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
a. Öğretmen yetiştirme	216	4,57	0,71	146	4,38	0,95	2,181	,030*
b. Millî eğitim ihtiyaçlarına uygun devlet okulu öğretmeni yetiştirme	216	4,19	1,00	146	4,15	1,01	0,406	,685
c. Uluslararası standartta öğretmen yetiştirme	216	4,47	0,83	146	4,21	1,02	2,656	,008*
ç. Eğitim araştırmacısı ve akademisyen yetiştirme	216	4,22	0,95	146	4,25	1,01	-0,233	,816
d. Daha ileri araştırmaya yönelik yüksek lisans ve doktora adayları yetiştirme	216	4,19	0,98	146	4,13	1,09	0,585	,559
e. Kişisel gelişim sağlama	216	4,59	0,71	146	4,38	0,93	2,453	,015*

*p<0,05

“Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerinin Üniversite türü açısından incelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre ‘öğretmen yetiştirme’, ‘uluslararası standartta öğretmen yetiştirme’ ve ‘kişisel gelişim sağlama’ amaçlarının önem düzeyi Üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Devlet üniversitesinde öğrenim görenler programın ‘öğretmen yetiştirme’, ‘uluslararası standartta öğretmen yetiştirme’ ve ‘kişisel gelişim sağlama’ amaçlarına önem vermesi gerektiğini vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerden daha fazla düşünmektedirler.

Aynı soruda yer alan maddelerin önem düzeylerine ait betimsel istatistiklerin sınıf düzeyine göre dağılımı ve bu maddelere sınıf düzeyi ayrımında uygulanan t testi sonuçlarından elde edilen fark değerleri ise Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46: “Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusunda Yer Alan Maddelerin Önem Derecelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf						t	p
	3.sınıf			4.sınıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
a. Öğretmen yetiştirme	168	4,59	0,64	192	4,42	0,95	1,998	,046*
b. Millî eğitim ihtiyaçlarına uygun devlet okulu öğretmeni yetiştirme	168	4,27	0,89	192	4,10	1,08	1,552	,122
c. Uluslararası standartta öğretmen yetiştirme	168	4,45	0,85	192	4,31	0,97	1,504	,133
ç. Eğitim araştırmacısı ve akademisyen yetiştirme	168	4,26	0,97	192	4,21	0,98	0,469	,639
d. Daha ileri araştırmaya yönelik yüksek lisans ve doktora adayları yetiştirme	168	4,19	1,01	192	4,16	1,03	0,269	,788
e. Kişisel gelişim sağlama	168	4,52	0,79	192	4,49	0,83	0,330	,742

*p<0,05

“Programın aşağıdaki amaçlara ne kadar önem vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusunda yer alan maddelerin önem düzeylerinin sınıf düzeyi açısından incelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre ‘öğretmen yetiştirme’ amacının önem düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). 3’üncü sınıfta öğrenim görenler programın öncelikle ‘öğretmen yetiştirme’ amacına önem vermesi gerektiğini 4’üncü sınıfta öğrenim görenlerden daha fazla düşünmektedirler.

Anketin 3’üncü bölümünde 5’li likert tipinde soruların bulunduğu ‘Program Değerlendirme Ölçeği ve Alt ölçekleri’ yer alır. Program Değerlendirme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim gördükleri programın yeterliliğini; sağladığı fiziksel, beşerî ve eğitimsel imkanlar itibarı ile değerlendirmelerine yönelik 5’li likert tipli 50 sorunun bulunduğu bir ölçek olup aşağıda sıralanan 5 alt ölçekten oluşur:

- **Program Kaynakları:** Üniversite ve kampüsün sağladığı fiziksel çevre şartları ve kolaylıkların, programın sağladığı eğitsel materyal, ekipman, yazılı, sözlü kaynakların ve bölümün sağladığı teknik ve teknolojik altyapı, donanım ve kolaylıkların değerlendirilmesine yönelik 5 soru bulunur.

- **İnsan Kaynakları – Öğretim Elemanları:** Bölümde görev yapan öğretime elemanlarının niceliksel, akademik ve mesleki yeterliliğinin değerlendirilmesine yönelik 9 soru bulunur.
- **Bölüm Desteği – Bölüm Atmosferi:** Bölüm çalışanları ile öğrenciler arasındaki ilişki ve iletişimin değerlendirilmesine yönelik 4 soru bulunur.
- **Dersler / Öğretim İçeriği / Öğretim / Ölçme Değerlendirme:** Programın öğretmen yetiştirme felsefesinin, programdaki dersler, ders içerikleri, kullanılan öğretimsel yöntem, metot ve yaklaşımların, programdaki öğretmenlik teorisi öğretimi ve öğretmenlik uygulaması dengesinin ve ölçme, değerlendirme yöntem ve araçlarının değerlendirilmesine yönelik 25 soru bulunur.
- **Genel Değerlendirme:** Programın öğrencileri genel olarak Türkiye’de ve dünyada iyi bir İngilizce öğretmeni ve iyi bir eğitim araştırmacısı olarak yetiştirme yeterliliğinin değerlendirilmesine yönelik 7 soru bulunur.

Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine ait betimsel istatistikler Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Program Kaynakları	362	1,00	5,00	3,35	0,87
İnsan Kaynakları	362	1,00	5,00	3,57	0,77
Bölüm Desteği	362	1,00	5,00	3,40	0,93
Dersler/İçerik/Öğretim/Ölçme Değerlendirme	362	1,20	5,00	3,60	0,75
Genel Değerlendirme	362	1,00	5,00	3,57	0,96

Araştırmanın bu bölümde, üniversite türü ve sınıf düzeyi ayrımı olmaksızın ankete katılan tüm öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarını program kaynakları, insan kaynakları, bölümün sağladığı destek, dersler, ders içerikleri, öğretim ve ölçme değerlendirme yönleri ile değerlendirmek üzere beş farklı alt ölçekten meydana gelen program değerlendirme ölçeği sorularına verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgulara yer verilir. Öğrencilerin program kaynakları değerlendirmelerine yönelik puanların ortalaması 3,35; insan kaynakları değerlendirmelerine yönelik puanların ortalaması 3,57; bölümün kendilerine sağladığı destek değerlendirmelerine yönelik puanların ortalaması 3,40; dersler, içerik, öğretim ve ölçme değerlendirme sistemi

değerlendirmelerine yönelik puanların ortalaması 3,60 ve genel değerlendirme puanlarının ortalaması 3,57'dir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin programda yeterli buldukları yönler sırasıyla dersler, ders içerikleri ve öğretim, programın insan kaynağını teşkil eden öğretim elemanlarının niceliksel ve akademik ve mesleki yeterliliği, bölümün öğrencilere sağladığı akademik ve pedagojik destek ve programın sağladığı fiziksel şartlar ve teknolojik imkanlardır. Öğrenci anketlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin insan kaynakları değerlendirmelerine ilişkin puanları 3,60 ortalama değeri ile en yüksek iken program kaynakları değerlendirmelerine ilişkin puanları ise 3,35 ortalama değeri en düşüktür. Bu bulgulardan hareketle, öğrenciler öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programını genel olarak en fazla programda verilen dersler, ders içerikleri, derslerin öğretimi, derslerde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamaları ve derslerde yürütülen ölçme ve değerlendirme yönüyle, en az ise üniversite ve kampüsün sağladığı fiziksel çevre şartları, programın sağladığı eğitsel materyal, ekipman, yazılı, sözlü kaynakların ve bölümün sağladığı teknik ve teknolojik altyapı, donanım ve kolaylıklar yönleriyle yeterli bulmuşlardır.

Program Değerlendirme Ölçeğinin Üniversite türü açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan t testi sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Değerlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite Türü						t	p
	Devlet			Vakıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
Program Kaynakları	216	3,18	0,85	146	3,59	0,85	-4,522	,000*
İnsan Kaynakları	216	3,54	0,59	146	3,70	0,68	-2,012	,045*
Bölüm Desteği	216	3,20	0,90	146	3,70	0,88	-5,287	,000*
Dersler/İçerik/Öğretim/Ölçme Değerlendirme	216	3,44	0,75	146	3,76	0,76	-3,857	,000*
Genel Değerlendirme	216	3,48	0,96	146	3,69	0,94	-1,984	,048*

*p<0,05

Anketin 3'üncü bölümü olan Program Değerlendirme Ölçeğinin Üniversite türü açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan t testi sonuçlarına göre devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenci grupları arasında Program Değerlendirme ölçeği altında bulunan tüm alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Devlet ve vakıf üniversiteli öğrencilerin program

değerlendirme puanları arasındaki bu farklılıklar alt ölçeklerin anketteki sıralanışına uygun olarak aşağıda listelenmiştir.

Program Kaynakları alt ölçeğine ilişkin olarak devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin program kaynakları değerlendirmelerine yönelik puanlarının ortalaması 3,18 iken vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin ortalaması 3,59'dur. Buna göre vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin program kaynakları değerlendirmesi puan ortalaması daha büyüktür. Bu itibarla, vakıf üniversite öğrencilerinin devlet üniversitesi öğrencilerine kıyasla üniversitelerinin, kampüslerinin ve İngiliz Dili Eğitimi programlarının kendilerine sağladığı fiziksel imkânlar, çevresel kolaylıklar, teknik ve teknolojik alt yapı ve donanımlar ve eğitsel kaynak ve yardımcılarının yeterliliğine yönelik değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

İnsan Kaynakları alt ölçeğine ilişkin olarak devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin insan kaynakları değerlendirmelerine yönelik puanlarının ortalaması 3,54 iken vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin ortalaması 3,70'tir. Buna göre vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin insan kaynakları değerlendirmesi puan ortalaması daha büyüktür. Böylelikle vakıf üniversitesi öğrencilerinin programlarında görev yapan öğretim elemanlarının niceliksel, akademik ve mesleki açılardan daha yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Bölüm Desteği alt ölçeğine ilişkin olarak devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin bölümün kendilerine sağladığı desteği değerlendirmelerine yönelik puanlarının ortalaması 3,20 iken vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin ortalaması 3,70'tir. Buna göre vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin bölümün öğrencilere sağladığı desteğe ilişkin değerlendirme puan ortalaması daha büyüktür. Bu bulguya yönelik olarak, alt ölçek maddelerinde yer alan ifadelerden hareketle, vakıf üniversitesi öğrencilerinin devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere nazaran derslerine giren öğretim elemanları dahil tüm bölüm çalışanlarının öğrencilere olan tutum, davranış ve tavırlarının daha 'yol gösterici', 'destekleyici', 'yardımcı' ve 'sıcak ve olumlu' olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Dersler/İçerik/Öğretim/Ölçme Değerlendirme alt ölçeğine ilişkin olarak Devlet üniversitesi öğrencilerinin değerlendirme puanları ortalaması 3,44 iken vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlendirme puanları ortalaması 3,76'dır. Buna göre özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Dersler/İçerik/Öğretim/Ölçme

Değerlendirme puanlarının ortalaması devlet üniversitesi öğrencilerine göre daha büyüktür. Bu bulgudan yola çıkılarak, vakıf üniversiteli öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları İngiliz Dili Eğitim lisans programında yürütülen derslere, ders içeriklerine, derslerin öğretimine ve ölçme değerlendirme sistemine ilişkin memnuniyetlerinin devlet üniversiteli öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Genel Değerlendirme alt ölçeğine ilişkin olarak devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin genel değerlendirme puanlarının ortalaması 3,48 iken vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin puanlarının ortalaması 3,69’dur. Buna göre vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Genel Değerlendirme puan ortalaması daha büyüktür. Bu sebeple, vakıf üniversiteli öğrencilerin öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının kendilerini ‘bir İngilizce öğretmeni’, ‘Türkiye’de bir İngilizce öğretmeni’ ve ‘uluslararası yeterlilikte bir İngilizce öğretmeni’ ve ‘bir eğitim araştırmacısı’ olarak yeterli seviyede yetiştirdiğine olan inançlarının devlet üniversiteli öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrenci anketinde yer alan Program Değerlendirme ölçeğinden elde edilen bulgular ışığında; vakıf üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri, programı, tüm alt ölçek puanları ve dolayısıyla programın tüm yönleri itibarı ile devlet üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha yeterli bulmuşlardır.

Program Değerlendirme Ölçeğinin Üniversite türü açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan t testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Değerlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf						t	p
	3.sınıf			4.sınıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
Program Kaynakları	216	3,24	,89	146	3,45	,84	-2,295	,022*
İnsan Kaynakları	216	3,53	,77	146	3,66	,73	-1,634	,103
Bölüm Desteği	216	3,30	,99	146	3,48	,87	-1,878	,061
Dersler/İçerik/Öğretim/Ölçme Değerlendirme	216	3,49	,80	146	3,64	,74	-1,831	,068
Genel Değerlendirme	216	3,43	,95	146	3,69	,95	-2,595	,010*

*p<0,05

Program Değerlendirme Ölçeğinin Sınıf Açısından İncelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre sadece Program Kaynakları ve Genel Değerlendirme alt ölçeklerine ait puanları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Hem devlet hem vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında öğrenim gören 4'üncü sınıf öğrencilerin program kaynakları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının ortalama değeri 3,66 ve programın genel değerlendirmesine ilişkin puanlarının ortalama değeri 3,69 olup 3'üncü sınıf öğrencilerden daha büyüktür. İngiliz Dili Eğitimi programlarında mikro ve makro düzeylerde öğretmenlik uygulamalarına ağırlık veren dersler ve gözlem ve öğretmenlik uygulamasına yönelik olan staj dönemi programın 7'inci ve 8'inci dönemlerinde yani 4'üncü sınıf programında yer almaktadır (YÖK, 2016). Bu sebeple öğretmenlik uygulamasını esas alan dersler ve staj dönemi ile öğretmenlik mesleğini daha fazla tecrübe etme şansı bulan 4'üncü sınıf öğrencilerin 3'üncü sınıf öğrencilere kıyasla programın öğrencileri Türkiye'de ve uluslararası düzeyde bir İngilizce öğretmeni olarak daha yeterli seviyede yetiştirdiğini düşündükleri söylenebilir.

Program Değerlendirme Ölçeğinin üniversiteler bazında incelenmesine yönelik olarak yapılan -t testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50: Program Değerlendirme Alt Ölçeklerine Ait Değerlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

	Üniversite												t	p
	Yıldız Teknik Üniv.		İstanbul Üniv.		Marmara Üniv.		İstanbul Kültür Üniv.		İstanbul Aydın Üniv.		Bahçeşehir Üniv.			
	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss		
Program Kaynakları	3,03	,88	3,23	,83	3,32	,82	3,43	,86	3,56	,86	3,87	,76	5,938	,000*
İnsan Kaynakları	3,04	,78	3,94	,62	3,52	,67	3,56	,73	3,68	,62	3,91	,73	16,020	,000*
Bölüm Desteği	2,91	,90	3,41	,83	3,23	,94	3,80	,86	3,50	,87	4,02	,86	10,055	,000*
Dersler/İçerik/ Öğretim/ Ölçme Değerlendirm e	3,24	,84	3,58	,63	3,53	,75	3,81	,71	3,56	,75	4,11	,73	7,383	,000*
Genel Değerlendirm e	3,16	1,04	3,71	,77	3,55	1,08	3,69	,90	3,50	,99	4,09	,75	5,336	,000*

* $p<0,05$

Program Değerlendirme Ölçeğinin üniversiteler açısından incelenmesi için yapılan -t testi sonuçlarına göre ölçekte yer alan tüm alt ölçek değerleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Program Kaynakları, İnsan Kaynakları, Bölüm Desteği, Dersler / İçerik / Öğretim / Ölçme Değerlendirme ve Genel Değerlendirme alt ölçeklerine ait puanlarda diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerin puan ortalaması yüksek iken Yıldız Teknik Üniversitesinde okuyan öğrencilerin ortalaması en düşüktür. Bir başka deyişle, Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri programlarının kendilerine sağladığı kaynaklar, insan kaynakları, bölümlerinin onlara sağladığı destek, programda yer alan ders içerikleri, öğretim, ölçme değerlendirme sistemi ve programın genel değerlendirmesi açılarından araştırmada yer alan diğer devlet ve vakıf üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha yetersiz olduğunu düşünmüşlerdir.

Program Değerlendirme Ölçeğinin üniversiteler açısından incelenmesinde diğer tüm alt ölçeklere dair en yüksek puan değerlerinin Bahçeşehir Üniversitesi'nde öğrenim gören katılımcılara ait olduğu görülür. Bu itibarla, Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri programlarının kendilerine sağladığı kaynaklar, bölümlerinin onlara sağladığı destek, programda yer alan ders içerikleri, öğretim, ölçme değerlendirme sistemi ve programın genel değerlendirmesi açılarından araştırmada yer alan diğer devlet ve vakıf üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha yeterli olduğunu düşünmüşlerdir.

Program Değerlendirme Ölçeğinin üniversiteler açısından incelenmesinde bir başka dikkat çeken husus ise İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğrencilerinin İnsan Kaynakları alt ölçeği puanlarının diğer üniversite öğrencileri puanları arasında en yüksek değere sahip olmasıdır. İnsan Kaynakları-Öğretim Elemanları alt ölçeğinde yer alan maddeler itibarı ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğrencilerinin öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarını 'akademik bilgi seviyesi', 'öğretmenlik yeteneği', 'öğretmenlik tecrübesi', 'eğitsel materyal, yöntem, teknik ve teknolojiler kullanımı', 'mesleki gelişim', 'eğitim alanındaki son gelişmeleri takip etme', 'ülkenin eğitimsel sorunlarını öğrencilerle paylaşma', 'öğrencileri öğretmenlik mesleğine yönlendirme' ve 'öğrencilerle derste ve ders dışında olumlu ve yapıcı ilişkiler yürütme' açılarından diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha yeterli buldukları söylenebilir. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğrencilerine ait puan değerlerine ilişkin bir diğer dikkat

eken husus ise kampüsün ve programın kendilerine sağladığı fiziksel şartları, eğitsel doküman ve ekipmanı ve teknolojik altyapıyı ifade eden Program Kaynakları alt ölçeği haricindeki diğer tüm alt ölçeklerde diğer devlet üniversitesi öğrencileri puanları arasında en yüksek puan değerlerine sahip olmasıdır. Bir başka deyişle, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğrencileri öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi programını, sağladığı fiziksel imkanlar haricinde, diğer devlet üniversiteleri öğrencilerine göre daha yeterli bulmuşlardır.

Anketin dördüncü bölümünde 12 adet 5’li likert tipli sorunun bulunduğu Program Bileşenleri ve Dersleri Değerlendirme Ölçeği yer alır. Bu ölçeğin analizine sadece, program bileşenleri ve bu bileşenleri oluşturan program derslerinin tamamını almış ve bu sebeple program ders ve bileşenlerinin önemi ve etikliğine dair görüş bildirebilecek tecrübe ve yaşantıya sahip olan mezun durumundaki 4’üncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Anketin dördüncü bölümündeki Program Bileşenleri ve Dersleri Değerlendirme Ölçeğinde yer alan, YÖK (2015) tarafından önerilen ve halihazırda İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarınca yürütölen dersler, amaç ve içeriklerine uygun olarak aşağıda açıklanan sekiz program bileşenine ayrılmıştır.

1. **İngilizce Öğrenimi Bileşeni:** İngilizce düzeyinin artırılması ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik İleri okuma ve Yazma, Dinleme ve Sesletim, Bağlamsal Dilbilgisi ve İngilizce-Türkçe Çeviri gibi İngilizce öğretimini esas alan İngilizce derslerinin bulunduğu ders grubudur.
2. **İngilizce Öğretimi (İngilizce Öğretmenliği Metodolojisi) Bileşeni:** İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, İngilizce Öğretiminde Yöntem ve Teknikler, İngilizce Öğretiminde Materyal Geliştirme, İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, İngilizce Öğretiminde Edebiyat, İngilizce Öğretiminde Drama ve İngilizce Öğretiminde Kısa Hikâye gibi İngilizce öğretmenliği öğretimini esas alan İngilizce Öğretmenliği özel alan derslerinin bulunduğu ders grubudur.
3. **Eğitim Bilimleri Bileşeni:** Eğitim Faköltelerince verilen öğretmenlik meslek bilgisine yönelik Eğitim Bilimlerine Giriş, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Karşılaştırmalı Eğitim ve Rehberlik gibi Eğitim Bilimleri temel alan derslerinin bulunduğu ders grubudur.

4. **Dilbilim Bileşeni:** Sesletim, Anlam Bilgisi ve Sözcük Bilgisi gibi İngiliz Dil Bilim alanına yönelik dilbilim derslerinin bulunduğu ders grubudur.
5. **Edebiyat Bileşeni:** İngiliz Edebiyatı, Drama, Batı Edebiyatı ve Kısa Hikâye İnceleme gibi İngiliz Edebiyatına yönelik edebiyat derslerinin bulunduğu ders grubudur.
6. **Teknoloji Bileşeni:** Eğitimde ve/veya İngilizce öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik yöntem, teknik, uygulama ve materyal geliştirme öğretimini esas alan Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme gibi teknoloji derslerinin bulunduğu ders grubudur.
7. **Eğitim Araştırması Bileşeni:** Eğitim araştırmasına yönelik Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri derslerinin bulunduğu ders grubudur.
8. **Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni:** Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Topluma Hizmet Uygulamaları, Proje Uygulama ve Seminerleri gibi İngilizce öğretmenliği uygulamasına yönelik uygulama derslerinin bulunduğu ders grubudur.

Program Bileşenleri ve Dersleri Değerlendirme Ölçeğinde yer alan ilk soru 4'üncü sınıf öğrencilerin program bileşenlerinin İngiliz Dili Eğitimi lisans programının hedefleri itibarı ile önem derecelerine ilişkin görüşlerine yöneliktir. İngiliz Dili Eğitimi lisans programı hedefleri listesi araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversitelerinin internet sitelerindeki program hedefleri bölümlerinden derlenmiş olup Ek 3'de liste halinde verilmiştir.

Devlet ve vakıf üniversitesi 4'üncü sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre program bileşenlerinin programının hedefleri itibarı ile önem dereceleri Tablo 51'de gösterilmiştir.

Tablo 51: Program Bileşenlerinin İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programının Hedefleri İtibarı ile Önem Dereceleri

	n	Ortalama	ss
İngilizce Öğrenimi Bileşeni	192	4,21	,96
İngilizce Öğretimi Bileşeni	192	4,44	,85
Eğitim Bilimleri Bileşeni	192	4,12	,90
Dilbilim Bileşeni	192	4,09	,98
Edebiyat Bileşeni	192	3,63	1,14
Teknoloji Bileşeni	192	4,11	,93

Tablo 51 - devam

Eğitim Araştırması Bileşeni	192	3,91	,97
Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni	192	4,59	,77

Devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencileri görüşlerine göre program bileşenlerinin program hedefleri itibarı ile önem dereceleri ortalamaları Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni, İngilizce Öğretimi Bileşeni, İngilizce Öğrenimi Bileşeni, Eğitim Bilimleri Bileşeni, Teknoloji Bileşeni, Dilbilim Bileşeni ve Eğitim Araştırması Bileşeni şeklinde sıralanmıştır.

Devlet ve vakıf üniversitesi 4'üncü sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre program bileşenlerinin programının hedefleri itibarı ile önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan t testi sonuçları Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52: Program Bileşenlerinin İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programının Hedefleri İtibarı ile Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü						t	p
	Devlet			Vakıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
İngilizce Öğrenimi Bileşeni	124	4,21	0,92	68	4,21	1,04	,026	,979
İngilizce Öğretimi Bileşeni	124	4,51	0,80	68	4,31	0,93	1,552	,122
Eğitim Bilimleri Bileşeni	124	4,11	0,82	68	4,13	1,04	-,143	,886
Dilbilim Bileşeni	124	4,01	0,96	68	4,24	1,01	-1,542	,125
Edebiyat Bileşeni	124	3,61	1,15	68	3,66	1,13	-,284	,777
Teknoloji Bileşeni	124	4,23	0,90	68	3,91	0,94	2,274	,024*
Eğitim Araştırması Bileşeni	124	3,93	0,94	68	3,87	1,04	,407	,685
Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni	124	4,66	0,65	68	4,46	0,95	1,768	,079

*p<0,05

Devlet üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programı son sınıf öğrencilerinin program hedefleri itibarı ile en önemli buldukları program bileşenleri sırasıyla Öğretmenlik Uygulaması, İngilizce Öğretimi, Teknoloji, İngilizce Öğrenimi ve Eğitim Bilimleri bileşenleri iken vakıf üniversitesi son sınıf öğrencilerinin en önemli buldukları program bileşenleri sırasıyla Öğretmenlik Uygulaması, İngilizce Öğretimi, İngilizce Öğrenimi ve Eğitim Bilimleri bileşenleridir. Devlet üniversitesi son sınıf öğrencileri görüşlerine göre önem derecesi en düşük olan bileşenler ise sırasıyla Edebiyat, Eğitim Araştırması ve Dilbilim bileşenleri iken vakıf üniversitesi son sınıf

öğrencileri görüşlerine göre önem derecesi en düşük olan bileşenler sırasıyla Edebiyat, Eğitim Araştırması, Dilbilim ve Teknoloji bileşenleridir. Görüldüğü üzere Teknoloji Bileşeni dışında devlet ve vakıf üniversitesi son sınıf öğrencileri görüşlerine göre program bileşenlerinin önem dereceleri sıralaması aynıdır. Araştırma kapsamındaki tüm öğrenciler en fazla öğretmenlik pratiği ve okul deneyime olanak sağlayan öğretmenlik uygulaması derslerinin bulunduğu Öğretmenlik Uygulaması Bileşeninin önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Öğrencilerin geneli için önem derecesi sıralamasında Öğretmenlik Uygulaması Bileşenini sırasıyla İngilizce öğretmenliği alt alanı metodolojisine yönelik derslerin bulunduğu İngilizce Öğretimi Bileşeni, öğrencilere İngilizce dil yeterliliklerini arttırma imkânı sağlayan İngilizce Öğrenimi Bileşeni ve öğretmenlik temel alanına yönelik derslerin bulunduğu Eğitim Bilimleri Bileşeni takip etmiştir. Hem devlet hem vakıf üniversitesi son sınıf öğrencilerinin en az önemli buldukları bileşen ise İngiliz edebiyatına yönelik derslerin bulunduğu Edebiyat Bileşeni olmuştur. Son sınıf öğrencilerinin genelinin önemsiz bulduğu bileşenler sıralamasında Edebiyat Bileşenini sırasıyla eğitim araştırması yöntem ve tekniklerine yönelik Eğitim Araştırması Bileşeni ve İngilizce sesletim ve anlam bilgisine yönelik Dilbilim Bileşeni takip etmiştir. Program bileşenleri arasında sadece Teknoloji Bileşenine ait önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Devlet üniversitesi 4'üncü sınıf öğrencileri eğitimde ve İngilizce öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik yöntem, teknik, uygulama ve materyal geliştirme öğretimini esas alan teknoloji bileşenini vakıf üniversitesi son sınıf öğrencilerine göre daha önemli bulmuşlardır. Program Bileşenleri ve Dersleri Değerlendirme Ölçeğinde yer alan ikinci soru ise 4'üncü sınıf öğrencilerin program bileşenlerinin İngilizce öğretmenliği yeterliliklerini kazanmalarına yardımcı olmadaki etkililik derecelerine ilişkin görüşlerine yöneliktir.

Devlet ve Vakıf Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencilerine göre program bileşenlerinin İngilizce öğretmenliği yeterliliklerini kazanmalarına yardımcı olmadaki etkililik dereceleri Tablo 53'de verilmiştir.

**Tablo 53: Program Bileşenlerinin İngilizce Öğretmeni Yeterliliklerini
Kazanmada Yardımcı Olma Etkililik Dereceleri**

	n	Ortalama	ss
İngilizce Öğrenimi Bileşeni	192	3,90	1,13
İngilizce Öğretimi Bileşeni	192	4,21	1,00
Eğitim Bilimleri Bileşeni	192	3,79	1,07
Dilbilim Bileşeni	192	3,86	1,02
Edebiyat Bileşeni	192	3,30	1,03
Teknoloji Bileşeni	192	3,76	1,06
Eğitim Araştırması Bileşeni	192	3,69	1,07
Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni	192	4,23	1,10

Devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencileri görüşlerine göre program bileşenlerinin öğrencilerin İngilizce öğretmenliği yeterliliklerini kazanmalarına yardımcı olmadaki etkililik dereceleri ortalamaları Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni, İngilizce Öğretimi Bileşeni, İngilizce Öğrenimi Bileşeni, Dilbilim Bileşeni, Eğitim Bilimleri Bileşeni, Teknoloji Bileşeni ve Eğitim Araştırması Bileşeni şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilere göre program bileşenlerinin program hedefleri itibarı ile önem sıralaması ile İngilizce öğretmenliği yeterliliği kazandırmadaki etkililik sıralaması benzer olmakla birlikte aralarındaki tek fark Dilbilim ve Eğitim Bilimleri bileşenlerinin sıralamadaki yeridir. 4'üncü sınıf öğrencilerin iyi bir İngilizce öğretmeni olarak yetişmelerinde Dilbilim Bileşeni derslerinin Eğitim Bilimleri Bileşeni derslerinden daha etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Devlet ve Vakıf Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencilerine göre program bileşenlerinin İngilizce öğretmenliği yeterliliklerini kazanmalarına yardımcı olmadaki etkililik derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan t testi sonuçları Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54: Program Bileşenlerinin İngilizce Öğretmeni Yeterliliklerini Kazanmada Yardımcı Olma Etkililik Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü						t	p
	Devlet			Vakıf				
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss		
İngilizce Öğrenimi Bileşeni	124	3,78	1,18	68	4,12	1,00	-1,985	,049*
İngilizce Öğretimi Bileşeni	124	4,24	,97	68	4,15	1,05	,627	,532
Eğitim Bilimleri Bileşeni	124	3,61	1,06	68	4,12	1,02	-3,193	,002*
Dilbilim Bileşeni	124	3,74	1,03	68	4,07	0,95	-2,184	,030*
Edebiyat Bileşeni	124	3,27	1,08	68	3,34	0,96	-,410	,682
Teknoloji Bileşeni	124	3,80	1,07	68	3,68	1,06	,760	,448
Eğitim Araştırması Bileşeni	124	3,56	1,09	68	3,93	1,00	-2,315	,022*
Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni	124	4,14	1,17	68	4,40	0,95	-1,569	,118

*p<0,05

4'üncü sınıf öğrencilerinin program bileşenlerinin İngilizce öğretmenliği yeterliliklerini kazanmalarına yardımcı olmadaki etkililik derecelerine dair görüşlerine göre İngilizce Öğrenimi, Eğitim Bilimleri, Dilbilim ve Eğitim Araştırması bileşenlerinin önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$) ve vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerce daha önemli bulunmuştur. Devlet üniversitesinde öğrenim gören 4'üncü sınıf öğrencilerince program bileşenlerinin İngilizce öğretmenliği yeterliliklerini kazanmalarına yardımcı olmadaki etkililik derecesi en yüksek olan program bileşeni İngilizce Öğretimi Bileşeni iken vakıf üniversitesi öğrencilerine göre Öğretmenlik Uygulaması Bileşenidir. Öğrencilerin en etkili bulduğu bu bileşenleri, devlet üniversitelerinde Öğretmenlik Uygulaması, Teknoloji ve İngilizce Öğrenimi bileşenleri takip ederken vakıf üniversitelerinde ise İngilizce Öğretimi, İngilizce Öğrenimi ve Eğitim Bilimleri bileşenleri takip etmiştir. Hem devlet hem vakıf üniversiteleri son sınıf öğrencilerine göre etkililik derecesi en düşük olan bileşen Edebiyat Bileşeni iken devlet üniversitesinde onu sırasıyla Eğitim Araştırması Bileşeni, Eğitim Bilimleri Bileşeni ve Dilbilim Bileşeni takip ederken vakıf üniversitesinde ise sırasıyla Teknoloji Bileşeni, Eğitim Araştırması Bileşeni ve Dilbilim Bileşeni takip etmiştir. Program Bileşenleri ve Dersleri Değerlendirme Ölçeğinin diğer soruları ise öğrencilerin her bir program

bileşeni altındaki derslerin İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki önem derecelerine ilişkin görüşlerine yöneliktir.

İngilizce Öğrenimi Bileşeni derslerinin önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55: İngilizce Öğrenimi Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
İleri Okuma ve Yazma I	124	4,00	1,17	68	3,85	1,12	3,95	1,15	,845	,399
İleri Okuma ve Yazma II	124	4,06	1,09	68	3,90	1,04	4,01	1,07	1,037	,301
Dinleme ve Sesletim I	124	4,23	1,08	68	4,21	0,89	4,22	1,02	,182	,856
Dinleme ve Sesletim II	124	4,11	1,16	68	4,03	1,06	4,08	1,13	,490	,625
Sözlü İletişim Becerileri I	124	4,35	,94	68	4,25	0,95	4,31	,94	,680	,497
Sözlü İletişim Becerileri II	124	4,35	,98	68	4,26	0,78	4,32	,92	,652	,515
Bağlamsal Dilbilgisi I	124	4,06	1,06	68	3,97	1,05	4,03	1,06	,538	,591
Bağlamsal Dilbilgisi II	124	3,98	1,12	68	3,99	1,03	3,98	1,08	-,058	,954
İngilizce-Türkçe Çeviri	124	3,50	1,28	68	3,82	1,02	3,61	1,20	-1,796	,074
Türkçe-İngilizce Çeviri	124	3,53	1,30	68	3,90	1,08	3,66	1,23	-1,973	,050*
İkinci Yabancı Dil I	124	3,40	1,40	68	3,99	0,92	3,60	1,28	-3,119	,002*
İkinci Yabancı Dil II	124	3,29	1,41	68	3,88	1,07	3,50	1,33	-3,020	,003*
İkinci Yabancı Dil III	124	3,39	1,44	68	3,93	1,03	3,58	1,33	-2,729	,007*

*p<0,05

Devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında yer alan öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrendikleri İkinci Yabancı Dil dersleri öğrencilerin yabancı dil öğrendikleri dersler olduğundan İngilizce Öğrenimi Bileşeni ders grubu analizine dahil edilmiştir. İngilizce Öğrenimi Bileşeni derslerinin önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre İkinci Yabancı Dil ve Türkçe-İngilizce Çeviri derslerinin önem dereceleri Üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermekte olup (p<0,05) vakıf üniversitesinde okuyanlar son sınıf öğrencilerince daha önemli bulunmuştur. Hem devlet hem vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 4’üncü sınıf öğrencileri İngilizce Öğrenimi Bileşeni derslerinden en fazla Sözlü İletişim Becerileri derslerini önemli

bulurken bu dersleri sırasıyla Dinleme ve Sesletim dersleri ve İleri Okuma ve Yazma dersleri takip etmiştir. Devlet ve vakıf üniversiteleri genelinde İngilizce Öğrenimi Bileşeni derslerinden en az önemli bulunan ders ise İkinci Yabancı Dil dersleri olup bu dersleri sırasıyla İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce Çeviri dersleri takip etmiştir. İngilizce Öğretimi Bileşeni derslerinin önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56: İngilizce Öğretimi Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	124	4,27	1,00	68	4,10	1,04	4,21	1,01	1,069	,286
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	124	4,40	,85	68	4,00	1,01	4,26	,92	2,951	,004*
Dil Edinimi	124	4,42	,97	68	4,10	0,99	4,31	,99	2,140	,034*
Özel Öğretim Yöntemleri I	124	4,23	1,05	68	3,94	1,28	4,13	1,14	1,660	,099
Özel Öğretim Yöntemleri II	124	4,17	1,03	68	3,82	1,20	4,05	1,10	2,104	,037*
Çocuklara İngilizce Öğretimi I	124	4,31	,92	68	4,22	1,03	4,28	,96	,646	,519
Çocuklara İngilizce Öğretimi II	124	4,35	,91	68	4,25	1,12	4,32	,99	,700	,485
İngilizce Dil Becerileri Öğretimi I	124	4,30	1,04	68	4,28	1,02	4,29	1,03	,121	,903
İngilizce Dil Becerileri Öğretimi II	124	4,28	1,06	68	4,34	0,91	4,30	1,00	-,369	,713
Edebiyat ve Dil Öğretimi I	124	3,70	1,26	68	3,88	1,06	3,77	1,19	-1,007	,315
Edebiyat ve Dil Öğretimi II	124	3,76	1,24	68	3,59	1,22	3,70	1,23	,912	,363
Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme	124	4,06	1,03	68	3,74	1,18	3,95	1,09	2,015	,045*
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	124	4,05	1,13	68	3,85	1,04	3,98	1,10	1,182	,239
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	124	4,28	,96	68	4,03	1,01	4,19	,98	1,716	,088

*p<0,05

İngilizce Öğretimi Bileşeni derslerinin önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II, Dil Edinimi, Öğretim Yöntemleri II, Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme derslerinin önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermekte ($p<0,05$) olup devlet üniversitesinde okuyan 4'üncü sınıf öğrencileri tarafından daha önemli bulunmuştur. Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 4'üncü sınıf öğrencilerinin İngilizce Öğretimi Bileşeni derslerinden en önemli olduğunu düşündükleri Çocuklara İngilizce Öğretimi II dersi iken en önemsiz olduğunu düşündükleri ders ise Edebiyat ve Dil Öğretimi dersleridir. Hem devlet hem vakıf üniversitelerinin İngilizce Öğretimi Bileşeni derslerinden Çocuklara İngilizce Öğretimi II dersinden sonra en önemli buldukları dersler sırasıyla Dil Edinimi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Çocuklara İngilizce Öğretimi I ve İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi iken Edebiyat ve Dil Öğretimi derslerinin ardından en önemsiz buldukları dersler sırasıyla Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme, Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme ve Özel Öğretim Yöntemleri dersleri olmuştur.

Eğitim Bilimleri bileşeni derslerinin önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57: Eğitim Bilimleri Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Etkili İletişim	124	3,86	1,21	68	3,76	1,15	3,83	1,18	,549	,584
Anlatım Becerileri	124	4,10	1,03	68	4,16	1,05	4,13	1,04	-,363	,717
Eğitim Bilimlerine Giriş	124	3,71	1,13	68	3,82	1,16	3,75	1,14	-,661	,509
Eğitim Felsefesi	124	3,52	1,14	68	3,66	1,19	3,57	1,16	-,831	,407
Eğitim Psikolojisi	124	3,88	1,08	68	3,97	1,06	3,91	1,07	-,565	,573
Öğretim İlke ve Yöntemleri	124	3,79	1,15	68	4,00	1,08	3,86	1,13	-1,235	,218
Türk Eğitim Tarihi	124	2,96	1,30	68	3,43	1,20	3,13	1,28	-2,440	,016*
Sınıf Yönetimi	124	4,12	1,02	68	4,29	0,98	4,18	1,01	-1,138	,257
Eğitimde Drama	124	4,02	1,18	68	3,94	1,13	3,99	1,16	,426	,670
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	124	3,93	1,11	68	3,97	1,09	3,94	1,10	-,259	,796

Tablo 57 - devam

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	124	3,52	1,27	68	3,78	1,14	3,61	1,23	-1,382	,169
Rehberlik	124	3,90	1,17	68	3,79	1,25	3,86	1,20	,557	,578
Öğretimde Bireysel Farklılıklar	124	4,12	1,07	68	3,88	1,09	4,04	1,08	1,469	,144
Karşılaştırmalı Eğitim	124	3,66	1,22	68	3,88	1,09	3,74	1,17	-1,250	,213
Hayat Boyu Öğrenme	124	3,69	1,15	68	3,93	1,12	3,78	1,14	-1,354	,177
Uluslararası Eğitim Projeleri	124	3,72	,99	68	3,85	1,15	3,77	1,05	-,853	,395
Çevre Eğitimi	124	3,39	1,00	68	3,60	1,16	3,46	1,06	-1,349	,179
Eğitimde Yeni Yönelimler	124	3,83	1,05	68	4,01	1,03	3,90	1,04	-1,170	,243

* $p<0,05$

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Türkçe dersleri devlet ve vakıf üniversitelerinde Eğitim Fakültelerince verilen dersler kapsamında olduğundan Eğitim Bilimleri Bileşeni dersleri grubu altında ankete dahil edilmiş ancak öğretmenlik temel alanı derslerinden olmadığı için analize alınmamıştır. Bu derslerin dışındaki Eğitim Bilimleri bileşeni derslerinin önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre sadece Türk Eğitim Tarihi dersinin önem derecesi üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermiş olup ($p<0,05$) vakıf üniversitesi 4'üncü sınıf öğrencilerince daha önemli bulunmuştur. Hem devlet ve hem de vakıf üniversitelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin Eğitim Bilimleri derslerinden en önemli olduğunu düşündükleri ders Sınıf Yönetimi iken en önemsiz olduğunu düşündükleri ders Türk Eğitim Tarihi olmuştur. Devlet üniversitesi son sınıf öğrencilerinin önemli bulduğu dersler sıralamasında Sınıf Yönetimi dersini sırasıyla Öğretimde Bireysel Farklılıklar, Anlatım Becerileri, Eğitimde Drama, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Rehberlik dersleri takip ederken vakıf üniversitesinde ise Anlatım Becerileri, Eğitimde Yeni Yönelimler, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersleri takip etmiştir. Devlet üniversitesi son sınıf öğrencilerinin önemsiz bulduğu dersler sıralamasında Türk Eğitim Tarihi dersini sırasıyla Çevre Eğitimi, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Sistemi ve Üniversite Yönetimi ve Karşılaştırmalı Eğitim dersleri takip ederken vakıf üniversitesinde Çevre Eğitimi, Eğitim Felsefesi, Etkili İletişim ve Türk Eğitim Sistemi ve Üniversite Yönetimi dersleri takip etmiştir. Devlet ve vakıf

üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencileri görüşlerine göre Eğitim Bilimleri Bileşeni dersleri, önem dereceleri ortalamaları itibariyle Sınıf Yönetimi, Anlatım Becerileri, Öğretimde Bireysel Farklılıklar, Eğitimde Drama, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Eğitimde Yeni Yönelimler, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Rehberlik, Etkili İletişim, Hayat Boyu Öğrenme, Uluslararası Eğitim Projeleri, Eğitim Bilimlerine Giriş, Karşılaştırmalı Eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Eğitim Felsefesi ve Çevre Eğitimi şekilde sıralanmıştır.

Dilbilim bileşeni derslerinin önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58: Dilbilim Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Dilbilim I	124	4,15	,99	68	3,90	1,22	4,06	1,08	1,522	,130
Dilbilim II	124	4,15	1,02	68	4,06	1,16	4,12	1,07	,584	,560
Anlambilim	124	4,03	1,03	68	3,84	1,13	3,96	1,07	1,208	,228
Sözcük Bilgisi	124	4,22	,99	68	4,10	1,02	4,18	1,00	,758	,449

*p<0,05

Dilbilim bileşeni derslerinin önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre derslerin önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Hem devlet hem de vakıf üniversiteleri 4'üncü sınıf öğrencileri Dilbilim Bileşeni derslerinden en fazla Sözcük Bilgisi dersini önemli bulurken bu dersi sırasıyla Dilbilim I ve II dersleri ve Anlambilim dersi takip etmiştir. Bu noktadan hareketle, 4'üncü sınıf öğrenciler, anlambilim ve söylem arasındaki ilişkileri analiz etmelerine ve İngilizce sözcükleri bütünleşik dil becerileri yaklaşımıyla öğretme becerilerinin geliştirilmesine odaklanan ve onlara İngilizce sözcük çeşitlerini, sözcük oluşturma biçimlerini ve sözcüklerin bağlam içinde farklı anlamlarını değerlendirme fırsatı veren Sözcük Bilgisi dersini daha önemli bulmuşlardır.

Edebiyat bileşeni derslerinin ELT Lisans programındaki önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59: Edebiyat Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
İngiliz Edebiyatı I	124	3,56	1,23	68	3,37	1,18	3,49	1,22	1,030	,304
İngiliz Edebiyatı II	124	3,53	1,18	68	3,40	1,17	3,48	1,18	,761	,447
Drama	124	4,02	1,16	68	3,82	1,27	3,95	1,20	1,063	,289
Batı Edebiyatı	124	3,11	1,19	68	3,19	1,24	3,14	1,20	-,430	,668
Kısa Hikâye İnceleme	124	3,33	1,26	68	3,51	1,25	3,40	1,26	-,970	,333

*p<0,05

Edebiyat bileşeni derslerinin önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre derslerin önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencileri görüşlerine göre Edebiyat Bileşeni dersleri önem dereceleri itibariyle Drama, İngiliz Edebiyatı, Kısa Hikâye İnceleme ve Batı Edebiyatı olarak sıralanmakta olup son sınıf öğrencileri Drama dersini Edebiyat Bileşeni diğer derslerinden daha önemli bulmuşlardır.

Teknoloji bileşeni derslerinin önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60: Teknoloji Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Bilgisayar I	124	3,66	1,29	68	3,46	1,21	3,59	1,26	1,079	,282
Bilgisayar II	124	3,72	1,29	68	3,47	1,23	3,63	1,27	1,290	,198
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	124	3,52	1,12	68	3,71	1,11	3,58	1,12	-1,126	,262
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	124	4,07	1,11	68	3,82	1,17	3,98	1,14	1,456	,147

*p<0,05

Teknoloji bileşeni derslerinin önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre derslerin önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencileri görüşlerine

göre Teknoloji Bileşeni dersleri önem dereceleri sıralaması aynıdır. Teknoloji dersleri önem dereceleri Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Bilgisayar ve Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme olarak sıralanmaktadır. 4'üncü sınıf öğrencilerinin Teknoloji Bileşeni dersleri arasında en önemli olduğunu düşündükleri ders, İngilizce dersinde kullanacakları iletişim ve bilişim teknolojileri araç ve uygulamalarını tanıyıp kullanarak kendi materyallerini tasarlama imkânı buldukları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi olmuştur.

Eğitim Araştırması bileşeni derslerinin önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61: Eğitim Araştırması Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	124	3,63	1,17	68	3,71	1,21	3,66	1,18	-,430	,668

*p<0,05

Eğitim Araştırması Bileşeni grubunda analiz edilen Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersine ait önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre dersin önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak derse ait önem dereceleri itibarıyla vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programı 4'üncü sınıf öğrencileri, Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersini devlet üniversiteli öğrencilere göre daha önemli görmüşlerdir.

Öğretmenlik Uygulaması bileşeni derslerinin önem dereceleri ve bu derecelerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62: Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni Derslerinin Önem Derecelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü								t	p
	Devlet			Vakıf			Toplam			
	n	Ortalama	ss	n	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Okul Deneyimi I	124	4,56	,93	68	4,56	0,82	4,56	,89	,042	,966
Öğretmenlik Uygulaması I	124	4,58	,96	68	4,13	1,17	4,42	1,06	2,867	,005*
Topluma Hizmet Uygulamaları	124	3,23	1,39	68	3,26	1,39	3,24	1,39	-,186	,853
Proje Uygulamaları	124	3,41	1,24	68	3,93	1,11	3,59	1,22	-2,860	,005*
Proje Seminerleri	124	3,37	1,21	68	3,72	1,22	3,49	1,22	-1,906	,058

*p<0,05

Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni derslerinin önem derecelerinin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre Öğretmenlik Uygulaması I, Proje Uygulamaları derslerine ait önem dereceleri üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). İngiliz Dili Eğitimi Öğretmenliği lisans programı öğrencilerine 7'inci akademik dönemde, İstanbul'un çok çeşitli bölgelerinde bölümlerinin iş birliği içinde olduğu ilk ve ortaöğretim okullarında okul gözlemine yönelik olarak verilen, Öğretmenlik Uygulaması I dersi devlet üniversitesinde okuyan 4'üncü sınıf öğrencilerce daha önemli bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilere İngiliz Dili Eğitimi alanında proje geliştirme ve uygulama imkânı sağlayan Proje Uygulamaları dersi vakıf üniversitesinde okuyan 4'üncü sınıf öğrencilerce daha önemli bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre ayrıca hem devlet üniversite hem vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 4'üncü sınıf öğrencileri görüşlerine göre İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki Öğretmenlik Uygulaması derslerinden önemi en fazla olanlar sırasıyla aday öğretmenlere okul ortamında alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma imkanı sağlayan Öğretmenlik Uygulaması ve öğrencilerin dört yıllık lisans eğitimleri boyunca edindikleri meslek bilgilerini, alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grup içi mikro-öğretim uygulamalarına dönüştürmelerine olanak sağlayan Okul Deneyimi dersleridir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerce en önemli bulunan bu iki ders ayrıca İngiliz Dili Eğitimi

lisans programında yer alan gerçek okul ortamında İngilizce öğretmenliği pratiğine olanak sağlayan tek derslerdir. Bu bileşen dahilinde önem dereceleri en düşük olan dersler ise sırasıyla öğrencilerin öğretmenlik disiplini ile diğer disiplinleri ilişkilendirerek topluma hizmet uygulamalarını tanımlarını amaçlayan Topluma Hizmet Uygulamaları ve İngilizce öğretmenliği alanına ilişkin projelerini sundukları ve diğer projeleri gördükleri Proje Seminerleri dersleridir. Bu dersler ise uygulamaya yönelik olmaları sebebiyle bu bileşen dahilinde analiz edilmiş olup doğrudan İngilizce öğretmenliği uygulamasına yönelik değildir.

4'üncü sınıf öğrencilerinin YÖK (2006) tarafından önerilen İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki zorunlu dersleri almayı isteme durumuna ait istatistiksel değerler Tablo 63'de verilmiştir.

Tablo 63: İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programındaki Zorunlu Dersleri Almayı İsteme Durumu

Zorunlu Dersleri Almayı İsteme Durumu	Evet		Hayır		Zorunlu		Seçmeli	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bilgisayar I	41	21,4	42	21,9	68	35,4	41	21,4
Bilgisayar II	46	24,0	40	20,8	67	34,9	39	20,3
Sözlü İletişim Becerileri I	57	29,7	18	9,4	93	48,4	24	12,5
Sözlü İletişim Becerileri II	58	30,2	16	8,3	93	48,4	25	13,0
Eğitim Bilimlerine Giriş	52	27,1	39	20,3	78	40,6	23	12,0
İleri Okuma ve Yazma I	54	28,1	36	18,8	75	39,1	27	14,1
İleri Okuma ve Yazma II	59	30,7	36	18,8	72	37,5	25	13,0
Dinleme ve Sesletim I	52	27,1	30	15,6	86	44,8	24	12,5
Dinleme ve Sesletim II	79	41,1	24	12,5	68	35,4	21	10,9
Türkçe I	51	26,6	77	40,1	31	16,1	33	17,2
Türkçe II	51	26,6	79	41,1	27	14,1	35	18,2
Bağlamsal Dilbilgisi I	76	39,6	39	20,3	59	30,7	18	9,4
Bağlamsal Dilbilgisi II	78	40,6	38	19,8	57	29,7	19	9,9
Etkili İletişim	79	41,1	36	18,8	51	26,6	26	13,5
Sözcük Bilgisi	85	44,3	28	14,6	45	23,4	34	17,7
Eğitim Psikolojisi	68	35,4	43	22,4	57	29,7	24	12,5
Anlatım Becerileri	79	41,1	31	16,1	53	27,6	29	15,1
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	86	44,8	29	15,1	56	29,2	21	10,9
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	88	45,8	20	10,4	58	30,2	26	13,5
Türk Eğitim Tarihi	43	22,4	81	42,2	36	18,8	32	16,7
Öğretim İlke ve Yöntemleri	69	35,9	50	26,0	45	23,4	28	14,6

Tablo 63 - devam

Zorunlu Dersleri Almayı İsteme Durumu	Evet		Hayır		Zorunlu		Seçmeli	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İngilizce-Türkçe Çeviri	76	39,6	43	22,4	43	22,4	30	15,6
İngiliz Edebiyatı I	73	38,0	50	26,0	38	19,8	31	16,1
İngiliz Edebiyatı II	73	38,0	50	26,0	35	18,2	34	17,7
Dilbilim I	88	45,8	29	15,1	60	31,3	15	7,8
Dilbilim II	86	44,8	32	16,7	57	29,7	17	8,9
Dil Edinimi	88	45,8	24	12,5	62	32,3	18	9,4
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	90	46,9	27	14,1	48	25,0	27	14,1
Özel Öğretim Yöntemleri I	75	39,1	39	20,3	54	28,1	24	12,5
Özel Öğretim Yöntemleri II	76	39,6	39	20,3	50	26,0	27	14,1
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	61	31,8	55	28,6	46	24,0	30	15,6
Drama	68	35,4	41	21,4	48	25,0	35	18,2
İkinci Yabancı Dil I	72	37,5	42	21,9	46	24,0	32	16,7
İkinci Yabancı Dil II	73	38,0	44	22,9	40	20,8	35	18,2
İkinci Yabancı Dil III	69	35,9	52	27,1	43	22,4	28	14,6
Edebiyat ve Dil Öğretimi I	77	40,1	47	24,5	37	19,3	31	16,1
Edebiyat ve Dil Öğretimi II	79	41,1	46	24,0	39	20,3	28	14,6
Sınıf Yönetimi	79	41,1	41	21,4	47	24,5	25	13,0
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	83	43,2	26	13,5	55	28,6	28	14,6
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	83	43,2	27	14,1	49	25,5	33	17,2
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi I	78	40,6	35	18,2	55	28,6	24	12,5
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi II	78	40,6	36	18,8	55	28,6	23	12,0
Topluma Hizmet Uygulamaları	66	34,4	58	30,2	32	16,7	36	18,8
Ölçme ve Değerlendirme	68	35,4	53	27,6	42	21,9	29	15,1
Türkçe-İngilizce Çeviri	78	40,6	44	22,9	38	19,8	32	16,7
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	61	31,8	64	33,3	36	18,8	31	16,1
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	55	28,6	74	38,5	31	16,1	32	16,7
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	78	40,6	35	18,2	53	27,6	26	13,5
Rehberlik	80	41,7	35	18,2	50	26,0	27	14,1
Öğretimde Bireysel Farklılıklar	79	41,1	30	15,6	50	26,0	33	17,2
Okul Deneyimi I	83	43,2	18	9,4	70	36,5	21	10,9
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	79	41,1	40	20,8	52	27,1	21	10,9
Karşılaştırmalı Eğitim	71	37,0	45	23,4	46	24,0	30	15,6
Öğretmenlik Uygulaması I	88	45,8	15	7,8	68	35,4	21	10,9
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	71	37,0	40	20,8	43	22,4	38	19,8

Anketin bu bölümünde 4'üncü sınıf öğrencilerinden “Aşağıdaki İngiliz Dili Eğitimi lisans programı zorunlu derslerini almak ister misiniz? Sizce bu dersler zorunlu mu kalmalı, seçmeli mi olmalı?” sorusuna cevap vermeleri istenir. Aşağıda araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi Lisans programlarında öğrenim gören 4'üncü sınıf öğrencileri görüşlerine göre programda en çok alınmak istenen ve zorunlu olması tercih edilen ilk on ders ve derslerin amaçları sırasıyla verilmiştir.

1. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*; öğretmen adaylarının güncel öğretim teknoloji ve uygulamalarından ve güncel okuryazarlıklardan haberdar olarak tasarım ilkelerine uygun materyaller tasarlamalarını, geliştirebilmelerini, değerlendirebilmelerini sağlamayı amaçlar.
2. *Öğretmenlik Uygulaması*; öğrencilere, dört yıllık lisans eğitimleri boyunca edindikleri meslek bilgilerini çeşitli özel öğretim yöntemleriyle uygulamaya dönüştürme imkânı sağlamayı amaçlar.
3. *İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar*; öğrencilerin İngilizce öğretiminin temel ilkelerini tanımalarını sağlamayı amaçlar.
4. *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*; öğrencilere erken yaşta dil öğrenenlere İngilizce öğretebilmek için gereksinim duyulan kuram ve uygulamaları tanıtmak ve öğrencilere çocuklara İngilizce öğretimi konusunda klinik deneyim kazandırmayı amaçlar.
5. *Dilbilim*; dilbilimin başlıca öğelerinden olan biçimbilgisi, sözdizimi, edim bilim ve toplum dilbilimin temel kavramlarını ve işleyişini tanıtmayı amaçlar.
6. *Okul Deneyimi*; aday öğretmenlerin okul ortamında gözlemler yapmasını sağlamak, teori ve pratiği karşılaştırma imkânı vermeyi amaçlar.
7. *Sözcük Bilgisi*; öğretmen adaylarının, öğrencilerin sözcük ve dil yapıları arasındaki ilişkiyi öğrenmelerini, sözlü ve yazılı dilde kullanılan akademik sözcük dağarcıklarını geliştirmelerini sağlamayı amaçlar.
8. *Dil Edinimi*; anadil edinimi, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi konularını ana hatlarıyla saptamayı ve açıklamayı amaçlar.
9. *Rehberlik*; öğrencilere rehberliğin tanımını, ilkelerini, hizmet alanlarını, türlerini, bireyi tanıma tekniklerini açıklama becerisi kazandırmayı amaçlar.

10. *Öğretimde Bireysel Farklılıklar*; öğrencilere İngilizce öğretiminde karşılaşılabilen farklı öğrenen özelliklerini öğretmeyi ve bu farklılıklara yönelik uygulama imkânı sağlamayı amaçlar.

Üniversite türü ayrımında 4'üncü sınıf öğrencilerinin İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki zorunlu dersleri almayı isteme durumuna ait istatistiksel değerler Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64: Üniversite Türü Ayrımında Zorunlu Dersleri Almayı İsteme Durumu

	Üniversite türü															
	Devlet								Vakıf							
	Evet		Hayır		Zorunlu		Seçmeli		Evet		Hayır		Zorunlu		Seçmeli	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bilgisayar I	34	27,4	26	21,0	42	33,9	22	17,7	7	10,3	16	23,5	26	38,2	19	27,9
Bilgisayar II	39	31,5	24	19,4	40	32,3	21	16,9	7	10,3	16	23,5	27	39,7	18	26,5
Sözlü İletişim Becerileri I	49	39,5	14	11,3	49	39,5	12	9,7	8	11,8	4	5,9	44	64,7	12	17,6
Sözlü İletişim Becerileri II	48	38,7	11	8,9	53	42,7	12	9,7	10	14,7	5	7,4	40	58,8	13	19,1
Eğitim Bilimlerine Giriş	43	34,7	30	24,2	40	32,3	11	8,9	9	13,2	9	13,2	38	55,9	12	17,6
İleri Okuma ve Yazma I	46	37,1	27	21,8	37	29,8	14	11,3	8	11,8	9	13,2	38	55,9	13	19,1
İleri Okuma ve Yazma II	49	39,5	26	21,0	34	27,4	15	12,1	10	14,7	10	14,7	38	55,9	10	14,7
Dinleme ve Sesletim I	45	36,3	18	14,5	47	37,9	14	11,3	7	10,3	12	17,6	39	57,4	10	14,7
Dinleme ve Sesletim II	64	51,6	15	12,1	36	29,0	9	7,3	15	22,1	9	13,2	32	47,1	12	17,6
Bağlamsal Dilbilgisi I	62	50,0	25	20,2	29	23,4	8	6,5	14	20,6	14	20,6	30	44,1	10	14,7
Bağlamsal Dilbilgisi II	65	52,4	23	18,5	28	22,6	8	6,5	13	19,1	15	22,1	29	42,6	11	16,2
Etkili İletişim	67	54,0	24	19,4	20	16,1	13	10,5	12	17,6	12	17,6	31	45,6	13	19,1
Sözcük Bilgisi	71	57,3	17	13,7	19	15,3	17	13,7	14	20,6	11	16,2	26	38,2	17	25,0
Eğitim Psikolojisi	55	44,4	36	29,0	18	14,5	15	12,1	13	19,1	7	10,3	39	57,4	9	13,2
Anlatım Becerileri	64	51,6	26	21,0	21	16,9	13	10,5	15	22,1	5	7,4	32	47,1	16	23,5
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	71	57,3	18	14,5	25	20,2	10	8,1	15	22,1	11	16,2	31	45,6	11	16,2

Tablo 64 - devam

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	74	59,7	13	10,5	25	20,2	12	9,7	14	20,6	7	10,3	33	48,5	14	20,6
Türk Eğitim Tarihi	31	25,0	66	53,2	12	9,7	15	12,1	12	17,6	15	22,1	24	35,3	17	25,0
Öğretim İlke ve Yöntemleri	53	42,7	43	34,7	11	8,9	17	13,7	16	23,5	7	10,3	34	50,0	11	16,2
İngilizce-Türkçe Çeviri	63	50,8	28	22,6	16	12,9	17	13,7	13	19,1	15	22,1	27	39,7	13	19,1
İngiliz Edebiyatı I	63	50,8	33	26,6	12	9,7	16	12,9	10	14,7	17	25,0	26	38,2	15	22,1
İngiliz Edebiyatı II	63	50,8	33	26,6	11	8,9	17	13,7	10	14,7	17	25,0	24	35,3	17	25,0
Dilbilim I	72	58,1	18	14,5	25	20,2	9	7,3	16	23,5	11	16,2	35	51,5	6	8,8
Dilbilim II	69	55,6	21	16,9	25	20,2	9	7,3	17	25,0	11	16,2	32	47,1	8	11,8
Dil Edinimi	70	56,5	18	14,5	27	21,8	9	7,3	18	26,5	6	8,8	35	51,5	9	13,2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	76	61,3	16	12,9	20	16,1	12	9,7	14	20,6	11	16,2	28	41,2	15	22,1
Özel Öğretim Yöntemleri I	63	50,8	28	22,6	24	19,4	9	7,3	12	17,6	11	16,2	30	44,1	15	22,1
Özel Öğretim Yöntemleri II	63	50,8	30	24,2	21	16,9	10	8,1	13	19,1	9	13,2	29	42,6	17	25,0
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	48	38,7	43	34,7	19	15,3	14	11,3	13	19,1	12	17,6	27	39,7	16	23,5
Drama	57	46,0	32	25,8	18	14,5	17	13,7	11	16,2	9	13,2	30	44,1	18	26,5
İkinci Yabancı Dil I	57	46,0	37	29,8	16	12,9	14	11,3	15	22,1	5	7,4	30	44,1	18	26,5
İkinci Yabancı Dil II	55	44,4	39	31,5	14	11,3	16	12,9	18	26,5	5	7,4	26	38,2	19	27,9
İkinci Yabancı Dil III	52	41,9	41	33,1	17	13,7	14	11,3	17	25,0	11	16,2	26	38,2	14	20,6
Edebiyat ve Dil Öğretimi I	68	54,8	30	24,2	15	12,1	11	8,9	9	13,2	17	25,0	22	32,4	20	29,4
Edebiyat ve Dil Öğretimi II	65	52,4	34	27,4	14	11,3	11	8,9	14	20,6	12	17,6	25	36,8	17	25,0
Sınıf Yönetimi	64	51,6	32	25,8	20	16,1	8	6,5	15	22,1	9	13,2	27	39,7	17	25,0
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	72	58,1	17	13,7	24	19,4	11	8,9	11	16,2	9	13,2	31	45,6	17	25,0
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	72	58,1	20	16,1	18	14,5	14	11,3	11	16,2	7	10,3	31	45,6	19	27,9

Tablo 64 - devam

İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi I	67	54,0	28	22,6	20	16,1	9	7,3	11	16,2	7	10,3	35	51,5	15	22,1
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi II	69	55,6	26	21,0	20	16,1	9	7,3	9	13,2	10	14,7	35	51,5	14	20,6
Topluma Hizmet Uygulamaları	55	44,4	40	32,3	12	9,7	17	13,7	11	16,2	18	26,5	20	29,4	19	27,9
Ölçme ve Değerlendirme	54	43,5	44	35,5	15	12,1	11	8,9	14	20,6	9	13,2	27	39,7	18	26,5
Türkçe-İngilizce Çeviri	62	50,0	30	24,2	15	12,1	17	13,7	16	23,5	14	20,6	23	33,8	15	22,1
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	67	54,0	23	18,5	22	17,7	12	9,7	11	16,2	12	17,6	31	45,6	14	20,6
Rehberlik	68	54,8	22	17,7	21	16,9	13	10,5	12	17,6	13	19,1	29	42,6	14	20,6
Öğretimde Bireysel Farklılıklar	69	55,6	17	13,7	22	17,7	16	12,9	10	14,7	13	19,1	28	41,2	17	25,0
Okul Deneyimi I	71	57,3	14	11,3	30	24,2	9	7,3	12	17,6	4	5,9	40	58,8	12	17,6
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	67	54,0	28	22,6	20	16,1	9	7,3	12	17,6	12	17,6	32	47,1	12	17,6
Karşılaştırmalı Eğitim	62	50,0	30	24,2	17	13,7	15	12,1	9	13,2	15	22,1	29	42,6	15	22,1
Öğretmenlik Uygulaması I	76	61,3	9	7,3	30	24,2	9	7,3	12	17,6	6	8,8	38	55,9	12	17,6
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	60	48,4	27	21,8	21	16,9	16	12,9	11	16,2	13	19,1	22	32,4	22	32,4

Devlet üniversitesi son sınıf öğrencilerinin programda en çok almak istedikleri ve zorunlu kalmasını uygun gördükleri dersler sıralaması üniversitede türü ayrımı olmaksızın hem devlet hem vakıf üniversitelerinde öğrenim gören tüm 4'üncü sınıf öğrencilerin en çok almak istedikleri ve zorunlu kalmasını istedikleri dersler sıralaması aynı olup bu on dersin ortak özelliği İngiliz Dili Eğitimi özel alan dersleri olması ve Dilbilim, Sözcük Bilgisi Dil Edinimi ve Rehberlik dersleri haricinde İngilizce öğretimi uygulamasına yönelik dersler olmasıdır. Dilbilim, Sözcük Bilgisi ve Dil edinimi dersleri dilin edinimi ve öğrenilmesi esaslarına ve İngiliz Dilinin yapısal özelliklerine yönelik temel derslerdir. Rehberlik ise eğitim ve öğrenen psikolojisinin temelinde yer alan öğrencilere rehberliğin tanımını, ilkelerini, hizmet alanlarını, türlerini ve öğreneni

tanıma tekniklerini açıklama becerisi kazandırmayı amaçlayan temel bir derstir. Devlet üniversitesi öğrencilerinin en az almak istedikleri ve seçmeli ders olmasını uygun gördükleri dersler ise sırasıyla Türk Eğitim Tarihi, Bilgisayar, Eğitim Bilimlerine Giriş ve Dinleme ve Sesletim dersleri olup İngilizce Dili Eğitimi özel alan derslerinden olmayıp İngilizce öğretimi uygulamasına yönelik olmayan derslerdir. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören 4'üncü sınıf öğrencilerince İngiliz Dili Eğitimi programında en çok alınmak istenen ve zorunlu kalması uygun görülen dersler sırasıyla Dil Edinimi, İkinci Yabancı Dil II, Dilbilim II, İkinci Yabancı Dil III ve Öğretim İlke ve Yöntemleri iken alınması en az istenen dersler sırasıyla Dinleme ve Sesletim I, Bilgisayar II, Bilgisayar I, İleri Okuma ve Yazma I ve Sözlü İletişim Becerileri I olmuştur.

4'üncü sınıf öğrencilerinin YÖK (2006) tarafından önerilen İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki seçmeli dersleri almayı isteme durumuna ait istatistiksel değerler Tablo 65'de verilmiştir.

Tablo 65: İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programındaki Seçmeli Dersleri Almayı İsteme Durumu

	Evet		Hayır		Zorunlu		Seçmeli	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Hayat Boyu Öğrenme	48	25,0	43	22,4	66	34,4	35	18,2
Uluslararası Eğitim Projeleri	50	26,0	39	20,3	66	34,4	37	19,3
Çevre Eğitimi	46	24,0	41	21,4	65	33,9	40	20,8
Eğitim Felsefesi	50	26,0	39	20,3	72	37,5	31	16,1
Batı Edebiyatı	41	21,4	50	26,0	62	32,3	39	20,3
Kısa Hikâye İnceleme	53	27,6	44	22,9	56	29,2	39	20,3
Eğitimde Drama	64	33,3	27	14,1	65	33,9	36	18,8
Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme	66	34,4	23	12,0	69	35,9	34	17,7
Proje Uygulamaları	53	27,6	44	22,9	56	29,2	39	20,3
Anlambilim	59	30,7	26	13,5	77	40,1	30	15,6
Proje Seminerleri	53	27,6	45	23,4	55	28,6	39	20,3
Eğitimde Yeni Yönelimler	57	29,7	25	13,0	76	39,6	34	17,7
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	52	27,1	27	14,1	68	35,4	45	23,4

4'üncü sınıf öğrencilerinin İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki seçmeli dersleri almayı isteme durumuna ait istatistiksel değerlere göre en fazla almayı istedikleri ve zorunlu olması gerektiğini düşündükleri seçmeli ders Yabancı Dilde Öğrence

Geliştirme ve Değerlendirme dersidir. Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme dersinin amacı İngiliz dili eğitimindeki çeşitli izlenç türlerini tanıtmak, belirli bir izlençye göre ders planı, ders içeriği ve etkinlikler hazırlamak ve bunları ders programı ile birleştirmektir. İngiliz Dili Eğitimi 2018-2019 akademik yılı 4'üncü sınıf öğrencilerinin en çok almayı istedikleri ders olan Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme dersi YÖK (2018) tarafından yeni programda önerilen zorunlu veya seçmeli dersler grubunda yer almaz. 4'üncü sınıf öğrencilerin en az almayı istedikleri seçmeli ders ise Batı Edebiyatıdır. Batı Edebiyatı dersi doğrudan öğretmenlik özel alanına ilişkin veya öğretmenlik uygulamasına yönelik bir ders olmayıp öğrencilere Batı edebiyatının en çok bilinen yazarlarını ve onların yapıtlarını tanıtmayı amaçlayan bir derstir ve YÖK (2018) tarafından yeni programda önerilen zorunlu veya seçmeli dersler grubunda yer almaz.

Üniversite türü ayırımında 4'üncü sınıf öğrencilerinin İngiliz Dili Eğitimi lisans programındaki seçmeli dersleri almayı isteme durumuna ait istatistiksel değerler Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66: Üniversite türü Ayırımında Seçmeli Dersleri Almayı İsteme Durumu

	Üniversite türü															
	Devlet								Vakıf							
	Evet		Hayır		Zorunlu		Seçmeli		Evet		Hayır		Zorunlu		Seçmeli	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hayat Boyu Öğrenme	68	31,5	40	18,5	79	36,6	29	13,4	38	26,0	38	26,0	31	21,2	39	26,7
Uluslararası Eğitim Projeleri	64	29,6	42	19,4	78	36,1	32	14,8	44	30,1	31	21,2	38	26,0	33	22,6
Çevre Eğitimi	59	27,3	51	23,6	74	34,3	32	14,8	38	26,0	35	24,0	28	19,2	45	30,8
Eğitim Felsefesi	59	27,3	53	24,5	75	34,7	29	13,4	38	26,0	24	16,4	52	35,6	32	21,9
Batı Edebiyatı	49	22,7	58	26,9	73	33,8	36	16,7	27	18,5	46	31,5	33	22,6	40	27,4
Kısa Hikâye İnceleme	62	28,7	47	21,8	71	32,9	36	16,7	35	24,0	39	26,7	33	22,6	39	26,7
Eğitimde Drama	84	38,9	31	14,4	74	34,3	27	12,5	35	24,0	24	16,4	50	34,2	37	25,3
Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme	85	39,4	25	11,6	80	37,0	26	12,0	39	26,7	21	14,4	48	32,9	38	26,0
Proje Uygulamaları	64	29,6	54	25,0	61	28,2	37	17,1	35	24,0	31	21,2	40	27,4	40	27,4
Anlambilim	77	35,6	31	14,4	82	38,0	26	12,0	36	24,7	26	17,8	54	37,0	30	20,5
Proje Seminerleri	61	28,2	56	25,9	65	30,1	34	15,7	29	19,9	41	28,1	38	26,0	38	26,0

Tablo 66 - devam

Eğitimde Yeni Yönelimler	74	34,3	29	13,4	90	41,7	23	10,6	39	26,7	27	18,5	41	28,1	39	26,7
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	72	33,3	30	13,9	84	38,9	30	13,9	37	25,3	25	17,1	41	28,1	43	29,5

Anketin bu bölümünde ise 4’üncü sınıf öğrencilerinden “Aşağıdaki İngiliz Dili Eğitimi lisans programı seçmeli derslerini almak ister misiniz? Sizce bu dersler seçmeli mi kalmalı, zorunlu mu olmalı?” sorusuna cevap vermeleri istenir. Devlet üniversitesinde öğrenim gören 4’üncü sınıf öğrencilerince İngiliz Dili Eğitimi lisans programında verilen seçmeli derslerden (YÖK, 2006) en çok alınmak istenen ve zorunlu olması tercih edilen seçmeli dersler sırasıyla İngilizce öğretiminde materyal geliştirme, değerlendirme ve uygulamalarına yönelik Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme, İngilizce öğretiminde bir teknik olarak drama kullanımı ve uygulamalarına yönelik Eğitimde Drama ve İngiliz dilindeki sözcüklerin anlamsal özelliklerine yönelik Anlambilim dersleri iken alınması en az istenen ve seçmeli kalması tercih edilen dersler sırasıyla İngiliz Dili Eğitimi özel alanı dışında kalan ve İngilizce öğretimi uygulamalarına yönelik olmayan Batı Edebiyatı, Eğitim Felsefesi ve Çevre Eğitimi dersleri olmuştur. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören 4’üncü sınıf öğrencilerince İngiliz Dili Eğitimi lisans programında en çok alınmak istenen ve zorunlu olması tercih edilen seçmeli dersler ise sırasıyla yurt dışı bağlantılı eğitim alanı proje geliştirme ve uygulamalarına yönelik Uluslararası Eğitim Projeleri, İngilizce öğretiminde materyal geliştirme, değerlendirme ve uygulamalarına yönelik Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme ve çağdaş İngilizce öğretimi yaklaşım ve uygulamalarına yönelik Eğitimde Yeni Yönelimler dersleri iken alınması en az istenen ve seçmeli kalması tercih edilen dersler sırasıyla İngiliz Dili Eğitimi özel alanı dışında kalan ve İngilizce öğretimi uygulamalarına yönelik olmayan Batı Edebiyatı, Proje Seminerleri ve Proje Uygulamaları olmuştur.

Anketin beşinci bölümünde yer alan İstihdam Kaygısı Ölçeği İngiliz Dili Eğitimi lisans programında öğrenim gören 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencilerinin mezuniyet sonrası İngilizce öğretmeni olarak devlete bağlı veya özel sektördeki kurumlarda iş bulabilmelerine ilişkin kaygılarının,

- Programın öğretmenlik bilgi ve becerilerini sağlama gücü
- Akademik başarı

- Öğrenme motivasyonu
- Öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azmi
- Öğretmenlik öz-yeterlilik inancı

olgularına etkisine yöneliktir. Mezuniyet Sonrası İstihdam Kaygısı Ölçeğine ait istatistiksel değerler Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67: Mezuniyet Sonrası İstihdam Kaygısı Ölçeğine Ait Değerler

	Ortalama	ss
Programın size gerekli öğretmenlik bilgi ve becerilerini sağlama gücünü	3,69	1,24
Akademik başarınızı	3,60	1,25
Öğrenme motivasyonunuzu	3,69	1,24
Öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azminizi	3,81	1,17
Öğretmenlik öz-yeterlilik inancınızı	3,75	1,30

İstihdam Kaygısı Ölçeği analizinden elde edilen değerlere göre İngiliz Dili Eğitimi lisans programında öğrenim gören 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencilerinin mezuniyet sonrası İngilizce öğretmeni iş bulma kaygıları en çok öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azimlerini etkilerken en az akademik başarılarını etkilemektedir.

Mezuniyet Sonrası İstihdam Kaygısı Ölçeğine ait değerlerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68: İstihdam Kaygısı Ölçeği Değerlerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

	Üniversite türü						t	p
	Devlet		Vakıf		Toplam			
	Ortalama	ss	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Programın size gerekli öğretmenlik bilgi ve becerilerini sağlama gücünü	3,62	1,28	3,73	1,12	3,67	1,22	-,886	,376
Akademik başarınızı	3,49	1,29	3,77	1,16	3,60	1,24	-2,128	,034*
Öğrenme motivasyonunuzu	3,76	1,27	3,76	1,15	3,76	1,22	-,008	,994
Öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azminizi	3,76	1,20	3,80	1,14	3,78	1,17	-,298	,766
Öğretmenlik öz-yeterlilik inancınızı	3,77	1,26	3,77	1,20	3,77	1,24	-,006	,995

*p<0,05

Mezuniyet Sonrası İstihdam Kaygısı Ölçeğine ait değerlerin üniversite türü açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçlarına göre sadece Akademik Başarı olgusu üzerindeki etkisi üniversite türü ayrımında anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Mezuniyet sonrası istihdam kaygısı vakıf üniversitesi öğrencilerine göre öğrenci akademik başarısını daha fazla etkilemektedir. Akademik başarı olgusu dışında mezuniyet sonrası devlet ve vakıf üniversitesi öğrencilerinin istihdam kaygılarının olgulara etki sıralaması benzerlik göstermektedir. Devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mezuniyet kaygısının en fazla etkilediği olgular sırasıyla öğretmenlik öz-yeterlilik inancı, öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azmi ve öğrenme motivasyonu iken en az etkilenen olgular ise sırasıyla akademik başarı ve programın öğretmenlik bilgi ve becerilerini sağlama gücü olmuştur. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mezuniyet kaygısının en fazla etkilediği olgular ise sırasıyla öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azmi, akademik başarı ve öğretmenlik öz-yeterlilik inancı iken en az etkilediği olgular ise sırasıyla programın öğretmenlik bilgi ve becerilerini sağlama gücü ve öğrenme motivasyonu olmuştur.

Mezuniyet Sonrası İstihdam Kaygısı Ölçeğine ait değerlerin sınıf düzeyi açısından incelenmesine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69: İstihdam Kaygısı Ölçeği Değerlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf						t	p
	3.sınıf		4.sınıf		Toplam			
	Ortalama	ss	Ortalama	ss	Ortalama	ss		
Programın size gerekli öğretmenlik bilgi ve becerilerini sağlama gücünü	3,65	1,19	3,69	1,24	3,67	1,22	-,301	,764
Akademik başarınızı	3,60	1,25	3,60	1,25	3,60	1,25	-,023	,982
Öğrenme motivasyonunuzu	3,83	1,20	3,69	1,24	3,76	1,22	1,043	,298
Öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azminizi	3,75	1,18	3,81	1,17	3,78	1,17	-,463	,644
Öğretmenlik öz-yeterlilik inancınızı	3,81	1,15	3,75	1,30	3,78	1,23	,462	,645

* $p<0,05$

Mezuniyet sonrası istihdam kaygısının olgulara etkisinin sınıf düzeyi açısından incelenmesi için yapılan t testi sonuçlarına göre istihdam kaygısı olgulara etkisi sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). 3’üncü sınıf öğrencilerine göre istihdam kaygısı en fazla öğrenme motivasyonunu etkilerken 4’üncü sınıf

öğrencilerine göre en fazla öğretmenlik öz-yeterlilik inancını ve öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azmini etkilemektedir. Hem 3'üncü hem 4'üncü sınıf öğrencilerine göre istihdam kaygılarının en az etkilediği olgu ise akademik başarıları olmuştur.

4.2. Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen nitel veri analizine ilişkin bulgular dört bölümde incelenip yorumlanmıştır:

- Öğrenci anketinin son bölümünde bulunan açık uçlu soruların bulunduğu altıncı bölümün analizinden elde edilen nitel bulgular
- Öğretim elemanlarının program değerlendirmesine yönelik görüşlerinden elde edilen nitel bulgular
- Program mezunlarının program değerlendirmesine yönelik görüşlerinden elde edilen nitel bulgular
- İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarına ilişkin ulaşılabilen dokümanların analizinden elde edilen nicel ve nitel bulgular

4.2.1. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

İngiliz Dili Eğitimi lisans programı değerlendirmesine yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin nitel bulgular, İngiliz Dili Eğitimi lisans programları 3'üncü ve son sınıf öğrencilerine uygulanan anketin açık uçlu sorularının yer aldığı 6'ncı ve son bölümünden elde edilen nitel verilere uygulanan içerik analizi yolu ile elde edilmiştir. Anketin bu bölümünde, öğrencilere öğrenim gördükleri programa dair sevdikleri ve sevmedikleri yönleri ve programı geliştirmeye yönelik görüşlerine ilişkin üç soru sorulmuş olup buna paralel olarak veriler;

- programın sevilen yönleri,
- programın sevilmeyen yönleri,
- programı geliştirmeye yönelik öneriler

olmak üzere üç farklı temel tema altında incelenmiştir. Öğrencilerin bu üç soruya verdiği cevaplar detaylı bir içerik analizine tabi tutulmuş, öğrencilerin görüşlerini ifade ederken kullandıkları kelimelerden yüksek frekans değerine sahip olanlar, bir başka deyişle, öğrencilerin sıklıkla kullandıkları kelimeler tespit edilmiştir. Bu kelimeleri

temsilen kodlar ortaya çıkmış, kodların ifade ettiği olgular her bir temada bulunan alt temalar altında incelenmiştir.

4.2.1.1. Programın Sevilen Yönleri

Anketin 6'ncı ve son bölümünde yer alan açık uçlu sorulardan 1'incisi olan “Programın sevdiğiniz yönleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara uygulanan içerik analizi sonucu tespit edilen temalar, alt temalar, kodlar ve frekans, yüzde değerlerinin ve öğrenci sayılarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 70’de gösterildiği gibidir.

Tablo 70: Öğrenci Görüşlerine göre Programın Sevilen Yönleri

			İstanbul Ü. Cerrahpaşa		Yıldız Teknik Ü.		Marmara Ü.		İstanbul Aydın Ü.		İstanbul Kültür Ü.		Bahçeşehir Ü.		Genel Toplam	
			(n=100)		(n=73)		(n=54)		(n=75)		(n=41)		(n=40)		(n=383)	
	Alt Temalar	Kodlar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tema 1: Programın Sevilen Yönleri	Öğretim Elemanları	Akademik bilgisi yüksek / deneyimli / alanında uzman / samimi / yardımcı / yenilikçi	28	28	9	12	3	6	7	9	5	12	8	20	60	15
	Program Dersleri	İngilizce Öğretmenliği alan teorisi	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	2
		Öğretmenlik uygulamaları / Mikro, makro öğretim uygulamaları / Staj Uygulamaları / Öğretmenlik Uygulamaları I Öğretmenlik Deneyimi I / Gözlem / Okulda Üniversite	16	16	16	22	12	22	21	28	4	10	29	73	96	25
		Eğitim Bilimleri Dersleri	2	2	3	4	-	-	4	5	-	-	-	-	9	2
		İngiliz Dili Öğretimi dersleri (Yaklaşımlar, Materyal Tasarımı, Çocuklara Dil Öğretimi, Dil Becerilerinin Öğretimi, Edebiyat / Drama ve Dil Öğretimi)	16	16	9	12	7	13	15	20	9	22	2	5	58	15
		Öğretmenlik alanı dışındaki İngilizce dersler (Grammar, Konuşma, Dinleme, Çeviri, Dil Edinimi)	-	-	10	14	-	-	-	-	-	-	2	5	12	3
		Eğitim Teknolojileri Dersleri / Derslerde BIT, İngilizce öğretiminde eğitim teknolojileri kullanımı	2	2	3	4	3	6	2	3	-	-	-	-	10	3
		Research dersi / Makale okuma / Rapor	3	3	2	3	-	-	-	-	2		-	-	7	2
		Toplam	45	-	43	-	22	-	42	-	15	-	33	-	-	-
	Genel Toplam		73	-	52	-	25	-	49	-	20	-	41	-	260	-

Ankette bulunan açık uçlu sorulara verilen cevapların içerik analizine tabi tutulduğu üç ana temadan ilki “Programın Sevilen Yönleri” dir. Bu tema altında, “Öğretim Elemanları”, ve “Program Dersleri” olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu bölümde yazdığı kelimelerin kullanım sıklığını ifade eden frekans değerleri, öğrenci sayılarına göre % değerleri ve bu değerlerin üniversitelere göre dağılımı bu iki alt tema altında değerlendirilmiştir:

Öğretim Elemanları: Üniversiteler genelinde 60 öğrencinin (%15) programda sevdikleri yön olarak yazdıkları “öğretim elemanlarının akademik bilgisinin yüksek olması”, “hocalarımızın alan teorisine çok hakim olması”, “akademik kadronun alanında uzman hocalardan oluşması”, “hocalarımızın bölümde uzun yıllar görev yapıyor olması”, “hocaların deneyimli olması”, “hocalarımızın yeniliklere ve kendilerini geliştirmeye açık olması”, “öğretim elemanlarının yardımcı tavırları”, “bölümdeki sıcak ve samimi ortam” ve bunun gibi ifadeler “Öğretim Elemanları” alt teması altında toplanmıştır. Öğrenciler genelinde en fazla İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa öğrencileri %28 oranla ve Bahçeşehir Üniversitesi öğrencileri %20 oranla öğrenim gördükleri programda görev yapan öğretim elemanlarının akademik, mesleki ve iletişimsel yeterliliğini vurgulamış ve ön plana çıkarmışlardır.

Program Dersleri: Öğrencilerin, programın sevdikleri yönü olarak programda verilen derslerle ilgili olumlu görüşlerini ifade ederken kullandıkları kelimelerin çeşitliliği, “Program Dersleri” alt teması altında farklı alt gruplar ve kodlar oluşmasına sebep olmuştur. Öğrenciler tarafından üniversiteler genelinde toplam 200 kez vurgulanmış olan “Program Dersleri”, “Programda Sevilen Yönler” teması içinde en çok ifade edilen alt tema, bir başka deyişle programda en çok vurgulanan sevilen yön olmuştur. Bu alt tema altında öğrencilerin kullandıkları ortak kelimeler olan kodlar, kullanım sıklıkları sırasıyla; “Öğretmenlik uygulamaları”, “İngiliz Dili Eğitimi dersleri”, “Öğretmenlik alanı dışındaki İngilizce dersler”, “Eğitim Teknolojileri Dersleri”, “Eğitim Bilimleri Dersleri”, “Research Dersi” ve “İngilizce öğretmenliği alan teorisi” olmuştur.

- **“Öğretmenlik uygulamaları”, “Dersler”** alt teması altında üniversiteler genelinde 96 öğrencinin (%25) en fazla kullandığı kod, dolayısıyla en çok vurguladığı sevilen yöndür. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin hem program genelinde hem de programda verilen derslere yönelik olarak en sevdikleri yön, derslerde yürütülen öğretmenlik uygulamasına yönelik faaliyet ve aktiviteler

ve staj dönemi kapsamında aldıkları öğretmenlik uygulaması dersleridir. Öğrencilerin “Öğretmenlik Uygulamaları” kodu ile ifade ettikleri olgu aynı zamanda araştırma kapsamındaki Öğretmenlik Uygulaması bileşeni olduğundan, öğrencilerin programda en sevdikleri derslerin Öğretmenlik Uygulaması bileşeni dersleri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin programda sevdiklerini yazdıkları yönler “programda öğretmenlik uygulamasına ağırlıkla yer veren dersler”, “derslerdeki mikro ve makro-öğretim uygulamaları”, “öğretmenlik uygulamasına yönelik aktiviteler”, “staj dönemi”, “staj dersleri”, “gözlem”, “okulda mikro-öğretim”, “okulda makro-öğretim”, “gerçek okul ortamı”, “Öğretmenlik Deneyimi I”, “Öğretmenlik Uygulaması I” olarak sıralanabilir.

Bu alt tema altında dikkat çeken bir diğer bulgu ise bu alt temayı vurgulayan 96 öğrencinin 29’unun Bahçeşehir Üniversitesi öğrencisi olmasıdır. Üniversiteler genelinde toplam 29 Bahçeşehir Üniversitesi öğrencisi %73 gibi yüksek bir oranla programda sevdikleri yön olarak derslerdeki öğretmenlik uygulamaları ve staj faaliyetlerini vurgulamışlardır. Diğer üniversitelere göre Bahçeşehir Üniversitesi öğrencilerinin sevdikleri yön olarak çok daha yüksek bir oranla öğretmenlik uygulamalarını vurgulamalarının temel sebepleri öğrencilerin kullandıkları ifadelerle “Üniversitemizde uygulanan Okulda Üniversite Modeli”, “1’inci sınıftan itibaren üniversitenin anlaşılmalı olduğu okullarda öğretmenlik uygulaması ve gözlem yapıyor olmamız”, “Çocuklara İngilizce Öğretimi gibi uygulama kredisi olan derslerin uygulama boyutunu gerçek okul ortamında yapmamız” şeklinde ifade etmişlerdir.

- **“İngiliz Dili Öğretimi dersleri”** kodu ise “Dersler” alt teması altında üniversiteler genelinde toplam 58 öğrencinin (%15) en fazla kullandığı ikinci kod olmuştur. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması bileşeni derslerinin ardından en fazla sevdiklerini ifade ettikleri derslerin İngilizce Öğretimi bileşeni dersleri olduğu söylenebilir. Bu kod dahilinde öğrenciler “Yaklaşımlar”, “Materyal Tasarımı”, “Çocuklara Dil Öğretimi”, “Dil Becerilerinin Öğretimi”, “Edebiyat”, “Drama ve Dil Öğretimi” gibi İngiliz Dili Eğitimi teori ve uygulamalarına yönelik olan İngilizce Öğretimi bileşeni derslerini sevdiklerini yazmışlardır.
- **“Öğretmenlik alanı dışındaki İngilizce dersler”** olarak ifade edilen kod araştırma kapsamında İngilizce Öğrenimi bileşeni dersleri olarak tanımlanan

dersler olup üniversiteler genelinde 12 öğrencinin (%3) kullandıkları koddur. Ayrıca, bu bulgudan yola çıkılarak, İngilizce Öğrenimi bileşeni derslerinin öğrencilerin programda en çok sevdiği dersler sırasında üçüncü olduğu söylenebilir. Bu kod dahilinde öğrencilerin dersler “Gramer”, “Konuşma”, “Dinleme”, “Çeviri”, “Dil Edinimi” gibi İngilizce Öğrenimi bileşeni derslerini sevdiklerini yazmışlardır.

- **“Eğitim Teknolojileri Dersleri”** “Dersler” alt teması altında öğrencilerin %3’ünün kullandığı bir diğer kod olup programın Teknoloji bileşeni derslerini ifade eder. Bu derslerin yanı sıra öğrenciler “derslerde BİT kullanılması”, “Eğitim Teknoloji dersinde İngilizce öğretirken teknolojiyi nasıl kullanacağımızı öğrenmemiz” gibi yönleri de sevdiklerini ifade etmişlerdir.
- **“Eğitim Bilimleri Dersleri”** üniversiteler genelinde öğrencilerin %2’sinin kullandığı bir diğer kod olup programın Eğitim Bilimleri derslerini ifade eder. Öğrenciler bu kodla birlikte ayrıca Eğitim Bilimleri bileşeni dersleri olan “Eğitim Psikolojisi”, “Eğitim Sosyolojisi” derslerini sevdiklerini yazmışlardır.
- **“Research Dersleri”** üniversiteler genelindeki öğrencilerin %2’sini oluşturan 7 öğrenci tarafından kullanılmış olup Eğitim Araştırması derslerini ifade etmektedir. Öğrenciler ayrıca, “bizi araştırmaya yönlendiren dersler”, “araştırma ödevleri”, “araştırma dersinde makale okuyup rapor yazmamız” gibi yönleri de sevdiklerini yazmışlardır.
- **“İngilizce öğretmenliği alan teorisi”** kodu da benzer şekilde tüm öğrencilerin programın sevdikleri yönü olarak yüksek frekans değeri ile vurguladıkları bir yön olmasa da sadece İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa öğrencilerince (%2) kullanılmış olması önem taşımaktadır. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa öğrencileri öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi programının “Öğretmenlik alan teorisine ağırlık vermesi”, program derslerinde “aldıkları sağlam öğretmenlik teorisi” gibi yönlerini sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin “Programın en sevdiğiniz yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre; üniversiteler genelinde 200 defa programda verilen dersler vurgulanmışken 57 defa programda görev yapan öğretim elemanlarına vurgu yapılmıştır. Buna göre öğrenciler programın sevdikleri yönleri açısından en fazla programda verilen dersleri yoğunlukla ifade etmiş ve vurgulamış, bunu

programda görev alan  ğretim elamanlarının akademik, mesleki ve iletişimsel yeterliliği takip etmiştir.

4.2.1.2. Programın Seilmeyen Yönleri

Anketin 6'ncı ve son bölümünde yer alan açık uçlu sorulardan 2'ncisi olan "Programın sevmediğiniz yönleri nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara uygulanan içerik analizi sonucu tespit edilen temalar, alt temalar, kodlar ve frekans, yüzde değerlerinin ve  ğrenci sayılarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 71'de gösterildiği gibidir.

Tablo 71: Öğrenci Görüşlerine göre Programın Sevilmeyen Yönleri

			İstanbul Ü. Cerrahpaşa		Yıldız Teknik Ü.		Marmara Ü.		İstanbul Aydın Ü.		İstanbul Kültür Ü.		Bahçeşehir Ü.		Genel Toplam	
			(n=100)		(n=73)		(n=54)		(n=75)		(n=41)		(n=40)		(n=383)	
Tema 2: Programın Sevilmeyen Yönleri	Alt Temalar	Kodlar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Öğretim Elemanları	Tecrübesiz / akademik yetersiz / geleneksel / egosantrik / kaba / iletişimi kopuk / sayıca yetersiz	9	9	23	32	9	17	7	9	2	5	6	15	56	15
	Programda Verilen Dersler	Teori Fazla / Uygulama az	16	16	8	11	5	9	8	11	-	-	-	-	37	10
		Eğitim Bilimleri Dersleri	10	10	3	4	-	-	6	8	10	24	8	20	37	10
		İngilizce Dersleri (Drama, Edebiyat, Gramer, Çeviri)	10	10	3	4	8	15	5	7	1	2	1	3	28	7
	Ölçme Değerlendirme	Öğretmenlik becerisi ölçülüyor Salt bilgi ölçen sınavlar / Test tekniği / Ezbere dayalı / Zor / Yoğun Ödev-Proje	20	20	3	4	3	6	6	8	3	7	7	18	42	11
	Staj Dönemi	Staj dönemi çok kısa / Staj dönemi sadece son sınıfla sınırlı	5	5	2	3	2	4	1	1	-	-	-	-	10	3
	Öğrencilerin Dil Düzeyleri	İngilizce düzeyi düşük / Konuşma Becerisi Yetersiz	1	1	2	3	-	-	2	3	3	7	2	5	10	3

Tablo 71 - devam

	Kampüsün/ Programın Fiziksel Sosyal ve Eğitsel İmkanları	Fiziksel şartlar kötü / Seminer, Konferans, Erasmus, Uluslararası Proje, Kütüphane yetersiz/az	6	2	2	3	-	-	-	-	-	-	2	5	10	3
Genel Toplam			77	-	54	-	27	-	35	-	19	-	27	-	239	-

Öğrenci anketinin açık uçlu soruların bulunduğu nitel bölümünden elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan ikinci tema “Programın Sevilmeyen Yönleri” temasıdır. Bu tema altında öğrencilerin programa yönelik olumsuz görüşleri ve eleştirilerini yansıtan alt temalar sayı ve yüzde değerlerine göre öğrenciler tarafından en fazla ifade edilme sırasına göre aşağıda açıklanmıştır:

Öğretim Elemanları: Üniversiteler genelinde 56 öğrenci (%15) tarafından en fazla vurgulanan alt temadır. Programın Sevilmeyen Yönleri temasında Öğretim Elemanları alt teması kapsamında öğretim elemanlarının sayıca, akademik ve mesleki yetersizliği vurgulanmıştır. Öğrencilerin bu alt temada; “Bazı hocalarımız tecrübesiz”, “Bazı hocaların akademik bilgisi bence yeterli değil”, “Belirli bir yaşın üzerindeki çok geleneksel, dersleri tek düze öğretmen merkezli geçiyor.”, “Hocalar ders anlatımında teknolojiyi yeteri kadar kullanmıyor”, “Hocalarımızın uygulama yönü çok yetersiz”, “Sadece teori ağırlıklı ders işleniyor”, “Bazı derslerimiz sadece hocanın Power Point sunumundan ibaret.”, Bölümdeki hocaların egosantrik ve kaba tavırları”, “Hocaların bizle iletişimi kopuk”, “Mezun olacağım, hala ders dışında bir kelime konuşmadığım hocalarım var” gibi ifadeler yazmışlardır. Bu tema altında üniversiteler genelinde en çok Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin (%28) öğretim elemanlarının yetersizliğini sevmeyen yön olarak vurgulaması dikkat çekicidir.

Ölçme Değerlendirme: Öğrencilerin programda sevmedikleri yön olarak öğretim elemanlarından sonra en fazla ifade ettikleri ikinci alt tema programdaki sınavlar, değerlendirmeler, proje ve ödevlerdir. Üniversiteler genelinde 42 öğrenci (%11) “Programda genel olarak öğretmenlik teorisi ölçülüyor, öğretmenlik performansımız değerlendirilmiyor.”, “Sınavlar ezbere dayalı.”, “Sınav soruları bizim akademik seviyemizin üzerinde.”, “Sınavlar çok zor.”, “Grup projelerini hiç sevmiyorum.”, “Proje ödevleri çok yoğun.” gibi ifadelerle programdaki ölçme değerlendirme sistemini eleştirmişlerdir.

Programda Verilen Dersler: Programın Sevilmeyen Yönleri temasında öğrenciler tarafından en çok vurgulanan alt tema programda verilen derslerin öğretim uygulamasından ziyade teori ağırlıklı olması olmuştur. Toplamda 38 öğrenci (%10) “derslerin öğretmenlik uygulamasına değil öğretmenlik alan teorisine yönelik olması” nı vurgulamıştır.

Bu alt tema altında öğrencilerin programın sevmedikleri yönü olarak program dersleriyle ilgili vurguladıkları diğer yönler “Eğitim Bilimleri Dersleri” ve “Drama, Edebiyat gibi İngilizce dersler” olmuştur.

Staj Dönemi: Bu alt tema altında, üniversiteler genelinde 10 öğrenci (%3) “Staj programının süresi çok kısa ve yetersiz”, “Staj uygulamaları yeterli değil”, “Gözlem yeterli değil”, “Staj gün ve saatleri kısa” ve bunun gibi ifadeler kullanmışlardır.

Programın Sevilmeyen Yönleri temasında Kültür ve Bahçeşehir Üniversitesi öğrencileri Program Derslerindeki teori ağırlığı ve uygulama yetersizliği ve Staj Dönemi alt temalarına yönelik herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Bu bulgu; doküman analizi ile Kültür ve Bahçeşehir Üniversitelerinin güçlü yanı olarak ortaya konulan öğrencilerine anlaşılmalı kurumlarda öğretmenlik uygulaması, Hazırlık sınıflarında öğretmenlik pratiği ve Okulda Üniversite Modeli ile 1’inci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamaları imkânlıları vermesi ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra, bu bulgu Programın Sevilen Yönleri temasında öğretmenlik uygulamaları ve staj dönemini en çok Bahçeşehir Üniversiteli öğrencilerinin programın sevdikleri yönü olarak vurgulamış olması bulgusu ile de örtüşmektedir.

Öğrencilerin Dil Düzeyi: Öğrencilerin programda sevmedikleri yön olarak ifade ettikleri alt temalardan bir diğeri öğrencilerin dil düzeylerinin yetersiz olmasıdır. Üniversiteler genelinde 10 öğrenci (%3) “B1 seviyesinin özellikle konuşma becerisinde İngilizce öğretebilmek için yeterli olmadığını” ifade etmişlerdir.

Kampüsün ve Programın Sağladığı Fiziksel, Sosyal ve Eğitsel İmkanlar: Programın Sevilmeyen Yönleri temasında kampüsün ve programın sağladığı fiziksel, sosyal ve eğitsel imkanların yetersizliği öğrencilerce vurgulanan bir diğer alt tema olmuştur. Toplamda yine 10 öğrenci (%3) “Kampüsteki sosyal olanaklar çok sınırlı.”, “Bölüm dersliklerinin fiziksel ve teknolojik olanakları sınırlı.”, “Kampüsteki seminer, konferans, event gibi etkinlikler çok az.”, “Kampüs taşındığı için merkezi konumunu yitirdi”, “Kütüphanemiz bile yok.” Ve bunun gibi ifadelerle kampüs ve programın sağladığı fiziksel, sosyal ve eğitsel olanakların yetersizliğini vurgulamışlardır.

Üniversiteler genelinde tüm öğrenciler programın sevilen yönlerini 260 defa, sevmeyen yönlerini 239 defa ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle, öğrenciler programın sevdikleri yönlerini, sevmedikleri yönlerinden daha fazla vurgulamışlardır. Üniversite türü ayrımına bakıldığında, devlet üniversitelerinin sevmeyen yönleri,

vakıf üniversitelerinin ise sevilen yönleri daha fazla vurguladığı görülmektedir. Üniversiteler genelinde ise sevilen ve sevilmeyen yönlerle ilişkin frekans değerleri farkının en fazla Bahçeşehir Üniversitesinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci görüşlerine göre programın her sevilmeyen yönü, yani her bir alt tema bir problem sahası olarak ele alınmıştır. Öğretim elemanı görüşmeleri esnasında öğretim elemanlarının programın zayıf yönlerini ifade ederken değinmedikleri problem sahaları onlara soru olarak yöneltilmiştir.

4.2.1.3. Programı Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Anketin 6'ncı ve son bölümünde yer alan açık uçlu sorulardan 3'üncüsü olan "Programı geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara uygulanan içerik analizi sonucu tespit edilen temalar, alt temalar, kodlar ve frekans, yüzde değerlerinin ve öğrenci sayılarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 72'de gösterildiği gibidir.

Tablo 72: Öğrenci Görüşlerine göre Programı Geliştirme Önerileri

			İstanbul Ü. Cerrahpaşa		Yıldız Teknik Ü.		Marmara Ü.		İstanbul Aydın Ü.		İstanbul Kültür Ü.		Bahçeşehir Ü.		Genel Toplam	
			(n=100)		(n=73)		(n=54)		(n=75)		(n=41)		(n=40)		(n=383)	
Tema 3: Programı Geliştirme Önerileri	Alt Temalar	Kodlar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Teori- Uygulama Dengesi Sağlanmalı	Öğrenci sayıları azaltılmalı	4	4	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	6	2
		Öğretmenlik uygulaması artmalı / Teori azalmalı / Daha öğrenci merkezli / Daha interaktif	27	27	17	24	9	17	15	20	3	7	2	5	73	19
	Öğretim Elemanları Yeterliliği Artmalı	Öğretim elemanları artmalı	3	3	6	8	2	4	-	-	-	-	-	-	11	3
		Akademik yeterlilik, tecrübe artmalı / Daha genç, dinamik / Öğrenciyle daha ılımlı ilişki	2	2	18	25	4	8	8	11	-	-	-	-	32	8
	Öğretmenlik Stajı Uzatılmalı	Staj 1., 3. sınıftan başlamalı / Program yoğunlaştırılmalı	13	13	7	10	4	8	2	3	-	-	-	-	26	7
	Fiziksel, Sosyal, Eğitsel İmkanlar Artmalı	Fiziksel imkanlar geliştirilmeli Uluslararası proje, konferans, seminer arttırılmalı	7	7	4	6	-	-	3	6	1	2	6	15	21	6
	Dersler İyileştirilmeli	Seçmeli derslerin sayısı ve çeşidi artmalı	9	9	6	8	-	-	3	6	2	4	5	12	25	7
		Daha fazla İkinci Yabancı Dil dersi opsiyonu olmalı	6	6	6	8	-	-	1	2	-	-	-	-	13	4
	Öğrencilerin Dil Düzeyi Artmalı	Konuşma Dersleri / Zorunlu Hazırlık	-	-	7	10	-	-	-	-	2	4	7	17	16	4

Anketin nitel bölümü analizi için ortaya çıkan üçüncü tema Öğrenci Görüşlerine göre Programı Geliştirme Önerileridir. Bu temaya ilişkin alt temalar frekans değerleri sıralamasına uygun olarak aşağıda açıklanmıştır.

Teori-Uygulama Dengesi Sağlanmalı: Bu alt temada öğrencilerin programdaki teori-uygulama dengesini sağlamak adına iki önerisi olmuştur; 6 öğrenci (%6) öğrenci uygulama olanaklarını arttırmak için “öğrenci mevcutlarının azaltılması”, 73 öğrenci de (%19) teori anlatımının azaltılarak daha fazla öğrenci uygulamasına olanak sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu alt temada öğrenciler, “teori anlatımının azalması”, “öğrencilere daha fazla öğretmenlik uygulaması imkânı tanınması”, “Derslerin daha öğrenci merkezli anlatılması” ve “derslerin daha interaktif işlenmesi” gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu alt tema altında hiçbir vakıf üniversitesi öğrencisinin öğrenci sayılarının azaltılmasına yönelik öneride bulunmaması, doküman analizi ile ortaya konulan vakıf üniversitelerinde öğrenci mevcutlarının daha fazla öğrenci uygulamasına imkân sağlayacak ölçüde az olması ile açıklanabilir.

Öğretim Elemanları Yeterliliği Artmalı: Üniversiteler genelinde öğrencilerce en fazla vurgulanan ikinci öneri olan bu alt temada 11 öğrenci (%3) “Bölümdeki hocaların sayılarının arttırılmalı”, “Bölümde daha fazla öğretim elemanı çalışmalı”, 32 öğrenci (%8) “Programdaki hocaların göreve kabul edilirken akademik yeterliliği sorgulanmalı”, “Öğretim elemanlarının akademik bilgisi artmalı”, “Hocaların mesleği tecrübesi daha fazla olmalı”, Akademik kadro daha genç ve dinamik hocalardan oluşmalı” ve “Hocalar öğrencilerle daha ılımlı ilişkiler kurmalılar” ve bunun gibi ifadelerde bulunmuştur.

Bu alt tema altında hiçbir vakıf üniversitesi öğrencisinin öğretim elemanlarının sayılarının arttırılmasına yönelik öneride bulunmaması, doküman analizi ile ortaya konulan vakıf üniversitelerinde akademik kadroların sayıca yeterli olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlik Stajı Uzatılmalı: Öğrenciler tarafından en fazla vurgulanan üçüncü öneri olan bu alt temada üniversiteler genelinde 26 öğrenci (%7) “Staj uygulamaları 1’inci sınıftan başlamalı”, “Staj dersleri 3’üncü sınıftan itibaren alınmalı”, “Öğretmenlik gözlemi arttırılmalı”, “Staj programı daha yoğun olmalı”, “Staj dönemi boyunca okullarındaki staj öğretmeni ile fakültedeki staj öğretim elemanı daha

koordineli çalışmalı”, “Staj öğretim elemanı daha fazla yönlendirmede bulunmalı ve daha zamanlı dönüt vermeli”, “Staj öğretmeni daha fazla ders anlattırmalı”, “Okullara daha fazla gözleme gitmeliyiz”, “Gözlem için haftanın her günü okula gitmeliyiz” ve bunun gibi ifadeler kullanmışlardır.

Dersler İyileştirilmeli: Üniversiteler genelinde, staj döneminden sonra en fazla derslerin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuş olup bu alt tema altında 25 öğrenci (%7) programda verilen seçmeli derslerin sayısı ve çeşitliliğinin artırılmasına, 13 öğrenci de (%4) İkinci Yabancı Dil derslerinin sayısının ve haftalık ders saatinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Fiziksel, Sosyal, Eğitsel İmkanlar Arttırılmalı: Bu alt tema altında 21 öğrenci (%6) öneri de bulunmuştur. Öğrenciler hem kampüs ve programın sağladığı fiziksel imkanların hem de seminer, konferans gibi sosyal ve eğitsel etkinliklerin arttırılması ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Dil Düzeyi Artmalı: Öğrencilerin programı geliştirmeye yönelik önerilerinden bir diğeri öğrencilerin dil düzeyinin arttırılması olmuştur. Bu alt temada 16 öğrenci (%4) “Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik dersler olmalı”, “Ders programına öğrencilerin İngilizce yeterliliğini arttıracak dersler konulmalı”, “Bizim bölümümüz için hazırlık geçme notu arttırılmalı”, “Hazırlık atlama düzeyi B1 değil B2 veya C1 olmalı”, ve “İngilizce öğretmenliği okuyacak öğrenciler daha yoğun bir hazırlık sürecinden geçmeli” gibi öneriler ifade etmişlerdir.

4.2.1.4. Nitel Bulguların Nicel Bulguları Destekleme Durumu

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans programlarında öğrenim gören 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencilere uygulanan Program Değerlendirme Anketinin açık uçlu soruların bulunduğu son bölümünden elde edilen nitel bulguların, anketin 5’li likert tipindeki program değerlendirme ölçeği ve buna bağlı diğer alt ölçekleri içeren bölümlerinden elde edilen nicel bulgular ile benzeştiği ve bu nicel bulguları desteklediği yönler belirtilmiş ve açıklanmıştır:

Öğrencilere uygulanan ankette elde edilen nicel bulgular kapsamında, ankette bulunan alt ölçek puanlarına göre öğrencilerin öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi programında en yeterli gördükleri boyutlar 5’li likert tipine göre 3,60 puan değeri ile “Dersler/İçerik/Öğretim/Ölçme Değerlendirme” olurken onu 3,57 puan değeri ile görevli öğretim elemanlarını ifade eden “İnsan Kaynakları” takip etmiştir. Bu nicel

bulguya paralel olarak açık uçlu sorular bölümünde verilen cevaplara uygulanan içerik analizi ile elde edilen nitel bulgulara göre, öğrenciler programın sevilen yönleri olarak en fazla “Program Dersleri” ve “Öğretim Elemanları” alt temalarını vurgulamışlardır.

Benzer şekilde anketin nicel bölümünde öğrenciler 3,35 puan değeri ile en az, kampüsün ve programın sağladığı fiziksel, sosyal, eğitsel imkân ve şartları ifade eden “Program Kaynaklarını” yeterli bulurken aynı olguyu anketin nitel bölümünde de “Programın Sevilmeyen Yönleri” temasının altında bir alt tema olarak ifade etmişlerdir.

Anketin nicel bölümünden elde edilen üniversitelere ait program değerlendirme alt ölçekleri puan değerleri sıralamasında “İnsan Kaynaklarının” yeterliliğine ait en yüksek puan 5’li likert tipli ölçekte 3,94 puanla İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğrencilerine aittir. Bu bulguya paralel olarak anketin nitel bölümünde bulunan Programın Sevilen Yönleri temasında “Öğretim Elemanları” alt teması altındaki kodları en yoğun olarak kullanan %28 oranla yine İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğrencileri olmuştur. Bir başka deyişle öğrenci görüşlerine yönelik olarak hem nicel hem nitel veri analizinden elde edilen bulgular, araştırma kapsamındaki üniversitelerden en fazla İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin programda görev yapan öğretim elemanlarının mesleki, akademik ve iletişimsel olarak yeterli olduğunu düşündüklerini göstermiştir.

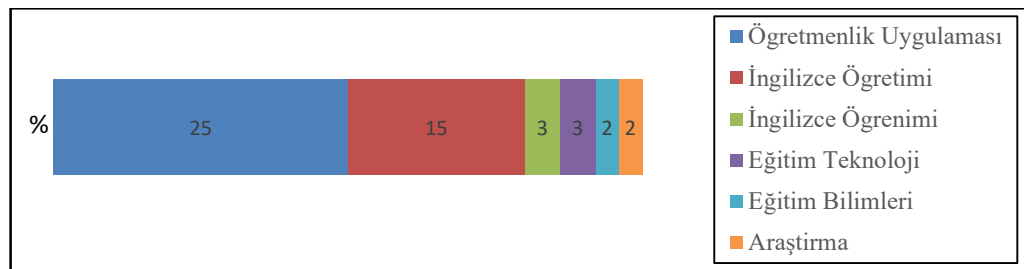
Anketin nicel bölümünde yer alan program değerlendirme alt ölçekleri puan değerleri sıralamasında “Dersler/İçerik/Öğretim/Ölçme Değerlendirme” alt ölçeğine ait en yüksek puan ise, 5’li likert tipli ölçekte 4,11 puanla Bahçeşehir Üniversitesi-öğrencilerine aittir. Aynı şekilde, bu bulguya da paralel olarak anketin nitel bölümünde bulunan Programın Sevilen Yönleri temasında “Program Dersleri” alt teması altındaki kodları en yoğun olarak kullanan 83 frekans değeri ile yine Bahçeşehir Üniversitesi-öğrencileri olmuştur. Bir başka deyişle öğrenci görüşlerine yönelik olarak hem nicel hem nitel veri analizinden elde edilen bulgulara göre en fazla Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri program kapsamında verilen derslerin yeterli olduğunu düşünmüştür.

Anketin nicel bölümünde, vakıf üniversitelerinin program kaynakları, insan kaynakları, dersler, bölüm desteği ve genel değerlendirme alt ölçeklerinden aldığı yeterlilik puanlarının devlet üniversitelerine göre yüksek olduğu dolayısıyla öğrenci

görüşlerine göre vakıf üniversitelerinin devlet üniversitelerine göre daha yeterli olduğu görülür. Bu bulgu, anketin nitel kısmında, vakıf üniversitelerinin sevilen yönleri, devlet üniversitelerinin ise sevilmeyen yönleri daha fazla vurgulaması bulgusu ile desteklenmektedir.

Anketin nicel bölümünde program değerlendirme alt ölçeklerine ilişkin en yüksek yeterlilik puan değerleri Bahçeşehir Üniversitesine aittir. Nitel bölümde de üniversiteler genelinde sevilen (f=41) ve sevilmeyen yönleri (f=27) ilişkin frekans değerleri farkının en fazla Bahçeşehir Üniversitesinde olduğu görülmektedir. Birbirini destekleyen bu iki bulgudan hareketle Bahçeşehir öğrencilerinin programlarını diğer üniversite öğrencilerine göre daha yeterli buldukları söylenebilir.

Anketin nicel bölümünde yer alan “Program Hedef ve Derslerinin Değerlendirmesi Ölçeği” nden elde edilen program bileşenlerinin “program hedeflerine göre önem” ve “iyi bir İngilizce öğretmeni yetiştirmedeki etkililik” puan değerleri sıralamasına göre öğrencilerin en önemli ve etkili buldukları program bileşenleri sırası ile 4,59 puan değeri ile Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni, 4,44 puan değeri ile İngilizce Öğretimi Bileşeni, 4,21 puan değeri ile İngilizce Öğrenimi Bileşeni, 3,79 puan değeri ile Eğitim Bilimleri Bileşeni, 3,76 puan değeri ile Eğitim Teknolojileri Bileşeni ve 3,69 puan değeri ile Teknoloji Bileşenidir. Nicel veri analizi ile elde edilen program bileşenleri önem ve etkililik sıralaması, Şekil 7’de gösterilen, anketin nitel bölümündeki Programın Sevilen Yönleri temasında, Program Dersleri alt teması altındaki program bileşenlerini ifade eden kodların yüzde değerleri sıralaması ile örtüşmektedir.



Şekil 6: Program Dersleri Alt Temasındaki Kodlar

4.2.2. Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversitelerinin İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında görevli 15 öğretim elemanı ile programın güçlü ve zayıf yönlerine, geliştirme önerilerine ve öğrenci anketlerinin “programda sevilmeyen yönler”

bölümünden elde edilen problem sahalarına yönelik birebir ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşme sorularına verdiği cevaplar detaylı bir içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen veriler, görüşme sorularına paralel olarak aşağıda listelenen 5 temel tema altında incelenmiştir:

- programın güçlü yönleri
- programın zayıf yönleri
- programı geliştirmeye yönelik öneriler
- öğrenci anketlerinden elde edilen problem sahaları
- yeni program (YÖK, 2018)

4.2.2.1. Programın Güçlü Yönleri

Öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen verilere uygulanan içerik analizinin gerçekleştirildiği ilk tema “Programın Güçlü Yönleri” olup, bu tema altında ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve bu kodlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 73’de gösterildiği gibidir:

Tablo 73: Öğretim Elemanı Görüşlerine göre Programın Güçlü Yönleri

Tema 1: Programın Güçlü Yönleri	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=15)
	Staj Programı	Staj Programı	3	20
	Öğrenciler	Öğrenci sayılarının az olması	2	13
		Öğrencilerin algısının yüksek olması (Üniversite Giriş Puanları)	9	60
	Öğretmenlik Pratiği İmkânı	Anlaşılabilir okullarda öğretmenlik uygulamaları	6	40
		Dil Kulübü faaliyetleri	4	25
		Öğrencilerin üniversite bünyesindeki kütüphane ve Hazırlık sınıflarında çalışma imkânı	2	13
	Öğretim Elemanları	Genç, dinamik kadro	2	13
		Tecrübeli öğretim elemanları / Güçlü akademik kadro / Branşlaşmış, uzman kadro	9	60
		Öğretim elemanlarının kendi aralarındaki uyumu, öğrencilerle olumlu iletişimi	7	47
	Fiziksel/Teknolojik İmkanlar	Fiziksel imkanlar / Teknolojik donanımlı sınıflar / Akıllı sistemler	3	20
	Öğretmenlik Alan Teorisi	İngilizce öğretmenliği özel alanına yönelik yöntem dersleri	4	25
	Hazırlık Programı	İngiliz Dili Eğitimi Programı bünyesinde verilen Hazırlık programı	2	13
	Kampüsün Merkezi Konumu	Öğrencilerin tercih sebebi / Staj okullarının kalitesi / Merkezdeki konferans imkanları	5	33

Öğretim elemanı görüşlerine göre programın güçlü yönleri temasındaki alt temalar ifade edilme sayı ve yüzdelere göre aşağıda sıralanarak açıklanmıştır:

Öğrenciler: 9 öğretim elemanı (%60) tarafından toplamda en fazla ifade edilen “Öğrenciler” alt teması altında “Programda öğrenim görmekte olan öğrenci sayılarının az olması” ve “Öğrenci algısının yüksek olması” vurgulanmıştır. Öğrenci sayılarının az olması sadece vakıf üniversitesi, öğrenci algısının yüksek olması ise sadece devlet üniversitesi öğretim elemanları tarafından ifade edilmiş olup bu iki bulgu doküman analizi ile elde edilen vakıf ve devlet üniversitelerinin güçlü yönleri ve zayıf yönleri ile de desteklenmektedir. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programında görevli bir öğretim elemanının öğrenci algısının yüksek olmasına ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Bizim bölümümüze kabul puanları oldukça yüksek; başarı sıralamasında İstanbul Üniversitesi hep ilk beş üniversitenin içerisinde. Bu da öğrenci algı düzeyleri ile direkt ilişkili. Bizim öğrencilerimizin algı düzeyleri akademik dersleri takip edebilmeleri ve zorlu proje görevlerini yürütebilmeleri açısından hem onlara hem bize büyük avantaj sağlıyor” (ÖE5).

Staj Programı: Program dahilinde yürütülen staj programının programın güçlü yönlerinden biri olduğunu ifade eden 3 öğretim elemanı da (%20) Marmara Üniversitesinde görev yapmaktadır. Bu bulgu, doküman analizi ile ortaya konulan, Marmara Üniversitesi staj programının, staj öğretim elemanının bireysel gayreti ve uygulamaları ile verimliliğinin artırılması itibarı ile programın güçlü yönü olması bulgusu ile örtüşmektedir. Staj programının İngiliz Dili Eğitimi programının güçlü yönlerinden biri olduğunu ifade eden bir Marmara Üniversitesi öğretim elemanı konuyla ilgili şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Bölümümüzde yürütülen tüm staj faaliyetleri bir öğretim üyemizin koordinatörlüğünde ilerliyor. Kendisi kişisel özverisi ve gayreti ile staj yönergesince mecburi olmayan ekstra uygulamalar yürütüyor; öğrencilerin öğretmenlik deneyimlerini yoğunlaştırıp, onlara kendi öğretmenlik performanslarını izleme, bu yolla öğretmenlik kapasite ve yeteneklerini keşfetme ve eksiklerini görme ve telafi etme şansı veriyor” (ÖE2).

Bir başka Marmara Üniversitesi Öğretim elemanı öğretmenlik staj programı ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben staj döneminin kısa veya yetersiz olduğu ve programların zayıf yönü olduğu fikrine katılmıyorum. Sorun zaman azlığı değil, staj yönergesinde belirtilen faaliyetlerin layıkıyla uygulanmaması, çoğunun kâğıt üzerinde kalması...Öğretmenlik uygulamasının 3’üncü sınıfta başlaması talep ediliyor, öyle olsa da öğrencilerin staj okullarında görebileceği iyi örnek

öğretmen yok ki...1'inci ve 2'nci sınıflar ise öğrencinin algısının düşük, kurumsal temelinin yetersiz, metodolojik bilgisinin bulunmadığı sınıflar, gerçek öğretmenlik deneyimi için çok erken...4'üncü sınıf öğretmenlik pratiği için uygun zaman bana göre. Öğrenci için tam bir realizasyon dönemi; yani öğretmenlik teorisini pratiğe dökebilmek için gerekli altyapının sağlanmış olduğu ve öğrenci algısı ile birleştiği dönem. Son sınıfta öğrenci algısı ve alan bilgisi oldukça yeterli" (ÖE1).

Öğretim elemanı staj döneminin gerek öğretmenlik gözlemi gerekse öğretmenlik uygulamaları açısından son sınıf olarak belirlenmesinin öğrencinin teorik hazırbulunuşluluğu açısından doğru bir karar olduğunu düşünmektedir. Eğer "akademik, teorik bilginin sınıfta vücuda gelişini görme" olarak tanımladığı gözlem alt sınıflara konulacak olursa öğrencinin akademik bilgisinin ve kuramsal alt yapısının henüz yeterli olmayacağını, gözlemi layıkıyla yapamayacağını, dolayısıyla izlem formlarının sadece bir gereklilik olarak kâğıt üzerinde kalacağını ifade etmiştir. Öğretim elemanına göre, "uçuşan teorik bilgilerin oturacağı dönem" olarak tanımladığı staj döneminde öğrencinin gözlemlediği dersin işlenişindeki kuramsal zemini algılayabilmesi için yeterli kuramsal alt yapıyı oluşturulmuş olması gerekmektedir. Aksi takdirde staj dönemi uygulamalarının özünü teşkil eden uygulama öğretim elemanı veya akran dönütünde "akademik bilgiye dayanan, mevcut durumu değerlendirirken geleceğe dair muhakemelerde bulunulan Recall (geri çağırma)" gerçekleşmemiş olacaktır. Öğretim elemanı staj programının zayıf bir yön olarak değerlendirilmesini; staj yönergesine göre ilk dönem 4 saat, son dönem 6 saatle kısıtlı olması, staj okulunda tüm gün devam etmemesi, öğrencilerin staj okulunda çok çeşitli ders izleyememesi, tek bir mentör öğretmenle sınırlı kalması, öğrencilerin çok örnek görememeleri, staj okullarında öğretmenlik kalifikasyonunun düşük olması, ders planı ve öğrenci günlükleri ve izlem formları gibi dokümanların kâğıt üstünde kalması ve faaliyetlerin bilinçli yürütülmemesi, fakülteadaki staj dersinin yeterince yapılandırılmış yürütülmemesi, süpervizör öğretim elemanının yetersiz olması ve zayıf dönüt vermesi sebeplerine bağlamaktadır. Kendi bölümlerinde yürütülen staj faaliyetlerinin olumlu yönlerini ise şu şekilde açıklamıştır:

"...örneğin bizim öğrencimiz self evaluation check-listleri doldururken sadece bir sorumluluğu yerine getirmek için doldurmuyor: kendi ders anlatımını kayıt ediyor, arkadaşının ders anlatımını kayıt ediyor, arkadaşı ile bu kayıtları interaktif yorumlar yaparak, girdiler de bulunarak, derste öğrendikleri teoriye atıflar yaparak, anlamlı dönütler vererek izliyorlar ve bu seansı da kaydediyorlar. Bu tam bir Stimulated Recall Session oluyor, güdülendirilmiş anımsama seansı...Öğrencinin kendi öğretmenliğini izleme ve akran değerlendirmesi ile zayıf yönlerini

keşfetme şansı...Ve öğrenciler bana hem okuldaki öğretmenlik performans kaydını hem de kendi akran değerlendirme kaydını teslim ediyorlar. Ben de tüm son sınıf öğrenci kayıtlarını derse örneklem olarak taşıyor ve diğer öğrencilere izletiyorum. Öğrenci sayılarının fazlalığına rağmen hem her öğrenciye dönüt veriyor hem de diğer arkadaşlarının öğrencinin öğretmenlik performansını interaktif şekilde yorumlamalarını teşvik ediyorum. Dönemin sonunda 150 öğrenciyi tek tek izlemiş ve her birine 1 saate yakın dönüt vermiş oluyorum. Staj deneyimlerinin yansıması olan staj dosyası bir zaruret olarak değil aynı zamanda öğrenci bitirme tezlerinin bel kemiğini teşkil edecek veri dosyası olarak oluşturuluyor. Özetlersek; sağlıklı izlem, uygulama, kayıt ve dönüt ile staj dönemi her öğrenci için kendi öğretmenlik öğrenim, kazanım ve deneyimlerinin içinde bulunduğu bir kişisel anı yaratma paketine dönüşüyor” (ÖE1).

Öğretim Elemanları: Öğretim elemanlarının yeterliliği öğretim elemanlarınca programın güçlü yönü olarak en fazla vurgulanan alt tema olmuştur. Bu alt temada 2 öğretim elemanı (%13) “genç ve dinamik kadro”, 9 öğretim elemanı (%60) “tecrübeli öğretim elemanları”, “güçlü akademik kadro”, “branşlaşmış, uzman kadro”, 7 öğretim elemanı ise (%47) “öğretim elemanlarının kendi aralarındaki uyumu” ve “öğrencilerle olumlu iletişimi” ifadelerini kullanmıştır. Görüşmeye katılan hem devlet hem vakıf üniversitelerinde görevli öğretim elemanlarının çoğunun öğretim elemanları akademik ve mesleki yeterliliğini güçlü yön olarak ifade etmesi hem öğrenci görüşleri hem de doküman analizi bulguları ile örtüşen bir bulgudur. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görev yapan öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“...genç, dinamik, günceli takip eden bir akademik kadromuz var, bu da öğrenciye geçen ve derslere yansıyan güçlü yönlerimizin başında geliyor bence” (ÖE4).

“Programın en güçlü yönü yıllardır değişmeyen kadrosudur. Akademik kadroda birlik beraberlik ruhu var. Öğrencilere yönelik hürmanist ve iletişimsel bir yaklaşım hâkim” (ÖE6).

“YÖK’ten gelen çerçeve programın içini dolduracak, destekleyecek; alt alanların her birinde uzmanlaşmış öğretim kadrosu ile Dilbilim, Yöntembilim, Edebiyat, Eğitim Bilimleri gibi tüm bu alt alanları öğrenciye geçirebiliyoruz. Kadronun akademik yeterliliği ile uyumlu çalışma ortamı, bence programın en karakteristik özelliği ve en güçlü yönü” (ÖE5).

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görevli öğretim elemanlarının tamamının öğretim elemanlarının mesleki ve kurumsal tecrübesini vurgulaması doküman analizi bulgularından olan programda görevli öğretim elemanlarının kurumdaki görev sürelerinin 16 ila 22 yıl olması ile desteklenmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının güçlü yön olarak ifade ettikleri kendi aralarındaki ve öğrenci ile kurdukları olumlu ve sıcak iletişim de öğrenci görüşleri ile örtüşmektedir.

Görüşmeye katılan Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim elemanları programın güçlü yönü olarak öğretim elemanı yeterliliklerinden şu sözlerle bahsetmiştir:

“...akademik kadronun mesleki yeterliliği ve kendi içindeki sosyal ve kişisel anlamdaki uyumu programın ilk aklıma gelen güçlü yönü. Hazırlık programını açmak ve fedakarlıkla ve görev paylaşımı ile yıllardır sorunsuz bir şekilde devam ettirebilmek bunun ön güzel kanıtı...” (ÖE9).

“Program bünyesinde farklı alan hocaları ile farklı uygulamalar yürütülmekte... Öğrencilerin derslerine giren her bir öğretim elemanı ile farklı öğretmenlik deneyimi ve inancalarına sahip hocaları deneyimleme şansı var” (ÖE8).

Görüşmeye katılan vakıf üniversitesi öğretim elemanlarından İstanbul Kültür Üniversitesinde görevli bir öğretim elemanı “öğretim elemanları öğrencilerle güçlü iletişim kurmakta ve birebir ilgilenmektedir” şeklinde görüş bildirirken, İstanbul Aydın Üniversitesinde görevli 2 öğretim elemanı hem mesleki donanım hem de sayıca yeterliliği açılarından akademik kadronun oldukça güçlü olduğuna vurgu yaparken “Kadromuzda doktora eğitimini yurt dışında tamamlayıp Eğitim Bilimleri derslerini de İngilizce verebilecek donanımda öğretim elamanlarımız görev yapıyor.” İfadesini kullanmışlardır. Bir diğer öğretim elamanı ise akademik kadronun “genç ve dinamik olması”na vurgu yapmıştır.

Öğretmenlik Pratiği İmkânı: Bu tema altında vakıf üniversitelerinde görevli 6 öğretim elemanı (%40) “anlaşmalı okullarda öğretmenlik uygulamaları”, 2 Kültür Üniversitesi öğretim elemanı (%13) “öğrencilerin üniversite bünyesindeki kütüphane ve Hazırlık sınıflarında çalışma imkânı”, 4 İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğretim elemanı ise (%27) programda yürütülen “Dil Kulübü faaliyetlerini” programın güçlü yönü olarak vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının programın mezuniyet öncesi öğrencilere sağladığı öğretmenlik pratiği yapma imkanını güçlü yön olarak ifade etmeleri doküman analizinde ortaya konulan vakıf üniversitelerinin güçlü yönü ile de örtüşmektedir. Vakıf Üniversiteleri programlarında görev yapan öğretim elamanları bu alt tema altında programda verilen uygulama kredili derslerin uygulama ayağında öğrencilerin, bölümlerin anlaşma sağladığı okullarda öğretmenlik gözlem ve uygulamaları gerçekleştirebildiğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda Bahçeşehir Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanı, Okulda Üniversite Modeli kapsamında Bahçeşehir Koleji ve Uğur Koleji başta olmak üzere Keystone (Kilit taşı) Okulları, Açı Okulları ve Beşiktaş Belediyesi ile yapılan protokol gereği okullarda öğretmenlik uygulamasına yönelik faaliyetler yürütüldüğünü anlatmış ve Okulda

Üniversite uygulamalarının programın en güçlü yönü olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bahçeşehir Üniversitesinde uygulanan Okulda Üniversite Modeli kapsamında 1’inci sınıf 1’inci dönemden son sınıfa kadar öğrencilerimiz, her dönem belirli derslerde haftalık ve dönemlik bir program dahilinde anlaşmalı olduğumuz okullara gidip öğretmenlik gözlem ve uygulamaları yapma imkânı bulmaktadır. Bu kapsamda, 1’inci sınıf 1’inci dönem verilen Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi gibi Eğitim Bilimleri derslerinde öğrencilerimiz okullara gidip öğretmen ve idari personelle röportajlar gerçekleştirmektedir. 2’nci sınıf dersi olan Çocuklara İngilizce Öğretimi derslerinin uygulama saatlerinde okullara gidip sınıf ve okul ortamında gözlemler yapmaktadırlar. 4’üncü sınıf Materyal Geliştirme dersi kapsamında öğrenciler kendi geliştirdikleri materyali gerçek okul ortamında uygulama şansı yakalamaktadırlar. Böylelikle, mevcut programdan ve staj döneminden kaynaklı uygulama eksikliği ve yetersizliği tazmin edilmiş olup teri uygulama dengesi de sağlanmış olmaktadır. Ayrıca Okulda Üniversite uygulamaları, öğrencilerin mezuniyetten sonra öğretmen olma kararını verebilmesi için oldukça geç bir dönem olan 4’üncü sınıfla sınırlı kalan mevcut staj programını da bir anlamda erken dönemlere çekmiş olmaktadır. Bahçeşehir Üniversitesi Okulda Üniversite uygulamalarının sadece özel okul bağlamında sınırlı kalmaması ve öğrencilere Türkiye’deki çeşitli bağlamlarda ve çok sayıda okulda öğretmenlik uygulaması imkânı sağlamak adına hem devlet hem özel okullarla anlaşmalar yapmaya devam etmektedir” (ÖE15).

“Ders programında Çocuklara İngilizce Öğretimi dersinin haftada iki saati uygulamaya ayrılmıştır. Ben her hafta bu iki saatte öğrencileri kurumumuzun anlaşma sağladığı Doğa Kolejine götürüyorum. Orada öğrenciler, idari personel, zümre başkanı, İngilizce öğretmeni ve öğrenciler arasındaki ilişki ve iletişimi, İngilizce ders öğretimini, kullanılan teknik, yöntem, yaklaşım ve öğretim yardımcılarını gerçek okul çevresinde ve sınıf ortamında gözlemleme şansı yakalıyorlar. Bu çok değerli bir kazanım onlar için. Mezuniyete kadar gerçek öğretme-öğrenme ortamından izole ve bihaber bir teori eğitimi yerine daha 2 veya 3’üncü sınıftayken sahayı görmelerinin büyük önemi var” (ÖE14).

Öğretmenlik pratiği imkanının programın güçlü yönü olduğunu ifade eden bir başka öğretim elemanının görüşleri şu şekildedir:

“Kültür ELT departmanında şöyle bir uygulamamız var; her yıl akademik başarısı yüksek olan gönüllü öğrencilerimiz bir ücret karşılığı üniversite kütüphanesinde ve Hazırlık Okulunda part-time çalışır. Hazırlık programında akademik başarısı düşük olan ve takviye derse ihtiyaç duyan öğrencilerimizden oluşan gruplara bir program dahilinde ders verir öğrencilerimiz. Bu yolla, hem mezun olup mesleğe atılmadan öğretmenlik mesleğini tecrübe etme hem de harçlığına ek küçük bir gelir elde etme şansı yakalar. Hazırlık öğrencimiz de ders takviyesi imkânı yakalar, tam bir win-win durumu yani” (ÖE11).

Kültür Üniversitesinde görev yapan başka bir katılımcının konuya ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

“Kültür Üniversitesi öğrencilere sunulan öğretmenlik uygulama imkanlarını arttırmak adına Kültür Kolejlerinin yanı sıra üç okulla daha anlaşma sağladı ve Bölge Milli Eğitim Müdürlükleri ile protokol yaptı. Böylelikle uygulama kredisi bulunan derslerin öğretmenlik uygulamalarının anlaşmalı okul ziyaretleri kapsamında gerçekleşmesine daha fazla olanak sağlandı. Bunun yanı sıra gerek okul ziyaretleri gerekse üniversitede gerçekleşen seminerler kapsamında mümkün olduğunca sık periyotlarla öğrenci-öğretmen buluşmaları gerçekleştirilmekte” (ÖE10).

Programın öğrencilerine sağladığı öğretmenlik pratiği imkânı güçlü bir yön olarak niteleyen katılımcılar, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi programlarında kurumsal bir gelenek olarak, resmi olmayan şekilde yıllardır devam eden Dil Kulübü faaliyetleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmişlerdir:

“Dil Kulübü Yabancı Diller Eğitimi geleneği olarak 93 yılından beri süre gelen bir program. İngilizce öğretmenliği öğrencileri tarafından kuruldu. Öğrenci gönüllüğü esasına dayanıyor. Ve aslında akran dayanışmasının çok iyi bir örneği...Öğrencilerimiz Dil Kulübü çatısı altında ücretsiz dil kursları veriyor. Dil kursu gören öğrencilerin çoğu Hazırlık sınıfı öğrencileri...Program öğrencilerimiz sadece ders vermekle kalmıyor, akranlarının derslerine de gözlem amacı ile katılabiliyor. Staj öncesi, öğretmenlik uygulaması ve gözlemi için bulunmaz bir fırsat...Sadece İngilizce değil, Almanca, Fransızca, İspanyolca, Rusça ve yabancılar için Türkçe dersleri de var. Üstelik kulüp sadece dil eğitimi ile sınırlı değil, İngiliz Dili Eğitimi Programı bünyesinde verilen Hazırlık programı kulüp bünyesinde söyleşiler, İngiliz Edebiyatı Uyarlamaları adı altında film gösterimleri gibi etkinlikler de gerçekleştiriliyor. Programın güçlü yönü deyince ilk aklıma gelen şeylerden biri oldu” (ÖE4).

“Ben de Dil Kulübünden yetişmiş bir öğrenciyim. Dil Kulübü dersleri ile öğrenciler mesleğe atılmadan hatta staj döneminden önce öğretmenlik pratiği şansı yakalar, teorisini aldıkları yöntemleri hayata geçirir, sınıf yönetimini deneyimler. Ancak kulüp faaliyetlerinin genele yayılmaması sıkıntı” (ÖE6).

Görüşmeye katılan İstanbul Aydın Üniversitesi öğretim elemanlarından biri de hem programdaki teori-uygulama dengesini sağlamak hem de programda öğrencilere sağlanan öğretmenlik uygulaması olanaklarını arttırmak adına 3’üncü sınıftaki İngilizce Öğretiminde Drama dersinin uygulamalarının üniversitenin anlaşmalı olduğu Doğa Kolejinde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Fiziksel ve Teknolojik İmkanlar: İki İstanbul Aydın Üniversitesi, biri İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa olmak üzere toplam 3 öğretim elemanı (%20) program bünyesindeki fiziksel ve teknolojik imkanların programın güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alt tema altında programın sağladığı “fiziksel alt yapı”, “teknolojik donanımlı sınıflar” ve “akıllı sistemler” yönlerine vurgu yapmışlardır. Ayrıca İstanbul

Aydın Üniversitesi öğretim elemanları Fiziksel ve Teknolojik İmkanlar alt teması altında şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

“Programın öğrencilere sağladığı fiziksel koşullar çok iyi; tüm sınıflar teknoloji ve akıllı sistemlerle donatılmış durumda” (ÖE12).

“Derslik kapılarında ders programı ve dersin öğretim elemanını gösteren dijital göstergeler de dahil olmak üzere öğretim elemanının UBIS kanalı ile her derslikte yoklamayı online girebileceği, derste kullanacağı tüm doküman, ders notu ve materyale soft ortamda ulaşabileceği, öğrenci bilgilerine ve ölçme değerlendirme sistemine girebileceği bir açık eğitim sistemimiz mevcut” (ÖE13).

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Bilimsel Araştırma Projeleri Merkezi tarafından finanse edilen, İngiliz Dili Eğitimi programı ve Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi programının ortaklaşa yürüttüğü İstanbul Üniversitesi 3 Boyutlu Sanal Kampüs proje grubunda da yer alan bir öğretim elamanı İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve İngiliz Dili Eğitimi programı öğrencilerinin faydalanabileceği teknolojik imkan ve alt yapılarla donatılmış Dil Eğitim Merkezinin programın güçlü yönü olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanının konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

“Avrupa Birliği projeleri ile daha dışa dönük bir yapıya sahip olan program ICT üzerine yapılan ciddi yatırımlar sayesinde üç boyutlu ortam, sanal gerçeklik sağlayan teknolojilerin kullanımı ile öğrencilerine daha çağdaş eğitim olanakları sunmaya başlamıştır” (ÖE6).

Öğretmenlik Alan Teorisi: Görüşmeye katılan 4 öğretim elemanı (%25) programda verilen İngilizce öğretmenliği özel alanına yönelik teorik derslerin programın güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu ayrıca öğrenci görüşleri ile de örtüşmektedir. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görevli öğretim elemanlarının bu alt temaya ait görüşleri şu şekildedir:

“...akademik kadro her biri 18-22 yıllık güçlü bir akademik geçmiş ve öğretmenlik teorisi alt yapısından geliyorlar. Her biri İngilizce alanına çok hâkim alan uzmanları...Programda öğrencilere ilerideki meslek hayatlarında ve akademik kariyerlerinde çok faydasını görecekleri çok sağlam ve çok güçlü bir İngilizce öğretmenliği alan teorisi temeli veriliyor. Özellikle alanın bel kemiğini oluşturan Yaklaşımlar ve Yöntem derslerinde verilen öğretmenlik alan teorisi, programın da yıllardır en güçlü yönü bence” (ÖE4).

“...Yabancı dil öğretimi için gereken alt disiplinleri dengeli bir şekilde vermesi, alan eğitimine vurgu yapması ve alana özel yöntem vermesi programın en güçlü yönüdür” (ÖE5).

Görüşmeye katılan bir Marmara Üniversitesi öğretim elemanı bu konuda şu şekilde görüş bildirmiştir:

“İngiliz Dili Eğitimi programında verilen Metot dersleri programın en güçlü yönüdür bana göre. Öğrencilere aynı zamanda proje, ders planı, ders sunumu gibi öğrenci uygulamaları imkânı da sağlayan derslerde İngiliz Dili Eğitimi alanına ait farklı metodolojiler, farklı öğretim, yöntem ve stratejiler yıllardır çok köklü, sistematik ve iyi yapılandırılmış şekilde veriliyor” (ÖE2).

Hazırlık Programı: Görüşmeye katılan 2 Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim elemanı (%13) İngiliz Dili Eğitimi Programı bünyesinde verilen hazırlık eğitiminin programın güçlü yönlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanı, Yabancı Diller Yüksek Okulunda verilen Hazırlık eğitiminin öğrencilerin İngiliz Dili Eğitimi lisans programında ihtiyaç duyacağı dil yeterlilik seviyesine getirecek düzeyde yetiştirmediğini ve bu sebeple Hazırlık eğitiminin program bünyesinde İngiliz Dili Eğitimi öğretim elemanları tarafından verildiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanının konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

“Yıldız Teknik İngilizce Öğretmenliği bölümü olarak hazırlık eğitimini kendi bünyemizde veriyoruz. Bu idari görevleri ve ders yükü zaten oldukça fazla olan biz öğretim elemanları için ağır bir sorumluluk ve ekstra iş yükü aslında...Ama aksi takdirde Hazırlık Okulundan B1 seviyesi ile mezun olan ama başta konuşma becerisi olmak üzere dildeki yeterlilik seviyesi burada verilen dersleri takip etmek, akademik olarak başarmak ve daha da önemlisi İngilizce’yi öğretmek için yeterli olmayan 1’inci sınıf öğrencilerle karşılaşıyoruz. Kendi eğitim ihtiyacını veya kendi öğrencisinden beklediği dil yeterliliğini en iyi program öğretim elemanı bilir ve verir matığıyla başladık bu işe, özellikle genç öğretim elemanlarımızın adanmışlığı ve kişisel gayreti ile de devam ediyoruz. Ama bu aynı zamanda bizim için altından kalkamayacağımız ve hatta bölümdeki akademik ve derslerdeki öğretmenlik performans ve verimliliğimizi bile olumsuz etkileyen ekstra iş yükü...Belki de artık tekrar Hazırlık misyonunu Yabancı Diller Yüksek okuluna geri devretmeliyiz. Ama İngiliz Dili Eğitimi bölümünde okuyacak öğrenciler için daha yüksek bir geçme notu ve dil seviyesi ile mezun vermek şartı ile” (ÖE9).

Kampüsün Merkezi Konumu: Marmara, Yıldız Teknik ve Bahçeşehir Üniversitelerinden 5 öğretim elemanı (%33) kampüsün merkezi konumda olmasının programın güçlü yönlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alt tema altında öğretim elemanları “Kampüsün merkezi konumu, öğrencilerin üniversiteyi ve bölümü tercih sebeplerinden biridir.”, “Kampüsün merkezi konumda olması staj okullarının kalitesini de olumlu yönde etkilemektedir.”, “Kampüsün şehir merkezinde olması öğrencilere merkezdeki konferans ve kurs imkanlarına erişim için imkân ve kolaylık sağlamaktadır.” gibi noktaları da vurgulamışlardır.

Uluslararası Staj Olanakları: Bahçeşehir Üniversitesinde görevli bir öğretim elemanı (%7) program bünyesinde öğrencilere sağlanan uluslararası staj, burs ve proje

olanaklarının programın en belirgin güçlü yönlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının konuya ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

“Her yıl bazı Öğrencilerimiz Full Bright bursu alarak Kanada’da 2-3 ay süre ile yaz stajı görmektedir. (ÖE15). Ayrıca, üniversite sınav puanları ile öğrencilere sağlanan %100 ve %50 oranlarındaki burs imkanlarından bağımsız olarak Apply BAU sistemine kendi projeleri ile başvuran öğrenciler burs olanağı elde edebiliyor. Bunun yanı sıra üniversitenin kendine ait KOP staj programı bünyesinde de seminer, anket, konuşmalar gibi birçok etkinlik yürütülüyor” (ÖE15).

4.2.2.2. Programın Zayıf Yönleri

Öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen verilere uygulanan içerik analizinin gerçekleştirildiği 2’inci tema “Programın Zayıf Yönleri” dir. Programın zayıf yönleri teması altında ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve bu kodlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 74’de gösterildiği gibidir:

Tablo 74: Öğretim Elemanı Görüşlerine göre Programın Zayıf Yönleri

Tema 2: Programın Zayıf Yönleri	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=15)
	Staj Programı	Staj süresinin yetersiz olması, son sınıfla sınırlı olması	7	47
	Teori Ağırlığı- Uygulama Yetersizliği	Programın teori odaklı olması / uygulama yetersizliği	7	47
	Öğrencilerin Dil Düzeyi	Öğrencilerin dil düzeyi yetersizliği / Öğrencilerin konuşma becerisi yetersizliği	5	33
	Ders Programı	Derslerin verildiği yıl ve sıra (Metodoloji dersinden önce BIT dersi verilmesi vb.)	2	13
	Öğretim Elemanları	Öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olması	6	40
	Kampüsün Konumu	Kampüsün merkezi konumunu yitirmesi	4	27
	Fiziksel Şartlar	Fiziksel yetersizlikler / Dersliklerin durumu	6	40

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarınca programın zayıf yönleri olarak vurgulanan alt temalar ve bu temaların ifade edilme sıklık ve yüzdeleri aşağıdaki sıra dahilinde açıklanmıştır:

Staj Programı: Görüşmeye katılan 7 öğretim elemanı (%47) staj süresinin yetersiz olması ve son sınıfla sınırlı olması sebebi ile staj döneminin programın zayıf yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Staj programı öğretim elemanlarınca programın zayıf yönü olarak en çok vurgulanan alt tema olmuştur. Bu bulgu hem öğrenci görüşleri hem de

doküman analizi bulguları ile de örtüşmektedir. Staj programının görüşmeye katılan öğretim elemanlarınca vurgulanan yetersiz yönleri aşağıda, konulara ilişkin görüşler ile birlikte belirtilmiştir:

1. Staj dönemi son sınıf, son dönem ile sınırlı kalmaktadır.

“...son sınıf öğretmenliği tecrübe etmek, ilk kez sahaya çıkmak için çok geç bir dönem. Öğretmenliği hiç sevmediğini, şans eseri bu bölümü tutturup okuduğunu, mezuniyetten sonra asla öğretmenlik yapmak istemediğini söyleyip stajdan sonra fikri değişen öğretmenliği sevdiğini anlayan öğrencilerimiz var. Veya tam tersi, öğretmenliğin ona göre olmadığını staj döneminde anlayan...Son sınıf öğretmenliği ilk kez tecrübe etmek, gerçek bir okul ortamını ilk kez görmek, öğretmenliği sevip sevmediğine karar vermek için çok geç bir dönem Öğrencileri daha erken sahaya atmak lazım...” (ÖE14).

2. Staj programı ders saat ve süreleri itibarıyla yeterli değildir.

“...staj yönergesi 4’üncü sınıf ilk dönemde Öğretmenlik Deneyimi 1 dersi kapsamında haftada 4 saat ders gözlemi, son dönemde Öğretmenlik Uygulamaları 1 dersi kapsamında haftada 6 saat öğretmenlik uygulamasını öngörür. Kaldı ki bu ders kapsamında sadece bir kez makro-öğretim yapılır, diğer okul ziyaretleri ilk dönemde olduğu gibi ders gözlemi şeklinde geçer. Bu da mezuniyetten hemen sonra devlet veya özel bir kurumda öğretmenliğe başlayacak öğretmen adayı için hem gözlem hem uygulama açısından oldukça sınırlı ve yetersizdir” (ÖE2).

3. Uygulama öğretmenleri stajyer öğrencilerin öğretmenlik uygulamalarını geliştirebilmelerine yönelik yeterli ölçüde imkân sağlamamaktadır.

“Uygulama okulundaki çoğu uygulama öğretmeni staj yapmak üzere okula gönderdiğimiz öğrenciye öğretmenlik uygulaması açısından çok fazla fırsat vermiyor. İkinci yarıyıldaki Öğretmenlik Uygulamaları dersinin bile büyük bir kısmı pasif ders gözlemi ile geçiyor. Tabi öğretmen de belirli bir programa devam etmek, belirli bir müfredatı yetiştirmekle yükümlü. Ancak oraya öğretmenlik gözlemi ve pratiği yapmak üzere gitmiş öğretmen adayına sınav gözetmenliği veya nöbetçi öğretmenlik görevleri vermesi hiç uygun değil. Stajın gözlem boyutunda da okulda işlenen konunun ders teorisinde öğrenciye verdiğimiz gözlem konusu ile örtüşmemesi ve okuldaki uygulama öğretmenin doğru bir İngilizce öğretmeni örneği sergilememesi de ayrı bir konu” (ÖE1).

4. Öğrenci sayıları ve öğretim elemanlarının sayıca yetersizliği staj programının verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

“Amfiler dolusu son sınıf öğrencimiz var, toplamda belki 100’ü bulur. Ancak akademik kadro sayıca çok yetersiz, 7 öğretim elemanı ile tüm dersleri ve idari faaliyetleri yürütmeye çalışırken staj dönemini mentörlüğünü yaptığımız onlarca öğrenci ile ideal olarak yürütmekte zorlanıyoruz. Yönergece belirlenen esaslara göre uygulama öğretim elemanının sorumlu olacağı maksimum öğrenci sayısı 8’i geçmemeli. Biz tüm öğretim elemanlarını staj programında görevlendirsek bile

bu sayı uygulanabilir değil. Vakıf üniversiteleri hem öğretim elemanı sayıları hem öğrenci mevcutları açısından daha avantajlı olabilir. Ancak diğer devlet üniversitelerinde de durumun bizden daha farklı olduğunu sanmıyorum” (ÖE1).

5. Staj programında uygulama öğretim elemanının yetersizliğinden kaynaklı sorunlar vardır.

“...Fakültede verilen Öğretmenlik Deneyimi dersi uygulama öğretim elemanı tarafından çok structured (yapılandırılmış) verilemiyor. Olması gereken öğrencinin teorisini derste gördüğü konu veya yaklaşıma yönelik olarak okul sahasında yaptığı gözlemleri ve edindiği izlenimleri derse tekrar örneklem olarak yansıtmasıdır. Öğretmenlik Uygulamaları dersinde ise uygulama öğretim elemanı zamanlı ve anlamlı dönüt sağlamadığı için öğrenciye çoğu zaman kılavuzsuz bırakıyor” (ÖE1).

6. YÖK staj mevzuatı ile fakültedeki öğretim elemanları ve öğrencilerin mevcut durumları örtüşmemektedir.

“...İngiliz Dili Eğitimi programlarındaki öğretim elemanı sayıları, son sınıf öğrenci mevcutları ve bunlardan kaynaklı olarak öğretim elemanlarının ders yükü ve aldığı idari görevler kâğıt üzerindeki staj yönetmeliği gereklilikleri ile örtüşmüyor. Bu sebeple staj uygulamalarında uygulama öğretim elemanının kişisel gayretleri ile yürütülüyor” (ÖE7).

Staj dönemini programın zayıf yönü olarak görmediğini ifade eden Marmara Üniversitesi öğretim elemanı ÖE1 ve Kültür ve Bahçeşehir Üniversiteleri öğretim elemanları olmuştur. Bu bulgu aynı zamanda hem öğrenci görüşleri hem de doküman analizi ile ortaya konulan programların zayıf yönlerine yönelik bulgular ile desteklenmektedir. Marmara Üniversitesi öğretim elemanı ÖE1 Staj Yönergesince (2018) öngörülen mevcut staj programının haftalık ders saatleri ve gereklilikleri açısından yetersiz olabileceğini ancak uygulama öğretim elemanlarının kişisel gayret ve uygulamaları ile güçlendirilebileceği fikrini savunmuştur. Kültür ve Bahçeşehir Üniversiteleri öğretim elemanları ÖE10, ÖE11 ve ÖE15 ise programlarında yürütülen staj döneminin son sınıf son dönemle sınırlı kalmaması adına anlaşmalı oldukları Kültür ve Bahçeşehir Kolejleri gibi okullarda 1’nci sınıftan itibaren yürütmekte oldukları öğretmenlik uygulaması faaliyetleri ile staj dönemini takviye ettiklerini ifade etmişlerdir.

Teori Ağırlığı-Uygulama Yetersizliği: Görüşmelere katılan 7 öğretim elemanı (%47) programın teori odaklı olması ve uygulamanın yetersiz olmasını programın zayıf yönü olarak ifade etmişlerdir. Bu öğrenci görüşleri ile de örtüşen bir bulgu olup devlet üniversitelerinin zayıf yönü olarak doküman analizi bulguları ile de

desteklenmektedir. Kültür ve Bahçeşehir  niversitelerinde görev yapan  ğretim elemanları haricinde tüm katılımcılar uygulama yetersizliğinin programın zayıf yönü olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde bu konuda görüş bildiren tüm  ğretim elemanları genel itibarı ile programların öğretmenlik alan teorisine verdikleri ağırlık ve önemin gerekli ve yeterli olduğunu düşünürken öğretmenlik uygulamasının zayıf ve yetersiz olduğunu kabul etmektedirler. Öğretim elemanlarının geneli uygulama yetersizliğinin fiziksel imkanların yetersizliğı,  ğrenci sayılarının fazlalığı,  ğretim elemanlarının sayısının azlığı, ders programındaki uygulama ders saati yetersizliğı ve bunun gibi etmenlere bağılı olduğunu ifade ederken yalnızca bir Yıldız Teknik  niversitesi  ğretim elemanı uygulama yetersizliğinin, bu etmenlerin yanı sıra  ğretim elemanlarının mesleki olarak uygulama yönlerinin zayıf olmasına da bağılı olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanının konuya ilişkin g r     u şekildedir:

“ ğrencilerin programda uygulamanın az olmasından şikayetçi olmasının temel nedeni  ğretim elemanlarının uygulama bilgisi yetersiz olduğı için teoriye odaklanmalarıdır. Bu belki de Türkiye genelindeki tüm programların ortak zayıf yönü. Öğretim elemanlarının akademik bilgileri çok yüksek ancak meslek hayatlarında akademik gelişim sağılamaya veya alan teorisine o kadar yoğunlaşıyorlar ki çoğunun alandaki öğretmenlik tecrübeleri çok yetersiz kalıyor. Dolayısı ile programlar genelinde kendilerini eğıtmenlikte gelişmeye adanmayan, lisans-yüksek lisans-doktora çizgisinden çıkmayan akademisyenler görev yapıyor. Bana göre alan bilgisi ve teori derinliğinin öğretmenlik yeterliliğı yoksa önemi yok. Derslerinde yöntemi teknik ve araçları anlatan pek çok  ğretim elemanının onları bir kez kullanmışlığı yok, MEB tecrübesi yok, dolayısıyla kendi ders anlatımında da kullanmıyor. Uygulama yönü eksikliklerinden dolayı teorik bilgileri de yüksek olduğı için uygulamaya değıl teoriye y nleniyorlar. Oysa ki, öğrenciler ne yapacaklarını izlediklerinde daha iyi öğrenirler. Sınıf yönetimi, sınıf disiplini, ders anlatım becerisi,  ğrenci- ğretmen ilişkisi gibi konularda rol model alacakları iyi örneklere ihtiyaçları var” ( E8).

 stanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görev yapan bir katılımcının bu konudaki g r   leri ise  u şekildedir:

“Kampüsün taşınması ve merkezi konumunu kaybetmesi ile ulaşım zorla tı, göreve devam eden  ğretim elemanlarımızın sayısı da d   t . Zaten fazla olan  ğrenci sayılarımız  ğretim elemanı yetersizliğinden dolayı sınıflar birle tirilmek zorunda kalınca iyice artıyor. Bu da  ğrenci uygulamalarını daha da zorlaştırıyor. Doğıal olarak teori anlatımı artıyor, uygulama yetersiz kalıyor” ( E6).

Aynı  ğretim elemanı teori fazlalığı ve uygulama yetersizliğı ile ilgili öğrencilerin olumsuz mezunların olumlu g r    bildirmesinin sebebini ise  u şekilde açıklamaktadır:

“Henüz yeterli akademik alt yapısı bulunmayan öğrenci teorisini değerini bilemez, anlayamaz. Teorinin öneminin fakında değildir ve şikayetçi olur. Ama fazlalığını eleştirdiği teori onun piyasaya çıktığında yeterliliğini arttırıyor. Mezun ise teorisini işe yaradığını görüyor” (ÖE6).

Fiziksel Şartlar: Görüşmeye katılan 6 devlet üniversitesi öğretim elemanı (%40) programın fiziksel yetersizlikleri ve dersliklerin durumunun programın zayıf yönlerinden birisi olduğunu ifade ederken vakıf üniversitesi öğretim elemanları fiziksel şartların yetersiz olduğundan bahsetmemiştir.

Öğretim Elemanları: Görüşmeye katılan 6 öğretim elemanı (%40) “öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olması”nın programın zayıf yönlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle devlet üniversitesinde görev yapan katılımcıların, öğretim elemanı sayısının az olmasının öğrenci mevcutlarının fazla olması ile birlikte uygulama yetersizliğine sebep olduğu yönündeki görüşleri hem öğrenci görüşleri hem de doküman analizi bulguları ile de desteklenmektedir. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görev yapan katılımcıların öğretim elemanı sayısındaki azalma ve yetersizliğin sebepleri ve sonuçlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Amerika Büyükelçiliği ile yapılan anlaşma çerçevesinde native speaker (doğal konuşmacı) olarak programda ders veren hocaların 2016 sonrasında göreve devam etmemesi ve birçok öğretim elemanının görevine son verilmesi ile yaşanan akademik iş gücü kaybı programı oldukça zayıflatmıştır. Bunun yanı sıra akademik kadrodaki en az 2 doçent 1 profesör öğretim üyesinin bulunmayışı sebebi ile kapanan ve tekrar açılmayan doktora programları akademik kadrodaki sayısal yetersizliğin tazmin edilememesine yol açtı” (ÖE5).

“Kampüsün yeni konumu merkeze çok uzak, ulaşım çok zor, kadrodaki öğretim elemanları da kişisel sebeplerle programı tercih etmemeye başladı bu yüzden. Bu sebeple mevcut kadrodaki öğretim elemanı da kaybediliyor, kadro küçülüp zayıflıyor. Bu da hem akademik nitelik kaybına hem de öğretim elemanı sayısında azalmaya yol açıyor” (ÖE6).

Görüşmeye katılan bir Marmara Üniversitesi öğretim elemanının öğretim elemanlarının yeterliliği ile ilgili görüşü şu şekildedir:

“Eğitim kadrosu alanında yetişmiş öğretim elemanlarından oluşuyor ama sayıca yetersiz. Emeklilik, şahsi tercihlerle başka üniversitelere geçiş ve bunun gibi nedenlerle giden öğretim elemanlarının yerine gelen öğretim elemanı yok. Bölüm dışından gelenlerde de kalite sorunu var” (ÖE3).

Öğrencilerin Dil Düzeyi: Öğretim elemanı görüşmelerine katılan 5 öğretim elemanı (%33) “öğrencilerin dil düzeyi yetersizliği” ve “öğrencilerin konuşma becerisi yetersizliği”nin hem derslerin işleyişini hem de programların kalitesini olumsuz yönde

etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu aynı zamanda öğrenci görüşlerine göre programın zayıf yönleri ile de örtüşmektedir.

İstanbul Kültür Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanı öğrencilerin dil düzeyi yetersizliğinin hem öğrenme hem de ilerideki öğretmenlik yaşantılarına sirayet edecek önemli bir sorun olduğuna işaret etmiştir. Öğretim elemanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Öğrencilerimizin dil düzeyi Hazırlık programını tamamlayıp programa başlayan öğrencilerin dil düzeyleri İngilizce öğretmenliği eğitimi alabilmek için de mezuniyetten sonra İngilizce öğretmenliği yapabilmek için de yeterli değil. Ve program dahilinde de öğrencilere dil becerilerini geliştirmeleri ve dil düzeylerini yükseltmeleri için yeterli imkân sağlanamıyor. Programdaki İngilizce derslerinin yetersizliği 2013 sonrası gerçekleşen program değişikliği ile programdaki Edebiyat, Kültür, Dilbilim ve Dil Öğretimi derslerinin sayısı ve çeşitliliğinin azalması ile başlayan ve sonraki program değişiklikleri ile de tazmin edilmeyen bir zayıf yön olarak kaldı. 2013 sonrası program değişikliği ile birlikte öğrencilerin dil düzeylerinde bu sebeple düştü. Program 2013 sonrasında ve 2016 değişikliği ile hep ELT ve EDU alanları yönleri ile gelişti, Eğitim Bilimleri ve İngilizce öğretmenliği alan derslerinin sayısı arttı. Ama açıkçası dili iyi öğrenmeden o dili iyi öğretmeyi öğrensen ne olur” (ÖE12)?

Kampüsün Konumu: Bu alt tema altında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görev yapan 4 öğretim elemanı (%27) üniversitenin İstanbul Üniversitesi ve Cerrahpaşa olarak ayrılma ve yeniden teşkilatlanma sürecinde Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesinin Beylikdüzü yerleşkesine taşınarak merkezi konumunu yitirmesinin İngiliz Dili Eğitimi programını da zayıflattığını, öğrencilerce tercih edilirliliğini düşürdüğünü, öğretim elemanlarının verimliliğini azalttığını ve eğitim ve öğretimin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Kampüsün Beylikdüzü’ne taşınma ile üniversite İstanbul’daki merkezi konumunu yitirdi. Kampüsün şehir merkezine uzaklığı öğrencinin sosyal, kültürel, sanatsal ihtiyaçlarının yanı sıra ulaşım, barınma ve yemek gibi temel ihtiyaçlarının bile güçlüklerle karşılanmasına sebep oldu. Kampüsün taşınma ile merkezi konumunu kaybetmesi öğretim elemanı verimliliğini de olumsuz etkiledi. Programdaki pek çok eğitsel faaliyet öğretim elemanlarının kişisel çaba ve fedakarlığı ile yürütülüyor” (ÖE5).

“Kampüsün taşınması ve merkezi konumunu kaybetmesi üniversiteye girişte öğrenci tercihlerini ve tercih eden öğrenci kalitesini düşürecek. İstanbul Üniversitesi üniversiteye giriş sınavı yabacı dil puanında he yıl ilk 100’e 2 veya 4 öğrenci sokarken 2019-2020’de öğrenci başarısında ilk 100’e giren öğrencimiz yoktu. Erasmus hareketliliğinde gelen öğrenci sayısındaki düşüşün en önemli sebebi de yine kampüsün taşınma ile merkezi konumunu yitirmesidir” (ÖE7).

“Cerrahpaşa ayrımı ile kampüs merkezden ve merkezi imkân ve olanaklardan da uzaklaştı. Bu bizim programımızın eski merkezi konumundan dolayı güçlü yönü olan uygulama okullarının kalitesini de düşürdü. Ulaşım kısıtları ile kadrodaki öğretim elemanları da kişisel sebeplerle programda devam etmeyi tercih etmemeye başladı” (ÖE6).

Ders Programı: Devlet üniversitelerinde görevli 2 öğretim elemanı (%13) “programda yer alan bazı derslerin verildiği yıl ve sırası” itibarı ile ders programının programın zayıf yönlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre “Metodoloji dersinden önce BIT dersi verilmesi gibi” programda teorik altyapı oluşmadan bazı derslerin verilmesinin “yıllardır devam eden bir ders sıralaması sorunu” olduğuna işaret etmişlerdir.

4.2.2.3. Programı Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen verilere uygulanan içerik analizinin gerçekleştirildiği 3’üncü tema “Öğretim Elemanlarının Programı Geliştirmeye Yönelik Önerileri” olup bu tema altında ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve bu kodlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 75’de gösterildiği gibidir:

Tablo 75: Öğretim Elemanlarının Programı Geliştirmeye Yönelik Önerileri

	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=15)
Tema 3: Programı Geliştirmeye Yönelik Öneriler	Dersler İyileştirilmeli	Öğretmenlik uygulamaları artmalı / Derslerin uygulama boyutu artmalı	2	13
		Seçmeli ders sayısı artmalı / uygulamada bölümlere özgürlük ve esneklik tanınmalı	3	20
		İngilizce Öğretmenliği temel alan dersleri artmalı	2	13
		Derslerde eğitim araştırmasına ağırlık verilmeli	3	20
	Staj Programı Uzatılmalı	Staj programı daha uzun olmalı, daha erken başlamalı	8	53
	Uluslararası Eğitim İmkanları Arttırılmalı	Uluslararası Burs, Proje, Staj, Hedef Dil Ülke Ziyareti imkanları artmalı	2	13
		Uluslararası standartta öğretmen yetiştirilmeli (TESOL, CELTA, DELTA yeterliliklerine uygun)	1	7
	Anlaşmalı Okullar Artmalı	Anlaşmalı okul sayı ve çeşitliliği artmalı	2	13
	Üniversiteye Giriş Sınavı Değişmeli	Programa öğrenci seçimi İngilizce seviyesi değil öğretmenlik yeteneği ölçen bir sınavla yapılmalı / Üniversiteye giriş sınavındaki puan sistemi değişmeli	4	27
	Öğretmen Yetiştirme Daha Erken Başlamalı	Öğretmenlik uygulamaları ve öğretmen yetiştirme lisede başlamalı	3	20

Tablo 75 - devam

Hazırlık Programı İyileşmeli	Hazırlık programının güçlendirilmesi / İngiliz Dili Eğitimine özgü Hazırlık Sınıfı / Hazırlık geçme kriterlerinin artırılması / Hazırlık programının üst kur uygulaması ile tekrar yüksekokula devredilmesi	6	40
Öğretim Elemanları Yeterliliği Artmalı	Akademik kadro genişletilmeli	5	33
	Öğretim elemanlarının idari iş yükü azaltılmalı	5	33
	Öğretim elemanlarının uygulama yönü geliştirilmeli	1	7
	Öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri iyileştirilmeli	1	7
Fiziksel Şartlar İyileştirilmeli	Fiziksel şartlar iyileştirilmeli / Teknolojik imkanlar artırılmalı	6	40

Öğretim elemanı görüşmeleri analizi için ortaya çıkan üçüncü tema Programı Geliştirme Önerileridir. Bu temaya ilişkin alt temalar frekans ve yüzde değerleri sıralamasına uygun olarak aşağıda açıklanmıştır.

Staj Programı Daha Erken Başlamalı: Öğretim elemanları tarafından en fazla vurgulanan öneri olan bu alt temada 8 öğretim elemanı (%53) “Staj uygulamaları daha alt sınıflarda başlamalı” önerisinde bulunmuşlardır. Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanının görüşü şu şekildedir:

“Öğretmenlik Deneyimi dersi sadece 4’üncü sınıf ilk dönemde değil 1’inci sınıftan itibaren verilmeli. Lisans programı öğretmen adayları ile öğrenciyi daha erken dönemlerde buluşturmalı. 1-2 sınıflarda gözlem 3-4 sınıflarda öğretmenlik uygulaması olmalı, böylelikle programdaki teori-uygulama dengesi de sağlanmalıdır. Öğretmen adayları ne kadar erken öğrenci, öğretmen, müdür, okul ortamı ile haşır neşir edilirse süreç o kadar sağlıklı işler. Türk eğitim tarihindeki Satı Bey’in Matematik dersinde öğrencilerine ders anlatırken öğretmen adaylarının onu görmesi ve izlemesi örneğinde olduğu gibi, öğrenciler 1’inci sınıftan itibaren okullara gidip gözlem yapmalı, MEB’i tanımalı, gerçek okul ortamına aşina olmalı, öğretmenlik tecrübesini içselleştirmelidir” (ÖE8).

Okulda Üniversite Modeli kapsamında, staj dönemine ek olarak 1’inci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamalarına yönelik farklı faaliyetler yürüten Bahçeşehir Üniversitesinde görevli öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Mevcut staj dönemi oldukça geç ve yetersiz. Her şeyden önce 4’üncü sınıf öğrencinin öğretmen olmayı isteyip istememe kararını vermesi için çok geç kalınmış bir dönem. 2’nci sınıf tabi ki öğrencinin sınıfa hâkim olmaya ve öğretmenlik yapmaya gerek teorik gerek uygulama bilgisi açısından hazır olacağı bir zaman değil. Ama öğrenci yine de gerçek okul ortamını deneyimleyerek öğretmen olma kararını daha erken verebilir” (ÖE15).

Öğretim elemanı öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası öğretmenlik yapma kararları ile ilgili olarak yapılmış boylamsal bir araştırmaya atıf yaparak (Çopur, 2008), 1’inci sınıfta öğretmenlik yapmak istemeyen öğrencilerin 4’üncü sınıftaki staj

uygulamalarından sonra fikirlerinin değiştiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanına göre öğretmenlik gözlem ve uygulamalarında bulunmak ve gerçek okul ortamını deneyimlemek öğrenciye öğretmenlik ile ilgili bilgi ve fikir bu konuda karar vermesini sağlamaktadır. Bu sebeple staj dönemi daha erken sınıf ve dönemlerde başlaması gerektiğini ifade etmiştir. İstanbul Aydın Üniversitesinde görev yapan bir katılımcının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmen adayının daha erken dönemlerde MEB gerçekliği ile teması sağlanmalıdır. (ÖE14). Öğretmen adayları sahaya mümkün olduğunca erken atılmalıdır. Staj programının 4’üncü sınıfla özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersinin son sınıf son dönemle sınırlı kalması çok büyük bir sorunsaldır. Bunun yerine, pek tabi ki YÖK ve MEB mevzuatı, uygulama öğretim elemanı ve öğrenci sayıları el verdiği ölçüde staj döneminin ilk dönemlere kaydırılması gerekmektedir” (ÖE14).

Öğretim Elemanları Yeterliliği Artmalı: Öğretim elemanlarının yeterliliğinin artırılması gerektiğini vurgulayan katılımcılardan 5’i (%33) “akademik kadro genişletilmeli”, 5’i (%33) “öğretim elemanlarının idari iş yükü azaltılmalı”, 1’i (%7) “öğretim elemanlarının uygulama yönü geliştirilmeli”, 1’i de (%7) “öğretim elemanı ve öğrenci ilişkileri iyileştirilmeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Dersler İyileştirilmeli: Bu alt tema altında 2 öğretim elemanı (%13) “öğretmenlik uygulamaları artmalı” ve “derslerin uygulama boyutu artmalı”, 3 öğretim elemanı (%20) “programda verilen seçmeli derslerin sayısı ve çeşitliliği artmalı” ve “uygulamada bölümlere özgürlük ve esneklik tanınmalı”, 2 öğretim elemanı (%13) “İngilizce Öğretmenliği temel alan dersleri artmalı”, 3 öğretim elemanı ise (%20) “derslerde eğitim araştırmasına ağırlık verilmeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Derslerde eğitim araştırmasına daha fazla ağırlık verilmesi görüşünü savunan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görevli bir öğretim elemanının konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

“Bence program genelinde Eğitim araştırması bileşeni çok göz ardı ediliyor. Araştırmaya daha fazla yer verilmeli. Sadece Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersi öğrencilerin lisans düzeyinde eğitim araştırma yönünü geliştirebilmek için yeterli değil. Kaldı ki öğrenci sayılarının fazla olduğu düşünülürse bu ders bile uygulama ağırlıklı değil teorik kalacak. Diğer derslerde de araştırmaya yönelik görevler verilmeli. Mezuniyet gerekliliği olarak eylem araştırmasına yönelik küçük ölçekte bir tez veya proje istenebilir öğrenciden” (ÖE4).

Uluslararası Eğitim İmkanları Arttırılmalı: Bu alt tema altında 2 katılımcı (%13) uluslararası burs, staj, proje ve hedef dil ülke ziyareti imkanlarının arttırılması

gerektiği 1 katılımcı ise (%7) TESOL, CELTA, DELTA gibi yeterliliklere uygun uluslararası standartta öğretmen yetiştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da ve İstanbul Kültür Üniversitesinde görev yapan katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Uluslararası proje katılım imkanları hem katılımcı öğrenci veya öğretim elemanına hem de öğrencinin döndükten sonraki bilgi ve tecrübe aktarımı ile öğrencilerin ve öğretim kadrosunun geneline çok şey katar. Ama maalesef programda dahilindeki uluslararası proje, staj, kurs gibi faaliyetlere katılım öğrenci ve öğretim elemanının kişisel imkân, gayret ve bireysel çabaları ile sınırlı kalıyor, genele yayılamıyor” (ÖE6).

“Öğretmenlerin uluslararası standartlara uygun yetişmesi ve programların yurt dışındaki programlarla denkliliğinin sağlanması çok önemlidir. Bu açıdan İngilizce öğretmenliğinde uluslararası standartları oluşturan TESOL, CELTA, DELTA gibi yeterlilik programlarının İngiliz Kültür ile anlaşmalı olarak programa alınması ve mezuniyet için zorunlu tutulması çok önemlidir. Öğretmen adaylarının uluslararası yeterliliğini arttırmak adına öğrencilerin belirli programlar dahilinde bir süreliğine dilin konuşulduğu ülkeye gönderilmesi de şarttır” (ÖE10).

Anlaşmalı Okul Sayısı Artmalı: Bu alt tema altında vakıf üniversitelerinde görev yapan 2 katılımcı (%13) “anlaşmalı okul sayı ve çeşitliliği artmalı” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılar staj programından bağımsız olarak anlaşmalı eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretmenlik gözlem ve uygulamalarının sadece özel okullarla ve ilk öğretim seviyesiyle sınırlı kalmaması gerektiğini; ilk-orta-lise ve üniversite hazırlık gibi çeşitli düzeylerde ve MEB’e bağlı hem devlet hem özel daha fazla sayıda okulda yürütülmesi yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

Üniversiteye Giriş Sınavı Değişmeli: Bu alt tema altında 4 katılımcı (%27) “programa öğrenci seçimi İngilizce seviyesi değil öğretmenlik yeteneği ölçen bir sınavla yapılmalı” ve “Üniversiteye Giriş sınavındaki puan sistemi değişmeli” şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Bu konuda İstanbul Kültür Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanının görüşleri şu şekildedir:

“Eğitim Fakültesi öğretmenlik bölümleri öğrencilerinin seçme sistemi sadece İngilizce seviyesini ölçen çoktan seçmeli bir sınavla değil öğretmenlik mesleki bilgisi, ilgisi ve eğilimini ölçen bir mülakatla olmalıdır. Bu konuda Finlandiya Modeli ve Singapur Modeli örnek olarak alınabilir ve Türkiye bağlamında geliştirilebilir” (ÖE10).

Üniversiteye giriş sınavının değişmesi gerektiğini düşünen bir diğer öğretim elemanının önerisi daha çok sınav puan sisteminin değişmesi yönünde olmuştur. Marmara Üniversitesinde görev yapan öğretim elamanı, atanabilmek için Kamu

Personeli Seçme Sınavında (KPSS) Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı (ÖABT) kapsamındaki İngilizce testine girmek zorunda olan mezun öğrencilerin başarı sıralamasında ilk dört üniversite içerisindeki yerinin giderek gerileyeceğinden endişe duyduğunu söylemiştir. Bunun nedenini “verilenle beklenen arasında uçurum var” şeklinde ifade ettiği üniversite giriş sınav puanı ile programa kabul edilen öğrencinin İngilizce düzeyi açısından hazır bulunuşluğu ile atanabilmek için ÖABT sınavında alması beklenen puan ve sahip olması gereken dil yeterliliği arasında büyük fark bulunmasına bağlamıştır. Bu farkın ne Hazırlık eğitimi ile ne de bölümde verilen İngilizce dersleri ile kapanabildiğini, programda verilen İngilizce derslerin sayıca ve çeşitlilik olarak öğrencilerin istenen dil düzeyine ulaşmasında yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Daha Erken Başlamalı: Bu alt tema altında 3 katılımcı (%20) “öğretmenlik uygulamaları ve öğretmen yetiştirme lisede başlamalı” şeklinde görüş bildirmişlerdir. İstanbul Kültür Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmen yetiştirme lisede başlamalıdır. Kapatılan Anadolu Öğretmen Liseleri yeniden açılabilir. Hatta öğretmen lisesi mezunlarına öğretmenlik bölümlerine başvuruda eskiden olduğu gibi ekstra puan verilerek öğretmen liseleri özendirilmeli ve öğrenciler teşvik edilmelidir. Öğretmen yetiştirme 18 değil daha küçük yaşlarda başlamalı. Böylelikle öğretmenlik eğitim süresi lise eğitimi ile birlikte 8 veya 10 yıla çıkabilir” (ÖE10).

Hazırlık Programı İyileştirilmeli: Bu alt tema altında 6 katılımcı (%40) “Hazırlık programının güçlendirilmeli”, “İngiliz Dili Eğitimine özgü Hazırlık Sınıfı olmalı”, “Hazırlık geçme kriterlerini arttırılmalı” ve “Hazırlık programının üst kur uygulaması ile tekrar yüksekokula devredilmeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görevli öğretim elemanlarından birinin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“... Hazırlık eğitiminde İngiliz Dili Eğitimi departmanı da söz sahibi olmalı. Hazırlık eğitimi kapsamında lisansta öğretim dili İngilizce olan öğrencilere özel bir eğitim verilmeli. 1’inci sınıfta öğrencilere verilen Okuma ve Yazma gibi İngilizce dersleri Hazırlık sınıfında verilmeli. Böylelikle programda öğretmenlik alan derslerine veya eğitim araştırmasına yönelik derslere yer açılabilir” (ÖE4).

Hazırlık eğitimini 2013 yılından beri, öğretim elemanlarının gönüllülüğü ve kişisel gayretleri ile kendi bünyesinde sürdüren Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarından birinin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Hazırlık eğitimi, öğrenci kalitesini ve İngilizce yeterliliğini arttırmak adına bölümümüzde veriliyor. 4 Beceri, Gramer ve doğal konuşmacı dersleri ile haftada 20 saat hazırlık eğitimi veriliyor. Ancak öğretim elemanlarının sayısı yetersiz olduğu için hazırlık eğitimi bölümdeki öğretim elemanlarına çok büyük bir iş yükü getiriyor. Bu da programdaki öğretim kalitesini olumsuz etkiliyor. Bu sebeple hazırlık programının İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerine spesifik üst kur uygulaması ile tekrar Yüksekokula devredilmesi gündeme alınmalıdır” (ÖE9).

Programda öğrenim gören öğrencilerin dil düzeylerinin yetersizliği sorununun çözülmesine ve öğrencilerin özellikle konuşma becerisi dil yeterliliğini arttırmaya yönelik olan bu öneri kapsamında öğretim elemanları genel olarak; halihazırda B1 olan hazırlık geçme kriterinin İngiliz Dili Eğitimi programı ve İngilizce öğretmenliği için yeterli olmadığını, geçme notunun yükseltilmesi gerektiğini, hazırlık geçme sınavı olarak kullanılan proficiency (yeterlilik) sınavının daha zor olması gerektiğini ve Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngiliz Dili Eğitimi programı öğrencilerine özel olarak ayrı kur ve sınıflarda daha yoğun bir İngilizce eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Fiziksel Şartlar İyileştirilmeli: Bu alt tema altında 6 katılımcı (%40) “fiziksel şartlar iyileştirilmeli” ve “teknolojik imkanlar artırılmalı” yönünde görüş bildirmiştir.

4.2.2.4. Öğrenci Anketlerine İlişkin Görüşler

Bu bölümde bazı öğretim elemanları, programın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini bildirirken “staj programı”, “öğrencilerin dil düzeyleri”, “öğretim elemanları”, “kampüsün konumu” ve “fiziksel şartlar” gibi öğrenci görüşlerinden elde edilen problem sahalarına da değinmişlerdir. Dolayısıyla, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin birbiriyle örtüştüğü bu problem sahaları görüşme esnasında öğretim elemanlarına tekrar soru olarak yöneltilmemiş ve problem sahaları teması altındaki alt temalarda yer almamıştır. Ancak, öğretim elemanlarının programın zayıf yönü olarak değinmedikleri “programda verilen dersler”, “ölçme değerlendirme sistemi” ve “uluslararası proje, seminer ve konferans gibi etkinlikler” gibi problem sahaları onlara görüşmeler esnasında soru olarak yöneltilmiş ve elde edilen veriler bu tema altında analiz edilmiştir.

Öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen verilere uygulanan içerik analizinin gerçekleştirildiği dördüncü tema “Öğretim Elemanlarının Problem Sahalarına İlişkin Görüşleri”dir. Bu tema altında ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve bu kodlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 76’da gösterildiği gibidir:

Tablo 76: Öğretim Elemanlarının Problem Sahalarına İlişkin Görüşleri

Tema 4: Öğrenci Anketlerinden Elde Edilen Problem Sahaları	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=15)
	Programda Verilen Dersler	Teori-Uygulama dengeli	6	40
		Seçmeli Dersler yetersiz	4	27
		Öğretmenlik alan dersleri yetersiz	1	7
		Bazı ders içerikleri birbirinin tekrarı	5	33
	Ölçme Değerlendirme Sistemi	Sınavlar hem bilgi veya hem öğretmenlik becerisi ölçüyor	8	53
		Ödev ve projeler gerekli, faydalı; yoğun değil	10	67
	Uluslararası Proje / Seminer, Konferans vb. Etkinlikler	Uluslararası proje, seminer, konferans vb. etkinlikler oldukça yeterli	3	20
		Uluslararası proje, seminer, konferans vb. etkinlikler yeterli değil, artırılmalı, genele yayılmalı	5	33

Programda Verilen Dersler: Görüşmeler esnasında öğretim elemanlarına öğrenci görüşlerinden elde edilen problem sahalarından biri olan “Programda Verilen Dersler” alt temasına ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencilerle aynı fikirde olmadıkları konuların başında programdaki teori-uygulama dengesi gelmiştir. 6 öğretim elemanı (%40) öğrencilerin aksine “programdaki öğretmenlik alan teorisi öğretimi ile öğretmenlik uygulamalarının dengeli bir şekilde yürütüldüğünü” düşünmektedirler.

Programın öğrencilere sağladığı öğretmenlik pratiği imkanının programın güçlü yönü olduğunu düşünen Bahçeşehir Üniversitesinde görevli öğretim elemanı Okulda Üniversite Modeli kapsamında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamaları sayesinde programdaki teori-uygulama dengesinin sağlandığını ve programın öğretmenlik uygulamalarına ağırlık veren bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bahçeşehir Üniversitesinde olduğu gibi; öğrencilerine staj programından bağımsız bir şekilde ve staj döneminden önce, anlaşma sağlanan okullarda öğretmenlik gözlem ve uygulaması olanağı sağlayan vakıf üniversitelerinde görevli öğretim elemanları da programda teori ve uygulamanın dengeli şekilde verildiğini düşünmektedirler.

Devlet üniversiteli öğrencilerin ve bazı öğretim elemanlarının aksine program dahilinde öğretmenlik teori ve uygulamasının dengeli şekilde yürütüldüğünü düşünen devlet üniversitesi öğretim elemanları da olmuştur. Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elamanının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler her zaman teori ağırlığı ve uygulama yetersizliğinden şikâyet eder ama bunun kendi dil yetersizliklerinden ve uygulama derslerine gereken ciddiyet ve ehemmiyeti vermediklerinden,

gerekli katılımı sağlamadıklarından kaynaklandığını göz ardı ederler. Ayrıca öğrenci henüz teorisini değerini bilecek akademik yeterlilikte değildir. Sürekli bir “program bana nasıl öğreteceğimi öğretmiyor” eleştirisi vardır. Ancak programın kendi laboratuvar (uygulama) okulu bulunmadığı için bu pek mümkün değildir. Öğretim öğrenen ve öğretim ortamının niteliğine göre değişiklik gösteren bir olgudur. Öğretmen yetiştirme sistemlerinde tüm yöntem, teknik ve yaklaşımlar verilir. Öğrenci kendi sentezini oluşturur” (ÖE9).

Görüşmeye katılan Marmara Üniversitesi’nde görevli bir öğretim elemanı da teori ve uygulamanın dengeli yürütüldüğüne inanmaktadır. Konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Programda teori fazlalığı uygulama yetersizliği nedeniyle teori ve uygulama dengesinin sağlanamadığı görüşü çok doğru değil bana göre. Öğretmen yetiştirme programlarında uygulama kuramdan ayrı bir olgu değildir. Uygulama teoriden ayrılmamalı, iç içe geçmiş öğretilmelidir. Çünkü uygulama doğru bilgi ile eşdeğer gerçekleştiğinde anlam kazanır. Kuramla yoğrulmuş uygulama gelişim sağlar. Ben uygulama kredisi olmayan derslerde bile sadece lecture yani öğretim elemanı ders anlatımı yerine öğrenci uygulamasına yer veriyor, teori ve uygulamayı dengeli ve iç içe geçmiş şekilde yürütüyorum. Öğrencilere teoriyi öğrenci uygulaması yoluyla alabilecekleri kurama ilişkin makale okuma ve yansıtıcı makale yazma gibi görevler veriyorum. Öğrenciler öğrendiği kuramı, makaleyi anlayıp, özetleyerek ve kendi düşüncesi ile kendi değerlendirmesini yaparak uygulama boyutuna geçirmiş, sentezlemiş ve özümsemiş oluyor. Dersin anlatım bölümünde de tek düze öğretim elemanı sunumu yerine öğrenci katılımı, ikili veya grup çalışması, örnek inceleme, tartışma, yorum yapma, eleştirel düşünme gibi teknik ve yöntemlerle öğrencinin aktif olduğu, öğrenci merkezli ve interaktif bir öğrenme ortamı oluşturmaya gayret ediyorum. Öğretmenlik uygulaması içermeyen teori bazlı derslerdeki bu tip uygulamalar dersi salt teori aktarımı ve tekdüzelikten kurtarıp ders bazında ve program genelinde teori-uygulama dengesini sağlıyor” (ÖE1).

Öğrencilerin programdaki (YÖK, 2016) seçmeli derslerin yeterli olmadığı yönündeki düşüncelerine katılan 4 (%27) öğretim elemanı “Seçmeli derslerin öğrencilere istedikleri alanlarda kendilerini geliştirme fırsatı sağlayacak çeşitlilik ve sayıda değil.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programın çok katı olduğunu, kendilerine; öğrencilerin kişisel tercihlerine, akademik kadronun ihtiyaç gördüğü alanlara veya öğretim elemanlarının uzman olduğu, teorik altyapılarının güçlü olduğu disiplinlere yönelik dersler açma ve yürütme inisiyatifi tanımadığını da eklemişlerdir.

Bu alt tema altında görüş bildiren Kültür Üniversitesi öğretim elemanlarından biri (%7) programın felsefi temelleri ve öğretmen yetiştirmedeki temel amacına ilişkin olarak programda verilen öğretmenlik alan derslerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Derslerin ve programın yeterliliği ile ilgili sorulması gereken ilk soru programın öğretmen yetiştirmedeki temel felsefesi ve amacının ne olduğudur. Bu program öğretmen yetiştirmek için mi düzenlendi yoksa İngilizce dil bilgisi iyi düzeyde olan ve biraz da İngilizce öğretmenliği bilgisi olan üniversite mezunları yetiştirmek mi? Ben bu anlamda programdaki İngilizce öğretmenliği meslek bilgisi derslerinin yeterli olmadığını, mevcut derslerin de uygulama boyutunun oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum. Program düzenlenirken 21. Yy becerileri göz önünde bulundurularak dersler konulmalı; 1’inci sınıftaki Okuma ve Yazma gibi dil becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin İngiliz Dili Eğitimi programı öncesinde verilmiş olması lazım. Bu dersler programda o kadar yer kaplıyor ki mesleki derslere ve uygulamaya yer bırakmıyor” (ÖE10).

Dersler alt teması altında, öğrencilerin, programın zayıf yönü olarak gördüğü konulardan biri olan “bazı ders içerikleri birbirinin tekrarı olması” na ilişkin görüşü, 5 öğretim elemanı tarafından da (%33) desteklenmiştir. Görüşmeye katılan Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim elemanlarından birinin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bazı ders içeriklerinin birbirinin tekrarı olmasına katılıyorum. Bunun üç temel sebebi olabilir. Birincisi, öğretim elemanları derslerde kendi etkin olduğu alanlara ağırlık veriyor olabilir. Programa öğretim elemanı alınırken verebileceği derslere ve etkin olduğu alanlara göre değil de akademik geçmişine göre alınıyor. Bu da bölümdeki alan çeşitliliğinin dar olmasına sebep oluyor. Öğretim elemanlarının etkin olduğu alanlar benzer olunca verdikleri derslerin de içeriklerinin birbirinin tekrarı olması kaçınılmaz oluyor. İkincisi, programda aynı hoca çok fazla farklı derse giriyor. Bu sebeple verdiği dersler yine etkin olduğu alanlarda birbirinin tekrarı olabiliyor. Üçüncü olarak da ders içeriklerinde de örtüşen bölümler bulunuyor. Tekrarlı ders içeriklerinin bir noktaya kadar, öğrencilerin bir teori temeli oluşturmaları açısından olumlu olduğunu düşünüyorum” (ÖE9).

Ölçme Değerlendirme Sistemi: Öğrencilerin programda yürütülen ölçme değerlendirme faaliyetlerine ilişkin olarak sınavların öğretmenlik becerisinden çok öğretmenlik teorisini ölçmeye yönelik olduğu, daha çok bilgi düzeyinde ve ezbere dayalı hazırlandığı, programın genelinde olduğu gibi programda yapılan sınavlarında teori ağırlıklı olduğu yönündeki görüşlerine 8 öğretim elemanı (%53) katılmamıştır. Öğretim elemanları yaptıkları sınavların ders kazanımlarına ve içeriğine paralel şekilde hem öğretmenlik bilgisini hem de öğretmenlik becerisi ölçmeye yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelere katılan 10 öğretim elemanı da (%67) öğrencilere verilecek ödev ve projelerin öğrencilerin akademik bilgi düzeyine uygun, amaca yönelik, gerekli ve faydalı olduğunu ve çok yoğun olmadığını söylemişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları öğrencilerin sınav, ödev ve grup projelerinin akademik

düzeylerinin üzerinde ve yoğun olduğunu düşünmelerinin son sınıf programının alt sınıflara göre nispeten yoğun olması, son sınıf öğrencilerinin yorgunluğu, programı bitirme heyecanı ve stresi gibi etmenlerden kaynaklanmış olabileceğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Bahçeşehir Üniversitesi öğretim elemanının görüşü şu şekildedir:

“Öğrenciler belki son sınıfta olmanın verdiği yorgunluk ve yılgınlıkla böyle düşünmüş olabilir. Ki bence bu görüş programda teori ve uygulamanın dengeli yürütüldüğüne ilişkin görüşleri ile çelişiyor. Çünkü öğretim ve ölçme değerlendirme birbirinden bağımsız olgular değildir. Aksine birbirine bağlı gelişen, yürütülen süreçlerdir. Program genelinde, dersin hedeflerine uygun olan sınav türü uygulanır. Pratiğe dayalı derslerde uygulama, teorik derslerde teorik yani bilgi düzeyinde sınavlar hazırlanır ve uygulanır. Staj derslerinde ise tüm değerlendirme öğretmenlik uygulamasına yöneliktir. Teaching Observation (Okul Deneyimi) dersi kapsamında üniversitede yürütülen derslerde belirlenen temalarda makaleler okunur ve öğrenciler uygulama okullarında bu temalara ilişkin gözlem yaparlar. Dersin değerlendirme kapsamında öğrencilerden reflection paper (yansıtıcı rapor), reflective diary (yansıtıcı günlük), observation report (gözlem raporu) istenir. Tüm bunlar öğretmenlik uygulamasına yönelik değerlendirmelerdir” (ÖE15).

Aynı konuda İstanbul Aydın Üniversitesinde görevli bir katılımcı şu şekilde görüş bildirmiştir:

“...Uygulamaya yönelik proje bazlı derslerin değerlendirmesi de buna paralel olarak tamamen performans değerlendirmesine dayalı gerçekleştiriliyor. Uygulama kredisi bulunmayan teorik derslerin sınavlarında da salt bilgi ölçen çoktan seçmeli test tekniği yerine tartışmaya dayalı açık uçlu sorular tercih ediliyor” (ÖE14).

Uluslararası Proje / Seminer, Konferans vb. Etkinlikler: Bu alt temada, görüşmelere katılan 5 öğretim elemanı (%33) öğrencilerin bu konudaki görüşlerine paralel olarak, “uluslararası proje, seminer, konferans vb. etkinlikler yeterli değil, arttırılmalı ve genele yayılmalı” şeklinde görüş bildirmiştir. 3 öğretim elemanı ise (%20) “uluslararası proje, seminer, konferans vb. etkinliklerin oldukça yeterli olduğu” nu ifade etmişlerdir. Programda öğrencilere sağlanan uluslararası proje ve burs olanaklarının programın güçlü yönü olduğunu da belirten Bahçeşehir Üniversitesi öğretim elemanının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“İngiliz Dili Eğitimi programı bünyesinde yürütülen en önemli konferans 2017 yılından beri İzmir Ege ve Georgia State Üniversiteleri iş birliği ve kolej ve üniversitelerin katılımı ile gerçekleştirilen “New Trends on Education” (Eğitimde Yeni Yönelimler” konferansıdır. Etkinlik kapsamında ayrıca anlaşmalı kurumlardan gelen fakülte seviyesinde misafir konuşmacılar kariyer seçimi ve benzeri konularda konuşmalar yapmaktadır. Ve yine bu konuda aklıma gelen ikinci oluşum Eğitim Fakültesi öğrencilerinin girişimi olarak hayat bulan Genç Eğitimciler

Kulübüdür. Cambridge University Press tarafından birçok seminer düzenlenirken “Yarını Yaratıyorum” etkinlikleri kapsamında misafir konuşmacılar çeşitli temalarda konuşmalar yapmaktadırlar” (ÖE15).

Bahçeşehir, Marmara ve Kültür Üniversiteleri öğretim elemanlarının uluslararası proje, seminer ve konferans gibi etkinliklerin yeterliliğine ilişkin görüşleri doküman analizi ile ortaya çıkan programların güçlü yönü ile de örtüşmektedir.

4.2.2.5. Yeni Programa İlişkin Görüşler

Mevcut araştırma her ne kadar 2018-2019 akademik yılında yürütülmüş olup o dönemde okutulan müfredat programını (YÖK, 2016) kapsasa da Eylül 2018’de 1’nci sınıf öğrencileri ile başlanan ve kademeli olarak yürürlüğe girmesi planlanan yeni program da (YÖK, 2018) araştırma kapsamına öğretim elemanı görüşleri itibarı ile dahil edilmiş ve çalışmanın bu bölümündeki temalardan biri olarak incelenmiştir. Öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen verilere uygulanan içerik analizinin gerçekleştirildiği dördüncü tema “Öğretim Elemanlarının Yeni Programa İlişkin Görüşleri” dir. Bu tema altında ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve bu kodlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 77’de gösterildiği gibidir:

Tablo 77: Öğretim Elemanlarının Yeni Programa İlişkin Görüşleri

Tema 6: Yeni Program (2018)	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=15)
	Yeni Programda Sunulan Dersler	Seçmeli ders sayı ve çeşitliliğinin artması / Öğrenci inisiyatifinin artması	12	80
		Staj Döneminin 3’üncü sınıfta başlaması	6	40
		Çoğu seçmeli dersin uygulanabilir olmaması	9	60
		Bazı alan derslerinde ders saatlerinin azalması / bazı derslerin kaldırılması / hem teori hem uygulamadan kayıp olması	15	100
		Program uygulamasının esnek değil standart olması	3	20
		Ders sayı ve çeşitliliğinin artması ile öğretim elemanı iş yükünün artması	2	13
		Ders dönem sıralaması sorunu	3	20

Seçmeli Ders Sayı ve Çeşitliliğinin Artması: YÖK (2018) tarafından önerilen yeni programda seçmeli dersler havuzunun genişlediği, önerilen seçmeli derslerin sayısının ve çeşitliliğinin arttığı görüşmeye katılan öğretim elemanlarınca yeni programın en çok vurgulanan yönüdür. 12 öğretim elemanı (%80) yeni programdaki seçmeli derslerin sayısının ve çeşitliliğinin artmasının öğrencilerin kişisel ve mesleki

gelişimlerine katkı sağlayacaklarına inandıkları seçmeli dersleri seçebilme olasılık ve özgürlüklerinin artmasına yönelik olarak olumlu olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla, yeni programda seçmeli ders sayı ve çeşitliliğinin artmasının eski programda seçmeli derslerin sayıca ve çeşitlilik olarak yetersiz olması sorununa çözüm olabileceğini ifade etmişlerdir.

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görev yapan bir öğretim elamanının yeni programda seçmeli derslerin sayı ve çeşitliliğinin artması konusundaki görüşü şu şekildedir:

“Programda çok fazla seçmeli ders olması öğrencilerin ilgi ve merak duyduğu ve kendilerini geliştirmek istedikleri yönlerde geliştirmesine imkân tanıyor. Yeni programda bazı alan derslerinin kalkmış olması veya seçmeli olması ve 3-4 kredilik alan derslerinin 2 krediye inmesi alan derslerinde hem teori hem uygulamaya yönelik kayba neden oldu. Seçmeli derslerdeki bu çeşitlilik alan derslerindeki kaybı telefı ediyor. Mesela artık programda yer almayan Özel Öğretim Yöntemleri dersi yerine alan seçmeli dersleri grubunda bulunan Edinbilim dersi verilebilir. Aynı şekilde yeni programda bulunan İngilizce Ders Kitabı İnceleme gibi dersler kaldırılan derslerin yerini alabilir. Yeni programda Genel Kültür Grubu derslerinin de yer almasını, öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları yerel kültür ve bağlamı tanımaları açısından çok olumlu buluyorum. Ancak evrensel kültürle bağdaştırılarak verildiği takdirde...” (ÖE4).

İstanbul Kültür Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elamanının yeni programda seçmeli derslerin sayı ve çeşitliliğinin artması konusundaki görüşü ise şu şekildedir:

“Halihazırda sadece 3’üncü ve 4’üncü sınıflarda bulunan seçmeli dersler yeni programda 2’nci sınıf ilk döneminde başlıyor. Öğrencinin toplamda 16 adet seçmeli ders alması bekleniyor. Yeni programda İngilizce Öğretmenliği, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri olmak üzere 3 temel grupta verilen seçmeli derslerde Eğitim Fakültesinin Türkçe dilinde verdiği derslerin arttığı görünüyor” (ÖE11).

İstanbul Aydın Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elamanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Eski programda sadece Language Culture (Dil ve Kültür) ve Karşılaştırmalı Eğitim dersleri olarak 4’üncü sınıfta alınan zorunlu seçmeli dersleri vardı. Seçmeli ders sayısı ve çeşitliliği oldukça yetersizdi. Yeni programda seçmeli ders sayı ve çeşitliliğinin artması üniversite düzeyinde öğrencinin ilgi alanına yönelik olarak farklı alan ve disiplinlere yönelmesi ve bu konuda inisiyatif kullanması oldukça olumlu...” (ÖE14).

Yeni programda seçmeli ders sayı ve çeşitliliğinin artmasının olumlu olduğunu düşünen öğretim elamanları, öğrencilerin algı ve akademik düzeylerinin doğru dersleri

seçerek gerekli akademik alt yapıyı kendi tercih ve inisiyatifleri ile oluşturabileceği yönünde birtakım endişelerde taşımaktadırlar. Öğrencilerin eski programda zorunlu iken yeni programda kendi inisiyatiflerine bırakılarak seçmeli yapılan bazı temel alan dersleri seçmemeleri durumunda gerekli teorik alt yapıdan yoksun mezun olabilecekleri ihtimalini vurgulamışlardır.

Yeni programda seçmeli ders sayı ve çeşitliliğinin artmasının olumlu olduğunu düşünen katılımcılardan biri de Yıldız Teknik Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanı olmuştur. Öğretim elemanını konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her ne kadar programdaki toplam kredinin 159’dan 148’e düşmesi öğretim elemanlarının kaybı telafi edebilmek adına uygulamadan taviz verip kendilerini daha etkin hissettikleri teoriye odaklanmalarına neden olsa da programdaki seçmeli derslerin sayı ve çeşitlilik olarak artmasıyla geniş bir seçmeli ders havuzunun oluşmuş olması programın güçlü yönü olarak değerlendirilebilir. Bunun da bana göre birçok sebebi var: Öncelikle programda Psikoloji, Sosyoloji gibi farklı derslerin yer alması programdaki derslerin birbirinin tekrarı olması eleştirisine cevap olacaktır. Ders çeşitliliği aynı zamanda öğrenci inisiyatifine de olanak sağlar. Aslında ders saatlerinin düşmesi öğrencinin kendine ve kendi kişisel gelişimine ayırdığı zaman açısından olumludur. Akademisyenin akademik alt yapısına uygun olan dersler havuzdan seçilip programa alınabilir. Ayrıca ortak isimli derslerin altındaki bu ders çeşitliliği yandal, yatay ve dikey geçişe de olanak sağlar” (ÖE8).

Farklı bir bakış açısıyla yeni programdaki seçmeli ders çeşitliliğinin olumlu yönlerini vurgulayan öğretim elemanı “Öğretmene rağmen eğitimde reformdan bahsedilemez” sözünü hatırlatarak yeni programın her ne kadar iyi olsa da öğretim elamanlarının kalitesine bağlı olduğuna işaret etmiştir.

Staj Döneminin 3’üncü Sınıfta Başlaması: Programda verilen derslere dair gerek öğretim elamanları gerekse öğrencilerce en az, teori fazlalığı, uygulama yetersizliği ve seçmeli derslerin yetersiz olması konuları kadar eleştirilen bir diğer konu ise staj programının geç başlaması, 4’üncü sınıfla sınırlı kalması ve yetersiz olmasıydı. Görüşmeye katılan 6 öğretim elemanı (%40) yeni programdaki staj döneminin 3’üncü sınıfta başlamasının programda yetersiz olan öğretmenlik uygulamasının artmış olmasına yönelik olarak olumlu olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla, yeni programda staj döneminin 3’üncü sınıfta başlamasının eski programda staj programının süre ve içerik olarak yetersiz olması sorununa çözüm olabileceğini ifade

etmişlerdir. İstanbul Kültür Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elamanının yeni programda staj döneminin 3'üncü sınıfta başlamasına ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Şu anda 3'üncü ve 4'üncü sınıf öğrencilerimiz eski programla devam ediyorlar. 4'üncü sınıflarımızın yeni programda öngörülen staj programına iki yıl sonra başlayacaklar. Eski programda 7'nci dönemde görülen Okul Deneyimi dersi kapsamında gerçekleşen Gözlem 6'ncı döneme alınarak Öğretmenlik Uygulaması 4'üncü sınıf 7'nci ve 8'inci dönemlerde iki dönem halinde alınacak. Son sınıf son dönemle sınırlı kalan Öğretmenlik Uygulamasını dersinin iki dönem halinde tüm 4'üncü sınıf boyunca devam edecek olması çok olumlu. Ancak Gözlem için ekstra bir döneme gerek var mıydı bilemiyorum. 4'üncü sınıf ilk dönemin ilk 3,4,5 haftası Gözlem için yeterli olabilirdi” (ÖE11).

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da görev yapan bir öğretim elamanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Staj programının 3'üncü sınıfta başlaması faydalı olabilir ama uygulaması çok zor: Merkezden oldukça uzak olan yeni yerleşkedeki yetersiz okul çeşitliliği ile, öğretim elemanı sayısı yetersizliği ile ve öğrenci sayıları ile mümkün değil” (ÖE7).

Staj programında yer alan Okul Deneyimi dersinin 3'üncü sınıf son dönemine alınması ile stajın erken başlaması ile ilgili endişelerini paylaşan bir diğer katılımcı İstanbul Kültür Üniversitesinde görevli bir öğretim elemanıdır. Konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Staj programının 3'üncü sınıfta başlaması özellikle öğretmenlik uygulaması için iki tam dönem ayrılması oldukça faydalı olacaktır. Öğretmenlik gözleminin daha erken dönemde yapılmasıyla öğretmen adayının gerçek ortamını görerek mesleği tanınması, mesleğe uygun olup olmadığını ve hangi yaş grubuna öğretmenlik yapmaya uygun olduğunu daha erken görmesi sağlanmış olacaktır. Ayrıca geniş seçmeli ders havuzundan uygun ders seçilip herhangi bir dönemde gözlem şeklinde uygulanabilir. Ama 4'üncü sınıftan önce öğrencinin MEB'e gözlem veya uygulama gibi staj faaliyetleri için gidebilmesi mevzuat gereği özel izne tabidir. Dolayısıyla uygulanması zordur” (ÖE10).

Çogu Seçmeli Dersin Uygulanabilir Olmaması: Ancak 9 öğretim elemanı (%60), programda görevli akademik kadroda “önerilen her bir seçmeli dersin altını doldurabilecek, tüm seçmeli dersleri verebilecek alan çeşitliliğinde yetişmiş öğretim elemanı bulunmadığından derslerin açılmasının ve kâğıt üzerinden hayata geçirilmesinin mümkün olmadığı” nı söylemişlerdir. Yeni programca önerilen seçmeli derslerin, öğretim elemanlarının uzmanlık alan yetersizliğinin yanı sıra, öğretim elemanı sayısı yetersizliği, derslik sayısı kısıtlı, öğrenci sayılarının fazlalığı gibi sebeplerle uygulanabilir olmadığını da ifade etmişlerdir. İstanbul Kültür

Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanının yeni programın seçmeli dersler açısından uygulanabilir olmaması konusundaki görüşü şu şekildedir:

“Yeni programda seçmeli dersler havuzu genişlemesine, seçmeli ders sayı ve çeşitliliği ciddi oranda artmasına rağmen programda sunulan tüm derslerin açılabilmesi mümkün değil; dersler yine de kontrollü görürülmeli. Çünkü esas olarak Üniversite yönetmeliğine göre en az 15 öğrenci alan dışı en az 10 öğrenci alan içi seçmeli ders seçmezse ders açılmıyor” (ÖE11).

Bazı Alan Derslerinde Ders Saatlerinin Azalması / Bazı Zorunlu Derslerin Programdan Kaldırılması / Bazı Zorunlu Derslerin Seçmeli Olması: Görüşmelere katılan tüm öğretim elemanları (%100) istisnasız şekilde yeni programda bazı temel derslerin sayı ve ders saatlerinin azaltılmış olmasının ve bazı derslerin programdan kaldırılmasının hem öğretmenlik alan teorisinden hem de öğretmenlik uygulamalarından ciddi kayıplara sebebiyet vereceğinden endişe duyduklarını dile getirmişlerdir.

İstanbul Kültür Üniversitesi öğretim elemanlarından biri yeni programdaki ders saatlerinin düşmüş olmasının çok önemli bir sorun olmadığını, ders içerisindeki teori uygulama dengesinin öğretim elemanının kişisel çabaları ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Öğretim elemanının konuya ilişkin görüşü şu şekilde olmuştur:

“Yeni program geçen yıl uygulanmaya başlandığı, bu yıl sadece 1’inci ve 2’nci sınıflarımızda uygulandığı ve uygulama derslerimiz de çoğunlukla 3’üncü sınıfta başladığı için programın özellikle uygulama üzerine etkisini henüz tam olarak göremiyoruz. Ancak eski programdaki kredi dağılımı (2+2) olan çoğu beceri dersinin yeni programda 3 krediye indiğini görüyoruz. Bu dersleri öğretim elemanı, dersin hedeflerine uygun şekilde ve içeriğine de büyük oranda sadık kalarak, uygulama ağırlığını düşürmeyecek şekilde (1+2) olarak düzenleyebilir. Veya eski programda 3 ders saati olan Dilbilim veya Yapısal Dilbilgisi gibi teorik derslerin yeni programda 2 krediye düştüğünü görüyoruz. Öğretim elemanı konuların sayısını azaltmadan ders anlatım hızını veya konulara ayırdığı zamanı ayarlayarak teoriden taviz vermeye bilir. Öğretim inisiyatifi öğretim elemanındadır. Öğretim elemanı kendi alacağı tedbirlerle teori veya uygulamadan ödün vermeyebilir” (ÖE13).

Özellikle İngilizce öğretmenliği uygulamasına yönelik olan Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Beceri Öğretimi ve İngilizce Öğretiminde Edebiyat gibi 3’üncü sınıf derslerine ait ders saatlerinin azalmasının uygulamayı büyük ölçüde zayıflatacağını vurgulayan İstanbul Kültür Üniversitesi öğretim elemanının konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

“Eski programdaki dersler zaten daha çok teoriye yönelikti. Öğretim elemanlarının kişisel gayreti ile okul pratiği yaptırılabilirdi. Programda genel olarak sağlanan bir fikir birliği ile öğrenci

odaklı bir eğitim yaklaşımı benimsenmiş; dersler presentation (sunum), peer-work (akran çalışması), group-work (grup çalışması) gibi aktivitelerle mümkün olduğunca öğrenci pratiğine dayalı işlenmektedir. Ancak YÖK halihazırda zaten teoriden çok uygulamaya ihtiyaç varken yeni programda uygulama kredisi bulunan derslerin ders saatlerini düşürerek uygulamayı azaltmış. Yeni programda 3 krediden 2 krediye düşen 2+2 kredi iken 3+0 krediye inmiş gibi görünen derslerde öğretim elemanının kişisel gayreti ile uygulamadan taviz vermemek adına konu kapsamlar hızlı verilerek uygulama için ders saati ayrılabilir” (ÖE11).

Marmara Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elamanının konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

“İngilizce öğretmenliği alanına özgü eğitim teknolojilerinin öğretildiği Educational Technologies and Material Development-Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi Marmara İngiliz Dili Eğitimi programının güçlü yönlerindendi. Ama yeni programda Eğitim Teknolojileri dersinin zorunlu bir ders, Materyal Tasarımının ise başka bir seçmeli ders olarak birbirinden ayrılması dersi İngilizce öğretmenliği alanına spesifik değil de Eğitim Bilimleri alanında genel bir Eğitim Teknolojisi haline getirdi. Ders kapsamında İngilizce öğretmenliğine yönelik materyal geliştirme ve uygulamaları öğretilmiyor artık. Bu durum ayrıca dünyadaki teori ve uygulama mutlaka integrated (iç içe) verilmeli, her dersin içeriğinde teknoloji kullanımı olmalı trendlerine (eğilimlerine) de ters” (ÖE2).

Marmara Üniversitesinde görev yapan Dilbilim ve Karşılaştırmalı Dilbilgisi derslerine giren bir öğretim elemanı İngilizce öğretmenliği alanında İngilizce diline ve dilin yapısal özelliklerine hakimiyetinin önemini vurgulamış ve ders saati azalmasının teoriden ve alandan büyük bir kayba sebep olacağını ifade etmiştir. Öğretim elemanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“...bir İngilizce öğretmenin gramer bilgisine ve dilin yapısına hâkim olması gerekir. Bu anlamda kredisi 3 saatten 2 saate düşen Contextual Gramer /Yapısal Dilbilgisi), Structure of English (İngilizcenin Yapısı), Turkish-English Constructive Analysis (Karşılaştırmalı Dilbilgisi), Phoenetics (Sesletim) ve Linguistics (Dilbilim) ders saatlerindeki kayıp teoriden ve alandan kayıptır. Dilbilim derslerin programdaki genel ağırlığının 84 saatten 56 saate düşmesi ile ders konu kapsamlarının tamamı yetişmiyor, en önemli konuları öğretebilmek adına interaktif öğrenci uygulamalarından taviz vermek, öğretmen merkezli ders işlemek zorunda kalıyorum. ...Dilbilim ve dilbilgisi yeterli olmayan İngilizce öğretmeni asla başarılı bir İngilizce öğretmeni olamaz” (ÖE3).

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görev yapan bir öğretim elamanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Eski programda zorunlu iken yeni programda seçmeli olan bazı temel dersler var. Seçmeli ders çeşitliliğinin artması olumlu görünüyor. Ama burada şöyle bir risk var: Öğrenci yeterince bilinçli olmayıp, dersin önemini kavramayıp veya sadece zorlulundan kaçmak için çok gerekli temel bir

dersi seçmeyebilir. Ki zaten seçmek istese de 30 öğrenci seçmezse ders açılmaz. Bu da öğrencilerin İngilizce öğretmenliği alanında gerekli ve yeterli alt yapıyı oluşturmadan mezun olma riskini doğurur. Bazı temel derslerin de kredisi 3 saatten 2 saate düşürüldü. Bunların başında alanın bel kemiği olan İngilizce Öğretmenliğinde Yaklaşımlar I ve II dersleri geliyor. Yaklaşımlar I dersinde 21'inci yüzyıla kadar, Yaklaşımlar II dersinde de 21'inci yy. yakın dönem ve çağdaş İngilizce öğretmenliği verilir. İkisi de taviz verilemeyecek konuları kapsıyor. Ders saati azalması ile hem teori hem uygulamadan kayıp yaşanacak” (ÖE5).

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da görev yapan bir diğer öğretim elamanı ders saatlerinin azalması ve bazı alan zorunlu derslerinin seçmeli olması veya programdan kaldırılması ile alan derslerinde teori ve uygulamaya dönük kayıplar yaşandığını ancak bu kayıpların alan seçmeli dersleri havuzunda bulunan derslerle tazmin edilebileceğini belirtmiştir. Öğretim elemanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Eski programda mezuniyet için gereken toplam kredi 161 iken yeni programda 148'e düştü. Programda 13 kredilik, yaklaşık 5 derslik bir kayıp oluştu. Bu elbette hem teori hem uygulamadan kayıp demek. Ama daha önemlisi, yeni programda öğrencinin inisiyatifinde olan bu 148 kredinin temel ve önemli alan dersleri ile doldurulabilmesi. İşte bu noktada henüz ders seçme inisiyatifi kullanabilecek şuur düzeyinde olmayan öğrencinin danışmanı tarafından yapılacak yönlendirmeleri dinlemesi...” (ÖE4).

Görüşmeye katılan bir diğer İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da görevli öğretim elamanı, yeni program hazırlanırken kendilerinden rapor veya bildirim sorulmadığını ama çalışma grubunda bölümlerini temsilen, görevli bir öğretim elemanının olduğunu dile getirmiştir. Ama temsilci vasıtası ile aktarılan önerilerin yeni program oluşturulurken dikkate alınmadığını söyleyen öğretim elemanının yeni programla ilgili en olumsuz bulduğu yön, programdaki İngilizce öğretmenliği alan derslerinin oranının düşmesi olmuştur. Öğretim elemanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Eski programda zorunlu olan Özel Öğretim Yöntemleri I-II ve Materyal Tasarımı gibi bel kemiği dersler yeni programda seçmeli yapıp öğrenci inisiyatifine bırakıldı. Zorunlu ders olarak programda sadece 2'nci Yabancı Dil gibi dersler kaldı. Alan zorunlu derslerinin alan seçmeli derslerine dönüşmesi ile İngilizce verilen alan derslerinin oranı %70 iken %54'e düşerken Türkçe verilen Eğitim Bilimleri derslerinin oranı arttı. Tabi ders saatlerinin de 4'den 3'e, 3'den 2'ye düşmesi de hem teoriden kayıp hem de uygulama güçlüğü yaratacaktır. Bu sebeplerle, programdaki öğretmen yetiştirmenin alt yapısı zarar gördü” (ÖE7).

İstanbul Aydın Üniversitesinde görev yapan bir öğretim elemanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Yeni programda seçmeli derslere yer açabilmek için ders saatleri düşürüldü. Bu da teori-uygulama dengesizliğini körükledi. Öğretim elemanının yaklaşımına daha fazla bağlı hale getirdi

ve zaten yetersiz olan uygulamayı bariz şekilde azalttı. Örneğin İngilizce Öğretmenliğinde Edebiyat dersi...3'üncü sınıftan 2'nci sınıfa alındı ve ders saati azaldı. Bu ders alma inisiyatifi göstermeyen öğrenci için ve almak isteyip de 40 öğrenci kotasından dolayı alamayan öğrenci için bir kayıp olacak” (ÖE14).

Eski ve yeni program arasındaki temel farkın ders saatlerinin azalması ile birlikte ders çeşitliliğinin ve sayısının artması olduğuna dikkat çeken Bahçeşehir Üniversitesinde görevli bir öğretim elemanı ders sayısındaki bu artışın uygulama boyutunda oldukça zenginleştirilmiş bir program olan Bahçeşehir İngiliz Dili Eğitiminin uygulamadaki gücünü çok olumsuz etkileyeceğini dile getirmiştir. Öğretim elemanının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Bizim programımızda uygulamanın yoğun olacağı dönemlerde ders sayısı az oluyordu. Böylelikle yoğun uygulama yapılabilirdi. Yeni programla 1'inci sınıfta bile 10'a çıkan ders sayısı öğretmenlik uygulamaları açısından büyük güçlük yaratacaktır” (ÖE15).

Program Uygulamasının Esnek Değil Standart Olması: Görüşmelere katılan 3 öğretim elemanı (%20) yeni programın oldukça katı olduğunu, bölümlere ders ekleyip çıkartma veya ders içeriklerini veya saatlerini değiştirme özgürlüğü tanımadığını ifade etmişlerdir. Bahçeşehir Üniversitesinde görev yapan bir Öğretim elemanının bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“...seçmeli derslerin sayıları oldukça artmış görünüyor ama hepsi Eğitim Bilimleri, İngilizce Öğretmenliği ve Genel Kültür alanlarına dağıtılmış ve bölüm seçmelileri tanımlanmış. Farklı bir seçmeli ders açmak mümkün değil. Bu alanlarda önerilen tüm seçmeli derslerin verilebilmesi ise akademik kadronun yeterliliğine bağlı. Ancak yeni program uygulamasında bölümlere öğretim elemanı yeterliliklerine ve öğrenci sayılarına bağlı olarak esneklik verilmemesi programın uygulama sahasını ve imkanını azaltıyor. Yani yeni programın çok katı olması, tek tip uygulama ile standart olması ve öğretim elemanlarının yetkinlik alanları ve öğrenci mevcutlarına göre değiştirilememesi üniversitelerin güçlü yanlarının ortaya çıkmasını engelliyor” (ÖE14).

Ders Sayı ve Çeşitliliğinin Artması ile Öğretim Elemanı İş Yükünün Artması: Görüşmelere katılan 2 öğretim elemanı (%13) yeni programda ders sayı ve çeşitliliğinin artması ile öğretim elemanlarının vermek durumunda olduğu ders çeşitliliğini de arttırması sebebi ile öğretim elemanlarının iş yükünün de programdaki öğretim kalitesini olumsuz yönde etkileyecek oranda arttığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra pek çok dersin uygulama saatlerinin veya ders saatlerinin azalması ile teori veya uygulamadan kayıp yaşanmaması adına öğretim elemanlarının gösterdiği kişisel özveri ve gayretin de öğretim elemanlarının yükünü arttırdığını ve uzun vadede yıpratıcı olacağını vurgulamışlardır.

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarından mesleki ve kurumsal tecrübesi 20 yılı aştığından dolayı son üç program değişikliğine de haiz olan bir Marmara Üniversitesi öğretim elamanı, yeni programı (YÖK, 2018) değerlendirmeye geçmeden önce İngiliz Dili Eğitimi lisans programında 2013 öncesi ve 2015 sonrasında (YÖK, 2016) yapılan değişimlerden kısaca bahsetmiştir. 2013 öncesinde programda Çeviri, Edebiyat, Sesletim gibi Dilbilim, Eğitim Bilimleri ve Genel Kültür gibi alt alan derslerinin ağırlıklı olduğunu ancak programda İngilizce öğretmenliği temel alan derslerinin ihmal edilmiş olduğunu ifade etmiştir. 2015 sonrasında (YÖK, 2016) İngilizce Öğretiminde Edebiyat, Çocuklara Dil Öğretimi, Yabancı Dilde Beceri Öğretimi, Ders Kitabı Değerlendirme gibi İngilizce öğretmenliği alan derslerinin açılması ve sayı ve çeşitliliğinin artması ile hem öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının hem de öğrencinin öğretmenlik algısını yükseldiğini ve branşlaşma sağlandığını ifade etmiştir. Öğretim elemanına göre İngilizce öğretmenliği alan dersleri açısından oldukça güçlü olan halihazırdaki programın (YÖK, 2016) kültürel derslerin ve seçmeli derslerin yetersizliği olmak üzere iki temel eksikliği vardır. Bu iki eksiklik yeni programda (YÖK, 2018) giderilmiş görünse de ders saatlerinin düşmesi zaten öğretim elemanının öğretime, ders tasarımı ve uygulama yeterliliğine bağlı olan teori-uygulama dengesini olumsuz etkileyebilecektir. Öğretim elemanı yeni programda ders saatleri azalmasına rağmen teori-uygulama dengesinin nasıl korunması gerektiğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...krediler azalmasına rağmen öğretim elemanı teori ile uygulamayı dengeli yürütebilmek adına kendi çözümünü üretmelidir. Teori ve uygulamayı hiçbir zaman ayırmamalı, iç içe geçmiş öğretmelidir. Ben verdiğim ders 3 saatten 2 saate inince sınıfları birleştirmekte buldum çareyi. Tabi buna öğrenci mevcutları da müsaade etti. 2 saatlik dersi böylelikle blok olarak 4 saate çıkarabildim. 5’inci ders saatinde de programdaki boşluğu kullanıp ek ders yaptım. Böylelikle derste interaktif öğrenci uygulamaları için boşluk yaratmış oldum ve ne uygulamadan ne de teoriden taviz verdim” (ÖE14).

Ders-Dönem Sıralaması Sorunu: 3 öğretim elemanı (%20) çoğu dersin programda verilmiş sıralamasının yanlış olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanı görüşlerine göre eski programdaki bazı dersler için de geçerli olan bu sorun yeni programda da devam etmektedir. Bu durumun bölümlerden YÖK’e iletilen tavsiye metninde ifade edildiği ve tavsiye programda böyle olmadığı halde YÖK’ten (2018) gelen yeni programın tavsiye programdan farklı olduğu ve bu durumun göz ardı edildiği dile

getirilmiştir. Görüşmeye katılan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görev yapan öğretim elemanlarından birinin konuya ilişkin görüşü şu şekildedir.

“Yeni programda derslerin dönemlik dağılımında sorunlar var. Daha doğrusu eski programdaki ders sıralaması ve dönemlik dağılımı sorunu yeni programda da devam ediyor. Yeni programda hiç ön koşullu ders yok. Yani öğrenci akademik olarak temel teşkil eden bir ana disiplin dersini almadan yorumlama ve sentez gerektiren disiplinler arası bir dersi alabilme riski var. Örneğin daha Dilbilim görmemiş öğrencinin Yöntem dersini alması veya Yöntem dersini almamış öğrencinin Araştırma Teknikleri alması gibi” (ÖE5).

Görüşmeye katılan bir Marmara Üniversitesi öğretim elemanı da program derslerinin verildiği ders yılı ve sırası ile ilgili mantık hataları bulunduğu işaret ederek buna örnek olarak öğrencilerin hiçbir temel Metot dersi görmeden Öğretim Teknolojileri dersi almasını göstermiştir.

4.2.3. Mezun Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversitelerinin İngiliz Dili Eğitimi lisans programları eski dönem mezunları ile de programın güçlü ve zayıf yönlerine, geliştirme önerilerine ve öğrenci anketlerinin “programda sevilmeyen yönler” bölümünden elde edilen problem sahalarına yönelik birebir ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Program mezunlarının görüşme sorularına verdiği cevaplar detaylı bir içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen veriler, aşağıda listelenen 3 temel tema altında değerlendirilmiştir:

- Programın güçlü yönleri,
- Programın zayıf yönleri,
- Programı geliştirmeye yönelik öneriler

Program mezunlarının programın zayıf yönleri ve programı geliştirmeye yönelik önerileri, öğrenci anketlerinin “programda sevilmeyen yönler” bölümünden elde edilen problem sahalarının bütününe içerdiğinden “öğrenci anketlerinden elde edilen problem sahaları” ayrı bir tema olarak incelenmemiştir. Bunun yanı sıra, YÖK (2018) tarafından sunulan yeni programın yürürlüğe girmesinden daha önceki dönemlerde mezun olduklarından yeni programa dair görüşleri sorulmamış ve “yeni program” temalardan biri olarak değerlendirilmemiştir.

4.2.3.1. Mezun Görüşlerine göre Programın Güçlü Yönleri

Mezun görüşmeleri bulgularının değerlendirildiği temaların ilki “Programın Güçlü Yönleri” olup bu tema altında incelenen alt temalar, kodlar ve frekans ve yüzde değerleri Tablo 78’de gösterildiği gibidir:

Tablo 78: Mezunlara Göre Programın Güçlü Yönleri

Tema 1: Programın Güçlü Yönleri	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=11)
	Staj Programı	Staj Uygulamaları	2	18
		Staj Uygulama Okulları	3	27
	Uluslararası Öğrenci Projeleri / Seminer Konferans vb. Etkinlikler	Programın desteklediği uluslararası öğrenci projeleri, seminer, konferans gibi etkinlikler	4	37
	Öğretmenlik Pratiği İmkânları	Anlaşılabilir okullarda öğretmenlik pratiği imkânı	2	18
		Dil Kulübü faaliyetleri	2	18
	Öğretim Elemanları	Tecrübeli öğretim elemanları / Güçlü akademik kadro / Branşlaşmış, uzman kadro	9	82
		Öğretim elemanlarının kendi aralarındaki uyumu, öğrencilerle olumlu iletişimi	4	37
		Genç öğretim elemanlarının modern metotlar ve BIT kullanımı	2	18
	Öğretmenlik Alan Teorisi	İngilizce öğretmenliği özel alan teorisine ağırlık verilmesi	4	37
	Eğitim Araştırması	Eğitim araştırmasına yönlendirmesi	2	18
	Hazırlık Programı	Hazırlık programının üst kur uygulaması ile tekrar yüksekokula devredilmesi	2	18

Program mezunlarının görüşlerine göre mezun oldukları programın güçlü yönleri programın onlara sunduğu “staj programı”, programın öğrencilerine sağladığı “uluslararası projeler ve seminer, konferans gibi etkinlikler”, staj faaliyetinin dışında programca onlara sağlanan “öğretmenlik pratiği imkânları”, programda görev yapan “öğretim elemanları”, programın ağırlıklı üzerinde durduğu “öğretmenlik alan teorisi” ve “eğitim araştırması” alt temaları altında incelenmiştir.

Öğretim Elemanları: Öğretim elemanları alt temasında öğretim elemanlarının yeterliliğinin programın güçlü yönü olduğunu savunan program mezunlarından 9’u (%82) öğretim elemanlarının tecrübeli olduğunu, akademik kadronun güçlü olduğunu ve programda branşlaşmış uzman bir kadronun görev aldığını ifade etmişlerdir. 4 program mezunu (%37) öğretim elemanlarının kendi aralarındaki uyumunun ve öğrencilerle kurdukları olumlu iletişimin programın güçlü yönü olduğunu dile

getirmişlerdir. Görüşmelere katılan 2 program mezunu ise (%18) genç öğretim elemanlarının modern metotlar ve BIT kullanımının programı güçlü yönü olduğunu ifade etmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi mezunu katılımcıların öğretim elemanlarının olumlu yönlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hocaların yeterli tecrübe ve seviyede olup insani olarak da çok uyumlu ve yardımsever olup merhametli olduklarını düşünüyorum. Sadece yabancı hocalar görevlendirilecekse daha seçici olmalarını öneriyorum. Sayıca da yeterliler bana göre. Her türlü yardım ve desteği her istediğimizde bize sundular. Hala belli bir kısmı ile görüşüyorum. Öğrencilik zamanımda da her zaman telefon veya mail ile gerekli durumlarda iletişim kurmamıza hep olanak tanıdılar” (M7).

“Üçüncü sınıf derslerinin çok yoğun olduğunu hatırlıyorum. Günlerce sunum, proje hazırladığımızı. Ama hocalarımız hep destekçiydi. Hiçbir zaman istemeye hiçbir ödev, proje, sunumu yapmadım. Bölümdeki hocaların teknoloji ile birleşik dersler işleyip bizi kullandırmaya yöneltmesi en sevdiğim yönleriydi” (M8).

İstanbul Kültür ve Aydın üniversiteleri mezunu katılımcıların öğretim elemanlarının yeterliliğinin yüksek olmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bölümümdeki hocalarımızın bizlerin üzerinde emekleri gerçekten çoktu. Hocalarımız bizlerin gelişmesinde ve ileriye gitmesinde büyük rol oynadılar. Bizlere tecrübelerinden yola çıkarak çok şey öğrettiler. Bize çalışmaya başlamadan önce çokça gözlem yapma ve deneyim kazanma konusunda yardımcı oldular. Hala daha yardımlarını ve emeklerini üzerimizde hissediyoruz” (M9).

“Programın belki de en önemli ve güçlü yanı ders aldığım değerli hocalarımdı. Benim dönemimde çok değerli hocalardan ders aldık. Özellikle ilk yıllardan itibaren öğretmenlik mesleğiyle ilgili önemli deneyimlerini bizlerle paylaştılar. Akademik anlamda vizyonumuzu geliştirdiler. Farklı bakış açıları sağladılar” (M10).

Staj Programı: Görüşmeye katılan program mezunlarının %18’i, 4’üncü sınıfta aldıkları Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri altında yürütülen staj programı kapsamındaki faaliyet ve uygulamaların programın güçlü yönlerinden biri olarak görmüştür. Staj dönemi kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulamalarını mezun olduğu programın güçlü yönü olarak değerlendiren katılımcılar Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı mezunlarıdır. Marmara Üniversitesi bir mezunun konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Marmara Üniversitesinde öğretmenlik stajı çok planlı ve programlı yürütüldü. Staj için seçilen okullar da oldukça kaliteliydi. Her staj gününün sonunda ders raporu, ses kaydı, duygularımızı ifade ettiğimiz günlük ve akran değerlendirme formlarımızı düzenli olarak dolduruyor ve bunların her birine dair çok düzenli feed back (dönüt) alıyorduk” (M3).

Programda öğrenim görürken bir kurumda İngilizce öğretmenliği yapmış olan Marmara Üniversitesi mezunu diğer bir katılımcı ise staj programı ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Türk Millî Eğitim sisteminde gerçek öğretim ortamında öğretmenlik pratiği olanağı olarak değerlendirildiğinde staj programı faaliyetleri oldukça faydalı ama halihazırda öğretmen olarak çalışan öğrenciler için zaman kaybı” (M1).

Staj programının süre ve içerik olarak oldukça yeterli olduğunu düşünen diğer bir Marmara Üniversitesi program mezunu ise öğrencilik yıllarında 2’nci sınıftan itibaren dil okulunda çalıştığını ve staj programını öğretmenliği deneyimlemek için tek fırsat olarak görmediğini ifade etmiştir. Program mezununun görüşleri şu şekildedir:

“...öğrencilere öğretmenlik deneyimi sağlamak sadece programın sorumluluğu olmamalı. Kaldı ki program bize hem teorik hem uygulamaya yönelik öğretmenlik bilgisi sağladığı gibi staj programı ile yeterli ölçüde öğretmenlik pratiği imkânı da sağlıyor bence. Öğrenci de kendini kişisel ve mesleki açıdan geliştirebilmek için kendi imkanlarını aramalı ve geliştirmeli. Ben öğrencilik dönemimde dil okulunda öğretmenlik yaptığım için staj döneminden bu anlamda çok beklentim olmadı, staj programının yetersiz veya kısa olduğunu hiç düşünmedim” (M2).

Marmara Üniversitesi mezunlarının staj uygulamalarına yönelik görüşleri hem öğretim elemanı görüşleri hem de doküman analizi bulguları ile de örtüşmektedir. Staj gördükleri staj uygulama okullarının programın güçlü yönü olduğunu düşünen 3 katılımcının da (%27) İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve yine Marmara Üniversitesi mezunu olması da öğretim elemanı görüşleri ile örtüşmektedir. İstanbul Kültür Üniversitesi mezunu bir katılımcının staj programının yeterliliğine ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Staj bize çok şey kattı. Sınıf ortamında bulunmanın, öğrenciyle temasa geçmenin önemini anladık. Yaş gruplarının farkını görmek bize çalışmak istediğimiz alanı da fark etmemizi sağladı” (M9).

Uluslararası Öğrenci Projeleri / Seminer Konferans vb. Etkinlikler: Görüşmelere katılan 4 program mezunu (%37) programın desteklediği uluslararası öğrenci projeleri, seminer, konferans gibi etkinliklerin programın güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldız Teknik Üniversitesi mezunu bir katılımcının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bölümdeki seminer ve konferans gibi etkinliklerin aynı şekilde devam etmesini diliyorum. Bizim dönemimizde her şey kanaatimce mükemmeldi. Kendi bölümümüzün düzenlediği dil öğretmeye yönelik konferans veya seminer çalışmalarını çok faydalı bulmuştum. Sayısı artırılabilir” (M8).

İstanbul Kültür Üniversitesi mezunu bir katılımcının programın öğrencilerine sağladığı uluslararası projelere katılım ve konferans ve seminer gibi etkinliklerle ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bu gibi programlar bize yurt dışında da birçok imkân sağlıyor. Kesinlikle devam ettirilmeli ve olmalı. Hocalarımız bizi çeşitli konferanslara yönlendirmişti. Bu nedenle gerçekten şanslıydık. Hatta bir dersimizde zorunlu olarak etkinliklere katılıyorduk. Bu bize hem deneyim hem de öğretmenlerle tanışma iletişim kurma şansı tanımıştı” (M9).

Öğretmenlik Pratiği İmkânları: Program bünyesinde kendilerine sağlanan öğretmenlik pratiği imkanları alt temasında Bahçeşehir ve İstanbul Kültür üniversiteli 2 program mezunu (%18) anlaşmalı okullarda öğretmenlik pratiği olanağının, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşalı 2 program mezunu ise (%18) Dil Kulübü faaliyetlerinin programın güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu aynı zamanda hem öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile hem de doküman analizi bulguları ile desteklenmektedir.

İstanbul Kültür Üniversitesi mezunu bir katılımcı programın öğrencilerine sağladığı anlaşmalı eğitim kurumlarında öğretmenlik pratiği yapma imkânı ile ilgili görüşlerini “Programın bize bu imkânı sağlaması gerçekten bir ayrıcalıktı. Bunu her zaman hissettik ve Kültür ailesinde olmaktan mutluluk duyduk” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlik Alan Teorisi: Görüşmelere katılan 4 program mezunu (%37) programda İngilizce öğretmenliği özel alan teorisine ağırlık verilmesinin programın güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Program mezunları programın sağladığı köklü öğretmenlik alan teorisi alt yapısının akademik hayatlarında kendilerini oldukça fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak bir İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa program mezununun görüşleri şu şekildedir:

“...en önemlisi de hem öğretmenlik tecrübemizde hem de girdiğimiz yüksek lisans ve doktora mülakat ve eğitimlerinde lisans programında bize sağlanan güçlü teorik altyapının yararını fazlasıyla gördük” (M4).

Program mezunları programın zayıf yönlerinden biri olarak programdaki öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğunu ifade etseler de programda kendilerine verilen teoriyi eleştirmemiş aksine bunun mesleki ve akademik hayatlarında onları çok fazla desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu konuda diğer bir İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa program mezununun görüşleri ise şu şekildedir:

“Öğrenciliğimde özellikle son sınıfta ben de derslerden özellikle derslerde aldığım alan teorisinden bunalmıştım. Ama lisansta öğrendiğim alan teorisi şimdi öğretmenlik yaparken bana yol gösteriyor. ...geçen dönem başladığım yüksek lisans eğitimi mülakatı sanki herhangi bir lisans dersinin sınavı gibiydi. Teorik bilgilerim taze olduğu için yüksek lisans eğitimimde de şimdi hiç zorluk çekmiyorum” (M5).

Programda İngilizce öğretmenliği özel alan teorisine ağırlık verilmesinin programın güçlü yönü olduğunu ifade eden İstanbul Aydın Üniversitesi mezunu bir katılımcının konu ile ilgili görüşü şu şekildedir:

“Aslında okurken de önemi fark ettiğim çok fazla teori dersleri aldık. Öğrendiğim bilgiler şimdi kurduğum dil kursu ve İngilizce drama akademisinde müfredat ve sistem temelimi oluşturuyorlar” (M10).

Eğitim Araştırması Görüşmelere katılan 2 program mezunu (%18) programın öğrencilerini eğitim araştırmasına yönlendirmesinin programın güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Marmara Üniversitesi program mezunu M1, programda eğitim araştırmasına önem verildiğini Research (Araştırma) dersleri kapsamında öğrendikleri bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin yüksek lisans araştırmasında fayda sağladığını ifade etmiştir.

Hazırlık Programı: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa mezunu 2 katılımcı (%18) program bünyesinde verilen Hazırlık programının programın güçlü yönü olduğunu söylemiştir. Program mezunları, programda öğrenim görececek öğrencilerin ihtiyaç duyacağı dil düzeyini en iyi programda görev yapan öğretim elemanlarının bildiğini ve bu sebeple hazırlık eğitiminin bölüm bünyesinde yürütülmesinin çok mantıklı ve faydalı olduğunu dile getirmişlerdir

4.2.3.2. Mezun Görüşlerine göre Programın Zayıf Yönleri

Mezun görüşmeleri bulgularının değerlendirildiği temaların 2’ncisi “Programın Zayıf Yönleri” olup bu tema altında incelenen alt temalar, kodlar ve frekans ve yüzde değerleri Tablo 79’da gösterildiği gibidir:

Tablo 79: Mezunlara Göre Programın Zayıf Yönleri

	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=11)
Tema 2: Programın Zayıf Yönleri	Uygulama Yetersizliği	Programın teori odaklı olması / uygulama yetersizliği	6	55
	Dersler	ELT alanı dışındaki derslerin gereksiz olması	1	9
		Bazı derslerin çok yoğun ve zor olması	2	18
		Seçmeli dersler yetersiz olması	1	9
		Öğrenci görüşlerinin ihmal edilmesi / Sabit program	1	9
		Ölçme araçlarının öğretmenlik becerisini yeterince ölçmemesi	1	9
	Öğretim Elemanları	Öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olması	4	37
		Bazı öğretim elemanlarının uygulamada yetersizliği / BIT kullanmaması	2	18
		Öğretim elemanlarının öğrenciyle iletişim kopukluğu	2	18
		Kadro dışı öğretim elemanları	2	18
	Öğrenci Sayıları	Kalabalık sınıflar	2	18
	Fiziksel Şartlar	Fiziksel yetersizlikler / Dersliklerde teknolojik alt yapı yetersizliği	5	45

Uygulama Yetersizliği: Görüşmeye katılan 6 program mezunu (%55) programın teori odaklı olmasının ve programdaki uygulama yetersizliğinin programın zayıf yönlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda bir Yıldız Teknik Üniversitesi program mezununun görüşleri şu şekildedir: “Program teori ağırlıklı, bize pratik çok fazla yaptırılmadı, dersler teori ağırlıklı anlatıldı. Hem derslerdeki öğrenci uygulamaları az hem de staja gelene kadar öğretmenlik pratiği şansı neredeyse hiç yok” (M6). Katılımcı ayrıca, derslerdeki veya staj dönemindeki öğretmenlik uygulamalarının daha çok young learners (ilk ve orta seviye) ile sınırlı kaldığını, özellikle üniversite düzeyinde öğretmenlik uygulaması yapılmamasının üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladığında oldukça eksikliğini gördüğünü dile getirmiştir. Aynı üniversiteden mezun başka bir katılımcının programdaki uygulama yetersizliğine ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Çoğu ders öğretmenlik uygulaması için uygundu, teorik açıdan yeterliydi ama pratik açıdan yeterince deneyimimiz olmadığından çok zorlandım. Öncelikle yıllık planlar üzerine yeterince çalışmadığımızı fark ettim. Ya da A1 ile A2 nin ve diğer seviyelerin sınırlarını, hangi konuların hangi seviyeye dahil olduğunu mezun olduğumda bilmiyorum. Üniversitede 4 senede anlamadığım ayrımı çalıştığım dil kursunda birkaç hafta içinde anladım” (M8).

Bunun yanı sıra katılımcı programda verilen derslerin Türk Millî Eğitim sistemine uygun eğitim vermediğini de ifade ederek bu konuda şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Program çoğu noktasında MEB gerçekliği ile örtüşmüyor. Biz mükemmel öğrenciye yönelik yetiştiriliyoruz, Türkiye’deki planlar ve programlar mükemmel, her şeyi bilen öğrenci için hazırlanmış. Ama benim 500 öğrencim içinde 3 ya da 4 mükemmel öğrenci var. Daha düşük seviyedeki öğrenciler düşünülmemiş. Ya da defalarca anlattığım halde kalıcılığı yakalayamıyorum. Bunu nasıl başaracağımı bana öğretmedi okuduğum program. Ya da BEP’li öğrencilerle ve kaynaştırma öğrencileriyle nasıl çalışacağımı bilmiyordum, onların programlarının ayrı olması gerektiğini bilmiyordum. Yani gerçeklikle çoğu noktada örtüşmüyor maalesef” (M8).

Dersler: Dersler alt temasında programda verilen derslerle ilgili olarak 1 program mezunu (%9) ELT alanı dışındaki derslerin gereksiz olduğunu, 2 program mezunu (%18) bazı derslerin çok yoğun ve zor olduğunu, 1 program mezunu (%9) seçmeli derslerin yetersiz olduğunu, 1 program mezunu ise (%9), programın oldukça katı olduğunu ve program belirlenirken öğrenci görüşlerinin ihmal edildiğini vurgulamıştır. Marmara Üniversitesi mezunu bir katılımcının programda verilen derslerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Programdaki ELT (İngilizce Öğretmenliği) alan dersleri öğretmenlik metodoloji ve becerilerine ve öğretmenlik uygulamasına yönelik olduğu için oldukça faydalı. Ama Eğitim fakültesi hocalarının Türkçe olarak verdiği Eğitim Bilimleri dersleri kalabalık sınıflarda çok teoriye yönelik işleniyor” (M1).

İstanbul Kültür Üniversitesi mezunu bir katılımcının seçmeli derslerin sayıca ve çeşitlilik olarak yetersiz olmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Seçmeli ders konusunda eksiklerimiz vardı. Biz sadece okumak istediğimiz ikinci yabancı dili seçebilmiştik. Sadece iki dil vardı bu nedenle eksiklerimiz vardı. Daha farklı alanlarda seçmeli dersler olabilirdi. İlgi alanlarımıza yönelik tercih yapamamıştık” (M9).

Program mezunlarının programda verilen derslere yönelik görüşleri öğrenci anketlerinden elde edilen program bileşenlerin önem ve etkililik sıralamasına ilişkin bulgularla örtüşmektedir. İstanbul Aydın Üniversitesi mezunu bir katılımcının program dersleri ile ilgili olarak programda kullanılan ölçme araçlarının öğretmenlik becerisini yeterince ölçmemesine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Programda öğretmenlik becerisini yeterince ölçmüyordu. Örneğin öğretmenlik uygulamasıyla ilgili ölçümler yapılmalıydı. Bunlar içerisinde öğretmen dil ve uygulama yeterliliği ve becerisi, ders anlatım ve sunum becerisi, farklı yaş, sosyal ve kültürel çevre içerisinde avantajlı ve dezavantajlı ekonomik koşullardaki öğrenci gruplarına yönelik ders anlatım tekniklerini ölçme, uygun ders programı hazırlayabilme, akademik taraftan öğrendiği bilgileri dersine yansıtabilme ve en önemlisi öğretmen psikolojik durum yeterliliği ile ilgili mezun olmadan mutlaka testlerden

geçmeli ve yeterli değilse lisansı verilmemeli. Çünkü biz öğretmenler hayatlara dokunuyoruz. Şansa bırakılamaz” (M10).

Öğretim Elemanları: Programda görev yapan öğretim elemanları ile ilgili olarak görüşmelere katılan 4 program mezunu (%37) öğretim elemanlarının sayıca yetersiz olmasının, 2 program mezunu (%18) bazı öğretim elemanlarının uygulamada ve BIT kullanımındaki yetersizliğinin, 2 program mezunu (%18) öğretim elemanlarının öğrenciyle iletişim kopukluğu yaşamasının, 2 program mezunu ise (%18) kadro dışı öğretim elemanlarının yetersizliğinin programın zayıf yönü olduğunu düşünmektedirler. Yıldız Teknik Üniversitesinden mezun 2 katılımcının programda görev yapan öğretim elemanlarının yetersiz olduğu yönleri ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Danışmanım dahil bütün hocalar öğrencilere karşı ilgisizdi. Bazı gözde öğrencileriyle konuşup selamlaşıp, diğerlerinin ismini bile bilmezdi. 4 sene orda okudum, her sene notlarım iyiydi, bütün derslere gittim, istenen tüm ödevleri de düzgünce yaptım yine de ismimi bilmiyorlardı, şimdi de hatırlayacaklarını düşünmüyorum. Her sene altı üstü 60 öğrenci geliyor. İsim ezberlemek bu kadar zor olmamalı” (M7).

“Mesleki açıdan çok yeterliler, gerçekten tecrübeliler ama bunu öğrencilere aktarmada her zaman başarılı olamıyorlar. Öğrencilerin çoğu şeyi bildiğini farz edip üst noktaları anlatıyorlar, temel düzeyden başlamıyorlar. Mesela durumumuz olmamasına rağmen o kadar para verip kitap aldığımız halde kullanmadığımız gramer dersi iki dönem boyunca bomboş geçti. Mezun olunca gramer konusunda ne kadar eksikim olduğunu fark ettim” (M8).

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa mezunu bir katılımcı programda görev yapan akademik kadronun akademik ve mesleki yönden oldukça güçlü olduğunu ancak her geçen yıl zayıfladığını ifade etmiştir. Öğretim kadrosundaki bu zayıflamanın sebeplerini şu şekilde açıklamıştır:

“2016 sonrası akademisyenlerin gidişi öğretim kadrosunu niceliksel ve niteliksel olarak zayıflamıştır. 2014-2015 döneminde kadroda en az 2 doçent 1 profesör öğretim üyesi bulunması şartını yerine getiremediği için doktora programının kapatılması ile program kendi akademisyenini yetiştirememiş ve bu yolla kurumsal kültür ve tecrübe aktarımı sağlayamamıştır. Bu gelişmeler öğretim elemanı yeterliliğini olumsuz etkilemiştir” (M5).

Öğrenci Sayıları: Programın zayıf yönleri temasında 2 program mezunu (%18) sınıfların kalabalık olmasının programın zayıf yönlerinden biri olduğunu ifade etmiştir.

Fiziksel Şartlar: Programın zayıf yönleri temasında 5 program mezunu (%45) dersliklerde teknolojik alt yapı yetersizliği başta olmak üzere bölümdeki fiziksel yetersizlikleri vurgulamışlardır. Bu alt tema altında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa mezunu bir katılımcı (M5), 2018-2019 döneminde kampüsün Hadımköy yerleşkesine taşınması ile merkezi konumunu yitirmesinin kampüsün ve programın sağladığı fiziksel şartlar ve olanaklar başta olmak üzere staj yapılan uygulama okullarının kalitesi ve programı tercih eden öğrencilerin kalitesi gibi pek çok olumsuzluğa sebep olacağını ifade etmiştir.

Mezun görüşmeleri bulgularının değerlendirildiği temaların 2'ncisi “Mezunların Program Geliştirme Önerileri” olup bu tema altında incelenen alt temalar, kodlar ve frekans ve yüzde değerleri Tablo.80’de gösterildiği gibidir:

Tablo 80: Mezunların Program Geliştirme Önerileri

Tema 2: Programı Geliştirmeye Yönelik Öneriler	Alt Temalar	Kodlar	f	% (n=11)
	Dersler İyileştirilmeli	Öğretmenlik uygulamaları artmalı / Derslerin uygulama boyutu artmalı	3	27
		Seçmeli ders sayısı artmalı	5	45
		BIT ve modern yaklaşımlardan daha fazla yararlanılmalı	2	18
		Eğitim araştırmasına daha fazla ağırlık verilmeli	2	18
	Staj Programı Geliştirilmeli	Staj programı daha uzun olmalı, daha erken başlamalı	7	64
		Staj okullarının çeşitliliği arttırılmalı	2	18
	Uluslararası Proje, Seminer, Konferans vb. Etkinlikler Arttırılmalı	Uluslararası proje, seminer, konferans vb. etkinlikler yeterli değil, arttırılmalı, genele yayılmalı	5	45
	Hazırlık Programı Geliştirilmeli	Hazırlık programının üst kur uygulaması ile tekrar yüksekokula devredilmesi	2	18

Dersler İyileştirilmeli: Programı Geliştirmeye Yönelik Öneriler temasında Derslerin İyileştirilmesi alt teması kapsamında; 3 program mezunu (%27) program dahilindeki öğretmenlik uygulamalarının artması, 5 program mezunu (%45) seçmeli ders sayısının artması, 2 program mezunu (%18) ders anlatımlarında BIT ve modern yaklaşımlardan daha fazla yararlanılması, 2 program mezunu ise (%18) programda eğitim araştırmasına daha fazla ağırlık verilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Program mezunlarının programı geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin en dikkat çeken husus, mezunların programın uygulama boyutunun arttırılmasını önermeler de programın salt teori ağırlıklı olduğunu ve bunun programın zayıf yönü olduğunu düşünmemeleridir. Marmara Üniversitesi program mezununun konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

“Programın bel kemiği derslerinden olan Second Language Acquisition (İkinci Yabancı Dil Edinimi) ve Linguistics (Dilbilim) gibi dersler teorik altyapı ve içerikli olduğundan programın ve bu derslere ait ölçme araçlarının teorik ağırlıklı olması kaçınılmaz. Ben öğretmenlik yapmaya başladığımda pratiğin her şartta her durumda mümkün olmadığını gördüm. Tabi programdaki teori ağırlığının başka sebepleri de var bence: programdaki teknolojik donanım yetersizliği, yaşlı hocaların çeşitli ICT kullanmak yerine teknolojiyi sadece slaytlarla tek düze ders sunumu şeklinde kullanması, öğrenci sayılarının fazlalığı, öğretim elemanı sayısının yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve bunun gibi nedenler. Ama programdaki teori ağırlığı fazla gibi görünse de 2’nci sınıftan sonra özellikle 3’üncü ve son sınıfta öğrencilerin daha üretken bir hale geçmesi, öğretmenlik uygulamalarına daha fazla ağırlık verilmesi ve özellikle bazı hocalarımızın ELT derslerinde ICT ve modern öğretim metotları kullanması programdaki teori-uygulama dengesini olabildiğince sağlıyordu bana göre” (M1).

Ayrıca program mezunu programda öğrenim gören 3’üncü ve son sınıf öğrencilerin programın ve programda kullanılan ölçme araçlarının öğretmenlik uygulamasından çok alan teorisine yönelik olduğunu düşünmelerinin ve bunu eleştirmelerinin sebebinin ne olabileceğini ilişkin bir soruya cevaben görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...programda geçirilen dört yılın yorgunluğu, staj stresi, final haftası yoğunluğu, teorik derslerin yükü, mezuniyet heyecanı, KPSS sınavının yükü, atanma kaygısı öğrencilerin programın teori ağırlıklı olduğunu düşünmesinin ve bundan şikayetçi olmalarının sebepleri olabilir. Ayrıca bence son sınıf öğrenciler sahaya atılmadığı ve öğretmenliğe başlamadıkları için teorinin değerini bilmiyor, değerlendiremiyor. Oysa ki 3-4 yıl sahada öğretmenlik tecrübesi olan mezunların artık meslek edinme kaygıları yok. Ve ayrıca mezun, programda aldığı teorinin hem öğretmenlikte hem lisans üstü eğitimlerinde ekmeğini yiyor” (M1).

İstanbul Aydın Üniversitesinden mezun bir katılımcı programda verilen derslerin iyileştirilmesine yönelik önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Güncel ve 21. Yüzyıl becerilerine uygun yeni dersler eklenmeli ve özellikle çok erken sınıflarda uygulamaya açık dersler yer almalı. Çünkü öğretmenlik sadece teorileri ve yaklaşımları öğrenmek değil gözlem yaparak ve uygulamalarla gelişip olgunlaşan bir meslek. Ayrıca her nesil farklı ihtiyaç ve ilgi alanlarına sahip, değişen dünya, yeni teknolojik gelişmeler ve öğrenci

psikoloji ve davranışlarıyla ilgili güncel kaynaklar kullanılarak yeni ders programları oluşturulmalı” (M10).

Staj Programı Geliştirilmeli: Bu alt tema altında 7 program mezunu (%64) staj programının daha uzun olması ve daha erken başlamasına yönelik öneri de bulunurken 2 program mezunu (%18) staj okullarının çeşitliliğinin arttırılmasını önermiştir. Staj programının süre ve içerik olarak yeterli olmadığını düşünen ve uygulama okullarının seviye olarak çeşitliliğinin arttırılması yönünde öneride bulunan Yıldız Teknik Üniversitesi program mezunlarının staj programının geliştirilmesine yönelik önerileri şu şekildedir:

“...staj bence süre olarak yeterli değil, son sene çok geç, gözlem ve öğretmenlik uygulamaları en azından 3’üncü sınıfta başlamalı. YTÜ kampüsü merkezi konumda olduğu için staj okullarının kalitesi iyi ama staj daha çok ilk ve orta, en fazla lise seviyesinde yürütülüyor, üniversite düzeyinde öğretmenlik pratiği imkânı vermiyor. Staj döneminde en azından hazırlık okulunda okutmanların yanında gözlem ve uygulama yapabiliriz. Staj dönemi ile ilgili olarak program ile Hazırlık okulu koordineli çalışmalı” (M6).

“Stajım yeterliydi ama sadece ortaokul grubunu görebildim. Keşke okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, daha üst kurumlar ve dil kurslarında çalışıldığında nelerle karşılaşacağımızı da bilseydik. Staj tarzı biraz değişse ve farklı eğitim kurumları da tanıtılabilse keşke” (M7).

Staj programının iyileştirilmesi yönünde öneride bulunan İstanbul Aydın Üniversitesi mezunu bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Staj süremiz 1 yıl, haftada 1 gündü. Bence çok daha erken yıllarda staj başlamalı 2. Sınıf 2. dönem itibarıyla bile olabilir. İçerik olarak yeterliydi çünkü staj yaptığımız okulda öğretmenlerimiz bizlere uygulama için çok fazla imkân sağladılar” (M10).

Uluslararası Proje, Seminer, Konferans vb. Etkinlikler Arttırılmalı: Bu alt temada, program bünyesinde gerçekleşen veya öğrencilere sunulan uluslararası proje, seminer, konferans vb. etkinliklerin yeterli olmadığını düşünen 5 program mezunu (%45) bu tip olanak ve etkinliklerin arttırılması ve genele yayılması fikrini savunmuşlardır. Görüşmeye katılan Yıldız Teknik Üniversitesi program mezunlarının konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

“Erasmus projesine katılıp yurt dışına çıkmam programdaki en güzel taraftı. Keşke bütün öğrencilere bu imkân tanınsa. Bir İngilizce öğretmenin yurt dışına mutlaka çıkması, ordaki eğitim kurumlarını da görmesi gerekli bence. Konferans konusunda okulum yetersizdi” (M7).

“İkinci yüksek lisansımı yapıyorum. Bu heyecan ve isteğimi hep okuldaki hocalarım ve verilen programa borçluyum. Kendim de çeşitli yerlerde sunum bildiri çalışmalarında bulundum. Zamanında hocalarımın desteği veya teşviki ile konferans, seminer veya projelere öğrencilik

zamanımda katıldım hala da devam ediyorum. Ama okul içi yapılan konferans vs. alışmaların seviyesi daha da arttırılabilir” (M8).

Hazırlık Programı Geliştirilmeli: Programı Geliştirme Önerileri temasında Hazırlık programı ile ilgili olarak 2 Yıldız Teknik Üniversitesi program mezunu (%18) Hazırlık programının üst kur uygulaması ile tekrar yüksekokula devredilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Marmara Üniversitesi program mezunlarından birinin konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

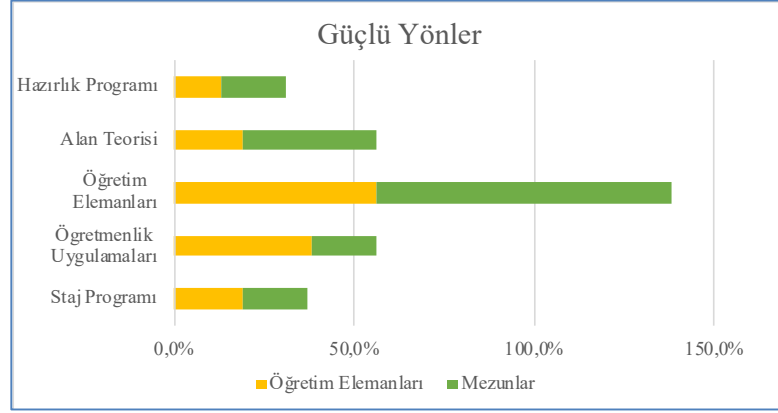
“Marmara Üniversitesinde öğretmenlik stajı çok planlı ve programlı yürütülmüştü. Staj için seçilen okullar da oldukça kaliteliydi. Her staj gününün sonunda ders raporu, ses kaydı, duygularımızı ifade ettiğimiz günlük ve akran değerlendirme formlarımızı düzenli olarak dolduruyor ve bunların her birine dair çok düzenli feed back (dönüt) alıyorduk” (M3).

İngiliz Dili Eğitimi program mezunlarının programı geliştirmeye yönelik önerilerinin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile örtüştüğünü görülmektedir. Hazırlık eğitiminin İngiliz Dili Eğitimi programı bünyesinde verildiği Yıldız Teknik Üniversitesinden mezun bir katılımcının hazırlık eğitimi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Hazırlık eğitiminin kalitesi ve ihtiyaç duyulan dil yeterliliğinin sağlanması açısından Hazırlık eğitiminin bölümde verilmesi faydalı olabilir. Ama Hazırlık eğitimi İngiliz Dili Eğitiminin odağını dağıtıyor ve iş gücünü azaltıyor. Hazırlık eğitimi geçeme koşulları ve eğitim yoğunluğu arttırılarak tekrar Yüksekokula devredilmeli” (M6).

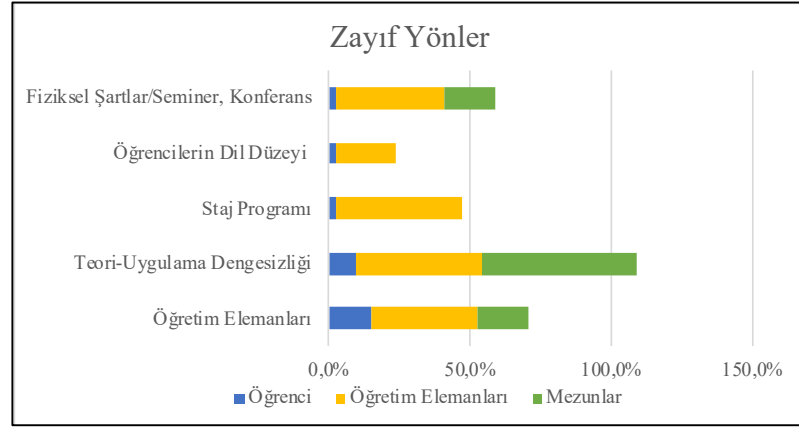
4.2.4. Paydaş Görüşlerinde Nitel Bulguların Birbirini Desteklemesi

Bu bölümde öğrenci, öğretim elemanı ve program mezunlarının İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının yeterliliğinin değerlendirmesine yönelik görüşlerinin birbirini destekleme durumu ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında 2018-2019 akademik yılında programda öğrenim gören 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencilere uygulanan program değerlendirme anketlerinden elde edilen nitel bulgularla, öğretim elemanı ve program mezunlarının katıldığı görüşmelerden elde edilen nitel bulguların birbirini destekleme durumu paydaş görüşlerine göre programın güçlü yönleri, zayıf yönleri ve program geliştirme önerilerine yönelik olarak tartışılmıştır.



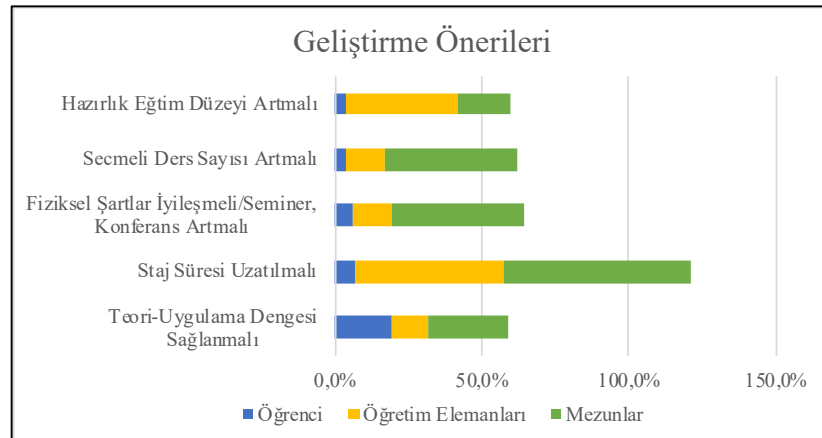
Şekil 7: Paydaş Görüşlerine Göre Programın Güçlü Yönleri

Programın güçlü yönlerine yönelik paydaş görüşlerinin birbirini destekleme durumu, öğrencilerin programda sevdikleri yönler programın güçlü yönleri olarak değerlendirilemeyeceğinden, yalnızca öğretim elemanları ve program mezunları görüşlerine yönelik olarak irdelenmiştir. Öğretim elemanı ve program mezunlarının programın güçlü yönlerine yönelik görüşleri; program öncesinde öğrencilerin dil eğitimi gördüğü Hazırlık programı, programda verilen alan teorisi, programda görev alan öğretim elemanlarının mesleki, akademik ve sosyal, iletişimsel yeterliliği, programda öğrencilere sağlanan öğretmenlik uygulaması olanakları ve programda yürütülen staj programı olmak üzere beş alanda örtüşmektedir. Bunun yanı sıra hem öğretim elemanları hem program mezunlarının en yüksek oranla programın güçlü yönü olduğunu düşündükleri yön, öğretim elemanlarının yeterliliği olmuştur. Öğretim elemanları staj programının ve öğretmenlik uygulamalarının program mezunlarına kıyasla daha büyük bir oranla programın güçlü yönü olduğunu düşünürken program mezunları Hazırlık programının, alan teorisinin ve öğretim elemanı yeterliliklerinin öğretim elemanlarına kıyasla daha büyük bir oranla programın güçlü yönü olduğunu düşünmektedir.



Şekil 8: Paydaş Görüşlerine Göre Programın Zayıf Yönleri

Programın zayıf yönlerine yönelik paydaş görüşlerinin birbirini destekleme durumu, öğrencilerin programda sevmedikleri yönler programın zayıf yönleri ile ilgili bilgi verebileceğinden ve diğer paydaşların programın zayıf yönlerine yönelik görüşleri ile ortak yönler içerdiğinden hem öğrenci hem öğretim elemanları ve hem de program mezunları görüşlerine yönelik olarak irdelenmiştir. Öğrenci, öğretim elemanı ve program mezunlarının programın zayıf yönlerine yönelik görüşleri; programca sağlanan fiziksel şartlar ve seminer, konferans gibi etkinlikler, programdaki teori-uygulama dengesizliği ve programda görev alan öğretim elemanlarının sayıca ve akademik olarak yetersizliği olmak üzere üç alanda örtüşmektedir. Bunun yanı sıra tüm paydaşların en yüksek oranla programın zayıf yönü olduğunu düşündükleri yön, araştırma kapsamında teori-uygulama dengesizliği olarak ifade edilen alan teorisi ağırlığı, öğretmenlik uygulaması yetersizliği olmuştur.



Şekil 9: Paydaş Görüşlerine Göre Programı Geliştirme Önerileri

Programı geliştirme önerilerine yönelik paydaş görüşlerinin birbirini destekleme durumu öğrenci, öğretim elemanları ve program mezunları görüşlerine yönelik olarak

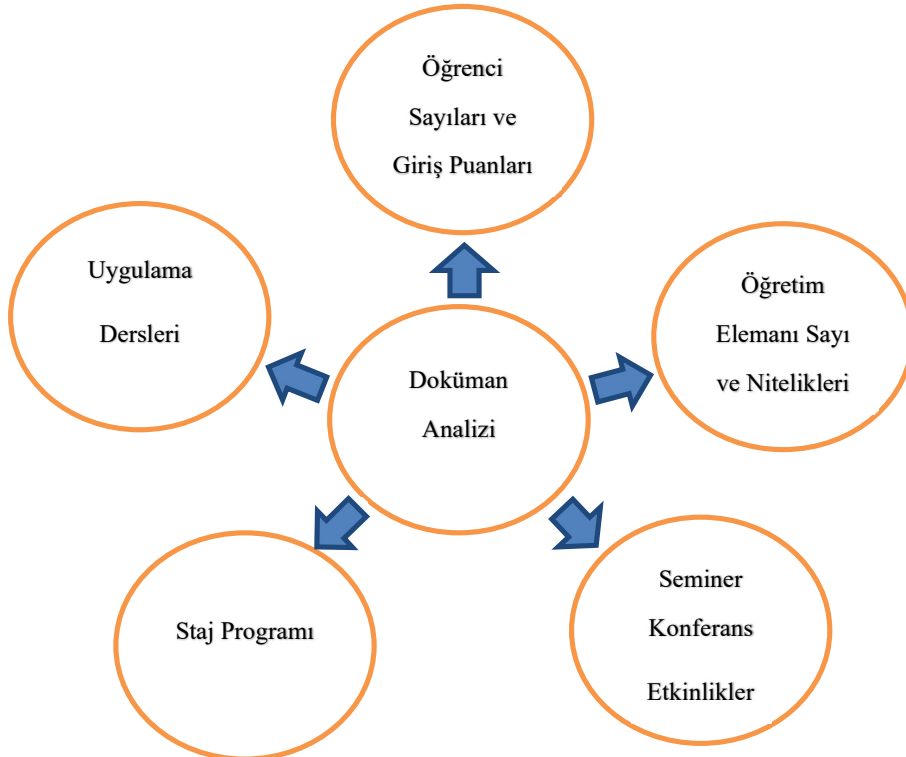
irdelenmiştir. Paydaşların programı geliştirmeye önerilerine yönelik görüşleri aşağıda sıralanan beş öneri altında örtüşmektedir:

- Hazırlık eğitimi yoğunlaştırılmalı, geçme kriteri yükseltilmeli
- Seçmeli derslerin sayısı ve çeşitliliği arttırılmalı
- Fiziksel şartlar iyileştirilmeli, seminer, konferans gibi etkinlikler arttırılmalı
- Staj süresi uzatılmalı
- Teori-Uygulama dengesi sağlanmalı; öğretmenlik uygulamaları arttırılmalı

Bunun yanı sıra programı geliştirmeye yönelik olarak tüm paydaşlar en yüksek oranla staj programının daha erken dönemlerde başlatılarak süresinin uzatılması ve öğretim düzeyi olarak uygulama okul çeşitliliğinin arttırılması önerisinde bulunmuşlardır.

4.2.5. Doküman Analizine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında İstanbul ili örneğindeki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi bölüm idari kısım ve sekreterliklerinden, görevli öğretim elemanlarından ve ilgili internet site ve sayfalarından elde edilen lisans programlarına ilişkin tüm yazılı dokümanlara uygulanan karşılaştırmalı içerik analizinden elde edilen nicel ve nitel bulgular altı temel kategori altında incelenmiş olup bir kavram haritası halinde Şekil 10'de gösterilmiştir.



Şekil 10: Doküman Analizi

Doküman analizi kapsamında analiz edilen dokümanlar öğrenci sayıları ve üniversiteye giriş puanları, öğretim elemanı sayıları ve akademik nitelikleri, programlarca yürütülen seminer ve konferans gibi kişisel ve mesleki gelişim sağlayan olumlu faaliyetler, programlarda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersleri ve öğretmenlik staj programları olmak üzere beş kategorileri altında incelenmiştir.

4.2.5.1. Öğrenci Sayıları ve Giriş Puanları

Doküman analizinin yürütüldüğü ilk kategori 3'üncü ve 4'üncü sınıf mevcutları ve öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarıdır. Öğrenci sınıf mevcutlarına ait bilgiler ilgili bölüm sekreterliklerinden elde edilirken üniversiteye giriş puanları YÖK'e bağlı YÖK Atlas internet sayfasından derlenmiştir. Araştırma kapsamındaki üniversitelerin 2018-2019 akademik yılı İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında öğrenim gören 3'üncü ve 4'üncü sınıf öğrenci sayıları Tablo 81'de gösterilmiştir.

Tablo 81: 2018-2019 Akademik Yılı İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında Öğrenim Gören 3'üncü ve 4'üncü Sınıf Öğrenci Sayıları

ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ ÜNİVERSİTELER						
SINIF	DEVLET ÜNİVERSİTELERİ			VAKIF ÜNİVERSİTELERİ		
	MARMARA Ü.	İSTANBUL Ü. CERRAHPAŞA	YILDIZ TEKNİK Ü.	İSTANBUL KÜLTÜR Ü.	İSTANBUL AYDIN Ü.	BAHÇE-ŞEHİR Ü.
3. SNF	103	77	62	70	50	33
4. SNF	123	77	62	56	50	49
TOPLAM	54	100	73	41	75	40
	227			156		

2018-2019 akademik yılında İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında öğrenim gören 3'üncü ve 4'üncü sınıf öğrenci mevcutları incelendiğinde devlet üniversitelerinde vakıf üniversitelerine kıyasla çok daha fazla öğrencinin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, Yıldız Teknik, İstanbul Cerrahpaşa ve Marmara Üniversitelerinin bulunduğu devlet üniversiteleri arasında en fazla öğrenci mevcuduna sahip üniversitenin Marmara Üniversitesi, en az öğrenci mevcuduna sahip üniversitenin Yıldız Teknik Üniversitesi olduğu, İstanbul Kültür, İstanbul Aydın ve Bahçeşehir Üniversitelerinin bulunduğu

vakıf üniversiteleri arasından ise en fazla öğrenci mevcuduna sahip üniversitenin İstanbul Kültür Üniversitesi, en az öğrenci mevcuduna sahip üniversitenin ise Bahçeşehir Üniversitesi olduğu görülmektedir.

2018-2019 akademik yılında İngiliz Dili Eğitimi programlarında öğrenimine devam etmekte olan 4'üncü sınıf öğrencilerin 2015-2016, 3'üncü öğrencilerin ise 2016-2017 Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı ve Lisans Yerleştirme Sınavı (YGS-LYS) tercih dönemlerinde Dil-1 (İngilizce) türünde aldıkları üniversiteye giriş taban ve tavan puanları ve bu puanlara göre Türkiye genelinde başarı sıralamaları Tablo 82'de gösterilmiştir.

Tablo 82: 2018-2019 Akademik Yılı İngiliz Dili Eğitimi 3'üncü ve 4'üncü Sınıf Öğrencilerinin LGS Tavan ve Taban Puanları

Sıralama		ÜNİVERSİTELER -İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programları-	2015-2016 (4'üncü Sınıf Öğrenciler)			2016-2017 (3'üncü Sınıf Öğrenciler)		
Araştırma Kapsamındaki Üniversiteler	Tüm Üniversiteler		Taban Puan	Tavan Puan	Başarı Sırası	Taban Puan	Tavan Puan	Başarı Sırası
1	3	Bahçeşehir Ü. (Tam Burslu)	469	476	1.460	472	482	2.510
2	10	İstanbul Ü. (4)	447	482	2.950	456	525	3.960
3	13	Marmara Ü. (5)	436	476	3.980	449	504	4.810
4	14	Yıldız Teknik Ü. (6)	433	489	4.340	446	480	5.170
5	17	İstanbul Kültür Ü. (Tam Burslu)	426	455	5.090	437	443	6.230
6	19	İstanbul Aydın Ü. (Tam Burslu)	424	427	5.240	436	451	6.350
7	27	İstanbul Kültür Ü. (%75 Burslu)	408	422	7.090	424	436	7.960
8	70	Bahçeşehir Ü. (%50 Burslu)	335	423	18.000	367	441	16.400

Tablo 82 - devam

9	73	İstanbul Kültür Ü. (%50 Burslu)	327	407	19.700	311	417	27.000
10	80	İstanbul Aydın Ü. (%50 Burslu)	310	407	23.100	300	406	29.600
11	90	İstanbul Aydın Ü. (%25 Burslu)	270	301	33.100	297	374	30.400
12	99	İstanbul Aydın Ü. (Ücretli)	244	288	41.500	246	295	45.600
13	102	Bahçeşehir Ü. (Ücretli)	241	317	42.400	241	317	42.400
14	106	İstanbul Kültür Ü. (Ücretli)	231	231	47.100	231	231	47.100

www.yokatlas.yok.gov.tr adresinden derlenmiştir.

2018-2019 akademik yılında İngiliz Dili Eğitimi programlarında öğrenim gören 4'üncü sınıf öğrencilerin 2015-2016 YGS-LYS tercih döneminde aldıkları taban puanlara ve başarı sıralamalarına göre Bahçeşehir Üniversitesi tam burslu İngiliz Dili Eğitimi programı birinci sırada gelirken, onu İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Marmara ve Yıldız Teknik olmak üzere araştırma kapsamındaki diğer devlet üniversiteleri takip etmiştir. Araştırma kapsamındaki üniversitelerde beşinci ve altıncı sırasında ise İstanbul Kültür ve İstanbul Aydın olmak üzere diğer vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi tam burslu lisans programları yer alır. Vakıf üniversitelerinin ücretli İngiliz Dili Eğitimi programları hem programa kabul edilen öğrencilerin taban puanları hem de başarı sırasına göre en sonda yer alırken kendi aralarında İstanbul Aydın Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi ve İstanbul Kültür Üniversitesi şeklinde sıralanmaktadır. Devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programları 2015-2016 YGS-LYS tercih dönemi öğrenci başarı sıralamasının 2016-2017 YGS-LYS döneminde de değişmediği, 2018-2019 akademik yılı 3'üncü sınıf öğrencilerinin de 4'üncü sınıf öğrencilerle paralel bir başarı sıralaması gösterdiği görülmektedir. Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi tam burslu lisans programının araştırma kapsamındaki devlet üniversitelerinden ve diğer vakıf üniversitelerinden daha fazla tercih edildiğini söylemek mümkündür.

4.2.5.2. Öğretim Elemanları Sayı ve Nitelikleri

Doküman analizi çalışmasının yürütüldüğü ikinci kategori öğretim elemanları ve akademik nitelikleri olup araştırma kapsamındaki üniversitelerin 2018-2019 akademik yılı İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının sayılarını, eğitim bilgilerini, mesleki deneyimlerini ve bilimsel faaliyetler, yayınlar ve eserler gibi akademik niteliklerini içerir. Doküman analizinde kullanılan dokümanlar araştırma kapsamındaki üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi bölümleri idari kısımlarından, sekreterliklerinden, öğretim elemanı görüşmeleri esnasında öğretim elemanlarından, üniversitelerin internet sitelerinin İngiliz Dili Eğitimi akademik kadro sayfalarından ve sistemde yüklü olan öğretim elemanı özgeçmişlerinden derlenmiştir.

2018-2019 akademik yılı İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının sayılarını, eğitim bilgilerini, mesleki deneyimlerini ve bilimsel faaliyetler, yayınlar ve eserler gibi akademik niteliklerine yönelik nicel bulgular Tablo 83’de gösterilmiştir.

Tablo 83: 2018-2019 Akademik yılı İngiliz Dili Eğitimi Öğretim Elemanları Sayı ve Nitelikleri

2018-2019 Akademik yılı İngiliz Dili Eğitimi Öğretim Elemanları Sayı ve Nitelikleri		Araştırma Kapsamındaki Üniversiteler					
		İstanbul Ü. Cerrahpaşa	Marmara Ü.	Yıldız Teknik Ü.	Bahçeşehir Ü.	İstanbul Kültür Ü.	İstanbul Aydın Ü.
Öğretim Elemanı Sayıları	Prof. Dr.	-	-	-	1	1	1
	Doç. Dr.	-	-	2	2	-	-
	Dr. Öğr. Ü.	8	5	2	2	5	5
	Öğr. Gör. Dr.	-	2	-	-	-	-
	Öğr. Gör.	-	1	3	2	-	-
	Ar. Gör. Dr.	-	-	2	-	-	-
	Ar. Gör.	2	1	-	2	3	1
	Uzman	-	2	-	-	-	1
	TOPLAM	10	11	9	9	9	8
Eğitim Bilgileri	Doktora	8	9	6	7	6	6
	Y. Lisans	2	2	3	2	3	1
Yurt dışında Akademik	Y. Lisans	1	1	-	2	-	3
	Doktora	-	3	-	1	2	-
	Post Doktora	-	-	2	-	-	1

Tablo 83 - devam

2018-2019 Akademik yılı İngiliz Dili Eğitimi Öğretim Elemanları Sayı ve Nitelikleri		Araştırma Kapsamındaki Üniversiteler					
		İstanbul Ü. Cerrahpaşa	Marmara Ü.	Yıldız Teknik Ü.	Bahçeşehir Ü.	İstanbul Kültür Ü.	İstanbul Aydın Ü.
Eğitim/Mesleki Eğitim/Görev	Erasmus, Diğer Çalıştaylar	1	1	5	-	-	-
	Mesleki Eğitim, Sertifika, Kurs	15	-	8	3	-	8
	Görev	-	3	3	-	2	-
Programda Maksimum Çalışma Süresi (Yıl)		24	22	13	6	6	6
Eserler	SSCI-AHCI Makaleler	7	2	11	15	7	-
	Diğer Makaleler	42	29	67	60	12	31
	Kitap-Kitap Bölümü	18	13	8	31	15	8
	TOPLAM	67	44	86	106	34	39
Projeler	TUBITAK-YÖK	34	15	9	2	1	1
	AB	10	-	3	2	-	-
	TOPLAM	44	15	11	4	1	1
Ödüller	Ulusal	1	-	3	3	-	-
	Uluslararası	-	-	-	3	-	-
Yönetilen Tezler	Y. Lisans	23	36	9	46	16	78
	Doktora	6	1	-	-	5	12
	TOPLAM	29	37	9	46	21	90

Araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında 2018-2019 Akademik yılında görev yapan kadrolu öğretim elemanları sayıları 9,3 ortalama değerle birbirine denk olup sadece İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programında 10 ve Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programında 11 olmak üzere kadrolu öğretim elemanı sayıları diğer programlara nazaran birer fazladır. Ancak Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programlarında öğrenim gören 3'üncü ve 4'üncü sınıf öğrenci sayılarının diğer üniversitelerdeki İngiliz Dili Eğitimi programlarına göre oldukça fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanı sayılarının fazla olmasının herhangi bir avantaj sağlamadığı değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamındaki vakıf üniversiteleri dışında hiçbir devlet üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programında profesör doktor öğretim üyesi kadrosunda görev yapan

öğretim üyesi bulunmazken sadece Yıldız Teknik ve Bahçeşehir Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında doçent doktor öğretim üyesi kadrosunda görevli 2 öğretim üyesi bulunmaktadır. Toplamda 10 kadrolu öğretim elemanının görev yaptığı İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programında 2 araştırma görevlisi haricindeki diğer tüm öğretim elemanları doktor öğretim üyesi kadrosunda görev yapmaktadır. Bu sebeple, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programında diğer üniversitelerdekine kıyasla çok daha fazla doktor öğretim üyesi bulunmaktadır.

Öğretim elemanlarının eğitim bilgilerine göre ise doktora eğitimini tamamlamış en fazla öğretim elemanının görev yaptığı programlar 8 öğretim elemanı ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve 9 öğretim elemanı ile Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programlarıdır. Henüz hiç profesör ve doçent doktor öğretim üyesi kadrolarında görevli öğretim elemanı bulunmasa da doktora eğitimini tamamlamış öğretim elemanlarının diğer programlara kıyasla sayıca fazla olması, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programlarının güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Yüksek lisans ve doktora eğitimlerini yurt dışındaki eğitim kurumlarında tamamlayan öğretim elemanı sayıları incelendiğinde ise 4 lisansüstü eğitimini tamamlamış 4 öğretim elemanı ile Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programının diğer programlara göre daha önde olduğu görülür. Lisansüstü eğitimini yurt dışında tamamlayan öğretim elemanlarının diğer üniversitelere göre fazla olması, Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programının güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Lisansüstü eğitimini yurt dışında yapan öğretim elemanı sayılarına göre, Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programını 3 öğretim elemanı ile Bahçeşehir ve İstanbul Aydın Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programları takip etmektedir. Ancak doktora sonrası çalışmalarını yurt dışındaki eğitim kurumlarında tamamlamış 2 öğretim elemanı Yıldız Teknik, 1 öğretim elemanı ise İstanbul Aydın Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapmakta olup diğer üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi programlarında doktora sonrası çalışmalarını yurt dışındaki eğitim kurumlarında tamamlamış öğretim elemanı bulunmamaktadır.

Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programında doktora sonrası çalışmalarını yurt dışında tamamlayan öğretim elemanı sayısının fazla olmasının yanı sıra Erasmus, Comenius gibi öğretim elemanı mübadele programları ve yurt dışındaki

yüksek öğretim kurumlarında yürütülen diğer çalıştaylarla yurt dışındaki akademik dolaşım faaliyetlerine katılan öğretim elemanı sayısının (5) diğer üniversitelere göre oldukça fazla olması da programın güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Yurt dışında mesleki eğitim, sertifika ve kurs programlarına katılmış olan öğretim elemanlarının sayıları incelendiğinde 15 katılım sayısı ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programı diğer üniversitelerin önünde yer alırken onu 8 katılım sayısı ile Yıldız Teknik ve İstanbul Aydın Üniversiteleri ve 3 katılım sayısı ile Bahçeşehir Üniversitesi takip ederken, öğretim elemanı öz geçmişlerinden elde edilen verilere göre Marmara ve İstanbul Kültür Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında yurt dışında mesleki eğitim, sertifika ve kurs programlarına katılmış olan öğretim elemanının olmadığı görülmüştür. Yurt dışında mesleki eğitim, sertifika ve kurs programlarına katılmış olan öğretim elemanının sayısının fazla olması İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programının güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilirken Marmara ve İstanbul Kültür Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında yurt dışında mesleki eğitim, sertifika ve kurs programlarına katılmış olan öğretim elemanı bulunmaması programların zayıf yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının programdaki en uzun görev süreleri incelendiğinde devlet üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının programdaki görev sürelerinin vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görev sürelerine oranla çok daha uzun olduğu görülür. Öğretim elemanlarının programdaki görev süreleri en uzun olan İngiliz Dili Eğitimi programı 24 yıl görev süresi ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programı iken onu 22 yıl görev süresi ile Marmara Üniversitesi, 13 yıl görev süresi ile Yıldız Teknik Üniversitesi ve 6 yıl görev süresi ile vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programları takip etmiştir. Öğretim elemanlarının programdaki görev sürelerinin uzun olması kurumsal hafıza devamlılığı ve kurumsal tecrübenin artması açısından çok önemli olduğundan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programlarının güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilirken öğretim elemanlarının programdaki en uzun görev süresinin 6 yılı geçmemesi vakıf üniversiteleri için büyük bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarınca üretilen SSCI-AHCI indekslerinde taranan dergilerde yayınlanan makaleler, diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler, yayınlanan kitap ve kitap bölümlerinden oluşan tüm eserlerin toplam sayıları değerlendirildiğinde en fazla eser yazılan ve yayınlanan programlar sırasıyla; 106 eserle Bahçeşehir Üniversitesi, 86 eserle Yıldız Teknik Üniversitesi, 67 eserle İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, 44 eserle Marmara Üniversitesi, 39 eserle İstanbul Aydın Üniversitesi ve 34 eserle İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programlarıdır. Bu sıralamaya göre hem SSCI ve AHCIN gibi yüksek prestijli indekslerde taranan dergilerde yayınlanan makale sayısında, hem yayınlanan kitap ve kitap bölümü sayısında, hem de yazılan ve yayınlanan toplam eser sayısında birinci sırada yer alan Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı için görevli öğretim elemanlarının bilimsel üretkenliğinin programın güçlü yönlerinden biri olduğu söylenebilir. Aynı sıralamaya göre hem makale ve kitap sayısında hem de üretilen toplam eser sayısında en sonda yer alan İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı için ise yayınlanan eser sayısının düşük olmasının programın zayıf yönlerinden biri olduğu söylenebilir.

İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yürüttükleri TÜBİTAK, YÖK ve AB tarafından desteklenen proje sayılarına bakıldığında toplamda 44 proje ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa birinci sırada yer alırken, onu 15 proje ile Marmara, 11 proje ile Yıldız Teknik, 4 proje ile Bahçeşehir ve sadece 1'er proje ile İstanbul Kültür ve İstanbul Aydın Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programları takip etmektedir. Programda görevli öğretim elemanlarınca yürütülen proje sayıları İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programı için güçlü yönlerden biri iken İstanbul Kültür ve İstanbul Aydın Üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programları için ise programların zayıf yönlerinden biri olarak yorumlanabilir.

Programlarda görev yapan öğretim elemanlarının lisans üstü eğitimleri, katıldıkları mesleki eğitim ve kurs programları ve yürüttükleri projelerde aldıkları ulusal ve uluslararası ödül sayılarına bakıldığında sırasıyla Bahçeşehir Üniversitesi'nde toplamda 6, Yıldız Teknik Üniversitesi'nde 3, ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da 1 ödül alındığı, araştırma kapsamındaki diğer İngiliz Dili Eğitimi programlarında ise alınan ulusal ve uluslararası ödül bulunmadığı görülmektedir.

İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarınca yönetilen doktora ve yüksek lisans tezlerinin sayıları öğretim elemanlarının sadece bu programlardaki görev süreleri boyunca değil tüm akademik kariyerleri boyunca yönettikleri tez sayılarını ifade etmektedir. Bu sayılara göre İstanbul Aydın Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı öğretim elemanları toplamda yönettikleri 90 tez ile birinci sırada yer alırken onu sırasıyla 46 tez ile Bahçeşehir Üniversitesi, 37 tez ile Marmara Üniversitesi, 29 tez ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, 21 tez ile İstanbul Kültür Üniversitesi ve 9 tez ile Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programları öğretim elemanları takip etmektedir. İngiliz Dili Eğitimi programlarında görevli öğretim elemanlarınca yönetilen lisansüstü tez çalışmaları ve yetiştirilen lisansüstü akademisyenler İngilizce öğretmenliği özel alanına sağlanan katkı olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple, öğretim elemanlarınca yönetilen tez sayısının fazla olması İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programının güçlü yönlerinden biri, yönetilen tez sayısının az olması ise Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programının zayıf yönlerinden biri olarak yorumlanabilir.

4.2.5.3. Seminer, Konferans ve Etkinlikler

Araştırma kapsamındaki İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında düzenlenen öğrencilerin mesleki, akademik ve kişisel gelişim sağlamalarına yönelik konferans, seminer, atölye çalışmaları veya eğlence ve dinlenme nitelikli diğer etkinliklere ilişkin doküman analizinden elde edilen bulgular her üniversite için ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerde, 2018-2019 akademik yılı içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik yeteri kadar dokümana ulaşamadığından 2019-2020 akademik yılı içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerde bu bölümde doküman analizine dahil edilmiştir. Dokümanlar üniversitelerin internet sitelerindeki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarına ait etkinlikler, haberler veya duyurular sayfalarından derlenmiş olup elde edilen bilgilerin doğruluğu programdaki öğretim elemanları ile koordine kurularak teyit edilmiştir.

İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yılları içerisinde toplamda dokuz etkinlik gerçekleştirilmiştir. Düzenlenen etkinlikler zaman sıralamasına uygun olarak şu şekilde sıralanabilir:

- “How To Become a Professional Teacher?” Semineri (Kasım, 2018): Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi ve Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde görevli öğretim üyelerinin interaktif sunumlarıyla son sınıf öğrencilerine okul dışındaki gerçek dünyada başarılı bir İngilizce öğretmenini olmanın nasıl mümkün olabileceğini ve gelecekteki meslekleriyle ilgili farklı deneyimleri aktardıkları etkinliktir.
- “İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar” Atölye Çalışması (Mart, 2019): Program öğrencilerinin “İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar” dersi kapsamında hazırladıkları etkinlikleri paylaştıkları etkinliktir.
- “21st Century Skills & Foreign Language Learning” Semineri (Nisan, 2019): Çukurova Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Çağ Üniversitesi’nden öğretim üyelerinin konuşmacı olarak katıldığı etkinliktir.
- “Storytelling Method” Konulu Toplantı (Nisan, 2019): Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü ev sahipliğinde gerçekleştirilen toplantıda program öğrencilerinin, “Storytelling Method” konulu sunumlarını yaptıkları etkinliktir.
- “Being A Creative Teacher” Semineri (Aralık, 2019): 21. yüzyıl becerilerinden “Yaratıcılık” konusunun ele alındığı ve “Lisans Öğrencilerine İngilizce Öğretiminde Diyalojik Öğretimin Kullanımı Kursu”na katılan ve Erasmus programı ile yurt dışında eğitim gören öğrencilerin tecrübelerini paylaştığı etkinliğe Yakın Doğu Üniversitesi, Büyükçekmece İlçe Eğitim Müdürlüğü ve ETZ Akademi’den öğretim üyeleri ve yetkililer konuşmacı olarak katılmıştır.
- “Öğretmen ve Öğretmen Adayları Buluşuyor” Çalıştayı (Aralık, 2019): Büyükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü’nün katkılarıyla düzenlenen etkinlikte “Teaching Proficiency through Reading and Storytelling” başlıklı sunumunun ardından gerçekleşen çalıştayda İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı 4’üncü sınıf öğrencileri kendi alanlarında görev yapmakta olan öğretmenlerle buluşmuş ve alanında uzman öğretmenler tecrübelerini öğretmen adayları son sınıf öğrencilerle paylaşmıştır.
- “ELT Young Learners Day” Semineri (Mart, 2020): Trakya Üniversitesi öğretim üyesinin konuşmacı olarak katıldığı etkinlikte, Trakya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 3’üncü sınıf öğrencileri “Çocuklara Yabancı

Dil Öğretimi” dersi kapsamında hazırladıkları çalışmaları İstanbul Kültür Üniversitesi öğrencilerine sunmuştur.

- “Mezunlarımız Öğrencilerimizle Buluşuyor” E-Söyleşisi (Mayıs, 2020): Halihazırda MEB’ bağlı devlet ve vakıf eğitim kurumlarında İngilizce öğretmenliği yapmakta olan eski dönem mezunlarının konuşmacı olarak katılarak program öğrencilerine öğretmenlik tecrübelerini aktardığı söyleşi, üniversiteler uzaktan eğitim sürecinde olduğu için Adobe Connect Sanal Sınıf Uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir.
- “ELT Classroom Practices: Teachers Perspectives” Söyleşisi (Mayıs, 2020): Cengizhan Anadolu Lisesi, Yön Okulları ve BÖMEÇ’ten gelen İngilizce öğretmenlerinin (Boğaziçi Mezunları) “İngilizce Öğretmenliği Alanında Sınıf İçi Çalışmalar” konusunda öğrencileri bilgilendirdiği söyleşi, üniversiteler uzaktan eğitim sürecinde olduğu için Adobe Connect Sanal Sınıf Uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde gerçekleştirilen etkinlikler diğer üniversitelere göre sayıca fazladır. Ayrıca bu etkinlikler program öğrencilerine daha ziyade diğer üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri, öğrenim gören öğrenciler ve MEB’e bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile buluşma, bilgi, görüş ve tecrübe aktarımında bulunma olanağı vermektedir. Bu yönüyle program bünyesinde gerçekleştirilen etkinlikler, İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programına öğrencileri Türkiye’de İngilizce öğretmenliğine hazırlamak konusunda diğer programlara göre bir avantaj sağlamaktadır. Bunun yanı sıra etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde de bilgi ve iletişim teknolojileri kapsamında sanal sınıf uygulamaları kullanılarak uzaktan devam etmiş olması, programın etkinlikler konusunda diğer programlardan ayrıldığı ve üstün olduğu yönü olmuştur. Bu sebeplerle, İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programı bünyesinde düzenlenen etkinlikler programın güçlü yönü olarak nitelendirilebilir.

Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında dört etkinlik düzenlenmiştir:

- “Teachers Research” Konferansı (Haziran, 2018): Gerçekleştiği tarih itibarıyla 2018-2019 akademik yılı öncesinde olan ve üçüncüsü düzenlenen bu konferans

IATEFL (Uluslararası Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenliği Birliği) üyesi konuşmacıların öğretmenlik araştırmasındaki son gelişmeleri aktardıkları önemli bir etkinlik olduğu için çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

- Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA) Programı Bilgilendirme Toplantısı (Mart, 2019): 4'üncü sınıf ve yüksek lisans öğrencilerine yönelik olarak düzenlenen etkinlikte öğrenciler, Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programının Mentor College iş birliği ile indirimli olarak sunduğu CELTA (Diğer Dil Konuşmacılarına İngilizce Öğretimi Sertifika Programı) ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. CELTA Programını tamamlayan öğrenciler sertifika kapsamındaki yurt dışındaki ülkelerde İngilizce Öğretmenliği yapabilme şansına sahip olmaktadır.
- “Language Diversity Project” Poster Sunumu (Mayıs, 2019): Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyeleri ve öğrencilerinin katıldığı etkinlikte öğrenciler dönem içinde “Toplum dilbilim ve İngilizce Öğretimi” dersi kapsamında yürüttükleri farklı dilleri hedef alan projelerine yönelik poster sunumlarını gerçekleştirmişlerdir.
- “The Ontological Status of Languaging” Sunumu (Mart, 2020): Texas Christian Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Steve Pryzmus’un dil ve iletişimin bilişsel süreçlerine dair sunumunu gerçekleştirmiştir.

Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında düzenlenen etkinlikler diğer üniversitelere göre oldukça azdır. Bu programın zayıf yönü olarak nitelendirilebilir. Ancak etkinliklerin daha ziyade uluslararası kapsamda olması ve programın öğrencilere, yurt dışındaki ülkelerde İngilizce Öğretmenliği yapabilme olanağı veren CELTA programına katılma kolaylığı sağlaması Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programına öğrencileri yurt dışında İngilizce öğretmenliğine hazırlamak konusunda diğer programlara göre bir avantaj sağlamaktadır.

İstanbul Aydın Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında aşağıdaki etkinlikler düzenlenmiştir:

- Erasmus Öğretim Elemanı Mübadelesi Kapsamında Ders (Eylül 2019): Erasmus çerçevesinde Polonya Adam Mickiewicz Üniversitesi Eğitim

Fakültesinden Dr. Iwona Keska-Drajerczak İngiliz Dili Eğitime ilişkin çeşitli konularda 6 saat ders vermiştir.

- Öğretmen Yetiştirme Konferansı (Ekim 2019): The London Group'dan Scott Bushell Öğretmen yetiştirme üzerine konferans vermiştir.
- Erasmus Çerçevesinde Sınıf Yönetimi Dersi (Ekim 2019): Litvanya Siauliai Üniversitesinden Öğr. Gör. Renata Geleziniene 8 saat Özel Öğrencilere Sınıf Yönetimi üzerine ders verdi.
- “Improving Pronunciation” Workshop (Kasım 2019): Harry Thain, EF'in “Teacher on the Road” programı kapsamında bir workshop düzenlemiştir.
- Yenilikçi Bir Öğretim Programı Olarak TPRS (Teaching Proficiency Through Reading and Story Telling) Sunumu (Kasım 2019) Dr. Öğr. Üyesi E. Yaşar Kürüm'ün gerçekleştirdiği sunum etkinliğine Üsküdar ve Ümraniye bölgesinde görev yapan yaklaşık 20 İngilizce öğretmeni katılmıştır.
- Erasmus Çerçevesinde “Reflective Learning” (Yansıtıcı Öğrenme) Dersi (Kasım 2019): Litvanya Üniversitesinden Prof. Dr. Remiguus Bubnys ders vermiştir.
- Teacher on the Road Semineri (Mart 2019): Damian O'Connell öğrenci ve öğretim elemanlarının katılımı ile İngiliz Dili Eğitimi alanında iki konuşma vermiştir.
- Çocuklara İngilizce Öğretimi Seminerleri (Nisan, 2019): Seminars for Teachers of Young Learners kapsamında çeşitli konularda konuşmalar gerçekleştirilmiştir.

İstanbul Aydın Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programında Erasmus çerçevesinde yabancı öğretim elemanlarının verdikleri dersler ağırlıklı olmak üzere özellikle yabancı katılımlı pek çok seminer ve etkinlik gerçekleştirilmesi programın güçlü yönlerindendir.

Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında beş etkinlik düzenlenmiştir:

- Erasmus+ Bilgilendirme Semineri (Kasım, 2018): İngiliz Dili Eğitimi bölümü olduğu kadar diğer program öğretim elemanları, öğrencileri ve Erasmus koordinatörlerinin de katıldığı Atatürk Eğitim Fakültesi bazındaki seminerde İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören bir 4. sınıf öğrencisi Erasmus+

gençlik değişimi, gönüllü hareketleri ve staj olanakları konusunda seminer vermiştir.

- “International MELT Conference-Uluslararası İngilizce Öğretimi Konferansı” (Ekim, 2019): Programın, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ile ortak olarak gerçekleştirdiği konferansta Türk ve yabancı konuşmacıların İngiliz Dili Eğitimi alanındaki araştırma, proje ve sunumlarına yer verilmiştir.
- “Teacher on the Road” Semineri (Aralık, 2019): İngiltere’den gelen ve alanında uzman bir İngilizce eğitmeni olan Joe Murphy, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine bir seminer vermiştir.
- “1’inci ELT Lisans Öğrencileri Konferansı” (2018): Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programı öğrencilerinin İngiliz Dili Eğitimi özel alanına dair konularda hazırladıkları araştırma ve proje sunumlarına yönelik konferanslar serisinin ilkidir.
- “Amerikan Büyükelçiliği-Kathleen Malu Sunumu” (2018): Amerikan Büyükelçiliğince organize edilen etkinlikte Amerika William Petersburg Üniversitesinde görevli öğretim üyesi Prof. Dr. Kathleen Malu Gözlem ve Dönütte Yansıtıcı Uygulamalar konusundaki sunumunu gerçekleştirmiştir.

Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında düzenlenen etkinlikler Kültür Üniversitesi haricindeki diğer programlara göre daha fazladır. Program ayrıca diğer üniversitelerdeki etkinliklere nazaran, yabancı katılımcı ve konuşmacıların da katılım sağladığı, yurt dışı eğitim kurumları ile bağlantılı, uluslararası etkinliklere daha fazla yer vermiştir.

Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında üç etkinlik düzenlenmiştir:

- “Yurt dışı Eğitim ve Kariyer Günü” Etkinliği (Ekim, 2018): Yurt dışı eğitim danışmanlarının öğrencileri yurt dışında çalışma, seyahat, dil okulları, yüksek lisans, sertifika programları ve staj konularında aydınlatmışlardır.
- “Meaningful Use of Technology for Classrooms” Sunumu (Aralık, 2019): Dr. Ezgi Aydemir’in İngilizce öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik sunum yapmıştır.

- “Oyun Zamanı” Etkinliği (Nisan, 2019): Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Teknolojileri uzmanlarının çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek oyun, oyunlaştırma ve eğitsel oyun tasarımı konularındaki sunumlarını yaptıkları ve bilgilendirmelerde bulundukları etkinliktir.

Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında düzenlenen etkinlikler diğer üniversitelerdeki etkinliklere göre oldukça azdır.

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı bünyesinde 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında iki etkinlik düzenlenmiştir:

- “EU-DO-IT Avrupa Dijital Kültürlerarası ve Dil Ötesi Çalışmaları için Oyun” Etkinliği (12 Ekim 2018): Almanya, Frankfurt Johann Wolfgang Goethe Üniversitesi, İngilizce Yabancı Dil Çalışmaları Bölümü yürütücülüğünde, Avrupa’daki bir çok üniversitenin Yabancı Dil Eğitimi bölümleri ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi bölümünün stratejik ortaklığı ile geliştirilen Avrupa Dijital Kültürlerarası ve Dil Ötesi Oyun Platformu (European Digital Online-Game for Intercultural Learning and Translanguaging / EU-DO-IT), mülteci ve göçmenlerden oluşan özellikle ortaöğrenim düzeyindeki yabancı dil öğrencilerini dilsel ve kültürel entegrasyon süreçlerinde desteklemeyi amaçlar. EU-DO-IT Erasmus+ projesinin kapanışı sonrası gerçekleşen etkinlikte İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyeleri de görev almıştır.
- Erasmus+ Bilgilendirme Toplantısı (26 Şubat 2020): İngiliz Dili Eğitimi ve diğer programlar öğretim elemanları, öğrencileri ve Erasmus koordinatörlerinin de katıldığı İletişim Fakültesi Konferans Salonunda gerçekleştirilen toplantıda 2020-2021 akademik dönemi öğrenim ve staj hareketliliği ile yurt dışına gidecek olan öğrencilere Erasmus hakkında genel bilgiler, başvuru sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar, Erasmus hibesi, tercihler ve yabancı dil konuları hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi bölümleri bünyelerinde 2018-2019 ve 2019-2020 akademik yıllarında gerçekleştirilen seminer, konferans gibi etkinlikler incelendiğinde vakıf üniversitelerinin devlet üniversitelerine nazaran daha fazla sayıda etkinlik düzenlediği ve bu sebeple de ders dışında öğrencilerin mesleki,

akademik ve kişisel gelişimini sağlamaya yönelik olarak daha fazla imkân sağladığı görülmür. Etkinlik sayısı ve gerçekleşme sıklığı itibarıyla İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programının araştırma kapsamındaki diğer programlara göre daha faal ve önde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programının, araştırma kapsamındaki diğer programlara göre, program öğrencilerinin İngiliz Dili Eğitimi araştırmasına teşvik edildiği ve yabancı konuşmacıların katılım sağladığı uluslararası etkinliklere daha fazla yer verdiği görülmektedir.

4.2.5.4. Öğretmenlik Staj Programı

Bu araştırmada öğretmenlik staj programına yönelik olarak gerçekleştirilen doküman analizi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığının Haziran, 2018 tarihli 2729 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Arasında Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Olarak Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İş Birliği Protokolü, üniversitelerin Eğitim Fakültelerince hazırlanan Aday Öğretmen Kılavuzu ve Dosyası ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinden temin edilen staja ilişkin gözlem formları, aday öğretmen değerlendirme formları ve benzeri dokümanlar incelenmiştir. Öğretmenlik staj programı, İngiliz Dili Eğitimi lisans programında 7'nci dönem dersi olan Öğretmenlik Deneyimi 1 ve 8'inci dönem dersi olan Öğretmenlik Uygulaması 1 dersleri kapsamında yürütülmektedir (YÖK, 2016).

4'üncü sınıf 1'inci dönem dersi olan Öğretmenlik Deneyimi dersi 2 saati üniversitede teori, 4 saati belirlenen uygulama okulunda gözleme dayalı uygulama olmak üzere haftada toplam 6 saattir. Temel amacı gerçek sınıf ortamlarında sınıf yönetimi, sınıf organizasyonu ve grup çalışması gibi konularda gözlemler yapmak olan Okul Deneyimi dersinin hedefleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme
- Öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için neler

yaptığını, dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme

- Okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme
- Okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

4'üncü sınıf 2'nci dönem dersi olan Öğretmenlik Uygulaması 2 saati üniversitede teori, 6 saati belirlenen uygulama okulunda öğretmenlik uygulaması olmak üzere haftada toplam 8 saattir. Temel amacı öğrencilerin öğretmenlik ile ilgili kazanmış oldukları bilgi ve becerileri uygulama okullarında bizzat eğitim öğretim faaliyetlerine katılarak deneyim elde etmelerini sağlamak ve öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirmek olan Öğretmenlik Uygulaması dersinin kazanımları şu şekilde özetlenebilir:

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak mesleğinin yeterliliklerini geliştirebilme
- Kendi alanının ders programını anlayabilme
- Ders kitaplarını değerlendirebilme
- Ölçme ve değerlendirme yapabilme
- Öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilme
- Sınıf içinde sınıf yönetimi, öğretimin planlanması ve uygulanması konusunda yeterliliklerini geliştirebilme

Staj uygulamaları kapsamında öğretmen adayı (stajyer) son sınıf öğrencileri 4'üncü yıl ilk dönem fakültede haftada 2 saat öğretmenlik alan teorisi, uygulama okulunda 4 saat gözlem, ikinci dönem fakültede haftada 2 saat öğretmenlik alan teorisi, uygulama okulunda haftada 5 saat 5-10 dakikalık mikro-öğretim, 1 ders saati makro-öğretim uygulamaları gerçekleşmektedir. Öğretmenlik uygulamaları haftalık ders saatleri Tablo 84'de verilmiştir:

Tablo 84: Staj Dönemi Dersleri Haftalık Ders Saatleri

Staj Dönemi Dersleri	Verildiği Yarıyıl	Ders Saati (Teori + Uygulama)	Haftalık Ders Saati		
			Gözlem	Mikro-Öğretim	Makro-Öğretim
Okul Deneyimi	7'inci	(1+4)	4 saat	X	X
Öğretmenlik Uygulamaları	8'inci	(2+6)	X	1 saat (5-10 dak)	5 saat (1 ders)

(MEB Öğretmenlik Uygulama Yönergesi, 2018)

Okul Deneyimi dersi değerlendirmesi kapsamında öğrenciler her hafta belirlenen temalara ilişkin gözlem yapıp, öğretim ve öğrenme ortamı ve öğretim faaliyetlerine ilişkin izlenimlerine dair gözlem raporları düzenlemektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersi değerlendirmesi kapsamında ise uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni öğretmen adayının öğretmenlik performansını değerlendirmek üzere Aday Öğretmen Kılavuzu ve Dosyasında sunulan değerlendirme formunu doldurmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adayı hazırladığı ders planlarını, geliştirdiği ders materyallerini, gözlem formlarını ve istendiği takdirde yaptığı mikro-öğretime ait kaydı uygulama değerlendirilmek üzere öğretim elemanına teslim etmektedir.

Tüm üniversiteler bünyesindeki Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik staj faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Uygulaması Yönergesinde belirtilen esaslar uygun olarak yürütülmektedir. Ancak araştırma kapsamında staj programlarına ilişkin yürütülen doküman analizi sonucunda staj programının etkinliğini ve staj faaliyetlerin verimliliğini etkileyen bazı faktörlere rastlanmıştır. Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- Devlet okullarında uygulama öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı öğrenci sayılarının fazla olması
- Vakıf üniversitelerinin MEB uygulama okulları dışında anlaşmalı olduğu farklı okulların bulunması
- Bazı üniversitelerde resmi staj dönemine ek olarak farklı öğretmenlik uygulamaları yürütülmesi
- Bazı uygulama öğretim elemanlarının kendi inisiyatif ve kişisel çabaları ile farklı uygulamalar gerçekleştirmesi

Devlet okullarında uygulama öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı öğrenci sayılarının fazla olması; kadrolu öğretim elemanı sayılarının birbirine denk

olduğu İngiliz Dili Eğitimi programlarındaki son sınıf öğrenci mevcutları ile değişkenlik göstermektedir: Son sınıf öğrenci sayılarının fazla olduğu devlet üniversitelerinde, MEB öğretmenlik uygulaması yönergesince belirlenen ‘her uygulama öğretim elemanının 6 aday öğretmenden sorumlu olması’ esasına uyulmakta güçlük çekildiği ve bu sayının aşıldığı görülmüştür. Sorumlu olduğu öğretmen adayı öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin staj döneminde teslim ettikleri gözlem formu, ders planı ve bunun gibi tüm staj dokümanlarını, gerçekleştirdikleri tüm mikro ve makro-öğretim faaliyetlerini, devamlılıklarını, öğretmenlik performans ve yeterliliklerini değerlendiren ve sürece ve sonuca ilişkin dönüt veren uygulama öğretim elemanının iş yükünü oldukça arttırmaktadır. Bu da devlet üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında yürütülen öğretmenlik staj uygulamalarının etkinliğini ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir.

Vakıf üniversitelerinin MEB uygulama okulları dışında anlaşmalı olduğu farklı okulların bulunması staj uygulamalarının verimliliğini etkileyen bir diğer faktördür. Devlet üniversitelerindeki öğretmenlik staj uygulamaları sadece YÖK ile MEB’in yapmış olduğu protokol gereği belirlenen kampüs çevresindeki devlete bağlı eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Ancak vakıf üniversitelerinde MEB okullarda yürütülen resmi staj uygulamalarının yanı sıra ve staj döneminden çok önce, Uğur Okulları, Bahçeşehir Koleji, Kültür Koleji ve Doğa Koleji gibi üniversitenin bire bir anlaşmalı olduğu özel eğitim kurumlarında da benzeri öğretmenlik uygulamaları yürütülmektedir. Vakıf üniversiteleri, öğrencilerine, staj uygulamalarına ek olarak, anlaşmalı olduğu bu özel okullarda öğretmenlik uygulaması imkânı vererek staj uygulamalarının etkinliğini ve verimliliğini arttırmayı amaçlamaktadır.

Bazı üniversitelerde resmi staj dönemine ek olarak farklı öğretmenlik uygulamaları yürütülmesi staj uygulamalarının verimliliğini etkileyen faktörlerdendir. Temel olarak bütün üniversiteler staj uygulamalarını MEB öğretmenlik uygulaması yönergesince belirtilen temel esaslara uygun şekilde yürütmektedir. MEB öğretmenlik uygulaması yönergesince belirtilen temel esaslara bağlı kalmak şartı ile üniversiteler farklı öğretmenlik uygulamalarına da yer vermektedir.

Bahçeşehir Üniversitesi tarafından hayata geçirilen “Okulda Üniversite” eğitim modeli ile son sınıf öğrencilerin MEB öğretmenlik uygulaması yönergesi ve YÖK İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı (2015) gereği ancak 4’üncü sınıftaki staj

uygulama dersleri ile tanıştıkları gerçek okul ortamını staj derslerinin çok öncesinde gözlem, etkileşim ve öğretmenlik uygulamaları ile deneyimlemeleri amaçlanmaktadır. “Okulda Üniversite” modeli aynı zamanda, öğrencilere, üniversitede aldıkları İngilizce öğretmenliği özel alan teorisi ile gerçek okul ortamında edindikleri öğretmenlik deneyimi ve uygulamaları eş zamanlı yürütme olanağı sağlamaktadır. Okulda Üniversite modeli kapsamında İngilizce Öğretmenliği 1’inci öğrencileri Eğitim Bilimlerine Giriş, Eğitim Psikolojisi ve Sözel İletişim dersleri kapsamında haftanın bir tam gününü Bahçeşehir Okulları’nda geçirmektedir. Öğrencilerden kendilerine verilen ders işleme hız denetimi, öğretmen tarafından ders boyunca sorulan soruların çeşit, içerik ve amaçları, öğrencilerin ders içi konuşma ve dil kullanımları ve akademik öğrenme zamanı gibi taslaklara İngilizce sınıflarını gözlemleyerek alan notları almaları istenmektedir. Öğretmen adayı öğrenciler tamamladıkları bu taslakları ve alan notlarını kullanarak okuldaki gözlem ve deneyimlerini üniversitedeki derslerinde gerçekleştirdikleri yansıtıcı sunum ve raporlarıyla diğer arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Bahçeşehir Üniversitesi İngilizce Dili Eğitimi 2’nci sınıf öğrencileri ise Yabancı Dil Öğretim Metotları ve Yaklaşımları dersi çerçevesinde haftada bir gün Bahçeşehir Okullarında zaman geçirmekte olup her hafta farklı bir dil öğretim metodu ile ilgili gözlemler yapıp, 15-20 dakikalık mikro-öğretim uygulamaları yapmaktadırlar. Ders hazırlama süreçlerinde hem programdaki öğretim elemanlarından hem de Bahçeşehir Okulları’ndaki İngilizce öğretmenlerinden destek alan öğrenciler bu uygulamalarla farklı yaş gruplarına ders anlatma, sınıf yönetimi, sesini etkili kullanma, materyal hazırlama, veli toplantılarına katılma ve velilerle etkin iletişim kurma gibi birçok konuda deneyim sahibi olmaktadır. İngiliz Dili Eğitimi programı 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencileri YÖK ve MEB tarafından öngörülen staj uygulamalarından bağımsız olarak Bahçeşehir okullarında uzman bir öğretmen nezaretinde, “aday öğretmen” unvanı ile yarı zamanlı olarak görev yapmaktadırlar. Böylelikle mezuniyetten önce İngilizce öğretmeni olarak çalışma imkânı bulan öğrencilerin gerçek okullardaki öğretmenlik deneyimleri staj dönemi öğretmenlik uygulamaları ile sınırlı kalmamaktadır.

İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı ise öğrencilerine, resmi staj programından bağımsız olarak Yabancı Diller Yüksek Okulu bünyesindeki Hazırlık sınıflarında İngilizce öğretmenliği pratiği yapma imkânı sağlamaktadır. Akademik yeterliliği iyi düzeyde olan İngiliz Dili Eğitimi programı öğrencileri akademik

başarıları düşük olan hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşan gruplara örgün eğitim programlarının dışında takviye İngilizce dersleri vermektedirler. Bu şekilde hem program öğrencilerine resmi staj döneminin çok öncesinde İngilizce öğretmenliği uygulaması olanağı verilmekte hem de Hazırlık Programı verimliliğinin artırılması sağlanmaktadır.

İstanbul Aydın Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı öğrencilerine Yerinde Uygulama Dersi (YUM) kapsamında belirli bir program dahilinde Hazırlık Okuluna gidip gözlem ve öğretmenlik uygulaması olanağı sağlamaktadır. YUM kapsamındaki faaliyetlerle hem programdaki öğretmenlik uygulamalarını arttırılmakta hem de teori-uygulama dengesinin sağlanmaktadır.

Vakıf üniversitelerindeki uygulamalara benzer şekilde, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programı da “Dil Kulübü” faaliyetleri kapsamında öğretmen adayı öğrencilere öğretmenlik uygulaması olanağı sağlamaktadır. Bu kapsamda, program öğrencileri Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencilerine takviye İngilizce dersleri vererek staj programından önce öğretmenlik mesleğini deneyimleme fırsatı yakalamaktadırlar. Tamamen öğrenci girişimi ve inisiyatifi ile gerçekleşen “Dil Kulübü” faaliyetleri kapsamında verilen derslere İngiliz Dili Eğitimi programı öğrencileri gözlemci olarak da katılmakta olup arkadaşlarına öğretmenlik uygulamalarına ilişkin yansıtıcı dönütler vermektedirler

Bazı uygulama öğretim elemanlarının kendi inisiyatif ve kişisel çabaları ile farklı uygulamalar gerçekleştirmesi de staj döneminin etkinliğini ve verimliliğini etkileyen bir diğer faktördür.

Araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerin İngiliz Dili Eğitimi programları staj uygulamaları kapsamında MEB Staj Uygulamaları yönergesinde tanımlanan esaslara uygun olarak 4’üncü yıl ilk dönem üniversitede haftada 1 saat öğretmenlik alan teorisi, uygulama okulunda 4 saat gözlem; ikinci dönem üniversitede haftada 2 saat öğretmenlik alan teorisi, uygulama okulunda haftada 5 saat 5-10 dakikalık mikro-öğretim, 1 ders saati makro-öğretim uygulamaları gerçekleşmektedir. Bu temel çerçevede dahilinde, staj faaliyetleri bünyesinde genel olarak;

- Okul Deneyimi fakülte dersi, uygulama öğretim elemanınca, ders müfredatına (syllabus) uygun şekilde verilir.

- Uygulama okulunda yapılan gözlemler haftalık olarak fakültede verilen öğretmenlik uygulama dersi teorisine paralel gerçekleşir; staj öğrencileri her hafta teorik derste üstünde durulan temalara ilişkin gözlemler yaparlar ve bu temalara yönelik kontrol listesi (check-list) oluştururlar.
- Öğrenciler staj dönemi boyunca Günlük Akış (Daily Flow), Önemli Olaylar (Critical Incidents), Duygu ve Düşünceler (Thoughts and Feelings) ve Gelecek Beklentiler (Future Aspirations) bölümlerinin yer aldığı yansıtıcı Yapılandırılmış Günlük (structured journal) tutarlar.
- Öğrencilerin uygulama okulunda gözlemledikleri öğretim faaliyetlerine ilişkin kontrol çizelgelerini Öğretim Dili (Meta-language), Soru Tipleri (Question Types), Öğrenci Aktiviteleri (Learner as Doer), Öğretmen Aktiviteleri (Teacher as Doer) bölümlerine uygun, düzenli ve ayrıntılı olarak tutarlar.

Araştırma kapsamındaki tüm üniversitelerde staj programları yönergece tanımlanmış esaslara uygun olarak benzer şekilde yürütülürken Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı bünyesinde yürütülen staj programı kapsamında öğretim elemanlarının kişisel çaba ve inisiyatifi ile uygulamada bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Marmara Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programı staj uygulamalarında görülen farklılıklar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenciler yaptıkları her mikro- ve makro-öğretimlerinde video kaydı alır.
- Öğrenciler kendi öğretim uygulamalarına ilişkin video kayıtlarını izledikten sonra kendi öğretmenlik performansını değerlendirdikleri yansıtıcı “Öz Değerlendirme Kontrol Listesi” (Self-evaluation Check-List) tutar.
- Öğrenciler arkadaşlarının mikro- ve makro-öğretimlerinde video kaydı alır.
- Öğrenciler arkadaşlarının öğretim uygulamalarına ilişkin video kayıtlarını izledikten sonra arkadaşının öğretmenlik performansını değerlendirdikleri yansıtıcı “Akran Değerlendirmesi Kontrol Listesi” (Peer-evaluation Check-List) tutar.
- Öğrencilerin kendi akran değerlendirmelerinin video kaydını alır.
- Uygulama öğretim elemanının hem öğretmenlik uygulama videolarını hem öz değerlendirme videolarını hem de akran değerlendirme videolarını izleyerek değerlendirir ve feed back verir.

- Uygulama öğretim elemanı öğretmenlik uygulama videolarını, öz değerlendirme videolarını ve akran değerlendirme videolarını derste örneklem olarak diğer öğrencilere izletir.
- Öğrenciler fakültedeki teorik derste uygulama öğretim elemanının dönütleri ile kendi öz-değerlendirme ve akran değerlendirme videolarını izlemesi; bu yolla Güdülendirilmiş Anımsama Seansları (Stimulated Recall Session) gerçekleştirir.
- Staj dönemi sonunda her öğrencinin günlükleri, kontrol listeleri, video kayıtları ve öğretim elemanı dönüt ve değerlendirmeleri ile “kişisel anı yaratma paketi” niteliğinde bir staj dosyasının oluşturulur.
- Bitirme tezlerinin öğrenci staj uygulamalarını konu ve dayanak alması; öğrenci staj dosyalarının bitirme tezlerinin bel kemiği niteliğinde hazırlanır.

4.2.5.5. Uygulama Dersleri

Doküman analizinin bu bölümünde öğretim elemanlarından, bölüm sekreterliklerinden ve üniversite internet sitelerinin ilgili sayfalarından derlenen uygulama derslerine ait müfredat ve ders içerikleri incelenmiştir. İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında okutulan öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler; 2 teorik ders saatinin yanı sıra 2 uygulama ders saati bulunan 4 ders saatlik derslerdir. Bu dersler; İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, İngilizce Öğretiminde Özel Öğretim Metotları, Dil Becerilerinin Öğretimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve İngilizce Öğretiminde Edebiyat dersleridir (YÖK, 2016). Bu derslerde İngilizce öğretmenliği alan teorisinin yanı sıra öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sağlayan aktivitelere, materyal hazırlama, sunum ve poster çalışmalarına ve mikro-öğretim çalışmalarına da yer verilmektedir.

Araştırma kapsamındaki programlarda yürütülen uygulama derslerinin ayrıntısına inildiğinde devlet üniversitelerinde bu derslere ait uygulamaların sadece üniversitede bulunan dersliklerde yürütüldüğü görülür. Ancak vakıf üniversitelerinde bu derslerin uygulama boyutuna öğretim elemanının kişisel gayreti ve inisiyatifine bağlı olarak üniversitenin veya bölümün anlaşma sağladığı okullarda öğrenci gözleminin de eklendiği görülür.

Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programı Dil Becerilerinin Öğretimi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar ve Çocuklara İngilizce Öğretimi derslerinde

öğrenciler “Okulda Üniversite” uygulaması kapsamında haftada bir gün okul ziyaretleri gerçekleştirip ders içeriğinde haftalık olarak belirlenmiş konulara yönelik olarak sınıf içi gözlemler yapmaktadır. Daha sonra bu gözlemlerini ders kapsamındaki okumalar doğrultusunda “reflective inquiry” (yansıtıcı sorgulama) şeklinde ödev olarak teslim etmektedirler. Uygulama kredisi olan derslerin yanı sıra “Okulda Üniversite” kapsamında uygulama kredisi bulunmayan Eğitim Bilimlerine Giriş ve Eğitim Psikolojisi gibi Eğitim Bilimleri temel alanı derslerinde de öğrenciler 1’inci sınıftan itibaren kurumun anlaşmalı olduğu vakıf okullarına giderek oradaki öğretmenlerle etkileşim kurup eğitim etkinliklerini ve öğrenme ortamını gözlemlemektedirler.

İstanbul Aydın Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programı Çocuklara İngilizce Öğretimi dersinde öğrenciler her dönem bir kez MEB’e bağlı bir vakıf okuluna giderek gerçek sınıf ortamındaki öğretmenlik uygulamalarını gözlemleme şansı bulurken yine aynı derste imkân oldukça dersi yürüten öğretim elemanının kişisel bağlantıları ile alan uzmanı bir konuşmacı derse katılarak öğrencilere konuyla ilgili bilgi ve tecrübe aktarımı sağlamaktadır.

İstanbul Kültür Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programı Çocuklara İngilizce Öğretimi ve Dil Becerilerinin Öğretimi derslerinin bir bölümü üniversitenin anlaşmalı olduğu kurumlarda gerçekleşmektedir. Bu derslerde öğrencilere akademik dönem başlarında 3-4 hafta süre ile derslere ilişkin teori verildikten sonra 3’üncü sınıf 1’inci ve 2’inci dönemlerde kurumun anlaşma sağladığı üç okula giderek sınıf gözlemi yapabilmeye olanağı sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, ders değerlendirmesinin bir bölümü sınıf içi gözlem raporlarının değerlendirmesine dayanmaktadır.

Vakıf Üniversitelerinde okutulan uygulama derslerinde, üniversite dersliklerinde yürütülen öğrenci uygulamalarına ek olarak, anlaşmalı okullarda sınıf içi ders gözlemlerinin de gerçekleşmesi, staj programlarının son sınıfla sınırlı kalmasından ve sınırlı sürelerde gerçekleştirilmesinden kaynaklanan öğretmenlik uygulaması eksikliğini tazmin etmektedir. Bir başka deyişle, vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programları; 2018-2019 akademik yılında uygulanan programa göre (YÖK, 2016) öğretmenlik staj programının yürütüldüğü 4’üncü sınıfa kadar gerçek öğretim ortamı ile hiçbir teması olmayan İngilizce öğretmeni adayı öğrencilere, 2’nci ve 3’üncü sınıftaki uygulama dersleri ve 1’inci sınıftaki bazı eğitim bilimleri dersleri kapsamında gerçekleştirilen okul ziyaretleri ve gözlemlerle mesleği daha erken tanıma ve mesleğe uygun olup olmadığını daha erken görme olanağı sağlamaktadır.

4.2.5.6. Doküman Analizi Bulgularına Dayalı SWOT Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular;

- Öğrenci mevcutları ve üniversiteye giriş puanları,
- Öğretim elemanları sayıları ve nitelikleri,
- Programlar bünyesinde yürütülen seminer, konferans vb. etkinlikler,
- Programlar bünyesinde yürütülen staj uygulamaları,
- Programlar bünyesinde verilen uygulama dersleri

olmak üzere beş farklı kategoride ele alınmıştır. İngiliz Dili Eğitimi programlarının güçlü ve zayıf yönleri doküman analizi kategorilerine uygun olarak belirlenmiş olup Tablo 85’de gösterilmiştir.

Tablo 85: Doküman Analizine Dayalı SWOT Analizi

	GÜÇLÜ YÖNLER	ZAYIF YÖNLER
MARMARA Ü.	• Üniversiteye giriş başarılarına göre öğrenci algı düzeylerinin yüksek olması • Öğretim elemanlarının programdaki çalışma süreleri itibarı ile kurumsal tecrübelerinin fazla olması • Seminer ve konferansların uluslararası düzeyde ve yabancı katılımlı ve işbirlikli olması • Staj döneminde uygulama öğretim elemanının kişisel gayretleri ile farklı uygulamalar yürütmesi	• Öğrenci sayılarının fazla olması • Öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısına oranla yetersiz olması • Öğretim elemanlarının eser sayıları itibarıyla eğitim araştırması alanına katkılarının yetersiz olması • Uygulama derslerinin yalnızca üniversitedeki uygulamalarla yürütülmesi • Staj programının son sınıfla sınırlı kalması
YILDIZ TEKNİK Ü.	• Üniversiteye giriş başarılarına göre öğrenci algı düzeylerinin yüksek olması • Öğretim elemanlarının programdaki çalışma süreleri itibarı ile kurumsal tecrübelerinin fazla olması • Öğretim elemanlarının eser sayıları itibarıyla eğitim araştırması alanına yüksek katkı sağlaması	• Öğrenci sayılarının fazla olması • Öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısına oranla yetersiz olması • Seminer, konferans gibi etkinliklerin az olması • Uygulama derslerinin yalnızca üniversitedeki uygulamalarla yürütülmesi • Staj programının son sınıfla sınırlı kalması

Tablo 85 - devam

İSTANBUL Ü.- CERRAHPAŞA	• Üniversiteye giriş başarılarına göre öğrenci algı düzeylerinin yüksek olması • Öğretim elemanlarının programdaki çalışma süreleri itibarı ile kurumsal tecrübelerinin fazla olması • Öğretim elemanlarının eser sayıları itibarıyla eğitim araştırması alanına yüksek katkı sağlaması • Staj programından önce “Dil Kulübü” kapsamında, öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirilmesi	• Öğrenci sayılarının fazla olması • Öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısına oranla yetersiz olması • Seminer, konferans gibi etkinliklerin az olması • Uygulama derslerinin yalnızca üniversitedeki uygulamalarla yürütülmesi
BAHÇEŞEHİR Ü.	• Öğrenci sayılarının az olması • Tam burslu programda üniversiteye giriş başarılarına göre öğrenci algı düzeylerinin yüksek olması • Öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısına oranla yeterli olması • Öğretim elemanlarının eser sayıları itibarıyla eğitim araştırması alanına yüksek katkı sağlaması • Seminer ve konferansların uluslararası düzeyde ve yabancı katılımlı, iş birlikli olması • Staj dönemi öncesinde, “Okulda Üniversite” kapsamında, uygulama derslerinde anlaşmalı okullarda öğretmenlik uygulamaları yapılması	• Üniversiteye giriş puanlarına göre öğrenci algı düzeylerinin düşük olması • Öğretim elemanlarının programdaki çalışma süreleri itibarı ile kurumsal tecrübelerinin az olması

Tablo 85 - devam

İSTANBUL KÜLTÜR Ü.	• Öğrenci sayılarının az olması • Öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısına oranla yeterli olması • Seminer, konferans gibi etkinliklerin fazla olması • Uygulama derslerinde, anlaşmalı okullarda öğretmenlik uygulamaları yapılması • Staj dönemi öncesinde, hazırlık sınıfı öğrencilerine takviye derslerle öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirilmesi	• Üniversiteye giriş puanlarına göre öğrenci algı düzeylerinin düşük olması • Öğretim elemanlarının programdaki çalışma süreleri itibarı ile kurumsal tecrübelerinin az olması • Öğretim elemanlarının eser sayıları itibarıyla eğitim araştırması alanına katkılarının yetersiz olması
İSTANBUL AYDIN Ü.	• Öğrenci sayılarının az olması • Öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısına oranla yeterli olması • Uygulama derslerinde, anlaşmalı okullarda öğretmenlik uygulamaları yapılması • Staj dönemi öncesinde, YUM uygulamaları kapsamında, program öğrencilerine Hazırlık okulunda gözlem ve öğretmenlik uygulaması olanağı sağlanması • Seminer ve konferansların uluslararası düzeyde ve yabancı katılımlı, işbirlikli olması	• Üniversiteye giriş puanlarına göre öğrenci algı düzeylerinin düşük olması • Öğretim elemanlarının programdaki çalışma süreleri itibarı ile kurumsal tecrübelerinin az olması • Öğretim elemanlarının eser sayıları itibarıyla eğitim araştırması alanına katkılarının yetersiz olması • Seminer, konferans gibi etkinliklerin az olması

Devlet üniversitelerinde öğrenci sayılarının vakıf üniversitelere göre fazla olması devlet üniversiteleri için zayıf, vakıf üniversiteleri için güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir.

Üniversitelerin üniversiteye giriş tavan puanları itibarıyla başarı sıralamaları, Bahçeşehir Üniversitesi tam burslu İngiliz Dili Eğitimi programı ve devlet üniversiteleri programlarının güçlü, vakıf üniversitelerinin ise zayıf yönü olarak nitelenebilir.

Programlarda görev yapan öğretim elemanı sayılarının birbirine denk olduğu düşünüldüğünde, öğretim elemanı sayılarının, öğrenci sayılarına bağlı olarak devlet üniversitelerinin zayıf, vakıf üniversitelerinin ise güçlü yönü olduğu söylenebilir.

Devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının programda çalışma sürelerinin 15 yıldan uzun olması devlet üniversitelerinin güçlü yönü; vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının programda çalışma sürelerinin 6 yıldan kısa olması ise vakıf üniversitelerinin zayıf yönü olarak değerlendirilebilir.

Öğretim elemanları tarafından yürütülen bilimsel araştırma ve üretilen eser sayılarının fazla olması Bahçeşehir, Yıldız Teknik ve İstanbul-Cerrahpaşa üniversitelerinin güçlü yönü, az olması ise Marmara, İstanbul Kültür ve İstanbul Aydın üniversitelerinin zayıf yönü olarak nitelenebilir.

Programlar bünyesinde düzenlenen seminer, konferans gibi etkinlikler; sayıları ve yabancı katılımlı ve işbirlikli olarak uluslararası düzeyde olmaları itibarıyla İstanbul Kültür, İstanbul Aydın, Marmara ve Bahçeşehir üniversitelerinin güçlü; İstanbul-Cerrahpaşa ve Yıldız Teknik Üniversitelerinin zayıf yönü olarak değerlendirilebilir.

Uygulama kredisi bulunan derslerin sadece üniversite dersliklerinde gerçekleştirilen uygulamalarla sınırlı olması tüm devlet üniversiteleri için zayıf bir yön iken bu derslerin uygulama saatlerinin anlaşmalı okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması olarak yürütülmesi vakıf üniversitelerinin için güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Programlarda yürütülen staj uygulamalarının sadece 4'üncü sınıfla sınırlı kalması tüm üniversiteler için zayıf bir yön iken öğrencilerine, staj dönemine ilave olarak anlaşmalı okullarda öğretmenlik deneyimi fırsatı vermesi Bahçeşehir ve İstanbul Kültür üniversitelerinin güçlü yönlerinden biri olarak nitelenebilir. Ayrıca, staj döneminde uygulama öğretim elemanının kişisel gayretleri ile farklı uygulamalar yürütmesi Marmara Üniversitesinin güçlü yönlerinden biri olduğu söylenebilir.

4.2.5.7. Doküman Analizi Bulgularının Paydaş Görüşleri ile Desteklenmesi

Bu bölümde, çalışma kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi ile ortaya konulan İngiliz Dili Eğitimi lisans programının güçlü ve zayıf yönlerine yönelik bulguların öğrenci, öğretim elemanı ve program mezunlarının programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgularla desteklenme durumu ortaya konmuş ve aşağıda sıralanan maddeler halinde açıklanmıştır:

- Devlet üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin üniversite giriş puanlarına göre algı düzeyleri vakıf üniversitesi öğrencilerine oranla daha yüksektir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının programda öğrenim gören öğrenci yeterliliklerine ilişkin görüşleriyle de desteklenmektedir.

- Devlet üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının meslekte ve programda geçirdikleri görev süreleri itibarı ile mesleki tecrübeleri vakıf üniversitesi öğretim elemanlarına oranla daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanı yeterlilikleri ile ilgili görüşleriyle de desteklenmektedir.

- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliği mesleki ve kurumsal tecrübeleri, doktor öğretim üyesi kadrosunda yer alan öğretim elemanı sayıları ve öğretim elemanlarının uluslararası projelere katılım oranları itibarı ile; Bahçeşehir Üniversitesi öğretim elemanlarının ise yazılan makale ve yürütülen bilimsel çalışmalar itibarı ile diğer üniversitelere göre daha yüksektir. Bu bulgu, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa ve Bahçeşehir Üniversitesi programları öğrencilerinin öğretim elemanı yeterlilikleri ile ilgili görüşleriyle de desteklenmektedir.

- Vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarında gerçekleştirilen seminer, konferans gibi eğitsel etkinlikler devlet üniversitelerine oranla daha yeterlidir. Bu bulgu, öğrencilerin seminer, konferans gibi etkinliklerin yeterliliğiyle ilgili görüşleriyle de desteklenmektedir.

- Bahçeşehir Üniversitesinin Okulda Üniversite Modeli ile, Marmara Üniversitesinin uygulama öğretim elemanının kişisel gayret ve uygulamaları ile staj programları İngiliz Dili Eğitimi lisans programının güçlü yönlerindendir. Bu bulgu, Bahçeşehir ve Marmara Üniversiteleri öğrenci, öğretim elemanları ve program mezunlarının staj programının yeterliliğine ilişkin görüşleriyle de desteklenmektedir.

- Staj programı araştırma kapsamındaki tüm devlet ve vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarının zayıf yönüdür. Bu bulgu hem vakıf hem devlet üniversitesi öğrencileri,

öğretim elemanları ve program mezunlarının staj programının yeterliliğine yönelik görüşleriyle de desteklenmektedir.

- Vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarının öğrencilere sağladığı anlaşmalı okullarda öğretmenlik uygulaması olanakları devlet üniversitelerine göre üstün yönüdür. Bu bulgu, vakıf üniversitesi öğrencileri, öğretim elemanları ve program mezunlarının programca sağlanan öğretmenlik pratiği olanaklarına yönelik görüşleriyle de desteklenmektedir.

- Vakıf üniversiteleri İngiliz Dili Eğitimi programlarının öğrenci mevcutlarının az olması itibarıyla derslerde öğrencilere sağladığı birebir öğrenci ve öğretmenlik uygulaması olanakları devlet üniversitelerine göre üstün yönüdür. Bu bulgu hem vakıf hem devlet üniversitesi öğrencileri, öğretim elemanları ve program mezunlarının öğrenci sayıları itibarıyla program derslerinde sağlanan uygulama olanaklarına yönelik görüşleriyle de desteklenmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda paydaşların program değerlendirmesine ilişkin görüşleri ve doküman analizi ile elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar literatürde yer alan ilgili çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak tartışılarak, programların geliştirilmesine ve ileri araştırmaya yönelik öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Öğrenci anketlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerine göre programın en çok hizmet ettiği ve en çok önem vermesi gereken amaçlar ‘öğretmen yetiştirme’ ve ‘kişisel gelişim sağlama’ dır.
- Öğrencilere göre programın en az önem verdiği amaç ‘uluslararası standartta öğretmen yetiştirme’, en az önem vermesi gereken amaç ise ‘daha ileri araştırma için yüksek lisans ve doktora adayı yetiştirme’ dir.
- Hem devlet hem vakıf üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri mezuniyetten sonra en fazla devlet ve özel okullarda öğretmenlik yapmayı ve öncelikli olarak ilk öğretim seviyesinde İngilizce öğretmenliği yapmayı tercih etmektedir.
- Devlet üniversitesi öğrencileri mezuniyetten sonra daha çok devlet okulunda öğretmenlik yapmak isterken vakıf üniversitesi öğrencileri daha çok özel okullarda öğretmenlik yapmayı tercih etmektedir.
- Vakıf üniversiteli öğrenciler mezuniyet sonrasında İngiliz Dili Eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmayı devlet üniversiteli öğrencilerden daha fazla hedeflemektedir.
- Vakıf üniversitesi öğrencileri devlet üniversitesi öğrencilerine nazaran daha fazla üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmak istemektedirler.
- 3. sınıf öğrenciler 4. sınıf öğrencilere nazaran daha fazla üniversite düzeyinde öğretmenlik yapmak isterken, 4. sınıf öğrenciler 3. Sınıf öğrencilere nazaran daha fazla ilk öğretim düzeyinde öğretmenlik yapmak istemektedirler.

- Vakıf üniversitesi öğrencilerinin programa kaydolma kararlarında ‘programın bilinirliği’, ‘burs alma imkânı’, ‘arkadaş veya tanıdık tavsiyesi’, ‘kampüs kolaylıkları’, ‘üniversitenin eve yakın olması’ ve ‘yakın çevredeki konaklama imkanları’ etmenleri gibi üniversitenin ve kampüsün sağladığı fiziksel ve maddi imkanlarla ilgili etmenler daha önemli iken Devlet üniversitesi öğrencilerinin programa kaydolma kararlarında, ‘kişisel gelişim imkânı sağlaması’ etmeni daha önemlidir.

- Öğrencilerin programda yeterli buldukları yönler sırasıyla dersler, ders içerikleri ve öğretim, programın insan kaynağını teşkil eden öğretim elemanlarının niceliksel ve akademik ve mesleki yeterliliği, bölümün öğrencilere sağladığı akademik ve pedagojik destek ve programın sağladığı fiziksel şartlar ve teknolojik imkanlardır.

- Öğrenciler öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi lisans programını genel olarak en fazla programda verilen dersler, ders içerikleri, derslerin öğretimi, derslerde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamaları ve derslerde yürütülen ölçme ve değerlendirme yönüyle, en az ise üniversite ve kampüsün sağladığı fiziksel çevre şartları, programın sağladığı eğitsel materyal, ekipman, yazılı, sözlü kaynakların ve bölümün sağladığı teknik ve teknolojik altyapı, donanım ve kolaylıklar yönleriyle yeterli bulmaktadır.

- Vakıf üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri, programı tüm yönleriyle devlet üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha yeterli bulmuşlardır.

- Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri öğrenim gördükleri programın tüm yönleriyle diğer üniversite öğrencilerine kıyasla daha yetersiz olduğunu düşünülmektedir.

- Bahçeşehir Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri öğrenim gördükleri programın her yönüyle diğer üniversite öğrencilerine kıyasla daha yeterli olduğunu düşünmektedir.

- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa öğrencilerinin öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi programında görev yapan öğretim elemanlarını ‘akademik bilgi seviyesi’, ‘öğretmenlik yeteneği’ ve ‘öğrencilerle derste ve ders dışında olumlu ve yapıcı ilişkiler yürütme’ açılarından diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha yeterli bulmuşlardır.

- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa İngiliz Dili Eğitimi programı öğrencileri öğrenim gördükleri İngiliz Dili Eğitimi programını, sağladığı fiziksel imkanlar haricinde, diğer devlet üniversiteleri öğrencilerine göre daha yeterli bulmuşlardır.

- Öğrencileri görüşlerine göre program bileşenlerinin önem ve etkililik sırası Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni, İngilizce Öğretimi Bileşeni, İngilizce Öğrenimi Bileşeni,

Eğitim Bilimleri Bileşeni, Teknoloji Bileşeni, Dilbilim Bileşeni ve Eğitim Araştırması Bileşeni şeklindedir.

- Üniversiteler genelinde tüm öğrencilerin ve devlet üniversitesi öğrencilerin ders programında (YÖK, 2016) yer alan zorunlu derslerden en fazla almayı istedikleri dersler Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Öğretmenlik Uygulaması I dersleri iken vakıf üniversiteli öğrencilerinin Dil Edinimi ve İkinci Yabancı Dil II dersleri olmuştur.

- Üniversiteler genelinde tüm öğrencilerin ve devlet üniversitesi öğrencilerin ders programında (YÖK, 2016) yer alan zorunlu derslerden en az almayı istedikleri ders Türk Eğitim Tarihi iken vakıf üniversiteli öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları dersi olmuştur.

- Üniversiteler genelinde ve üniversite türü ayrımında tüm öğrencilerin ders programında (YÖK, 2016) önerilen seçmeli derslerden en fazla almayı istedikleri ders Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme dersi iken en az almayı istedikleri ders Batı Edebiyatı dersi olmuştur.

- Üniversiteler genelinde ve üniversite türü ayrımında tüm öğrenciler mezuniyetten sonra istihdam kaygılarının en fazla öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azimlerini ve öğretmenlik öz-yeterlilik inançlarını etkilediğini düşünmektedirler.

5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Öğrenci anketlerinin nitel bölümünden, öğretim elemanı ve mezun görüşmelerinden ve doküman analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

- İngiliz Dili Eğitimi lisans programları İngilizce Öğretmenliği uygulamalarından çok İngilizce Öğretmenliği alt alan teorisine yönelik eğitim vermektedir.

- Program dersleri daha çok teori ağırlıklı olup derslerde yürütülen öğretmenlik uygulamaları yetersizdir.

- Ders anlatımı interaktif, öğrenci merkezli ve öğrenci katılımı, üretimi ve uygulaması odaklı değil öğretmen merkezli ve tek düze konu anlatımı ağırlıklıdır.

- Programlarda gerçekleştirilen ölçme değerlendirme öğretmenlik beceri ve performansına değil öğretmenlik bilgisini ölçmeye yöneliktir.

- Program derslerinde eğitsel teknolojiler yeterince kullanılmamaktadır.

- Vakıf üniversiteleri programlarının öğretmenlik uygulamaları yönü devlet üniversitelerine göre daha iyidir.

- Programlarda görevli öğretim elemanlarının sayısı yetersizdir.

- Programda görev yapan üretim elemanlarının akademik bilgi ve yeterlilikleri oldukça yüksektir.
- Devlet  niversitelerinde görevli üretim elamanlarının mesleki ve kurumsal deneyimleri oldukça fazladır.
- Vakıf  niversitelerinde görev yapan üretim elemanlarının mesleki ve kurumsal deneyimleri genelde yetersizdir.
- Program dahilindeki  retmenlik Staj Programı süre, içerik, yoğunluk, uygulama üretim elemanı ve uygulama  retmenlerinin sağladığı rehberlik ve dönüt açılarından yetersizdir.
- Vakıf  niversiteleri programlarında yürütülen staj programı devlet üniversitelerine göre daha yeterlidir.
- Programda verilen seçmeli derslerin sayısı ve çeşitliliği;  rencilerin ilgi alanları, kişisel, mesleki ve kültürel farkındalık ve gelişimleri, dil becerilerinin gelişmesi ve ikinci yabancı dil  renimleri açılarından oldukça yetersizdir.
- Y K tarafından yeni program geliştirilirken üretim elemanı ve  renci görüşleri yeterince dikkate alınmamaktadır.
- Programlarda ders programı ve üretim planlamalarında  renci görüş ve  nerileri yeterli ölçüde dikkate alınmamaktadır.
- Devlet  niversitelerindeki  renci mevcutları  retmenlik uygulamaları ve üretimi olumsuz yönde etkileyecek şekilde fazladır.
- Vakıf  niversitelerindeki  renci mevcutları  retmenlik uygulamaları ve üretimi kolaylaştıracak şekilde azdır.
- Vakıf  niversitelerinde kampüsün ve programın sağladığı fiziksel, teknolojik, sosyal ve eğitsel imkân ve şartlar devlet üniversitelerine göre daha yeterlidir.
- Programlarca yürütülen seminer, konferans gibi etkinlikler ve programların sağladığı uluslararası staj ve burs programları yeterli değildir.
- Y K tarafından sunulan yeni program (2018), staj programının sürece ve yoğunluk olarak yetersizliği ve seçmeli derslerin sayı ve çeşitliliğinin az olması sorunlarının giderilmesine yönelik olumlu değişiklikler sunmuştur.
- Y K tarafından sunulan yeni program (2018), İngilizce  retmenliği temel alan zorunlu derslerinin seçmeli ders olması ve uygulama ders saatlerinin azalması ile uygulama derslerinin kuramsal bir yapıya dönüşmesi sebebiyle, programın halihazırda en önemli zayıf yönü olan teori fazlalığı, uygulama yetersizliği sorununu körüklemiş ve  rencilerin en önemli

ve en etkin bulduğu Öğretmenlik Uygulamaları ve İngilizce Öğretimi bileşenlerini olumsuz yönde etkilemiştir.

5.1.3. Programın Hedeflerini Karşılamadaki Yetersizliklerine İlişkin Sonuçlar

- Programın felsefi ve psikolojik temellerine yönelik olarak bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyacını karşılayabilmek açısından birçok yetersizliği de bulunmaktadır. Bu yetersizlikler aynı zamanda programın, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017), İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri (MEB, 2017), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlilikleri (YÖK, 2010) ve YÖK ve MEB tarafından öngörülen bu yeterlilikler doğrultusunda üniversiteler İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlıklarınca belirlenen İngiliz Dili Eğitimi lisans programı hedeflerine uygun öğretmen yetiştirme konusundaki yetersizlikleri olarak da nitelendirilebilir. Bu yetersizlikler şu konularda toplanmaktadır:

- Program, “hazırladığı ders materyalini, aldığı teorik eğitim doğrultusunda doğru yaklaşım, yöntem ve tekniklerle uygulayabilecek” yeterlilikte öğretmen yetiştirmek konusunda yeterli değildir. Öğrencilere öğretmenlik konu alanına yönelik kuramsal bilgi sağlama konusunda yetersizliği bulunmayan programın, öğretmenlik uygulama bilgisi sağlama konusunda ciddi yetersizlikleri vardır. Bir başka deyişle program, öğrencilere verilen teorik eğitimin öğretmenlik uygulamasına geçirilmesine yönelik yeterli ölçüde imkân sağlayamamaktadır. Bunun sebepleri şu şekilde sıralanabilir: öğretim elemanı sayısı azlığından kaynaklı uygulama kısıtları, öğretim elemanlarının uygulama bilgisi yetersizliği ve bu yetersizlikten kaynaklı olarak derslerin öğretimindeki uygulama azlığı, öğrenci sayılarının fazla olması itibarı ile oluşan uygulama güçlükleri, öğrenci dil düzeyi yetersizliğinden kaynaklı uygulama güçlüğü, staj programının süresi ve zamanından kaynaklı olan öğretmenlik gözlemi ve uygulamalarındaki yetersizlikler.

- Program, İngilizce öğretmenliği için gerekli olan “iyi düzeyde İngilizce Dil Yeterliliği olan” öğretmenler yetiştirmek konusunda yeterli değildir. Öğrencilerin İngilizce düzeyi ve özellikle konuşma becerisi İngilizce öğretmenliği yapabilmek için uygun ve yeterli seviyede geliştirilememektedir. Program buna yönelik olarak uygun imkân ve öğretim sağlayamamaktadır.

- Program ikinci yabancı dil eğitimine yeterli ölçüde ağırlık vermemekte, öğrencilere yeterli çeşitlilik ve yoğunlukta ikinci yabancı dil dersi sağlamamaktadır. Dolayısı ile program, “yabancı dili, bilgiye ulaşma, yazılı-sözlü olarak paylaşma ve üretmede yetkin düzeyde kullanan” öğretmen yetiştirme konusunda yetersizdir.

- Program öğrencilerin geneline yönelik yeterli ölçüde uluslararası proje ve öğrenci değişim programlarına katılım imkânı sağlamamaktadır. Ayrıca öğrencilere, TESOL, CELTA, DELTA gibi uluslararası tanınırlığı ve geçerliliği olan İngilizce öğretmenliği sertifika, kurs ve eğitim programlarına yönelik olarak yeterli bilgilendirme, yönlendirme, teşvik veya olanak sağlamamaktadır. Bu sebeplerle program, “ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyıp değerlendiren”, “ulusal ve uluslararası platformda çağdaş ve çağa yön verebilecek, yeniliklere açık, sorun çözebilen ve karar verebilen” uluslararası yeterliliğe sahip İngilizce öğretmeni yetiştirmede yeterli değildir.

- Fiziksel ve teknolojik alt yapı yetersizlikleri, programda bulunan eğitim teknolojilerine yönelik derslerin azlığı, Teknoloji dersinin öğretimindeki kısıt ve yetersizlikler ve öğretim elemanlarının derslerinde eğitim teknolojileri kullanımına yönelik bilgi, beceri ve motivasyon yetersizliği nedenleri ile programın teknoloji bileşeninde önemli yetersizlikleri vardır. Bu sebeple, program “iletişim teknolojilerini eğitsel uygulamalarında amaçları doğrultusunda etkin bir şekilde kullanabilen” ve “teknolojik değişimlere ayak uydurabilen ve alanlarıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanabilen” öğretmen yetiştirme konusunda yeterli değildir.

- Program, kişisel tercihlerine uygun ders programına sahip olma, bireysel öğrenme farklılıklarına uygun öğrenim görme, öğretmenlik uygulamaları ile öğretmenlik mesleğini yeterli ölçüde deneyimleme, öğretim elemanları ile olumlu ilişkiler kurabilme, öğretmenlik mesleğine teşvik edilme, öğretim ve ölçme araçlarının kendi algı ve akademik bilgi düzeyine uygun olması ve zamanlı ve yapıcı dönüt alabilme açılarından öğrencileri yeterli ölçüde motive edememektedir.

- Program ders programını belirleme, akran, öğretim elemanı ve program değerlendirmesinde söz sahibi olma ve kişisel ilgi alanlarına uygun dersleri seçebilme konularında öğrencilere yeterli ölçüde inisiyatif sağlayamamaktadır.

- Program, program hedeflerinde yer alan “sosyal, kültürel, sanatsal, sportif, teknolojik ve mesleki yönden kendini geliştirir; kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlere katılan” öğretmen yetiştirme konusunda yetersizdir. Çünkü program öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini artırmak için yeterli konferans, seminer ve bunun gibi eğitsel ve sosyal olanak ve ortamları sağlayamamaktadır.

5.2. Tartışma

Türkiye’de İstanbul ili örneğindeki İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının değerlendirmesini konu alan bu çalışma kapsamında paydaş görüşleri ve doküman analizi ile elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde programların temel olarak; öğretim elemanı sayıları,

teori-uygulama dengesi, staj programı, seçmeli dersler sayı ve çeşitliliği, öğrencilerin dil düzeyleri (hazırlık programı) ve uluslararası staj, burs, proje ve hedef dil ülke ziyareti imkanları ve seminer ve konferans gibi eğitsel etkinlikler konularında yetersiz olduğu görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yürütülen Öğretmen yetiştirme programları ve İngiliz Dili Eğitimi lisans programları değerlendirmesi veya karşılaştırmalı analizini konu alan pek çok çalışma incelendiğinde mevcut çalışma ile benzer problem sahalarına ve yetersizliklere ulaşıldığı görülmektedir.

Mevcut çalışma kapsamında paydaş görüşleri ile ortaya konulan en belirgin sonuç, *İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının uygulamadan çok teori ağırlıklı ve öğretmenlik uygulaması açısından yetersiz* olduğudur. Benzer şekilde, İngiliz Dili Eğitimi programları değerlendirmesi üzerine yapılan birçok çalışmada programların teori ağırlıklı olduğu, uygulama yönünün zayıf olduğu, programdaki teori-uygulama dengesinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (Erozan, 2005; Seferoğlu, 2006; Coşkun, Daloğlu, 2010; Karakaş, 2012; Toköz, 2015; Altmışdört, 2016). Türkiye ve Avrupa'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme programlarının karşılaştırmalı analizini konu alan çalışmada Altmışdört, öğrenci görüşlerine göre programların öğretmenlik pratiğinden ziyade teori odaklı ve ağırlıklı olduğu sonucunu ortaya koymuştur (2016, 221). Programların mevcut araştırma kapsamında ortaya konulan yönlerine benzer olarak; söz konusu çalışmada (2016) Türkiye ve Avrupa'daki 5 ülkede bulunan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme programlarında yeterliliği yüksek öğretim elemanlarının görev yaptığı, yeni eğitim teknolojilerine yatırımlar yapıldığı, programların hem öğretmenlik teorisi hem alan araştırmasına yönelik olduğu ve pedagojik ve eğitim bilimleri çalışmalarının birlikte yürütüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Altmışdört'ün çalışmada ortaya konulan; programda daha çok konuşma becerisi dersi, daha fazla öğrenci uygulaması, daha fazla uluslararası staj, burs, proje katılım imkânı, daha fazla eğitim teknolojileri kullanımı ve daha az teori daha fazla öğretmenlik uygulaması olması gerektiğine yönelik öğrenci önerileri, mevcut çalışma sonuçları ile de benzeşmektedir (2016, 222). Söz konusu çalışma kapsamında (2016); programların yeni eğitim teknolojilerine yatırım yapması, programlarda öğretim elemanlarının yeterliliklerinin artırılmasına yönelik imkanlar sağlanması, programın teori ve uygulamaya dengeli yer vermesi, programda gerçek okul ortamında öğretmenlik uygulamalarının artması ve öğrencilerin dört beceriye yönelik dil düzeylerinin geliştirilmesi için daha fazla ders ve imkân sağlanması önerileri de mevcut çalışmanın öne sürdüğü önerilerle örtüşmektedir.

Mevcut çalışmada ulaşılan, programların teori odaklı olması ve uygulama yönünün yetersiz olması sonucuna paralel olarak, Karakaş (2012) programın kuram ve uygulama dengesinin

sağlanması adına derslerdeki öğretmenlik uygulamalarının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Mevcut çalışma kapsamında ulaşılan, programlarda öğretimin genel anlamda öğrenen değil öğretmen merkezli olması ve eğitsel teknolojilerin yeterli kullanılmamasına ilişkin sonuçlara benzer şekilde; Alagöz (2006, 134-136), Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği programlarının karşılaştırmasını konu alan çalışmasında, Türkiye'deki programlarda daha çok öğretmen merkezli, düz konu anlatımı veya soru-cevap gibi geleneksel yöntemler tercih edildiğini, ölçme ve değerlendirmede öğrenci performansı ve ürün dosyasına değil test ve yazılı yoklama gibi klasik tekniklere bağlı kalındığını, iletişim teknolojilerinin yeterli oranda kullanılmadığını ancak Hollanda'daki programlarda ikili grup çalışmaları, tartışma, problem çözme gibi etkileşimli ve öğrenci merkezli yöntemlerin daha çok tercih edildiğini, ölçme değerlendirme sisteminde dijital ürün dosyalarına yer verildiğini ve internet ve eğitsel teknolojilerin daha yoğun kullanıldığını ortaya koymuştur.

Mevcut araştırma kapsamında, *İngiliz Dili Eğitimi programı dahilindeki Öğretmenlik Staj Programının süre, içerik, yoğunluk ve uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin sağladığı rehberlik ve dönüt açılarından yetersiz olduğu* sonucuna varılmıştır. Buna paralel olarak, Türkiye ve Malezya'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi konu alan bir çalışmada, program bünyesindeki staj uygulamalarının programın son yılında yürütüldüğü ve sadece son sınıfta, birkaç hafta ile sınırlı kaldığı sonucuna varılmıştır (Karakaş, Yavuz, 2018, 303). Mevcut çalışma ile söz konusu çalışmanın (2018) benzer şekilde ortaya koyduğu diğer bir sonuç ise, programda verilen öğretmenlik alan teorisi ile öğretmenlik uygulamalarının iç içe geçmiş ve paralel yürütülebilmesi ve öğrencilerin aldıkları teorik eğitimi gerçek okul ortamında gözlemleyerek uygulayabilmeleri adına staj programının daha erken (1'inci sınıfta) başlaması gerektiğidir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarını konu alan birçok çalışmada, mevcut araştırmanın staj programının yetersiz olduğuna ilişkin sonuç ve önerilerine benzer şekilde, öğretmenlik staj programı dahilindeki saha deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerinin süre ve içerik olarak yeterli olmadığı, çok yapılandırılmış bir şekilde layıkıyla yürütülmediği ve bu sebeplerle alt sınıflarda başlaması gerektiği sonuçları ortaya konulmuştur (Enginarlar, 1996; Kilimci, 2006; Çopur, 2008; Adıgüzel, 2008; Gürsoy, 2013; Katırcı 2014). Mevcut çalışmadaki staj programı ile ilgili sonuç ve önerilere benzer şekilde; Alagöz (2006, 136) Türkiye'deki öğretmen yetiştirme staj programlarının son sınıfta yürütülen öğretmenlik gözlem ve uygulamaları ile sınırlı iken Hollanda'da staj programının ilk yıldan başladığını ve

öğretmenlik uygulamalarının dört yıl boyunca devam ettiğini ifade etmiştir. Türkiye’de de staj uygulamalarının dört yıla dengeli şekilde yayılması gerektiğini vurgulamıştır (2006). Kelly ve Genfell (2004) tarafından vurgulanan mentor öğretim elemanının staj döneminde öğretmen adaylarına sağladığı dönüt ve rehberliğin önemine paralel olarak, mevcut araştırmada staj programındaki uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin rolünün çok önemli olduğu ancak staj programında onların yetersizliğinden kaynaklı eksiklikler bulunduğu vurgulanmıştır.

Mevcut çalışmanın ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan biri de *İngiliz Dili Eğitimi lisans programı öğrencilerinin İngilizce dil düzeyi yetersizliği ve programda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli sayıda ders bulunmaması ve Hazırlık programının bu konuda yeterli olmayışıdır*. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin dil yeterlilik düzeyleri üzerine yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin üretime yönelik dil becerileri olan okuma ve yazma becerilerinde zorluklar yaşadığı ortaya konulmuştur (Reves, Medgyes, 1994; Samimy, Brutt-Griffler, 1999’dan aktaran Çelik, Kasap, 2019, 1026). Mevcut çalışmada öğrencilerin dil yetersizlikleri ve sebeplerine ilişkin ulaşılan sonuçlara paralel olarak; İngiliz Dili Eğitimi programlarında uygulanan müfredat programı (YÖK, 2006) üzerine yapılan birçok araştırma da programda uygulamaya ve İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği ifade edilmektedir (Coşkun, Daloğlu, 2010; Yavuz, Zehir Topkaya, 2013; Uzun, 2016, Diaz, Arıkan, 2016; Alagözlü, 2017; Çelik 2019). Diaz ve Arıkan’ın (2016) Türkiye ve Arjantin İngilizce Öğretmeni Yetiştirme programları müfredatlarının karşılaştırılmasına dayalı çalışmasına göre; Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme programlarında yetişen öğretmen adaylarının dil düzeyi yetersizdir ve program dil becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli ölçüde ders ve olanak sağlamamaktadır. Araştırmaya göre (2016), Arjantin İngilizce Öğretmeni Yetiştirme programları müfredatı daha çok öğretmen adaylarının İngilizce dil becerilerini geliştirmeye yönelik derslere ağırlık verirken Türkiye’deki programlar daha çok İngilizce öğretmenliği alan eğitimine ağırlık vermektedir. Bir başka deyişle, Arjantin İngilizce öğretmeni yetiştirme programları “dil yeterliliği yüksek; dili çok iyi bilen ve kullanabilen İngilizce öğretmenleri” yetiştirirken Türkiye’deki programlar “İngilizce öğretmenliği alan bilgisi yüksek; dili nasıl öğreteceğini çok iyi bilen ama dil yeterliliğini zaman içinde geliştirecek İngilizce öğretmenleri” yetiştirmektedir (Diaz, Arıkan, 2016, 163). Benzer şekilde, İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının dil yeterliliği sorununa işaret eden Alagözlü (2017, 244) bunun sebebini öğrencilerin program öncesi dil yeterlilik

hazırbulunuşluluğunun düşük olmasına, programdaki derslerin genel olarak dil becerilerini geliştirmekten çok İngilizce öğretimi alan bilgisi vermeye yönelik olmasına ve öğrencinin program boyunca tekrarlı içerikli benzer derslerle “bilmediği bir dili nasıl öğreteceğini öğrenmeye çalışması” na bağlamaktadır. Bu görüş ayrıca, mevcut çalışma kapsamında nicel bulgulardan elde edilen programın Öğretmenlik Uygulamaları ve İngilizce Öğretimi bileşenleri derslerine, İngilizce Öğrenimi bileşeni derslerinden daha fazla önem ve ağırlık verdiği sonucu ile ve nitel bulgulardan elde edilen programda tekrarlı ve örtüşen ders içerikleri olduğu ve Hazırlık programının öğrencilere istenen dil düzeyine ulaştırmada yetersiz olduğu sonuçları ile de örtüşmektedir.

İngilizce öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak yürütülen çalışmalarda programlarda öğrenim gören öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu ve programdaki derslerde özellikle üretime dönük olan yazma ve konuşma becerilerinde zorluk çektikleri ortaya konmuştur. Bunun sebebi üniversiteye giriş sınavının sadece okuma becerisini ölçmeye yönelik test tekniği sorularından ibaret olması ve sınavda yabancı dildeki dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ihmal edilmiş olmasıdır (Adıgüzel 2008; Katırcı, 2014). Bu araştırmaların ortaya koyduğu bu bulgu, mevcut çalışmada öğretim elemanı görüşlerinden elde edilen, öğrencilerin dil düzeyi yetersizliğinin üniversite giriş sınav sisteminden kaynaklandığı ve öğrencilerin dil düzeyinin artırılabilmesi için öncelikle üniversiteye giriş sınav sisteminin değiştirilmesi gerektiği bulgusu ile örtüşmektedir.

Mevcut çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerinden yola çıkılarak ortaya konulan sonuçlardan bir diğeri ise *programda öğrencilerin kişisel, mesleki ve kültürel gelişimlerine olanak sağlayabilecek seçmeli derslerin sayı ve çeşitlilik açısından yetersiz olması ve artırılması gerektiğidir*. Bu sonuca paralel olarak; Türkiye ve Japonya’daki İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri karşılaştırmasını konu alan bir araştırmada, programların İlköğretim ve Ortaöğretim şeklinde iki farklı program halinde düzenlenmesi gerektiği ve öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ihtiyaçlarına yönelik olarak “Çocuklara İngilizce Öğretimi”, “İleri Okuma, Yazma”, “Konuşma ve Dinleme” gibi derslerin ağırlığının artırılabilceği vurgulanmıştır (Aldemir, Er, 2012, 102). Benzer şekilde, İngiliz Dili Eğitimi programları üzerine yürütülen çalışmalar (Alagöz, 2006; Ögeyik, 2009) programların kültür boyutundaki zorunlu ve seçmeli derslerin yetersizliğine işaret etmiş ve programa hedef dilin kültürüne yönelik derslerin eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. İngilizce Öğretmenliği öğretmen yetiştirme müfredatını inceleyen Alagözlü (2017, 244) ise, “dilin özgün kullanıldığı ortamları örnekleyen öğrenmeye yönelik kapsamlı derslerin az ve yetersiz” olduğunu ifade etmiştir.

Mevcut çalışmada ayrıca, *İngiliz Dili Eğitimi lisans programının sağladığı uluslararası burs, staj, proje katılım, hedef dil ülke ziyareti ve seminer, konferans gibi etkinliklerin yetersiz olduğu* sonucuna ulaşılmıştır. Oysa ki, Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretmenlerinin hedef dil ülke ziyareti %60 oranındadır, ama yeterli olmadığı düşünülmektedir (Eurydice, 2015). Bu sonuca paralel olarak; Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme programlarındaki kültürler arası boyutuna ilişkin gerçekleştirilen bir çalışmada, programlardaki Türk kültürü ve çeşitli yabancı kültürlerle yönelik derslerin yetersiz olduğu sonucuna varılmış, programlardaki kültürler arası boyutunun geliştirilmesine yönelik olarak “akademik personel ve öğrencilere daha fazla yurt dışı deneyim fırsatı sunulmalı...Hâlen uygulanmakta olan Erasmus vb. Avrupa Birliği programlarından daha fazla öğrenci yararlanmalı” şeklinde bir öneri sunulmuştur (Kızılaslan, 2010, 87). Buna paralel olarak, Alagöz (2006, 139) program öğrencilerinin kültürel farkındalığını arttırmak ve eğitim amacıyla hedef dil ülke ziyaretleri gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Karakaş ve Yavuz (2018, 304) çalışmalarının sadece doküman analizi ile sınırlı kalması sebebiyle, mevcut çalışma gibi paydaş görüşlerine yönelik yürütülecek program değerlendirme çalışmalarının İngilizce Öğretmeni Yetiştirme alanına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca, Alagöz (2006, 139) “Türkiye’deki İngilizce programlarını daha etkili ve işlevsel kılmak için programdaki, öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve yöneticilerin görüşlerini temel alan kapsamlı bir program değerlendirme çalışması” yapılmasının ve programların geliştirilmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak; mevcut çalışma kapsamında İngiliz Dili Eğitimi lisans programları doküman analizi ve paydaş görüşleri gibi çeşitli boyutları ile değerlendirilmesi amaçlandığından öğretmen yetiştirme program geliştirme alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada İngiliz Dili Eğitimi programları değerlendirmesine yönelik öğrenci görüşlerine göre program bileşenlerinin önem ve etkililik sırası Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni, İngilizce Öğretimi Bileşeni, İngilizce Öğrenimi Bileşeni, Eğitim Bilimleri Bileşeni, Teknoloji Bileşeni, Dilbilim Bileşeni ve Eğitim Araştırması Bileşeni şeklindedir. Bunun yanı sıra, üniversiteler genelinde tüm öğrencilerin ve devlet üniversitesi öğrencilerin ders programında (YÖK, 2016) yer alan zorunlu derslerden en fazla almayı istedikleri dersler Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Öğretmenlik Uygulaması I dersleri gibi öğretmenlik uygulamalarına yönelik dersler iken en az almayı istedikleri ders Eğitim Bilimleri alanı kapsamında verilen Türk Eğitim Tarihi olmuştur. Mevcut araştırmada ulaşılan bu sonuçlara paralel olarak, Uzun (2016) program öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına

yönelik İngilizce Öğretimi temel alan derslerini faydalı bulurken teori ağırlıklı öğretmenlik alan derslerini faydalı bulmadığını ifade etmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi ve öğrenci, öğretim elemanı ve mezun görüşleriyle İngiliz Dili Eğitimi programlarının güçlü ve zayıf yönlerine ve program geliştirme önerilerine yönelik olarak ulaşılan tüm sonuçlar dikkate alındığında ileride gerçekleştirilecek program geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına ve ilgili araştırmalara fayda sağlayabilecek şu öneriler getirilebilir:

5.3.1. Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler

1. Programın felsefi ve psikolojik temelleri ve bu temeller doğrultusunda belirlenmiş hedefleri, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması açısından, YÖK tarafından tekrar süzgeçten geçirilmeli ve değerlendirilmeli; yeni program geliştirilirken öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri daha fazla dikkate alınmalıdır.
2. Program derslerindeki öğretmenlik uygulamaları arttırılmalı, böylelikle program genelinde teori ve uygulama dengesi sağlanmalıdır: Teori ve uygulama iç içe geçmiş şekilde birlikte yürütülmelidir. Teoriye yönelik, uygulama kredisi bulunmayan derslerde bile öğretmen-merkezli ders sunumundan ziyade öğrenci merkezli, interaktif, ikili ve grup çalışmaları gibi tekniklerle öğrenciyi eleştirel düşünmeye ve derse aktif katılıma teşvik eden öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Öğretimde eğitsel teknolojiler ve dijital araçlar daha sık kullanılmalıdır. Ölçme değerlendirmede sadece öğretmenlik bilgisi ölçen klasik tipte sınavlar yerine öğrenci sunumları, grup projeleri, araştırma görevleri, mikro ve makro-öğretim uygulamaları tercih edilmeli; öğrenciler eğitim araştırmasına, üretime ve aldığı alan teorisini uygulamaya geçirmeye yönlendirilmelidir.
Program derslerindeki öğretmenlik uygulamalarını arttırabilmeye yönelik olarak;
3. Programdaki öğrenci mevcutları uygulamaya dayalı öğretimi kolaylaştıracak şekilde azaltılmalıdır.
4. Programlarda görev alan öğretim elemanlarının sayısı arttırılmalıdır.
5. Öğretim elemanlarının uygulama bilgisini arttırmak adına; programlarda görev alacak öğretim elemanları tayin edilirken akademik yeterlilik ve alt yapı ile birlikte İngilizce öğretmenliği alanındaki mesleki tecrübe de tercih sebebi olmalıdır.

6. Vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki ve kurumsal deneyimleri arttırılmalıdır.
7. Programlarda farklı alanlarda etkin ve uzman öğretim elemanları görev almalı, böylelikle programlarda her bileşen dersini İngilizce olarak verebilecek yeterlilikte alan uzmanları bulunmalı, programlarda alan çeşitliliği sağlanmalıdır.
8. Özellikle devlet üniversitelerinde kampüslerin ve programların sağladığı fiziksel, teknolojik, sosyal ve eğitsel imkân ve şartlar iyileştirilmelidir.
9. Programlarda görev alan tecrübeli öğretim elemanları başta olmak üzere tüm derslerde eğitsel teknolojilerin kullanımı esas alınmalıdır. Öğretim elemanlarının öğretimde eğitsel teknolojilerin kullanımını arttırabilmeye yönelik gerekli olanak, teşvik ve motivasyon sağlanmalıdır.
10. Son sınıf son dönemdeki öğretmenlik uygulamaları ile sınırlı olan staj programı süre ve içerik bakımından geliştirilmelidir.

Staj programını süre ve içerik bakımından geliştirilmeye yönelik olarak;

11. Staj programı 2'nci sınıfta öğretmenlik gözlemleri ile başlamalı, uygulama okulunda geçirilen günlük ve haftalık ders saatleri dönemlere sair şekilde tedricen arttırılmalı, böylelikle programın öğretmenlik gözlemi ve uygulamalarına yönelik olarak yoğunluğu arttırılmalıdır.
12. Öğrencilerin 2'nci sınıfta uygulama okullarında gerçekleştirecekleri öğretmenlik gözlemlerinde ihtiyaç duyacakları gerekli temel teorik altyapı ve akademik yeterliliği sağlayabilmek adına, 1'inci sınıf programı, Eğitim Bilimleri alanına giriş ve İngilizce Öğretmenliği temel metodoloji ve yaklaşımlarına yönelik temel alan dersleri sunacak şekilde düzenlenmelidir.
13. Staj programı dahilinde 3'üncü ve 4'üncü sınıflarda program sonuna doğru giderek artan bir sıklık ve yoğunlukla mikro ve makro-öğretim uygulamaları gerektirilmelidir. Öğretmenlik uygulaması olanaklarının arttırılması adına; YÖK ve MEB mevzuatları yeniden düzenlenmeli, YÖK ile MEB, fakülte ile uygulama okulu, uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni daha koordineli ve daha yakın temas halinde çalışmalıdır.
14. Programda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik uygulamalarında İngilizceyi etkinlikle ve sorunsuz şekilde kullanabilmeleri için dil düzeyleri geliştirilmelidir.

Öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak;

15. Öğrencilerin dil yeterliliği olarak hazır bulunuşunu arttırmak adına üniversiteye giriş sınav puan kriterleri arttırılmalıdır.
16. Hazırlık programı, İngiliz Dili Eğitimi programlarında öğrenim görecekt öğrenciler için ayrı bir kur ve sınıf dahilinde; daha yüksek dil düzeyinde, daha yoğun bir program dahilinde, daha yüksek geçme kriterleri öngören ve beceri gelişimine daha fazla ağırlık veren bir eğitimi esas alacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
17. Öğrencilerin konuşma ve yazma gibi üretime yönelik beceriler başta olmak üzere dil becerilerini geliştirmeye yönelik İngilizce Öğrenimi bileşeni dahilindeki seçmeli derslerin sayısı ve çeşitliliği arttırılmalıdır.
18. İngilizce öğretmenliğinde uluslararası standartları oluşturan TESOL, CELTA, DELTA gibi yeterlilik programları mezuniyet için zorunlu hale getirilerek programa dahil edilmelidir.
19. Programda, öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanı sıra mesleğe yönelik gelişmelerini ve kişisel ilgi alanları dahilinde kişisel ve sosyal gelişmelerini sağlayabilecekleri olanaklar arttırılmalıdır.
Öğrencilerin kişisel, sosyal, mesleki ve kültürel gelişim imkanlarını arttırmaya yönelik olarak;
20. Programdaki seçmeli derslerin sayısı ve çeşitliliği; öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına yönelik tercihler yapabilmelerine ve kişisel, sosyal, kültürel ve mesleki gelişim sağlayabileceklerine inandıkları alanlara yönelme ve inisiyatif kullanabilmelerine olanak sağlayacak şekilde arttırılmalıdır.
21. Özellikle devlet üniversiteleri programlarınca yürütölen seminer, konferans gibi etkinlikler ve programların sağladığı uluslararası staj ve burs programları imkanları arttırılmalıdır.
22. Eğitim ve sosyal ve kültürel gelişim amaçlı hedef dil ülkesi ziyaretleri gerçekleştirilmeli, öğrencilere, öğretecekleri dilin konuşulduğu ve ana dil olarak öğretildiği ülkeyi, ülke kültürünü, ülkede yürütölen eğitim ve öğretmenlik uygulamalarını görme ve tanıma imkânı sağlanmalıdır.

5.3.2. Program Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler

Program değerlendirme çalışmalarında programın en önemli paydaşları olan öğrenci, öğretim elemanı ve mezun görüşlerine mutlaka yer verilmelidir. Bunun yanı sıra, program

değerlendirme çalışmalarında veriler programın farklı kaynaklarından, programın tüm boyutları dahilinde, çeşitli araçlarla toplanmalı ve analiz edilmelidir.

Mevcut araştırma 2018-2019 akademik yılında toplanan nicel ve nitel veriler kapsamında yürütüldüğünden eski İngiliz Dili Eğitimi programı (YÖK, 2016) değerlendirmesine odaklanmıştır. Ama yine de mevcut araştırma kapsamında yeni programı (YÖK, 2018) 1'inci ve 2'inci sınıflarda uygulayan öğretim elemanlarının yeni programa ilişkin görüşleri alınmış ve yeni programın, çalışma kapsamında ortaya konulan yetersizlik ve problem sahalarını gidermeye yönelik olumlu olup olmadığı ortaya konulmuştur. Bu sebeple; eski ve yeni İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının paydaş görüşleri itibarı ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini konu alacak sonraki çalışmalar İngilizce öğretmeni yetiştirme alanına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İlkay, Osman Yıldırım, Yılmaz Yıldızhan. 2016. “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme”. **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 6: 143-160.
- Adıgüzel, Abdullah. 2008. “Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi”. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alizadeh, Iman. 2018. “Exploring Language Learners’ Perception of the Effectiveness of an English Language Teaching Program in Iran”. **Cogent Education**. c. 5. s. 1.
- Akyüz, Yahya. 2018. Türk Eğitim Tarihi. M.Ö. 1000’den M.S. 2018’e. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alagöz, N. Sarıboğa. 2006. “Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması”. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alagözlü, Nuray. 2017. “Türkiye’de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sorunları”. **Türkbilig**. c. 34: 241-247.
- Alamargot, Denis. 2001. “L’acquisition des Connaissances”. **Enseigner à des Adolescents, Manuel de Psychologie**. ed. C. Golder, D. Gaonac’h. Coll. Profession Enseignant, Paris: Hachette Education: 78-113.
- Aldemir, A. Yeliz, Oğuz K. Er. 2012. “Comparison of Pre-service English Language Teacher Training Systems in Turkey and Japan”. **Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences**. c. 45. s. 1: 83-105.
- Alkan, M. Fatih, Mehmet Arslan. 2014. “İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi”. **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**. c. 4. s. 7: 87-99.
- Allen, Mary. J. 2004. **Assessing Academic Programs in Higher Education**, Bolton, MA: Anker.
- Altıntaş, Gülşen, Margrit Yeşiltepe. 2011. “Karşılaştırmalı Öğretmen Yetiştirme. **INOVED**. Özel Sayı: 225-250.
- Altmışdört, Gonca. 2016. “An Analysis of Language Teacher Education Programs: A Comparative Study of Turkey and Other European Countries”. **English Language Teaching; Canadian Center of Science and Education**. c. 9. s. 8: 213-223.

- Arslan, Yaser. 2011. “Eğitim Fakültelerinin Öğrenci Sayıları ve Öğretim Üyesi Sayısı Değişkenlerine Göre İncelenmesi”. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125286 [12.05.2020].
- Ateş, Haydar, Berrin Burgaz. 2014. “Türkiye, ABD ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Türkiye’deki Sistemin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler”. **Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 23. s. 4: 1710-1722.
- Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice. 2015. Avrupa’da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar. **Eurydice Raporu**. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. <http://ec.europa.eu/eurydice> [17.04.2020].
- Ayas, Alipaşa. 2009. “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar”. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık 2009, Özel Sayı. c.10. s. 3:1–11.
- Aydoğan, İsmail. 2009. Eğitimin Toplumsal Temelleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ed. Mehmet Arslan. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydoğan, İsmail, Zehra Çılsal. 2007. “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler)”. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 22: 179-197.
- Aygören, Fatih. 2016. “Eğitim Programlarını Değerlendirmede I-CODE Modelinin Geliştirilmesi”. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, Necdet, Hasret Kabaran, Hilal Bilgin. 2014. “Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılıklı Olarak İncelenmesi”. **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 9. s. 3: 279-292.
- Ayten, M. Yüksel, Fahriye Hayırsever. 2019. “Ortaöğretim Programlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 15. s. 2: 290-323.
- Babacan, Tuğba. 2016. “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bütüncül Eğitime Göre Değerlendirilmesi”. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakshi, Shefali. 2008. “Importance of English Language Teaching in India”, **ELTWeekly**. s. 17: 25-28.
- Başaran, İ. Ethem. 2007. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ekinoks Yayın ve Dağıtım.
- Başkan, G. Atanur. 2001. “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20: 16 – 25.
- _____, Ayhan Aydın. 2006. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. Ç. Ü. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 15. s.1: 35-42.

- Bay, Erdal, Şerafettin Karakaya. 2006. "Program Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar". **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 13. s. 1: 104-112.
- Bayyurt, Yasemin, Cem Alptekin. 2000. **Research into Teaching English to Young Learners**. Pecs University Press.
- Bonnet, Gerard. 2002. **The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries". A European Project**.
- Brousselle, Astrid, François Champagne. 2011. **Program Theory Evaluation: Logic Analysis. Evaluation and Program Planning**. c. 34. s. 1: 69-78.
- Bryson, John. M., Micheal Quinn Patton, Ruth A. Bowman, 2011. "Working with Evaluation Stakeholders: A Rationale, Step-wise Approach and Toolkit". **Evaluation and Program Planning**. c. 34. s. 1: 1-12.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru K. Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2018. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem Akademi, 24. Baskı.
- Chang, I. Young. 2010. "An Evaluation of Curricular Implementation in Centralcity English Village: A Case of an Elementary School in Southern Taiwan". Doktora Tezi. San Diego Alliant International University.
- Chen, Sufen, Ian C. Hsu, Chien-Ming Hu. 2009. "Evaluation of Undergraduate Curriculum Reform for Interdisciplinary Learning". **Teaching in Higher Education**. c. 14. s. 2: 161-173.
- Commission Of The European Communities. 2007. Communication From The Commission To The Council And The European Parliament: Improving The Quality Of Teacher Education. **Commission Of The European Communities Final Report**. Brussel.
- Cooksy, Lelsie Mark, Melvin Mark. 2012. "Influences on Evaluation Quality". **American Journal of Evaluation**. c. 33. s. 1: 79-84.
- Coşkun, Abdullah, Ayşegül Daloğlu. 2010. "Evaluating an English Language Teacher Education Program through Peacock's Model". **Australian Journal of Teacher Education**. c. 35. s. 6: 23-42.
- Coşkun, Hasan. 2000. **Öğretmenlik Mesleği, Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme**. Ankara: CTP Yayınları,
- Crandall, JoAnn. (2000). "Language Teacher Education". **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge University Press. 20: 34-55.
- Creswell, John W. 2014. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks, CA Sage.
- Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark. 2007. **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, John W., Vicki L Plano Clark. 2014. **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi**. çev. ed. Yüksel Dede, Selçuk B. Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, Ceyda. 2014. “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Ş. Nigâr. 2019. “Türkiye’de Uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programının, Öğrenci, Öğretim Elemanı ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”. Doktora Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çelik, Ş. Nigâr, Süleyman Kasap. 2019. “Türkiye’de Uygulanan İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme”. **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 16. s. 1:1010-1031.
- Çopur, Deniz Şallı. 2008. “Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates Of METU Foreign Language Education Program”. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Dart, Jess. 2004. “Six Normative Approaches to Evaluation”. www.semanticscholar.org/paper/SixNormative-Approaches-to-Evaluation-Dart [10.04.2020].
- Demir, Yusuf, Mustafa Yavuz. 2014. “Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye’deki İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi”. *Mediterranean Journal of Humanities*. c. 4. s. 1: 115-128.
- Demirel, Özcan. 2007. **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. 2010. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Zeynep. 2017. “Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış”. c. 7. s. 4 Özel Sayı: 756-768. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/417152> [09.05.2020].
- Dewey, John. 2010. **Günümüzde Eğitim**. ed. Joseph Ratner. çev. Bahri Ata, Talip Öztürk. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dunworth, Katie. 2008. “Ideas and Realities: Investigating Good Practice in The Management of Transnational English Language Programs for the Higher Education Sector”. **Quality in Higher Education**. 14: 95–107.
- Diaz, Paula Andrea, Arda Arıkan. 2016. “A Comparison of Argentinean and Turkish English Language Teacher Education Curricula”. **Sustainable Multilingualism**. c. 9: 154-167.
- Doğan, Yeşim. 2009. “Young Learner English Teacher Profile from Teacher’s and Students’ Perspective”. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.

- EF EPI. 2020. Education First English Proficiency Index. EF Education First 2020. www.ef.com/wwen/eipi [27.05.2020].
- Enginarlar, Hüsnü. 1996. "Praticum in ELT: Problems and Prospects". **Dil Dergisi**. 43: 92–99.
- Er, Kemal Oğuz. 2006. "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi". Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erbilgin, Evrim, Burçak Boz. 2013. "Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur Programları ile Karşılaştırması". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı. c. 1: 156-170.
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişen, Yavuz. 2001. "Öğretmen Yetiştirme Programlarına ilişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi". Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erozan, Fatoş. 2005. "Evaluating the Language Improvement Courses in the Undergraduate ELT Curriculum at Eastern Mediterranean University: A Case Study". Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Ertürk, Selehattin. 2013. **Eğitimde "Program" Geliştirme**. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Evren, Ömer Sinan. 2017. "Eğitim Değerlendirme Modelleri". **Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi**. c. 2 s. 3: 57-76.
- Fitzpatrick, Jody L., James R. Sanders, Blaine. R. Worthen. 2004. **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. USA: Pearson Education, Inc.
- Gaies, Stephen. 1992. "An Approach to the Evaluation of ELT Preparation Program". **Language Teacher Education in a Fast Changing World; Anthology Series**. ed. Euginius Sadtono: 14-33.
- Gordon, Thomas. 2008. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökçek, Tuğba, Adnan Baki. 2012. "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel bir Bakış". **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 11. s.42: 1-21.
- Gözütok, F. Dilek. 2001. **Program Değerlendirme: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gruschka, Andreas. 2008. **Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode**. Leverkusen Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Guyadeen, Dave, Mark Seasons. 2016. "Evaluation Theory and Practice: Comparing Program Evaluation and Evaluation in Planning". **Journal of Planning Education and Research**. c. 1. s. 13.

- Gül, Ayça Cirit. 2016. "Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın Öğretmen Yetiştirme ve Seçme Sistemlerinin Karşılaştırılması". **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 7 s. 2:63-72.
- Güneş, Firdevs. 2014. **Sınıf Yönetimi: Yaklaşım ve Modeller**. Ankara: Pegem A Yayınları,
- _____. 2016. "Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri". **Ali Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 17. s. 3: 413-435.
- Gürsoy, Esim. 2013. "Improving Practicum for a Better Teacher Training". **Procedia Social and Behavioral Sciences**. c. 93: 420-425.
- Fox, Rebecca K., Rosario Diaz-Greenberg, 2006. "Culture, Multiculturalism, and Foreign/World Language Standards in U.S. Teacher Preparation Programs: toward a Discourse of Dissonance". **European Journal of Teacher Education**. 29: 401-422.
- House, E. R. 1990. "Trends in Evaluation". **Educational Researcher**. c. 19. s. 3: 24-28.
- İlhan, Elif. 2018. "Üniversitelerin Lisans Programlarında Uygulanan Çekirdek Programın Değerlendirilmesi". Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlyas, İbrahim Emre, İpek Çoşkun, Dilruba Toklucu. 2017. **Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İzleme ve Değerlendirme**. SETA-Siyaset, Eğitim ve Toplum Araştırmaları Vakfı: 11-78.
- Kantelinen, Riva, Eija Liisa Sokka-Meaney, Victoria Pogolian. 2008. "Seminar Papers on Early Foreign Language Education". **Bulletins of the Faculty of Education**. University of Joensuu, 6: 4-184.
- Karadağ, Engin, Sevgi Deniz, Tuğba Korkmaz, Gürkan Deniz. 2008. "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma". **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 21. s. 2: 383-402.
- Karakaş, Ali. 2012. "Evaluation of the English Language Teacher Education Program in Turkey". **ELT Weekly**. c. 4. s. 15: 1-17.
- Karakaş, Ali, Ergül Yavuz. 2018. "A Comparative Analysis of English Language Teacher Education Programs in Turkey and Malaysia". **Cumhuriyet International Journal of Education**. c. 7. s. 3: 287-303.
- Kantos, Z. E. 2009. **Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**. Ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Katırcı, Oya. 2014. "Comparison of English Language Teacher Education Programs in some Selected European Countries (Finland, Sweden, and Spain) with those of Turkey". Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Kavcar, Cahit. 2002. "Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 35. s.2: 1-14.

- Kaya, Zeki. 1997. "Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri". **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5: 59-72.
- Kelly, Micheal. 2002. **The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture**. Yarmouth: Intercultural Press,
- _____, Micheal Grenfell. 2004. "European Profile for Language Teacher Education-A Frame of Reference". **Final Report**: 4-114. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf [12.03.2020].
- Kıroğlu, Kasım. 2008. **Yeni İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kızılaslan, İrem. 2010. "Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık". **Millî Eğitim Dergisi**. c. 40. s. 185. 81-89.
- Kilimci, Songül. 2006. "The Comparison of Initial Teacher Training Programs of Germany, France, England and Turkey". Doktora Tazı. Çukurova Üniversitesi.
- Korhonen, Muusa. 2006. **Foreign Languages in Finland's Educational System**. <https://www.taurillon.org/foreign-languages-in-finland-s-educational-system?lang=fr> [25.06.2020].
- Korkmaz, Mehmet. 2018. "Açık ve Uzaktan Öğrenmede Program Değerlendirme: Çevrimiçi İngilizce Sınav Eğitimi Uygulaması". Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krueger, Michael. 2017. Teacher Education in Germany. National Reports. Ministry of Education. State of Hessen. http://entep.unibuc.eu/wp-content/uploads/2017/07/NAT_REPORTS_KRUEGER.pdf [12.06.2020].
- Kumral, Orhan. 2010. "Eğitsel Eleştiri Modeli ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi Bir Durum Çalışması". Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumral, Orhan, A. Seda Saracaloğlu. 2011. "Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Eğitsel Eleştiri Modeli". **International Journal of Curriculum and Instructional Studies**. c. 1. s. 2: 27-35.
- Küçükahmet, Leyla. 2009. **Program Geliştirme ve Öğretim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külekçi, Ebru. Lola Bulut. 2011. "Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilme Sistemlerinin Karşılaştırılması". **Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 2. s. 1: 103-114.
- Leigh, Andrew. 2010. "Estimating Teacher Effectiveness from Two-year Changes in Students' Test Scores". **Economics of Education Review**. c. 29. s. 3: 480-488.
- Lehrerbildung. 2020. www.km.bayern.de/km/lehrerbildung [27.05.2020].

- Llosa, Lorena, Julie Slayton. 2009. "Using Program Evaluation to Inform and Improve the Education of Young English Language Learners in US Schools". **Language Teaching Research**. 13: 35–54.
- Lowe, Robert J. 2016. "Opinion and Perspective: Special Needs Training in ELT Programs as a Part of Continuing Professional Development". **OnCue Journal**. c. 9. s. 1: 50-58
- Lumpkin, Angela. 2008. "Teachers As Role Models: Teacher Character and Moral Virtues". **Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)**. c. 79. s. 2: 45-49.
- Luke, Christopher L., Jody S. Britten. 2007. "The Expanding Role of Technology in Foreign Language Teacher Education Programs". **CALICO Journal**. 24: 253–267.
- Lozano, Albert S., Amado M. Padilla, Hyekyung Sung, Duarte M. Silva. 2004. "A Statewide Professional Development Program for California Foreign Language Teachers". **Foreign Language Annals**, 37: 268–277.
- Malini, S. Devika. 2011. "English Language Teaching in India. A Critical Evaluation of ELT in India". **International Multidisciplinary Research Journal**. c.1. s. 7: 52-54.
- Manasseh, A. 2004. "Using the CEF to Develop English Courses for Teenagers at the British Council Milan". **Insights from the Common European Framework**. ed. Keith Morrow:109–120.
- MEB. **Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. 2006. **Resmî Gazete**. 2588/ 26276, Eylül.
2018. **Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokullar 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)**. Ankara,
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, **Bulletin Officiel**. 1, 2007a.
- _____. 2007. "Mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres". **Bulletin Officiel**. 9, 2007b.
- Mirici, İsmail Hakkı. 2015. "Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa Politikaları ve Uygulamalar". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**. c. 30. s. 4: 42-51.
- Norwegian Ministry of Education and Research. 2003. **Language Education Policy Profile. Country Report Norway**. Telemark Educational Research.
- Odak Analiz 2. 2019. **Dünya’da ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları**. Eğitim Bir Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. Mart: 5-45.

- OECD. 2020. Reading performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en,. <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm> [26.06.2020].
- _____. 2014. **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Orakcı, Şenol. 2012. “İlköğretim 7. Sınıflar İçin Uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ornstein, Allan. C., Francis P. Hunkins. 2009. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**, Boston: Allyn and Bacon.
- Otur, Ebru. 2017. “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Öğretimine Uyarlanması”. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ozan, Ceyhan, Erdoğan Köse. 2014. “Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri”. **Sakarya University Journal of Education**. c. 4. s. 1: 116-136.
- Ögeyik, Muhlise. 2009. “Evaluation of English Language Teaching Education Curriculum by Student Teachers”. **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**. c. 9 s. 1: 247-255.
- Örmeci, Demet Nazlı. 2009. “An Evaluation of English Language Curricula Implemented at the 4th, 5th, and 6th Grades in Respect of Teachers' Opinions”. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, Bayram., Selçuk Alkan. 2012. “AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi”. **Disiplinlerarası Eğitim Araştırması Dergisi**. c. 1. s. 1: 62-95.
- Özer, M. Arif, Hamdi Karakaş. 2018. “Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Uygulamalarına Karşılaştırılmalı Bir Bakış: Türkiye ve OECD Ülkeleri Örneği”. 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bidirileri. ed. Muhammed Koçak. Sinan Ateş. **Eğitim Bilimleri-2**. c. 2: 721-742.
- Özüdoğru, Fatma. 2017. “Evaluation of the Voluntary English Preparatory Program at a Turkish State University”. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 10. s. 48: 501-509.
- Özoğlu, Murat. 2011. **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. Seta Analiz**. SETA-Siyaset, Eğitim ve Toplum Araştırmaları Vakfı: 5-35.
- Patton, Micheal Quiin. 1997. **Utalization-Focused Evaluation**. Thousand Oaks. Sage.
- _____. 2015. **Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. Sage Publications, Inc.
- Regmi, Kapil Dev. 2008. “Evaluation of ELT Program of Kathmandu University”. Kathmondu Üniversitesi. Doktora Tezi.

- Rivera, Gladys M., Chie Matsuzawa. 2007. "Multiple-Language Program Assessment: Learners' Perspectives on First- and Second-Year College Foreign Language Programs and Their Implications for Program Improvement". **Foreign Language Annals**. 40: 569–583.
- Romeo, Ken, Margaret Dyer. 2004. "Adapting to Changing Needs: A Teacher-Led Japanese FLES Program. **Learning Languages**. 10: 10–15.
- Rolstad, Kellie, Kate Mahoney, Gene V. Glass. 2005. "The Big Picture: A Meta-Analysis of Program Effectiveness Research on English Language Learners". **Educational Policy**. 19: 572–594.
- Saban, Ahmet. 2014. **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seçkin, Hümset. 2010. "İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi". Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seferoğlu, Gülge. 2006. "Teacher Candidates' Reflections on some Components of a Pre-service English Teacher Education Programme in Turkey". **Journal of Education for Teaching**. c. 32: 369-378.
- Semerci, Çetin. 2003. "Eğitim Sisteminde Öğreticilerin Kalitesi". **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 13. s. 2: 203-210.
- Sezer, Sezin. 1988. "İlkokul 3. sınıf Matematik Programının Etkiliğinin Değerlendirilmesi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 3. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7834/103126> [12.04.2020].
- Solak, Ekrem. 2013. "Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi". **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 6. s. 28: 296-301.
- Sönmez, Veysel. 2003. **Eğitimin Tarihsel Temelleri: Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. ed. Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sridharan, Sanjeev, April Nakaima. 2011. "Ten Steps to Making Evaluation Matter". **Evaluation and Program Planning**. c. 34. s. 2: 135-146.
- Stufflebeam, Daniel L. 1999. **Foundational Models for 21st Century Program Evaluation**. Canada: The Evaluation Center Occasional Papers Series.
- _____, Chris L. S. Coryn. 2007. **Evaluation Theory, Models and Applications**. John Wiley and Sons, Inc.
- Şeker, H., Deniz, S., Görgen, İ. 2005. "Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlilikleri Üzerine Değerlendirilmeleri". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemleri**. s. 42: 237-253.
- Şentürk, Zehra. 2015. "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Metaforların Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şişman, Mehmet. 2010. "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi". Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- _____, Selehattin Turan. 2005. **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Eğitim ve Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tapan, Nilüfer. 2001. "Neden Almanca? Der Europa Spiegel". **İstanbul Avrupa Koleji Dergisi**. c. 1. s. 1: 13-14.
- Toköz, Fatma Göktepe. 2015. "A Critical Analysis of Second Language Teaching Education Practices in Turkey". **International Journal of Languages' Education and Teaching**. c. 3. s. 1: 128 – 143.
- TTKB. 2018. **İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayınları.
- Tunç, Ferda. 2010. "Evaluation of an English Language Teaching Program at a Public University Using CHIPP Model". Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, Kemal. 2005. "Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi". **Millî Eğitim Dergisi**. c. 33. s. 167: 173-184.
- Usta, İlker. 2015. "Açıköğretim Fakültesi Sosyal Bilimler Önlisans Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler". Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygun, Selçuk, Gürkan Ergen, İbrahim Hakkı Öztürk. 2011. "Türkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması". **İlköğretim Online**. c. 10 s. 2: 389-405. <http://ilkogretim-online.org.tr> [15.05.2020].
- Uzun, Levent. 2016. "Evaluation of the Latest English Language Teacher Training Programme in Turkey: Teacher Trainees' Perspective". **Cogent Education**. c. 3. s. 1: 1-16.
- Üstüner, Mehmet. 2004. "Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları". **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5. s: 63-81.
- Worthern, Blaine R., James R. Sanders, Jody L. Fitzpatrick. 2010. **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**, London: Pearson Publication.
- Wright, Tony. 2002. "Doing Language Awareness: Issues for Language Study in Language Teacher Education". **Language in Language Teacher Education**. ed. Hugh Trappes-Lomax, Gibson Ferguson. London: John Benjamin: 113–130.
- Yağan, Saadet Aylin. 2018. "Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi". Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, İsmail. 2018. "2006 ve 2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme". **EKEV Akademi Dergisi**. c. 22, s. 76: 149-164.

- Yapıcıoğlu, Dilruba Kürüm, Derya Atık Kara, Demet Sever. 2016. “Türkiye’de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle”. **International Journal of Curriculum and Instructional Studies**. c. 6, s. 12: 91-113.
- Yavuz, Aysun, Ece Zehir Topkaya. 2013. “Teacher Educators’ Evaluation of the English Language Teaching Programs: a Turkish Case”. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**. c. 7. s. 1: 64-83.
- Yıldırım, Özgür. 2015. “English Related Difficulties Experienced by Turkish Students Studying in a Dual Diploma ELT Program In the U.S.A”. **Journal of International Education Research-JIER**. c. 11. s. 2: 107.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- _____, _____. 2016. **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, İsmail. 2010. “Türkiye için Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması”. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Uysal, Sayit. 2003. “Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yüksek.ğretim Kurumları ve Bu Kurumlarda Uygulamaya Konulan Sanat Eğitimi Ders Programları”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 11, s.1:121-130.
- Uzun, Levent. 2016. “Evaluation of the Latest English Language Teacher Training Programme in Turkey: Teacher Trainees’ Perspective”. **Cogent Education**. c. 3: 1-16.
- Üstüner, Mehmet. 2004. “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.5, s.7.
- Yüksek Öğretim Kurumu-YÖK. 2006. **Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**.
- _____. 2018. **Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Anketi

STUDENT QUESTIONNAIRE

Dear student teachers, this questionnaire has been designed to find out your opinions on the ELT education program you are attending. Please follow the instructions make your selections carefully. Responses to the survey will be kept strictly confidential. Your help will be appreciated.

Thanks for your contributions. Şule Yüksel ERTUĞRUL SEÇER

SECTION 1. DEMOGRAPHIC INFORMATION

(for All Participants)

Please read the statements below carefully and circle the most appropriate choice.

1- Gender:

1. Male
2. Female

2- Age: (.....)

1. 17-22
2. 23-27
3. 28+

3- What is the name of your University?

1. Yıldız Technical University
2. İstanbul University
3. Marmara University
4. İstanbul Kültür University
5. İstanbul Aydın University
6. Bahçeşehir University

4- Grade

1. 3rd year
2. 4th year

5- Level of English (Officially Certificated) (..... /100 pts - Exam)

1. B1
2. B2
3. C1
4. C2

SECTION 2

2. Which of the following describes your professional career choice when you complete your ELT program?

1. English teacher in state school
2. English teacher in private school
3. M.A degree in ELT
4. M.A degree in another discipline (.....)
5. PhD degree in ELT
6. PhD degree in another discipline (.....)
7. Researcher in an academic setting
8. Management or administration
9. Other non-academic position

3. If you choose to be an English teacher which level do you want to teach at?

1. Primary School (1-8)
2. High School (9-12)
3. University

Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu

	Not important at all	At least Important	Undecided	Important	Extremely Important
	1	2	3	4	5
1- How important was each of the following factors in your decision to enroll in your program?					
a. Primary career choice					
b. Good job opportunities after graduation					
c. Guaranteed teaching position in state schools					
d. Increased income-earning potential					
e. Personal intellectual enrichment					
f. Program's reputation					
g. Received scholarship					
h. Recommendation of friend, acquaintance					
i. Recommendation of high school teacher, advisor					
j. Campus facilities					
k. Location of campus					
l. Proximity of family members					
m. Availability of housing in the area					
4- How much importance do you think your department/program assigns to each of these purposes?					
a. Preparing teachers					
b. Preparing teachers for state schools to fulfill national education outcomes					
c. Preparing international teachers					
d. Preparing scholars and researchers for educational field					
e. Preparing M.A or PhD candidates for more advanced study					
f. Providing personal enrichment					
5- How much importance do you think your department/program should assign to each of these purposes?					
a. Preparing teachers					
b. Preparing teachers for state schools to fulfill national education outcomes					
c. Preparing international teachers					
d. Preparing scholars and researchers for educational field					
e. Preparing M.A or PhD candidates for more advanced study					
f. Providing personal enrichment					

SECTION 3					
Program Evaluation Scale and Its Subscales					
Directions: Dear Respondent, in this section you will find statements about program evaluation scale and its subscales. Please think about yourself as an English language teacher candidate for each statement below. Each of the following items asks you about your opinions on ELT undergraduate program. After you decide whether a statement is generally true for you, use the 5-point scale to respond to the statement. Please tick “1” if you strongly disagree, the “2” if you somewhat disagree, “3” if you are undecided, the “4” if you somewhat agree, and the “5” if you strongly agree. There is no right or wrong answer. Please give the response that best reflects your opinions.					
	Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
	1	2	3	4	5
Program Resources					
1. The physical environment and facilities in the university generally meet the students' academic and social needs. <i>Üniversitenin fiziksel çevresi ve sağladığı kolaylıklar, genel olarak öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılar.</i>					
2. University library holdings are relevant to the field of educational sciences and ELT. <i>Üniversite kütüphanesi koleksiyonu, İngiliz dili öğretimi ve eğitim bilimleri alanları için uygun ve yeterlidir.</i>					
3. The program provides well-prepared written sources, course books, educational materials and equipment for instructional activities. <i>İngilizce öğretmenliği lisans programı, iyi hazırlanmış yazılı kaynaklar, ders kitapları, eğitsel materyaller ve öğretim aktiviteleri için uygun ekipman sağlar.</i>					
4. The department offers adequate technological equipment (computer, OHPs..etc.) and Internet to support instructional activities. <i>İngilizce öğretmenliği bölümü, öğretim aktivitelerini destekleyici bilgisayar ve projector gibi teknolojik ekipman ve Internet erişimini yeterli ölçüde sağlar.</i>					
Human Resources - Lecturers					
5. There is enough number of lecturers in the department. <i>Bölümde yeteri kadar öğretim elemanı vardır.</i>					
6. The lecturers have got enough academic knowledge and instructional skills. <i>Öğretim elemanları, kendi alanlarında yeterli akademik bilgi ve öğretim becerilerine sahiptirler.</i>					
7. The lecturers don't have enough teaching experience. <i>Öğretim elemanlarının yeterli öğretmenlik tecrübesi yoktur.</i>					
8. The lecturers use variety of instructional materials, methods and techniques. <i>Öğretim elemanları, çok çeşitli öğretim materyali, metod ve teknikler kullanırlar.</i>					
9. The lecturers use existing instructional technology effectively in their courses. <i>Öğretim elemanları, derslerinde mevcut öğretim teknolojilerini etkinlikle kullanırlar.</i>					
10. The lecturers reflect their own professional development into their applications. <i>Öğretim elemanları, ders uygulamalarında kendi mesleki gelişimlerini yansıtırılar.</i>					
11. The lecturers make us aware of the latest improvements in our field. <i>Öğretim elemanları, kendi alanımızdaki son gelişmelerden bizi haberdar ederler.</i>					
12. The lecturers don't share educational problems of our country with us. <i>Öğretim elemanları, ülkemizin eğitim problemlerini bizlerle paylaşmazlar.</i>					
13. The lecturers encourage us for teaching profession. <i>Öğretim elemanları, bizleri öğretmenlik mesleğine yönelik motive ederler.</i>					
14. The lecturers have a positive relation with us in and outside the lessons. <i>Öğretim elemanları, bizlerle ders içinde ve dışında olumlu ilişkiler kurarlar.</i>					
Departmental Support / Atmosphere in the Department					
15. There is good communication between the department and us regarding student needs,					

concerns and suggestions. <i>Öğrencilerle bölüm arasında öğrenci ihtiyaçları ve sorunlarına ilişkin sağlıklı bir iletişim vardır.</i>					
16. The department has a humane environment characterized by mutual respect by students, lecturers and administrative staff. <i>Bölümde öğrenciler, öğretim elemanları ve diğer çalışanlar arasında karşılıklı saygıya dayalı insancıl bir iletişim ortamı vardır.</i>					
17. Students tend to help and support each other to meet the academic demands of the department. <i>Öğrenciler bölümün gerektirdiği akademik başarı şartlarını sağlamak için birbirleri ile yardım ve dayanışma içindedirler.</i>					
18. The department actively helps graduates find appropriate employment. <i>Bölüm, mezuniyetten sonra mezunlarının iş bulmasına aktif bir şekilde yardımcı olur.</i>					
Program Philosophy / Content / Instruction / Evaluation					
19. The program has good linkage between different courses. <i>Programın sunduğu farklı dersler birbirlerine mantıklı bir şekilde bağlıdır.</i>					
20. The program avoids overlapping information between different courses. <i>Programdaki farklı derslerde tekrarlanan, yinelenen bilgiler bulunmaz.</i>					
21. The program gives me adequate training in English. <i>Program, benim İngilizce bilgime yeterli ölçüde katkı sağlar.</i>					
22. The program gives me adequate training in teaching skills. <i>Program, benim öğretmenlik becerime yeterli ölçüde katkı sağlar.</i>					
23. The program gives me adequate training for the needs of the local context. <i>Program, Türkiye'deki eğitim ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sağlar.</i>					
24. The program is up-to-date. <i>Program günceldir.</i>					
25. The program balances teacher-centered and student-centered learning on its courses. <i>Programda öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim/öğrenme eşit oranda gerçekleşir.</i>					
26. The program teaches me classroom management skills. <i>Progra, bana sınıf yönetimi becerilerini kazandırır.</i>					
27. The program teaches me how to prepare, use and adapt foreign language teaching materials in various teaching/learning settings. <i>Program, bana yabancı dil öğretim materyallerini farklı öğretim/öğrenme ortamlarına uygun şekilde geliştirmeyi ve kullanmayı öğretir.</i>					
28. The program teaches me how to use and adapt foreign language teaching methods and techniques in accordance with learners needs. <i>Program, bana yabancı dil öğretme yöntem ve tekniklerini farklı öğrenen 28 ihtiyaçlarına uygun şekilde kullanmayı öğretir.</i>					
29. The program teaches me how to utilize ICT in foreign language teaching. <i>Program, yabancı dil öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmayı öğretir.</i>					
30. The program teaches me foreign language testing and evaluation skills. <i>Program, yabancı dilde test geliştirme ve değerlendirme becerileri kazandırır.</i>					
31. The program has a good balance between the teaching of English; the teaching of teaching skills, and the teaching of classroom management skills. <i>Program, İngilizce öğretimini, öğretmenlik becerileri öğretimini ve sınıf yönetimi öğretimini dengeli bir şekilde sağlar.</i>					
32. The program puts emphasis on the balance between theory and practice. <i>Program, teori (kuram) öğretimi ve uygulamaya eşit ölçüde yer verir.</i>					
33. The program provides me with adequate amount of teaching knowledge. <i>Program, bana yeterli ölçüde öğretmenlik bilgisini sağlar.</i>					
34. The program provides me with adequate and effective settings for teaching practice. <i>Progra, bana öğretmenlik pratiği için yeterli ve etkin ortamlar sağlar.</i>					
35. The courses offered in the program and the teaching methods used in these courses, including lectures, seminars, audiovisual aids are well-tailored for students' needs. <i>Program dersleri ve derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, ders sunumları, seminerler ve görsel-işitsel yardımcılar öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir</i>					

36. The evaluation tools (exams, tests, evaluation checklists...etc.) used within the program adequately and effectively evaluate my teaching knowledge, skill and performance. <i>Programda kullanılan sınavlar ve diğer ölçme değerlendirme araçları, öğrencilerin öğretmenlik bilgi, beceri ve performansını yeterli ve etkili şekilde ölçer niteliktedir</i>					
37. The instruction in the program generally promotes peer evaluation and students' feedback. <i>Program, akran değerlendirmesi (öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri) ve öğrenci değerlendirmesine (öğrencinin öğretmenlerini değerlendirmeleri) olanak sağlar.</i>					
38. I receive valuable feedback from my lecturers in the program. <i>Programdaki hocalarımdan sağladığım gelişimle ilgili faydalı dönütler alırım.</i>					
39. The program teaches me how to evaluate myself as an English teacher and how to reflect it on my own English teaching experience. <i>Program, İngilizce öğretmeni olarak kendimi değerlendirmeyi ve bu değerlendirmeyi kendi İngilizce öğretimime yansıtmayı öğretir.</i>					
40. The program teaches me how to follow the current trends in ELT. <i>Program, İngilizce öğretimindeki güncel eğilim ve gelişmeleri takip etmeyi öğretir.</i>					
41. The program gives me adequate training in making research in ELT. <i>Program, İngilizce öğretimi alanında araştırmaya yapmayı öğretir.</i>					
42. The program allocates sufficient time for each course. <i>Programdaki ders süreleri yeterlidir.</i>					
43. The program promotes intellectual development. <i>Program, entellektüel gelişimi destekler.</i>					
Overall Evaluation					
44. The program prepares me to teach English in the classroom. <i>Program, beni gerçek bir sınıfta İngilizce öğretmeye hazırlar.</i>					
45. The program generally meets my needs. <i>Program, genel olarak benim beklentilerimi / ihtiyaçlarımı karşılar.</i>					
46. By the end of the program, I think I will have developed the knowledge and necessary skills required for my chosen career. <i>Programın sonunda, seçtiğim kariyer için bana gerekli olacak bilgi ve becerilerle sahip olacağımı düşünüyorum.</i>					
47. By the end of this program, I think I will be ready to teach English in my own country. <i>Programın sonunda, kendi ülkemde İngilizce öğretmeye hazır olacağım.</i>					
48. By the end of this program, I think I will be ready to teach English in international context (in any foreign country). <i>Programın sonunda, herhangi bir ülkede İngilizce öğretmeye hazır olacağım.</i>					
49. By the end of this program, I think I will be able to carry out research in ELT field. <i>Programın sonunda, İngilizce öğretimi alanında bilimsel araştırma yürütebileceğim.</i>					
50. Overall, I am satisfied with the quality of my learning experiences at the ELT department. <i>Genel anlamda, bu bölümdeki öğrenme tecrübelerimin kalitesinden memnunuz.</i>					

SECTION 4.					
EVALUATION OF COURSES AND PROGRAM GOALS					
1. Dear Respondent, please rank the following components of an ELT undergraduate program in terms of their importance in relation to the goals of an ELT undergraduate program. Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Not important at all	Minimally important	Undecided	Important	Extremely Important
	1	2	3	4	5
Program Components / Program Bileşenleri					
a) Learning English Component / İngilizce Öğrenme Bileşeni					
b) ELT Methodology Component / İngilizce Öğretimi Bileşeni					
c) Educational Sciences Component / Eğitim Bilimleri Bileşeni					
d) Linguistics Component / Dilbilimi Bileşeni					
e) Literature Component / Edebiyat Bileşeni					
f) Technology Component / Teknoloji Bileşeni					
g) Educational Research Component / Eğitim Araştırması Bileşeni					
h) Teaching Practice Component / Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni					
Components of the ELT Program					
2. Dear Respondent, please rank the following components of your ELT undergraduate program from the least effective (1) to the most effective (5) in terms of their effectiveness in helping you gain the competencies of a qualified teacher of English. Please do not use the same rank for multiple cases.					
	The least effective	Not effective	Undecided	Effective	The most effective
	1	2	3	4	5
Program Components / Program Bileşenleri					
a) Learning English Language Component / İngilizce Öğrenimi Bileşeni					
b) ELT Methodology Component / İngilizce Öğretimi Bileşeni					
c) Educational Sciences Component / Eğitim Bilimleri Bileşeni					
d) Linguistics Component / Dilbilimi Bileşeni					
e) Literature Component / Edebiyat Bileşeni					
f) Technology Component / Teknoloji Bileşeni					
g) Educational Research Component / Eğitim Araştırması Bileşeni					
h) Teaching Practice Component / Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni					
3. Dear Respondent, to what extent do you think the English Language courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
Learning English Language Component / İngilizce Öğrenme Bileşeni					
a) Advanced Reading and Writing I / İleri Okuma ve Yazma I					
b) Advanced Reading and Writing II / İleri Okuma ve Yazma II					

c) Listening and Pronunciation I / Dinleme ve Sesletim I					
d) Listening and Pronunciation II / Dinleme ve Sesletim II					
e) Oral Communication Skills I / Sözlü İletişim Becerileri I					
f) Oral Communication Skills II / Sözlü İletişim Becerileri II					
g) Contextual Grammar I / Bağlamsal Dilbilgisi I					
h) Contextual Grammar II / Bağlamsal Dilbilgisi II					
i) English to Turkish Translation / İngilizce-Türkçe Çeviri					
j) Turkish to English Translation / Türkçe-İngilizce Çeviri					
4. Dear Respondent, to what extent do you think the ELT Methodology courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
ELT Methodology Component / İngilizce Öğretimi Bileşeni					
a) Second Foreign Language I / İkinci Yabancı Dil I					
b) Second Foreign Language II / İkinci Yabancı Dil II					
c) Second Foreign Language III / İkinci Yabancı Dil III					
d) Approaches to ELT I / İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I					
e) Approaches to ELT II / İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II					
f) Language Acquisition / Dil Edinimi					
g) Special Teaching Methods I / Özel Öğretim Yöntemleri I					
h) ELT Methodology II / Özel Öğretim Yöntemleri II					
i) Teaching English to Young Learners I / Çocuklara İngilizce Öğretimi I					
j) Teaching English to Young Learners II / Çocuklara İngilizce Öğretimi II					
k) Teaching Language Skills I / İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi I					
l) Teaching Language Skills II / İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi II					
m) Literature and Language Teaching I / Edebiyat ve Dil Öğretimi I					
n) Literature and Language Teaching II / Edebiyat ve Dil Öğretimi II					
o) Curriculum Development and Evaluation in ELT Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme					
p) English Language Testing and Evaluation Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme					
q) Language Teaching Materials Adaptation Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme					
5. Dear Respondent, to what extent do you think the Educational Sciences courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
Educational Sciences Component / Eğitim Bilimleri Bileşeni					
a) Principles of Atatürk and History of Modern Turkey I Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I					
b) Principles of Atatürk and History of Modern Turkey II					

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II					
c) Turkish Language I / Türkçe I					
d) Turkish Language II / Türkçe II					
e) Effective Communication / Etkili İletişim					
f) Oral Expression and Public Speaking / Anlatım Becerileri					
g) Introduction to Educational Sciences / Eğitim Bilimlerine Giriş					
h) Educational Philosophy / Eğitim Felsefesi					
i) Psychology of Education / Eğitim Psikolojisi					
j) Introduction Principles and Methods / Öğretim İlke ve Yöntemleri					
k) History of Turkish Education / Türk Eğitim Tarihi					
l) Classroom Management / Sınıf Yönetimi					
m) Drama in Education / Eğitimde Drama					
n) Measurement and Evaluation in Education Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme					
o) Turkish Educational System and School Management Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi					
p) Guidance / Rehberlik					
q) Individual Differences in Instruction / Öğretimde Bireysel Farklılıklar					
r) Comparative Education / Karşılaştırmalı Eğitim					
s) Life-Long Learning / Hayat Boyu Öğrenme					
t) International Education Projects / Uluslararası Eğitim Projeleri					
u) Environment Education / Çevre Eğitimi					
v) New Trends for Education / Eğitimde Yeni Yönelimler					
6. Dear Respondent, to what extent do you think the Linguistics courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
Linguistics Component / Dilbilim Bileşeni					
a) Linguistics I / Dilbilim I					
b) Linguistics II / Dilbilim II					
c) Semantics / Anlambilim					
d) Lexical Competence / Sözcük Bilgisi					
7. Dear Respondent, to what extent do you think the Literature courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
Literature Component / Edebiyat Bileşeni					
a) English Literature I / İngiliz Edebiyatı I					
b) English Literature II / İngiliz Edebiyatı II					
c) Drama					
d) Western Literature / Batı Edebiyatı					
e) Short Story Analysis / Kısa Hikâye İnceleme					

8. Dear Respondent, to what extent do you think the ICT courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
Technology Component / Teknoloji Bileşeni					
a) Computer I / Bilgisayar I					
b) Computer II / Bilgisayar II					
c) Science, Technology and Social Change Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme					
d) Instructional Technologies and Material Design Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı					
9. Dear Respondent, to what extent do you think the Research courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
Educational Research Component / Eğitim Araştırması Bileşeni					
a) Scientific Research Method / Bilimsel Araştırma Yöntemleri					
10. Dear Respondent, to what extent do you think the Teaching Practice courses are important in an ELT undergraduate program? Please do not use the same rank for multiple cases.					
	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
Teaching Practice Component / Öğretmenlik Uygulaması Bileşeni					
a) School Experience I / Okul Deneyimi I					
b) Teaching Practice I / Öğretmenlik Uygulaması I					
c) Community Service Applications / Topluma Hizmet Uygulamaları					
d) Project Applications / Proje Uygulamaları					
e) Project Seminars / Proje Seminerleri					
11. Would you like to have the following courses in your ELT program? State if the course should be a “MUST” or an “ELECTIVE” course.					
IMPORTANT: Apart from the aforementioned courses, do you have any other suggestions?					
	YES	NO	MUST	ELECTIVE	
	1	2	3	4	

COMPULSORY COURSES				
1. Computer I / Bilgisayar I				
2. Computer II / Bilgisayar II				
3. Oral Communication Skills I / Sözlü İletişim Becerileri I				
4. Oral Communication Skills II / Sözlü İletişim Becerileri II				
5. Introduction to Educational Sciences / Eğitim Bilimlerine Giriş				
6. Advanced Reading and Writing I / İleri Okuma ve Yazma I				
7. Advanced Reading and Writing II / İleri Okuma ve Yazma II				
8. Listening and Pronunciation I / Dinleme ve Sesletim I				
9. Listening and Pronunciation II / Dinleme ve Sesletim II				
10. Turkish Language I / Türkçe I				
11. Turkish Language II / Türkçe II				
12. Contextual Grammar I / Bağlamsal Dilbilgisi I				
13. Contextual Grammar II / Bağlamsal Dilbilgisi II				
14. Effective Communication / Etkili İletişim				
15. Lexical Competence / Sözcük Bilgisi				
16. Psychology of Education / Eğitim Psikolojisi				
17. Oral Expression and Public Speaking/ Anlatım Becerileri				
18. Approaches to ELT I / İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I				
19. Approaches to ELT II / İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II				
20. History of Turkish Education / Türk Eğitim Tarihi				
21. Introduction Principles and Methods / Öğretim İlke ve Yöntemleri				
22. English to Turkish Translation / İngilizce-Türkçe Çeviri				
23. English Literature I / İngiliz Edebiyatı I				
24. English Literature II / İngiliz Edebiyatı II				
25. Linguistics I / Dilbilim I				
26. Linguistics II / Dilbilim II				
27. Language Acquisition / Dil Edinimi				
28. Instructional Technologies and Material Design Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı				
29. Special Teaching Methods I / Özel Öğretim Yöntemleri I				
30. Special Teaching Methods II / Özel Öğretim Yöntemleri II				
31. Scientific Research Method / Bilimsel Araştırma Yöntemleri				
32. Drama				
33. Second Foreign Language I / İkinci Yabancı Dil I				
34. Second Foreign Language II / İkinci Yabancı Dil II				
35. Second Foreign Language III / İkinci Yabancı Dil III				
36. Literature and Language Teaching I / Edebiyat ve Dil Öğretimi I				
37. Literature and Language Teaching II / Edebiyat ve Dil Öğretimi II				
38. Classroom Management / Sınıf Yönetimi				
39. Teaching English to Young Learners I / Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I				
40. Teaching English to Young Learners II/ Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II				
41. Teaching Language Skills I / İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi I				
42. Teaching English Language Skills II/ İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi II				
43. Community Service Applications / Topluma Hizmet Uygulamaları				
44. Measurement and Evaluation / Ölçme ve Değerlendirme				
45. Turkish to English Translation / Türkçe-İngilizce Çeviri				
46. Principles of Atatürk and History of Modern Turkey I				

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I				
47. Principles of Atatürk and History of Modern Turkey II Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II				
48. Language Teaching Materials Adaptation Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme				
49. Guidance / Rehberlik				
50. Individual Differences in Instruction / Öğretimde Bireysel Farklılıklar				
51. School Experience I / Okul Deneyimi I				
52. English Language Testing and Evaluation Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme				
53. Comparative Education / Karşılaştırmalı Eğitim				
54. Teaching Practice I / Öğretmenlik Uygulaması I				
55. Turkish Educational System and School Management Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi				
ELECTIVE COURSES				
56. Life-Long Learning / Hayat Boyu Öğrenme				
57. International Education Projects / Uluslararası Eğitim Projeleri				
58. Environment Education / Çevre Eğitimi				
59. Educational Philosophy / Eğitim Felsefesi				
60. Western Literature / Batı Edebiyatı				
61. Short Story Analysis / Kısa Hikâye İnceleme				
62. Drama in Education / Eğitimde Drama				
63. Curriculum Development and Evaluation in ELT Yabancı Dilde Öğrence Geliştirme ve Değerlendirme				
64. Project Applications / Proje Uygulamaları				
65. Semantics / Anlambilim				
66. Project Seminars / Proje Seminerleri				
67. New Trends For Education / Eğitimde Yeni Yönelimler				
68. Science, Technology and Social Change Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme				

SECTION 5

Dear Respondent, to what extent do you think the employment anxiety (lack of good job opportunities as an English teacher) after graduation affect the following items listed below? Please do not use the same rank for multiple cases.

Değerli Katılımcı, mezuniyetten sonrası istihdam kaygısının (İngilizce öğretmeni olarak iyi iş bulamama) aşağıdaki olguları ne derce etkilediğini belirtiniz.

	Very little	Little	Undecided	Much	Very much
	1	2	3	4	5
1. Program's strength in providing you with necessary teaching skills and competences <i>Programın size gerekli öğretmenlik bilgi ve becerilerini sağlama gücünü</i>					
2. Your academic success – <i>Akademik başarınızı</i>					
3. Your learning motivation – <i>Öğrenme motivasyonunuzu</i>					
4. Your determination in acquiring and improving teaching competences <i>Öğretmenlik yeterliliği kazanma ve geliştirme azminizi</i>					
5. Your teacher self-efficacy belief <i>Öğretmenlik öz-yeterlilik inancınızı</i>					

SECTION 6: Open-Ended Items

Please respond to the following open-ended questions. Your comments are appreciated.

1. What did you like most about your ELT program?

2. What did you dislike most about your ELT program?

3. What suggestions do you have for the improvement of the program?

Additional Comments if any.

END OF SURVEY. THANK YOU FOR PARTICIPATION

Ek 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

Eğitim Geçmişi (Lisans/Y.Lisans/Doktora):

Çalışma Geçmişi (Kaç yıldır İ.Ü?):

Akademik Unvan – Pozisyon:

1. Mezun olduğunuz ELT programının güçlü yönleri nelerdir?
2. Mezun olduğunuz ELT programının zayıf yönleri nelerdir?
3. Mezun olduğunuz ELT programını geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Mezun olduğunuz ELT programının aşağıdaki yönleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

(2018-2019 EÖY 3. snf) ve 4. snf öğrencilerin programda sevdiği ve sevmediği yönler ve 2016 Haziran mezununun programın güçlü ve zayıf yönlerine ve geliştirme önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilmiştir.)

4. Program derslerinin İngilizce Öğretmenliği teorisine ve/veya öğretmenlik uygulamasına yönelik olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Program dahilinde uygulanan staj programının sürece ve içerik olarak yeterliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

6. ELT programında görevli akademik kadro ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Akademik/Mesleki yeterlilik

Sayıcı yeterlilik

Öğrencilerle olumlu ilişkiler

7. Öğrencilerinizin İngilizce dil becerileri açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

8. Programda verilen seçmeli derslerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

9. YTÜ’de 2017-2018’de başlanan yeni ELT programına dair düşünceleriniz nelerdir? Yeni ve eski program (Halazırda 1.-2. sınıflarda uygulanan yeni program ile 3.-4. sınıflarda uygulanan eski program) arasındaki temel farklılıklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

10. Programın öğrencilere sağladığı uluslararası burs, proje, staj, hedef dil ülke ziyareti imkanları ile seminer, konferans gibi etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?

11. Programın öğrencilere sağladığı fiziksel ve teknolojik imkanlar ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

12. Programda yürütülen ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ağırlıklı olarak teorik bilgiyi mi, öğretmenlik becerisini mi ölçer?

Ek 3. Mezun Görüşme Formu

MEZUN GÖRÜŞME FORMU

Eğitim Geçmişi (Lisans/Y.Lisans/Doktora):

Lisans Mezuniyet Dönemi:

Çalışma Geçmişi:

1. Mezun olduğunuz ELT programının güçlü yönleri nelerdir?
2. Mezun olduğunuz ELT programının zayıf yönleri nelerdir?
3. Mezun olduğunuz ELT programını geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Mezun olduğunuz ELT programının aşağıdaki yönleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

(2018-2019 EÖY 3. snf) ve 4. snf öğrencilerin programda sevdiği ve sevmediği yönler ve 2016 Haziran mezununun programın güçlü ve zayıf yönlerine ve geliştirme önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilmiştir.)

4. Program derslerinin İngilizce Öğretmenliği teorisine ve/veya öğretmenlik uygulamasına yönelik olmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Program dahilinde uygulanan staj programının sürece ve içerik olarak yeterliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

6. ELT programında görevli akademik kadro ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Akademik/Mesleki yeterlilik

Sayıca yeterlilik

Öğrencilerle olumlu ilişkiler

7. Öğrencilerin İngilizce dil becerileri açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

8. Programda verilen seçmeli derslerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

9. Programın öğrencilere sağladığı uluslararası burs, proje, staj, hedef dil ülke ziyareti imkanları ile seminer, konferans gibi etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?

10. Programın öğrencilere sağladığı fiziksel ve teknolojik imkanlar ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

11. Programda yürütülen ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ağırlıklı olarak teorik bilgiyi mi, öğretmenlik becerisini mi ölçer?

Ek 4. İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programları Hedefleri

1. Eğitimin temelleri; öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri ve alan öğretim bilgisine hâkim,
2. Dersin kazanımlarına, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ihtiyaçlarına, özelliklerine dayalı olarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya yönelik öğretim ilkelerine ve alan öğretimine uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri belirler ve ders etkinliği tasarlayabilen,
3. Kazanımlara dönük kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlayıcı öğretim teknolojilerinden yararlanarak ders materyalleri geliştirebilen, hazır materyalleri uyarlayabilen, öğrenme ortamını düzenleyerek uygulayan ve değerlendiren,
4. Öğrencilerin öğrenmelerini izlemek amacıyla ölçme değerlendirme araçları geliştirir, uygular, analiz eder ve sonuçlarına dayalı olarak öğrenci gelişimini desteklemeye ve etkili öğretim sağlamaya dönük geribildirimler veren,
5. Öğretimi etkileyen tüm değişkenleri analiz ederek öğrenmeyi sağlayıcı öğretim planı hazırlar ve uygular; eğitim-öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yöneten,
6. Bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak eğitim ve kendi alanındaki problemleri belirleme, tanımlama, analiz etme ve çözme becerisine sahip,
7. Atatürk ilke ve inkılaplarını bilir; yazılı ve sözlü iletişimde Türkçeyi etkin kullanır; sosyal, kültürel, sanatsal, sportif, teknolojik ve mesleki yönden kendini geliştirir; kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlere katılan,
8. Klasik ve modern İngiliz Edebiyatı ürünlerini inceleme için gerekli temel kavram ve kuramları bilir; edebi eserleri eleştirel bir yaklaşımla değerlendiren, bu bilgi ve becerileri dil öğretiminde etkin biçimde kullanan,
9. Yabancı dili, bilgiye ulaşma, yazılı- sözlü olarak paylaşma ve üretmede yetkin düzeyde kullanır; Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyıp değerlendiren,

10. Teorik ve uygulamalı dilbilim kavram, kuram ve ilkelerini bilir, analiz eder ve değerlendirir; eğitim-öğretim süreçlerini planlama ve öğrenme ortamları oluşturmada etkin bir şekilde kullanan,
11. Ulusal ve uluslararası platformda çağdaş ve çağa yön verebilecek, yeniliklere açık, sorun çözebilen ve karar verebilen,
12. Bireysel ve mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılacak gerekli bilgi, beceri, kültür, tutum ve değerlere sahip,
13. Özyansıtımlı öğrenme ve öğretme, öğrenen özerkliği, kültürlerarasılık kavramlarını içselleştirmiş,
14. İletişim teknolojilerini eğitsel uygulamalarında amaçları doğrultusunda etkin bir şekilde kullanabilen,
15. Toplumsal gereksinimlere ve farklılaşan öğrenci profillerine, eğitsel ortamın koşullarına ve öngörülen standartlara uygun olarak eğitimde planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini başarı ile yürütebilen,
16. Değişime açık, etik değerlere duyarlı,
17. Eğitim sürecindeki diğer paydaşlarla (öğrenci, öğretmen, meslektaş, eğitim yöneticileri, aile vb) iş birliği kurabilen,
18. Mesleğine ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgiyi bilimsel çerçevede sorgulayıp, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilen,
19. Daha etkin bir yabancı dil eğitimi için proje ve etkinlikler hazırlayabilen ve/veya hazırlanması için öncülük edebilen,
20. İyi düzeyde İngilizce Dil Yeterliliği olan,
21. Sınıf içi tutumu ile öğrencilere rol model olabilecek, onların psikolojilerini anlayabilen, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olabilen,
22. Çağdaş, bilimsel eğitimin ilke ve esaslarına bağlı, bilimsel ve eleştirel düşünme yeteneğine sahip,
23. Öğrencilerin teknolojik değişimlere ayak uydurabilen ve alanlarıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanabilen,
24. Yaşam Boyu Öğrenme” anlayışına koşut bir biçimde, hem ülkemizde ve dünyadaki sosyo-kültürel dinamikleri gözlemleyebilen, hem de bu dinamiklerin doğurduğu sonuçlar doğrultusunda gerekli mesleki ve yaşantısal dönüşümleri gerçekleştiren tam donanımlı nitelikli ingilizce

öğretmenleri yetiştirmek. Ek 5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (LİSANS Eğitimi)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF-LLL: 6. Düzey QF-EHEA: 1. Düzey	1- Ortaöğretim de kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar. 2- Bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğini değerlendirir.	1- Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır. 2- Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir. 3- Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalar	1- Bireysel ve grup çalışmaları nda sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir. 2- Kendini bir birey olarak tanıır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir. 3- Uygulama da	1- Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2- Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir. 3- Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir. 4- Bilgiye ulaşma yollarını	1- Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır. 2- Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler. 3- Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular. 4- Alanıyla ilgili konularda	1- Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur. 2- Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır. 3- Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır. 4- Güvenli okul ortamının

bilgi sahibidir.	a dayalı çözüm önerileri geliştirir.	karşılaşılan ve öngörülen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.	etkin bir şekilde kullanır.	ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir.	oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar.
3-Bilimsel bilginin üretilmesiyle ilgili yöntemleri tartışır.	4-Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular.			5-Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.	5-Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir.
4-Alanı ile ilgili öğretim programları , öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir.	5-Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.			6-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.	6-Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlılıkları bilir.
5-Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerini bilgisine sahiptir.	6-Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.			7-Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.	7-Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.
6-Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.				8-Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.	

Ek 6. Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri

İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİLİKLERİ

Yeterlilik Alanı

1-İngilizce Öğretme-öğrenme sürecini planlama, düzenleme ve uygulama

Kapsam

Bu alan, İngilizce öğrenme- öğretme sürecini planlama, dil öğrenimini destekleyici ortamlar d
üzenleme ile öğrenme ve öğretimin gerçekleştirilmesini kapsar.

1- İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme (İngilizce öğretimi programı doğrultusunda
öğrenme öğretme sürecini planlar.)

Ortama uygun planlama yapabilme (sınıf büyüklüğü, fiziki koşullar, okul türü, öğrenci özellikl
eri –dil, gelişim- vs

2- İngilizce öğretimine uygun (fiziksel) ortam düzenleyebilme

3- İngilizce öğretimine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme

4- Öğretim sürecine uygun materyal ve kaynaklar kullanabilme (teknolojik kaynakları kullana
bilme)

Yeterlilik Alanı

2- Dil Becerilerini Geliştirme

Kapsam

Bu alan, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alarak, dil öğrenme-öğretme yöntemlerini, dilin i
şlevi ve kurallarına yönelik etkinlikleri düzenleyip

İngilizcenin öğretilmesini kapsar.

1- Öğrencilerin İngilizceyi doğru ve anlaşılabilir şekilde kullanmalarını sağlayabilme

2- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme

3- Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme

4- Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme

5- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme

6- Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri* geliştirmelerine yardım edebilme

7- İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkat
e alan uygulamalar yapabilme (öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfetmelerini sağlayacak v
e buna uygun öğrenme yolları)

8- Atatürkçü düşüncede yer alan temel fikirleri ve Atatürk ilkelerini öğretim sürecindeki uygulamalarına yansıtabilme.

Yeterlilik Alanı

3- Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

Kapsam

Bu alan, İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini izleme, belirleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsar.

- 1- İngilizce öğretiminde amaca uygun ölçme- değerlendirme araçlarını kullanabilme
- 2- Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme
- 3- Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme

Yeterlilik Alanı

4- Okul, Aile ve Toplumla İş birliği Yapma ve Etkileşim

Kapsam

Bu alan, İngilizce öğrenimini destekleyen tüm sosyal ve kültürel etkileşim ortamlarını kapsar.

- 1- Öğrencilerin yabancı dilin önemini kavramalarında aile, kurum, kuruluş ve kişiler ile iş birliği yapabilme
- 2- Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme
- 3- İngilizce kullanımını ders dışı etkinliklerle destekleyebilme, teşvik etme

Yeterlilik Alanı

5- İngilizce Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama

Kapsam

Bu alan, öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik yaptığı uygulamaları kapsar.

- 1- İngilizce öğretimine ilişkin mesleki yeterliliklerini belirleyebilme
- 2- İngilizce öğretimine ilişkin mesleki gelişimini planlama ve uygulayabilme
- 3- İngilizce öğretmeni mesleki gelişim sürecindeki kazanımları paydaşlara (öğrenci öğretmen -okul-aile- toplum vb.) yansıtabilme

ÖZ GEÇMİŞ

KAYSERİ doğumlu Şule Yüksel Ertuğrul Seçer ilkokul eğitimini Tekirdağ ve Elazığ'da, ortaokul ve lise eğitimini Samsun'da yapmıştır. Lisans eğitimini, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde; Yüksek Lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde tamamlamıştır. 2002 yılından beri Millî Savunma Üniversitesi Hava Harp Okulu Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. 2014 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora eğitimine başlamıştır.

Yayınlar

Uluslararası Makaleler

1. **Seçer, Ş. Y. E., & Toy, B. Y.** (2020). *Impact of Writing Course Based on 5E Learning Model on Writing Skill Instruction and Development*. IoJet International Online Journal of Education and Teaching. ISSN: 2148-225X. Vol. 7, No. 2. (Journal Indexed in ERIC)
2. **Seçer, Ş. Y. E., & Çeliköz, N.** (2018). *An Action Research to Cope with Negative Attitudes of Kindergarteners toward School*. Journal of Education and Practice, 9(16), 74-81.
3. **Seçer, Ş. Y. E., & Çeliköz, N.** (2017). *The Effect of Kindergarteners' Perceptions of School on their Attitudes towards School*. International. Journal of Curriculum and Instruction, IJCI, 9(2), 70-88. (Journal Indexed in ERIC)
4. **Seçer, Ş. Y. E., & Çeliköz, N.** (2017). *The Role of Essay Writing Course, Given along with Comprehension-based Instruction, on the Writing Skill*

Development of High School Students. Eurasian Journal of Applied Linguistics, EJAL, 3(2), 297-312. (Journal Indexed in ESCI)

5. Şahin, M., & Seer, Ş. Y. E. (2016). *Challenges of Using Audio-Visual Aids as Warm-Up Activity in Teaching Aviation English*. ERR, Educational Research and Reviews, 11(8), 860-866. (Journal Indexed in ERIC)
6. Şahin, M., Seer, Ş. Y. E., & Erişen, Y. (2016). *Perception of 'English' and Motivation in Learning English*. Journal of Education and Training Studies. 4 (9), 43-60. (Journal Indexed in ERIC)
7. Seer, Ş. Y. E., Sahin, M., & Alcı, B. (2015). *Investigating the Effect of Audio-Visual Materials as Warm-up Activity in Aviation English Courses on Students' Motivation and Participation at High School Level*. Procedia - Social and Behavioral Sciences (199), 120-128. (Journal Indexed in Elsevier-ScienceDirect)
8. Seer, Ş. Y. E., & Şahin, M. (2014). *Challenges of Teaching Aviation Vocabulary and Radio Phraseology at High School Level*. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 5(4), 110-120.

Uluslararası Bildiriler

1. Seer, Ş. Y. E., & Şahin, M. (2014). Challenges of Teaching Aviation Vocabulary and Radio Phraseology At High School Level. ICONTE 2014 / International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya. 24-26 April 2014.
2. Seer, S. Y. E., Sahin, M., & Alcı, B. (2015). The Effect of Audio-visual Materials as Warm-up Activity in Aviation English courses on Students' Motivation and Participation at High School Level. GlobELT 2015 Conference. Antalya. 6-19 April 2015.
3. Seer, Ş., & eliköz, N. (2017). The Effect of Essay Writing Course, Given along with Comprehension-Based Instruction, on The Writing Skill Development of High School Students. GlobELT 2017 Conference. İzmir. 18-21 May 2017.

4. **Seçer, Ş., & Çeliköz, N.** (2017). The Effect of Kindergarteners' Perceptions of School on Their Attitudes towards School. GlobELT 2017 Conference. İzmir. 18-21 May 2017.
5. **Seçer, Ş., & Toy, B. Y.** (2018). Writing Skill Instruction and Development - A Suggestion for Essay Writing Course Design and Implementation Based on 5E Learning Model in High School Level. NTELT 2018 / 5th International Conference on New Trends in English Language Teaching and Testing. İstanbul. 30 March 2018.
6. **Seçer, Ş., & Çeliköz, N.** (2018). Coping with the Negative Attitudes of Kindergarteners towards School. Education Studies'18 / 2nd International Conference on Education and Learning. İstanbul. 27-28 April 2018.