

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^{*a}, Kerim GÜNDOĞDU^{**a}

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



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.007

Article History:

Received 21 March 2019
Revised 27 September 2019
Accepted 19 December 2019
Online 02 February 2020

Keywords:

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

Article Type:

Research paper

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. There were some communication problems between the administration and other participants. Physical facilities should be improved. Professional English teaching should be included in the preparatory school curriculum. Furthermore, the involvement of some stakeholders in the decision-making process should be enabled.

Bir yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programının kapsamlı değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.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

Öz

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 verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışmaya 310 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 İngilizce öğretim görevlisi, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrencisi katılmıştır. Veriler ölçek ve anketler, görüşmeler, gözlem ve doküman analizi ile toplanmıştır. Bu doğrultuda Bellon ve Handler Modeli'nin aşamaları olan dört ana odak noktasının yer aldığı mevcut durum açıklaması, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sonuç olarak programın felsefesinin tanımlanmadığı, amaçların yazılı olarak yer almadığı, öğrencilerin farklı motivasyon düzeylerine rağmen istenilen düzeye ulaşamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca dil becerileri derslerinin öğretiminin yetersiz olduğu tüm paydaşlar tarafından vurgulanmıştır. Bu durumun genellikle uygulama eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Yönetim ile diğer paydaşlar arasında iletişim eksikliği sorununun olduğu ortaya konmuştur. Paydaşların önerileri tüm paydaşların yer aldığı ihtiyaç analizinin yapılarak amaçlar ve hedeflerin detaylı ve yazılı olarak ortaya konulması, koşullarda bazı iyileştirmelerin yapılması, mesleki İngilizcenin hazırlıkta öğretilmeye başlanması, birtakım süreçlere bazı paydaşların katılımının sağlanması gerektiği yönündedir.

* Author: canaykarci80@gmail.com

** Author: gundogduk@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9905-5834>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4809-3405>

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 & Tayşı, 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 (Altıncı, 2009; Balint, 2009; Chang, Kim & Lee, 2015; Griffie, 1999; İnal & Aksoy, 2014; Karataş, 2007; Karcı 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 & Tayşı, 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; Tercanlıoğlu, 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 (Bassegy, 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.

		f	%
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	3	Anatolian	Engineering
SOD 5	Female	2	General	Engineering
SOD 6	Female	2	Anatolian	Engineering
SOD 7	Male	4	General	Engineering
SOD 8	Male	4	Anatolian	Engineering
SOD 9	Female	4	Vocational	Tourism
SOD 10	Female	4	Vocational	Tourism
SOD 11	Female	3	Vocational	Tourism
SOD 12	Female	3	Vocational	Tourism
SOD 13	Female	2	Vocational	Tourism
SOD 14	Male	2	Vocational	Tourism
SOD 15	Male	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	-
Document Analysis (to define the status descriptions of the model and related to the first question of the curriculum evaluation study)	Official website of preparatory school, Written documents at head office and coordinator offices, Students' handbook, English coursebooks, workbooks, teachers' books, Attendance sheets	

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 ($\chi^2=167.62$, $N=219$, $df=84$, $p=.00$, $RMSEA=.06$, $GFI=.90$, $AGFI=.86$, $CFI=.96$, $NNFI=.95$, $RMR=.05$ 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, observations 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 $(\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Dissidence}) \times 100.00)$ 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
ORGANIZATION	Resources	Sufficient number of academics	Sufficient	16
		Change of lecturers between terms	Positive	7
	Negative		2	
	Appropriateness of materials	No comment	9	
		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, reading, 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 & Tayşı, 2017), on the other hand, there are different findings which reported that various materials were not used in classrooms (Canlier Bekem, 2010; Erozan, 2005; Öner, 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 Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 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; Özdoruk, 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; Karcı 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 (Altmışdört, 2009; İnan & Yüksel, 2012; Tavit, 2006; Tercanlioğlu, 1990). The inappropriateness of skills classes and materials was also stated in other studies (Al-Nwaiem, 2012; Özüdoğru, 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 & Tayşı, 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; Özdoruk, 2016). This problem caused the students and lecturers in other departments to believe that they had insufficient levels of English (Gömlüksiz, 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; Aydın et al., 2017; Brown, 1995; Mede & Akyel, 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. As 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; Ekmekçi, 1983; Erdem, 1999; Gömlüksiz, 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; Özkanal, 2009; Tarnapolsky, 2016; Tümen Akyıldız & Tayşı, 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; Özkanal, 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), Gökdemir (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.

Turkish Version

Giriş

Toplumsal, siyasi, ekonomik, kültürel vb. alanlarda yaşanan değişimler sonucunda dünya büyük bir köye dönüşmüştür. Bu alanlarda diğer ülkelerle iletişimi sağlayabilmek için yabancı dil öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir. Bu yüzden çoğu alanda hakimiyetini koruyan bir yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesi ve öğretilmesi dünyadaki hükümetler ve yetkililer tarafından desteklenmiş 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 ilkokulun ilk yıllarından başlayarak üniversiteyi de içine alacak şekilde programlarda yerini almıştır. Ancak öğretim hayatlarının neredeyse başından itibaren İngilizce öğrenen bireylerin üniversite yıllarına geldiklerinde bu dili yeterli düzeyde kullanamadıkları görülmektedir (Karcı Aktaş & Gündoğdu, 2018; Tümen Akyıldız & Tayşı, 2017). İngilizce öğrenme sorununun yükseköğretime yansımalarının 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 önemi “*İngilizcesi yeterli olmayan öğrencilere kısa sürede lisans öğrenimleri boyunca ihtiyaç duyacakları seviyede İngilizce öğretme*” misyonu ile daha iyi anlaşılmaktadır. Böylesi bir görevi yüklenen hazırlık okullarının da bunu gerçekleştirmek 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 sürecinden çok öğretim sürecine odaklanmaktadır. Bu amaçla, bilimsel araştırma bulgularına dayanmayan programlar ve materyaller geliştirilmektedir. Yapılan sınavlar sonrası planlanan çalışmalar, uygulanacak yeni program hedeflerine yoğunlaşmaktadır ve bunun sonucunda uygulanan programların eksiklikleri zamanında tespit edilememektedir. Ayrıca, birçok hazırlık okulu programının program geliştirme ilkeleri ile ters düştüğü görülmektedir (İnal & Aksoy, 2014).

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinde yer alan tüm paydaşları ilgilendiren, özellikle program uygulayıcıları olan öğretim görevlileri, öğretmenler ile programdan doğrudan etkilenen öğrencileri kapsayan, çeşitli veri toplama araçları ile programın etkililiğine karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2006; Erden, 1998). Program geliştirmenin ilk adımı olan (Erden, 1998) program değerlendirme çalışmalarının yapılmasının, programdan istenilen verimin alınması açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2006). Program değerlendirme çalışmasında tüm paydaşların görüşlerine başvurulması, programın ve öğrenme olanaklarının geliştirilmesini sağlar (Bellon & Handler, 1982). Bu bağlamda, program değerlendirmenin yalnızca dört temel ögesi olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi değil; aynı zamanda programı etkileyen tüm unsurların değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, okulun amaçları neler olmalı ve nasıl belirlenmeli; paydaş hedefleri ile uyumlu mu; program öğeleri nasıl işliyor; okuldaki iletişim ve karar verme süreci olumlu mu; fiziksel olanaklar yeterli mi; okuldaki tüm kişiler yeterli mi; her bir insan kaynağının görev ve sorumlulukları nasıl ve nerede belirtiliyor, öğretim görevlileri mesleki açıdan desteklenmekte midir gibi farklı sorular yanıtlanmalıdır (Bellon & Handler, 1982). Her bir program değerlendirme çalışmasında farklı modeller ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu olan model ve yaklaşımların her biri değerlendirmenin amacına ve ele alınacak değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada kullanılan Bellon ve Handler Modeli’nin program değerlendirme çerçevesini dört ana birim oluşturmuştur. Bunlar dört ana odak noktası (amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar), mevcut durum açıklaması, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimleridir. Dört ana odak noktasından birincisi olan amaçlar, programın amaçları ve felsefesini içermektedir. Organizasyon ana odak noktasında ise programın kaynaklar, iletişim, karar alma, planlama, programlar, dönüt ve

değerlendirme, yapısı yer almaktadır. İşlemler ana odak noktasında programın işleyişine (hedefler, içerik, işleniş, ölçme değerlendirme) dair bilgiler bulunmaktadır. Son ana odak noktası olan çıktılarda ise öğrencilerin başarı ve motivasyon düzeylerine ilişkin algıları yer almaktadır. Mevcut durum açıklamasında dört ana odak noktasını içeren genel bir bakış ortaya konulur. Analiz etkinlikleri aşamasında dört ana odak noktasına ilişkin paydaşların görüşleri alınır. Toplam geliştirme birimlerinde ise bu dört ana odak noktasına yönelik paydaş önerileri yer almaktadır. Bu araştırmada Bellon ve Handler Modeli'nin tercih edilmesindeki en önemli husus diğer modellerde yer almayan organizasyon aşamasının detaylı bir şekilde değerlendirilebilmesidir. Organizasyon aşamasında yer alan birimler olan kaynaklar, iletişim, karar alma, planlama, programlar, dönüt ve değerlendirme, yapı değişkenleri özellikle hazırlık okulları/sınıflarında öğrencilerin öğrenmesini ve öğretim elemanının öğretmesini etkileyen önemli etkenlerdir. Bunların mevcut durumunun açıklanması, değerlendirilmesi ve programla ilişkisi olan kişiler tarafından önerilerin belirtilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (AADÜ) Yabancı Diller Yüksekokulu kendi programını oluşturan, ders araç-gereçlerini belirleyen, uygulayan bir üniversite birimi olarak yer almaktadır. Bu bağlamda programın karar alma ve iletişim boyutları, programın geliştirilmesi ve uygulanmasında büyük bir rol oynamaktadır. Programın özellikle bu yönleriyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü program değerlendirmede farklı unsurların da ele alınması değerlendirmenin çok yönlü yapılmasını sağlamaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde İngilizce programlarını değerlendiren birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak yükseköğretim İngilizce programlarını inceleyen çalışmalar az sayıdadır. Yükseköğretimde yapılan İngilizce program değerlendirme çalışmalarında çoğunlukla CIPP değerlendirme modelinin kullanıldığı görülmektedir ancak Bellon ve Handler değerlendirme modelinin kullanıldığı yurtdışı ve yurtiçi çalışmalara pek rastlanmamıştır. Yapılan alanyazın taramasında karşılaşılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarını şöyle özetlemek mümkündür: Bu çalışmalarda ortak öneri olarak iletişim becerilerine önem verilmesi gerektiği, ölçme değerlendirme araçlarında değişiklik ve öğrencilerin motivasyon ve ilgilerini artırmaya yönelik etkinlikler yapılması gerektiği belirtilmiştir (Altıncı, 2009; Balint, 2009; Chang, Kim & Lee, 2015; Griffiee, 1999; İnal & Aksoy, 2014; Karataş, 2007; Karcı Aktaş & Gündoğdu, 2018; Kiely, 2003; Köse, 2012; Maneth, 2012; Mede, 2012; Nam, 2005; Öner, 2015; Özdemir, 2016; Özkanal, 2009; Şahin, 2006; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015; Öztürk, 2017; Özudoğru, 2017; Tiryaki, 2009; Tsou & Chen, 2014; Tunç, 2012; Tümen Akyıldız & Tayş, 2017; Yılmaz, 2011). Bellon ve Handler değerlendirme modelinin kullanıldığı yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarını ise şöyle özetlemek mümkündür: Bu çalışmaların ortak noktaları ise öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgilerine göre programların yapılandırılması ve özellikle konuşma gibi iletişim becerilerine önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin başında ise motivasyon azlığı gelmektedir (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Erdem, 1999; Erozan, 2005; Tercanlıoğlu, 1990; Yel, 2009;).

Yükseköğretimde yapılan İngilizce programlarını değerlendirme çalışmalarının az olmasının yanı sıra 2009-2010 eğitim öğretim yılında öğretime başlamasına rağmen AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının sistemli ve bilimsel çalışmalarla değerlendirilmemiş olması bu çalışmanın yapılmasının bir başka nedenidir. Bu bağlamda öğretim görevlileri, yüksekokul yöneticileri, İngilizce hazırlık sınıfına devam eden öğrenciler, hazırlık eğitiminin ardından öğrencilerin İngilizce kullanmaya devam ettikleri programlarda ders veren öğretim elemanlarının ve bu programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma ile toplanacak verilerin özellikle AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programına yönelik dönüt sağlanması, program değerlendirme alanyazınına ve alana katkı sağlanması, benzer programlara sahip okulların alacakları kararlarda örnek teşkil etmesi umulmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, ADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını Bellon ve Handler Modeline göre değerlendirerek olası programların geliştirilme sürecine katkı sunabilmektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen program değerlendirme soruları şunlardır:

1. İngilizce hazırlık programının amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar boyutları açısından mevcut durumu nasıldır?

2. İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim görevlileri, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanları programın; amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar boyutlarını nasıl değerlendirmektedirler?
3. İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim görevlileri, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanlarının programın amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar boyutlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada Bellon ve Handler program değerlendirme modeline başvurulmuştur. Program değerlendirme, program sürecinde yer alan tüm paydaşları kapsamalıdır. Böylelikle programın güçlenmesi ve dolayısıyla elde edilecek bütüncül verilerle öğrencilerin öğrenme olanaklarının geliştirilmesi sağlanır (Bellon & Handler, 1982). Bu bağlamda, programın yalnızca değerlendirmenin hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi değil; aynı zamanda programı etkileyen tüm unsurların da değerlendirilmesi büyük yarar sağlar. Bu aynı zamanda durum çalışması yönteminin de ruhuna uygun düşmektedir. Bu bağlamda, okulun amaçları neler olmalı ve nasıl belirlenmeli; paydaş hedefleri ile uyumlu mu; program öğeleri nasıl işliyor; okuldaki iletişim ve karar verme süreci olumlu mu; fiziksel olanaklar yeterli mi; okuldaki tüm kişiler (hizmet ve idari personel dahil) yeterli mi; her bir insan kaynağının görev ve sorumlulukları nasıl ve nerede belirtiliyor, öğretim elemanları mesleki açıdan nasıl desteklenmektedir gibi farklı soruların bu model ile derinlemesine yanıtlanabileceği düşünülmüştür.

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması üzerine kurgulanarak yapılan bu program değerlendirme çalışmasında, çalışılan durum ile ilgili betimsel nitel ve nicel verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir durumun derinlemesine analiz edilmesine dayanmaktadır. Çalışmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama teknikleri, değerlendirme ve yorumlamanın zenginleştirilmesi için çeşitli görüş açılarından yararlanma olanağını sağlaması bakımından avantajlıdır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2006). Durum çalışması, sınırlı bir sistem üzerine kurulu (Merriam, 1998) olan daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler veren (Uşun, 2012) bir çalışma türüdür. Bu durum Bassey (2003) tarafından sınırlı sayıda katılımcı, sınırlı bir süre ve sınırlı yer bağlamında değerlendirilmiştir. Bu çalışmada AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıfları sınırlı alan olarak yer almaktadır. Çalışmaya katılanlar olarak 310 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 İngilizce okutmanı, 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 sorularının yanıtlanması ve bu soruların ADU Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programında yer alan öğrenci ve öğretim elemanı, dış birim öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini yansıtması amacıyla en uygun araştırma deseninin durum çalışması olması, 2) Araştırmacının, araştırma bulgularını yorumlayabilmek için katılımcıların sınıf içi gözlemleri ve programa ilişkin tüm etkenlerini araştırması da durum çalışmasını tercih etmede etkili olmuştur. Durum çalışmasında, tek bir okulun ve programın değerlendirilmesi yapılacağından, "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Nitel ve nicel veriler, hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanan ölçek, anket ve görüşmeler İngilizce hazırlık öğretim görevlilerine uygulanan anket ve görüşmeler, dış birim öğrencileri ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ile hazırlık sınıflarında yapılan gözlemler ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmaya katılan İngilizce öğretim görevlilerine ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Çalışmada yer alan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur. Görüşme yapılan İngilizce hazırlık öğrencilerine ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1.
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Demografik Özellikleri.

		f	%
Cinsiyet	Erkek	13	50.00
	Kadın	13	50.00
	TOPLAM	26	100.00
Öğrenim Durumu	Lisans	17	65.40
	Yüksek lisans	7	26.90
	Doktora	2	7.70
	Diğer	-	-
	TOPLAM	26	100.00
Kıdem	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.

		f	%
Bölüm	Zorunlu	238	76.80
	İsteğe bağlı	72	23.20
	Toplam	310	100.00
Cinsiyet	Erkek	177	57.10
	Kadın	133	42.90
	Toplam	310	100.00
Mezun Olunan Lise	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	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	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 bölümlerinde öğrenim gören (dış birim) öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 5'te verilmiştir. Çalışma kapsamında üniversite dış birimlerinde görev yapan İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin özellikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan 310 hazırlık öğrencisi; aynı kurumda görev yapan 26 İngilizce öğretim görevlisi; yüzde yüz İngilizce öğrenimi gören ve zorunlu hazırlık eğitimi alan Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler (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.

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/ Yüksek 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	Kıdem	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 yapmakta olan 28 İngilizce öğretim görevlisinden 26'sına ulaşılmıştır.

Araştırmada ikinci grup katılımcıları İngilizce hazırlık programı öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek 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 öğrencisine ulaşmak amaçlanmıştır. Ölçek formu uygulamasında 328 hazırlık sınıfı öğrencisine ölçek formları dağıtılırken, 310 hazırlık sınıfı öğrencisine anket formları dağıtılmıştır. Aradaki farkın nedeni ise 2. dönemde 10 öğrencinin sömestr 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 İlişkiler
D.Ö. 18	Erkek	4	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 19	Kadın	3	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 20	Kadın	3	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 21	Erkek	2	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 22	Erkek	2	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 23	Kadın	1	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 24	Erkek	1	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler

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 İşlt.	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 İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 22	Erkek	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 23	Kadın	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 24	Erkek	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 25	Erkek	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 26	Erkek	Fizik	Fen-Edebiyat Fakültesi

Görüşme yapılacak öğrenciler ‘amaçlı örnekleme’ (Patton, 1990) yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” kullanılarak tipik olarak derslerine devam sorunu olmayan, ölçek ve anket maddelerine yanıt vermiş, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçilmişlerdir. Görüşmeler alt kur (dokuz öğrenci), orta kur (altı öğrenci) ve üst kurdan (üç öğrenci) olmak üzere toplam 18 öğrenciyle veri doyumuna ulaşıncaya kadar yapılmıştır. Öğretim görevlileri için katılımcı sayısı, araştırma sorularına yanıt olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesi temel alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüşmeye gönüllü olan 13 hazırlık öğretim görevlisi ve İngilizce dersine katılan iki yönetici ile görüşmeler yapılmıştır. Hazırlık sınıfında öğrenim görmüş öğrenciler arasından seçilmesi ölçütü ile görüşülecek dış birim öğrencileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinden (1., 2., 3. ve 4. sınıflar) ikişer öğrenci toplam 24 katılımcı olarak belirlenmiştir. Dış birim öğretim elemanları için katılımcı sayısı, araştırma sorularına yanıt olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesi temel alınarak rastgele belirlenmiştir. Toplamda 26 dış birim öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır.

Gözlem sınıfları ise sınıf içinde farklı yöntemler ve teknikler uygulayan öğretim görevlileri olarak öğretmen merkezli öğretim yapan ve öğrenci merkezli öğretim yapan diye ikiye ayrılmaktadır. Uygulamalardan kaynaklanan farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretmen merkezli öğretim yaptığı düşünülen dört öğretim görevlisi (derslerinde düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemler uygulanan, öğretmenin tek otorite olduğu, öğrencinin pasif olarak dinleyici rolde olduğu ve ders kitaplarına bağımlılığın olduğu sınıflarda görev yapmakta olanlar) ile öğrenci merkezli öğretim yaptığı farz edilen dört öğretim görevlisi (farklı yöntemler uygulanan, öğrencinin aktif olarak katılımcı rolde olduğu, farklı materyallerin de olduğu sınıflarda görev yapmakta olanlar) gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Tablo 7’de uygulanan ölçme araçları, katılımcı sayıları ve uygulanan program değerlendirme modelinin hangi aşamaları ve çalışmanın program değerlendirme sorularından hangilerine yanıt verdiği yer almaktadır.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği, Bellon ve Handler modeli’nde yer alan dört ana odak noktasından çıktılar biriminde yer alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi açısından geliştirilmiştir. Motivasyon, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyona ilişkin alanyazın taramasından sonra 42 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirliği ve uygunluğu uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve Eğitim Bilimleri alanından altı, İngilizce öğretimi alanından ise üç öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak 36 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Eğitim Bilimleri uzmanları genel olarak eğitim açısından ve İngilizce öğretim uzmanları İngilizce eğitimi açısından maddeleri değerlendirmişlerdir. Pilot çalışma İzmir ve Muğla’daki devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında öğrenim görmekte olan İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilere uygulanmıştır. “Tamamen katılıyorum=5”, “büyük ölçüde katılıyorum=4”, “kısmen katılıyorum=3”, “çok az katılıyorum=2”, “hiç katılmıyorum=1” şeklinde derecelendirilen 15 maddelik nihai ölçek, ADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programında 2016-17 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 328 öğrencinin dönütleriyle sonuçlanmıştır.

Öğretim elemanı ve öğrenci anketleri: Bellon ve Handler modelinde yer alan aşamalar temel alınarak İngilizce hazırlık öğretim görevlisi ve öğrencileri için benzer soruları kapsayan iki ayrı anket formu geliştirilmiştir. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra belirlenen maddeler alan uzmanı (Eğitim Bilimleri) genel olarak eğitim açısından ve dil uzmanı (İngilizce eğitimi) olan kişilerin İngilizce eğitimi açısından önerileri doğrultusunda düzeltilmiştir. Pilot çalışma için İzmir’deki bir üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu’ndaki 281 öğrenci ve 10 öğretim elemanına anketler uygulanmıştır. Alan ve eğitim uzmanlarının önerilerinden sonra anketler son halini almıştır. Nihai formlar 12 bölümden ve toplam 178 sorudan oluşmakta ve açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Nihai öğretim elemanı formu 14 bölümden ve

toplam 182 sorudan oluşmakta ve yine 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: Katılımcıların kişisel bilgileri, hazırlık öğretiminin nasıl olması gerektiği, istenilen seviyeye ulaşma beklentisi, en önemli/önemsiz dil öğrenme alanları, belli dil alanlarında mevcut durum, dil öğrenme alanlarının zorluk derecesi, dil öğrenme ve öğretme tekniklerinin önemlilik ve gerçekleştirilebilirlik derecesi, İngilizce derslerine yönelik sorular, akademik personele yönelik sorular, ders kitaplarına yönelik sorular, belli değerlendirme türlerine yönelik önem ve yeterlilik derecesi, katılımcıların programın iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik önerileri. Kısaca modelin tüm sorularına (mevcut durum, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimlerine yönelik sorulara) yanıt verecek maddeler ankette yer almaktadır.

Tablo 7.*Uygulanan Veri Toplama Araçları ve Katılımcı Sayıları.*

Uygulanan Ölçme Araçları	Yabancı Diller Yüksekokulu	Dış 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 çalışmanın tüm sorularını yanıtlamaktadır)	26 öğretim görevlisi 310 öğrenci	-
Görüşme (Modelin mevcut durum açıklaması, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimlerine yönelik çalışmanın tüm sorularını yanıtlamaktadır)	13 öğretim görevlisi 18 öğrenci 2 yönetici	26 öğretim elemanı 24 öğrenci
Gözlem (Modelin mevcut durum açıklaması ve analiz etkinliklerine yönelik çalışmanın 1. ve 2. sorularını yanıtlamaktadır)	4+4=8 Öğretim görevlisinin 4'er ders saati toplam 32 saat	-
Doküman Analizi (Modelin mevcut durum açıklamasına yönelik program değerlendirme çalışmasının 1. sorusunu yanıtlamaktadır)	Okulun resmi web sitesi, Yönetici ve koordinatörlerde bulunan yazılı belgeler, Öğrenci el kitabı, İngilizce ders kitapları, Alıştırma kitapları, Öğretmen kitapları, Öğrenci sınıf listeleri	

Öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formları: Öğrencilerle nihai görüşmeler öncesi ön görüşme yapılmıştır. Hazırlık programını değerlendiren görüşme formlarında yer alması düşünülen sorular öncelikle Bellon ve Handler değerlendirme modelinin aşamaları ve bu aşamalarda yer alan unsurlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ancak dış birimlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlık programının işleyişine yönelik değil, öğrencilerin bölümlerdeki mevcut durumlarına ve hazırlık programının işleyişine yönelik önerileri sorulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formları, AADÜ Eğitim Bilimleri alanında çalışmakta olan ve nitel araştırma tecrübesi olan beş öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Yapılan dönüt ve düzeltmeler sonucunda biçimlendirilmiş ve pilot uygulaması örneklem /araştırma kapsamı dışında kalan üç İngilizce okutmanı ve rastgele seçilen üç İngilizce hazırlık programı öğrencisi, yine dış birimlerde görev yapmakta olan üç öğretim elemanı ve rastgele seçilen dört dış birim öğrencisine yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda, Bellon ve Handler değerlendirme modelinin aşamaları ve unsurları altında birbirine paralel formlar şeklinde toplam 30 adet soru hazırlanmıştır. Nihai görüşme formları Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 13 öğretim görevlisi, 2 yönetici ve aynı okulda öğrenim görmekte olan 18 öğrenciye, dış birimlerde görev yapan 26 öğretim görevlisi ve dış birimlerde öğrenim görmekte olan 24 öğrenciye uygulanmıştır. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış olup, bir görüşmenin ortalama süresi hazırlık programı öğretim elemanları için ortalama 1,5-2 saat, hazırlık programı öğrenciler için ortalama 30 dakika, dış birim öğretim elemanları için 1-2 saat ve dış birim öğrencileri için 40-60 dakika olarak hesaplanmıştır. Ses kayıt cihazına izin verilmeyen durumlarda veriler not alma tekniği ile toplanmıştır. İngilizce hazırlık öğrenci ve öğretim görevlisi, 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, Yapı, Dönüt ve değerlendirme), İşlemler (Programın hedefleri, İçeriği, İşlenişi, Değerlendirilmesi), Çıktılar (Öğrenci Başarısı). Dış birim öğretim elemanı soruları şunları içermektedir: İngilizce eğitiminin bölümleri için gerekliliği var mıdır, öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri, dil becerileri ne düzeyde olmalıdır, İngilizce hazırlık eğitimi için şu boyutlardaki önerileri nelerdir (Amaçlar, fiziksel durum, içerik, materyal/araç-gereç, etkinlikler, değerlendirme).

Gözlem formları: Gözlemler yarı yapılandırılmış gözlem olarak uygulanmıştır. Gözlem çalışmaları öğretim görevlilerinin Temel İngilizce, dilbilgisi, dinleme-konuşma ve okuma-yazma derslerini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Böylece programın işleyişi ile öğretim görevlilerinin görüşleri kıyaslanarak sınıf içi uygulamaların sonucunda öğretim görevlilerinin görüşleri teyit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde farklı sınıflarda 3,5 hafta, toplam 32 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemin kaydedilmesi aşamasında gözlemler gözlemci tarafından tutulan kayıtlar ile yazıya aktarılmıştır. Gözlem boyutları şunları içermektedir: Gözlenen sınıfların fiziksel durumları, sınıflarda yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller, öğrenci ve öğretim görevlisi davranışları, etkileşimi ve rolleri. Gözlem yapılan sınıfların birbirinin aynı olduğu, yeterli büyüklükte olduğu, sınıflarda görsellerin bulunmadığı, aydınlatma ve ısıtmanın iyi olduğu, projeksiyon cihazı ve bilgisayarın bulunduğu ancak öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretim görevlilerinin gözlemlendiği sınıflarda sıra düzeninin geleneksel olduğu kadar U şeklinde de olduğu görülmüştür.

Doküman incelemesi: Araştırmada mevcut durum açıklaması aşaması okulun resmi web sitesi, yönetici ve koordinatörlerde bulunan yazılı belgeler, öğrenci el kitabı, İngilizce kitapları, öğretmen kitapları, alıştırma kitapları, öğrenci sınıf listeleri gibi yazılı belgeleri kapsayarak doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece Bellon ve Handler Modeli'nde yer alan mevcut durum açıklaması doküman incelemesi ile desteklenmiştir. Okulun resmi web sitesindeki yönerge, yönetmelik ve öğrenci el kitaplarından İngilizce eğitimine dair mevcut bilgiler toplanmıştır. Öğrencilerin iki yılın sonundaki başarı ortalamaları hesaplanmış ve modelin çıktılar boyutunda yer alan öğrenci başarısı hesaplanmıştır. Öğrenci sınıf listeleri ile sınıftaki öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. İngilizce derslerinde kullanılan kitaplar, öğretmen kitapları, alıştırma kitapları incelenerek modelin işlemler boyutunda yer alan kitaplar tarafından önerilen hedefler, içerik, etkinliklerin mevcut durumu ortaya konmuştur.

Geçerlik 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 olmadığının da belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla mevcut örneklemeden elde edilen verilerin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO testi ve Bartlett testi uygulanmıştır. Söz konusu işlemler yapılmıştır ve taslak ölçeğe ilişkin KMO değeri .826; Bartlett testi sonucu ise 11.2 olarak bulunmuştur. Bu değer .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin daha kolay tanımlanabilmesi ve yorumlanabilmesi için varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Madde faktör yük değerinin genellikle .45 ve daha yüksek olması ve iki madde arasındaki yük değerlerinin en az .10 olması istenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Ön uygulama gruplarının yanıtlamış oldukları ölçek maddelerine önce Açımlayıcı Faktör Analizi, daha sonra nihai ölçek maddelerine Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Çalışmanın madde uyum indeksi değerlerine bakıldığında uyumun iyi düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2=167.62$, $N=219$, $sd=84$, $p=.00$, $RMSEA=.06$, $GFI=.90$, $AGFI=.86$, $CFI=.96$, $NNFI=.95$, $RMR=.05$ ve $SRMR=.06$). Uyum indeksi kabul edilebilir değerleri şunlardır: sd/χ^2 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 modelin karmaşıklığı olan kabul edilebilir değeri gösterir. $GFI=.90$ ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir. $AGFI=.95$ ve üzeri mükemmel uyumu .90-.94 ise tatminkar düzeyde uyumu gösterir. $CFI=.90$ ve üzeri iyi uyum, $NNFI(TLI) = .95$ ve üzeri iyi uyumu gösterir (Çapık, 2014). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla maddelerin cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve alfa değerleri .80'in üzerinde çıkmıştır (Karcı & Gündoğdu, 2018).

Öğretim elemanı ve öğrenci anketleri: Pilot uygulamada anket formlarında yer alan ölçeklerdeki puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach-Alpha güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Çalışmada bulunan güvenilirlik değerleri aşağıdaki gibidir:

- 1-İngilizce derslerine ve öğretim elemanlarına 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 güvenilirliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985)'nin ileri sürdükleri dört ölçüt için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

1. Güvenilir olma aşaması şunlar gerçekleştirilerek sağlanmıştır: Veri çeşitlenmesi (Araştırmada farklı paydaşlar çalışma grubunu oluşturmuştur), araştırmacı çeşitlenmesi (Gözlem yapılırken birden fazla araştırmacı araştırmaya katkıda bulunmuşlardır), yöntemsel çeşitlenme (Araştırmada ölçek, anket, görüşme, gözlem, doküman analizi birden fazla veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır). Gözlem veri toplama tekniğinde gözlem tecrübesi olan iki araştırma görevlisi araştırmacıya yardımcı olmuşlar ve gözlem sonuçlarının güvenilirliği için pilot çalışma (12 ders saati) da yapılarak gözlem konuları üzerinde durulmuş ve sorunlar giderilmiştir. Gözlem yapıldıktan sonra gözlemler arasındaki uyuma bakılmıştır. Pilot gözlem sonuçları karşılaştırılarak gözlemcilerin aldıkları notlar arasında uyumsuzluk olmadığı anlaşılmıştır. Uyumun iyi olduğu alınan not karşılaştırmaları yapıldıktan sonra anlaşılabilir ve gözlem yapma işlemi devam ettirilmiştir.

Ayrıca içerik analizi ve betimsel analiz yapılan görüşme formlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla her bir görüşme formu türü (İngilizce hazırlık öğrencileri görüşme formu, İngilizce hazırlık öğretim elemanları görüşme formu, dış birim öğretim elemanları görüşme formu, dış birim öğrenci görüşme formu) için nitel araştırma deneyimine sahip ikişer araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Rastgele seçilen üç İngilizce hazırlık öğrencileri görüşme formu, üç İngilizce hazırlık öğretim elemanları görüşme formu, dört dış birim öğretim elemanları görüşme formu ve dört dış birim öğrenci görüşme formu olmak üzere toplam 14 görüşme formunda yer alan metinler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra analizler arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelinmiştir. Farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, iki kodlayıcı tarafından kodlanan ve seçkisiz yolla belirlenen görüşme formları için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne [=görüş birliği / (görüş birliği +görüş ayrılığı)*100.00] göre iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısı hesaplanmış ve bu katsayısı Dış Birim Öğrenci Görüşme Formları için %83.00, Dış Birim Öğretim Elemanı Görüşme Formları için %75.00, Hazırlık Birimi Öğrenci Görüşme Formları için %77.00 ve Hazırlık Birimi Öğretim Elemanı Görüşme Formları için %74.00 olarak elde edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırma için güvenilirlik hesabının %70.00'in üzerinde çıkmasını kabul edilebilir olarak ifade etmektedir.

2. Transfer edilebilirlik, verilerin yalnızca ADÜ'nin bir birimi olan Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan toplanması sonucunda elde edilen araştırma bulgularının benzer bağlamlar (ortamlar) için de kullanılabilir olması söz konusudur.

3. Güvenilirlik: Bu aşama araştırmanın her bir işlem ve aşamasının detaylı olarak sunulması ile sağlanmıştır.

4. Doğrulanabilirlik: Yapılan yorumların katılımcıların görüşlerini tam ve doğru olarak yansıtmadığı katılımcı teyidi ile sağlanmıştır. Katılımcılara verdikleri yanıtlar ile yapılan yorumlar arasında uyum olup olmadığını teyit etmeleri istenmiştir. Ayrıca denetleme yöntemi ile araştırmanın her aşamasının hem alanyazın hem yöntemsel süreç oluşturmaya uygun olup olmadığı belirlenmiş, bu amaçla üç bağımsız kişiden yardım alınmıştır.

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 ortalama (\bar{x}) ve standart sapmaları (ss) SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir.

Nitel verilerin analizi: Görüşme ve gözlem verileri, word formatında bilgisayar ortamına aktarılarak düzenlenmiştir. Araştırmada 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, dış birim öğretim elemanları için D.Ö.E1, D.Ö.E2,... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde sayısal 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 toplayan 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	Tema	Alt Tema (Kategori)	Kodlar	f	
ORGANİZASYON	Kaynaklar	Akademik personelin sayıca yeterliği	Yeterli	16	
		Dönem arası okutman değişikliği	Olumlu	7	
	Materyal/araç-gereç yeterliliği	Okul ve sınıfın fiziksel olanakları		Olumsuz	2
				Fikri yok	9
				GR- sıkıcı, tekrar	6
				Fiyatı pahalı kitaplar	4
				‘Skill’ kitaplarının yetersizliği	5
				Olumlu	6
				Sıraların olumsuzluğu	3
				İnternet yokluğu	5
	Çevre düzenlemesi eksikliği	4			

Bulgular

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

İngilizce Hazırlık Programının Mevcut Durum Açıklaması

Yapılan doküman incelemesi sonucunda programın genel amacı haricinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen Avrupa Ortak Çerçevesi tarafından belirlenmiş olan B1 düzeyindeki öğrenci yeterliklerinin ve program felsefesinin hiçbir yazılı kaynakta 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 okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmesini ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır.” Yönergedeki genel amaç ifadesi ile bazı öğretim görevlilerinin genel İngilizce öğretimi yapıldığına dair görüşleri örtüşmektedir. Kullanılan kitaplar ve ders saatleri seviyelere göre farklılaşmaktadır. Standartlaşma amacıyla farklı kaynak kullanımına izin verilmediği ancak yapılan gözlemler doğrultusunda öğrenci

merkezli öğretim yapan öğretim görevlilerinin farklı kaynaklardan da yararlandığı görülmüştür. Okul ve sınıfların bazı teknolojik araç gereçlere sahip olduğu ancak halen eksikliklerin (akıllı tahta, dil laboratuvarı, kütüphane, vs.) mevcut olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıflarda görsel hiçbir materyale rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcutlarının değişkenlik göstererek zorunlu hazırlık eğitimi gören sınıflardaki öğrenci sayısının bazen 30'u aştığı, isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan sınıflarda ise bu sayının 10'un altında bile kalabildiği görülmüştür. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişim desteği hizmet içi eğitimler yoluyla, kitapları satın alınan yayınevleri aracılığıyla sağlanmaktadır. Öğretim görevlilerinin lisansüstü eğitim almalarına, asli görevlerini aksatmamak koşuluyla izin verilmektedir. AADÜ'de yönetici ve öğretim görevlisi rol ve sorumluluklarının açıkça herhangi bir yazılı kaynaktan yer alıp almadığı paydaşlara sorulmuş ancak yöneticiler de dahil olmak üzere tüm paydaşlar 'hayır' yanıtını vermişlerdir. Öğretim görevlileri ise öğrenci rol ve sorumluluklarının Öğrenci El Kitabında yazılı olarak belirtildiğini ifade etmişler ancak öğrenciler kendi rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgileri olmadığını belirtmişlerdir. Okulun programının işleyişinde dört komisyonun (program hazırlama, materyal hazırlama, hizmet içi eğitim ve sınav hazırlama) yer aldığı ancak bu birimlerin rol ve sorumluluklarının da herhangi bir kaynaktan yazılmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğretim görevlileri ve yöneticiler arasındaki iletişimin zaman zaman resmi (yüksekokul eposta adresi, EBYS, OBİS) kimi zaman ise resmi olmayan (sosyal ağ, telefon, yüz yüze) araçlarla sağlandığı görülmektedir. Yıl içerisinde herhangi bir toplantının yapılmadığı yalnızca sene başı ve sonunda toplantılar yapıldığı tespit edilmiştir. Karar alma mekanizmasının işlemesi nadiren akademik kurul toplantıları aracılığıyla öğretim elemanları tarafından, çoğu zaman yöneticiler ve yöneticilerin görevlendirmiş olduğu birim başkanları ve yönetim kurulu ve yüksekokul kurulu toplantıları sonucunda gerçekleşmektedir. Bu durumdan dert yanan bir öğretim görevlisi şöyle bir görüş bildirmiştir: *Toplantılarda konuşuluyor ama karar alma sürecinde ne kadar yer alıyoruz orası tartışılır. İdare ve öğretim elemanları tartışıyor ama idare karar alıp bizlere (öğretim görevlilerine) eposta yoluyla bildiriyor* (Ö.E5).

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda planlama etkinliklerinin olmadığı görülmektedir. Bu durumun, bir öğretim elemanı tarafından yazılı bir programın olmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Planlama süreci, eğer varsa, ders kitaplarında yer alan konuların ders saatleri ve haftalara göre bölünmesi işlemi ile sonuçlanmaktadır. Dört temel beceri (dinleme-konuşma, okuma-yazma) ve dilbilgisinin öğretilmesine yönelik dersler verilmekte ancak programın genel amacında yer alan kelime bilgisi ayrıca ders olarak öğretilmemektedir. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlilerini ya da yöneticileri, idari ve hizmet personelinin değerlendiren bir sistemin olup olmadığına verilen yanıt düzenli ve planlı bir değerlendirmenin olmadığı yönündedir. Öğretim görevlilerinin kendi aralarında dönüt alışverişinin sağlandığını ancak öğretim görevlisi ve yönetim arasında dönüt alışverişinin gerçekleşmediği bir öğretim görevlisinin şu ifadesiyle ortaya konmuştur: *"İdareden şimdiye kadar dönüt almadım, onlara dönüt vermedim. Okutman arkadaşlardan iletişimim iyi olanlara dönüt veriyorum"* (Ö.E10). Bu görüşe aksi bir görüş bir yönetici tarafından *"Yönetim olarak resmi bir yapımız yok. Arkadaşlar bize gelip birebir dönüt verebiliyorlar, biz de aynı şekilde onlara."* (Y2) cümlesiyle açıklanmıştır.

İngilizce ders kitapları incelendiğinde, dinleme-konuşma ve okuma-yazma derslerinin konuları çoğunlukla birbirine paralel olarak hazırlandığı görülmüştür. Temel İngilizce dersinin konularının daha çok günlük hayattan olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içi gözlemler sonucunda öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yapan öğretim görevlilerinin uyguladıkları sınıf içi etkinliklerin farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen merkezli öğretim yapan öğretim görevlileri anlatım, soru-cevap, çeviri gibi etkinlikleri tercih ederken öğrenci merkezli öğretim yapan öğretim görevlilerinin anlatım, soru-cevap gibi etkinliklerin yanı sıra grup, ikili çalışma gibi farklı etkinlikleri de kullandıkları gözlenmiştir. Daha önceki yıllarda ise oyun, yarışma, şarkı gibi farklı etkinliklerin derslerde yer aldığı iki dış birim öğrencisinin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki rolleri öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıflarda farklılaşmaktadır. Öğrencilerin öğrenci merkezli öğretimde daha fazla sorumluluk sahibi oldukları görülmüştür. Ölçme-değerlendirme boyutunda yüksekokulun sınav hazırlama birimi tarafından tüm sınavların yapıldığı ve gerçekleştirildiği görülmüştür. Kısa sınavlar, arasınnavlar, yılsonu sınavında tüm becerilerin (konuşma da dahil) ölçüldüğü, ev ödevleri ve öğrenci performansının değerlendirilmesi şeklinde değerlendirmenin olduğu da görülmüştür.

Çıktılar boyutunda öğrencilerin programa yönelik tutumları, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri, hedeflere ulaşip ulaşamadıkları gibi sorular anketler ve görüşmeler yoluyla belirlenmiştir. İngilizce hazırlık öğrencilerinin sene başında ve sonunda istek düzeylerinin çok fazla farklılaşmadığı ancak birkaç öğrencinin hazırlık eğitiminden dolayı hayal kırıklığına uğradıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak öğretim görevlileri öğrencilerde genel olarak bir isteksizlik olduğunu, bu durumun birtakım nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bir öğretim görevlisinin “(Öğrencilerin) *Bir kısmının gerçekten yetenekleri var, istekleri var. Bir kısmı (fakülte) dersleri İngilizce olacağı için zorunlu olarak öğrenmek istiyorlar. İsteksiz öğrenciler isteksizlik nedenlerinin kitapların monotonluğu ve derslerin sıkıcı olmasından kaynaklandığını söylüyorlar.*” (Ö.E9) sözleriyle ifade edilmiştir. Öğretim görevlilerinin öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşip ulaşamadıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencilerin % 61.90’u ve öğretim görevlilerinin %80.80’i istenilen düzeye ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Görüşmeler doğrultusunda hazırlık eğitiminin dış birim öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama düzeyi çoğu öğrenciye göre yeterli düzeyde değildir. Bu durumun mesleki İngilizcenin olmamasından kaynaklandığı bir öğrenci tarafından şöyle dile getirilmiştir: “(Hazırlık eğitimi) *beklentilerimi karşılamadı. Ben daha fazla mesleğe yönelik olur, bilgimi ilerletirim diye düşünmüştüm.*” (D.Ö20). Dış birim öğretim elemanları da öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını doğrulamışlardır: “*Öğrencilerimizin İngilizce yeterliği beklediğimiz kadar iyi değil. Öğrencilerimiz zayıf olduklarını kendileri de söylüyorlar. Biz okuduğunu ve dinlediğini anlayamayan öğrencilerden dolayı sıkıntı yaşıyoruz.*” (D.Ö.E17). Çıktılar boyutunda yer alan ve Bellon ve Handler tarafından özellikle vurgulanan İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin belirlenmesine ilişkin yapılan ölçek yanıtları sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istek duydukları, ancak derslerin işleyişinden memnun olmadıkları görülmüştür (Karcı & Gündoğdu, 2018).

İngilizce Hazırlık Programının Analiz Etkinlikleri

Çalışmada yer alan dört ana odak noktasını paydaşların nasıl değerlendirdiğine ilişkin ikinci alt amacın bulguları bu bölümde sunulmuştur. Altı temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve kelime bilgisi ve dil bilgisinin programın genel amaç ifadesinde yer aldığı mevcut durum açıklamasında verilmişti. Bu becerilerin öğrenme ortamına uygunluğuna ilişkin soruya çoğu öğretim görevlisi olumsuz yanıt vermişlerdir. Bunlardan birisi şu şekildedir: “*Ders dışı pratik imkanı olmayan bir ortamda bulunulduğundan hedefler gerçekleştirilememektedir.*” (Ö.E6). Okul ve sınıflardaki birtakım eksikler olmasına rağmen olanakların genel olarak paydaşlar tarafından olumlu algılandığı tespit edilmiştir. Ancak dış birim öğrencilerinin önceki yıllarda başka bir binada (çarşının içinde, kışın soğuk, yazın sıcak bir bina) öğrenim görmesi sonucunda bina ile ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu durumu bir dış birim öğrencisi şöyle açıklamıştır: “*Turizmden oda arkadaşım vardı. Orası çok soğuk, ölürüm ben orada deyip gitmiyordu okula. Esnafla iç içe okumak çok zordu. (Üniversite ortamından) dışlanmış bir yerdi. Ben kendimi o dönemde üniversiteye gelmiş gibi hissetmiyordum. Bir dersane ya da kursa gidiyor gibiydik hatta o bile değil. Lise 5 diyorduk orası için.*” (D.Ö6). Lisansüstü eğitimin desteklenmesi çoğunlukla yeterli görülürken seminerlerin bazı öğretim görevlileri tarafından yetersiz görüldüğü ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarına göre, öğretim görevlisi ve yöneticilerle rol ve sorumluluklarının açıkça yazılı olarak belirtilmemesinden kaynaklı bazı sorunlar olabildiğinden söz edilmiştir. Mevcut durum açıklamasında bahsedilen program işleyişinde yer alan dört komisyonun (sınav hazırlama birimi hariç) çalışmasının yeterli bulunmadığı bir öğretim elemanı ve yöneticinin şu sözleriyle ortaya konmuştur: “*Sınav hazırlama aktif bir şekilde, düzgün işliyor ama materyal ve diğerleri aktif değil. Seçilen kitaplarda da tezatlık var. Elementary gramer kitabı var ama MC (Main Course) kitapları intermediate düzeyde.*” (Ö.E13), “*... Sınav hazırlama birimi çok aktiftir ancak diğerleri o kadar değil.*” (Y1).

Görüşülen kişilerin hepsinin iletişim şekline memnun olmadıkları görülmektedir. İngilizce hazırlık öğrencileri öğretim görevlileri ile iletişimlerinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. “*Danışman hocaya soruyoruz (sorularımızı). Y hoca çok ilgili.*” (Ö3), “*Hocalardan, idareden bir sıkıntı var mı sorusunu ben hiç duymadım.*” (D.Ö5). Öğretim görevlileri yöneticiler ile iletişimin eşit sayıda olumlu ve olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. “*Aşırı resmi bir ortam yok. Gidip derdimizi anlatabiliyoruz.*” (Ö.E2), “*İdari personel ile*

aşırı samimi olup çok fazla iletişimi olan bir grup olduğu gibi sadece toplantıdan 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 olduğunu belirtmişlerdir. Hem olumlu hem olumsuz görüşler iki öğretim görevlisinin şu ifadeleriyle aktarılmıştır: *“Eğitim ile ilgili karar alınırken okutman arkadaşlara mümkün olduğunca soruluyor ama ufak tefek görüş ayrılıklarında da en son nokta bu kurula (yönetim kuruluna) kalıyor. Yönetim ile ilgili kararlar yönetimin işi, okutmanların değil.”* (Ö.E11), *“Karar alma sürecinde okutmanlar olarak ne kadar yer alıyoruz orası tartışılır. Uygun değil bence.”* (Ö.E2).

Planlama sürecinin olmadığı, öğretim görevlilerinin ve yöneticilerin planlama sürecine ilişkin görüşlerinin yoğunluklu olarak olumsuz olduğu ifade edilmiştir. Bir öğretim görevlisi üst kur sınıflarında planlamadaki eksiklikten kaynaklanan bazı boşluklar oluştuğunu ve bu nedenle sıkıntı yaşadıklarını şöyle dile getirmiştir: *“Karışmazlarsa ekstra şeyler yapabiliyoruz sınıflarda. Üst kurlarda hızlı gidiliyor tabii, kitaplar da az olduğu için hep boşluklar oldu.”* (Ö.E9). Ayrıca planlama sürecinin olmadığı bir yönetici tarafından şu şekilde aktarılmıştır: *“Böyle bir süreç yok.”* (Y1). Tüm program paydaşları dinleme-konuşma dersinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Dinleme-konuşma ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirten paydaşlar olduğu gibi önemli olanın ders saatinin azaltılması veya artırılması değil, işlenişin olduğunu savunanlar da bulunmaktadır. Beceri derslerine yönelik paydaş görüşleri şu şekildedir: *“Reading, listening ve speaking derslerinde hocalar iyi veriyordu aslında ama yeterli değildi bence. Buradaki yabancı öğrenciler şakır şakır konuşuyorlar. Ben kendimden utanıyorum. Bir ay sonra mezun olacağım. İngilizce bilmiyorum. Ben iş aramaya gittiğimde iş yerinde bana konuş diyecekler konuşamayınca nasıl İngilizce mezun oldun diyecekler.”* (D.Ö7), *“En zor kazanılan şey beceriler. Kulak dolgunluğu olduğunda herşey kolay yerleşiyor. Dinleme konuşma derslerinin saati az.”* (Ö5), *“Derslere kaç saat ayrıldığı değil, işlenişin nasıl olduğu önemlidir.”* (Ö.E10).

Öğretim görevlilerinin birbirleri ve yöneticiler ile yapılan dönüt alışverişine ilişkin ‘yeterli’ yanıtı verenler dokuz kişidir.

B1 (orta) düzey İngilizcenin İngilizce hazırlık öğrencilerinin seviyelerinin altında olduğunu ancak dış birim öğrencileri önceki yıllarda yer alan hedeflerin seviyelerinin üstünde olduğunu vurgulamışlardır. Bu düzeyin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı bir öğretim görevlisinin *“Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamıyor hedefler. Belli hedefe yükseltmek amacımız ama yanlış yapıyoruz hedefe ulaştırma sürecinde. Öğrencilerin düzeylerine göre hareket etmek lazım. Çok altında ya da üstünde de yer alabiliyor hedefler.”* sözlerinden anlaşılmaktadır. İngilizce hazırlık öğrencileri, öğretim görevlileri ve yöneticileri derslerin konularını genellikle olumlu (öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine uygun, anlamlı, gerçek hayatta kullanılabilecek) olarak değerlendirirken dış birim öğrencileri önceki yıllarda konuların olumlu (kendi seviyelerine, ilgilerine uygun, anlamlı, gerçek hayatta kullanılabilecek) ve olumsuz (kendi seviyelerinin ya altında ya üstünde, ilgilerine uygun olmayan, anlamlı olmayan, gerçek hayatta kullanıma uygun olmayan) olduğunu dile getirmişlerdir. Anketlere göre, Temel İngilizce kitaplarını öğrenciler kısmen olumlu bulduklarını, öğretim görevlileri olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Paydaşlarla yapılan görüşmeler sonucunda dil beceri kitaplarının sıkıcı ve yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

Anketler sonucunda, konuşma becerisi hem öğrenciler hem de öğretim görevlileri tarafından en önemli ve en zorlanılan beceri olarak görülürken öğrenciler ve öğretim görevlileri en az zorlanılan becerinin okuma becerisi olduğunu, öğretim görevlileri en önemsiz becerinin dil bilgisi olduğunu belirtirlerken öğrenciler en önemsiz becerinin okuma becerisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin becerilerin öğrenilmesinde zorluk yaşamalarının ortak nedeni uygulama eksikliğidir. Anketlerin başka bir bölümünde yer alan etkinliklerin önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin maddeler, öğrenciler ve öğretim görevlileri tarafından şu şekilde değerlendirilmiştir: Öğrencilerin alanlarına ilişkin bilgi edinmediklerini çünkü içerikte alanlarına dair herhangi bir şeyin yer almadığı, sınıf dışı etkinliklerin ve materyallerin önemli görülmesine karşın gerçekleşmediği, konuşma etkinliklerinin konuşma becerilerini gerçekleştirmediği, öğretim görevlilerinin sözlü hataları anında düzeltmesinin önemli olduğu ve gerçekleştiği tespit edilmiştir. Görüşmelerde tüm paydaşlar farklı etkinlikleri olumlu olarak algıladığını

öğretmen merkezli etkinlikleri daha olumsuz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf içi etkileşime bakıldığında gözlemler, öğrenci-öğretim görevlisi etkileşiminin öğrenci merkezli 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 kısmen yeterli olarak belirtilmiştir. İngilizce hazırlık öğretim görevlileri ve öğrencilerinin değerlendirme türlerine ilişkin görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır.

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

Öğretim Görevlileri			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 quizleri	3.37 (2.77)	.75 (.85)
3.61 (3.03)	.49 (.59)	3. Okuma quizleri	3.27 (2.75)	.75 (.84)
3.34 (2.80)	.56 (.63)	4. Yazma quizleri	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 yapılmasının 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 değerlendirmesi çok öznel.” (Ö.E10).

Tüm paydaşlar gerçek başarı/performans konusunda genel bir memnuniyetsizlik ifade etmişlerdir. Hazırlık öğretim görevlileri öğrencilerin 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 konuşmuyor.” (D.Ö7), “Bölümüm ve mühendislik öğrencilerinin İngilizce yeterlikleri yok denecek kadar azdır. Konuşma seviyeleri bir soru sormaya dahi yeterli değil. Metinleri okuduklarında anlamıyorlar, hatta sınavlarda sorulan soruların İngilizcelerini anlayamıyorlar.” (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 bölümlerin ve kişilerin ortak ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir ihtiyaç analizi yapılmalı ve programın amaçları ve hedefler bu ihtiyaçlara göre şekillenmeli ve amaçlar ve hedefler programda detaylı olarak belirtilmelidir. Bu öneriyi bir öğretim görevlisi ve bir yönetici görüşmelerde şöyle açıklamışlardır: “Öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi lazım. Hizmet verdiğimiz bölümlerle görüşmeler yapıp ihtiyaçları belirlenmeli. Öğrencilerle görüşme yapıp ihtiyaçlarını sorabiliriz. Herkesin ihtiyacını karşılayamayabiliriz ama bir kısmını gerçekleştirebiliriz. Hazırlık sınıflarında mesleki İngilizce öğretilir. Onun için hizmeti veren okutmanlar, hizmet verilen bölümler ve öğrenciler bir araya getirilip görüşleri doğrultusunda ortak hedefler belirlenmelidir.” (Ö.E10), “İhtiyaç analizi için paydaşların bir araya gelmesi gerekir. Öğrencilerin, bölümlerin ihtiyaçları, içinde bulunduğumuz toplumun ihtiyaçları ve bunların öğrenilmesi. Elbette yapılabilir.” (Y1).

Amaçlar incelendiğinde, hazırlıkta öğretim görevlileri ve öğrencilere nasıl bir İngilizce öğrenilmesi gerektiği sorulduğunda, öğretim görevlileri genel İngilizce öğretimine devam edilmesi gerektiğini,

öğrenciler ise hem genel hem de özel amaçlı İngilizcenin öğretilmesi gerektiğini yapılan görüşmelerde ve anketlerde savunmaktadırlar. Böylelikle iş, kariyer ve bölümleri açısından yararlı olacak İngilizceyi de öğrenmiş olacaklar ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları daha fazla olacaktır. Bunun için mesleki ya da meslekiye giriş niteliğinde bir dersin programa eklenmesi gerektiği konusunda paydaşlar hemfikirlerdir. Bu durum şu şekilde açıklanmıştır: *“Mesleki İngilizce, en azından kelime bilgisi verilmeli.”* (Ö.E1), *“Bölümlerimize yönelik konular olmalı.”* (Ö8). Okul ve sınıflardaki eksikliklerin giderilmesi önerisi hem dış birim öğrencileri hem de dış birim öğretim elemanları tarafından yapılmıştır. Bu eksiklikler akıllı tahta, görseller, dil laboratuvarı, 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 tanımında daha fazlası olmalı. İhtiyaç analizi, program değerlendirme anketleri de bu görevlerden olmalı. Materyal hazırlamanın işi sadece kitap seçmek değildir. Ek materyaller ve etkinlikler de hazırlanmalıdır.”* (Ö.E12).

Görüşme sonuçlarına göre, karar alma sürecinin işlenmesine dair İngilizce hazırlık programındaki öğrenciler mezun öğrenci/mevcut öğrenci katılımı olmalı şeklinde önerilerde bulunarak öğrencilerin de karar alma sürecinde yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğrenci bu öneriyi *“Karar alma sürecinde öğrencilerden özellikle üst sınıflardaki öğrencilerden yararlanılmalı.”* (Ö10) ifadesini kullanarak aktarmıştır. Programların güncellenerek detaylandırılması gerektiği *“Haftalık planlar yapılıyor ve pacing (ilerleme hızı) dediğimiz olayda hedef-davranışların yazılması gerekir. Yıl sonunda ne kadarına ulaşıldığına dair bir değerlendirmenin yapılması gerekiyor.”* (Ö.E12) ile açıklanmıştır. Bölümlerin ihtiyaçlarına göre ders saati uygulaması olması gerektiği bir öğretim görevlisi tarafından şöyle dile getirilmiştir: *“Konuşmamız gerekir tüm paydaşlarla. Bölümlerin ihtiyaçlarına göre belirlemeliyiz ders saatlerini de. Örneğin, mühendislikte üretici beceriler ön planda tutulması gerekirken sosyal bilimlerde okuma, anlama ve dil bilgisi diğerlerinden önceliklidir.”* (Ö.E6). Öğretim görevlilerinin de değerlendirilmesi gerektiği ancak bu işlemin yapılırken yapıcı ve motive edici olunması gerektiği ve öğretim görevlilerinin eksiklerinin giderilmesine yönelik mesleki açıdan desteğin olması gerektiği açıklanmıştır. Kimin ve neyin değerlendirilmesi gerektiği sorusuna paydaşlar öğrenci başarısının değerlendirilmesinin yanı sıra öğretim görevlisinin performansı, ders kitapları, sınav sistemi ve diğer materyallerin önceden belirlenen ölçütlere göre ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm paydaşların oyun, şarkı, film gibi farklı etkinlik uygulamaları ve ders dışı konuşma uygulamasını artıracak konuşma kulüpleri olması gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Bu durumu farklı paydaşlar şu şekilde dile getirmişlerdir: *“Film, şarkı aktiviteleri olabilir. Film de izletmiyoruz ki. Yasak. Herkes yaparsa öyle. Aktiviteler konusunda biraz daha serbest olabilmeli hocalar. Diziler olabilir. Native speakerlar olabilir.”* (Ö.E9), *“Üniversitede eğitim alan, İngilizcesi iyi olan yabancı uyruklu öğrenciler ile ‘speaking club’ oluşturulabilir.”* (D.Ö.E2).

Görüşmeler doğrultusunda sınıf içinde güç paylaşımı olması gerektiği bir öğrenci ve bir yöneticinin *“Öğretmen dinleyici, öğrenci anlatıcı olabilir ancak (öğrencilerde) özgüven eksikliği var.”* (Ö8), *“Öğretmen kolaylaştırıcı olmalı. Öğrenci de yeri geldiğinde öğretmen gibi olabilmeli. Roller çok katı olmamalı.”* (Y1) sözleriyle netleşmektedir. Konuşma sınavlarında öğrencilere 5 dakika süre verilip seçenek şansları olmadan konuşmaları istenmektedir. Daha fazla seçenekli ve özellikle süreç odaklı değerlendirmenin ön plana çıkarılması gerektiği hem öğrenciler hem de öğretim görevlileri tarafından belirtilmiştir. Dış birim öğretim elemanları ölçme değerlendirme bölümlere göre farklılık gösteren beceri ağırlıklı ölçme araçlarının olması gerektiğini bir öğretim elemanı şöyle anlatmıştır: *“Sınavlar öğrencilerin gerçek başarılarını tespit eden sınavlar olmalıdır. Dediğim gibi becerilere yönelik ama öncelikle reading ve writingi geliştirici ve onları ölçen sorular sorulmalıdır. Essay yazabilmeliler herhangi bir konuda. Okuma parçasını anlayıp sorularını cevaplayabilmeliler.”* (D.Ö.E14). Öğrencilerin İngilizce yeterliklerini ve başarı düzeyini artırmak amacıyla yapılması gerekenler paydaşlar tarafından motivasyonun ve uygulamanın artırılması, zorlayıcılık olması, daha üst seviye İngilizce öğretiminin olması gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Bu önerilerin yer aldığı bazı paydaş görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

Ö.E2: *Öğrencinin motivasyonunu artırmak gerek. Nasıl yaparız bilmiyorum. İngilizceye karşı önyargıyı kırmak gerek.*

Ö.E6: *Üretime daha çok önem veren bir programımız olmalı, skill derslerinin işlenişini ve materyalini değiştirmeliyiz.*

D.Ö.E3: *Advanced seviyede olmalılar (öğrenciler) mezun olduklarında yeterliyiz diyebilmeleri için. En azından upper intermediate seviyede olmalılar.*

Ayrıca hazırlık sınıfının zorunlu olması gerektiği iki dış birim öğretim elemanı tarafından şöyle dile getirilmiştir:

D.Ö.E2: *Ek olarak hazırlık sınıfı Kuşadası'nda da olmalı. Hazırlık zorunlu olmalı ki öğrenciler buraya belli bir tecrübe ve birikimle gelsin.*

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

Bellon ve Handler modelinin ilk aşaması olan mevcut durum açıklamasında programın genel amacı "AADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrencilere bölümlerindeki İngilizce ağırlıklı dersleri takip edebilecek düzeyde altı temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi ve kelime bilgisinin kazandırılması" olarak ifade edilmiştir. Ancak ne yeterlikler ne de amaç ve hedef cümleleri açıkça yazılı olarak belirtilmiştir. Yine yazılı olarak belirtilmemesine rağmen genel İngilizcenin öğretimi söz konusudur. British Council'in (2015) 24 üniversitede yaptığı araştırmada ise öğrencilere B2 düzeyi yeterliklerinin kazandırılması amaçlanmış ve genel İngilizce öğretimi kadar özel amaçlı İngilizce öğretiminin de gerçekleştiği ortaya konmuştur. 2002 ODTÜ raporunda ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nun programı değerlendirilmiş ve o yıllarda olan birtakım eksikliklerin (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 olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretim görevlileri mesleki gelişim açısından desteklenmektedir. Bu bulgu, Tercanlioğlu'nun (1990) çalışması ile benzerlik, Atbaş'ın (1999) çalışması ile farklılık göstermektedir. Her kur düzeyine farklı ders ve ders saati uygulaması yapılan Ege Üniversitesi YDYO programı (2017) ile bu çalışmanın program uygulamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ancak tüm beceriler için ayrı dersler olması Mede'nin (2012) bulguları ile örtüşmektedir. Programın genel amacında yer alan kelime bilgisinin öğretimi bu çalışmada söz konusu değildir. Kelime bilgisi öğretiminin olmaması Cengizhan (2007) ve Tekin'in (2015) bulguları tarafından desteklenmektedir.

Karar alma sürecinin önemli görüldüğü Bellon ve Handler program değerlendirme modelinde yönetici kadrosunda yer alanlar dışındaki öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin karar alma sürecinde bulunmamasına başka çalışmalarda da rastlanmaktadır (Atbaş, 1999; Tercanlioğlu, 1990). Okuldaki standartlaşma çabası ile farklı araç-gereç kullanımına ve etkinliklere izin verilmediği tespit edilmiştir. Ancak yapılan sınıf içi gözlemleri doğrultusunda öğrenci merkezli yaklaşımı olan öğretim görevlilerinin farklı araç gereçlerden yararlandığı ve farklı etkinlik uygulamaları yaptırdığı görülmüştür. Farklı araç-gereç ve etkinlik uygulamasının olduğu (Mede, 2012; Tümen Akyıldız & Tayş, 2017) ve olmadığı (Canlier Bekem, 2010; Erozan, 2005; Öner, 2000; Paker, 2006; Tekin, 2015; Yıldız, 2004) çalışmalar 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, festivaller, konferanslar) olduğu tespit edilmiştir. Tüm becerilerin ölçülmesine yönelik araç kullanımı bu çalışmada mevcuttur. Ulaşılan bu bulgu Altmışdört (2009) ve Paker (2012)'in 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; Kırkgöz, 2009; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015). Dış birim öğrencilerinin ise derslerden başarısız olmalarının 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 noktasındaki unsurları nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri doğrultusunda program amaçlarının öğrencilerin ve bölümlerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığı ve bu durumun memnuniyetsizlik yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulguyla aynı doğrultuda olan çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Akpur et al.,2016; Al-Nwaiem, 2012). Öğrencilerin akademik ve kişisel özelliklerini beğenmedikleri öğretim elemanlarından ders almak istemedikleri (Bağçeci & Cinkara, 2009; Özdoruk, 2016; Tekin, 2015;) bu çalışmada da görülmektedir. Bazı sınıfların kalabalık olması, öğretim uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Büyükduman, 2005; İnal & Aksoy, 2014; Kabaharnup, 2010; Tunç, 2010). Bu çalışmada da öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin bazı sınıfların kalabalık olması ve öğrenciyle birebir ilgilenme olanağının olmamasından şikayetçi oldukları belirlenmiştir. Bu modelin organizasyon sürecinde yer alan karar alma süreci ve planlamanın yetersiz olduğu başka çalışmalarda da bulunmaktadır (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Mawed, 2016; Tiryaki, 2009;). İlk edinilmesi gereken beceriler olan dinleme ve konuşma becerileri derslerinin yetersiz olduğu bulgusuna başka çalışmalarda da rastlanmıştır (Al-Nwaiem; 2012; Erozan, 2005; Gökdemir, 2005; Karcı Aktaş & Gündoğdu, 2018). Bu bağlamda özellikle konuşma becerisine yönelik hedeflerin gerçekleştirmediği görülmektedir. Halbuki en önemli görülen beceri konuşma becerisidir (Atbaş, 1999; Balint, 2009; Erdem, 1999;). Derslerin hedefleri paydaşların hedefleri ile uyum göstermemekle birlikte materyallerin ihtiyaçlara uygun olmadığı tespit edilmiştir (Altıncı, 2009; İnan & Yüksel, 2012; Tavit, 2006; Tercanlıoğlu, 1990). Özellikle dil beceri dersleri ve kitaplarının yetersizliği birçok çalışmada belirtilmiştir (Al-Nwaiem, 2012; Özüdoğru, 2017; Soruç, 2012; Yel, 2009). Ayrıca derslerde dil bilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli öğretimin ön planda olması, öğretimde olumsuzlukların başında gelmektedir. Dil bilgisi ve öğretmen ağırlıklı öğretim nedeniyle öğrenciler iletişim kurma konusunda zorluklar yaşadıklarını ve sürekli aynı şeylerin öğretilmesinden dolayı sıkıldıklarını ifade etmişlerdir (Coşkun, 2011; Demirtaş & Sert, 2010; Dinçer et al.,2010; Sert et al.,2013; Tunç, 2010; Tümen Akyıldız & Tayş, 2017).

Her ne kadar tüm becerilere yönelik ölçme araçları kullanılsa da bu çalışmada olduğu gibi konuşma sınavlarının yapılışını olumsuz olarak değerlendiren çalışmalar bulunmaktadır (Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015; Tiryaki, 2009; Young, 1991). Değerlendirmenin yetersizliği öğrencilerin gerçek başarı/performansını ortaya koymamaktadır (Demirtaş & Sert, 2010; Özdoruk, 2016). Bu durum özellikle bölümlerde öğrencilerin kendilerini ve öğretim elemanlarının öğrencilerin İngilizce düzeylerinde yetersiz olduklarını düşünmelerine yol açmaktadır (Gömleksiz, 2002; Paker, 2012; Tekin, 2015).

Bellon ve Handler modelinin son aşaması olan toplam geliştirme birimleri adı altında tüm paydaşların dört ana odak noktasına ilişkin önerileri doğrultusunda program amaçlarının tüm paydaşların görüşleri alınarak ihtiyaç analizi sonucunda belirlenmesi gerektiği birçok çalışmada da dile getirilmiştir (Akpur et al.,2016; Altıncı, 2009; Atbaş, 1999; Aydın et al., 2017; Brown, 1995; Mede & Akyel, 2014; Tsou & Chen, 2014;Tunç, 2010; Yumuk, 1989;). Bunun dışında öğrencilerin dili uygulama özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için yabancı öğretim görevlilerinin istihdam edilmesi önerisine Erdem (1999), Tiryaki (2009) ve Yıldız (2004)'in çalışmalarında rastlanmıştır.

Organizasyon boyutuna yönelik önerilerde öğretim görevlilerinin mesleki gelişiminin sağlanması amacıyla profesyonel bir hizmet içi desteğine ihtiyaç bulunduğu söylenebilir. Bu durum benzer çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Al-Nwaiem, 2012; Mappiasse & Sihes, 2014). Bu çalışmada öğretim görevlilerinin değerlendirilmesi sırasında yapıcı ve motive edici olunması gerektiği ve öğretim görevlilerinin eksiklerinin giderilmesine yönelik mesleki açıdan destek sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Kimin ve neyin değerlendirilmesi gerektiği konusunda öğrenci başarısının değerlendirilmesinin yanı sıra

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

Organizasyon boyutunda yer alan iletişim, yapı, karar alma sürecine ilişkin olarak tüm paydaşlar arasında iyi bir iletişimin olması, görev ve sorumlulukların yazılı olarak açıkça belirtilmesi ve öğrenci, öğretim görevlisi gibi işleyişin içinde yer alan paydaşların da karar alma sürecinde yer alması gerektiği (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Coşaner, 2013; Ekmekçi, 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 çalışmalarda bulgular benzerlik göstermektedir (Akar, 1999; Ekiz & Şire Kaya, 2016; Erozan, 2005; Köse, 2012; Özkanal, 2009; Tarnapolsky, 2016; Tümen Akyıldız & Tayş, 2017). Bu çalışmaların aksine Al-Nwaiem (2012)'in çalışmasında hedef dilin kültürüne yakın bir içeriğin olması gerektiği, böylelikle öğrencilerin o kültüre daha yakın olarak dili daha kolay öğreneceği savunulmuştur. Teknolojik araç-gereç ve farklı materyallerden yararlanma olanaklarının sağlanması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka çalışmalarda da benzer öneriler belirtilmiştir (Al-Darwish, 2014; Erdem, 1999; Özkanal, 2009). Farklılıklar öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve İngilizce öğrenmeye daha fazla ilgi duymasına neden olmaktadır. Bu nedenle farklı ve eğlenceli etkinlikler sınıf içinde uygulanmalıdır (Kömür et al.,2005; Şen Ersoy & Kürüm Yapıcıoğlu, 2015).

Öğrencilerin sınıf içi katılım ve sorumluluklarının artırılarak güç paylaşımı olması gerektiği Erozan (2005), Gökdemir (2005), Yıldız (2006) ve Karafil ve Arı (2016)'nın bulguları tarafından desteklenmektedir. Bu çalışmada yer alan ölçme-değerlendirme alt boyutuna yönelik konuşma sınavlarının yapılışında değişiklik yapılması gereği ile sadece sonuca değil, sürece yönelik değerlendirme yapılması gerektiği gibi bulguların da yer aldığı diğer çalışmalar (Öztürk, 2017; Yıldız, 2004) bulunmaktadır. Okul başarısını etkileyen unsurlardan olan isteğe bağlı hazırlık eğitimi uygulamasına pek sıcak bakılmadığı görülmektedir. Manap, Davras ve Bulgan (2012) da çalışmalarında isteğe bağlı hazırlık eğitiminin kaldırılarak zorunlu hazırlık eğitim uygulamasının olmasını önermişlerdir.

Sonuç olarak, programın amaç ve hedeflerinin detaylı ve yazılı olarak belirtilmemesi programın diğer öğelerinin (içerik, etkinlikler, değerlendirme) oluşturulmasında sorunlara neden olmaktadır. Fiziksel olanaklardaki yetersizlikler programda iyileştirilmesi gereken bir başka yöndür. Öğretim görevlilerinin hizmetçi eğitimi yetersiz bulmalarından dolayı bu konuda iyileştirilmeye gidilmesi önerisi yer almaktadır. Öğrenci ve öğretim görevlisi arasındaki iletişimin olumlu olarak algılanmasına rağmen yönetim ve diğer paydaşlar arasındaki iletişimin geliştirilmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Karar alma sürecinde öğretim görevlilerinin katılımının az olması, öğrenci katılımının hiç olmaması iletişimsizlik gibi bazı sorunlara neden olabilmektedir. Sınıf dışı etkinliklerin olmadığı, sınıf içinde ise farklı etkinliklere yer verilmediği belirtilmiştir. Konuşma ve dinleme başta olmak üzere dil becerilerinin öğretime eşit düzeyde önem verilmediği ifade edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik 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 getirilmelidir.
2. Dil laboratuvarı, kitap odası, akıllı tahta vb. fiziksel ve teknolojik olanaklar iyileştirilmelidir.
3. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişiminin sağlanması bir düzene bağlanmalı ve öğretim görevlilerinin alanlarına ilişkin kongre, çalıştay ve seminerlere daha fazla katılmaları teşvik edilmelidir.
4. Öğretim görevlileri ve yöneticiler arasında olumsuz iletişim oluşmaması amacıyla okulun 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 öğretim elemanları

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

6. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabileceği ortamlar düzenlenip konuşma, okuma kulüpleri gibi sosyal ortamlar oluşturulmalıdır.
7. Programın daha fazla işlerliğinin olması 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 karşılaştıkları 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, İzmir.
- 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.
- 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.
- Diñer, 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.
- Ekmekeçi, 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.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme (3. ed)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- 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.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Griffe, 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 İngilizce 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.
- Karafil, 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.
- Karcı, C. & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik 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.
- Kırkgöz, 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 incelenmesi*. Unpublished master's thesis. Uludağ University, Bursa.
- Lincoln, Y. S. and G. 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>.

- 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 İzzet 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) öğretmiyoruz 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-el-kitapciği-2016-2017>.
- Sabuncuoğlu, O. (2006). Ergen öğrenciler arasında akran örselenmesi ve depresyon 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 öğrencilerinin ihtiyaç analizi çalışması. *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.
- Tercanlıoğlu, 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. & Tayşı, E. (2017). Hazırlık sınıflarındaki 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.

