

# Yükseköğretimde Modüler Yabancı Dil Eğitim Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği\*

## Modular EFL Curriculum in Higher Education: The Case of Hacettepe University

Mustafa ÖZTÜRK\*\*

### Öz

Bu çalışmada, Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan Modüler Yabancı Dil Eğitim Programı, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından incelenmiş ve sorunlarla ilgili çözüm yolları önerilmiştir. Çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin benimsendiği karma yöntemli bir durum çalışmasıdır. Araştırma için beş temel veri kaynağı esas alınmıştır: program yönergesi; programı oluşturan materyal ve sınav geliştirme birimi sorumluları; programın uygulayıcıları olan öğretim elemanları; öğrenciler ve öğrencilerin yıl içi sınav notları ile yılsonu yeterlik puanları. Araştırmada, çok düzeyli karma yöntem örnekleme kullanılmış, uygun örnekleme, amaçlı örnekleme ve sistematik örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiş, nitel veriler ise tematik kodlama yöntemi ile yorumlanmıştır. Genel sonuçlara göre, programın esnek, dinamik, aşamalı, süreç-sonuç odaklı oluşu ve öğrenci kaybını minimuma indirmesi programın güçlü yanlarıdır. Programın daha etkili olabilmesi için, modüller ile tutarlı bir düzey belirleme sınavı yoluyla yerleştirmenin doğru bir şekilde yapılması, ölçme araçlarına alternatif değerlendirme süreçlerinin dâhil edilmesi, her becerinin eş zamanlı geliştiği varsayımından uzak bir yaklaşım ile Türk öğrenci profili düşünülerek belli becerilerin daha az, belli becerilerin daha fazla vurgulandığı modüller oluşturulması gerekmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Modüler eğitim programı, yabancı dil eğitimi, yükseköğretim, İngilizce dil eğitimi, hazırlık programları.

### Abstract

This paper examines Modular EFL Curriculum implemented at Hacettepe University with respect to planning, implementation, and assessment processes and provides solutions for problems. The study adopted both quantitative and qualitative methods of research and used five main data sources: program document, material and test developers constructing the curriculum; instructors implementing the curriculum in class; students; and students' formative assessment grades and proficiency exam results. The quantitative data were analyzed through descriptive statistics, and the qualitative data were interpreted by using thematic coding. The general results revealed that the strengths of the program were its being flexible, dynamic, gradual, process and product-oriented and its minimizing effect on the student dropouts. To make it more efficient, students should be placed in modules through an appropriate placement test which is consistent with the contents of the modules, alternative procedures should be included in the assessment processes, and the modules should be constructed considering Turkish students' profile and thus emphasize certain skills more and certain skills less by disregarding the assumption that all skills tend to develop concurrently.

**Key words:** Modular curriculum, foreign language education, higher education, EFL, preparatory programs.

---

\* 8 Mayıs 2014 tarihinde Gaziantep Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr., Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara-Türkiye, e-posta: mustafaozturk@hacettepe.edu.tr

## Giriş

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de yabancı dilin önemi giderek artmış, yabancı dil eğitimi okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar bütün kademelerde bir zorunluluk haline gelmiştir. Yabancı dil bilen nesillere olan ihtiyaca eğitim politikalarında sıkça yer verilmesi, mevcut eğitim programlarının da sürekli değişmesini ve gelişmesini zarurî kılmıştır. Bu bağlamda, zorunlu yabancı dil eğitimi ilkokul ikinci sınıf düzeyine kadar inmiş, özel kurumlar başta olmak üzere pek çok okul öncesi eğitim kurumunda erken yaşlarda uygulanmaya başlanmıştır. Ortaokul ve lise dönemlerinde ise, hazırlık sınıfı gibi yoğun dil eğitimi içeren programlar zamanla kaldırılmış, bunun yerine yabancı dil ders saatlerinin bütün düzeylere dağıtılarak yaygınlaştırılması benimsenmiştir. Fakat gelinen noktada, öğrencilerin yabancı dil edinimi ne ilköğretim ne de ortaöğretim döneminde tamamlanabilmiş, çoğunlukla üniversite yıllarına bırakılmıştır. Böylece, yeni nesillere yabancı dil edindirme sorumluluğu yükseköğretim kurumlarına yüklenmiştir. Zaman, mekân, teknoloji ve insan kaynakları açısından kısıtlılıklara boğuşan üniversiteler, bir yandan yabancı dil bilen mezunlar yetiştirmeyi hedeflemek, öte yandan bu hedefi en etkili ve en hızlı biçimde gerçekleştirmek için farklı modeller denemek durumunda kalmıştır. Bu sorunu yaşayan kurumlardan biri olarak Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, bütün birimlerinde Modüler Yabancı Dil Eğitimi uygulamaya koymuştur. Bu çalışmada, Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan Modüler İngilizce Dil Eğitimi Programı, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından incelenmiş ve sorunlarla ilgili çözüm yolları önerilmiştir.

### *Yükseköğretimde Yabancı Dil Eğitimi*

Anadili farklı olan insanların konuşabildiği neredeyse tek dil olan İngilizcenin, uluslararası bir iletişim aracı olarak sıkça kullanılması ve dünyadaki teknolojik gelişmelerin ve akademik çalışmaların da ortak dili haline gelmesi, İngilizceye olan rağbeti diğer bütün toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da giderek artırmıştır. Özellikle akademik çalışmalarda İngilizce bilmenin fark yaratması, küreselleşme neticesinde yaygınlaşan öğrenci ve eğitimci hareketliliği ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrenci kabul oranlarını artırması, yükseköğretimde sistematik bir İngilizce eğitimi kaçınılmaz kılmıştır. Türkiye'nin önde gelen bazı devlet üniversitelerinin yanı sıra, vakıf üniversitelerinin neredeyse tamamı eğitim dili olarak İngilizceyi benimsemiş, devlet üniversiteleri ise eğitim dili İngilizce olan yeni akademik programlar açmış veya var olan programların eğitim dilini İngilizceye dönüştürmüştür. Bu durumun en büyük yansıması, şüphesiz söz konusu yükseköğretim kurumları bünyesinde yürütülen İngilizce hazırlık programları üzerinde olmuştur.

Ülkemizde, yükseköğretim kurumlarının İngilizce öğretimine yönelik yapılan program inceleme ve değerlendirme çalışmalarının (Coşkun, 2013; Gerede, 2005; Gökdemir, 2010; Karakuş, 2013; Karataş ve Fer, 2009; Kırkgöz, 2009; Örs, 2006; Özkanal ve Hakan, 2010; Öztürk, 2012, 2013; Tunç, 2010) birleştiği ortak nokta, daha etkili ve verimli bir dil eğitim programına duyulan gereksinim olmuştur.

Gökdemir (2005), Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi ve Haliç Üniversitesi bünyesindeki hazırlık programlarında dil eğitimi alan öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, dil öğreniminde karşılaşılan sorunları saptamayı ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, programların salt bilgi aktarımından çok hedef dili kullanmaya yönelik etkinliklerle düzenlenmesi, öğrencilerin gereksinimlerinin ve sorunlarının dikkate alınması, öğrenci katılımının artırılması için gerekli önlemlerin alınması gibi bir dizi öneride bulunmuştur.

Gerede (2005) Anadolu Üniversitesi'nin hazırlık programını değerlendirmiş, öğrencilerin alanlarına ilişkin dil ihtiyaçlarının programda karşılanamadığı sonucuna varmıştır. Örs (2006) Gaziantep Üniversitesi'nde yürütülen hazırlık programını değerlendirirken, programda mesleki ve teknik İngilizceye gereken ağırlığın verilmemesini önemli bir eksiklik olarak ortaya koymuştur. Karataş ve Fer (2009) Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yürütülen hazırlık programının, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına ve iş hayatına yönelik İngilizce bilgi ve becerileri kazandırmada eksik

olduğunu ifade etmişlerdir. Kırkgöz (2009) Çukurova Üniversitesi'nde yapmış olduğu ihtiyaç analizi çalışmasında hazırlık programında yürütülen eğitim ile eğitim dili İngilizce olan akademik programların beklediği koşullar arasında önemli bir kopukluk olduğunu belirtmiştir. Özkanal ve Hakan (2010) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin hazırlık programını değerlendirmiş, öğrencilerin genel olarak programdan memnun olduklarını, ancak özellikle akademik İngilizceye yönelik ihtiyaçlarının program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulmasını vurgulamışlardır. Tunç (2010) Ankara Üniversitesi'nin hazırlık programını öğrenci ve öğretim elemanlarının bakış açılarıyla değerlendirmiş, programın amacına kısmen ulaştığını, programın daha etkili olabilmesi için fiziki koşulların, içeriğin, kaynakların ve değerlendirme boyutlarının iyileştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Öztürk (2012) Hacettepe Üniversitesi hazırlık programına devam eden farklı akademik programlarda kayıtlı öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını ve programdan beklentilerini saptamak amacıyla bir ihtiyaç analizi çalışması yürütmüş, çalışma sonunda programın beceri-odaklı olarak yürütülmesini, öğrencilerin kayıtlı olduğu akademik programlar dikkate alınarak içerik-tabanlı bir düzenleme yapılmasını önermiştir. Başka bir çalışmasında Öztürk (2013), Hacettepe Üniversitesi hazırlık programı bünyesinde yürütülen akademik amaçlı İngilizce programını CIPP modelini kullanarak değerlendirmiş, programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada ve akademik programlara hazırlamada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Özellikle, dil bilgisi öğretimine fazla ağırlık verilmesinin ve konuşma becerisine yeterli zaman ayrılmamış olmasının programın en önemli noksanlığı olduğu ifade edilmiştir. İnal (2014) Çankaya Üniversitesi hazırlık programını öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiş, öğretim elemanlarının fiziki koşulların yetersizliğine dikkat çektiğini, öğrencilerin genel olarak programdan memnun olduklarını, ancak programın kazanımlarının ve içeriğinin öğrencilerin akademik alanlarıyla ilişkilendirilmesi konusunda yetersizlikler olduğunu vurgulamıştır.

### **Modüler Eğitim Programları**

Eğitim sistemlerinin en temel üç ögesinden biri olan eğitim programlarının (Gözütok, 2003) zamanla aşınması (Hjalmarson, 2008); bilimsel, teknolojik, ekonomik ve politik gelişmeler doğrultusunda devamlı olarak değişmesi (Akyüz, 2006; Kelly, 2009) ve toplumsal ihtiyaçlara göre şekil alması (Henson, 2006) kaçınılmazdır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim uygulamalarının daha karmaşık bir nitelik kazanmasına yol açmış, eğitim programlarının daha etkili ve verimli biçimde tasarlanıp uygulanmasını gerekli kılmıştır (Alkan, 1989). Bu gereksinimden ortaya çıkmış olan modüler eğitim programları, toplumların eğitim sistemlerini yeniden yapılandırırken ele aldığı, ilerlemecilik akımını yansıtan bir eğitim organizasyon yapısı olarak görülmektedir (Özkan, 2005).

Eğitim programlarının modüler yaklaşımla tasarlanması, "öğrenme-öğretme etkinliklerinin, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesidir" (Alkan, 1989, s. 15). Bu düzenlemede, her bir modül, ayrı bir öğrenme birimi olarak tanımlanmış (Özkan, 2005), "başlangıç ve sonu olan, bireysel öğretimi esas alan, kendi içinde bütünlük gösteren, sistematik bir çerçeve" (Fer, 2000, s. 21) dahilinde oluşturulmuştur.

Modüler eğitim programları, yeterliğe dayalı olması, öğrenci merkeziliği benimsemesi, bireysel öğrenmeyi mümkün kılması ve bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi açısından güçlü bir yaklaşım olarak görülebilir. En önemli özelliği olan esneklik sayesinde, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda (Kayıkı, 2008; Özkan, 2005), bireylerin kendi öğrenme hızı ve zamanına göre ilerlemesine (Boud, 1989; Gömleksiz, 2002) ve öğrenme içeriğini ve yöntemini seçmesine (Alkan, 1989) olanak sağlar.

1960'lardan sonra, ülkemizde öğretmen yetiştirme ve yaygın eğitim alanlarında kullanılmaya başlanmış olan modüler programlar (Özkan, 2005), günümüzde mesleki ve teknik eğitim alanında nispeten daha yaygın kullanılan bir model olarak yer almıştır. Modüler programların mesleki ve

teknik eğitimdeki işlevi, özellikle iş gücü eğitimini hızlandırma, iş başında eğitim ve kendi kendine eğitim imkânı verme, sistemi yaygınlaştırma, iş-istihdam arası ilişkileri güçlendirme, kalite ve standart yükseltme boyutlarına yönelik olmuştur (Alkan ve Teker, 1992).

Yapılan alan yazın taramasında, modüler eğitim programlarının incelendiği veya değerlendirildiği eğitim araştırmalarının ve tezlerin çoğunun (Adıgüzel ve Berk, 2009; Cengizhan, 2008; Gömleksiz ve Erten, 2010; Sönmez, 2008; Uçar ve Özerbaş, 2013; Uyangör, Şahan ve Tanrıverdi, 2009) mesleki ve teknik eğitim alanına ilişkin olduğu görülmektedir. Söz konusu program değerlendirme çalışmaları kimi zaman öğrenci görüşüne dayalı olarak (Gömleksiz ve Erten, 2010), kimi zamansa öğretmen görüşüne dayalı olarak (Adıgüzel ve Berk, 2009; Uçar ve Özerbaş, 2013; Uyangör ve diğ., 2009) gerçekleştirilmiştir.

Modüler eğitim programları, mesleki ve teknik eğitimin yanı sıra, son yıllarda, yabancı dil eğitiminde de öne çıkarak ülkemizin birçok yükseköğretim kurumunda uygulamaya konulan bir model olmuştur (AÜHO, 2014; BÜYDY, 2014; DEÜYDY, 2014; GÜYDY, 2014; İEÜYDY, 2014; İSZÜDO, 2014; TEDÜ-İDO, 2014; TOBB ETÜ-YDB, 2014; YÜYDY, 2014). Dubin ve Olshain (1986), modüler tasarım yönteminin, dil eğitimi programlarının tasarlanmasında kullanılan yaygın yöntemlerden biri olduğunu ileri sürmüştür. Nation ve Macalister (2010), modüler tasarımda, içeriğin modüllere bölünmesi konusunda iki farklı yol izlenebileceğini belirtmiştir: (1) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için farklı modüllerin oluşturulduğu beceri odaklı bir düzenleme; (2) farklı ihtiyaçlar için dilin farklı alanlarındaki kullanım durumlarının yansıtıldığı dilsel işlev odaklı bir düzenleme.

Ülkemizde, vakıf üniversitelerinde ve özel dil okullarında bir süredir uygulanmakta olan modüler dil eğitim programları devlet üniversitelerinde son zamanlarda benimsenmeye başladığı için, alan yazında yabancı dil eğitimi uygulamalarının irdelendiği çalışmalardan sadece birkaçı modüler eğitim programlarına yönelik olacak şekilde yürütülmüştür. Bunlardan ilkinde Gömleksiz (2002) Fırat Üniversitesi'nde uygulanan modüler İngilizce öğretim yaklaşımını öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiş, katılımcıların modüler öğretimi geleneksel yöntemden daha etkili bulduğunu ortaya koymuş ve modüler yaklaşımın diğer alanlarda da yaygınlaştırılmasını önermiştir. Karakuş (2013) bir devlet üniversitesinde uygulanmakta olan modüler hazırlık programının ölçme ve değerlendirme boyutunu öğretim elemanlarının görüşlerini alarak irdelemiş, modüler sistemin bel kemiği olarak tanımlanan ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının titizlikle yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir çalışma ise Coşkun'a (2013) aittir. Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde modüler yöntemle uygulanan genel İngilizce programını öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini alarak değerlendirmiş, sıkça sistemin yarattığı güçlük ve dezavantajların altını çizerek daha kolay yönetilebilir ve uygulanabilir sistemler geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Bütün bu çalışmaların ortaya koyduğu bulgular, yükseköğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi sorununun güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Ancak yapılan alan yazın taramasında görüldüğü gibi, modüler yabancı dil eğitim programlarına ilişkin yürütülen bilimsel çalışmalar hem sayıca hem de kapsam ve veri kaynağı açısından sınırlı kalmaktadır. Mevcut çalışmada, veri kaynağı olarak sadece öğretim elemanı görüşüne ya da sadece öğrenci görüşüne başvurmak yerine, her iki paydaştan da veri toplama yoluna gidilmiştir. Ayrıca bunlara sınırlı kalınmayıp, programın etkisinin daha somut olarak görülebileceği bir boyut olan öğrenci başarı düzeyi de veri setine dâhil edilmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışma modüler dil eğitim programları konusunda birden çok boyutu dikkate alan kapsamlı bir değerlendirme olmuştur.

Çalışmanın üç ana hedefi söz konusudur: (a) Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan Modüler İngilizce Dil Eğitim Programını planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından incelemek; (b) programın bu süreçlerine ilişkin karşılaşılan sorunlara çözüm yolları önermek; (c) modüler program uygulamakta olan ya da uygulamayı planlayan diğer yükseköğretim kurumlarının faydalanabileceği bir değerlendirme sunabilmek. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır: Programın amaçları ve arkasındaki temel gerekçe nasıl tanımlanmıştır? Programın

planlama süreci nasıl yürütülmüştür? Programın genel yapısı ve bileşenleri nelerdir? Uygulamada yaşanan sorunlar nelerdir? Program öğrenciler ve öğretim elemanları üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır? Programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi nedir? Programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları nelerdir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Türü*

Bu araştırmanın türü, karma yöntemli bir durum çalışmasıdır. Çalışmada, güncel bir olgu, kendi ortamında (Yin, 2003), birden fazla veri kaynağı kullanılarak (Creswell, 2007) incelenmiş; veriler, nitel ve nicel araştırma tekniklerini, yöntemlerini, yaklaşımlarını birleştirerek toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır (Creswell, 2006; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu yönüyle çalışma, araştırma problemlerinin derinlemesine ve genişlemesine tartışılmasını mümkün kılmıştır.

Çalışmada karma yöntem kullanılmasının gerekçesi, özellikle eğitim programı değerlendirme süreçlerinde sıkça kullanılan (Rallis ve Rossman, 2003), araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemlerin yer aldığı ve böylece kapsamın genişletildiği "genişletme" ilkesine dayanmaktadır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Öte yandan, nicel ve nitel veri toplama süreçleri yaklaşık aynı zamanlarda yürütüldüğü ve araştırma soruları bakımından aynı öneme sahip olduğu için, bu çalışmanın tasarımı "karma eşzamanlı eşit statülü" (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) veya "eşzamanlı dönüşümsel" (Creswell, 2003) tasarım olarak tanımlanmıştır.

Araştırma için beş temel veri kaynağı esas alınmıştır: (a) yazılı program yönergesi; (b) programı oluşturan materyal ve sınav geliştirme birimi sorumluları, (c) programın uygulayıcıları olarak öğretim elemanları, (d) öğrenciler ve (e) öğrencilerin yabancı dil gelişimini yansıtan yıl içi sınav notları ve yılsonu yeterlik puanları.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Birimi'nde yabancı dil eğitimi alan öğrenciler ile bu kurumda görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır; örneklemini ise belirtilen kurumdan 5 materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlusu, 5 öğretim elemanı ve 1530 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada birden çok örnekleme tekniğine yer verildiği ve çalışmanın farklı aşamalarında farklı örnekleme stratejilerinden faydalandığı için çok düzeyli karma yöntem örnekleme kullanılmıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2003; Teddlie ve Yu, 2007). Bu bağlamda, katılımcı gruplar üç farklı yöntem ile seçilmiştir: (1) Öğretim elemanlarının seçiminde, uygunluk örnekleme yöntemi ile kolay ulaşılabilecek çalışmaya katılmaya gönüllü öğretim elemanları tercih edilmiştir. (2) Materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlularının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi ile mevcut programın yapılandırılmasında yalnızca aktif rol almış kişiler çalışmaya dâhil edilmiştir. (3) Öğrencilerin seçiminde ise sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öğrencilerin öğrenci numaralarına göre sıralandığı öğrenci kayıt sistemindeki listeden her 4. öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece öğrenci evreninin dörtte birinin temsil edildiği bir katılımcı grubu elde edilmesi sağlanmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Verilerin toplanmasında birden çok araç kullanılmıştır: (1) Programın amaçlarının, yapısının ve bileşenlerinin yazılı olarak tanıtıldığı program yönergesi. (2) Program boyunca öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan ölçme araçları. (3) Program sonunda öğretim elemanları ile materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlularının katıldığı bireysel görüşmeler. (4) Programın 8. ve 17. haftalarında öğrencilere uygulanan memnuniyet anketleri.

Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan ölçme araçları, uygulanan programa paralel bir şekilde sınav geliştirme birimi tarafından özgün olarak hazırlanan izleme testleri, düzey bitirme testleri ve yeterlik sınavlarından oluşmaktadır.

Öğretim elemanları ile materyal ve sınav geliştirme birimi sorumlularının program hakkındaki görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşmelerde kullanılan sorular, çalışmanın araştırma soruları temel alınarak hazırlanmış, programın planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini irdeleyen, katılımcıların programla ilgili güçlü ve geliştirilmesi gereken boyutları hakkında görüş bildirebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır.

Programın öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmeyi hedefleyen memnuniyet anketi, 2009 yılında eğitim programları ve öğretimi alanında doktoralı, kurumda görev yapan bir öğretim elemanı tarafından geliştirilmiş ve o zamandan beri her yıl uygulanarak geçerlik ve güvenilirliği birçok kez test edilmiş bir ankettir. 33 maddeden oluşan Likert tipindeki bu ölçek, 4 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin mevcut çalışmadaki *Cronbach's Alpha* katsayıları ilk uygulamada .93, ikinci uygulamada .92 olarak bulunmuştur.

### *Veri Analizi*

Çalışmanın nicel verileri PASW SPSS 18.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiş, sonuçlar aritmetik ortalamalar ve yüzdelik dilimler dikkate alınarak betimsel istatistik yöntemi ile yorumlanmıştır. Nitel veriler ise tematik kodlama yöntemi ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde dört aşama izlenmiştir: (a) verilerin kodlanması; (b) kodların bir araya getirilmesi ve incelenmesi ile temaların belirlenmesi; (c) verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması; (d) bulguların araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çözümleme sonucunda şu temalar ortaya çıkmıştır: programın gerekliliği; programın farkı ve getirdiği yenilikler; öğrenci ihtiyaçları, çıktı ve hedefler, planlama kaynaklı aksaklıklar; uygulama kaynaklı aksaklıklar; hizmet-içi eğitim; pilot çalışma ve kurumsal yönetim.

## **Bulgular**

Çalışmada edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri esas alınarak tartışılmıştır.

### *Programın Amaçları ve Gerekçesi*

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülen Modüler İngilizce Dil Eğitim Programının amaçları, "öğrencilere akademik çalışmalarını yürütmeye ve şekillendirmeye ihtiyaç duyacakları yabancı dil bilgi ve becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) edinebilmeleri için uygun koşulları sağlamak" şeklinde tanımlanmıştır (HÜYDY, 2013). Bu genel amacın yanı sıra, program yönergesinde şu alt hedeflere de yer verilmiştir: (1) Öğrencilere programı tamamladıktan sonra da dil öğrenimlerini devam ettirebilmeleri için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandırmak; (2) İngilizcenin iletişim aracı olarak kullanıldığı farklı çevrelerde (iş, sosyal) kendilerini ifade edebilmeleri ve bilgi alışverişinde bulunabilmeleri için gerekli olan becerileri kazandırmak; (3) İngilizceyi akademik bilgiye ulaşmada ve bilgiyi iletmede bir araç olarak kullanabilme konusunda yeterlik kazandırmak; (4) Dil öğrenimine yönelik çalışmalarını düzenleyebilmek için gerekli olan çalışma becerilerini kazanmada rehberlik etmek (HÜYDY, 2013).

Programı oluşturan materyal ve sınav geliştirme birimi sorumluları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yorumlandığında, programın arkasındaki temel gerekçe, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, içerdiği modüller arası geçişi ve parçalardan adım adım bütünsel dil gelişimine gidişi mümkün kılan, her düzeydeki öğrenciye hitap edecek, esnek ve dinamik bir eğitim programı sunabilmek şeklinde ifade edilmiştir. Geleneksel sistemin uygulandığı yıllık programın, öğrencilerde aşırı bilgi yoğunluğu oluşturduğu, öğrencilerin tamamının ihtiyaçlarına cevap veremediği, özellikle belli sosyal grupların programa katılımını engellediği, yıl içindeki öğrenci kaybını ve devamsızlık oranlarını artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca, programa başlangıç düzeyinde giriş

yapan bir öğrencinin yıl boyunca sürdürdüğü çalışmalara rağmen, yabancı dil seviyesini istendik düzeye getiremediği; programa ileri düzeyde giriş yapan bir öğrencinin ise programı daha erken tamamlayabilecek iken sistemin izin vermemesinden dolayı yıl veya dönem kaybına uğradığı ileri sürülmüştür. Bu gerekçelerden yola çıkarak modüler program uygulamaya konulmuştur.

### *Programın Planlama Süreci*

Programın planlama sürecine değerlendirme yapılabilmesi için, hem öğretim elemanlarından hem de program geliştirme birimi sorumlularından görüşler alınmıştır. Programın planlama sürecinin, bütün paydaşlarca (özellikle öğretim elemanları) etraflıca tartışılmasına fırsat vermeden, idari mercilerce 'tepeden inme' yaklaşımı ile yürütüldüğü; düzenlemenin sindirilmesi için zaman tanınmadığı; herhangi bir pilot çalışma veya hizmet-içi eğitim yürütmeden ivedi bir şekilde uygulamaya konulduğu öğretim elemanlarınca vurgulanmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının beşi de planlama sürecinin sağlıklı yürütülemediğini ileri sürmüştür. Program geliştirme birimi sorumluları ise programın gerekliliğine inandıklarını ancak kendilerine planlama için yeterli zaman tanınmadığını ifade etmişlerdir. Örnek olarak, programın bilgisayar destekli öğretim kısmı için kendilerince herhangi bir hazırlık yapılamadığını, uygulanan programdan bağımsız bir paket program satın alındığını ve bu paket programdaki modüllerin mevcut programdaki modüllerle eş zamanlı ilerlemesine yönelik bir planlama dahi yapılamadığını vurgulamışlardır.

### *Programın Yapısı ve Bileşenleri*

Programın yapısının ve bileşenlerinin saptanması aşamasında, program geliştirme birimi sorumluları ile yapılan görüşmelerden ve program yönergesindeki yazılı ifadelerden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, program, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Sınıflandırması temel alınarak düzenlenmiş, birbirini takip eden, her biri belli bir dil düzeyini temsil eden 6 modülden oluşturulmuştur. Programa giriş hazırlık eğitimi alacak her öğrencinin tabi tutulduğu Düzey Belirleme süreci ile başlar. Bu süreçte, öğrenciler, kayıtlı buldukları akademik programın ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak, düzeylerine en uygun modüllere yerleştirilirler. Yıllık programda 28 hafta süren ders dönemi, 32 haftaya çıkarılmış, 4 çeyreğe bölünmüştür. Her çeyrek 8 haftadan oluşmaktadır. Gerekli başarı ve devam koşullarını yerine getiren öğrencilerin, her çeyrekte bir modül tamamlaması beklenir. 8 haftalık bir modülün bileşenleri 192 saatlik öğretim, 8 saatlik ölçme ve değerlendirme ve 64 saatlik bilgisayar destekli öğretimden oluşur. Bilgisayar destekli öğretim kısmı fiziki imkânlardan yoksun öğrenciler düşünülerek programda zorunlu bir bileşen olarak yer almamaktadır. Ancak programın gerektiği çevirim içi/dışı ders saati koşulunu tamamlayan öğrencilerin yeterlik sınav sonuçlarına artı puan olarak yansıtılması planlanmıştır.

Öğrencilerin bir sonraki modüle devam edip edemeyeceği, çeyrek boyunca uygulanan izleme testleri, derse devam ve katılım ile modül sonunda uygulanan DBS (Düzey Bitirme Sınavı) dikkate alınarak değerlendirilir. İzleme testleri ve DBS içerikleri, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dinlerken not alma, akademik yazma, kelime bilgisi ve dil kullanımlarını ölçmeye yönelik hazırlanır. Öğrencilere, her modülün 3. ve 6. haftalarında 40 puanlık izleme testleri, 8. hafta sonunda ise 100 puanlık DBS uygulanır. Bu puanlara 20 puanlık öğretim elemanı kanaati de eklenerek, öğrencinin modülü tamamlaması 200 puan üzerinden değerlendirilir. Öğrencinin kayıtlı olduğu akademik programa göre modül sonu başarı koşulu %55 ile %65 arasında değişmektedir. Öğretim dili %100 İngilizce olan bölümler için başarı notu 65; %30 İngilizce olan bölümler için 60; isteğe bağlı İngilizce hazırlık sunan bölümler için 55'tir. İYS (İngilizce Yeterlik Sınavı) öğrencilerin gereken modülleri tamamlayarak bölümlerine geçmeden önce girdikleri sınavdır. İYS'ye girebilmek için, yabancı dili meslek edinecek bölümlerde (Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dil Bilimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık) kayıtlı öğrencilerin tamamlaması gereken son modül C-1 iken, diğer bölümlerde kayıtlı öğrencilerin tamamlaması gereken son modül B-1'dir. Bu öğrenciler istekleri doğrultusunda, B-2 ve üstündeki modülleri de tamamlayabilirler (bkz. Şekil 1 Programın Yapısı).

		Düzyer Belirleme				
		A-0	A-1	A-2	B-1	B-2
1. ÇEYREK	1-8 Hafta	A-0	A-1	A-2	B-1	B-2
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		ARA TATIL				
2. ÇEYREK	10-16 Hafta	A-1	A-2	B-1	B-2	C-1
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		ARA TATIL		IYS	IYS	IYS
		ARA TATIL				
3. ÇEYREK	17-24 Hafta	A-2	B-1	B-1	C-1	C-1
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		ARA TATIL				
4. ÇEYREK	25-32 Hafta	B-1	B-1	B-1	C-1	C-1
		DBS	DBS	DBS	DBS	DBS
		IYS	IYS	IYS	IYS	IYS

Şekil 1. Programının Yapısı

### Programın Uygulama Süreci

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelere göre, programın uygulanmasında yaşanan sorunların başında, öğrencilerin buldukları modüldeki düzeyin gerçek dil seviyelerini yansıtmamasından kaynaklı güçlükler gelmektedir. Bu durumun sebebi olarak, düzey belirleme sınavının içeriği, kapsamı ve uygulama biçimi işaret edilmiştir. Programın başında bütün öğrencilere uygulanan düzey belirleme sınavının sadece okuma becerisi ile dil bilgisi konularını kapsaması, öğrencilerin diğer dil becerileri (dinleme, konuşma, yazma) açısından uygun düzeye yerleşip yerleşmediği konusunda tam belirleyici olamamıştır. Okuma ve yazma becerileri açısından B1 düzeyinde bulunan bir öğrencinin, dinleme ve konuşma becerileri açısından A2 hatta A1 düzeyde olması uygulamada sıkıntılar yaratmıştır. Mevcut öğrenci profili düşünüldüğünde, modül içi alt becerilerin aynı düzeyde olması ve eş zamanlı ilerlemesi programın uygulanmasını güçleştirmiştir. Ayrıca, programda dört dil becerisi de vurgulanmış, fakat ölçme ve değerlendirme araçlarında konuşma becerisi yer almamıştır. Uygulama sürecine ilişkin diğer bir güçlük ise programın bilgisayar destekli öğretim kısmı ile ilgilidir. Öğretim elemanları bilgisayar destekli öğretim programının, mevcut program ile paralellik göstermediği ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dâhil edilmediği için öğrencilerce yeterince benimsenmediğini ve bu yüzden verimli bir uygulama gerçekleşmediğini ileri sürmüşlerdir. Uygulamaya ilişkin diğer sorunların ise materyallerden, öğrenci profilinden, ders saatlerinin bulunduğu zaman diliminden (sabah erken veya akşam geç saatte olması), ders saatlerinin uzunluğundan (90 dakika yapılan blok dersler) kaynakladığı belirtilmiştir. Son olarak, farklı hedef dil gruplarının farklı ihtiyaçları olmasının programı uygulamada öğretim elemanına büyük güçlük yaşattığı vurgulanmıştır.



**Programın Öğrenciler Üzerindeki Etkisi**

Öğrencilere uygulanan anket sonuçlarından elde edilen bulgularda, programın öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu, fakat öğrencilerin memnuniyet düzeyinin kayıtlı buldukları akademik programlara göre farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.

Programın 8. haftasında uygulanan anketlerin sonuçlarına göre, öğrencilerin sırasıyla değerlendirme ( $M=3.06$ ); öğretim ( $M=2.88$ ); program ( $M=2.75$ ) ve materyal ( $M=2.64$ ) boyutlarından hoşnut olduğu görülmüştür. Programın 17. haftasında uygulanan anketlerin sonuçları da, daha düşük ortalamalarla da olsa, benzer bir tablo ortaya koymuştur (sırasıyla  $M=2.93$ ;  $M=2.76$ ;  $M=2.60$ ;  $M=2.56$ ). Her iki bulgu da öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini programın diğer bileşenlerine göre daha olumlu bulduğunu işaret etmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1

*Genel Öğrenci Memnuniyeti*

	Program		Materyal		Öğretim		Ölçme		N
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	
8. Hafta	2,75	0,62	2,64	0,64	2,88	0,67	3,06	0,57	1530
17. Hafta	2,60	0,61	2,56	0,64	2,76	0,68	2,93	0,61	1525

Tablo 2'ye bakıldığında, betimsel istatistik sonuçlarına göre, öğrenci memnuniyetinin, öğrencilerin kayıtlı olduğu akademik programlara göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Örneğin, yabancı dili meslek edinecek bölümlerde okuyacak öğrencilerin programdan memnuniyetinin, eğitim dili %100 veya %30 olan bölümlerde okuyacak öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu iki grup kendi içinde karşılaştırıldığında, eğitim dili %30 olan bölümlerde okuyacak öğrencilerin, %100 olan bölümlerde okuyacak öğrencilere göre, programı nispeten daha olumlu buldukları da görülmektedir.

Tablo 2

*Akademik Programlara Göre Öğrenci Memnuniyeti*

	8. Hafta (Ort.)				17. Hafta (Ort.)			
	Program	Materyal	Öğretim	Ölçme	Program	Materyal	Öğretim	Ölçme
Filoloji	2,98	2,73	3,04	3,24	2,95	2,73	2,90	3,12
%100 İngilizce	2,69	2,60	2,79	3,02	2,52	2,49	2,69	2,87
%30 İngilizce	2,76	2,67	2,96	3,08	2,62	2,60	2,79	2,96

Filoloji = Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dil Bilimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık

Anket sonuçları madde bazında incelenip, en yüksek aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, modüllerdeki sınav sayısının yeterli olduğu ( $M=3,30$ ;  $3,09$ ); modüllerdeki sınavların sınıfta işlenenlere paralel olduğu ( $M=3,23$ ;  $3,02$ ); sınıfta yapılan etkinliklerin derse aktif olarak katılımı gerektirdiği ( $M=3,01$ ;  $2,83$ ); programın öğrencilerin öğrenme hızına ve düzeyine uygun olduğu ( $M=3,01$ ;  $2,84$ ); modüllerdeki sınavların öğrencilerin eksikliklerini belirlemeye yardımcı olduğu ( $M=3,00$ ;  $2,94$ ) görülmüştür. Öte yandan, en düşük aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kullanılan ders kitapları ve materyallerin, konuşma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlamadığı ( $M=2,38$ ;  $2,29$ ) ve programın genel olarak konuşma becerisini yeterince geliştirmediği ( $M=2,50$ ;  $2,28$ ) saptanmıştır (bkz. Tablo 3).

Tablo 3

*Madde Bazında Öğrenci Memnuniyeti*

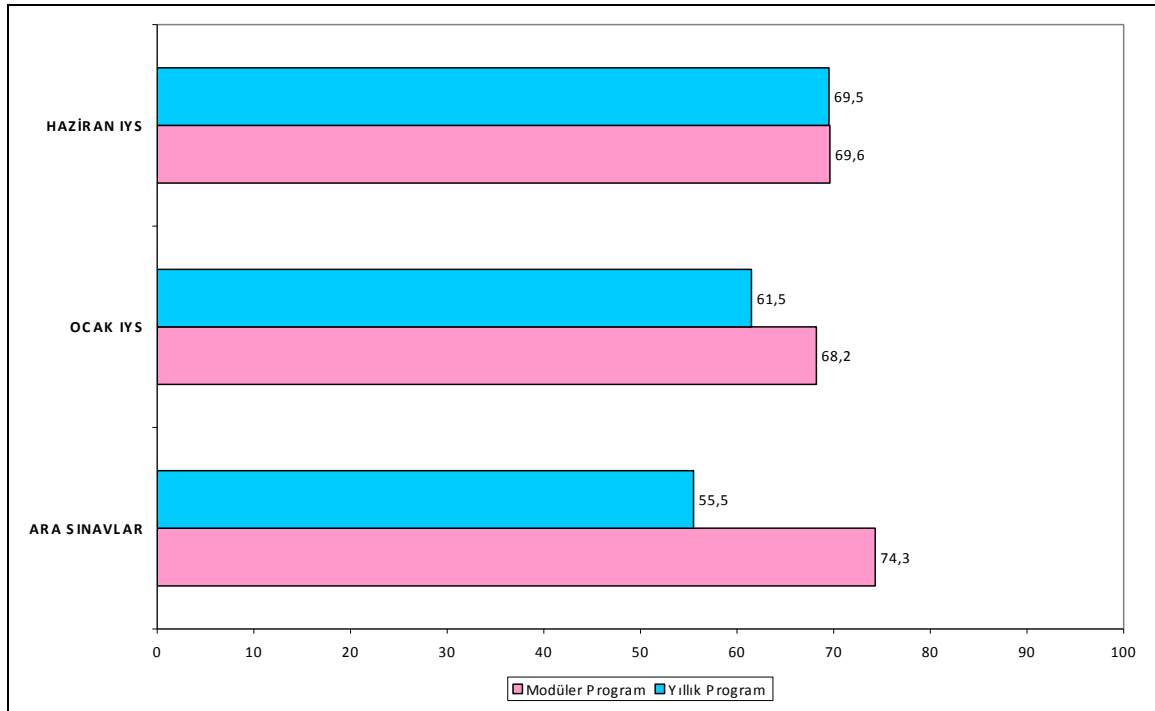
	8. Hafta		17. Hafta	
	Ort.	SS	Ort.	SS
Program öğrenme hızıma ve düzeyime uygundur.	3,01	0,75	2,84	0,76
Program, beni bölümde yürüteceğim çalışmalara hazırlamaktadır.	2,67	0,90	2,49	0,86
Program sayesinde <b>dinleme</b> becerilerim yeterince gelişiyor.	2,73	0,84	2,60	0,82
Program sayesinde <b>okuma</b> becerilerim yeterince gelişiyor.	2,87	0,79	2,78	0,79
Program sayesinde <b>yazma</b> becerilerim yeterince gelişiyor.	2,78	0,85	2,71	0,84
Program sayesinde <b>konuşma</b> becerilerim yeterince gelişiyor.	2,50	0,89	2,28	0,93
Program sonunda dil öğrenme ile ilgili hedeflerime ulaşacağım.	2,65	0,84	2,46	0,87
Kullanılan ders kitapları ve diğer materyaller, dil öğrenme konusunda beni motive etmektedir.	2,55	0,87	2,47	0,87
Kullanılan ders kitapları ve diğer materyaller, eksiklerimi tamamlamada yardımcı olmaktadır.	2,71	0,80	2,61	0,80
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, <b>dinleme</b> becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,67	0,80	2,59	0,83
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, <b>okuma</b> becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,83	0,77	2,75	0,78
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, <b>yazma</b> becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,70	0,84	2,63	0,83
Kullanılan ders kitapları ve materyallerin, <b>konuşma</b> becerilerimin gelişimine olumlu katkısı olmaktadır.	2,38	0,88	2,29	0,91
Sınıfta yapılan etkinlikler ihtiyaçlarıma yöneliktir.	2,76	0,83	2,68	0,84
Sınıfta yapılan etkinlikler derse aktif olarak katılmamı gerektirir.	3,01	0,80	2,83	0,81
Verilen ödevler, sınıf dışındaki çalışmalarımı yönlendirmede bana yardımcı olur.	2,86	0,88	2,76	0,87
Modül içi sınavlar, sınıfta işlediklerimize paraleldir.	3,23	0,82	3,02	0,86
Modül içi sınavlar, eksiklerimi belirlememde yardımcı olmaktadır.	3,00	0,83	2,94	0,83
Modül içi sınavların sayısı yeterlidir.	3,30	0,88	3,09	0,89
Modül içi sınavlar, yeterlik sınavı için çalışmalarımı planlamamda yol göstericidir.	2,99	0,83	2,84	0,85
Ölçme ve değerlendirme ölçütleri açık ve nettir.	2,99	0,85	2,93	0,86
Sınavlar ve yapılan değerlendirmeler başarıyı doğru ölçmektedir.	2,84	0,85	2,74	0,86

*Programın Öğretim Elemanları Üzerindeki Etkisi*

Program, öğretim elemanları üzerinde başta olumsuz bir etki bıraksa da zamanla kabullenilmiş ve desteklenmiştir. Programda öğrenmenin aşamalı olarak gerçekleşmesi, modüller sayesinde öğrencilerin hedeflerinden kopmaması, öğrenme ve dil becerilerini geliştirme ihtiyacı ve isteğinin dönem sonuna ertelenmemesi, öğrencilerin sürekli 'tetikte' oluşu, derse devam ve katılım oranlarının artışı öğretim elemanlarının üzerinde durduğu olumlu etkiler olarak kaydedilmiştir. Öte yandan, programın, 'tepeden inme' yaklaşımı ile dikte edilmesi; tanıtımının 2,5 saatlik bir toplantı ile sınırlandırılması; hizmet-içi eğitim desteğinin yetersiz olması; ders programlarının sıkça değişmesi; her çeyrek farklı bir modülde farklı bir öğrenci grubuyla ders yapıldığı için öğrencilerle sağlıklı bir bağ kurulamaması öğretim elemanları üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur.

### Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, mevcut öğrenci grubu ile yıllık programın uygulandığı bir önceki yılda eğitim almış öğrenci grubunun yıl içi sınav notları ve yılsonu yeterlik puanları karşılaştırılarak betimsel olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yıl içi notları, ara sınavlardan, düzey bitirime sınavlarından, izleme testlerinden ve haberli/habersiz anlık sınavlardan elde edilen notların toplamıdır. Yılsonu yeterlik puanları ise Haziran ve Ocak aylarında uygulanan İYS (İngilizce Yeterlik Sınavı) sonuçlarından elde edilen puanları ifade etmektedir. Betimsel incelemeler sonucunda, modüler programın öğrencilerin yıl içi başarı oranlarında ve Ocak İYS başarı oranlarında bir artış yarattığı, fakat Haziran İYS başarı oranlarında herhangi bir fark yaratmadığı gözlenmiştir. Yıllık program takip eden öğrencilerin ara sınav not ortalaması 55,5 iken, modüler program takip eden öğrencilerin ara sınav not ortalaması 74,3 olmuştur. Öte yandan, iki grubun Ocak İYS not ortalamalarındaki fark 6,7 iken, Haziran İYS not ortalamalarındaki fark 0,1 olmuştur. (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Programın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

### Tartışma

Yükseköğretimde yabancı dil eğitimi konusunda daha önce yürütülen araştırmalarda ve program değerlendirme çalışmalarında, öğrencilerin hedef dile ilişkin ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanamadığı sık sık ortaya konmuş olsa da (Gerede, 2005; Gökdemir, 2005; Karataş ver Fer, 2009; Örs, 2006; Özkanal ve Hakan, 2010; Öztürk, 2012, 2013; Tunç, 2010); mevcut çalışma, uygulanmakta olan programın, öğrencilerin gereksinimlerini yeterince dikkate aldığını ve öğrenci memnuniyetini büyük ölçüde sağladığını ortaya koymuştur. Çalışmada yapılan incelemeler, modüler programa geçişin arkasında öğrenci-merkezli bir yaklaşım olduğunu ve farklı öğrenci gruplarının programdan ihtiyaçlarına göre faydalanabilmelerini sağlamak gibi geçerli bir gerekçe olduğunu göstermiştir. Boud'un (1989) üzerinde durduğu gibi, bireyin modülleri kendi öğrenme hızına göre takip edebildiği, başarılı olduğu oranda başka modüllere geçebildiği, yetersiz kaldığı noktada aynı modülleri tekrar edebildiği, başarısız olduğu ölçme araçlarına benzer ölçme araçlarıyla etkileşiminin tekrar sağlanabildiği bir program sunulması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci memnuniyetine ilişkin bulguların ortaya koyduğu kadarıyla, bu koşulun mevcut modüler programda

sağlanabilmiş olması önemli bir boyuttur. Ancak bu sonuç öğrencilerin kayıtlı olduğu akademik programlara göre irdelendiğinde görülmüştür ki, eğitim dili %30 olan bölümlerde kayıtlı öğrenciler, %100 olan bölümlerde kayıtlı öğrencilere göre, programı nispeten daha olumlu bulmuşlardır. Bu durumun sebebi, bu iki öğrenci grubundan beklenen çıkış düzeylerindeki farklılık ile açıklanabilir. Eğitim dili %100 olan bölümlerde kayıtlı öğrenciler programı %65'lik bir başarı sağlayarak tamamlayabilirken, eğitim dili %30 olan bölümlerde kayıtlı öğrencilerin %60'lık bir başarı elde etmeleri yeterlidir. Başarma olgusunun, öğrenci üzerinde yaratabileceği kaygı ve stres düşünüldüğünde geçme notu daha düşük olan grubun programa karşı daha olumlu tutum beslemesi anlaşılabilir.

Ertürk'e (1991) göre, öğrencinin programla etkileşiminden doyum sağlaması, uygulanan programın öğrenci düzeyine uygun olmasıyla ilgilidir. Çalışmanın öğrenci görüşlerine ilişkin bulgularında, programın hızının ve düzeyinin uygun bulunduğu görülmüştür; ancak öğretim elemanları, öğrencilerin buldukları modüldeki düzeyin çoğu zaman gerçek dil seviyelerini yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bu noktada, düzey belirleme sınavlarının, öğrencileri uygun modüllere yerleştirme konusundaki işlevselliği ve bu süreçlerin titiz bir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir. Karakuş'un (2013) da belirttiği gibi ölçme değerlendirme araçları "modüler sistemin bel kemiği" olarak görülmektedir (s. 20). Öğrenci başarısına ilişkin yapılan betimsel incelemeler, modüler programın öğrencilerin modül içi başarı oranlarında ve dönem sonu başarı oranlarında belli bir artış yarattığını, ancak yıl sonu başarı oranlarında herhangi bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgudan çıkarılabilecek sonuç, modüler programın süreç odaklı biçimlendirici değerlendirmede daha etkili olduğudur.

Ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin diğer bulgulara bakıldığında, değerlendirme süreçlerinde sadece izleme testleri ve düzey bitirme testlerinin yer alması, alternatif ölçme araçlarına yer verilmemesi, özellikle de konuşma becerisinin yeterince vurgulanmamış olması, üzerinde düşünülmesi gereken önemli hususlardır. Konuşma becerisine gereken önemin verilmemiş olması Öztürk'ün (2013) bulgularıyla paraleldir. Bu noksanlığın giderilebilmesi için, özellikle hedef dilin kullanılmasını teşvik edecek bir ölçme aracı geliştirilip, konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik olarak uygulanmalıdır. Böylece programda, konuşma becerisine gereken ağırlık verilmiş olur. Gökdemir'in (2005) vurguladığı gibi, programın salt bilgi aktarımından çok hedef dili kullanmaya yönelik etkinliklerle düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Genel olarak bakıldığında, uygulamaya konulan programın esnek, dinamik, aşamalı, süreç-sonuç odaklı oluşu ve program devam ederken ortaya çıkan öğrenci devamsızlığını minimuma indirmesi programın en güçlü yanları olarak düşünülebilir. Bu yönleriyle, Gömleksiz'in (2002) bulgularına paralel bir şekilde, modüler programın geleneksel (yıllık) programa göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durum programın öğrenci üzerindeki olumlu etkisinde de açıkça görülmektedir.

Programın planlama boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, modüler programa geçiş sürecinde, yapılan hazırlıklara ve planlamalara yeterince zaman ayrılmadığı ve gerektirdiği kadar özen gösterilemediği görülmektedir. Öncelikle somut bir ihtiyaç analizi uygulanmamış olması, herhangi bir pilot uygulama yapılmadan doğrudan programa geçilmiş olması ve uygulayıcılar için program ile ilgili gereken yönlendirme ve rehberlik etkinliklerinin tasarlanmamış olması, hem programı hazırlayanlar hem de uygulayanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Bu durum, kurumsal bir yenilik olarak modüler programa geçiş sürecinin yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülemediğini işaret etmektedir. Bu konuda, Coşkun (2013) modüler programların kolay yönetilebilir sistemler olmamasını, önemli bir dezavantaj ve güçlük olarak tanımlamıştır.

Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının, araştırmaya ve geliştirmeye yönelik bir faaliyet olarak yürütülmesi gerektiği alan uzmanları tarafından sıkça vurgulanmıştır (Demirel, 2007). Bu süreci, Varış (1983) "süreklilik gösteren operasyonel bir araştırma" (s. 213) şeklinde tanımlamış, Ornstein (1998) ise hedeflenen amaçlara ulaşmada yürütülen bir eylem planı olarak görmüştür. Bu tanımlardan hareketle, tartışma mevcut programı iyileştirmeye yönelik öneriler ile sonlandırılmalıdır.

Süreci en başından ele alırsak, daha demokratik bir yaklaşımla, program hazırlama aşamalarında öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması, öğretim elemanlarının programı daha kolay benimsemesini ve programın ileriki aşamalarında daha işbirlikçi bir yaklaşım sergilemesini sağlayabilir. Böylelikle, programın iyileştirilmesi ve noksanlıkların giderilmesi faaliyetleri daha sağlıklı yürütülebilir. Bunlara ek olarak, hizmet-içi eğitim desteği programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kaçınılmazdır. Programın daha verimli olabilmesi, modüllerle tutarlı bir düzey belirleme sınavı ile yerleştirmenin doğru bir şekilde yapılmasına; ölçme araçlarına alternatif değerlendirme süreçlerinin dâhil edilmesine; her becerinin eş zamanlı geliştiği varsayımından uzak bir yaklaşım ile Türk öğrenci profili düşünülerek belli becerilerin daha az belli becerilerin daha fazla vurgulandığı modüller oluşturulmasına; materyallerde ve ölçme araçlarında konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilmesine bağlıdır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2006*. (10. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye’de uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22.
- Alkan, C. ve Teker, N. (1992). *Programlı öğretim: Değişik teknolojiler ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- AÜHO [Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu] (2014). *İngilizce Hazırlık Okulu Yönetmeliği*. 15.09.2014 tarihinde <http://prep.atilim.edu.tr/hazirlik-okulu-yonetmeliği> adresinden alınmıştır.
- Boud, D. J. (1989). *Individualized instruction in Higher Education: The international encyclopedia of educational technology*. UK: Wheatons Ltd.
- BÜYDY [Beykent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Eğitim Öğretim ve Sınav Yönergesi*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.beykent.edu.tr/WebProjects/Web/Yabancı.php?CategoryId=1048> adresinden alınmıştır.
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 98-116.
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish University. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEÜDY [Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Uygulama Esasları*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=5685> adresinden alınmıştır.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Curriculum design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.

- Gerede, D. (2005). *A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University*. Unpublished masters' thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). An individual approach in English language teaching: an evaluation of modular teaching environment and modular teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2(2), 420-424.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 174-198.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- GÜYDY [Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Genel Bilgiler*. 15.09.2014 tarihinde [http://gantep.edu.tr/ab/index.php?bolum\\_id=4010](http://gantep.edu.tr/ab/index.php?bolum_id=4010) adresinden alınmıştır.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning: integrating multiculturalism, constructivism and education reform*. United States: Waveland Inc.
- Hjalmanson, M. A. (2008). Mathematics curriculum systems: Models for analysis of curricular innovation and development. *Peabody Journal of Education*, 83, 592-610.
- HÜYDY [Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2013). *İngilizce Hazırlık Programı: Amaçlar*. 22.10.2013 tarihinde [http://www.ydyo.hacettepe.edu.tr/ing\\_haz.html](http://www.ydyo.hacettepe.edu.tr/ing_haz.html) adresinden alınmıştır.
- İEÜYDY [İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Öğrenci Kitapçığı İngilizce Hazırlık Programı 2014-2015*. 15.09.2014 tarihinde [http://sfl.ieu.edu.tr/docs/2014\\_2015\\_Ogrenci\\_Kitapcigi.pdf](http://sfl.ieu.edu.tr/docs/2014_2015_Ogrenci_Kitapcigi.pdf) adresinden alınmıştır.
- İnal, B. ve Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85-98.
- İSZÜDO [İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Diller Okulu] (2014). *Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.izu.edu.tr/tr-TR/yabanci-dil-hazirlik-sinifi-egitim-ogretim-ve-sinav-yonergesi/1089/Page.aspx> adresinden alınmıştır.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karakuş, B. (2013). Üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında uygulanan modüler sistemdeki ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 15-22.
- Karataş, H., ve Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Kaykı, İ. E. (2008). *Modüler öğretim yöntemi ve uygulamalı dersler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). London: Sage Publications.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). "A typology of mixed methods research designs". *Qual Quant*. 43, 265-275.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. US: Pearson.
- Örs, M. (2006). *An analysis of the preparatory students' attitudes toward the appropriateness of the preparatory school program at the University of Gaziantep*. Unpublished masters' thesis, Gaziantep University, Gaziantep.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.

- Özkanal, Ü. & Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskisehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1, 295-305.
- Öztürk, M. (2013). Effectiveness of EAP curriculum for the preparatory students enrolled in language-related departments. In M. Akkuş, U. Ataş, G. Balıkcı, Z. Ölçü, & G. Taner (Eds.), *7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> International METU Postgraduate Conference on Linguistics and Language Teaching: Selected Papers* (pp. 145-158). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Öztürk, M. (2012). How to sort general English curricula into effective preparatory programs? In Z. Bilgin & B. İnal (Eds.), *Çankaya University Preparatory School 2<sup>nd</sup> Foreign Language Teaching Symposium: A Proactive Look at English Language Teaching Programs in the Preparatory Schools of Universities* (pp. 29-35). Ankara: Turuncu Digital.
- Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (2003). Mixed methods in evaluation context: A pragmatic framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 491-512). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sönmez, M. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). "Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples". *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1): 77-100.
- TEDÜ-İDO [TED Üniversitesi İngilizce Dil Okulu] (2014). *Program Yapısı ve Çıktıları*. 15.09.2014 tarihinde [http://www.tedu.edu.tr/tr-TR/Content/Akademik/Ingilizce\\_Hazirlik\\_Okulu.aspx](http://www.tedu.edu.tr/tr-TR/Content/Akademik/Ingilizce_Hazirlik_Okulu.aspx) adresinden alınmıştır.
- TOBB ETÜ-YDB [TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü] (2014). *Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Tanıtımı*. 15.09.2014 tarihinde [http://www.etu.edu.tr/c/docs/tobb\\_etu\\_ydb\\_brosur.pdf](http://www.etu.edu.tr/c/docs/tobb_etu_ydb_brosur.pdf) adresinden alınmıştır.
- Tunç, F. (2010). *Ankara Üniversitesi hazırlık okulu programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Uyangör, N., Şahan, H.H. ve Tanrıverdi, M. (2013). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2522-2531.
- Varış, F. (1983). *Program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, London: Sage
- YÜYDY [Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu] (2014). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. 15.09.2014 tarihinde <http://www.yalova.edu.tr/yabancidilleryuksekokulu> adresinden alınmıştır.

## Extended Abstract

### Modular EFL Curriculum in Higher Education: The Case of Hacettepe University

As in all other countries, foreign language education has gained an increasing importance and become a necessity from pre-school to higher education in Turkey. The desire for generations who can speak at least a foreign language has been frequently emphasized in all educational goals and policies, which has consequently obligated the institutions to constantly improve or modify their EFL Curricula. In this context, Turkish higher education institutions facing constraints related to time, space, technology, and human resources aim to have graduates with a high level English proficiency and try different models in order to achieve this aim more efficiently. As one of those institutions, Hacettepe University School of Foreign Languages started to implement Modular EFL Curriculum in its preparatory program.

This study examined Modular EFL Curriculum implemented at Hacettepe University with respect to planning, implementation, and assessment processes and provides solutions for problems. The study aimed to answer the following research questions: What is the rationale behind the program? How were the goals and objectives defined? How was the planning process carried out? What is the general structure and components of the program? What are the challenges encountered during the implementation stage? How does the program affect the students and instructors? What is the impact of the program on the students' formative assessment grades and proficiency results? What are the strengths of the program and the aspects to be improved? The study adopted both quantitative and qualitative methods of research and used five main data sources: program document, material and test developers constructing the curriculum; instructors implementing the curriculum in class; students; and students' formative assessment grades and proficiency exam results. The data were collected through surveys, interviews, and tests. The quantitative data were analyzed through descriptive statistics and qualitative data were interpreted by using thematic coding.

The rationale behind the program was claimed to provide the students with a program considering the individuals' academic needs and offering modules in which gradual progress towards ultimate proficiency was ensured with limited student dropouts. However, the planning process was said to reflect a 'top-down approach', since instructors and material or test developers were not informed about the new model, needs analysis procedures were not followed, and pilot studies were neglected. The major challenge about the implementation of the program was stated to be the mismatch between the actual language levels of the students and the level of the modules that they were assigned to. This was claimed to be the negative result of the placement procedures. Another point was about the speaking skill's not being sufficiently emphasized in materials or tests. Although the program had some negative effects on the instructors at the beginning, later they accepted and internalized it. On the other hand, the program had positive effects on students, especially in terms of assessment procedures. According to the descriptive analyses, the program created a difference on students' formative assessment grades but not on their end-of-year proficiency results.

To sum up, the general results revealed that the strengths of the program were its being flexible, dynamic, gradual, process and product-oriented and its minimizing effect on student dropouts. To make it more efficient, students should be placed in modules through an appropriate placement test which is consistent with the contents of the modules; alternative procedures should be included in the assessment processes; and the modules should be constructed considering Turkish students' profile and thus emphasize certain skills more and certain skills less by disregarding the assumption that all language skills tend to develop concurrently.