Article Type:
Research Paper

Original Title of Article:
An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school

Turkish Title of Article:
Bir yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programının kapsamlı değerlendirilmesi

Author(s):
Canay KARCI AKTAŞ, Kerim GÜNDOĞDU

For Cite in:
Karcı Aktaş, C. & Gündoğdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(1), 169-214. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.007

Makale Türü:
Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:
An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school

Makalenin Türkçe Başlığı:
Bir yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programının kapsamlı değerlendirilmesi

Yazar(lar):
Canay KARCI AKTAŞ, Kerim GÜNDOĞDU

Kaynak Gösterimi İçin:
Karcı Aktaş, C. & Gündoğdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(1), 169-214. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.007
An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school

Canay KARCI AKTAŞ *, Kerim GÜNDOĞDU **

*a Adnan Menderes University, Faculty of Education, Aydın/Turkey

Abstract

The study aimed to evaluate the English preparation curriculum at Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages according to the Bellon and Handler model. The study was designed as a "case study", which aimed to obtain qualitative and quantitative data from the selected case. 310 English preparation class students, 26 English lecturers, 26 lecturers of other departments and 24 students of other departments participated in the study. The data were gathered through a scale, questionnaire, interviews, class observations and document analysis. The study was conducted according to the four steps of the "Bellon and Handler Model". Findings were presented according to the status descriptions, analysis activities and curriculum improvement components of the four steps. In conclusion, it was found that there were no philosophy or goals of the English preparatory curriculum. Though the students had positive motivation towards learning English, they could not reach the desired level. Moreover, the inefficacy of teaching of the skills courses was emphasized by all participants. This problem was thought result from lack of practice.

Keywords: Curriculum evaluation, English preparation curriculum, Bellon and Handler Model.

Article Type: Research paper

---

**Makale Bilgisi**

DOI: 10.14527/pegelogog.2020.007

Makale Geçmişi:
- Geliş: 21 Mart 2019
- Düzeltilme: 27 Eylül 2019
- Kabul: 19 Aralık 2019
- Çevrimiçi: 02 Şubat 2020

Anahtar Kelimeler:
- Program Değerlendirme,
- İngilizce Hazırlık Programı,
- Bellon ve Handler Modeli.

Makale Türü: Özgün makale

---

Bu araştırmanın amacı AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını Bellon ve Handler Modeline göre değerlendirmektir. Durum çalışması olarak kurgulanan bu çalışmada, araştırma konusuna yönelik nitel ve nicel verileri ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışmaya 310 İngilizce hazırlık öğrencileri, 26 İngilizce öğretmeni, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrenci katılmıştır. Veriler ölçekte ve anketler, görüşmeler, gözlem ve doküman analizi ile toplanmıştır. Bu doğrultuda Bellon ve Handler Modelinin aşamaları olan dört ana odak noktasının yer aldığı ve bu odak noktaların nitel ve nicel verilerle değerlendirildiği yer verilmiştir. Sonuç olarak programın felsefesinin, amaçlarının detayları ve detaylar hedeflenmesi, programın belirli dallara ayırılması ve bu dallara göre belirli amaçlar, hedefler ve önlemler belirlenmesi, derslerin belirli dallara ayrılmaması ve belirli dallara özel olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu durumun genelleşmesi ve uygulanması, programın belirli dallara ayrılmamasını ve dersin belirli dallara ayrılmamasını gerektirmektedir. Bu durumun genelleşmesi ve uygulanması, programın belirli dallara ayrılmamasını ve dersin belirli dallara ayrılmamasını gerektirmektedir. Bu durumun genelleşmesi ve uygulanması, programın belirli dallara ayrılmamasını ve dersin belirli dallara ayrılmamasını gerektirmektedir.
Introduction

The world has turned into a huge village as a result of developments in the social, political, economic and cultural areas. Learning a foreign language has become a necessity in order to communicate in these areas. Therefore, teaching and learning English as the dominant language of the world has been supported by governments and authorities in the world (Chang, 2006). In parallel with these developments, as a global language, English is necessary and as a result, English exists in the curriculum of various levels of education including both primary and higher education. Although students learn English throughout their lives, it is seen that they cannot have a good command of English when they are still at university (Karcı Aktaş & Gündoğdu, 2018; Tümen Akyıldız & Tayşi, 2017). Without doubt, these problems are mostly seen in preparatory classes of foreign language schools. Preparatory classes take place as compulsory or optional learning of English in the first year of university. The importance of preparatory schools can be understood better from the mission stated as “Teaching English to a level that will be needed in the following years to students with a little English”. In order to fulfill this mission, preparatory schools should have a good quality curriculum which should be improved through the findings of studies. Despite this fact, curriculum developers and teaching staff focus on the teaching process more than the evaluation process nowadays. In this case, materials and curricula are developed without being based on the findings of studies. Studies planned after exams are focused on the new program objectives to be applied. Thus, the inefficient parts of the curricula cannot be determined. Moreover, most preparatory school curricula are in contrast with the principles of curriculum development (İnal & Aksoy, 2014).

Curriculum evaluation can be defined as making decisions on the efficiency of a curriculum through various data collection tools, and it concerns all the stakeholders, including teaching staff and students who are directly affected by the implementation of the curriculum (Demirel, 2006; Erden, 1998). Carrying out curriculum evaluation studies, which is described as the first step of curriculum development by Erden (1998), is necessary to obtain productive performance (Demirel, 2006). Obtaining the views of all stakeholders can help the development of the curriculum and learning opportunities (Bellon & Handler, 1982). Not only the four foci (objectives, content, learning-teaching process and evaluation) should be given importance, but all the elements affecting the curriculum should also be evaluated. In other words, questions such as what the goals of the curriculum should be and how they should be determined, whether they are consistent with the aims of stakeholders, how the operations function, whether the communication and decision-making process is efficient, whether the physical conditions and the number and quality of school personnel are sufficient, whether the responsibilities are stated somewhere, and how the teachers are supported professionally, should be answered thoroughly. In each curriculum evaluation study, various models and approaches are seen to be used depending on the aim of the study and the variables dealt with. The major elements of this framework include the four areas of focus (goals, organization, operations, and outcomes), the status descriptions, analysis activities and the curriculum improvement components. The first focus includes the program goals and philosophy. The second step is organization, which includes resources, communication, decision making, planning, current programs, renewal activities and structure. Operations, which include educational goals, content, teaching/learning strategies, and assessment, can generate information about the day-to-day functioning of the program. The last focal point is outcomes, which reveals the achievement level of students’ learning and perceptions of students’ motivation. Status descriptions are preliminary overviews which provide some information about the four focus areas. During the analysis activities, the four focus areas are screened and assessed through the views of stakeholders. For the curriculum improvement components step, the recommendations of stakeholders are gathered. The main reason for using the Bellon and Handler Model is the organization step which does not exist in other evaluation models. Resources, communication, decision-making processes, planning, programs, feedback and evaluation, and structure all take place in organization, which are crucial points in the learning and teaching process in preparatory schools. The status of these processes should be defined and evaluated, and suggestions should be made by stakeholders. Aydın Adnan Menderes University (AADU) School of Foreign Languages implements its own curriculum and determines teaching materials...
on its own. Thus, decision-making and communication processes are crucial for curriculum development and implementation. A curriculum should be evaluated according to different perspectives. Although numerous studies have been made at the level of elementary and secondary education, there are few studies associated with higher education English curricula. These studies were conducted using the CIPP model while few international and national studies have been made using the Bellon and Handler Model. As a result of the literature review, international and national studies can be summarized as stating that: More attention should be given to communicative skills, amendments should be made for assessment tools and various activities should be applied to motivate students and arouse their interest (Altmışdört, 2009; Balint, 2009; Chang, Kim & Lee, 2015; Griffee, 1999; Inal & Aksoy, 2014; Karataş, 2007; Karci Aktaş & Gündoğdu, 2018; Kiely, 2003; Köse, 2012; Maneth, 2012; Mede, 2012; Nam, 2005; Özkanal, 2009; Öner, 2015; Özdoruk, 2016; Şahin, 2006; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015; Öztürk, 2017; Özüdoğru, 2017; Tiryaki, 2009; Tsou & Chen, 2014; Tunç, 2012; Tümen Akyıldız & Taşış, 2017; Yılmaz, 2011 ). International and national studies using the Bellon and Handler model can be summarized as stating that: Programs considering students’ needs and interests should be made and more attention should be given to communicative skills, especially speaking skills. There are also studies indicating lack of motivation as the main reason of students’ failure (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Erdem, 1999; Erozan, 2005; Tercanlioğlu, 1990; Yel, 2009).

In addition to the scarcity of studies associated with higher education English curricula, although AADU School of Foreign Languages education was launched in the 2009-2010 academic year, its English curriculum had not been evaluated systematically and scientifically. Hence, a research study was conducted by gathering the views of various stakeholders including teaching staff, administrators and students of the preparatory school and also of lecturers and students of other departments. Through the data collected, feedback will be given about the AADU School of Foreign Languages English curriculum, and therefore, a contribution will be made to curriculum evaluation literature and to English language teaching. Moreover, it may serve as a model for decisions to be taken by schools that have similar curricula in different universities in Turkey.

The study aimed to contribute to the curriculum development process by evaluating the preparatory class English curriculum at AADU School of Foreign Languages according to the Bellon and Handler model. In line with the main purpose of the study, the following research questions were specified in the curriculum evaluation study:

1. What are the status descriptions of the goals, organization operations and outcomes?
2. How do teaching staff, administrators and students of the preparatory school and lecturers and students of other departments evaluate the English Preparatory School Curriculum within the scope of the goals, organization, operations and outcomes?
3. What are the suggestions of teaching staff, administrators and students of the preparatory school and lecturers and students of other departments about the development of the English Preparatory School Curriculum within the scope of the goals, organization, operations and outcomes?

Method

Research Design

The Bellon and Handler curriculum evaluation model was used in the study. Curriculum evaluation should include all stakeholders involved in the curriculum process. Thus, the curriculum will be strengthened and therefore the students’ learning opportunities will be improved with the integrated data that are obtained (Bellon & Handler, 1982). In this context, the program does not only examine the objectives, content, educational backgrounds and assessment processes of the evaluation; at the same time, it is of great benefit to evaluate all the elements that affect the curriculum. This is also in line with the spirit of the case study method. In this context, it is thought that different questions such as what the objectives of the school should be and how they should be determined, whether they are consistent with stakeholder objectives, how curriculum elements work, whether the communication and decision-
making process is positive in the school, whether the physical facilities are sufficient, whether all persons in the school (including service and administrative staff) are adequate, how and where the duties and responsibilities of each human resource are indicated, and how the teaching staff are supported professionally, can be answered in depth with this model.

The study was designed as a case study, which narrows down a broad field of study into one researchable topic and aimed to reach qualitative and quantitative data. A case study is an in-depth investigation of a particular situation. Utilization of both qualitative and quantitative techniques enriches the evaluation of the curriculum through various views of stakeholders (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2016). Case studies are based on limited systems (Merriam, 1998), which give detailed and real-life information (Uşun, 2012). This means: Limited participants, limited time and a limited place (Bassey, 2003). In this study, the limited place is the AADU School of Foreign Languages English Preparatory Classes. Participants are limited to 310 English preparatory class students, 26 English lecturers, 26 lecturers of other departments and 24 students of other departments. Moreover, the English preparation program is limited to one year. The reasons for the preference for a case study are these: 1) In order to answer the questions of this evaluation study and because these questions reveal the views of all stakeholders related to the English Preparatory Curriculum of AADU School of Foreign Languages, the case study was estimated as the most appropriate research design, and 2) the researcher has the opportunity to examine each factor associated with the curriculum and to make comments through in-class observations. In this case study, a “single case holistic design” was utilized because of the evaluation of a single school and a single curriculum (Yıldırım & Şimşek, 2006). In the quantitative part of the study, the data were gathered through a scale and questionnaires while in the qualitative part, the data were gathered through interviews, classroom observations and document analysis.

Participants

Demographic information of the English lecturers is presented in Table 1. Demographic information of the English preparatory school students is presented in Table 2. Information about English preparatory students interviewed is presented in Table 3. Information about English lecturers interviewed is presented in Table 4. Information about students of other departments interviewed is presented in Table 5. Information regarding lecturers of other departments interviewed is presented in Table 6.

Table 1.
Demographic Information of English Lecturers.

| Gender   | Male | 13  | 50.00 |
|----------|------|-----|-------|
|          | Female | 13 | 50.00 |
|          | Total   | 26 | 100.00 |
| Type of Degree | Bachelor | 17 | 65.40 |
|           | MA     | 7  | 26.90 |
|           | PhD    | 2  | 7.70  |
|           | Other  | -  | -     |
|           | Total  | 26 | 100.00 |
| Experience | 1-5 years | 1 | 3.80  |
|           | 6-10 years | 5 | 19.20 |
|           | 11-15 years | 10 | 38.50 |
|           | 16-20 years | 4 | 15.40 |
|           | 21 years and over | 6 | 23.10 |
|           | Total   | 26 | 100.00 |
Table 2.
Demographic Information of English Preparatory School Students.

|                          | f    | %   |
|--------------------------|------|-----|
| Department               |      |     |
| Compulsory               | 238  | 76.80|
| Elective                 | 72   | 23.20|
| Total                    | 310  | 100.00|
| Gender                   |      |     |
| Male                     | 177  | 57.10|
| Female                   | 133  | 42.90|
| Total                    | 310  | 100.00|
| High School              |      |     |
| Vocational               | 23   | 7.40 |
| Anatolian                | 192  | 61.90|
| Private                  | 32   | 10.30|
| Other                    | 63   | 20.30|
| Total                    | 310  | 100.00|
| Duration of English learning |    |     |
| 0-5 years                | 46   | 14.80|
| 6-10 years               | 242  | 78.10|
| 11 years and over        | 22   | 7.10 |
| Total                    | 310  | 100.00|
| Weekly hours of English at high school | | |
| none                     | 10   | 3.20 |
| 1-3 hours                | 44   | 14.20|
| 4-6 hours                | 205  | 66.10|
| Over 6 hours             | 51   | 16.50|
| Total                    | 310  | 100.00|

Table 3.
Information about English Preparatory Students Participating In the Interview.

| Codes | Gender | Level      | High School Type | Department                  |
|-------|--------|------------|------------------|-----------------------------|
| S1    | Female | Intermediate | Anatolian         | Compulsory/ English literature |
| S2    | Female | Intermediate | Anatolian         | Compulsory/ English literature |
| S3    | Male   | Intermediate | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S4    | Female | Pre-int.    | Anatolian         | Compulsory/International Relations |
| S5    | Male   | Pre-int.    | General           | Compulsory/ Engineering     |
| S6    | Female | Pre-int.    | Anatolian         | Compulsory/International Relations |
| S7    | Female | Pre-int.    | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S8    | Female | Pre-int.    | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S9    | Female | Pre-int.    | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S10   | Female | Elementary  | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S11   | Male   | Elementary  | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S12   | Female | Elementary  | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S13   | Female | Elementary  | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S14   | Male   | Elementary  | Anatolian         | Compulsory/ Engineering     |
| S15   | Male   | Elementary  | Anatolian         | Compulsory/ MA Student      |
| S16   | Female | Elementary  | Vocational        | Optional/Tourism             |
| S17   | Female | Elementary  | Vocational        | Optional/Tourism             |
| S18   | Male   | Elementary  | Vocational        | Optional/Tourism             |
**Table 4.**
Information about Lecturers Participating in the Interview.

| Codes | Gender | Experience        | Type of Degree |
|-------|--------|-------------------|----------------|
| L 1   | Male   | 11 years and over | Bachelor       |
| L 2   | Female | 5-10 years        | Bachelor       |
| L 3   | Male   | Over 20 years     | Bachelor       |
| L 4   | Male   | Over 20 years     | Bachelor       |
| L 5   | Female | 15-20 years       | Bachelor       |
| L 6   | Male   | 11 years and over | Bachelor       |
| L 7   | Male   | 11 years and over | Bachelor       |
| L 8   | Female | 11 years and over | Bachelor       |
| L 9   | Female | 11 years and over | Bachelor       |
| L 10  | Male   | 11 years and over | MA             |
| L 11  | Male   | 5-10 years        | Bachelor       |
| L 12  | Male   | 11 years and over | MA             |
| L 13  | Male   | 5-10 years        | Bachelor       |
| A 1   | Male   | 11 years and over | MA             |
| A 2   | Male   | 15-20 years       | Bachelor       |

**Table 5.**
Information about Students of Other Departments Participating in the Interview.

| Codes | Gender | Year | High School Type | Department            |
|-------|--------|------|------------------|-----------------------|
| SOD 1 | Female | 1    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 2 | Female | 1    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 3 | Male   | 3    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 4 | Male   | 2    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 5 | Female | 3    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 6 | Female | 2    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 7 | Male   | 4    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 8 | Male   | 4    | Anatolian        | Engineering           |
| SOD 9 | Female | 4    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 10 | Female | 3    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 11 | Male   | 3    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 12 | Female | 2    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 13 | Female | 2    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 14 | Male   | 1    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 15 | Female | 1    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 16 | Female | 1    | Vocational       | Tourism               |
| SOD 17 | Female | 4    | Anatolian        | International Relations |
| SOD 18 | Male   | 4    | Anatolian        | International Relations |
| SOD 19 | Female | 3    | Anatolian        | International Relations |
| SOD 20 | Female | 3    | Anatolian        | International Relations |
| SOD 21 | Male   | 2    | Anatolian        | International Relations |
| SOD 22 | Male   | 2    | Anatolian        | International Relations |
| SOD 23 | Female | 1    | Anatolian        | International Relations |
| SOD 24 | Male   | 1    | Anatolian        | International Relations |
Table 6.
Information about Lecturers of Other Departments Participating in the Interview.

| Codes | Gender | Department                          | Faculty                  |
|-------|--------|-------------------------------------|--------------------------|
| LOD 1 | Male   | Tourist Guidance                   | Tourism                  |
| LOD 2 | Female | Tourist Guidance                   | Tourism                  |
| LOD 3 | Female | Accommodation Management           | Tourism                  |
| LOD 4 | Female | English                             | Tourism                  |
| LOD 5 | Female | Tourist Guidance                   | Tourism                  |
| LOD 6 | Female | English                             | Tourism                  |
| LOD 7 | Female | Travel Management                  | Tourism                  |
| LOD 8 | Female | Travel Management                  | Tourism                  |
| LOD 9 | Male   | Accommodation Management           | Tourism                  |
| LOD 10| Female | English                             | Tourism                  |
| LOD 11| Male   | Electric and Electronic            | Engineering              |
| LOD 12| Female | Food                                | Engineering              |
| LOD 13| Male   | Computer                            | Engineering              |
| LOD 14| Female | Civil                               | Engineering              |
| LOD 15| Female | Food                                | Engineering              |
| LOD 16| Male   | Food                                | Engineering              |
| LOD 17| Male   | Civil                               | Engineering              |
| LOD 18| Male   | Computer                            | Engineering              |
| LOD 19| Male   | Electric and Electronic            | Engineering              |
| LOD 20| Male   | Electric and Electronic            | Engineering              |
| LOD 21| Male   | International Relations            | Economics & Management   |
| LOD 22| Male   | International Relations            | Economics & Management   |
| LOD 23| Female | International Relations            | Economics & Management   |
| LOD 24| Male   | International Relations            | Economics & Management   |
| LOD 25| Male   | International Relations            | Economics & Management   |
| LOD 26| Male   | Physics                             | Science & Literature Faculty |

The number of participants of the study was limited to 310 English preparation class students, 26 English lecturers, 26 lecturers of other departments and 24 students of other departments (International Relations [English medium] Department, Faculty of Tourism and Faculty of Engineering). Courses in international relations department and faculty of engineering, for which preparatory education is compulsory, are 100.00% in English while courses in tourism faculty are 30.00% in English and preparatory education is optional for this faculty. The number of participants, on whom quantitative research methods were applied, was not determined using a sampling method. The total number of teaching staff at the preparatory school was 28, but 26 out of the 28 lecturers responded to the questionnaires during the 2016-2017 academic year.

Without using a sampling method, the aim was to reach 332 preparatory school students during the 2016-2017 academic year. 328 students at the preparatory school were handed out an English learning motivation scale while 310 preparatory school students were given questionnaires. The reason for the difference between the numbers of students was that 10 students started studying at their departments in the second term of 2016-2017 academic year.

For interviews with preparatory school students, 18 students were determined using ‘typical case sampling’, one of the ‘purposeful sampling methods’ (Patton, 1990). The students typically went into their classes and participated in the survey. They were from different levels of classes, nine from elementary classes, six from pre-intermediate classes and three from intermediate classes. Saturation was commonly taken to indicate that, on the basis of the data that had been collected or analyzed hitherto, further data collection and/or analysis were unnecessary. 13 preparatory school lecturers and two administrators were interviewed till data saturation was reached.
Students from other departments to be interviewed with the criteria that they should be selected among students who have studied in preparatory class were determined according to ‘criterion sampling’, one of the ‘purposeful sampling methods’. A total of 24 participants were selected, two students from each grade level (1st, 2nd, 3rd and 4th grades). The number of participants for lecturers from other departments was randomly determined on the basis of continuing to collect data up to the stage (satisfaction point), where concepts and processes that may answer research questions began to repeat. A total of 26 lecturers from other departments were interviewed.

Observation classes were defined as teacher-based classes and student-centered classes, in which various techniques and materials were used. According to this criterion, four teacher-based classes (in which the direct instruction method, question-answer and discussion techniques were applied, the teacher was the single authority in the classroom, and the learner had a passive role [just as a listener] and was dependent on course books) and four student-centered classes (in which various methods and techniques were applied, the learner was a participant, and various materials were used as well as course books) were determined. The Main Course, Listening-speaking, Reading-writing and Grammar classes of the lecturers were observed. They were involved voluntarily in the research. Thus, the results of the observation and interviews were compared and confirmed.

**Data Collection Tools and Procedures**

In this section, the quantitative and qualitative data collection tools and numbers of participants are presented in detail in Table 7.

**Table 7.**

*Data Collection Tools and Numbers of Participants.*

| Tools                                                                 | AADU Prep Participants | Other Departments |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------|
| Motivation Scale (to define the status descriptions of the model and related to the first question of the curriculum evaluation study) | 328 students           | -                 |
| Questionnaires (to define the status descriptions, analysis activities and curriculum improvement components of the model and related to all three questions of the study) | 26 lecturers 310 students | -                 |
| Interviews (to define the status descriptions, analysis activities and curriculum improvement components of the model and related to all three questions of the study) | 13 lecturers 18 students 2 administrators | 26 lecturers 24 students |
| Observation (to define the status descriptions and analysis activities elements of the model and related to the first and second questions of the study) | 4+4=8 four hours with each lecturer, totally 32 hours Official website of preparatory school, Written documents at head office and coordinator offices, Students’ handbook, English coursebooks, workbooks, teachers’ books, Attendance sheets | -                 |
| Document Analysis (to define the status descriptions of the model and related to the first question of the curriculum evaluation study) |                         |                   |

**English Learning Motivation Scale:** The English learning motivation scale was developed in order to determine the motivation levels of the students in response to one of the four focus areas in the Bellon and Handler Model called outcomes. After reviewing the literature for the terms of motivation, motivation towards learning English, and motivation towards learning a foreign language, a 42-item pool was formed. The content validity, comprehensibility and appropriateness of the items were investigated by obtaining expert opinions. For this purpose, the opinions of six lecturers in educational sciences and three lecturers in English teaching were obtained. The experts in educational sciences evaluated the questionnaire items in terms of education (teaching and learning) generally while the English teaching
experts evaluated the items in terms of English teaching. In accordance with the expert opinions, six items were excluded from the scale. The draft scale consisted of 36 items. A pilot study was then applied to preparatory school students in a public university in İzmir and Muğla provinces. The evaluation of the items in the scale was transformed into a 5-point Likert type and graded as follows: 1: ‘strongly disagree’, 2: ‘moderately disagree’, 3: ‘neither agree nor disagree’, 4: ‘moderately agree’, and 5: ‘strongly agree’. The 15-item final scale was applied to 328 preparatory school students at Aydın Adnan Menderes University in the 2016-2017 academic year.

**Lecturer and student questionnaires:** The lecturer and student questionnaires were prepared based on the elements of the Bellon and Handler Model. After reviewing the literature, the questions were corrected through the suggestions of the educational sciences and English teaching experts. The experts in educational sciences evaluated the questionnaire items in terms of education (teaching and learning) while the English teaching experts evaluated the items with respect to English teaching. A pilot study was conducted with 281 preparatory students and 10 lecturers at the university in İzmir. After the questions were corrected in terms of language and field experts’ suggestions, the final student form, consisting of 12 parts and 178 questions, and the final lecturer form, consisting of 14 parts and 182 questions, were completed. Some open-ended questions were included in both forms (in the student questionnaires, 10 open-ended questions, and in the lecturer questionnaires, 14 open-ended questions were included). Both questionnaires include questions related to these subjects: Personal information of the participants, what kind of preparatory education is needed (ESP or general English), expectation to reach the desired level of achievement, priority of skill areas, current status of some skill areas, difficulty level of language learning areas, importance (desired status) of several teaching / learning activities and materials and their actualization (current status), questions related to English courses, lecturers and course books, importance of several assessment types, suggestions of participants with regard to contributing to improving the curriculum. Briefly, all three questions can be answered through the questionnaire items.

**Lecturer and student interview forms:** A pre-interview study was made before the main interviews with the participants. The steps of this pilot study were as follows: deciding on and designing the questions, putting the questions in order, and preparing for recording and conducting the pilot study. The questions were formed according to the steps and elements of the Bellon and Handler Model. However, the interview questions to be asked to the lecturers of other departments were created according to the departments’ status descriptions and lecturers’ suggestions about preparatory education. Draft forms were submitted to five educational sciences and qualitative research experts. After correction, interviews with three lecturers and students at the preparatory school and three lecturers and four students of other departments were made. 30 interview questions were prepared in parallel with each other based on the elements of the Bellon and Handler Model. The final interview forms were applied to 18 preparatory school students, 13 English lecturers and two administrators of Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages and to 24 students and 26 lecturers of other departments. All interviews were made by the researcher herself. The duration of an interview with an English lecturer was approximately 1.50-2 hours, with a preparatory school student, about 30 minutes, with a lecturer of other departments, 1-2 hours on average, and with a student of other departments, approximately 1-2 hours. The data were noted down when the recorder was not permitted by some participants. The questions of the interview forms (except the forms for lecturers of other departments) were under these headings: Attitudes of students towards learning English at preparatory school, organization (resources, organizational processes, programs, communication, decision-making process, structure, renewal activities), operations (educational goals, content, teaching/learning process, assessment), and outcomes (student achievement). The interview forms for lecturers from other departments include these questions: Whether English education is necessary or not for their departments, at what level should students’ English proficiency and language skills be, and the suggestions of the lecturers related to these elements of preparatory education: educational goals, physical facilities, content, materials, activities and assessment.
**Observation forms:** A semi-structured observation form was prepared. Observations were made on main course, grammar, listening-speaking and reading-writing classes. Thus, the functioning of day-to-day activities was compared with the views of the lecturers and confirmed. Observations were made by the researchers and lasted 32 hours over a period of three-and-a-half weeks in the 2016-2017 academic year. The recording of observation findings was completed by noting them down in running record format. The observation includes the following elements: Physical condition of classrooms, activities done, materials used, attitudes, roles of lecturers and students, and student-lecturer interaction. The physical conditions of the classrooms were the same and big enough for students to have classes. There appeared to be no visuals, but a projector and computer existed in the classrooms. The lighting and heating systems were in good condition. For student-centered classrooms, the seating arrangement was U-shaped as well as traditional.

**Document analysis:** The explanation stage of current situation in the research was completed via the official website of the preparatory school, written documents at head office and coordinator offices, the students’ handbook, student coursebooks, workbooks, teachers’ books and attendance sheets. Thus, status descriptions were supported by document analysis. Current information related to English education was generated from guidelines, regulations and student handbook found on the official website of the school. The averages of students’ grades were calculated and these were referred to the element of outcomes (student achievement) of the Bellon and Handler Model. The number of students in each classroom was reached through the attendance sheets. Through the analysis of the course books, teachers’ books and workbooks, the current status of the educational goals, content and activities suggested by these books was put forward.

**Validity and Reliability**

**English Learning Motivation Scale:** In order to test the validity of the scale, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted. For the relevance of the research sample, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity tests were performed. The values obtained from the research were as follows: Kaiser-Meyer-Olkin= .83, Bartlett’s Test of Sphericity= 11.20, p=.01. Thus, it can be said that the data obtained were significant. The factors that emerged from the study were subjected to axis rotation. In order to determine factor structure related to the scale, varimax vertical rotation method was chosen. In determining the factor structure of the scale, factor loading values of .45 or over, difference between two loading values of at least .10, and eigenvalue of each factor of at least 1 were taken into account (Büyüköztürk, 2002). As a result of the exploratory factor analysis, a four-factor scale was developed. In order to test the four-factor structure obtained from the exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted. Different goodness-of-fit indexes were examined (χ²=167.62, N=219, df=84, p=.00, RMSEA=.06, GFI=.90, AGFI=.86, CFI=.96, NNFI=.95, RMR=.05 ve SRMR=.06). The values were found to be at the acceptable level. Acceptable levels are: For SD/X2, 1/3 was stated as the acceptable level because it has to be near 1/5. For RMSEA, the value must be near 0. A value under .05 is supposed to be perfect while a value under .08 shows that it is at the acceptable level. GFI value must be .90 or over. This shows goodness-of-fit. For AGFI, a value of .95 and over shows it is perfect whereas values between .90 -.94 show that they are at the acceptable level. Also, values of CFI=.90 and over, NNFI (TLI)=.95 and over show that the values are claimed to be at the acceptable level (Çapık, 2014). In order to test the reliability of the scales, Cronbach’s alpha values were found to be over .80 (Karcı & Gündoğdu, 2018).

**Lecturer and student questionnaires:** In order to measure the internal consistency or reliability of the items of the scales in the questionnaires, Cronbach’s alpha values were calculated. The values are given below:

1- Cronbach’s alpha value of items related to the English courses and lecturers is: (21 items) .90
2- Cronbach’s alpha value of items related to the main course book is: (14 items) .86
3- Cronbach’s alpha value of items related to the reading-writing course book is: (8 items) .91
4- Cronbach’s alpha value of items related to the listening-speaking course book is: (8 items) .92
Qualitative data collection tools: Lincoln and Guba (1985) suggested a trustworthiness framework focusing on four major areas.

1- Credibility: This topic was realized through triangulation of data (different stakeholders took part in the research), triangulation of researchers (more than one researcher was responsible for the observations), methodological triangulation (more than one data collection tool, namely scale, questionnaires, interviews and document analysis, were used). Two research assistants helped the researcher observe the classes and a 12-hour pilot study was done for the reliability of the study. Thus, the observation notes were focused on and discussed, and problems were solved. After comparing the notes of the observers, it was understood that there was no inconsistency among the notes and observations made.

Moreover, in order to measure the reliability of the interview forms, various forms (preparatory school student forms, English lecturer forms, lecturer forms from other departments, student forms from other departments) were analyzed by eight researchers, who had previous qualitative research experience. Three preparatory school student forms, three English lecturer forms, four lecturer forms from other departments, and four student forms from other departments were chosen randomly and the texts in these 14 forms were coded separately by the 8 researchers. Then, in order to measure the reliability level, the researchers came together to discuss and come to an agreement about different codes. Also, for the forms chosen randomly and coded by the researchers, the reliability formula suggested by Miles and Huberman, namely (Reliability=Consensus/(Consensus+Dissidence)×100.00) was used for calculating the reliability of the study (Miles & Huberman, 1994). Reliability rates were found to be 83.00% for student forms from other departments, 75.00% for lecturer forms from other departments, 77.00% for preparatory school student forms and 74.00% for English lecturer forms as a result of the analysis. According to Miles and Huberman (1994), the rate is valid for the reliability of the research when it is over 70.00%.

2- Transferability: This study, despite the fact that the findings were related to one specific foreign language school, namely, that of Aydın Adnan Menderes University, offered an example within a broader group of preparatory school students in a similar context.

3- Dependability: In this study, this issue was addressed by describing and explaining the processes of the study in detail.

4- Confirmability: This issue was achieved by applying respondent validation to make sure that the researchers’ interpretations were consistent with their views. Participants were asked to confirm that the interpretations were consistent with their perceptions and reflected their actual views. Moreover, audit trail was used. There were three independent reviewers to comment on the processes of the research step by step, and to verify that they were consistent at both the literature and methodological stages.

Data Analysis

Analysis of quantitative data: Data obtained through the ‘English Learning Motivation Scale’ and ‘Lecturer and Student Questionnaires’ were entered into computer and frequencies (f), percentages (%), means (X) and standard deviations (sd) of the scale, and means (X) and standard deviations (sd) of the questionnaires were analyzed with SPSS 17.00 software.

Analysis of qualitative data: Data obtained from the interviews and observations were entered into computer in Word form. Descriptive and content analysis techniques were used for the interview data while descriptive analysis was made for the observation data. Preparatory school students were coded as S1, S2; English lecturers as L1, L2; students from other departments as SOD1, SOD2; lecturers from other departments as LOD1, LOD2. Frequencies of codes were calculated via MAXQDA 12. The stages of coding, categorizing and creating themes were defined as follows: Key words were coded by revising the sentences word by word and highlighted. Then, the categories were derived from the codes and turned into themes. The codes, categories and themes were presented and explained in a way that the reader
could understand. After that, the themes were interpreted according to the elements of the Bellon and Handler Model and conclusions were drawn by the researcher. The titles, themes, sub-themes (categories), codes and frequencies of sample interview forms are presented in Table 8.

Table 8. Sample Coding List of English Preparatory School Student Interview Forms.

| Title          | Theme                                      | Category         | Codes | f  |
|----------------|--------------------------------------------|------------------|-------|----|
| Resources      | Sufficient number of academics             | Sufficient       | 16    |    |
|                | Change of lecturers between terms          | Positive         | 7     |    |
|                |                                            | Negative         | 2     |    |
|                |                                            | No comment       | 9     |    |
|                | Appropriateness of materials               | GR-boring        | 6     |    |
|                |                                            | Expensive books  | 4     |    |
|                |                                            | Insufficient skills books | 5    |    |
|                | Physical facilities                        | Positive         | 6     |    |
|                |                                            | Negative seating | 3     |    |
|                |                                            | No internet      | 5     |    |
|                |                                            | Lack of environmental landscaping | 4    |    |

Findings

Findings were gathered through the research presented below. Status descriptions, analysis activities and curriculum improvement components are presented in the order of the elements in the Bellon and Handler Model.

Status Descriptions of English Preparatory Curriculum

There were no documents clearly specifying the philosophy, objectives and standards of the B1 level put forward by the Common European Framework. The general purpose of the curriculum was stated as: “In the Aydın Adnan Menderes University Foreign Language Education Guidelines, the goal of teaching English is stated as to teach students to learn grammar rules, to improve their vocabulary, and to express themselves verbally and in writing.” The general purpose stated in the guidelines was in parallel with the lecturers’ views on the General English that was taught at the preparatory school. The hours of classes and the materials used differed at various levels of classes. Though the use of supplementary materials was forbidden in classes due to the aim of standardization, some lecturers were observed to use a variety of materials in classes. Some of the articulated needs for instructional materials and equipment were: language labs, smartboards, and a self-access center, but not many serious problems were expressed by the stakeholders. Moreover, there were no visual aids on the walls of classrooms. The number of students could exceed 30 sometimes while in some classes they were fewer than 10. Development and renewal programs of the lecturers were carried out as in-service training provided by publishers of coursebooks. Lecturers were supported towards completing postgraduate education while they did their jobs.

The stakeholders were asked whether there were any written position descriptions which clearly defined roles and responsibilities at AADU. Most of the interviewees, including the administrators, said ‘no’. The roles and responsibilities of students were stated in the Students’ Handbook despite the fact that they claimed that they had not known about it or seen it anywhere. There were four units of committees (planning, material development, in-service training, and testing) in the organization. Their roles and responsibilities were not described in writing. The flow of communication was defined by stakeholders as that they used some different types of communication such as Electronic Information Management System (EIMS/EBYS), Student Information System (SIS/OBIS), social media, phones and face-to-face. There was no chance of discussing problems with the head of the school throughout the year, but only at the beginning and end of the academic year. Another concern in the organizational
processes sub-section was the way educational and administrative decisions were made, and whether lecturers took part in these decisions. Educational and administrative decisions seemed to be made collaboratively during staff meetings. However, mostly, the administrators were the only authority to make such decisions. One of the lecturers indicated his/her negative view as: “Lecturers seemed to be involved in decision making but it is open to question. Administrators make the decisions and inform us (lecturers) about those decisions.” (L5).

There were no planning activities of any sort at the preparatory school of AADU. According to one of the interviewees, this was due to the lack of a written curriculum. The only planning activity, if any, was the pacing schedule which outlined which units should be covered based on the academic calendar.

The program sub-section investigated whether there were separate skills classes (reading, writing, speaking, listening, grammar and vocabulary classes), the answer was ‘yes’, except for teaching vocabulary, although this was stated in the general purpose of the curriculum.

The feedback and evaluation sub-section of the organization section aimed at identifying whether there was an exchange of feedback among the lecturers, administrators and all personnel at school. There was no evaluation program designed to help improve the performance of the lecturers, administrators and all personnel at school. There was an exchange of feedback among the lecturers but there was none between administrators and lecturers. This issue was indicated by one of the lecturers and administrators as: “There is no exchange of feedback between administrators and lecturers. There is an exchange of feedback among the lecturers especially with the ones I get on well with.” (L10). “There is no strict structure at school. So, there is an exchange of feedback among all the staff.” (A2).

When the coursebooks were investigated, the contents of the listening-speaking and reading-writing classes were in parallel with each other. The topics of the Main Course were seen as mostly from everyday life. According to the in-class observations, the activities implemented in classes of the teacher-based and student-centered groups might vary. In the teacher-based classes, the lecturers preferred mostly lecturing, translation and question-answer whereas, in the student-centered ones, lecturers focused on group and pair work mostly as well as activities similar to the teacher-based ones. Two of the students from other departments stated that, in previous years, a variety of activities were done in English classes, especially in skill classes. The roles of the students differed in the classes of teacher-based and student-centered groups. In the student-centered ones, the students were more responsible than the students in the teacher-based classes. All the tests were prepared and administered by the testing unit of the preparatory school. Tests, visas, and final exams assessed all skills including speaking. Home assignments and assessments of student performance were realized by the lecturers.

The outcomes of the program investigated through this study were discussed in terms of affective considerations such as students’ general attitudes towards the program, their motivation towards learning English, and whether students reached the desired level of English proficiency in terms of the stated general goals of the program, as inferred from the results of the questionnaires and the interview findings. It appeared that the majority of preparatory school students seemed to be interested or positive about learning English, but a few students indicated that they were dissatisfied due to the negative experience of the program. Some lecturers claimed that there was an obvious lack of motivation among students which, as the results suggested, could be attributed to several factors. One of the lecturers stated: “Some students have the ability and desire to learn English, but some don’t. They are obliged to learn because their classes will all be in English. The ones who are reluctant to learn can give the reason of boring materials and classes.” (L9). The second set of items in the lecturer and student questionnaires asked them for their opinions on whether the students reached the aimed proficiency level upon completion of the program. According to 61.90 % of the students and 80.80 % of the lecturers, this was not achieved basically.
According to the interviews of students in other departments, preparatory education could not meet their needs and expectations, which caused disappointment for most students. This was due to a lack of professional English. One of the students in another department pointed out this issue as: “Preparatory education didn’t meet my needs and expectations because there was no professional English. Thus, I couldn’t improve my English.” (SOD20). The lecturers in other departments verified the opinions of the students in these words: “The English competence of our students is not at the desired level. They also say so. We have problems because of students who cannot understand what they read or hear.” (LOD17).

The term ‘motivation’ was emphasized by Bellon and Handler. According to the findings obtained from the scale of motivation towards learning English, students had a desire to learn English, but they were not satisfied with the current English preparatory curriculum (Karcı & Gündoğdu, 2018).

Analysis Activities of English Preparatory Curriculum

In this section, findings related to how stakeholders evaluated the elements of the model are presented. It was stated in the status descriptions that the four skills, grammar and vocabulary were included in the general purpose of the program. The interviewees answered no to the question whether the learning environment was appropriate for teaching and learning all skills and learning areas (listening, speaking, writing, grammar and vocabulary). One lecturer stated: “The goals of the curriculum were not realized because there was no chance to practice.” (L6). The physical facilities were not seen as an important problem by the interviewees. No serious problems were expressed related to lack of instructional materials and equipment. The students in other departments expressed that they were educated in a different building (out of campus, boiling in summer, freezing in winter) so they had negative views towards the physical facilities. This was cited in the sentences, “I had a roommate whose department was tourism. S/he told me s/he was freezing in that building. I didn’t feel like I was studying at university. We felt like we were in fifth grade of high school.” (SOD6). The lecturers mostly agreed that support for postgraduate education by the head of the school was sufficient while in-service training was not considered sufficient. Roles and responsibilities were not clearly identified, according to the interviews. Thus, there might be some problems caused by this issue. The four units at school, excluding the testing unit, were seen as incompetent. This was stated by one of the lecturers and one of the administrators as: “The testing unit operates well but the others do not. There is a contrast in books. The main course books are at the intermediate level while the grammar books are at elementary.” (L13), “…The testing unit is very active but the others are not so.” (A1).

Not all of the interviewees were pleased with the flow of communication. Some of the preparatory school students indicated that the flow of communication between the lecturers and students was positive: “We ask questions to our advisory teacher. S/he is interested in our questions.” (S3) On the other hand, “No one asked us anything about our problems.” (SOD5). Lecturers stated that the flow of communication between the lecturers and administrators was equally positive and negative: “There is no formal flow of communication. We can ask any question.” (L2), “There is a group of lecturers who get on well with the administrators while some do not see the administrators much. Neither is good in my opinion.” (L6).

The current system of decision making was not found to be effective by most of the lecturers whereas three of them stated that this process was carried out positively. Here are the positive and negative views: “The lecturers are asked to decide on educational issues but the final decision is made by the head of the school. For administrative decisions, it is the task of the administrators and not the teaching staff.” (L11), “It is open to question whether the lecturers are involved in the process of decision making. It is not appropriate.” (L2).

Currently there are no planning activities of any sort at school. This issue was found negative by the lecturers and administrators. One of the lecturers stated that for intermediate classes the pacing was not good because of lack of planning: “If they don’t interfere with our classes and the implementations in classes, we can do good things. As there is no good pacing for intermediate classes, there is nothing to
do.” (L9). One administrator said that there was no planning process: “There is no process of planning.” (A1). According to all stakeholders, listening-speaking classes in general were not effective. It appeared that there were problems related to the hours of listening-speaking classes while some stakeholders emphasized the importance of teaching. These are the views of three stakeholders: “The lecturers taught reading, listening and speaking well but they were not sufficient. Foreign students speak English fluently, but I feel unhappy not to speak as well as them. I will not speak English well, and they will ask me how I graduated from this school.” (SOD7), “The most difficult thing is to acquire skills. The more practice we do, the better we learn English. The hours of listening-speaking classes are too few.” (S5), “The most important thing is not whether there are too many hours of classes, but the teaching of them.” (L10).

Based on nine interviewees’ statements, there was sufficient exchange of feedback between the administration and the lecturers, and among the lecturers themselves. One of the preparatory school students pointed out that the aim of curriculum-B1 level was below the real levels of students while many students in other departments reported that the level of teaching had been above the levels of students in the previous years. One lecturer stated that B1 level did not meet the needs of students in the sentence, “The aims don’t meet the needs of students. Our aim is to make the students reach a certain level, but we have to establish our goals according to the levels of students. The aims may be below or above their real levels.” Students, lecturers and administrators of preparatory school students viewed the contents of the classes as positive (appropriate for their levels and interests, meaningful and real-life-like) while in other departments, students’ opinions were equally negative (above or below their levels and not appropriate for their interests, not meaningful and not real-life-like) and positive (appropriate for their levels and interests, meaningful and real-life-like). As with the results of the questionnaires, students found main course books to be partially positive whereas lecturers’ views were in a positive direction. Skills books were indicated as boring and insufficient by almost all stakeholders.

According to the results of the questionnaires, both students and instructors perceived speaking skills as “the most difficult” and “the most important” while reading skills were seen as “the least difficult” by both groups but “the least important” one differed between the students’ and lecturers’ opinions. According to lecturers, it was grammar while students stated that it was reading. The common reason for having difficulty in skills was lack of practice. In other parts of the questionnaires, the findings related to the importance and existence levels of some areas showed that the students did not learn anything professionally due to lack of professional English classes. Out-of-class activities were perceived as important but non-existent. Students seemed to “disagree” with the contribution of speaking-related activities to their speaking skills. Students appreciated the value of immediate teacher correction of oral mistakes. Interviews indicated that both students and lecturers perceived various activities as positive while traditional ones were seen as negative. According to the findings of the observations, student-teacher interaction was found to be positive in student-centered classes.

All types of assessment in both questionnaires were identified as “important” and “satisfactory” except the assessment of students’ performance/project work. This was “moderately satisfactory”. The means and standard deviations of the views of lecturers and students related to the different evaluation types are indicated in Table 9. Oral exams also seemed to be negatively influenced by their function. Due to possible different approaches towards assessment of oral and writing skills by lecturers, oral and written exams might not be objectively evaluated. These issues were emphasized in the sentences of the interviewees as: “Time given for the oral exams is not sufficient.” (S6), “Writing and oral assessment is not made objectively.” (L10).

Based on the results of the interviews, there seemed to be a general dissatisfaction among students and lecturers with their real performance. Thus, students’ levels of success were perceived as low by preparatory school lecturers. Preparatory school students thought more positively about their own levels of success. Lecturers and students in other departments had similar views to the lecturers at the preparatory school. The views related to the students’ levels of success were presented as: “When students study, they achieve.” (S7), “Students of engineering have little competence to succeed in
English. Their competence in speaking is not satisfactory. They can’t get what is meant in texts or in the questions in English exams.” (LOD26).

Table 9.
Views of Prep School Lecturers and Students Related to Assessment Types.

| Lecturers | Students |
|-----------|----------|
| X         | Sd       | X         | Sd       |
| 3.46 (3.19) | .58 (.63) | 1. Grammar and vocabulary sections of exams | 3.42 (2.96) | .72 (.81) |
| 3.69 (3.00) | .47 (.69) | 2. Listening tests | 3.37 (2.77) | .75 (.85) |
| 3.61 (3.03) | .49 (.59) | 3. Reading tests | 3.27 (2.75) | .75 (.84) |
| 3.34 (2.80) | .56 (.63) | 4. Writing tests | 3.35 (2.87) | .75 (.88) |
| 3.19 (2.61) | .63 (.57) | 5. Oral exams | 3.66 (2.87) | .63 (.88) |
| 3.73 (1.96) | .45 (.66) | 6. Assessment of students’ performance/project work | 2.66 (2.37) | 1.04 (.98) |

*Without parentheses, the mean and standard deviation values are related to the importance/need of the items.

**With parentheses, the mean and standard deviation values are related to the existence of the items.

Curriculum Improvement Components of English Preparatory Curriculum

In this section, findings related to stakeholders’ suggestions are presented. As the suggestions of stakeholders, by taking the needs of all stakeholders into consideration, the goals and objectives of the program should be stated in detail. This suggestion was explained in one lecturer’s and one administrator’s interviews as: “At first, the needs of students should be determined. Their needs can be determined by making interviews with the teaching staff and the students of other departments. We may not meet all the needs of everyone but at least of some of them. We can teach professional English at the preparatory school. Lecturers and students both at the preparatory school and in other departments should explain their opinions by having a meeting and decide on a curriculum.” (L10), “Stakeholders should come together for needs analysis to learn about the needs of students, departments and society we live in. This can be done, of course.” (A1).

As a part of the investigations of the goals area, instructors and students were asked what kind of English would be more beneficial for the students. It appeared in the interviews and questionnaires that almost all of the instructors thought general English should be taught to students while the students claimed that both general English and English for Specific Purposes (ESP) should be learnt, since it would be more relevant to their future careers, and in this way, they would be more motivated to learn English. Thus, professional English as a class should be added to the English preparatory curriculum. This case was explained in these sentences as: “Terms related to their departments should be given, at least.” (L1), “The topics should be related to our departments.” (S8). Some of the articulated needs for instructional materials and equipment were: language labs, smartboards, a self-access center and physical facilities. As was commonly expressed by lecturers and administrators, written descriptions of roles and responsibilities were needed so that the roles and responsibilities of lecturers and administrators could be clearly identified. Lecturers stated that it would be useful to define the responsibilities of units in the curriculum planning. One of the lecturers indicated this as: “The definition of responsibilities of the planning unit should include more, such as making needs analysis and curriculum evaluation questionnaires. For the materials development unit, their task is not only to choose coursebooks. Supplementary materials and extra activities should also be prepared.” (L12).

It appears in the interviews as a common view that current students and graduates should take part in the decision-making process. One of the students explained this as: “Senior students’ views can contribute to the decision-making process.” (S10). The English Preparatory curriculum should be revised and updated. This was stated by one of the lecturers as: “Plans are made weekly, but for pacing objectives these should be written down. There should be a kind of evaluation to decide whether the students did well or not during the term.” (L12). How much time should be allotted for each class should be decided according to the needs of departments. “Each department has different needs, so the class priority varies. For instance, in engineering, the need is for productive skills. On the other hand, for social
sciences, reading comprehension and grammar are more important than others”, was expressed by one of the lecturers. All of the lecturers indicated that an evaluation mechanism would be useful and motivating as long as it aimed to provide the lecturers with constructive feedback and support in areas that they might be lacking in. As for who and what should be evaluated, interviewees commonly stated that in addition to evaluating student progress, lecturer performance, coursebooks, the testing system, and other materials should be evaluated upon objective and carefully designed criteria. All of the stakeholders agreed on implementing various activities in classes such as educational games, songs and films, and also stated that conversation clubs could give the opportunity to speak fluent English. These opportunities were suggested by some stakeholders as: “Activities like films and songs can be applied in classes. It is forbidden. Everyone should implement these. Lecturers should be flexible in implementing these. Native speakers can join the classes.” (L9), “Native speaker students at this university can join conversation clubs to help the students improve their English.” (LOD2).

There should be power sharing in classes, according to some interviewees. “Self-confidence is lacking for us but sometimes the roles of students and teachers can change.” (S8), “The lecturer should be the facilitator. Sometimes the roles of students and teachers can change.” (A1) were the utterances of one student and one administrator. In oral exams, students merely spoke for five minutes on a topic. They require more choices. Process-oriented evaluation should be given more importance. Lecturers in other departments emphasized the importance of skill-based measurement tools as: “Exams should measure the real performance of students. They should be skill-based. Students have to be able to write essays on any topic and understand and answer the questions of reading texts.” (LOD14). Things to do to improve the level of success and competences of students were determined by stakeholders as boosting motivation, challenging to learn, and a high level of English education. The views are given below:

L2: We should boost the motivation of students. I don’t know how we can do this, but we should. We should break down prejudices towards English.

L6: We should give more importance to skill-based classes and change the materials and operation of skill classes.

LOD3: Students should graduate at advanced level, or at least at upper-intermediate level.

In addition to these, two lecturers emphasized that preparatory education should be compulsory.

LOD2: Preparatory classes of tourism should be given in Kuşadası. Preparatory education should be compulsory so that they will start studying here, gaining a great deal of experience.

LOD17: Learning English is necessary for engineering students. Our students will work in the construction field, which is one of the most important sectors for doing business abroad. The commonly used language is English, so it is necessary for the students to learn it.

Discussion, Conclusion and Implications

This study aimed to evaluate the English preparatory curriculum at Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages according to the Bellon and Handler Model. The results of the study are presented in accordance with the elements of the Bellon and Handler model, and this study’s similarities and differences with other studies are put forth in this part.

The status description of general purpose was identified as: “The program at AADU aims to give students six English language skills (listening, speaking, reading, writing, grammar and vocabulary), as they will need to pursue English-medium courses in their departments.” Yet there were no written documents clearly specifying philosophy, goals and objectives. Moreover, general English teaching was provided at AADU School of Foreign Languages. In a study done by the British Council (2015), the common aim of 24 universities’ preparatory education was to reach B2 level. In addition, as well as general English, it was concluded that ESP was taught in these universities. In the report made by METU in 2002, it was stated that there were some discrepancies such as lack of smartboards and insufficiency
of copier rooms—though there were eight at that time. That the same results were obtained at AADU School of Foreign Languages at this time can be said to be meaningful. Another aspect, that the school supported staff development or renewal programs (in-service training, seminars, postgraduate studies, etc.) to improve competencies of teaching staff has similarity with Tercanlioğlu’s (1990) study, but is different from the findings of Atbaş’s (1999). In Ege University’s English preparatory curriculum (2017), each level of students was taught various classes with different hours, while this study found that there were standard hours of classes for each level. Separate class applications for each skill were also found in Mede’s (2012) study. Vocabulary teaching was stated as a crucial skill in the general-purpose statement in this study, which coincides with the findings of Cengizhan’s (2007) and Tekin’s (2015) studies.

A lack of a collaborative decision-making process was encountered in some other research studies, too (Atbaş, 1999; Tercanlioğlu, 1990). For the aim of standardization, a variety of materials and activities were not to be used during the classes, yet in class observations, it was seen that, in student-centered classes, lecturers used various materials and activities. On the one hand, there are similar findings which stated that various materials were used (Mede, 2012; Tümen Akyıldız & Tayşi, 2017), on the other hand, there are different findings which reported that various materials were not used in classrooms (Canliert Bekem, 2010; Erozan, 2005; Oner, 2000; Paker, 2006; Tekin, 2015; Yıldız, 2004). One can conclude that there were no out-of-class activities; on the other hand, some universities, such as DEU, Ege, METU and PAU implemented out-of-class activities including conversation clubs, competitions, festivals and conferences. All skills were assessed, which is not in parallel with the findings of Altmışdört’s (2009) and Paker’s (2012) studies. According to Bellon and Handler (1982), the term ‘motivation’ has an important effect on learning and teaching English. In this study, it was found that current students at the preparatory school had higher motivation levels than former students. The reasons for the desire of students was put forward as the aims of finding a good and well-paid job or career, and communicating with people from other countries. The importance and effects of extrinsic motivation were found in a lot of studies (Jung, 2006; Kırkgöz, 2009; Şen Eroşoy & Kürüm Yapıçıkoluğlu, 2015). It can be said that the main reason for former students’ failure was lack of motivation. This finding was indicated in other studies, too (Çakır, 2007; Kabaharnup, 2010; Karataş, 2007; Paker, 2012).

As an indication of this study, an evaluation of the elements was made through the views of the stakeholders. It can be understood that the goals and objectives of the preparatory school curriculum were not in accordance with the needs of the students and departments. This issue made all stakeholders dissatisfied with the current curriculum. This finding is in parallel with the findings of studies such as those of Al-Nwaiem (2012) and Akpur et al. (2016). One can conclude that students do not have the desire to learn in a class given by the teachers they disapprove of in this study, as reported in other studies (Bağçeci & Cinkara, 2009; Tekin, 2015; Özdoğru, 2016). Crowded classes affect learning and implementing some activities, especially interactive ones, which can be negative (Büyükduman, 2005; İnal & Aksoy, 2014; Kabaharnup, 2010; Tunç, 2010;). Students and lecturers complained about crowded classes and not having the opportunity to reach all the students in their classes. Decision-making and planning processes were said to be ineffective, as was stated in different studies (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Mawed, 2016; Tiryaki, 2009). Listening and speaking classes were found to be insufficient to develop communicative skills properly (Al-Nwaiem; 2012; Erozan, 2005; Gökdemir, 2005; Karçi Aktaş & Gündoğdu, 2018). Thus, especially the objectives of the speaking skill were perceived not to be reached despite the fact that speaking was seen as the most important skill to learn (Atbaş, 1999; Balint, 2009; Erdem, 1999). One cannot claim that materials met the needs of stakeholders when the goals and objectives were not in accordance with the needs of the stakeholders (Altmişdört, 2009; İnan & Yüksek, 2012; Tavil, 2006; Tercanlioğlu, 1990). The inappropriateness of skills classes and materials was also stated in other studies (Al-Nwaiem, 2012; Özudoğru, 2017; Soruç, 2012; Yel, 2009). In addition, teacher- and grammar-based teaching was a leading problem, so that students had difficulty in communicating with each other and they became bored with the repeated activities, as stated in various studies (Coşkun, 2011; Demirtaş & Sert, 2010; Dinçer et al., 2010; Sert et al., 2013; Tunç, 2010; Tümen Akyıldız & Tayşi, 2017).
No matter how many evaluation tools were used, as was stated in this study, the implementation of oral exams was found to be inappropriate (Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015; Tiryaki, 2009; Young, 1991). The inappropriateness of evaluation caused unreal performance assessments of the students (Demirtaş & Sert, 2010; Özدورuk, 2016). This problem caused the students and lecturers in other departments to believe that they had insufficient levels of English (Gömleksiz, 2002; Paker, 2012; Tekin, 2015).

Curriculum improvement components were explained briefly by giving suggestions. Taking the views of all stakeholders into consideration, needs analysis can be stated as the priority thing to be done in curriculum development (Akpur et al., 2016; Altmışdört, 2009; Atbaş, 1999; Aydin et al., 2017; Brown, 1995; Mede & Akyl, 2014; Tsou & Chen, 2014; Tunç, 2010; Yumuk, 1989; ). Apart from this, it is clear that in order to improve communicative skills of students, foreign lecturers can contribute. This suggestion coincides with the results of different studies (Erdem, 1999; Tiryaki, 2009; Yıldız, 2004).

As for suggestions regarding the organization element, professional in-service training should be provided for development and renewal of lecturers (Al-Nwaiem, 2012; Mappiasse & Sihes, 2014). Almost all of the lecturers and administrators stated that an evaluation mechanism would be useful and motivating as long as it aimed to provide the lecturers with constructive feedback and support in areas that they might be lacking in. For who and what should be evaluated, interviewees commonly stated that in addition to evaluating student progress, instructor and other staff performance should be evaluated upon objective and carefully designed criteria. This finding is in parallel with the findings of the studies by Atbaş (1999), Sabuncuoğlu (2006) and Chen (2009).

Suggestions related to communication, structure and the decision-making process can be sequenced as these: It was concluded that the communication among all the stakeholders should be appropriate. Roles and responsibilities of lecturers and administrators should be clearly stated in written documents. It is thought-provoking that in the decision-making process, lecturers did not take part, so this should be rectified in order to satisfy teaching staff. There are similar studies (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Coşaner, 2013; Ekmekeç, 1983; Erdem, 1999; Gömleksiz, 2002; Karataş, 2007).

Moreover, it was indicated that teaching of professional English should start in preparatory school and that the content should be relevant to Turkish culture, as some studies also state (Akar, 1999; Erozan, 2005; Ekiz & Şire Kaya, 2016; Köse, 2012; Özk anal, 2009; Tarnapolsky, 2016; Tümen Akyıldız & Tayşi, 2017). On the other hand, there is a study by Al-Nwaiem (2012), which emphasized that the content of the curriculum should be relevant to the culture of the target language. It was claimed that students felt culturally closer and learned English better and faster. The suggestion of making use of a variety of technological materials was put forward in other studies, too (Al-Darwish, 2014; Erdem, 1999; Özk anal, 2009). A variety of activities and materials boost the level of students’ motivation and they have more desire to learn English. Thus, it was stated in some studies that various and enjoyable activities should be implemented (Kömür et al., 2005; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015).

By allocating more responsibilities and enabling involvement of students in classroom activities more, there should be power sharing, which was emphasized in the studies by Erozan (2005), Gök démır (2005), Yıldız (2006) and Karafil and Arı (2016). For the evaluation system, there should be changes in the implementation of oral exams. The use of process-oriented evaluation should be focused on rather than product-oriented evaluation. There are similar findings in other studies (Öztürk, 2017; Yıldız, 2004). Optional preparatory education was not preferred by stakeholders. Manap Davras and Bulgan (2012) suggested excluding optional preparatory education and continuing with compulsory education.

To sum up, not having written and detailed goals and objectives of the program causes problems in forming different elements (content, activities and assessment) of the program. Insufficient physical facilities are another area to improve. In-service training was found to be inefficient; therefore, it should be improved. Communication between lecturer and student was perceived to be positive; however, communication between administration and other stakeholders should be enhanced. During the decision-making process, participation of lecturers was low and there was a lack of participation by
students. These can cause some problems such as miscommunication. It was stated that there were no out-of-class activities or varied activities in class. Teaching of skills, especially speaking and listening, should be given equal importance. It was determined that the level of students’ motivation towards learning English was high at first; however, their level of motivation faded away due to grammar- and teacher-based teaching. It was stressed that there were some problems in the assessment of students.

The following recommendations can be made based on the results and comments of this study:

1. The needs and interests of students and the needs of departments should be taken into consideration before planning a program. Goals and objectives should be written clearly and in detail according to these needs.
2. Physical facilities such as language labs, smartboards, a self-access center and so forth should be improved.
3. In order to develop and renew lecturers’ professional knowledge, in-service training, workshops and seminars should be organized on a regular basis and lecturers should be encouraged to join these kinds of educational activities.
4. In addition, measures should be taken to promote the flow of communication such as institutional transparency in management of the school.
5. Time to be allotted for each class can be adapted to the needs of departments. Professional English, which is to be taught by experts in the domain, should be added to the preparatory curriculum, or inclusion of Academic English should be organized properly.
6. Students can be given the opportunity to interact with each other through some facilities such as conversation and reading clubs.
7. For a more efficient running of the program, it is essential that roles and responsibilities are clearly defined.
8. Participation of all stakeholders in decision making for the curriculum should be enabled.
9. A resource center providing instructors with supplementary materials would also be an important contribution to the quality of instruction.
10. Teaching of vocabulary should be given enough importance as well as the four skills of the language.
11. Grammar is a prioritized area in teaching English. Nevertheless, teaching of the four skills (listening, speaking, reading, and writing) should be given more importance.
12. Not only product-oriented evaluation but also process-oriented evaluation should be included in the curriculum.
Giriş

Toplumsal, siyasi, ekonomik, kültürel vb. alanlarda yaşanan değişimler sonucunda dünya büyük bir köye dönüşmüştür. Bu alanlarda diğer ülkelerle iletişimi sağlamak için yabancı dil öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir. Ancak özellikle havacılık sektöründe çalışan yetkili ve şehir yetkilileri tarafından desteklenen ve uygulamaya konmuştur (Chang, 2006).

Türkiye’de de küresel dil olan İngilizcenin öğrenilmesi uzun zamandır bir gereksinim halini almış ve bunun sonucu olarak da İngilizce ders olarak ilk yıllarından başlayarak üniversiteyi de içine alacak şekilde programlarda yerini almıştır. Ancak öğretim hayatının neredeyse başından itibaren İngilizce öğrenen bireylerin üniversite yıllarına gelindiğinde bu dili yeterli düzeyde kullanamadıkları görülmektedir (Karcı Aktaş & Gündoğdu, 2018; Tümen Akyıldız & Tayşi, 2017). İngilizce öğrenme sorununun yükseköğretim sırasındaki belirgin olarak görüldüğü yerler üniversitelerin hazırlık okulları/sınıflarıdır. Hazırlık okulları/sınıfları zorunlu ya da isteğe bağlı hazırlık eğitimi gibi modellerle üniversitelerin ilk yıllarında yerini almaktadır. Hazırlık okullarının önemli “İngilizcesi yeterli olmayan öğrencilerle kısa süreli lisans öğrencileri boyunca ihtişam duygularını seviyede eğitme” misyonu ile daha iyi anlaşılımaktadır. Böyle bir görevi yüklenen hazırlık okullarının bu dili yeterli düzeyde kullanamadıkları da buna çevrilerekseme için bilimsel araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilmiş nitelikli öğretim programlarına sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde ise yabancı dil öğretiminden sorumlu öğretim görevlileri ve program sorumluları, program değerlendirme sürecinde çok öncelikle bu konuda odaklanmaktadır. Bu amaca, bilimsel araştırma bulgularına dayanarak programlar ve materyaller geliştirilmektedir. Yapılan sınavlar sonrası planlanan çalışmalar, uygulanacak yeni program hedeflerine yönelik ve programın etkiliğine karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2006; Erden, 1998). Program değerlendirme çalışmasının yapılmasının, programdan istenilen verimin alınması açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2006). Program değerlendirme çalışmasında tüm yapıları bu süreçlerin etkisiyle birleştirmektedir. Ayrıca, başarılı bir okul programının program değerlendirme odaklı olarak tespit edilememektedir (İnal & Aksoy, 2014). 

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinde yer alan tüm yapıları ilgilendiren, özellikle program uygulayıcıları olan öğretmen görevlileri, öğretmenler ile programdan doğrudan etkilenen öğrencileri kapsayan, çeşitli veri toplama araçları ile programın etkili bir şekilde içerik verme süreçleri olarak tanımlanabilir (Demirel, 2006; Erden, 1998). Program geliştirmenin ilk adımı olan (Erden, 1998) program değerlendirme çalışmasının yapılmasını, programdan istenilen verimin alınması açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2006). Program değerlendirme çalışmasında tüm yapıların etkisiyle birleştirmektedir. Ayrıca, başarılı bir okul programının program geliştirme ilkeleri ile ters düştüğü görülmektedir (İnal & Aksoy, 2014). Bu bağlamda, program değerlendirme odak noktası asıl temel öğesi olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçüme-değerlendirme süreçlerin incelenmesi değiş; aynı zamanda programı etkileyecek tüm unsurların değerlendirme odak noktasında değerlendirilmesidir. Diğer bir deyişle, okulun amaçları neler olmalı ve nasıl belirlenmeli; paydaş hedefleri ile uyumlu mu; program öğeleri nasıl işliyor; okulaki iletişim ve karar verme süreçleri doğru mu; fiziksel olanaklar yeterli mi; okulaki tüm kişiler yeterli mi; her bir insan kaynağını görebilir; programın etkiliğine karar verme süreçleri ve programın etkiliği sağlanmış mı sorgusunun sonradan anladığı gibi farklı sorular yanıtlanmaktadır (Bellon & Handler, 1982). Bu bağlamda, program değerlendirme çalışmasında farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında])(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında](Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında](Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında](Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerlendirme çerçevesinde farklı modelde ve farklı dil ve etkileşimlerin birey oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modelinin program değerlendirme çerçevesini dört ana başlık altında}(Bellon & Handler, 1982). Bu çalışma, program değerl
değerlendirme, yapışı yer almaktadır. İşlemler ana odak noktasında programın işleyişine (hedefler, içerik, işleniş, ölçme değerlendirme) dair bilgiler bulunmaktadır. Son ana odak noktası ise öğrencilerin başarı ve motivasyon düzeylerine ilişkin algıları yer almaktadır. Mevcut durum değerlendirmesinde dört ana odak noktasını içeren genel bir bakış ortaya konulmuştur. Analiz etkinlikleri analiz etkinliklerinde dört ana odak noktasına ilişkin paydaşların görüşleri alınmıştır. Toplam geliştirme birimlerinde ise bu dört ana odak noktasına yönelik paydaş önerileri yer almaktadır. Bu araştırmada Bellon ve Handler modelinin dört ana odak noktasına ilişkin paydaş görüşleri alınmıştır. Toplam geliştirme birimlerinde ise bu dört ana odak noktasına yönelik paydaş önerileri yer almaktadır. Bu araştırmada Bellon ve Handler modelinin tercih edilmesinde en önemli husus diğer modellerde yer almayan organizasyon aşamasında dört ana odak noktasına ilişkin paydaş önerileri yer almaktadır. Organizasyon açısından mevcut durum analizi, belirli bir süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum analizi, belirli bir süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum analizi, belirli bir süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde İngilizce programlarını değerlendiren birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak yükseköğretim İngilizce programlarını değerlendiren çalışmalar az sayıldır. Yükseköğretiminde yapılan İngilizce program değerlendirme çalışmalarında çoğunlukla CIPP değerlendirme modelini kullanmaktadır ancak Bellon ve Handler değerlendirme modelinin kullanıldığı sayısız çalışmadan rastlanılmamaktadır. Bu çalışma kendi programını oluşturan, ders arayış yerlerini belirleyen, uygulanan bir üniversite birimi olarak yer almaktadır. Bu bağlamda programın karar alma ve iletişim boyutları, programın geliştirilmesi ve uygulanması açısından büyük bir rol oynamaktadır. Programın özellikle bu yönlerinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada Bellon ve Handler değerlendirme modelinin kullanıldığı sayısız çalışmadan belirli bir süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada Bellon ve Handler değerlendirme modelinin kullanıldığı sayısız çalışmadan belirli bir süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir.
2. İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim görevlileri, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanlarının programın amaçları, organizasyon, işlemler ve çıktılar boyutlarını nasıl değerlendirmektedirler?

3. İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim görevlileri, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanlarının programın amaçları, organizasyon, işlemler ve çıktılar boyutlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada Bellon ve Handler program değerlendirme modeline başvurulmuştur. Program değerlendirilme, program sürecinde yer alan tüm paydaşları kapsamalıdır. Böylelikle programın güçlenmesi ve dolaşısında elde edilecek bütüncül verilerle öğrencilerin öğrenme olanaklarının geliştirilmesi sağlanır (Bellon & Handler, 1982). Bu çalışmada, programın yalnızca değerlendirmenin hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi değiş; aynı zamanda programı etkileyen tüm unsurları da değerlendirmelikte büyük yarar sağlar. Bu aynı zamanda durum çalışmasının yönteminin de ruhuna uygun düşmektedir. Bu bağlamda, okulun amaçları neler olmalı ve nasıl belirlenmeli; paydaya hedefleride uyuşma mu; program öğeleri nasıl işliyor; okulduki iletişim ve karar verme süreçleri olumlu mu; fiziksel olanakları yeterli mi; okulduki tüm kişilerin (hizmet ve idari personel dahil) yeterli mi; her bir insan kaynağının görev ve sorumlulukları nasıl ve nerede belirliliyor, öğretim elemanları mesleki açıdan nasıl desteklenmektedir gibi farklı soruların bu model ile derinlemesine yanıtlanabileceği düşünülmüştür.

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, kurgulanarak yapılan bu program değerlendirme çalışmasında, çalışan durum ile ilgili betimsel nitel ve nicel verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Durum çalışmaları, bir sistem üzerinde kurulmuş, sınırlı bir süreç içinde uygulanmış ve nitel ve nicel verilere dayalı bir araştırma türüdür (Merriam, 1998). Çalışmada kullanlan nitel ve nicel veri toplama teknikleri, değerlendirme ve yorumlanmanın zenginleştirilmesi için çeşitli görüşler açısından yararlanma olanağı sağlanması bakımından avantajlıdır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2006). Durum çalışması, sınırlı bir sistem üzerinde kurulmuş (Merriam, 1998) olan daha ayrıntılı bir araştırma yöntemi olarak yer almaktadır. Çalışmada 310 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 İngilizce okutucu, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrencisi ile sınırlıdır. Ayrıca İngilizce hazırlık programı bir yıl süreyle sınırlıdır. Bu çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedenleri şunlardır: 1) Araştırma sorunlarının yanıtı olmaması ve bu sorunların ADU Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıfı sınırlı alan olarak yer almaktadır. Çalışmaya katılanlar olarak 310 İngilizce hazırlık öğrencileri, 26 İngilizce okutucu, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrencisi ile sınırlıdır. Ayrca araştırma nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Bu çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedenleri şunlardır: 1) Araştırma sorunlarının yanıtlanması ve bu sorunların ADU Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programında yer alan öğrenci ve öğretim elemanı, dış birim öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini yansıtmadığı amaçla en uygun araştırma deseninin durum çalışması olması, 2) Araştırmaçının, araştırma bulgularını uygulanarak bilinmesi için katılmcıların sinif içi gözlemleri ve programa ilişkin tüm etkenleri araştırması da durum çalışmasının tercih etmedi etkili olmuştur. Durum çalışmasında, tek bir okulun ve programın değerlendirilmesi yapılmalıdır, “bütüncül tek durum deseni” kullanılmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Çalışmaya katılan İngilizce hazırlık görevlilerini ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Çalışmada yer alan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur. Görsel olarak İngilizce hazırlık öğrencileri ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.
Tablo 1.
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Demografik Özellikleri.

| Cinsiyet            | f  | %   |
|---------------------|----|-----|
| Erkek               | 13 | 50.00 |
| Kadın               | 13 | 50.00 |
| **TOPLAM**          | 26 | **100.00** |

| Öğrenim Durumu     | f  | %   |
|---------------------|----|-----|
| Lisans             | 17 | 65.40 |
| Yüksek lisans      | 7  | 26.90 |
| Doktora            | 2  | 7.70 |
| Diğer              | -  | -   |
| **TOPLAM**          | 26 | **100.00** |

| Kişidem            | f  | %   |
|---------------------|----|-----|
| 1-5 yıl             | 1  | 3.80 |
| 6-10 yıl            | 5  | 19.20 |
| 11-15 yıl           | 10 | 38.50 |
| 16-20 yıl           | 4  | 15.40 |
| 21 yıl ve üzeri     | 6  | 23.10 |
| **TOPLAM**          | 26 | **100.00** |

Tablo 2.
İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Demografik Özellikleri.

| Bölüm               | f  | %   |
|---------------------|----|-----|
| Zorunlu             | 238| 76.80 |
| İsteğe bağlı        | 72 | 23.20 |
| **TOPLAM**          | 310| **100.00** |

| Cinsiyet        | f  | %   |
|-----------------|----|-----|
| Erkek           | 177| 57.10 |
| Kadın           | 133| 42.90 |
| **TOPLAM**      | 310| **100.00** |

| Mezun Olunan Lise| f  | %   |
|------------------|----|-----|
| Meslek Lisesi    | 23 | 7.40 |
| Anadolu Lisesi   | 192| 61.90 |
| Özel Lise        | 32 | 10.30 |
| Diğer            | 63 | 20.30 |
| **TOPLAM**       | 310| **100.00** |

| İngilizce öğrenmede geçen süre | f  | %   |
|--------------------------------|----|-----|
| 0-5 yıl                        | 46 | 14.80 |
| 6-10 yıl                       | 242| 78.10 |
| 11 yıl ve üzeri                | 22 | 7.10 |
| **TOPLAM**                     | 310| **100.00** |

| Lisede alınan İngilizce ders saati | f  | %   |
|-----------------------------------|----|-----|
| hiç                               | 10 | 3.20 |
| 1-3 saat                          | 44 | 14.20 |
| 4-6 saat                          | 205| 66.10 |
| 6 saatten fazla                   | 51 | 16.50 |
| **TOPLAM**                        | 310| **100.00** |

Görüşme yapılan İngilizce hazırlık programında görevli öğretim görevlilerine ait bilgiler Tablo 4'te verilmiştir. Hazırlık sınıfına devam etmiş ancak hali hazırda artık kendi birimlerinde öğrenim gören (diş birim) öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 5'te verilmiştir. Çalışma kapsamında üniversite dış birimlerinde görev yapan İngilizce hazırlık öğretmeninin özellikleri Tablo 6’da verilmiştir.

Araştırmamın katılımcılarını, AADU Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim görmekte olan 310 hazırlık öğrencisi; aynı kurumda görev yapan 26 İngilizce öğretmeni; yüzde yüz İngilizce öğrenimi gören ve zorunlu hazırlık eğitimi alan Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası lişkiler (İngilizce) Bölümü; Mühendislik Fakültesi ve yüzde otuz İngilizce öğrenimine tabi ve isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan 24 öğrenci ile Kuşadası Turizm Fakültesi’nde görev yapmakta olan 26 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

192
Tablo 3.
Görüşmeye Katılan İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özellikleri.

| Kod | Cinsiyet | Kur | Mezun Olunan Lise | Bölüm               |
|-----|----------|-----|-------------------|---------------------|
| Ö1  | Kadın    | Üst kur | Anadolu Lisesi | Zorunlu/İngiliz Dili ve Ed. |
| Ö2  | Kadın    | Üst kur | Anadolu Lisesi | Zorunlu/İngiliz Dili ve Ed. |
| Ö3  | Erkek    | Üst kur | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö4  | Kadın    | Orta kur | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Uluslar arası İlişkiler |
| Ö5  | Erkek    | Orta kur | Süper lise      | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö6  | Kadın    | Orta kur | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Uluslar arası İlişkiler |
| Ö7  | Kadın    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö8  | Kadın    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö9  | Kadın    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö10 | Kadın    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö11 | Erkek    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö12 | Kadın    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö13 | Kadın    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö14 | Erkek    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Mühendislik |
| Ö15 | Erkek    | Alt kur  | Anadolu Lisesi | Zorunlu/Yürek Lisans |
| Ö16 | Kadın    | Alt kur  | Meslek Lisesi   | İsteğe bağlı/Turizm Fakültesi |
| Ö17 | Kadın    | Alt kur  | Meslek Lisesi   | İsteğe bağlı/Turizm Fakültesi |
| Ö18 | Erkek    | Alt kur  | Meslek Lisesi   | İsteğe bağlı/Turizm Fakültesi |

Tablo 4.
Görüşme Yapılan İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Özellikleri.

| Kod   | Cinsiyet | Kişilik | Öğrenim Durumu       |
|-------|----------|---------|----------------------|
| Ö.E. 1| Erkek    | 11 yıl üzeri | Lisans |
| Ö.E. 2| Kadın    | 5-10 yıl    | Lisans |
| Ö.E. 3| Erkek    | 20 yıl üzeri  | Lisans |
| Ö.E. 4| Erkek    | 20 yıl üzeri  | Lisans |
| Ö.E. 5| Kadın    | 15-20 yıl   | Lisans |
| Ö.E. 6| Erkek    | 11 yıl üzeri   | Lisans |
| Ö.E. 7| Erkek    | 11 yıl üzeri   | Lisans |
| Ö.E. 8| Kadın    | 11 yıl üzeri   | Lisans |
| Ö.E. 9| Kadın    | 11 yıl üzeri   | Lisans |
| Ö.E. 10| Erkek    | 11 yıl üzeri   | Yüksek Lisans |
| Ö.E. 11| Erkek   | 5-10 yıl   | Lisans |
| Ö.E. 12| Erkek   | 11 yıl üzeri   | Yüksek Lisans |
| Ö.E. 13| Erkek   | 5-10 yıl   | Lisans |
| Y 1   | Erkek    | 11 yıl üzeri   | Yüksek Lisans |
| Y 2   | Erkek    | 15-20 yıl  | Lisans |

Nicel verilerin toplanması aşamasında, anket formlarının uygulanması için örneklem grubu belirlenmeden AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yaparka olan 28 İngilizce öğretim görevlisi ve 26 İngilizce öğretmeni ile toplam 54 adet anket formu dağıtılmıştır. Öğrenci ve anket formlarının uygulanması için örneklem grubu belirlenmeden AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 332 hazırlık öğrencisi ulaştırılmıştır. Ölçek formu uygulamasında 328 hazırlık sınıfı öğrenciyle anket formları dağıtılmıştır. Aradaki farkın nedeni ise 2. dönemde 10 öğrencinin sömest tatilinde yapılan muafiyet sınavından başarılı olup bölümlerine gitmeleridir.
### Tablo 5.
**Görüşme Yapılan Dış Birim Öğrencilerinin Özellikleri.**

| Kodu  | Cinsiyet | Sınıf | Mezun Olunan Lise       | Bölüm                |
|-------|----------|-------|-------------------------|----------------------|
| D.Ö. 1 | Kadın    | 1     | Anadolu Lisesi          | Mühendislik          |
| D.Ö. 2 | Kadın    | 1     | Anadolu Lisesi          | Mühendislik          |
| D.Ö. 3 | Erkek    | 3     | Anadolu Lisesi          | Mühendislik          |
| D.Ö. 4 | Erkek    | 3     | Anadolu Lisesi          | Mühendislik          |
| D.Ö. 5 | Kadın    | 2     | Genel lise              | Mühendislik          |
| D.Ö. 6 | Kadın    | 2     | Anadolu Lisesi          | Mühendislik          |
| D.Ö. 7 | Erkek    | 4     | Genel lise              | Mühendislik          |
| D.Ö. 8 | Erkek    | 4     | Anadolu Lisesi          | Mühendislik          |
| D.Ö. 9 | Kadın    | 4     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 10| Kadın    | 4     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 11| Kadın    | 3     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 12| Kadın    | 3     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 13| Kadın    | 2     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 14| Erkek    | 2     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 15| Erkek    | 1     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 16| Kadın    | 1     | Meslek Lisesi           | Turizm Fakültesi     |
| D.Ö. 17| Kadın    | 4     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |
| D.Ö. 18| Erkek    | 4     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |
| D.Ö. 19| Kadın    | 3     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |
| D.Ö. 20| Kadın    | 3     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |
| D.Ö. 21| Erkek    | 2     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |
| D.Ö. 22| Erkek    | 2     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |
| D.Ö. 23| Kadın    | 1     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |
| D.Ö. 24| Erkek    | 1     | Anadolu Lisesi          | Uluslararası ilişkiler |

### Tablo 6.
**Görüşme Yapılan Dış Birim Öğretim Elemanlarına Ait Bilgiler.**

| Kodu  | Cinsiyet | Bölüm                   | Fakülte                |
|-------|----------|-------------------------|------------------------|
| D.Ö.E. 1 | Erkek    | Turizm Rehberliği       | Turizm                 |
| D.Ö.E. 2 | Kadın    | Turizm Rehberliği       | Turizm                 |
| D.Ö.E. 3 | Kadın    | Konaklama İşletmeciliği | Turizm                 |
| D.Ö.E. 4 | Kadın    | Okutman                 | Turizm                 |
| D.Ö.E. 5 | Kadın    | Turizm Rehberliği       | Turizm                 |
| D.Ö.E. 6 | Kadın    | Okutman                 | Turizm                 |
| D.Ö.E. 7 | Kadın    | Seyahat İşletmeciliği   | Turizm                 |
| D.Ö.E. 8 | Kadın    | Seyahat İşletmeciliği   | Turizm                 |
| D.Ö.E. 9 | Erkek    | Konaklama İş.           | Turizm                 |
| D.Ö.E. 10| Kadın    | Okutman                 | Turizm                 |
| D.Ö.E. 11| Erkek    | Elektrik Elektronik    | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 12| Kadın    | Gıda                    | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 13| Erkek    | Bilgisayar              | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 14| Kadın    | İnşaat                  | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 15| Kadın    | Gıda                    | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 16| Erkek    | Gıda                    | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 17| Erkek    | İnşaat                  | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 18| Erkek    | Bilgisayar              | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 19| Erkek    | Elektrik Elektronik     | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 20| Erkek    | Elektrik Elektronik     | Mühendislik            |
| D.Ö.E. 21| Erkek    | Uluslar arası ilişkiler | Nazilli İ.I.B.F.       |
| D.Ö.E. 22| Erkek    | Uluslar arası ilişkiler | Nazilli İ.I.B.F.       |
| D.Ö.E. 23| Kadın    | Uluslar arası ilişkiler | Nazilli İ.I.B.F.       |
| D.Ö.E. 24| Erkek    | Uluslar arası ilişkiler | Nazilli İ.I.B.F.       |
| D.Ö.E. 25| Erkek    | Uluslar arası ilişkiler | Nazilli İ.I.B.F.       |
| D.Ö.E. 26| Erkek    | Fizik                   | Fen-Edebiyat Fakültesi |
Görüşme yapılacak öğretmenler ‘amaçlı örneklemesi’ (Patton, 1990) yöntemlerinden “tipik durum örneklemesi” kullanılanlar tipik olarak derslerine devam sorunu olmayan, öğçek ve anket maddelerine yanıt vermiş, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim görmekle olan öğretmenler arasından seçilmiştir. Görüşmeler alt kur (dokuz öğretmen), orta kur (altı öğretmen) ve üst kurdan (üç öğretmen) olmak üzere toplam 18 öğretmeni, iki ders ve üç derslik olarak toplam 42 öğretmenin yanı sıra 42 öğrenci bulunmaktadır. Nihai öğretim elemanı formu 14 bölümden ve öğrencilerin eğitim ve öğrenme motivation düzeylerinin belirlenmesi açısından geliştirilmiştir. Motivasyon, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği, Bellon ve Handler modelinde yer alan dört ana odak noksattan birinin ise “amaçlı örneklemesi” olarak seçilmiş. Toplamda 26 dış birim öğretmeni, 281 öğrenci ve 10 öğretim elemanına anketler uygulanmıştır. Alan ve eğitim maddeleri alt kur (dokuz öğretmen), orta kur (altı öğretmen) ve üst kurdan (üç öğretmen) olmak üzere toplam 42 öğretmenin yanı sıra 42 öğrenci bulunmaktadır. Nihai öğretim elemanı formu 14 bölümden vePYGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(1), 2020, 169-214

Gözlem örneklemi ise sınıfların farklı öğretmenler ve teknikler uygulayan öğretim görevlileri olarak öğretmenlerin mezhebi görüşleri ve öğrencinin mezhebi görüşleri olarak devamı diye ikiye ayrılmaktadır. Uygulamalardan kaynaklanan farklılıklar göz önünde bulundurulurken öğretmenlerin mezhebi görüşü dışında dört öğretim görelisi (derslerinde düzensiz, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemler uygulan, öğretmenin olmayıp, öğrencilerin olmayıp, dolayısıyla rolde olduğu ve ders kitaplarını bağlamıyor ve rolde olduğu öğrenci mezhebi görüşü öğretni olarak belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinden (1., 2., 3. ve 4. sınıf) iki öğretmen toplam 24 katılımcı olarak belirlenmiştir. Çoğunlukla öğrenme ve öğretim Norris (2013) modelinde yer alan dört öğretim elemanını (derslerinde düzenli anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemler uygulan, öğretmenin aktif olarak katılmak olduğu ve öğrencilerin aktif olarak katılmak olduğu, öğrenci mezhebi görüşü öğrenci mezhebi görüşü olarak belirlenmiştir. Toplamanın tüm değişimlemeleriyle, ders kitaplarının rolde olduğu, farklı materyallerin de olduğu sınıflarda rolde olduğu, öğrenci mezhebi görüşü öğrenci mezhebi görüşü olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Tablo 7’de uygulanan ölçe ve araçlar, katılımcı sayları ve uygulanan program değerlendirme modelinin hangi sınıflar ve-invalidı program değerlendirme sorularından hangilerine yanı verdiği yer almaktadır.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçüsü, Bellon ve Handler modeli’nde yer alan dört ana odak noktasından çıkarılarak biriminin yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi açısından geliştirilmiştir. Motivasyon, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyona ilişkin alanın taramasından sonra 42 maddeden bir hava oluşturulmuştur. Maddelerin kapsamlı geçerliği, anlaşılabościği ve uygulanışı uzmanı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve Eğitim Bilimleri alanından altı, İngilizce öğretimi alanından ise üç öğretmen elemanının görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin çıkarılması ve 36 maddeden bir ölcılmeharzamılmıştır. Eğitim Bilimleri uzmanları genel olarak eğitim açısından ve İngilizce öğretim uzmanları İngilizce eğitim açısından maddeleri değerlendirilmektedirler. Pilot çalışma İzmir ve Muğla’daki devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında öğrenim görmekle olan İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrencileri uygulanmıştır. “Tamamen katılmıyorum=5”, “bütün ölçüde katılmıyorum=4”, “kısır katılmıyorum=3”, “çok az katılmıyorum=2”, “hiç katılmıyorum=1” şeklinde derecelendirilmiş. Bellon ve Handler modelinde yer alan dört öğretim elemanını (derslerinde düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemler uygulan, öğretmenin tek otoriteli olmakta ve öğrenci merkezli öğretim yapan, öğretmen merkezli öğretim yapan ve öğrenci merkezli öğretim yapan, rastgele belirlenmistir. Toplamda 26 dış birim öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Öğretim elemanı ve öğrenci anketleri: Bellon ve Handler modelinde yer alan dört ana odak noktası olarak İngilizce hazırlık öğretim görelisi ve öğrencileri için benzer soruları kapsayan iki ayrı anket formu geliştirilmiştir. Alanyazın taraması yapıltktan sonra belirlenen maddeler alan uzmanı (Eğitim Bilimleri) genel olarak eğitim açısından ve değildir İngilizce öğrenim eğitim ve eğitim programının 2016-17 öğretim yılında öğrenim görmekle olan 328 öğretmenin dönütmeleriyle sonlandırılmıştır.
toplam 182 sorudan oluşmakta ve içinde bazı bölümlerin sonunda açık uçlu sorular da bulunmaktadır (Öğrenci anketleri için toplam 10 açık uçlu soru, öğretim elemanı anketleri için toplam 14 açık uçlu soru). Nihai anketler 310 hazırlık öğrencisine ve 26 İngilizce öğretim görevlisine uygulanmıştır. Öğrenci ve Öğretim Elemanı Anketi şu boyutlara yönelik maddelerden oluşmaktadır: Katılımcılarının kişisel bilgileri, hazırlık öğretiminin nasıl olması gerektiği, istenilen seviyeye ulaşma beklentisi, en önemsiz/önemli dil öğrenme alanları, belli dil alanlarında mevcut durum, dil öğrenme alanlarının zorluk derecesi, dil öğrenme ve öğretme tekniklerinin önemi, gerçekleştirebilirliği derecesi, İngilizce derslerinde yönelik sorular, akademik personele yönelik sorular, ders kitaplarına yönelik sorular, belli değerlendirme türlerine yönelik önem ve yeterlilik derecesi, katılımının programın işleyişine yönelik öneriler. Kısaca modelin tüm sorularına (mevcut durum, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimlerine yönelik sorulara) yanıt verecek maddeler ankette yer almaktadır.

Tablo 7. 
Uygulanın Veri Toplama Araçları ve Katılımcı Sayıları.

| Ölçme Araçları       | Yabancı Diller Yüksekokulu | Diş Birimler |
|----------------------|--------------------------|-------------|
| Ölçek (Modelin mevcut durum açıklamasına yönelik program değerlendirme çalışmasının 1. sorusunu yanıtlamaktadır) | 328 öğrenci | - |
| Anket (Modelin mevcut durum açıklaması, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimlerine yönelik çalışan tüm sorularını yanıtlatmaktadır) | 26 öğretim görevlisi | 310 öğrenci |
| Görüşme (Modelin mevcut durum açıklaması, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimlerine yönelik çalışan tüm sorularını yanıtlatmaktadır) | 18 öğrenci | 26 öğretim elemanı|
| Gözlem (Modelin mevcut durum açıklaması ve analiz etkinliklerine yönelik çalışmanın 1. ve 2. sorularını yanıtlatmaktadır) | 2 yönetici | 4 öğretim elemanı|
| Doküman Analizi (Modelin mevcut durum açıklamasına yönelik program değerlendirme çalışmasının 1. sorusunu yanıtlatmaktadır) | 4+4=8 Öğretim görevlisinin 4’er ders saatı toplam 32 saat | - |

Öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formları: Öğrencilerle nihai görüşmeler öncesinde ön görüşme yapılmalıdır. Hazırlık programını değerlendiren görüşme formlarında yer alması düştünen sorular öncelikle Bellon ve Handler değerlendirme modelinin aşamaları ve bu aşamaları yer alan unsurlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ancak dış birimlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlık programının işleyişine yönelik değil, öğrencilerin bu programı ve mevcut durumlarına, hazırlık ve değerlendirme birimlerine yönelik öncelik verilmiş. Hazırlanan taslak görüşme formları, AADÜ Eğitim Bilimleri alanında çalışmakta olan ve nitel araştırma tecrübesi olan beş öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Yaptılan dönüş ve düzeltmeler sonucunda biçimlendirilmiş ve pilot uygulamaları önemli /arastırma kapsamsı dışında kalan üç İngilizce okutucu ve öğrencilerle görüşmek üzere dış birim öğrencilerle görüşme formu hazırlanmıştır. Yaptılan dönüş ve düzeltmeler sonucunda, Bellon ve Handler değerlendirme modelinin aşamaları ve unsurları altında birbirine paralel parçalar çerçevelinde toplam 30 adet soru hazırlanmıştır. Nihai görüşme formları Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev alan 13 öğretim görevisi, 2 yönetici ve aynı okulda öğrencinin görüşecek olan 18 öğrenciye, dış birimde görev yapan 26 öğretim görevisi ile dış birim öğrencilerle görüşme alan 24 öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Tüm görüşmeler döneminde yapılıp olup, bir görüşmenin ortalaңa süresi hazırlık programı görüşme elemanları için toplama 1,5-2 saat, hazırlık programı öğrenciler için toplama 30 dakika, dış birim öğretim elemanları için 1-2 saat ve dış birim öğrencileri için 45-60 dakika olarak hesaplanmıştır. Ses kaydı cihazına izin verilmesi durumlarında veriler not alma tekniği ile toplanmıştır. İngilizce hazırlık öğrenci ve öğretim görevisi, dış birim öğrenci görüşme formlarında yer alan sorular şu başlıklar altında yer almaktadır: Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik bakış açıları, Organizasyon (Kaynaklar,
Organizasyon süreci, Programlar, İletişim, Karar alma süreci, Yapi, Dönünt ve değerlendirme), İşlemler (Programların hedefleri, İzle, İzleniş, Değerlendirme), Çıktılar (Öğrenci Bağışları). Bu birim öğretim elemanı soruları şu^nları içermektedir: İngilizce eğitiminin bölümleri için gerekliği var mıdır, öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri, dil becerileri ne düzeyde olmalıdır, İngilizce hazırlık eğitimi için şu boyutlardaki önerileri nelerdir (Amaçlar, fiziksel durum, içerik, materyal/arac-gereç, etkinlikler, değerlendirme).

**Gözlem formları:** Gözlemeler yapılandırılmış gözlem olarak uygulanmıştır. Gözlem çalışmaları ise öğrencilerin fiziksel durumları, sınıflarda yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller, öğrenci ve öğretmen görüşleri dolayısıyla gerçekleştirilmştir. Böylece programın işleyişi ile öğretmen görüşleri kıyaslanarak sınıf içi uygulamalar sonucunda öğretmen görüşlerinin구성larını teyit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde farklı sınıflarda 3,5 hafta, toplam 32 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemin kaydedilmesi aşamasında gözlem araçları, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, rolü, etkileşimi ve rolleri. Gözlem yapılan sınıfların fiziksel durumları, sınıflarda yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller, öğrencilerin ve öğretmen görüşleri dolayısıyla gerçekleştirilmştir. Gözlenen sınıfların fiziksel durumları, sınıflarda yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller, öğrencilerin ve öğretmen görüşleri dolayısıyla gerçekleştirilmştir.

**Doküman incelemesi:** Araştırmada mevcut durum açıklaması aşaması okulun resmi web sitesi, yöneticiler ve koordinatörlerde bulunan yazılı belgeler, öğrencilere el kitabı, İngilizce kitapları, öğretmen kitapları, alıştırma kitapları, öğrenci sınıf listeleri gibi yazılı belgeleri kapsayarak doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece Bellon ve Handler Modelindeki mevcut durum açıklaması doküman incelemesi ile desteklenmiştir. Okulun resmi web sitesindeki yönerge, yönetmelik ve öğrencilere el kitabıdan İngilizce eğitimine dair mevcut bilgiler toplanmıştır. Öğrencilerin iki yıl sonundaki başarı ortalamaları hesaplanmıştır.

**Geçerlilik ve Güvenirlik:** İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Motivasyon ölçeğinin geçerliğinin ortaya konması amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak, faktör analizinin uygulanabilir olup olmadığına dek belirlenmemesi gerekktedir. Bu amaçla mevcut örneklemden elde edilen verilerin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO testi ve Bartlett testi uygulanmıştır. Söz konusu işlemler yapılmıştır ve aslak ölçüm 4.826; Bartlett testi sonucu ise 11.2 olarak bulunmuştur. Bu değer .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin daha kolay tanımlanabilmesi ve yorumlanabilmesi için varimax daimi döndürme tekniği uygulanmıştır. Madde faktör yük değerinin genellikle .45 ve daha yüksek olması ve iki madde arasındaki yük değerinin .10 olması ıstenmektedir (Büyüktürk, 2002). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçünün öz değeri 1'den büyük 4 faktörden toplandığı görülmuştur. Ön uyumla grupların yanıltılması olmamıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla maddelerin cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. DFA'da sinanan modellin yeterliliğini belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Çalışmanın madde uyum indeksinde değerlerine bakıldığında uyumun iyi düzeyde olduğu görülmuştur (χ²=167.62, N=219, sd=84, p=.00, RMSEA=.06, GFI=.90, AGFI=.86, CFI=.96, NFI=.95, RMR=.05 ve SRMR=.06). Uyum indeksi kabul edilebilir değerlerin şunlardır: sd/χ² için 1/3 iyi uyumdur. 1/5 genelde kabul edilebilir sınırdır. RMSAE değeri için 0'a yakın değerler vermesi istenir. .05 ve küçük değerler mükemmel, .08 ve küçük değerler ise modellen karmasılığı olan kabul edilebilir değeri gösterir. GFI=.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir. AGFI=.95 ve üzeri mükemmel uyumu .90-.94 ise tamtınmık düzeyde uyum gösterir. CFI=.90 ve üzeri iyi uyum, NFI (TLI) = .95 ve üzeri iyi uyumu gösterir (Çapık, 2014). Ölçeğin güvenilirliği test etmek amacıyla maddelerin cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır ve alfa değerleri .80'in üzerinde çıkmıştır (Karcı & Gündoğdu, 2018).
Öğretim elemanı ve öğrenci ankletleri: Pilot uygulamada anket formlarında yer alan ölçeklerdeki puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach-Alpha güvenirlik hesabı yapılmıştır. Çalışmada bulunan güvenirlik değerleri aşağıdaki gibidir:

1-İngilizce derslerine yönelik maddelerin (21 madde) Cronbach Alpha değeri: .90
2- Main course (Temel İngilizce) ders kitabına yönelik maddelerin (14 madde) Cronbach Alpha değeri: .86
3- Okuma yazma kitabına yönelik maddelerin (8 madde) Cronbach Alpha değeri: .91
4- Dinleme konuşma kitabına yönelik maddelerin (8 madde) Cronbach Alpha değeri: .92 olarak bulunmuştur.

Nitel veri toplama araçları: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985)’in ileri sürdüğü dört ölçüt için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

1. Güvenilir olma aşaması: Veri çeşitlimesi (Araştırmada farklıأخلاق çalışma grubunu oluşturmaktır), araştırmacı çeşitlimesi (Gözlem yapılırken iki ana araştırmaçının katkısı bulunmuştur), yöntemsel çeşitlimesi (Araştırmada öğrenc, anket, görüş, gözleme, doküman analizi birden fazla veri toplama tekniğinden yararlanmıştır). Gözlem veri toplama tekniğinde gözlem teknikleri olan iki araştırma görevlisi çalışmış ve gözlem sonuçlarının güvenirliği için pilot çalışma (12 ders saatli) yapılarak gözlem konuları üzerinde durulmuş ve sorunlar giderilmiştir. Gözlem yapıldıktan sonra gözlemciye uygulandı uyuşma bakılmaktır. Gözlem yapıldıktan sonra gözlemler arasındaki uyumu bakılır. Gözlem yapıldıktan sonra gözlemlerin sıkılaştırılması yapılarak son halleri uygulamış ve gözlem yapma işlemi devam ettirilmştir.

2. Transfer edilebilirlik: Veri çeşitlimesi (Araştırmada farklı anket formları kullanılır, bir anket, öğrenci, öğretim elemanı, dış birim öğrenci, dış birim öğretim elemanı) verilerin aynı bağlamda ve aynı araçtırmanın farklı bir ortamda da uygulanabilmesi söz konusudur.

3. Güvenirlik: Bu aşama araştırmanın her bir işlem ve aşamasonunun detaylı olarak sunulması ile sağlanmıştır.

4. Doğrulanabilirlik: Yapan yorumların katılmaları yorumları tam ve doğru olarak yansıtımıtm veya yansıtımadığı katılımcı teyidi ile sağlanmıştır. Katılmaları verdikleri yanitlar ile yapılan yorumlar arasında uyum olup olmadığını teyit etmeleri istenmiştir. Ayrıca denetleme yöntemi ile araştırmanın her aşamasının hem alanyazın hem yöntemsel süreç oluşturulmaya uygun olup olmadığını belirlemiş, bu amaçla üç başmsız kışidenden yardım alınmıştır.

198
Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi: ‘İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’ ve ‘Öğretim Görevlisi ve Öğrenci anketleri’nde yer alan maddelerden elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına girilmiş ve frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ve standart sapmaları (σ) SPSS 17.0 paket programından çözümlenmiştir.

Nitel verilerin analizi: Görüşme ve gözlem verileri, word formatta bilgisayar ortamına aktarılarak düzenlenmiş. Araştırma kapsamında görüşme verileri hem betimsel hem de içerik analizine başvurularak analiz edilirken gözlem verileri yalnızca betimsel analiz ile çözümlenmiştir. İngilizce hazırlık öğrencileri için Ö1, Ö2,... şeklinde, İngilizce hazırlık öğretim elemanları için Ö.E1, Ö.E2,... şeklinde, İngilizce hazırlık okulu yöneticileri için Y1, Y2 şeklinde, dış birim öğrencileri için D.Ö1, D.Ö2,... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde sayisal istatistik yapılarak frekansların hesaplanması Maxqda 12 programıyla yapılmıştır. Metinlerde yer alan cümleler kelime kelime tekrar okunarak anahtar kavramlar kodlanmıştır ve renkli olarak işaretlenmiştir. Kodlardan yola çıkılarak, verileri genel çerçevede açıklayabilen kategorilere ulaşılmış ve kodları belirli kategoriler altında toplanan temalar şemsiye kavram olarak bulunmuştur. Temalar, kodlar ve kategoriler okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulmuş ve açıklanmıştır. Temalandırmada Bellon ve Handler değerlendirme modelinin aşamaları/başlıkları ana temalar olarak kabul edilmiştir. Tablo 8'de katılımcılar ile yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen tema, alt tema, kodlamalar ile bu kodlamalara ait frekans hesaplamalarını içeren örnek analiz bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 8. İngilizce Hazırlık Öğrenci Görüşme Formları Örnek Kodlama Listesi.

| Aşama  | Thema | Alt Thema (Kategori) | Kodlar | f   |
|--------|-------|----------------------|--------|-----|
| ORGANIZASYON | Akademik personelin sayıca yeterliği | Yeterli | 16 |
|          | Dönem arası okutman değişikliği | Olumu | 7 |
|          |            | Olumsuz | 2 |
|          |            | Fikri yok | 9 |
|          | Materyal/araç-gereç yeterliliği | GR- sıkıcı, tekrar | 6 |
|          |            | Fiyatı pahali kitaplar | 4 |
|          |            | ‘Skill’ kitaplarının yetersizliği | 5 |
|          | Okul ve sınıfin fiziksel olanakları | Olumu | 6 |
|          |            | Sırların olumsuzu | 3 |
|          |            | İnternet yokluğu | 5 |
|          |            | Çevre düzenlemesi eksikliği | 4 |

Bulgular

Bulguların sunumunda İngilizce hazırlık programının amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar boylarının ilişkin mevcut durum açıklaması, paydaşların bu boylarla ilişkin görüşleri ve önerilerini içeren değerlendirme soruları sırasına uyulmuştur.

İngilizce Hazırlık Programının Mevcut Durum Açıklaması

Yapılan dokuman incelmesi sonucunda programın genel amacı haricinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen Avrupa Ortak Çeşitleri tarafından belirlenmiş olan B1 düzeyindeki öğrenci yeterliklerinin ve program felsefesinin hiçbir yazılı kaynaktan sunulmadığı tespit edilmiştir. Genel amaç ise şöyle ifade edilmiştir: “AADÜ Yabancı Dil Eğitimi Yönergesi’nde İngilizce öğretiminin amacı, öğrenciye İngilizcenin temel kurallarını öğretmek, İngilizce kelime bilgisini geliştirmek, İngilizcede okudukunu ve duydugunu anlayabilmemesini ve kendisini sözü ve yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır.” Yönergedeki genel amacı ifadesi ile bazi öğretim görevlilerinin genel İngilizce öğretimi yapildığina dair görüşleri ortuşturmedir. Kullandılar kitaplar ve ders saati seriyelere göre farklılaşmaktadır. Standartlaşma amacıyla farklı kaynak kullanımlar izin verilmediği ancak yapılan gözlemler doğrultusunda öğrenci...
merkezi öğretim yapan öğretmen görevlilerinin farklı kaynaklardan da yararlandığı görülmüştür. Okul ve sınıfların bazı teknolojik araç gereçlere sahip olduğu ancak halen eksikliklerin (akıllı tahta, dil laboratuari, kütüphane, vs.) mevcut olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıflarda görsel hiçbir materyale rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcutlarının değişiklik gösterecek olursa hazırlık etme teklifi sınıflardaki öğrenci sayısının baza 30’u aşığı, isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan sınıflarda ise bu sayıların 10’un altında bile kalabildiği görülmüştür. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişim desteği hizmet içi eğitimler yoluyla, kitapları satın almak için olası kaynakları aracılığıyla sağlanmaktadır. Öğretim görevlilerin lisansüstü eğitim almalarına, asıl görevlileri aksamak makul olursa izin verilmektedir. AADÜ’dede yöneticilerin ve öğretmen görevlileri rol ve sorumlulukların açıkça periyodik olarak belirlendiği ifade etmiş ancak öğretmenler kendi rol ve sorumluluklarını belirlememişlerdir. Okulun programının uygulanmasında dört komisyona (program hazırlanma, materyal hazırlanma, dışجار ile etkileşimi, sınav hazırlığı) yer aldığı ancak bu birimlerin rol ve sorumluluklarının da herhangi bir kaynakta yazılılığı tespit edilmemektedir. Öğrenciler, öğretmen öğrencileri ve yöneticiler arasındaki iletişim zaman zaman resmi (yüksekokulu eposta adresi, EBYS, OBIS) kimi zaman ise resmi olmayan (sosyal ağ, telefon, yüz yüze) araçlarla sağlanıyordu. Zaman içerisinde herhangi bir toplantıya yazılmadığı tespit edilmektedir. Yıl içerisinde herhangi bir toplantıya yazılmadığı anlaşılmıştır. Öğrenci El Kitabında yayınlanan belgeler de öğretmenlerin herhangi bir toplantıya katılma seuresi bulunmadığı tespit edilmektedir. Bu durumdan dert yanan bir öğretmenin şu görüşü ortaya konmuştur: “Toplantılarda konuşulmuş ama karar alma süreçinde ne kadar yer alıyor, var mı?” (Ö.E5)."}

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda planlama etkinliklerinin olmadığı tespit edilmektedir. Bu durumun, bir öğretmen elemanı olan programa olmayan bir programın olmasına kaynaklandığı belirtilmiştir. Planlama süreçleri,اجر varsa, ders kitaplarında yer alan konuların ders saatleri ve haftalara göre bölüneceğini söylenmektedir. Dört temel beceri (dinleme, okuma, konuşma, yazılı yazıma) konuları ders saatleri ve haftalara göre bölünmesi işlemi ile sonuçlanmıştır. Dort temel beceri (dinleme-konuşma, okuma-yazma) ve dillerbilgisinin öğretimlerine yönelik dersler verilmesi için ve ders kitaplarında ise bu konuların ders saatleri ve haftalara göre bölünmesi ile birim başkanları ve yönetim kurulu ve yüksekokulu yönetim kurulu toplantısında tespit edilmiştir. Bu durumdan dert yanan bir öğretmenin şu görüşü ortaya konmuştur: “Toplantılarda konuşulmuş ama karar alma süreçinde ne kadar yer alıyor, var mı?” (Ö.E10). Bu görüşe aksi bir görüşbir yöntemi olan “Yönetim olarak resmi bir yöntem yok, Arkaaşlar bize gelip birebir düzenlenir, bu de aynı şekilde onlarla.” (Y2) cümleşiyle açıklanmıştır.

İngilizce ders kitapları incelendiğinde, dinleme-konuşma ve okuma-yazma derslerinin konuları çoğunlukla birbirine paralel olarak hazırlanıyordu. Temel temel dersin konularının daha çok günlük hayatın olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içi gözlemek organlarında öğretmen merkezi ve öğrenci merkezi öğretim yapının öğretmen görevlilerinin uyguladıkları sınıf içi etkinliklerin farklılaştırıldığı görülmektedir. Öğretmen merkezi öğretim yapan öğretmen görevlileri anlatım, soru-cevap, çeviri gibi etkinliklerin tercih ederken öğrenci merkezi öğretim yapısını öğretmen görevlilerinin anlatım, soru-cevap gibi etkinliklerin yanı sıra grup, ikili çalışma gibi farklı etkinlikler de kullanılmaktaydı. Ayrıca sınıflarda öğrencinin rol ve sorumlulukları belirlenmemektedir. Öğrencilerin öğrenci merkezi öğretimde daha fazla sorumluluk sahibi oldukları görülmüştür. Öğrencide öğrencilerin büyük ve küçük gruplarda görevli olduğu görülmüştür. Ayicem-değerlendirme boyutunda yüksekokulun sınav hazırlığı birimi tarafından tüm sınavların yazılılığı ve gerçekleştiriltiliği görülmüştür. Kısı sınavlar, arası sınavlar, yılsonu sınavlarından tüm becerilerin (konuşma da dahil) değerlendirildiğini, ev ödevleri ve öğrenci performansının değerlendirilmesi şeklinde değerlendirilmiştir.
Çıktılar boyutunda öğrencilerin programa yönelik tutumları, İngilizce öğrenmeye yönelik motywasyon düzeyleri, hedeflere ulaşıl ulaşamadıkları gibi sorular ifade ettikleri görülmuştur. Ancak öğretim görevlileri öğrencilerin genel olarak bir isteksizlik olduğunu, bu durumun birtakım nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlisinin “(Öğrencilerin) Bir kısmının gerçekten yetenekleri var, istekleri var. Bir kısmı (fakültedeki) dersleri İngilizce olarak için zoruldu olarak öğrenmek istiyorlar. İsteksiz öğrenciler belirtmektedir ki derslere dikkatli olamadıkları için derslerin sicili oldukları.” (Ö.E9) sözleriyle ifade edilmiştir. Öğretim görevlilerinin öğrencilerin istenen hedeflere ulaşılama durumunu sorularında öğrencilerin %61.9’u ve öğretim görevlilerinin %80.8’i istenilen düzeye ulaşamadığını belirtmiştir.

Görüşmeler doğrultusunda hazırlık eğitimini dış birim öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama düzeyi çoğu öğrenciye göre yeterlilereyle karşılamadığı, bu durumun mesleki İngilizcenin olmamasından kaynaklandığı bir öğrenci tarafından şöyle dile getirilmiştir: “(Hazırlık eğitimi) belli de, ikinci dil öğrenmeyi ders olarak kabul ettiler. Ben daha fazla meslekte çok olur, bilgileri ilerletmeye zorlanmamışım.” (D.Ö20). Eğitim elemanları öğrencilerin İngilizce yeteneklerinin istenilen düzeyde olmadığını duyduğu bir durumunu ifade etmişlerdir: “Öğrencilerinin İngilizce yeterliliği beklediğimiz kadar iyi değil. Öğrencilerimize yarar olmamaktan kendileri de dikkat ediyorlar. Biz bir dersi ve dersinizi anlayamayan öğrencilerin dolaylı sıktı yanısı yazıyoruz.” (D.Ö.E17). Çalıştay boyutunda yer alan ve Bellon ve Handler tarafından özellikle vurgulanan İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin belirlenmesi yönündeki désirlerin ifade ettiği durumun %61.9’u ve öğretim görevlilerinin %80.8’i istenilen düzeyeye ulaşamadığını belirtmiştir.
asırı samimi olup çok fazla iletişimi olan bir grup olduğu gibi sadece toplanıdan toplantıya idareyi gören bir grup daha vardır. İkisi de bence uygun değil.” (Ö.E6).

Öğretim görevlileri birçoğu karar alma sürecinin işleyişinin olumsuz, üç öğretim görevlisi ise olumlu olduğu belirtmişlerdir. Hem olumlu hem olumsuz görüşler iki öğretim görevlisenin şu ifadeleriyle aktarılmıştır: “Eğitim ile ilgili karar alınırken okutan arkaadaşlarımızmün olduğunca soruluyor ama uفاf tefek görüş ayrıklıklarında da en son nokta bu kurula (yönetim kuruluuna) kalyor. Yönetim ile ilgili karlar yönetimin içi, okutmanların değil.” (Ö.E11), “Karar alma sürecinde okutmanlar olarak ne kadar yer alıyorum orası tartışılır. Uygun değil bence.” (Ö.E2).

Planlama sürecin olmadığı, öğretim görevlilerin ve yöneticilerin planlama süreci ilişkin görüşlerin yoğunluğunu olarak olumsuz olduğu ifade edilmiştir. Bir öğretim görevlisi üst kur sınıflarında planlamadaki eksiklikten kaynaklanan bazı boşluklar olduğunu ve bu nedenle sıkıntı yaşadıklarını şöyle dile getirmiştir: “Karşılıklara ekstra şeyler yapabilirizim sınıfında. Üst kurumlarda hızlı gidiyor tabii, kitaplar da az olduğu için hep boşluklar old.” (Ö.E9). Ayrıca planlama sürecinin olmadığı bir yöneticiden şu şekilde aktarılmıştır: “Böyle bir süreç yok.” (Y1).

Öğretim görevlilerinin birbirleri ve yöneticiler ile yapılan dönüşt alışverişine ilişkin ‘yeterli’ yanıtını verenler dokuz kişidir. B1 (orta) düzey İngilizcenin İngilizce hazırlık öğrencilerinin seviyelerinin altında olduğunu ancak dış birim öğrencileri önceleri yıllara yer alan hedeflerin seviyelerinin üstünde olduğunu vurgulamışlardır. Bu düzeyin öğrenicilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı bir öğretim görevlisiin “Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak hedefler. Belli hedefe yükselemeden amacımız ama yansıyapıyor hedefe ulaşılma sürecinde. Öğrencilerin düşelerine göre hareket etmek lazım. Çok altında ya da üstünde de yeter alılamıyor hedefler.” sözlerinden anlaşılabilir. İngilizce hazırlık öğrencileri, öğretim görevlileri ve yöneticilerin derslerin konularını genellikle olumlu (öğrencilerin seviyelerine, ilgilere uygun, anlamlı, geçerli kullanılabilecek) olarak değerlendirmeleri ve öğrencilerin konularının seviyelerini (kendi seviyelerine, ilgilere uygun, anlamlı, geçerli kullanılabilecek) olumsuz (kendi seviyelerinin yer altında ya üstünde, ilgilerine uygulamayan, anlamlı olmayan, geçerli kullanıma uymayan) olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak, öğrencilerin dil ve etkinliklerin önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin maddeler, öğrenciler ve öğretim görevlileri tarafından şu şekilde değerlendirilmiştir: Öğrencilerin alanlarına ilişkin bilgi edinimlerinin zorlu olup olmadığı, anlamlı olup olmadığı, gerçekleştirmişiştir: Öğrencilerin alanlarına ilişkin bilgi edinimlerini çünkü alıyanları dair herhangi bir şeyin yer almadığı, sınıf dışı etkinliklerin ve materyallerin önemsiz olup olmadığı, öğretim görevlilerinin konuşma becerileri ile öğretim görevlilerinin sosyal hatalarının düzeltilmesinin önemsiz olduğu ve gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Görüşmelerde tüm paydaşlar farklı etkinliklerin olumlu olarak algıladığı
öğretmen merkezli etkinlikleri daha olumsuz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf içi etkileşime bakıldığında gözlemler, öğrenci-öğretim görevlisi etkileşiminin öğrenci merkezi öğretim yapılan sınıflarda olumlu olduğunu göstermektedir.

Anketlerden çıkan sonuçlara göre, ölçme-değerlendirmeye ilişkin tüm değerlendirme türleri öğrenciler ve öğretim görevlileri tarafından önemli ve yeterli olarak görülürken performans değerlendirme/proje kısmının yeterlı olarak belirlenmiştir. İngilizce hazırlık öğretim görevlileri ve öğrencilereaddenirme türlerine ilişkin görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.
Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerin Değerlendirme Türlerine İlişkin Görüsleri.

|            | Hazırlık Birimi Öğrencileri |
|------------|-----------------------------|
|            | X | Ss | X | Sd |
| 3.46 (3.19) | .58 (.63) | 1. Sınavların gramer ve kelime bölümleri | 3.42 (2.96) | .72 (.81) |
| 3.69 (3.00) | .47 (.69) | 2. Dinleme quizzesi | 3.37 (2.77) | .75 (.85) |
| 3.61 (3.03) | .49 (.59) | 3. Okuma quizzesi | 3.27 (2.75) | .75 (.84) |
| 3.34 (2.80) | .56 (.63) | 4. Yazma quizzesi | 3.35 (2.87) | .75 (.88) |
| 3.19 (2.61) | .63 (.57) | 5. Konuşma sınavları | 3.66 (2.87) | .63 (.88) |
| 3.73 (1.96) | .45 (.66) | 6. Performans değerlendirme/ Proje | 2.66 (2.37) | 1.04 (.98) |

*Parantez içinde belirtilmeyen ortalama ve standart sapma verileri önem/gereklilik derecesine ilişkindir.
**Parantez içinde belirtilen ortalama ve standart sapma verileri gerçekleşme derecesine ilişkindir.

Öğrenciler konuşma sınavlarının yapılışının olumsuz olduğunu, öğretim görevlileri konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinin öznel olduğunu bir öğrenci ve öğretim görevlisi şu sözleriyle anlatmıştır: “Çok az süre veriliyor speaking quizi için.” (Ö6), “Writing ve speaking değerlendirme şu sözüyle anlatılıyor. Çok az süre veriliyor için.” (Ö.E10).

Tüm paydaşlar gerçek başarı/performans konusunda genel bir memnuniyetsizlik ifade etmiştir. Hazırlık öğretim görevlileri öğrencileri başarı düzeylerini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Hazırlık öğrencileri başarı düzeylerini daha olumlu değerlendirirken, dış birim öğretim görevlileri ve dış birim öğrencileri başarı düzeylerini hazırlık öğretim görevlileri gibi olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bir dış birim öğrenci ve öğretim elemanının başarı düzeyine ilişkin görüşleri şu şekilde sıralanmıştır: “Bizim dönemimizde başarı iyiydi. Ama bizim dönemden kimse konuşamıyor.” (D.Ö7), “Bölümümüz ve mühendislik öğrencilerinin İngilizce yeterlikleri yok denecek kadar azdır. Konuşma seviyeleri bir soru sormaya dahi yetecek değil. Metinleri okuduklarından anlamıyorlar, hatta sınavlarda sorulan soruların İngilizcelerini anlamıyorlar.” (D.Ö.E26).

İngilizce Hazırlık Programının Toplam Geliştirme Birimleri

Çalışmada yer alan dört ana odak noktasına ilişkin paydaşların önerilerinin yer aldığı son alt amacın bulguları bu bölümde sunulmuştur. Paydaşların önerileri doğrultusunda, tüm paydaşlarla işbirliği yapılarak kolaylaştırılmaları ve kişisel ortak ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir değerlendirme yapılıp programın amaçları ve hedefler bu ihtiyaçlara göre şekillenmeli ve amaçlar ve hedefler programda detailli olarak belirtilmeli. Bu öneriyi bir öğretim görevisi ve bir yönetici görüşmelerde şöyle açıklamışlardır: “Öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi lazım. Hizmet verdiğimiz bölümlerde öğrencilerin ihtiyaçlarını yapılıp ihtiyaçlarını belirlemeli. Öğrencilerle görüşme yapılıp ihtiyaçlarını sorulabiliriz. Herkesin ihtiyaçını karşılayamayabiliriz ama bir kişi gerçekleştirebiliriz. Hazırlık sınıflarında mesleki İngilizce öğretilebilir. Onun için hizmeti veren okutmanlar, hizmet verilen bölümler ve öğrenciler bir araya getirip görüşleri doğrultusunda ortak hedefler belirlemelidir.” (Ö.E10), “İhtiyaç analizi için paydaşların bir araya gelmesi gerekiyor. Öğrencilere, bölümlerin ihtiyaçlarını, içinde bulunduğumuz toplumun ihtiyaçlarını ve bunları öğrenmemesi. Elbette yapılabilir.” (Y1).

Amaçlar incelendiğinde, hazırlıkta öğretim görevlileri ve öğrencilere nasıl bir İngilizce öğrenilmesi gerektiği sorulduğunda, öğretim görevlileri genel İngilizce öğretimine devam edilmesi gerektiğini,
önelik motivasyonları daha fazla olacaktır. Bunun için mesleki ya da mesleki bir giriș nitelikinde bir dersin programa eklenmesi gerektiğinin konuşmusu paydaşlar hemfikirdirler. Bu durum şu şekilde açıklanmıştır: “Mesleki İngilizce, en azından kelime bilgisi verilmeli.” (Ö.E1), “Bölümürlere yönelik konular olmalı.” (Ö8). Okul ve sınıfındaki eksikliklerin giderilmesi önerisi, hemîde birim öğreticileri hem de dış birim öğretim elemanları tarafından yapılmıştır. Bu eksikliklerin akıllı tahta, görseller, dil laboratuvari, kütüphane vs. olmaması olarak ifade edilmiştir. Öğretim görevlileri ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarının yazılı olarak belirtilmesi sonucunda birtakım belirsizliklerin ortadan kalkabileceği belirtilmiştir: “Program hazırlama biriminin görev tanımlarına da fazla fazlalığı. İhtiyaç analizi, program değerlendirmeye anketleri de bu görevlerden olmalı. Materiyal hazırlamanın işi sadece kitap seçmek değildir. Ek materyaller ve etkinlikler de hazırlanmalıdır.” (Ö.E12).

Görüşme sonuclarında göre, karar alma sürecinin işlenmesine dair İngilizce hazırlık programındaki öğrenciler mezun öğrencici/mevcut öğrenci katılmış olduğu şeklinde önerilerde bulunarak öğrencilerin, karar alma sürecinde yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğrenci bu önerisi “Karar alma sürecinde öğrencilerden özellikle üst sınıf öğrencilerden artırılmalıdır.” (Ö10) ifadesini kullanarak aktarmıştır. Programların gücellenerek detaylandırılması gerektiğine “Hafıztalık planlar yapılır ve pacing (ilerleme hız) dediğimiz olayda hedef-davranışların yapılması gerekir. Yil sonunda ne kadarına ulaşılmalıdır da bir değerlendirme嚼ü blijinişine gerekıyor.” (Ö11) ile açıklanmıştır. Bölümülerin ihtiyaçlarında göre ders saati uygulamalı olması gerektiğine bir öğretim görevlisi ve öğrenci tarafından yöle dile getirilmiştir: “Konuşmamız gerek tüm paydaşlarla. Bölümürlerin ihtiyaçlarına göre belirlenemiyiz ders saattlerini de. Örneğin, mühendislikte üretici beceriler ön planda tutulması gerekken sosyal bilimlerde okuma, anlama ve dilbilgilerinden öncelikli.” (Ö.E6). Öğretim görevlilerinin de değerlendirmeleye gerektiği ancak bu işlemin yapılırken yapıcı ve motive edici olunması gerektiğine ve öğretim görevlilerinin hazırlıklarının giderilmesi, öğrencilerin aile ve okul ilişkilerindeki vụgulamaları, kimin ve neyin değerlendirilmesi gerektiğine dair bir öğrencinin de bireysel davranışı gerektiğine dair bir öğrencinin de bireysel davranışı gerektiğine, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyun, şarkı, film gibi farklı etkinlikler uygulamaları ve ders dişinde konuyla ilgili yazılabilir, aktarılabilir sonuçlarla bir konuşma performansı olmasına ve eğer öğrenci konusunu konusunun özenini gidermek için konusunun geliştirilebilmesi için ders saatlerini de. Öğrencinin motivasyonunu artırmak gerek. Nasıl yaparız bilmiyorum. İngilizceye karşı önyargıyı bırak. Kimin ve neyin değerlendirilmesi gerektiği sorusuna öğrencilerin de anketlerde savunmaktadırlar. Öğrenciler mezun öğrenci/mevcut öğrenci katılımı olmalı şeklinde önerilerde bulunarak öğrencilerin de İngilizce öğrenmeye yarar olacak İngilizceyi de öğrenmiş olacaklar ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları daha fazla olacaktır. Bu önceliğe göre, karar alma sürecinde öğrencilerden özellikle üst sınıf öğrencilerden artırılmalıdır. (Ö10) ifadesini kullanarak aktarmıştır. Programların gücellenerek detaylandırılması gerektiğine “Hafıztalık planlar yapılır ve pacing (ilerleme hız) dediğimiz olayda hedef-davranışların yapılması gerekir. Yil sonunda ne kadarına ulaşılmalıdır da bir değerlendirme cioèßini blijinişine gerekıyor.” (Ö11) ile açıklanmıştır. Bölümülerin ihtiyaçlarında göre ders saati uygulamalı olması gerektiğine bir öğretim görevlisi ve öğrenci tarafından yöle dile getirilmiştir: “Konuşmamız gerek tüm paydaşlarla. Bölümürlerin ihtiyaçlarına göre belirlenemiyiz ders saattlerini de. Ön blush, mühendislikte üretici beceriler ön planda tutulması gerekken sosyal bilimlerde okuma, anlama ve dilbilgilerinden öncelikli.” (Ö.E6). Öğretim görevlilerinin de değerlendirmeleye никто duğu ancak bu işlemin yapılırken yapıcı ve motive edici olunması gerektiğine ve öğretim görevlilerinin hazırlıklarının giderilmesi, öğrencilerin aile ve okul ilişkilerindeki vụgulamaları, kimin ve neyin değerlendirilmesi gerektiğine dair bir öğrencinin de bireysel davranışı gerektiğine, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi için gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu durumda farklı paydaşlar şu şekilde dile getirilmiştir: “Film, şarkı aktiviteleri olabilir. Film de, ders dişinde konuyla ilgili yazılabilir, aktarılabilir sonuçlarla bir konuşma performansı olmasına ve eğer öğrenci konusunu konusunun özenini gidermek için konusunun geliştirilebilmesi için ders saatlerini de. Öğrencinin motivasyonunu artırmak gerek. Nasıl yaparız bilmiyorum. İngilizceye karşı önyargıyı bırak. Kimin ve neyin değerlendirilmesi gerektiği sorusuna öğrencilerin de anketlerde savunutztar. Öğrenciler mezun öğrenci/mevcut öğrenci katılımı olmalı şeklinde önerilerde bulunarak öğrencilerin de İngilizce öğrenmeye yarar olacak İngilizceyi de öğrenmiş olacaklar ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları daha fazla olacaktır. Bu önceliğe göre, karar alma sürecinde öğrencilerden özellikle üst sınıf öğrencilerden artırılmalıdır. (Ö10) ifadesini kullanarak aktarmıştır. Programların gücellenerek detaylandırılması gerektiğine “Hafıztalık planlar yapılır ve pacing (ilerleme hız) dediğimiz olayda hedef-davranışların yapılması gerekir. Yil sonunda ne kadarına ulaşılmalıdır da bir değerlendirme cioèßini blijinişine gerekıyor.” (Ö11) ile açıklanmıştır. Bölümülerin ihtiyaçlarında göre ders saati uygulamalı olması gerektiğine bir öğretim görevlisi ve öğrenci tarafından yöle dile getirilmiştir: “Konuşmamız gerek tüm paydaşlarla. Bölümürlerin ihtiyaçlarına göre belirlenemiyiz ders saattlerini de. Ön blush, mühendislikte üretici beceriler ön planda tutulması gerekken sosyal bilimlerde okuma, anlama ve dilbilgilerinden öncelikli.” (Ö.E6). Öğretim görevlilerinin de değerlendirmeleye никто duğu ancak bu işlemin yapılken yapıcı ve motive edici olunması gerektiğine ve öğretim görevlilerinin hazırlıklarının giderilmesi, öğrencilerin aile ve okul ilişkilerindeki vụgulamaları, kimin ve neyin değerlendirilmesi gerektiğine dair bir öğrencinin de bireysel davranışı gerektiğine, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine belirtmiştir. Tüm paydaşların oyunda dair sırı öğretim görevlisi performansını, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belire...
Ö.E6: Üretime daha çok önem veren bir programımız olmalı, skill derslerinin işlenişi ve materyalini değiştirmeliyiz.

D.Ö.E3: Advanced seviyede olmalilar (öğrenciler) mezun olduklarında yeterliyiz diye bilinmek için. En azından upper intermediate seviyede olmalilar.

Ayrıca hazırlık sınıfının zorunlu olması gerektiğini iki dış birim öğretim elemanı tarafından söyle dile getirilmiştir:

D.Ö.E2: Ek olarak hazırlık sınıfı Kuşadası’nda da olmalı. Hazırlık zorunlu olmalı ki öğrencilere belli bir tecrübe ve birikim gelsin.

D.Ö.E17: Birimimiz öğrenciler için İngilizce gereklidir. Bunun nedeni birimimiz öğrenciler mezun olduğunda inşaat sektöründe çalışacaklar. Türk inşaat sektörü yurtdışına açılmış en önemli sektörlerden birisi. Çalışan mühendislerin yurtdışında iş yapma potansiyeli oldukça yüksektir. Yurtdışında geçerli en temel dilin İngilizce olduğunu düşünürsek İngilizce eğitimi gereklidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programını Bellon ve Handler modeli kullanılarak değerlendirme amacıyla amaçlamaktadır. Bu program değerlendirme çalışmalarının sonuçları Bellon ve Handler modeli aşamalarına uygun bir şekilde bu bölümde sunulmuş ve ilgili alanyazın ile benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Bellon ve Handler modelinin ilk aşaması olan mevcut durum açıklamasında programın genel amacı “AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenmenin öğrendikleri olan öğrencilere bölümlerdeki İngilizce ağırlıklı dersleri takip edebilecek düzeyde altı temel dersi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi ve kelime bilgisinin kazandırılması” olarak ifade edilmiştir. Ancak ne yeterli kler ne de amaç ve hedef cümleleri açıkça yazılı olarak belirtilmiştir. Yine yazılı olarak belirtilmemesine rağmen genel İngilizcenin öğretimi söz konusudur. British Council’ın (2015) 24 üniversitede yaptığı araştırmada ise öğrencilere B2 düzeyi yeterliliklerinin kazandırılması amaçlanmış ve genel İngilizce öğretimi kadar özel amaçlı İngilizce öğretiminin de gerçekleştirildiği ortaya konmuştur. 2002 ODTÜ raporunda ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu’nun programı değerlendirilmiş ve o yıllarda olan birtakım eksiklikler (akıllı tahtanın olmaması, sekiz fotokopi odasının yetersizliği) bu dönemde AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu’nda devam ediyor olması ve bir fotokopi odasının bile olmamasının büyük bir eksiklik olduğunu söyleyebilir. Bu çalışmada öğretim görevlileri mesleki gelişim açısından desteklenmektedir. Bu bulgu, Tercanlioğlu’nun (1990) çalışmaları ile benzerlik, Atbaş’ın (1999) çalışmaları ile farklılık göstermektedir. Her kur düzeyine farklı dersler ve ders saatleri uygulaması yapılan Ege Üniversitesi YDYO programı (2017) ile bu çalışmaların program uygulamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ancak tüm dersler için aynı dersler olması Mede’nin (2012) bulguları ile ortuşmuştur. Programın genel amacı yer alan kelime bilgisinin öğretimi bu çalışmada söz konusu değildir. Kelime bilgisi öğretiminin olmaması Cengizhan (2007) ve Tekin’in (2015) bulguları tarafından desteklenmektedir.

Karak alma sürecinin önemli rolü olduğu Bellon ve Handler program değerlendirme modelinde yönetici kadrosuna yer alan değerlendirme sürecinde bulunanların aldığı çalışmalarda da rastlanmaktadır (Atbaş, 1999; Tercanlioğlu, 1990). Okulduki standartlampa çabası ve farklı araç-gereç kullanımlarına ve etkinliklere izin verilmediği tespit edilmiştir. Ancak yapılan sınıf içi gözlemleri doğrultusunda öğrencinin merkezi yaklaşımı olan öğretim görevlilerinin farklı araç-gereçlerle yararlan EVPH ve farklı etkinlik uygulamaları uyguladığı tespit edilmiştir. Farklı araç-gereç ve etkinlik uygulamasının olduğu (Mede, 2012; Türk Evkilol & Tayşi, 2017) ve olmadığı (Canlıer Bekem, 2010; Erozan, 2005; Öner, 2000; Paker, 2006; Tekin, 2015; Yildiz, 2004) çalışmaları bulunmaktadır. Sınıf dışı etkinliklerin yer almadığı çalışmada ortaya çıkmıştır. Öte yandan bazı üniversitelerin (DEÜ, Ege, ODTÜ, PAÜ) farklı sınıf dışı etkinlik uygulamalarının (konuşma kulüpleri, yarışmalar, festivaler, konferanslar) olduğu tespit edilmiştir. Tüm becerilerin ölçülmesine yönelik araç kullanılan bu çalışmada mevcuttur. Ulaşılan bu bulğu Altmışdört (2009) ve Paker (2012)’nin çalışma bulguları ile aynı doğrultuda değildir.
Bellon ve Handler (1982)'a göre, motivasyon İngilizce öğreniminde ve öğretiminde yer alan en önemli etkenlerden biridir. Hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bu çalışmada ortaya konmuş ve bunun iş, kariyer ve iletişim kurma amaçlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Özellikle dışsal motivasyonun öğrencilerin öğrenmesini etkilediği bulguları destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Jung, 2006; Kirkgöz, 2009; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015). Bu çalışmada öğrencilerin ise derslerden başarısız olmalardan en önemli nedeni motivasyon azlığıdır (Çakır, 2007; Kabaharnup, 2010; Karataş, 2007; Paker, 2012).

Bellon ve Handler modelinin ikinci aşaması olan analiz etkinliklerinin ortaya konulmasında tüm paydaşların dört ana odak unsurların nasıl değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencinin öğrenme ve bu durumun memnuniyeti yaygın tespit edilmişdir. Bu bulguya aynı doğrultuda olan çalışmalar alanayazda bulunmaktadır (Akpur et al., 2016; Al-Nwaiem, 2012). Öğrencinin akademik ve kişisel özelliklerini beğenmek undeniable öğretim elemanlarından ders almak istemek (Bağcici & Cinkara, 2009; Özduroğlu, 2016; Tekin, 2015) bu çalışmada da görülmektedir. Bazı sınıfların kalabalık olması, öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Büyükduman, 2005; Inal & Aksoy, 2014; Kabaharnup, 2010, Tunç, 2010). Bu çalışmada da öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin bazı sınıfların kalabalık olması ve öğrenciyle birbirli birilgen olamayın olmasından doyumsuzdu olduğu belirlenmiştir. Bu model organizasyon sürecinde yer alan alanar ve süreçleri ve planlanan yetersiz olduğu başka çalışmalar da bulunmaktadır (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Mawed, 2012; Tyraki, 2009). İkinci genellemesi gerekten beceriler olan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için yabancı öğretim görevlilerinin istihdamı önerisi Erdem (2009), Tiryaki (2009) ve Yıldız (2004) çalışmalarında rastlanmıştır.
Canay KARÇAş, Kerim GÜNDOĞDU – Pegasus Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(1), 2020, 169-214

öğretim görevlisinin performansı, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütler göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini Atbaş (1999), Sabuncuoğlu (2006) ve Chen (2009)'ın çalışmalarında da rastlanmıştır.

Organizasyon boyutunda yer alan iletişim, yapı, karar alma sürecine ilişkin olarak tüm paydaşlar arasında iyi bir iletişim olması, görev ve sorumlulukların yazılı olarak açıkça belirtilmesi ve öğrenci, öğretim görevlisi gibi işleyişin içinde yer alan paydaşların da karar alma sürecinde yer alması gerektiğini (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Coşaner, 2013; Ekmeççi, 1983; Erdem, 1999; Gömleksiz, 2002; Karataş, 2007) gibi bulguların, aynı zamanda öneri olarak da bu çalışmada yer alabileceği söylenebilir.

Ayrıca mesleki bir içeriğin hazırlık sınıfında verilmeye başlanması ve Türk kültürüne yakın bir içerik önerileri ile başka çalışmalarındaki bulgular benzeriyle göstermektedir (Akar, 1999; Ekiz & Şire Kaya, 2016; Erozan, 2005; Köse, 2012; Özkanal, 2009; Tarnapolsky, 2016; Tümen Akyıldız & Tayşi, 2017). Bu çalışmaların aksine Al-Nwaiem (2012)'in çalışmasında hedef dilin kültürüne yakını bir içerikin olması gerektiği, böylelikle öğrencilerin o kültüre daha yakını olmaları ve dil öğrenmesini kolaylaştırmakta. Bu çalışmadan da benzer öneriler belirlenmiştir (Al-Darwish, 2014; Erdem, 1999; Özkanal, 2009). Farklılıklar öğrencilerin motivasyonunu artırma ve dil öğrenmesini de kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle farklı ve eğlenceli etkinlikler sınıf içinde uygulanmalıdır (Kömür et al., 2005; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015).

Öğrencilerin sınıf içi katılım ve sorumluluklarının artırılması bir program oluşturulmasına rağmen yönetim ve diğer paydaşlar arasındaki iletişim geliştirilmeye ihtiyaç vardır. Karar alma sürecinde öğrenci, öğretmen gibi işleyişin içinde yer alan paydaşların da karar alma sürecinde yer alması gerektiği (Al-Nwaiem, 2012)'ın çalışması da hedef dilin kültürüne yakını bir içerikin olması gerektiği, böylelikle öğrencilerin o kültüre daha yakını olmaları ve dil öğrenmesini kolaylaştırmakta. Bu çalışmadan da benzer öneriler belirlenmiştir (Al-Darwish, 2014; Erdem, 1999; Özkanal, 2009). Farklılıklar öğrencilerin motivasyonunu artırma ve dil öğrenmesini de kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle farklı ve eğlenceli etkinlikler sınıf içinde uygulanmalıdır (Kömür et al., 2005; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015).

Öğrencilerin sınıf içi katılım ve sorumluluklarının artırılması için bir program oluşturulmasına rağmen önem verilmediği ifade edilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının başlangıçta yüksek düzeyde olduğu; ancak dilbilgisi ve öğretmen ağırlıklı öğretim nedeniyle motivasyonlarının süreçte giderek azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde bazı sorunlar yaşandığı vurgulanmıştır.

Tüm bu sonuçlardan ve yorumlardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve bölümlerin ihtiyaçlarına göre bir program oluşturulması önerilebilir. Ayrıca programın amaçları ve hedefleri açıkça, detaylı olarak yazılı hale getirilmesidir.

2. Dil laboratuvarı, kitap odası, akıllı tahta vb. fiziksel ve teknolojik olanaklar iyileştirilmesidir.

3. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişiminin sağlanması bir-panele bağlı olmalıdır ve öğretmen görevlilerinin alanlarına ilişkin kongre, calıştay ve seminerlerde daha fazla katılmaları teşvik edilmelidir.

4. Öğretim görevlileri ve yöneticiler arasında olumsuz iletişim oluşması nedeniyle okulusal işleyişinde daha fazla şeffaflık gerekmektedir.

5. Ders programında bazı derslere ayrılan saatler yeniden düzenlenerek bölümlere uygun hale getirilmelidir. Programa Teknik İngilizce dersi eklenmeli, ders alan uzmanı olan öğretmen elemenlari

207
tarafından verilmelidir ya da Akademik İngilizce dersini dahil etme ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

6. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabileceğii ortamlar düzenlenip konuşma, okuma kulüpleri gibi sosyal ortamlar oluşturulmalıdır.

7. Programın daha fazla işlerin olmasını için tüm paydaşların görev ve sorumlulukları daha detaylı ve açık bir şekilde belirtilmelidir.

8. Karar alma sürecine bütün paydaşların katılımının sağlanması gerekmektedir.

9. Materyal birimi tarafından tüm öğretim elemanlarının sınıflarda kullanabilecekleri ek materyal paketi oluşturulmalıdır.

10. Öğrencilerin dört temel dil becerisinin yanı sıra kelime bilgisine de gerekli önem verilmelidir.

11. Dilbilgisi ağırlıklı öğretim yerine dilin dört becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim yapılmalıdır.

12. Yalnızca sonuç değerlendirme değil, süreç değerlendirme de programda yer almalıdır.
References

Akar, N. Z. (1999). A needs analysis for the freshman reading course (ENG 101) at Middle East Technical University. Unpublished master’s thesis, Institute of Economics and Social Sciences, Bilkent University, Ankara.

Akpur, U., Alci, B. & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yıldız Technical University using CIPP model. Educational Research and Reviews, 11(7), 466-473.

Al-Darwish, S. H. (2014). Teachers’ perceptions on authentic materials in language teaching in Kuwait. Journal of Education and Practice, 5(18), 119-124.

Al-Nwaiem, A. (2012). An Evaluation of the language improvement component in the pre-service ELT programme at a college of education in Kuwait: A Case Study. Unpublished doctorate dissertation. University of Exeter, UK.

Altmışdört, G. (2009). Özel amaçlı yabancı dil öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma (Kara Harp Okulu Örneği) Unpublished doctorate dissertation, Ankara University, Ankara.

Atbaş, E. E. (1999). Erciyes Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu programının değerlendirilmesi. Evaluation Report. METU, Ankara.

Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages Student Handbook (2017). Retrieved 5 October, 2017 from http://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller.

Aydın, B., Kızıltan, N., Öztürk, G., İpek, Ö.F., Yükselir, C. & Beceren, S. (2017). YÖK 2016 Yönetmeliği sonrası isteğe bağlı İngilizce hazırlık programları: Mevcut durum ve sorunlar üzerine yönetici görüşleri. Anadolu University Journal of Education Faculty, 1(2), 1-14.

Bağçeci, B. & Cinkara, E. (2009). İngilizce hazırlık eğitimi alan ikinci öğretim öğrencilerinin karşılaştığı problemler (Gaziantep Üniversitesi örneği). Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 7(2), 18-22.

Balint, D. M. (2009). Factors affecting learner satisfaction in EFL program evaluation. Unpublished doctorate dissertation, Temple University, USA.

Bassey, M. (2003). Case study research. In Coleman, M. and Briggs (ed), A.- Research methods and educational leadership and management, (pp. 108-121). London: London Sage Pub.

Bellon, J. J. & Handler, J. R. (1982). Curriculum development and evaluation: A design for improvement. USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

British Council (2015). The State of English in higher education in Turkey. A report with the cooperation of TEPAV, Ankara.

Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum. Boston, Massachusetts: Newbury House.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Educational Administration: Theory and Practice, 32, 470-483.

Canlıer Bekem, D. (2010). Ege Üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan yazma dersi programının değerlendirilmesi. Unpublished master’s thesis, Ege University, Izmir.

Cengizhan, L. (2010). Comparison of the prep class syllabuses of universities in Turkey. EKEV Akademi Dergisi, 14(42), 305-320.

Chang, K. S. (2006). Status and function of English as a language of international/intercultural communication in Korea. Organisation for Economic Cooperation and Development, Retrieved 11 October, 2017 from www.oecd.org/edu/ceri/41506521.pdf.

Chang, J. Y., Kim, W. 6 Lee, H. (2015). A language support program for english-medium instruction courses: its development and evaluation in an EFL setting. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 20(5), 510-528.
Chen, C. F. (2009). *A case study in the evaluation of English training courses using a version of the CIPP model as an Evaluative tool*. Unpublished doctorate dissertation, Durham University, The UK.

Coşaner, A. (2013). *A Need-Based Evaluation of a Preparatory School Program: Experience and Reflections of Freshman Students*. Unpublished master’s thesis. Ufuk University, Ankara.

Coşkun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the English language classroom-A case study on teachers’ attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2(1), 85-109.

Çakır, İ. (2007). An overall analysis of teaching compulsory foreign language at Turkish state universities, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 1-16.

Çakır, İ. (2007). An overall analysis of teaching compulsory foreign language at Turkish state universities, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 1-16.

Çakır, İ. (2007). An overall analysis of teaching compulsory foreign language at Turkish state universities, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 1-16.

Çapık, C. (2014). Use of confirmatory factor analysis in validity and reliability studies. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara, Turkey: PegemA Yayıncılık.

Demirtaş, İ. & Sert, N. (2010). English education at university level: Who is at the centre of the learning process? *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 159-172.

Dinçer, A., Takkaç, M. & Akalın, S. (2010, June 8-9). An evaluation on English language education process in Turkey from the viewpoints of university preparatory school students. *2nd International Symposium on Sustainable Development*, Sarajevo.

Dokuz Eylül University School of Foreign Languages Implementation Principles (2017). Retrieved 5 October, 2017 from http://ydy.deu.edu.tr/tr/uygulama-esaslari/.

Ege University School of Foreign Languages Student Handbook (2017). Retrieved 5 October, 2017 from http://ydy.ege.edu.tr/ogrenci-isleri/ogrenci-el-kitabi/.

Ekiz, T. & Şire Kaya, E. (2016). Integrating native culture into reading skill in Turkish ELT prep classes. *International Journal of Language Academy*, 4(3), 146-163.

Ekmeççi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Türk Dil Kurumu Yayınları, 379-380.

Erdem, H. E. (1999). *Evaluating the English language curriculum at a private school in Ankara: A case study*. Unpublished doctorate dissertation, METU, Ankara.

Erozan, F. (2005). Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study. Doctor of Philosophy, METU, Ankara.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Education.

Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk University Journal of Social Sciences*, 6(2), 251-264.

Gömölekşiz, M. N. (2002). Üniversitesiyle Yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.

Griffith, D. T. (1999). *Course evaluation by quantitative and qualitative methods*. Unpublished doctorate dissertation. Curriculum Instruction and Technology in Education, Temple University, the USA.

İnal, B. & Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı ingilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 85-98.

İnan, B. & Yüksel, D. (2012). Vocabulary taught in the preparatory programs and their usability in students’ further studies of academic lives. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Graduate School*, 9(20), 485-494.
Jung, S. H. (2006). *The use of ICT in learning English as an international language*. Doctor of Philosophy, University of Maryland, USA.

Kabaharnup, Ç. (2010). *The evaluation of foreign language teaching in Turkey: English Language Teachers’ Point of View*. Unpublished master’s thesis. Çukurova University, Adana.

Karafıl, B. & Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 32, 12-39.

Karataş, H. (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. Unpublished master’s thesis. Yıldız Technical University, İstanbul.

Karci, C. & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 6(1), 103-116.

Karcı Aktaş, C. & Gündoğdu, K. (2018). Dinleme konuşma dersine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri (Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği). *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 7(1), 509-527.

Kirköz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.

Kiely, R. (2003). What works for you? A group discussion approach to program evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 293-314.

Kömür, Ş., Saraç, G. & Şeker, H. (2005). Teaching English through songs (Practice in Muğla/Turkey). *Journal of Social Sciences and Humanities Researches*, 15, 109-120.

Köse, C. (2012). *Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık eğitim programının incelemesi*. Unpublished master’s thesis. Uludağ University, Bursa.

Lincoln, Y. S. and & E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: SAGE Pub.

Manap Davras, G. & Bulgan, G. (2012). Meslek Yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği örneği. *Doğuş University Journal*, 13(2), 227 – 238.

Maneth, M. (2012). Formative evaluation on English curriculum being implemented at Passerelles Numériques Cambodia. Unpublished master’s thesis. *Educational Administration and Planning*. Royal University of Phnom Penh, Cambodia.

Mappiasse, S.S & Bin Sihes, A.J. (2014). Evaluation of English as a foreign language and its curriculum in Indonesia: A Review. *English Language Teaching*, 7(10), 113-122.

Mawed, I. (2016). *An Exploration of English as a foreign language teachers’ attitudes towards curriculum design and development at the English Language Teaching Department in the Syrian Higher Institute of Languages*. Unpublished doctorate dissertation, University of Exeter, the UK.

Mede, E. (2012). *Design and Evaluation of a language preparatory program at an English medium university in an EFL setting: A Case Study*. Unpublished doctorate dissertation. Yeditepe University, İstanbul.

Mede, E. & Akyel, A. S. (2014). Design of a language preparatory program: A case study. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(3), 643-666.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco (USA): Jossey-Bass.

Muğla Sıtkı Koçman University Regulation of Education and Exam (2017). Retrieved 5 October, 2017 from [http://ydyo.mu.edu.tr/tr/modern-diller-bolumu-246](http://ydyo.mu.edu.tr/tr/modern-diller-bolumu-246).
METU School of Foreign Languages A Report on Determining Mission and Vision (2002). Retrieved 3 October, 2017 from http://ydyom.metu.edu.tr/sites/ydyom.metu.edu.tr/files/M-D-V%20YDYO.pdf.

Nam, J. M. N. (2005). Perceptions of Korean language students and teachers about communication-based English instruction: Evaluation of a college EFL curriculum in South Korea. Unpublished doctorate dissertation. The Ohio State University, USA.

Öner, G. (2000). An analysis of the options of instructors and students towards the problems related with writing activities in writing classes, Unpublished master’s thesis. Gaziantep University: Gaziantep.

Özdoruk, P. (2016). Evaluation of the English language preparatory school curriculum at Yıldırım Beyazıt University. Unpublished master’s thesis. METU, Ankara.

Özkanal, Ü. (2009). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi. Unpublished doctorate dissertation. Anadolu University, Eskişehir.

Öztürk, G. (2017). İngilizce hazırlık programındaki öğrenci ve okutmanların İngilizce konuşma sınavlarına dair görüşleri. Abant Izzet Baysal University Journal of Education Faculty, 17(4), 2081-2095.

Özüdoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary English preparatory program at a Turkish state university. The Journal of International Social Research, 10(48), 501-509.

Paker, T. (2006, 1-3 Eylül). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. Çal Symposium, Denizli.

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? Pamukkale University Journal of Education Faculty, 32, 89-94.

Pamukkale University School of Foreign Languages Student Handbook (2017). Retrieved 5 October, 2017 from http://www.pau.edu.tr/ydyo/tr/sayfa/ogrenci-kitapcigi-2016-2017.

Sabuncuoğlu, O. (2006). Ergen öğrencilere ait analitiğe sentez ve depresyondan belirtileriyle ilişkisi. Turkish Journal of Clinical Psychiatry, 9, 27-35.

Sert, N., Sezgi Saraç, H. & Dağdeviren, G. (2013). English preparatory education from pre-service teachers’ perspectives. Procedia Social and Behavioral Sciences, 70, 174-180.

Soruç, A. (2012). The role of needs analysis in language program renewal process. Mevlana International Journal of Education (MIJE), 2(1), 36-47.

Şahin, V. (2006). Evaluation of the in-service teacher training program “The Certificate for teachers of English” at the Middle East Technical University School of Foreign Languages. Unpublished doctorate dissertation. METU, Ankara.

Şen Ersoy, N. & Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. Journal of Qualitative Research in Education, 3(3), 7-43.

Tarnapolsky, O. (2016). Foreign language education: Principles of teaching English to adults at commercial language schools and centers. Curriculum and Teaching Studies, http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1135771, 1-18.

Tavil, Z. M. (2006). Dil bölümlerindeki hazırlık öğrencilere hizmet etmek ve ihtiyaç analizi çalışmaları. Education and Science, 31 (139), 49-55.

Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey. The Journal of International Social Research, 8(36), 718-733.

Tercanlioğlu, L. (1990). Needs assessment of the organization and operations of the English as a foreign language department at Atatürk University. Unpublished master’s thesis. Bilkent University, Ankara.
Tiryaki, S. A. (2009). Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık öğretim programı hakkında program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşleri. Unpublished master’s thesis. Hacettepe University, Ankara.

Tsou, W. & Chen, F. (2014). ESP program evaluation framework: Description and application to a Taiwanese university ESP program. English for Specific Purposes, 33, 39-53.

Tunç, F. (2010). Evaluation of English language teaching program at a public university using CIPP model. Unpublished master’s thesis. METU, Ankara.

Tümen Akyıldız, S. & Tayşi, E. (2017). Hazırlık sınıftındaki İngilizce öğretimine Ganalı öğretmen adaylarının bakışı (Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği). Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (3), 967-983.

Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller. (1. ed), Anı Yayıncılık: Ankara.

Yel, A. (2009). Evaluation of the effectiveness of English courses in Sivas Anatolian High Schools. Unpublished master’s thesis. METU, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. ed). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yıldız, Ü. (2004). Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: A Case Study. Unpublished doctorate dissertation. METU, Ankara.

Yılmaz, F. (2011). Evaluating the Turkish language curriculum at Jagiellonian University in Poland: A case study. Život i škola, 25 (1), 76-90.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? Modern Language Journal, 75, 426-437.

Yumuk, A. (1989). Systematic language program development and evaluation in Turkey. Unpublished master’s thesis. Bilkent University, Ankara.
