

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**4. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ,
SÜREÇ, ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdulkadir KURT

Antalya, 2016

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**4. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ,
SÜREÇ, ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdulkadir Kurt

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Erdoğan

Antalya, 2016

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Abdulhakem... 'nin bu çalışması 21.07.2016..... tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Günseli ORHON
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim)

Üye : Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
(Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: 4. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İlhan GÜNBAI
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

21 / 07 / 2016

Abdulkadir KURT



ÖNSÖZ

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında yardımlarını, desteklerini, ilgi ve alakalarını benden esirgemeyip sahip oldukları değerli bilgilerini benimle paylaşan ve akademik gelişimime katkı sağlayan kişilere teşekkür etmek istiyorum.

“İyi bir öğretmen asla unutulmaz.”. En büyük teşekkürümü gerek ders döneminde gerekse tez döneminde sahip olduğu engin akademik bilgisini yer ve zaman sınırı olmaksızın benimle paylaşan ve bana bu süreçte bilimsel bir bakış açısı kazandıran değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mehmet Erdoğan’a en kalbi duygularıyla sunarım.

Yüksek lisans ders aşamasında kendisinden ders alma fırsatı bulduğum ve bu süreçte akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Şerafettin Karakaya’ya; kendine münhasır karakteriyle hayata dair tecrübesini akademik alana yansıtan ve bu tecrübelerinden hem akademik hem de kişilik gelişimi bağlamında faydalanma fırsatı bulduğum değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Fatih Yıldız’a can-ı gönülden teşekkür ederim.

Araştırmam sürecinde değerli görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan Doç. Dr. Arda Arıkan’a teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde bulunan ve değerli görüş ve önerileriyle teze ciddi katkılar sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Günseli Orhon’a ve Doç. Dr. Kerim Gündoğdu’ya teşekkürlerimi sunarım.

En derin teşekkürlerimden birini bu süreçte göstermiş olduğu ilgi ve alakasının yanı sıra inkar edemeyeceğim destek ve yardımlarından dolayı değerli dostum ve aynı zamanda oda arkadaşım olan Arş. Gör. Muhammed Akıncı’ya sunmak isterim. Veri analiz sürecinde sahip oldukları akademik bilgilerini benden esirgemeyen Arş. Gör. Gülnar Özyıldırım ve Arş. Gör. Merve Ayvallı’ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı gerçekleştirmiş olduğum Kızıllı İlkokulunda görev yapmakta olan ve yardımlarını bu süreçte esirgemeyen okul yöneticisine, İngilizce öğretmenine ve sevimli öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

İlkokuldan atandığım güne kadar maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen değerli abim Coşkun Doğmuş'a en kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca varlıklarını her daim yanımda hissettiğim ve bu süreçte göstermiş oldukları sevgi ve sabırlarıyla bana eşlik eden biricik aileme; öncelikle kıymetli babam ve adaşım Abdulkadir Kurt'a; sevgili annem Türkan Kurt'a; canım ağabeylerim Erkan Kurt ve Serkan Kurt'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ve son olarak, tanıştığım günden bu yana düştüğüm zorlukları kolaylaştıran, çıkmaza girdiğimde hayatıma yön veren, sabrıyla, sevgisiyle, aşkıyla bu yolda benimle el ele yürüyen, biricik sevdiğim Adile Değirmenci'ye en derin duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Aileme
ve
Sevdiğime

ÖZET

4. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Kurt, Abdulkadir
Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Erdoğan
Temmuz 2016, 116 Sayfa

Bu araştırmanın amacı 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim sistemi ile birlikte uygulamaya konulan 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) modelini kullanarak kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların ağırlıklı olduğu 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı bu beceriler bağlamında 4. Ünite (Cartoon Characters) ve 5. Ünite (My Day) ile sınırlandırılarak değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilçelerine ait 2015-2016 TEOG İngilizce dersi sınav başarı ortalamaları sonucunda orta seviyede yer aldığı belirlenen ve amaçlı örnekleme yöntemi ile tercih edilen Kızıllı İlkokulunun 4. sınıf öğrencileri, bu sınıfın İngilizce öğretmeni, okul yöneticisi, program geliştirme uzmanı ve ders kitabı yazarı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve başarı testleri kullanılarak veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler ilgili sınıfın 10 hafta boyunca gözlenmesi; İngilizce öğretmeni, okul yöneticisi, program geliştirme uzmanı ve ders kitabı yazarı ile yapılan görüşmeler ve öğretim programı ile ders kitabının analizi sonucunda elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen nicel veriler ise ilgili sınıfa araştırmacı tarafından uygulanan başarı testlerinin analizi sonucunda elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılırken başarı testlerinden elde edilen nicel verilerin analizinde ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel veriler ilk aşamada ayrı ayrı incelenmiş olup daha sonra programın geneli hakkında bir yargıda bulunabilmek için Stufflebeam'in BGSÜ modeli kapsamında değerlendirilmiştir. Bağlam değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde programın öğrenci ihtiyaçları temel alınarak hazırlandığı ancak toplumun sahip olduğu özelliklerin programa yansıtılmadığı, kırsal ve kentsel

bölgede yer alan okulların sahip olduğu farklı şartların dikkate alınmayarak programın hazırlandığı tespit edilmiştir. Girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde özellikle ihtiyaçları karşılamaya yönelik okulun sahip olduğu bütçe ve teknik donanımın yetersiz olduğu ve dolayısıyla dinleme ve konuşma becerilerine yönelik alt yapının arzu edilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır. Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde süre kısıtlılığı, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine ilişkin tercih edilen yöntem ve teknikler, materyal yetersizliği ve öğretmen-öğrenci iletişimsizliği gibi problemler yaşandığı görülmüştür. Ürün değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde program uygulandıktan sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde olumlu yönde bir artış olduğu ancak bu artışın istenilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır. Program bir bütün olarak ele alındığında programın amaçlarının göz ardı edildiği ve süreç odaklı bir yaklaşımdan ziyade öğrenci başarısını kıstas alan sonuç odaklı bir yaklaşım izlendiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda programın güncelleştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF 4th GRADE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM BY CONTEXT, INPUT, PROCESS, PRODUCT MODEL

Kurt, Abdulkadir
MSc, Curriculum and Instruction
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Erdoğan
July 2016, 116 Pages

The purpose of this research is to evaluate inclusively 4th grade English Language curriculum implemented with 4+4+4 gradual and compulsory educational system in 2012-2013 academic year by using Context-Input- Process-Product (CIPP) model of Stufflebeam. 4th grade English Language curriculum in which the gains of listening and speaking skills emphasized was evaluated in terms of these skills by confining with 4th unit (Cartoon Characters) and 5th unit (My Day). Mixed research method was used in line with this purpose in this research. The study group of this research is consisted of curriculum development expert, book author with 4th grade students, English teacher and the principal of Kızıllı Primary school which was determined as a medium level school and preferred with purposive sampling as a result of the exam of transition from primary to secondary education belonging to central districts of Antalya province. Triangulation was ensured by using different data collection tools as observation, semi-structured interview form and achievement tests. Qualitative data of the research was obtained by the observation of the class along 10 weeks; interview with English teacher, school principal, curriculum development expert and book author and also analysis results of curriculum and course book. Quantitative data of the research was obtained as a result of the analysis of achievement tests implemented by the researcher. While content analysis was used for qualitative data, Wilcoxon Signed Rank Test was used for quantitative data obtained from achievement tests. In the first phase both qualitative and quantitative data was analysed separately and then in the second phase, they were evaluated within Stufflebeam's CIPP model to make judgement on overall design of curriculum. When the results related to context evaluation analyzed, it was found out that curriculum was prepared based on students' need but without taking into consideration the characteristics of society and different conditions of schools in both

urban and rural districts. When the results related to input evaluation analyzed, especially the budget and technical equipment of school was found insufficient to meet needs so it was concluded that substructure towards listening and speaking skills were not in a desired level. When the results related to process evaluation analyzed, some issues were seen such as time limitation, methods and techniques for listening and speaking skills, lack of supplies, non-communication between teacher and students. When the results related to product evaluation analyzed positive increase was seen on listening and speaking skills of students, but this increase was not occurred in a desired level. When curriculum was evaluated as a whole it was found out that the aims of curriculum was ignored and product oriented approach based on students success was followed rather than process oriented approach. In this regard, some suggestions were presented towards the revision of curriculum.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------------|-----|
| ÖNSÖZ | i |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | v |
| TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ..... | x |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xii |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|-------------------------------|---|
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.3. Problem Cümlesi..... | 4 |
| 1.4. Alt Problemler | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi | 6 |
| 1.6. Sınırlılıklar | 7 |
| 1.7. Tanımlar | 8 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 9 |
| 2.1. Eğitim Programı | 9 |
| 2.1.2. Eğitim Programının Temel Öğeleri | 10 |
| 2.2. Program Değerlendirme | 12 |
| 2.2.1. Yetişek Tasarısına Bakarak Değerlendirme..... | 14 |
| 2.2.2. Ortama (Gizil ve Muhtemel Uyarıcılar Düzenine) Bakarak Değerlendirme | 14 |
| 2.2.3. Başarıya Bakarak Değerlendirme | 14 |
| 2.2.4. Erişiye Bakarak Değerlendirme..... | 15 |
| 2.2.5. Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme | 15 |
| 2.2.6. Ürüne Bakarak Değerlendirme | 15 |
| 2.2.7. Hedef Yönelimli Yaklaşım (Objectives-Oriented Approach)..... | 16 |
| 2.2.8. Yönetim Yönelimli Yaklaşım (Management-Oriented Approach)..... | 16 |
| 2.2.9. Tüketici Yönelimli Yaklaşım (Consumer-Oriented Approach) | 17 |
| 2.2.10. Uzman Yönelimli Yaklaşım (Expertise-Oriented Approach) | 17 |
| 2.2.11. Katılımcı Yönelimli Yaklaşım (Participant-Oriented Approach) | 18 |
| 2.3. BGSÜ (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) Değerlendirme Modeli | 19 |
| 2.3.1. Bağlam Değerlendirme (Context Evaluation)..... | 19 |
| 2.3.2. Girdi Değerlendirme (Input Evaluation)..... | 20 |

| | |
|---|----|
| 2.3.3. Süreç Değerlendirme (Process Evaluation) | 20 |
| 2.3.4. Ürün Değerlendirme (Product Evaluation) | 21 |
| 2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi | 21 |
| 2.5. Dünyada ve Türkiye’de Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi..... | 23 |
| 2.6. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı | 25 |
| 2.7. İlgili Araştırmalar..... | 28 |
| 2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar | 28 |
| 2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 33 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|----------------------------------|----|
| YÖNTEM | 37 |
| 3.1. Araştırma Deseni..... | 37 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 38 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 39 |
| 3.3.1. Başarı Testleri | 39 |
| 3.3.2. Gözlem | 43 |
| 3.3.3. Görüşme Formu | 44 |
| 3.3.4. Yazılı Dökümanlar | 45 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 46 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 47 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| BULGULAR..... | 49 |
| 4.1. Araştırmanın “Bağlam” Boyutuna İlişkin Bulgular | 49 |
| 4.1.1. Programın Yapısı, Temel İlkeleri, Felsefesi ve Vizyonu | 49 |
| 4.1.2. Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri | 51 |
| 4.1.3. Kazanımların Toplumun ve Öğrencilerin Beklenti - İhtiyaçları İle Uyumu | 52 |
| 4.1.4. Programda Göz Ardı Edilen ve Karşılanmayan İhtiyaçlar..... | 53 |
| 4.2. Araştırmanın “Girdi” Boyutuna İlişkin Bulgular | 55 |
| 4.2.1. Programa Temel Oluşturan Kaynaklar | 55 |
| 4.2.2. Programın Kapsamı ile Belirlenen Kazanımların Uyumu | 56 |
| 4.2.3. Programın Uygulandığı Okulun Bütçesi..... | 57 |
| 4.2.4. Programın Uygulandığı Okul ve Sınıf Ortamı | 58 |
| 4.3. Araştırmanın “Süreç” Boyutuna İlişkin Bulgular | 59 |
| 4.3.1. Programın Uygulama Aşamasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler | 59 |
| 4.3.2. Programın Uygulama Aşamasında Kullanılan Araç-Gereçler | 60 |

| | |
|--|----|
| 4.3.3. Programın Uygulama Aşamasında Öğretmen Etkililiği..... | 61 |
| 4.3.4. Programın Uygulama Aşamasında Öğrencilerin Derse Katılımı | 62 |
| 4.3.5. Programın Uygulama Aşamasında Öğretilmesinde Zorluk Yaşanan Konu ve Kazanımlar | 63 |
| 4.3.6. Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanmasını Engelleleyen Unsurlar | 64 |
| 4.3.7. Programın uygulanma aşamasında kullanılan ders kitabı | 65 |
| 4.4. Araştırmanın “Ürün” Boyutuna İlişkin Bulgular | 66 |
| 4.4.1. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular..... | 66 |
| 4.4.2. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular | 68 |
| 4.4.3. Programda Benimsenen Değerlendirme Yaklaşımı ve Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular | 72 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|--|-----|
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 75 |
| 5.1. Bağlam boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma | 75 |
| 5.2. Girdi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma | 78 |
| 5.3. Süreç Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 80 |
| 5.4. Ürün Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma | 83 |
| KAYNAKÇA | 88 |
| EKLER | 98 |
| Ek- 1 4. Sınıf İngilizce Dersi “Cartoon Characters” Ünitesi Dinleme Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı | 98 |
| Ek- 2 4. Sınıf İngilizce Dersi “My Day” Ünitesi Dinleme Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı | 101 |
| Ek- 3 4. Sınıf İngilizce Dersi “Cartoon Characters” Ünitesi <i>Konuşma</i> Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı | 104 |
| Ek-4 4. Sınıf İngilizce Dersi “My Day” Ünitesi <i>Konuşma</i> Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı | 105 |
| Ek 5- İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu | 105 |
| Ek-6 Görüşme Formu (Öğretmen İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular)..... | 107 |
| Ek - 7 Görüşme Formu- (Program Geliştirme Uzmanı İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular) | 110 |
| Ek-8 Görüşme Formu (Okul Yöneticisi İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular)..... | 111 |
| Ek-9 Görüşme Formu (Kitap Yazarı İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular) | 112 |
| Ek-10 Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği | 113 |
| Ek-11 Araştırma İzin Onayı..... | 114 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 115 |

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1 Eğitim Programının Öğeleri..... | 11 |
| Tablo 1 Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı (2010 Yılı)..... | 24 |
| Tablo 2. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme Becerisi Kazanımları..... | 40 |
| Tablo 3. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Konuşma Becerisi Kazanımları..... | 42 |
| Tablo 4. Program Değerlendirme Sürecinde BGSÜ Modeline Göre Veri Toplama Aşamaları..... | 47 |
| Şekil 2. Nitel Veri Analiz Sürecinde İzlenen Aşamalar..... | 48 |
| Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Yapısına, Temel İlkelerine, Felsefesine ve Vizyonuna İlişkin Bulgular..... | 50 |
| Tablo 6. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Güçlü Ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular..... | 51 |
| Tablo 7. Dinleme Ve Konuşma Becerilerine İlişkin Belirlenen Kazanımların Toplumun ve Öğrencilerin Beklenti ve İhtiyaçları ile Uyumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular..... | 53 |
| Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Göz Ardı Edilen Ve Karşılanmayan İhtiyaçlara İlişkin Elde Edilen Bulgular..... | 54 |
| Tablo 9. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Temel Oluşturan Kaynaklara İlişkin Bulgular..... | 55 |
| Tablo 10. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Kapsamı ile Belirlenen Kazanımların Ne Derece Uyumluluk Gösterdiğine İlişkin Elde Edilen Bulgular..... | 56 |
| Tablo 11. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulandığı Okulun Sahip Olduğu Bütçeye İlişkin Elde Edilen Bulgular..... | 57 |
| Tablo 12. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulandığı Okul ve Sınıf Ortamının Sahip Olduğu Donanıma İlişkin Bulgular..... | 58 |
| Tablo 13. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular..... | 60 |
| Tablo 14. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Bulgular..... | 61 |
| Tablo 15. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Öğretmen Etkililiğine İlişkin Bulgular..... | 62 |
| Tablo 16. Programın Uygulanma Sürecinde Öğrencilerin Derse Katılımına Yönelik Elde Edilen Bulgular..... | 63 |
| Tablo 17. Programın Uygulanma Sürecinde Öğretilmesinde Zorluk Yaşanan | |

| | |
|---|----|
| Konu ve Kazanımlara İlişkin Bulgular..... | 63 |
| Tablo 18. Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanmasını Engelleyen Unsurlara İlişkin Bulgular..... | 64 |
| Tablo 19. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Ders Kitabının Etkililiğine İlişkin Bulgular..... | 65 |
| Tablo 20. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Dinleme Becerileri Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 67 |
| Tablo 21. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Dinleme Becerileri Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 67 |
| Tablo 22. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Akıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 68 |
| Tablo 23. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Kelime Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 68 |
| Tablo 24. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Yapı Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 25. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Anlaşılabilirlik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 26. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Akıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 70 |
| Tablo 27. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Kelime Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 71 |
| Tablo 28. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Yapı Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 71 |
| Tablo 29. Deney Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Anlaşılabilirlik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... | 72 |
| Tablo 30. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanması Sonucunda Benimsenen Değerlendirme Yaklaşımı ve Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular..... | 73 |

KISALTMALAR LİSTESİ

BGSÜ: Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün

Ö: Öğretmen

K.Y: Kitap Yazarı

O.Y: Okul Yöneticisi

P.G.U: Program Geliştirme Uzmanı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilginin ve teknolojinin hızlı gelişimi hem insanlar hem de toplumlar arasındaki iletişimi yoğunlaştırmakta ve bu durum farklı toplumlar arasında iletişimin sağlanması için ortak bir dil ya da yabancı bir dil bilme gereksinimini beraberinde getirmektedir (Cangil, 2004). Yaşayan binlerce dil arasında gösterilen ve farklı kıtalarda en çok kullanılan dil olma özelliğinin yanı sıra gelişmiş ülkelerin sürekli gelişen teknolojisi ve dünyanın bilim alanında yapılmış olan çalışmalarının yarısının İngilizce yazılmış olması, 21.yüzyılda bilgiye ulaşabilme noktasında İngilizceyi en önemli iletişim dili haline getirmiştir (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill ve Pincas, 2003). Endüstri devrimi ile birlikte siyasi, askeri ve ekonomik gücü ele geçiren İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerinin ortaya koyduğu her türlü yeniliğe ulaşmak için İngilizceyi öğrenmek ve kullanmak özellikle gelişmekte olan ülkeler için kaçınılmaz hale gelmiştir. Teknolojik gelişmelerin üst düzeyde yaşandığı bu ülkelerin resmi dillerinin İngilizce olması ve bu teknolojiyle ortaya konulan bilimsel faaliyetler, film, sinema, müzik ve internete ulaşmanın yanı sıra bu ülkelerle olan politik, ekonomik, kültürel ilişkilerin gerçekleşebilmesi için İngilizce küresel bir dil olma özelliğine bürünmüştür (Crystal, 2003). Buradan hareketle İngilizcenin bilim, teknoloji, eğitim, politika, ekonomi gibi alanlarda uluslararası ilişkilerin sürdürülebilir olmasında büyük bir rol oynadığı söylenebilir. Yaşanılan bu gelişmeler Türkiye'nin de yabancı dil eğitim politikalarını etkilemiş ve 1997 yılında İngilizcenin İlkokul 4. sınıftan itibaren yabancı dil olarak öğretimi zorunlu kılınmıştır (MEB, 1997). Türk Milli Eğitim sisteminde programa dahil edilen yabancı dil öğretiminin asıl amacı Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak yabancı dilde eğitim ve öğretimi yapılan bireylerin öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2013).

Yabancı bir dili öğrenmek, öğrenenler için genellikle zaman alıcı ve sabır gerektiren yoğun bir süreçtir (Sarıçoban ve Hasdemir, 2012). Bundan dolayı, çok sayıda gelişmiş ülkede yabancı dil öğretimine erken yaşlardan itibaren başlanmaktadır (MEB A.P.K. Kurulu Başkanlığı, 1999). Yabancı bir dilin öğrenilmesi üzerine yapılan bazı araştırmalar da erken yaşlarda öğrenilmeye başlanılan anadilin yanı sıra eş zamanlı öğrenilen yabancı bir dilin bilişsel ve kavramsal açıdan hem daha kolay öğrenildiğini hem de daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur (Haznedar, 2003; Karakoç, 2007). Demirezen (2003) de erken yaşta yabancı dil ediniminin, öğrencilere daha kolay ve akılda daha kalıcı bir yabancı dil öğrenme zemini hazırlayacağını; yabancı dili ve dilleri daha kolay konuşan öğrencilerin yetişmesine olanak sağlayacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Abacıoğlu (2002), çocukların yabancı dil öğreniminde başarılı olabilmeleri için erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Aynı görüşü savunan Bikçentayev (2005) de, erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlamanın, utangaçlığın ortadan kaldırılması ve diyalog gücündeki zayıflığın giderilmesi gibi sorunları ortadan kaldıracığını ifade etmektedir. Çocuklara yabancı dil öğretimi alanında yapılan bazı çalışmalarda 15 yaşından önce çocukların anadillerinin dışında bir yabancı dil öğrenmelerinde bireysel farkların minimum seviyede olduğu ve yabancı dil öğrenmedeki başarının yaş ile doğru orantıda olduğu ifade edilmektedir (Johnson ve Newport, 1989; Demirezen, 2003). Birçok Avrupa ülkesinde de İngilizcenin ilkokuldan başlayarak zorunlu yabancı dil öğretimi olarak programlara dahil edilmesi ve bu durumun dünya çapında bir olgu haline gelmesi, İngilizcenin erken yaşlarda öğretimini son yıllarda önemli hale getirmiştir (Scott ve Ytreberg, 2008).

Türkiye’de de erken yaşta yabancı dil öğretimi 1998’e kadar özel okullarla sınırlıyken 1997-1998 eğitim öğretim döneminde zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte tüm devlet okullarında ilköğretimin 4. sınıflarından başlamak kaydıyla haftada 2 saat zorunlu, 1 saat seçmeli ders olarak sürece dahil edilmiştir. (Aslan, 2008). 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren güncellenen müfredatla birlikte haftada 3 saat zorunlu İngilizce dersi ve 2 saat seçmeli İngilizce, Fransızca ve Almanca dersleri verilmeye başlanmıştır (Çetintaş, 2010; Egel, 2009). 2012–2013 öğretim yılındaki 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte zorunlu İngilizce dersi ilkokul 2., 3. ve 4. sınıflarda haftada 2 saat olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Dolayısıyla ülkemizde bu alanda yapılan reform ve uyum çalışmalarına bakıldığında bu çalışmaların, çocukların erken yaşta yabancı bir dili edinmelerine imkân tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturma çabasıyla eğitim-öğretim sürecine dâhil edildiği söylenebilir.

Yapılan kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte 2., 3., ve 4. sınıflarda uygulanan yabancı dil öğretim programında oyun, şarkı ve uygulamalı etkinliklerle birlikte dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmiştir (MEB, 2013). Üç kademedен oluşan 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile yabancı dil öğretim programı ilk defa 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Birinci kademedede dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilerek oluşturulan kazanımların öğrencilerdeki yansımalarını ortaya koymak için birinci kademenin son sınıfı olan ve ilkokuldan ortaokula geçişte de bir köprü niteliği taşıdığı için 2015-2016 eğitim öğretim yılında programın uygulandığı ilkokul 4. sınıf bu çalışmada İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi için tercih edilmiştir. İlkokul 4. sınıfta verilen İngilizce eğitiminin temel amacı çocukların İngilizce öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirmeleridir. Bu nedenle, 4. sınıfta yapılması planlanan bütün etkinlikler çocukların ilgi duydukları alanlarla birlikte onların sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine uygun olarak tasarlanmıştır (MEB, 2013). İlkokul 4. sınıf öğretim programı dört temel dil becerilerinden (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerilerine odaklı ve etkin dil kullanımına dayalı bir biçimde tasarlanarak hedef yaş grubunun ilgi ve becerilerine uygun aktiviteler ile desenlenmiştir. Hedeflenen kazanımları edindirmek için özellikle dinleme ve konuşma becerisi üzerine etkinlikler tasarlanmıştır (MEB, 2013).

Yabancı dil alanında yapılan program geliştirme çalışmalarına bakıldığında Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze kadar düzenli olarak program geliştirme çalışmalarına yer verildiği ve çok sık program değişikliğine gidildiği görülmektedir (Yüksel, 2003). Ancak geliştirilen ve uygulanan programların sonuçları yeterince değerlendirilememektedir. Bu alanda sayıca yetersiz olmakla beraber yapılan programların ne derece etkili olduğunu ve uygulandığını ortaya koyan program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında değerlendirmelerin genellikle öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda yapıldığı görülmektedir (Kurt ve Erdoğan, 2015). Bu bağlamda, değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için sistemli bir karar verme

sürecinden geçme ilkesi göz önünde bulundurulduğunda değerlendiricinin programın uygulandığı eğitim ortamında bizzat bulunması, bu süreci gözlemlemesi ve bunun sonucunda bir yargıya varmasının nitelikli bir değerlendirmenin yapılmasına zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Programın düzenli olarak geliştirilmesi ve güncellenmesi ile birlikte program öğeleri üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılması program değerlendirme çalışmaları ile yakından ilişki içerisindedir (Kurt ve Erdoğan, 2015). Uygulanmakta olan programların bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında bazı hata ve eksiklikler olduğu görülebilir. Buradan hareketle programı uygulamadan önce, uygulama aşamasında ve uyguladıktan sonra programda yetersiz kalan veya güncellenmesi gereken durumların programın hangi öğesinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için program değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışma Stufflebeam'in programın tüm öğelerine yönelik ayrıntılı bir şekilde değerlendirme imkanı sunan Context-Input-Process-Product (CIPP), diğer bir deyişle Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) modeli kullanılarak İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiği, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğretim süreci, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik programın güçlü ve zayıf yönleri açısından ne derece etkili ve yeterli olduğunu ortaya çıkarma amacıyla yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın bahsedilen şartlara göre yapıldığı ve program geliştirmeye yönelik ciddi katkılar sağladığı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı programın bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarının detaylı bir şekilde ele alınıp değerlendirilmesine imkân sağlayan BGSÜ Modelini kullanarak İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiği hakkında karar vermektir.

1.3. Problem Cümlesi

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının çocukların İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkililiği nasıldır?

1.4. Alt Problemler

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) *Bağlam boyutunda*

- a) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının yapısı, temel ilkeleri felsefesi ve vizyonu nasıldır?
- b) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- c) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar toplumun ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları ile ne derece uyumludur?
- d) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında göz ardı edilen veya karşılanmayan ihtiyaçlar nelerdir?

2) *Girdi boyutunda*

- a) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına temel oluşturan kaynaklar nelerdir?
- b) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsamı ile belirlenen kazanımlar ne derece uyumluluk göstermektedir?
- c) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı okulun sahip olduğu bütçe ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasına hangi oranda hizmet etmektedir?
- d) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı okul ve sınıf ortamı dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımları öğrenciye kazandırmada gerekli donanıma sahip midir?

3) *Süreç boyutunda*

- a) Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında en çok kullanılan öğretim yöntem ve tekniği nedir?
- b) Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında en çok kullanılan materyaller nelerdir?
- c) Programın uygulanma sürecinde öğretmen etkililiği nasıldır?
- d) Programın uygulanma sürecinde öğrencilerin derse katılımı nasıldır?
- e) Hangi konu, kavram ve kazanımların öğretilmesinde sorun yaşanmaktadır?
- f) Programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen unsurlar nelerdir?

- g) Programın uygulanması sürecinde kullanılan ders kitabı dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde ne derece etkilidir?

4) *Ürün boyutunda*

- a) Gerçekleşen öğrenme-öğretme süreci sonunda dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine yönelik yapılan uygulamaların etkililiği nedir?
- Programın uygulanması sonucunda dinleme becerilerinin öğretimine yönelik ne tür sonuçlar elde edilmiştir?
 - Programın uygulanması sonucunda konuşma becerilerinin öğretimine yönelik ne tür sonuçlar elde edilmiştir?
- b) Programın uygulanması sonucunda dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme noktasında benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme-değerlendirme tekniği nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkiye, içinde bulunduğu dönem itibariyle kapsamlı bir eğitim reformu sürecinden geçmektedir. Okul sisteminde 2012-2013 eğitim öğretim döneminde yapılan değişiklikle birlikte uygulamaya konulan 4+4+4 zorunlu ve kademeli eğitim sistemi özellikle İngilizce öğretimi ve öğrenimini gözden geçirmek ve güncellemek için bir fırsat sunmaktadır. Yapılan reform çalışmalarına bakıldığında özellikle yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin çok erken yaşlarda çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Bireylerin erken yaşlarda yabancı dil edinimini sağlamaya yönelik yapılan birçok düzenleme ve çalışma var olmasına rağmen, mevcut yabancı dil programlarının arzu edilen başarıyı sağladığını söylemek mümkün değildir (Bağçeci, 2004; Işık, 2008; Haznedar, 2010). Yabancı dil öğretiminde istenilen başarının elde edilememesinde program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmemesi gösterilebilir (Er, 2006). Dolayısıyla, programın uygulanması sonucunda beklenen öğrenmeler gerçekleşmediği zaman, programın amaçlarından başlamak üzere programın bütün boyutlarının ve uygulamalarının gözden geçirilmesi gerekir (Selvi, 1996). Bu yüzden ülkemizde yabancı dil öğretiminde uygulanan ve 2013 yılında güncellenen İngilizce dersi öğretim programının etkililiği ve niteliği konusunda yargıya varabilmek için programa ve eğitime kendini onarıcı olma imkânını veren ve tamamlayıcı niteliğinde

olan program değerlendirme (Ertürk, 1994) işleminin sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla, mevcut ilkökul İngilizce dersi öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımların öğrencide ne düzeyde gerçekleştiğini ortaya çıkarabilmek için öğretim programının sistemli ve planlı bir değerlendirme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Program değerlendirme ile birlikte alınan kararların planlanan ve uygulanan bir öğretim programının sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da programın sonlandırılması açılarından program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı ifade edilmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2007). Böylece, ilkökul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi sonucunda alınan kararların programda yer alan eksiklerin ve uygulama sürecinde oluşan aksaklıkların ortaya çıkarılmasına ve yabancı dil öğretimi noktasında program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlkökul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacına yönelik yapılan bu çalışmada programın etkililiği, programın unsurlarının birbirleri ile olan uyumu ve uygulanan öğrenme-öğretme sürecinin ne derece etkili yürütüldüğü analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanan ilkökul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak ve dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmadaki etkililiğini saptayarak özellikle öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına programın yeterli ve yetersiz yanları üzerinde karar verme imkânı sunacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 1) 2015-2016 eğitim öğretim yılı,
- 2) Antalya ili merkez ilçelerine bağlı TEOG İngilizce dersi sınav sonucuna göre orta düzey olarak belirlenen bir okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri, bu sınıfta görev yapan İngilizce öğretmeni ve okul yöneticisi,
- 3) Ders kitabında yer alan 10 ünite içerisinde rastgele seçilen iki ünite (Cartoon Characters ve My Day),

- 4) Program içerisinde ağırlıklı olarak yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımlar,
- 5) İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumu ve sınav boyutlarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada adı geçen bazı terimler aşağıda verilen anlamlarda kullanılmıştır.

BGSÜ değerlendirme modeli: Bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından oluşan ve Daniel L. Stufflebeam tarafından geliştirilmiş bir program değerlendirme modelidir.

Bağlam değerlendirme: Programın genel yapısının, güçlü ve zayıf yönlerinin yanı sıra belirlenen hedeflerin ihtiyaçları ne oranda karşıladığının değerlendirildiği aşamadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988).

Girdi değerlendirme: Programın uygulanma aşamasında gerekli olan kaynakların, bütçenin ve takvimin değerlendirildiği aşamadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988).

Süreç değerlendirme: Programın ne derece etkili uygulandığının ve var olan kaynakların ne derece etkili kullanıldığının değerlendirildiği aşamadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988).

Ürün değerlendirme: Programın kazanımları hakkında ölçme, yorumlama ve karar verme eylemlerinin gerçekleştiği ve bu eylemlerin değerlendirildiği aşamadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma problemi çerçevesinde aşağıda eğitim programı, eğitim programının temel öğeleri, program değerlendirme, program değerlendirme yaklaşımları ve kullanılan değerlendirme modeli (BGSÜ) konularından bahsedilerek ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi ve çocuklara yabancı dil öğretimi üzerinde durulmuştur. Daha sonra ilkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı tanıtılarak gerek yurtiçinde gerek yurtdışında yapılan ilgili program değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı

Eğitim literatürü incelendiğinde gerek ulusal gerek uluslararası boyutta eğitim programına yönelik farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Eğitim programı, eğitimin niteliği ile doğrudan ilişki içerisinde olup bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm etkinliklerdir (Varış, 1996). Demirel (2012) ise eğitim programını, öğrenene okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamaktadır.

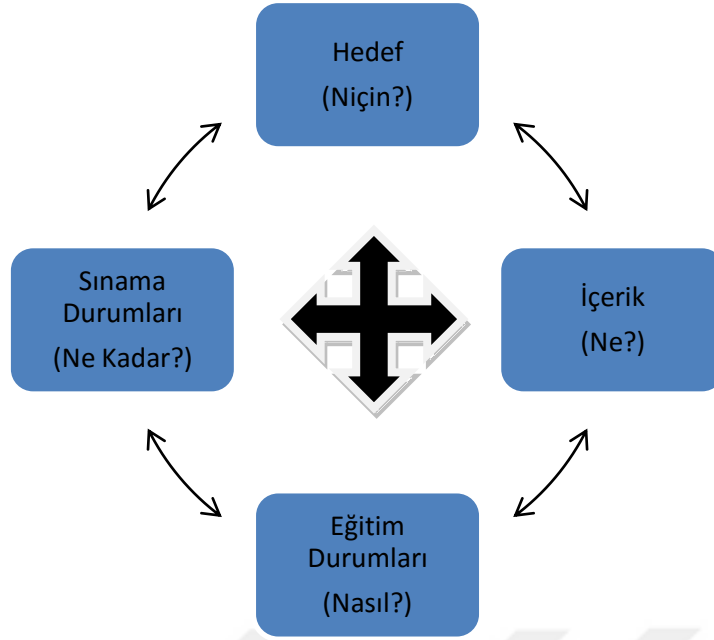
Tyler (1969) eğitim programını öğrenenlerin kişisel tecrübelerini içeren ve profesyonel kuramlar ve uygulamalar eşliğinde hem genel hem de özel amaçlara ulaşmayı hedefleyen bir program olarak tanımlarken, Popham ve Baker (1970) eğitim programını okulun sorumlu olduğu planlı ve arzu edilen öğrenme çıktıları olarak tanımlamıştır. Doll (1996)'a göre eğitim programı, öğrencilerin okul gözetiminde bilgi ve anlayış kazandığı, becerilerle geliştirdiği ve tutum, takdir ve değerler değiştirdiği formal - informal içerik ve süreç olarak ifade edilmektedir. McBrien ve Brandt (1997) ise eğitim programını okulda verilmesi önerilen tüm dersler veya belli bir çalışma alanına yönelik yine okulda verilmesi önerilen tüm derslerin yer aldığı ve öğrenciye ne öğretileceğinin sınırlarını belirleyen yazılı bir plan olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de 1930’lu yıllarda kullanılmaya başlanan eğitim programı kavramı (Yüksel ve Sağlam, 2014) hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan tüm faaliyetler ve bu faaliyetlerin uygulamadaki görünümü olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 1986). Eğitim programını “yetişek” olarak nitelendiren Ertürk (1994) ise bu kavramı okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında okul içi ve dışındaki bütün öğretme-öğrenme faaliyetleri olarak ifade etmiştir. Senemoğlu (2003) ise eğitim programını, bir derste kazandırılması planlanan hedeflerin ve davranışların nasıl ve ne derecede kazandırıldığını kapsayan gelişime ve değişime açık öğeler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda toplumların veya bireylerin sahip olduğu felsefe ve değerler farklılaşmasına rağmen genel olarak eğitim programında yer alması gereken ortak temel öğelerin var olduğu görülmektedir.

2.1.2. Eğitim Programının Temel Öğeleri

Genel olarak eğitim programının temel öğeleri hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğeleri adı altında ifade edilmiştir (Demirel,2012; Küçükahmet, 1997; Ornstein ve Hunkins, 2004). Birbirleri ile karşılıklı etkileşim halinde olan eğitim programı öğelerinin herhangi biri hakkında verilen bir karar diğer öğelerle ilgili verilen kararları etkilemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Dolayısıyla programla ilgili bir karar alınması halinde programın tüm öğeleri göz önünde tutulmalıdır (Erden, 1998).



Şekil 1. Eğitim Programının Öğeleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere eğitim programının hedef ögesinde “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2012). Hedefler, eğitim programının uygulanması sonucunda öğrencilerin kazanması istenen veya beklenen özelliklerdir (Şeker, 2012). Hedeflerin belirlenme sürecinde toplumun gereksinimleri, sahip olduğu olanakları ve konu alanı özellikleri göz önünde bulundurulurken eğitim ihtiyaçları incelenir (Fidan, 1996). Eğitim programlarının bu ögesinde öğrencilerin ne öğrenmek istediklerine ve öğretmenlerin ne öğretmeye çalıştıkları durumları göz önünde bulundurulur (Marsh, 2004).

Eğitim programının ikinci ögesi olan içerik ögesinde belirtilen amaçlar doğrultusunda “Ne(ler) öğretilcek?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2012). İçerik, öğrenenin teoride sahip olduğu bilgi ve becerilerin kullanılıp uygulanmasına yönelik bilişsel bir süreci kapsar (Ornstein ve Hunkins, 2004). Erden (1998), içerik belirlenirken kapsamın hedeflerle tutarlı olup olmadığı ve öğrenciler için anlamlı olup olmadığı durumlarının göz önüne alınması gerektiğini vurgularken Varış (1996), içeriğin belirlenme sürecinde bireysel ve toplumsal faydanın dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim programının üçüncü ögesi olan eğitim durumunun belirlenmesi sürecinde “Nasıl öğretilcek?” sorusuna cevap aranmaktadır (Demirel, 2012). Başlangıçta öğrencilere kazandırılması planlanan hedeflerin hangi yöntem ve tekniklerle, ne tür

etkinliklerle, hangi araç-gereçlerle ve öğrencilerin maruz kalacağı ne tür yaşantılarla gerçekleştirileceği bu aşamada belirlenir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Aynı şekilde öğrenmenin kolaylaştırılmasına yönelik eğitim durumları ögesinde ipuçları, pekiştireçler, aktif katılım, dönüt verme, düzeltme ve güdüleme etkinliklerinin yer aldığı aşama olduğu belirtilmektedir (Tan ve Erdoğan, 2004).

Programın bir diğer ögesi olan değerlendirme aşamasında başlangıçta belirlenen hedeflere “Ne kadar?” ulaşıp ulaşılmadığı saptanmaya çalışılır. Değerlendirme ögesinde ulaşılan ve ulaşılamayan hedefler ile yeterince öğrenilen ve öğrenilemeyen konuların neler olduğu belirlenerek bu durumlar ortaya çıkarılır (Yılmaz, 1996).

Program geliştirmenin en önemli kaynağı, sistemin devamlılığına ve etkililiğine ilişkin karar verme süreci olan program değerlendirmedir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Programın tasarlanması ve uygulama süresi boyunca sürekli yapılması gereken bir işlem olan değerlendirme (Marsh ve Willis, 2004), istenmedik ya da yetersiz olan ürünlerin neler olduğunu ortaya koyarak eğitim programının yenileşmesine ve geliştirilmesine destek sağlar (Uşun, 2012). Dolayısıyla, program hakkında bir karara ulaşabilmek ve bu karar uyarınca program tasarısını geliştirmek, ancak program değerlendirme sayesinde mümkün olmaktadır (Bilen, 1999).

2.2. Program Değerlendirme

Eğitim programı kavramında olduğu gibi program değerlendirme ile ilgili de yerli ve yabancı literatürde çok sayıda farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Söz konusu tanımlamalara aşağıda yer verilmiştir:

Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirmesini içermekle birlikte hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiğini ortaya koyan kanıtların yargılanma süreci olarak belirtilmiştir (Bloom, 1971).

Gözütok (1999), program değerlendirmeyi, programın etkililiği konusunda karar verme süreci olarak tanımlarken, Fink (1995) programın sahip olduğu özelliklerin ve boyutların ayrıntılı araştırılması olarak ifade etmektedir.

Posner (1995) ise program değerlendirmeyi program içerisinde yer alan nesne, kişi ya da işlemlerin değeri hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır.

“Program değerlendirme, başka bir değişle eğitim programlarının etkililiği hakkında farklı ölçme araçları kullanarak veri toplama ve bu verilerden yola çıkarak programın etkililiği hakkında bir yargıya varma süreci” olarak ifade edilmiştir (Erden, 1998, s. 9).

Kaya (1997), program değerlendirmeyi, bir programın sahip olduğu boyutların etkililiği hakkında karar verebilmek için bilgilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması olarak ifade etmektedir.

Yaşar (1998) ise program değerlendirmeyi başlangıçta belirlenen amaçların gerçekteşme düzeylerini tespit etme ve uygulama sonucunda programın aksayan yönlerini belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapma durumu olarak tanımlamaktadır.

Milakovich ve Gordon (2001)’e göre program değerlendirme, gerek siyasi gerek idari kararların verilmesine yönelik programın çıktıları hakkında karar vericilere bilgi sağlayan sistematik bir süreçtir.

Wiles ve Joseph (2002)’a göre program değerlendirme, programın etkililiğini ortaya koymak için bilgi toplamak, elde edilen bilgileri analiz etme süreci ile birlikte belli bir yargıya ulaşarak öğretim programını geliştirmek için bir karara varma süreci olarak ifade edilmektedir.

Klenowski (2010), bir programın veya uygulamanın nasıl geliştirilebileceğine yönelik anlayış sağlama ve programın uygulanmasıyla elde edilen verimlilik ve etkililikle ilgili kanıtlar sağlamaya kadar birçok amaca hizmet eden süreci program değerlendirme olarak ifade etmiştir.

Demirel (2012, s. 172) program değerlendirmeyi, *“programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararlarının verilebileceği bir bilgi kaynağı”* olarak tanımlamaktadır.

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak program değerlendirmenin eğitim programının amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinin hem ayrı hem de bütünsel olarak analiz edilmelerine olanak sağlayarak programın niteliği, etkililiği, faydalılığı, hedeflere ulaşma düzeyi ve programın geneli hakkında bir yargıya varan ve bunun sonucunda programın geliştirilmesine katkıda bulunan sistematik bir süreç olduğu söylenebilir.

Program değerlendirme, uygulanan programın sonunda rastgele yapılan bir işlem olmayıp, program geliştirmek için verilerin toplanması ve bu sürecin sonunda bir

yargıya varılmasıdır. Program değerlendiricilerin sahip olduğu bilgi, beceri, benimsedikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri, onları programı değerlendirmede nasıl bir yol izlemeleri konusunda yönlendirmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2014). Dolayısıyla, bir programın değerlendirilme sürecinde ele alınan yaklaşım türü değerlendirme sonucunda elde edilecek olan verilerin hangi amaçla kullanılacağını belirler. Program değerlendirmede bahsedilen ilgili yaklaşım türleri aşağıda tanımlanmıştır.

Ertürk (1994), değerlendirmenin kullanılan kıyaslama esasına göre sınıflandırılabileceğini ve değerlendirme çabalarında gözlenebilen yaklaşımları altı ana grup altında toplamanın mümkün olduğunu ifade etmiştir.

2.2.1. Yetişek Tasarısına Bakarak Değerlendirme

Bu tür bir değerlendirme tasarlanan programın, program geliştirme ilkeleri doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla tasarlanan programın uygulamada olan program ile eşdeğer olamayacağı ifade edilerek bu tür bir değerlendirmenin yetersiz kalacağı belirtilmektedir.

2.2.2. Ortama (Gizil ve Muhtemel Uyarıcılar Düzenine) Bakarak Değerlendirme

Bu tür değerlendirme yaklaşımında gizil ve muhtemel uyarıcılar ile gerçekte yer alan uyarıcılar arasında özdeşlik olamayacağı ve programda yer alan uyarıcıların öğrencilerin bireysel özelliklerine göre anlam kazanacağı belirtilerek yine program değerlendirme alanında tek başına yetersiz bir yaklaşım olacağı ifade edilmektedir. Burada değerlendirilenin programdan ziyade sadece eğitim ortamının kendisi olduğu belirtilmektedir.

2.2.3. Başarıya Bakarak Değerlendirme

Bu tür bir yaklaşım öğrenci başarısını ölçüt olarak değerlendirme yapmaktadır. Dolayısıyla, bitirme sınavlarındaki başarıyı sağlayan öğrenci davranışlarının değerlendirmeye konu olan programda nasıl geliştiği bilinmeyeceği için bu tür bir yaklaşımla birlikte program hakkında bir değerlendirmede bulunmanın yeterli olmayacağı ifade edilmektedir. Burada değerlendirilenin sadece öğrenci başarısı olduğu vurgulanmaktadır.

2.2.4. Erişiyeye Bakararak Değerlendirme

Bu tür değerlendirme yaklaşımda programın başında belirlenen hedeflere programın sonunda ne kadar ulaşıldığı ve aradaki farkın ne ölçüde olduğu saptandığı için program geliştirmeye katkısı olabileceği düşünölmektedir. Programın kendisinin doğrudan gözlemenin mümkün olmadığını dile getiren Ertürk (1994), sadece erişiyeye bakarak programın tümü hakkında yargıda bulunmanın yetersiz kalacağını ifade etmektedir.

2.2.5. Öğrenmeye Bakararak Değerlendirme

Bu yaklaşım türünde programın başlangıcında belirlenen hedeflere öğrencinin ulaşmasında engel veya sorun yaratan ya da beklenmedik gelişmelerin neler olduğu ortaya çıkarılır. Sadece bu bağlamda sınırlı kalan bu yaklaşımın program geliştirmeye katlı sağlamanın yanı sıra programın tümü hakkında bir değerlendirmede yetersiz kalacağı ifade edilmektedir.

2.2.6. Ürüne Bakararak Değerlendirme

Bu tür değerlendirme yaklaşımı, esas ürün olan öğrenci davranışlarındaki değişmeler ile yan ürün olan öğretmen davranışları ile eğitim ortamındaki başka değişmeleri de değerlendirmeye tabii tuttuğu için program değerlendirmede diğer yaklaşımlara nazaran daha yararlı olduğu belirtilmektedir.

Yukarıda bahsedilen değerlendirme yaklaşımları göz önüne alındığında bir programın niteliği ve etkililiği konusunda sağlıklı kararlar alabilmek ve program geliştirmeye maksimum seviyede katkı sağlamak için belirtilen yaklaşımların mümkün olduğunca hepsinin bir arada kullanımına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Belirtilen yaklaşımlardan herhangi birinin eksik olması veya sadece birinin ölçüt olarak kullanılması durumunda ise programın arzu edilen seviyede değerlendirilmesinin mümkün olamayacağı görölmektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) de yukarıda bahsedilen program değerlendirme yaklaşımlarına paralel olarak ele aldığı yaklaşım türlerini beş ana başlık altında sınıflamaktadır. İlgili yaklaşımlar ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmaktadır.

2.2.7. Hedef Yönelimli Yaklaşım (Objectives-Oriented Approach)

Tyler, Provus, Metfessel-Michael, Hammond, Popham, Taba, Bloom ve Talmage gibi savunucuları ile birlikte öne çıkan ve programın amaç ve hedeflerine ne derecede ulaşıldığına odaklanan bu yaklaşımın en önemli özellikleri ölçülebilir hedefleri belirlemek, veri toplamak için objektif araçlar kullanmak ve hedef ve performans arasındaki uyumsuzlukları incelemektir. Yapılan değerlendirme hakkında bir yargıda bulunabilmek için hedeflerin ölçülebilir, ölçümlerin ise güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir. Bu yaklaşım türünün kolay kullanım, çıktılara odaklanma, büyük oranda kabul edilebilirlik ve hedeflerin açık bir şekilde belirtilmesine imkan sağlamak gibi faydaları var iken değerlendirme sonuçlarının aşırı basitleştirilmesine ve sadece çıktılar üzerine aşırı vurgulama yapma gibi sınırlılıkları mevcuttur. Hedef yönelimli değerlendirmeden elde edilecek olan bilgiler bir etkinliğin amaçlarının veya etkinliğin kendisinin ya da amaçların başarısını saptamak için işleme konulan değerlendirme sürecinin veya araçlarının yeniden düzenlenmesinde kullanılabilir.

2.2.8. Yönetim Yönelimli Yaklaşım (Management-Oriented Approach)

Stufflebeam, Alkin, Provus ve Wholey gibi savunucuları ile birlikte öne çıkan ve karar verme sürecine katkıda bulunmak için kullanışlı bilgiler sağlamayı temele alan bu yaklaşımın en önemli özelliği program geliştirme sürecinde yer alan tüm aşamaları değerlendirmektir. İhtiyaçları ve hedefleri belirleyip değerlendirmek, alternatif program tasarımları ortaya koymak ve değerlendirmek, programın uygulanma sürecini izlemek, programda yer alan hataları incelemek ve sonuçlarını açıklamak, ihtiyaçların kısmen veya tamamen karşılanıp karşılanmadığını belirlemek, meta değerlendirme yapmak ve değerlendirmenin kurumsallaştırılması için bir rehber olmak bu yaklaşımın değerlendirmenin kavramsallaştırılmasına sağladığı en önemli katkılardır. Değerlendirme sürecinde karar verebilmek için belirlediği ölçütler yararlılık, uygulanabilirlik, doğruluk ve teknik açıdan sağlamlık olarak sıralanabilir. Liderlik pozisyonunda yer alanların bilgi ihtiyaçlarına duyarlı olma, değerlendirme sürecinde izlediği sistemli yaklaşım, değerlendirmenin program geliştirme süreci boyunca yapılması ve geniş alanda sağladığı bilgiler bu yaklaşımın avantajları olarak gösterilebilir. Değerlendirmenin ve problem sonuçlarının aşırı basitleştirilmesi, kurumsal etkililik ve üretim modelleri üzerine yoğunlaşması ve

daha çok çıktılar üzerine vurgu yapılması bu yaklaşımın sınırlı yönleri olarak ele alınabilir.

2.2.9. Tüketici Yönelimli Yaklaşım (Consumer-Oriented Approach)

Scriven ve Komoski gibi savunucuları ile birlikte öne çıkan ve ürün hakkında karar vermeye yardımcı olmayı ve bilgi sağlamayı temele alan bu yaklaşımın en önemli özellikleri belli bir alanda ortaya konan ürünü analiz ederken kontrol listesi kullanmak, ürün testi yapmak ve tüketiciyi bilgilendirmektir. Eğitim süreci içerisinde yapılan etkinlikleri ve bunun sonucunda ortaya çıkan ürünleri değerlendirmede belirli ölçütleri kullanmak, tamamlanmış incelemeler için bir arşiv kaynağı sunmak, biçimlendirmeye ve bütüne yönelik değerlendirme yapmak bu yaklaşımın değerlendirme sürecine sağladığı katkılar olarak gösterilmektedir. Değerlendirme sürecinde ön yargılardan uzak olmak, karar verme ve tavsiyede bulunma sürecinde savunulabilir ölçütlere sahip olmak, ihtiyacın karşılandığına ve programın etkililiğine yönelik ortaya kanıt sunmak bu yaklaşımın değerlendirme ölçütleri olarak ele alınmaktadır. Değerlendirme sürecinde tüketicinin bilgi ihtiyacına odaklanması, ürün geliştiricileri etkilemesi, maliyet etkinliği ve yararlı olma durumuyla ilgilenmesi bu yaklaşımın olumlu yönleri olarak gösterilirken, orijinali oluşturmayı veya yeniliği ortaya çıkarmayı baskı altına alma ihtimaline sahip olması, tartışmaya ve sorgulamaya açık olmaması sınırlı yönleri olarak gösterilmektedir.

2.2.10. Uzman Yönelimli Yaklaşım (Expertise-Oriented Approach)

Eisner ve akreditasyon gruplarının savunduğu ve nitelik hakkında değerlendirmelerde bulunurken profesyonelliği temele alan bu yaklaşımın en önemli özellikleri bireysel olarak sahip olunan bilgi ve tecrübeyi temele alarak değerlendirmelerde bulunmak, uzlaşma standartları kullanmaktır. Öznel değerlendirmeyi meşru kılması, dışarıdan onaylanan bireysel çalışmalar ve standartlar bu yaklaşımın değerlendirme sürecine sağladığı katkılar olarak gösterilmektedir. Bilinen standartların kullanılması ve uzmanların nitelikleri değerlendirme sürecinde ele alınması gereken ölçütler olarak ifade edilmiştir. Geniş etki alanına sahip olması, kolay uygulanabilir olması ve insan yargıları üzerine çıkar sağlamak bu yaklaşımın olumlu yönleri olarak ele alınmaktadır. Tekrarlanabilir olması, kişisel ön yargılara açık olması, sonuçları destekleyecek nitelikte belgeye sahip olmaması, tartışmaya açık olması, bağlama yüzeysel olarak yaklaşması,

sezginin aşırı kullanımı ve “uzmanların” niteliğine olan güven ise bu yaklaşımın sınırlı yönleri olarak kabul edilmektedir.

2.2.11. Katılımcı Yönelimli Yaklaşım (Participant-Oriented Approach)

Stake, Patton, Guba-Lincoln, Rippey, Macdonald, Parlett-Hamilton ve Cousins-Earl gibi savunucuları ile birlikte ön plana çıkan bu yaklaşımın temel amacı programa dair etkinliklerin güçlüklerini ortaya koymak, bunları anlamak ve katılımcının bilgi ihtiyacına cevap vermek olarak ele alınmaktadır. Tümevarım bir neden sonuç ilişkisini benimsemesi, istekli uygulayıcılara yönelik kullanımı ve bu kullanıcıların eğitilmesi bu yaklaşımın belirli özellikleri olarak gösterilmektedir. Değerlendirme sürecinde benimsediği ölçütler güvenilebilirlik, uygunluk, denetlenebilirlik ve doğrulanabilirlik olarak ifade edilmiştir. Karar verme ve tanımlama üzerine odaklanması, bağlamla ilgili olması, değerlendirme planı ortaya koymaya açık olması, çoğulculuğu benimsemesi, tümevarım yaklaşımı kullanması, çok geniş sayıda bilgi kullanımı ve anlama üzerine vurgu yapması bu yaklaşımın olumlu yönleri olarak belirtilmektedir. Yönlendirmeye açık olmaması, alışık olunmayan durumlara yönelebilmek durumu, potansiyel olarak aşırı yoğunluğa sahip olması, sonuca ulaşmada hata yapma ihtimalinin fazla olması bu yaklaşımın sınırlı yönleri olarak kabul edilmektedir.

Yukarıda bahsedilen beş farklı değerlendirme yaklaşımının her birinin kendi içerisinde değerlendirme kavramına ve sürecine katkı sağlamakla beraber hem olumlu hem de sınırlı özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla ilgili değerlendirme yaklaşımlarından azami düzeyde yararlanabilmek için amacımıza hizmet edecek olan veya olanları belirleyebilmek ve bunların güçlü yönlerinden faydalanarak asgari miktarda hata payına sahip olmak değerlendirme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine zemin hazırlayabilir.

Bu çalışmada değerlendirmeciye yöneticilerle yakın çalışma imkanı sunarak yöneticinin alması gereken kararları belirlemesine açıklık getiren, yöneticisinden uygulayıcısına kadar eğitimde değerlendirme ihtiyacı olan herkese hizmet ederek karar vericilere bilgi sağlayan ve bir çok yönüyle sistem yaklaşımına benzeyen yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım değerlendirme sonuçlarını kimin kullanacağına, nasıl kullanacağına ve sistemin hangi yönleri üzerinde karar(lar) alınacağına açıklık getirmektedir. Yönetim

yönelimli yaklaşıma göre değerlendirme süreci sonunda elde edilecek başarı değerlendiriciler ile yöneticiler arasındaki ekip çalışmasının kalitesine bağlıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Bu yaklaşımı benimseyen ve özellikle yöneticilere hizmet etme amacıyla Stufflebeam tarafından geliştirilerek değerlendirme süreci sonunda alternatif kararlar almak için uygulamaya koyulan BGSÜ değerlendirme modeli (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004) aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.3. BGSÜ (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) Değerlendirme Modeli

Program değerlendirmenin en önemli amacının ortaya bir kanıt koymaktan ziyade var olanı geliştirmek olduğunu ifade eden Stufflebeam (1971), BGSÜ modelinin yöneticilerin programın iyileştirilmesine yönelik daha iyi kararlar almaları konusunda yardımcı olmak üzerine geliştirildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda dört farklı aşamadan oluşan bir değerlendirme sistemi geliştirmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

2.3.1. Bağlam Değerlendirme (Context Evaluation)

Programın planlanma sürecinde alınan kararların değerlendirilmesine imkan tanıyan bu aşamanın program tarafından ne tür ihtiyaçların belirlendiği ve programın hedeflerini belirlemeye yönelik daha önceden var olan ne tür programlar olduğunu ortaya çıkarmaya hizmet ettiği ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bağlam değerlendirmenin okulun bulunduğu bölgenin sahip olduğu avantaj ve dezavantajları, ihtiyaçları, sahip olduğu fırsatları ve öncelikli ele alınması gereken problemlerin neler olduğunu belirlemenin yanı sıra hedeflerin tekrardan organize edilmesi gibi birçok amaca hizmet ettiği belirtilmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988). Bağlam değerlendirme aşamasının genellikle sistem analizi, doküman analizi, ikincil veriler analizi, görüşmeler, tanılayıcı sınavlar ve Delphi tekniği gibi yöntem ve teknikleri içerdiği ortaya konulmuştur (Dalkey ve Helmer, 1963). Bağlam değerlendirme ile birlikte programın başlangıcında ortaya çıkması muhtemel güçlüklerin veya engellerin ortadan kaldırılacağına inanılmaktadır (Zhang vd., 2011).

2.3.2. Girdi Değerlendirme (Input Evaluation)

Programın yapılanma sürecinde alınan kararların değerlendirilmesine imkan tanıyan bu aşamanın ne tür kaynakların var olduğu, programın yürütülmesine yönelik ne tür alternatif stratejilerin yer aldığı, programın uygulanmasına yönelik ihtiyaçları en iyi karşılayan seçeneğin hangi planda yer aldığını ortaya çıkarmaya hizmet ettiği ifade edilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Girdi değerlendirmenin en önemli görevleri program içerisinde yapılması gereken değişiklikleri ortaya çıkarmak, programın yürütülmesine yönelik en uygun yaklaşımın hangisi olduğunun belirlenmesine yardımcı olmak ve var olan kaynakların boşa harcanmasına neden olacağı öngörülen gereksiz uygulamaların ve yeniliklerin sürece dâhil edilmemesine zemin hazırladığı belirtilmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988). Girdi değerlendirme aşamasında kullanılan yöntemlerin; programın sahip olduğu insan ve materyal kaynaklarının, planlanan bütçe ve takvimin, tavsiye edilen çözüm yöntemlerinin analizini içerdiği ifade edilmektedir. Bu aşamanın ulaştığı sonucun belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik bir çerçeve çizmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Zhang vd., 2011).

2.3.3. Süreç Değerlendirme (Process Evaluation)

Programın uygulanma sürecine yönelik alınan kararların değerlendirilmesine imkan tanıyan bu aşamanın programın ne derece iyi uygulandığını, başarılı bir şekilde yürütülmesine engel teşkil eden ne tür tehditlerin yer aldığını ve ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmaya hizmet ettiği ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Süreç değerlendirmenin en önemli özelliğinin yöneticilere ve uygulayıcılara program içerisinde yer alan etkinliklerin ne derece planlandığı gibi yürütüldüğü ve mevcut kaynakların ne derece etkili kullandığı hakkında geri dönütlere yer vermesi olduğu söylenmektedir. Bunun yanı sıra, süreç değerlendirmenin, ürün değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilmek adına çok önemli bir bilgi kaynağı olduğu ortaya konulmuştur (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988). Süreç değerlendirmede gözlem, katılımcı görüşü, kayıt analizi, fotoğraf ve video kayıtları, odak grup gibi yöntem ve teknikleri içerdiği ifade edilmiştir. bu aşamada öğretme ve öğrenme becerilerine yönelik yapılan etkinliklerin gözlenmesi mümkün olduğu için değerlendirici ve paydaşlar arasındaki işbirliğinin daha sağlıklı kararların alınmasına yol açacağı düşünülmektedir (Zhang vd., 2011).

2.3.4. Ürün Değerlendirme (Product Evaluation)

Program hakkında dönüt verme sürecine yönelik alınan kararların değerlendirilmesine imkân tanıyan bu aşamanın programın sonunda hangi sonuçlara ulaşıldığını, ihtiyaçların ne derece azaltıldığını, ders verme süreci bittikten sonra program ile ilgili ne yapılması gerektiğini ortaya çıkarmaya hizmet ettiği ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Ürün değerlendirmenin amaçlarının ise ölçmek, yorumlamak ve programın kazanımları hakkında yargıda bulunmak olduğu ifade edilmektedir. Ürün değerlendirme aşamasında programdan faydalananlar ve paydaşlar ile yapılacak görüşmeler, durum çalışmaları, oturumlar, odak grup, doküman analizi gibi yöntem ve tekniklere yer verilmektedir (Zhang vd., 2011). Program döngüsü içerisinde ve programın sonunda nelerin başarıldığı hakkında geri dönüt vermek yine ürün değerlendirmenin özelliklerinden biri olarak belirtilmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra ürün değerlendirmenin asıl amacının programın, hizmet etmesi gereken grubun ihtiyaçlarını ne derecede karşıladığını ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988).

2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de yabancı dil eğitimi denilince akla ilk gelen diller İngilizce, Almanca ve Fransızcadır. Bu diller arasında öğretme ve öğrenme yönüyle en çok tercih edileni ise İngilizcedir (Özdemir, 2006). Cumhuriyet döneminden itibaren ülkemizde yaşanan birtakım gelişmeler, İngilizcenin en az anadilimiz kadar önemli hale gelmesine neden olmuştur.

Birinci Dünya Savaşını takip eden yıllarla beraber Batı ülkeleri ile olan ilişkilerimiz hem iktisadi hem de siyasi açıdan gelişmeye başlamıştır. Dolayısıyla batılıların sahip olduğu yaşam tarzı ülkemizde de etkisini göstermeye başlamıştır. Bu dönemde yaşanan siyasi gelişmelerin etkisi eğitim alanında özellikle yabancı dil öğretiminde ortaya çıkmıştır (Gürbüz, 2001).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan en önemli reformlardan biri, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunun çıkarılmasıdır. Bu yasayla birlikte Osmanlı döneminden kalan medreselerin yerine günümüz okulları açılmıştır. Dolayısıyla o zamanki dönemde yaşanan gelişmeler ışığında mevcut

yabancı diller olan Arapça ve Farsçanın yerine Batı'nın etkisi doğrultusunda Almanca, Fransızca ve İngilizce dilleri uygulamaya konmuştur. (Demirel, 1993).

II. Dünya Savaşı'na kadar bir oluşum süreci içerisinde yer alan yabancı dil öğretiminde dönemin gerektirdiği özellikle siyasi ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda İngilizce diğer dillere nazaran ön planda olup (Demircan, 1988) 1950'li yıllardan itibaren bir ders olarak verilmesinin yanı sıra bazı öğretim kurumlarında “eğitim dili” olarak tercih edilmeye başlanmıştır (Demirel, 2004). Dolayısıyla bu yıllardan sonra benzer şekilde eğitim vermeye başlayan okullar açılmıştır. Açılan okullardan ilki Yenişehir Lisesi bugünkü ismiyle TED Ankara Koleji olup bu okulun 4. ve 5. sınıflarında haftada 10 saat İngilizce dersi verilmesi uygun görülmüştür (Demirel, 2004). 1955 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde uygulanan *İngilizce Programı* eğitim sistemimizde “işitsel-dilsel” yöntemin yerleşmesine imkan sağlamış olup 1966 yılından sonra Avrupa Konseyi ile yürütülen işbirliği çerçevesinde de yabancı dil öğretimi alanında önemli sayılabilecek adımlar atılmasına zemin hazırlamıştır (Demircan, 1988).

1970'li yılları takiben devlet okullarında İngilizcenin öğretilmesi ve kalitesini arttırmak amacıyla Avrupa Komisyonu tarafından yabancı dil öğretimine yönelik geliştirilen birçok projeden yararlanılmıştır. İngilizcenin en iyi şekilde öğretilmesine yönelik Avrupa Komisyonu ile yapılan işbirliği çerçevesinde 1973 yılında yeni yabancı dil programı hazırlanarak *Tebliğler Dergisinde* yayınlanmıştır. Düzenlenen yeni program dolayısıyla dönemin koşullarına cevap verecek ve öğrencinin ilgisini çekebilecek konuları içeren yeni ders kitaplarının da basılmasına imkân sağlamıştır (Demirel, 2004).

1980-1990 yılları arasında yabancı dil alanında yapılan düzenlemelerin çoğu Anadolu liselerinde ve meslek liselerinde verilen yabancı dil eğitimine yönelik olmuştur. 1988 yılında alınan bir kararla normal liselerde zorunlu olan yabancı dil dersleri seçmeli hale getirilmiştir (Demircan, 1988).

Türkiye'de yabancı dil eğitimine yönelik düzenlemeler genel olarak ortaöğretim ve üzeri seviyelerdeki okullar temel alınarak yapılmıştır. Ancak, zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkararak 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ilköğretim ve ortaokul birleştirilerek eğitimin sekiz yıllık zorunlu hale getirilmesi ile birlikte ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda haftada 2 saat zorunlu 1 saat seçmeli yabancı dil dersleri programa dâhil edilmiştir (Aslan, 2008; Demirezen, 2003). Bu durum ülkemizde yabancı dil eğitiminin erken

yaşlarda verilmesine imkân sağlayan en önemli adımlardan biri olarak yorumlanabilir.

2006-2007 eğitim öğretim yılında yapılan yeni bir düzenleme ile birlikte İngilizce haftada 3 saat zorunlu ders olarak verilmeye başlanmıştır (Çetintaş, 2010). Bu uygulamaya ek olarak bütün sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil kurs programları da uygulanabilir kararı alınmıştır (MEB, 2006).

2012-2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte yürürlüğe giren ve eğitimin altı yaşından itibaren başlamasına olanak tanıyan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile birlikte ülkemizde zorunlu eğitim 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte 12 yıla çıkarılmıştır (Solak, 2013). Ancak, 1 Şubat 2013 tarihinde alınan karar ile birlikte İlköğretim Kurumlarında İngilizce Dersi Öğretim Programı 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 2 ve 5. ; 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. ; 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren 8. sınıflarda uygulamalarına ilişkin planlama yapılmıştır (MEB, 2013).

2.5. Dünyada ve Türkiye’de Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Çocuklara yabancı dil öğretimi, değişen toplumsal koşullarla birlikte, yirminci yüzyıla gelindiğinde önceki dönemlere kıyasla giderek artan oranda daha çok ilgi görmeye başlamıştır (Hanbay, 2013). Dolayısıyla, İngilizce başta olmak üzere yabancı dil eğitimi birçok ülkede eğitim-öğretimin ilk kademelerinde verilmeye başlanmıştır (Şevik, 2008). Yirmi birinci yüzyıla kadar dil olgusu bağlamında ele alınan yabancı dil öğretimi, günümüzde öğrenme olgusu temelinde ele alınmaktadır. Beynin her iki yarısının ergenlik döneminden başlayarak birbiriyle olan bağının azalması sonucu yabancı dil öğrenmede çocukluk dönemine oranla ileri yaşlarda daha fazla güçlük yaşanabileceği düşüncesiyle erken yaşta yabancı dil öğrenmenin avantajlı olduğu vurgulanmaktadır (Niemeier ve Urban’dan aktaran Hanbay, 2013). Bu nedenle, dünyada çok sayıda gelişmiş ülkede yabancı dil öğretimine çocuk yaşlarından itibaren başlanmaktadır (Mirici, 2001). Zorunlu yabancı dil eğitimine yönelik bazı Avrupa ülkelerinin benimsediği farklı yaş gruplarının özellikle 6 ile 10 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Aşağıda verilen Tablo 1 Türkiye’nin de içerisinde bulunduğu bazı Avrupa ülkelerinin zorunlu yabancı dil eğitimine başlama yaşındaki farklılıkları göstermektedir.

Tablo 1. Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı (2010 Yılı)

| Sıra No | Ülke | Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı |
|---------|------------|--|
| 1 | İtalya | 6 |
| 2 | Avusturya | 6 |
| 3 | Norveç | 6 |
| 4 | İspanya | 6 |
| 4 | Finlandiya | 7 |
| 5 | Fransa | 7 |
| 6 | Almanya | 8 |
| 7 | Romanya | 8 |
| 9 | Macaristan | 9 |
| 10 | Türkiye | 9 |

Okul Öncesi, ilköğretim ve/veya genel ortaöğretimdeki tüm öğrenciler için zorunlu ders olarak birinci yabancı dile başlama yaşları (Kaynak: Eurydice, 2012)

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere birçok Avrupa ülkesinde zorunlu yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlandığı görülmektedir. Krashen ve Terrel (1983)'in de belirttiği gibi ergenlik döneminden önce yabancı dil öğrenmenin daha kolay olduğu ve çocuklara yabancı dil öğretme çağının ergenlik döneminden önce olması halinde arzu edilen başarıya ulaşmanın daha olası olduğu ifade edilmektedir. Fathman (1975), Amerika'da ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 11-15 yaş arasındaki öğrenci grubunun dil bilgisini daha hızlı öğrendiğini ancak 6-10 yaşındaki grubun ise konuşma becerilerini daha çabuk geliştirdiğini gözlemlemiştir. Türkiye'de 1997-1998 eğitim öğretim döneminde uygulamaya konulan ve 2012 yılına kadar ilköğretim 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanan yabancı dil öğretiminin, 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde yapılan reformlar ile birlikte ilköğretim 2. sınıfa kadar indirilmesi (yaş olarak 7 belirlenmiştir) ve dinleme ile konuşma becerilerine ağırlık verilmesi (2., 3. ve 4. sınıflar için) yapılan çalışmaları ve ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir.

2.6. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de yabancı dil öğretim standartlarına göre uyarlanan yeni programlarda ürün odaklı ve öğretmen merkezli bir öğrenme ortamının aksine süreç odaklı ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının benimsendiği söylenebilir (Zehir Topkaya ve Küçük, 2009). Ülkemizde 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte;

“Dördüncü sınıf öğretim programı ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerine odaklı ve etkin dil kullanımına dayalı bir biçimde tasarlanmış olup aynı zamanda hedef yaş grubunun ilgi ve becerilerine uygun faaliyetler ile desenlenmiştir. Hedeflenen kazanımları edindirmek için tasarlanan etkinlikler özellikle dinleme ve konuşma becerisi odaklı olup, temelde, oyunlar, şarkılar, canlandırmalar, boyama, kesme-yapıştırma ve resim etkinliklerinin kullanıldığı iletişim ve dil üretimi odaklı çalışmalardır” (MEB, 2013, s. 23).

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretim deseni dinleme ve konuşma temelli olup bu sınıf düzeyi için okuma, yazma ve dilbilgisi yapıları odakta değildir. Bu yüzden, okuma ve yazma temelli görevlere en düşük seviyede yer verilir (MEB, 2013).

Programda gerçek hayat ile dil öğrenimi arasında ilişki kurabilmek için her üniteye ayrı ayrı seçilen temalar erken yaştaki öğrencilerin dikkatini çekebilecek konu ve kavramlar üzerine inşa edilmiş olup bu bağlamda aile, arkadaş, hayvanlar, tatiller, boş zaman etkinlikleri gibi temalar programa yansıtılmıştır (MEB, 2013).

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı sınıf ortamında iletişimi mümkün olduğunca İngilizce yürütmeye temel alan ve iletişimi gerçek anlam oluşturmaya odaklanan bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaçla öğrenciler için oluşturulan bu sınıf ortamı gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunmaya dayandırılmaktadır (MEB, 2013).

Programın yürütülmesi sonucunda öğrencilerin gelişimlerinin takip edilebilmesi için öğrencilere ünite sonlarında yer alan öz değerlendirme kontrol listesi, sözlü sınavlar, kısa sınavlar, uygulanarak; ev ödevleri ve proje odaklı görevler verilerek öğrencilerin süreç içerisinde gelişimlerini değerlendirmeyi temel alan bir sürecin değerlendirme bağlamında odakta bulunması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Krashen ve Terrel (1983) de benzer şekilde çocuklara yabancı dil öğretiminde oyunların kullanılmasının ilgili konuya daha çok ilgi gösterileceğini dolayısıyla

ilkokul programlarında oyunların vazgeçilmez unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğretimi çocukların yaş gruplarına, sahip oldukları seviye ve ilgi alanlarına uygun olan materyallerle gerçekleştirilmeli ve bu süreç içerisinde kazandırılmak istenen yabancı dil oyunlarla, şarkılarla ve farklı etkinliklerle kazandırılmalıdır (Mirici, 2001). Bu bağlamda 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte yenilenen eğitim programında yer alan ve 7-10 yaş arasındaki gruba yönelik hazırlanan yabancı dil eğitim izlencesi, bu yaş grubundaki öğrenciler için İngilizce dersinin bilişsel ve duyuşsal seviyelerine uygun olup İngilizce öğrenimindeki özellikle konuşma ve dinleme becerilerine önemli ölçüde katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen *dinlemeye* yönelik iletişim işlevleri ve becerileri aşağıda verilmiştir (MEB, 2013, s. 24-33).

Öğrenciler;

- *izin isterken ve ricada bulunurken kısa ve açık konuşmaları anlayabilirler.*
- *basit sınıf içi yönergeleri tanıyabilirler/ayırt edebilirler.*
- *rakamları 20'den 100 e kadar ayırt edebilirler.*
- *başka insanların nerede doğduklarını ya da nerede yaşadıkları gibi kişisel bilgilerini fark edebilirler.*
- *başka insanların kişisel mülkiyetlerini tanımlarlar.*
- *kaydedilmiş metin parçalarında insanların hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeylerdeki ana düşüncüyü ve anahtar bilgiyi anlayabilirler.*
- *başka insanlar sahip oldukları yeteneklerini basit ve açık olarak ifade ettiklerinde, ana fikri anlayabilirler.*
- *kaydedilmiş kısa metinlerde yavaş ve açıkça söylenen tahmin edilebilir günlük işler hakkında ana fikri çıkartabilirler.*
- *zamanı ve kısa konuşmaları anlayabilirler.*
- *yavaş bir şekilde ifade edildiğinde basit yönergeleri anlayabilir ve takip edebilirler.*
- *bir konum/yer hakkında kısa metinleri anlayabilir.*
- *açık ve kısa cümlelerle ifade edildiğinde diğer insanların mesleklerini, hobilerini ve günlük yaptıkları etkinlikleri anlayabilirler.*
- *görsel bir destekle beraber yavaş ve açık bir şekilde söylendiğinde hava durumu ve kıyafetlerle ilgili kaydedilmiş kısa metinleri anlayabilirler.*

- *açık ve kısa konuşmalarda mevsimlerin adını fark edebilirler.*
- *kısa, sade ve basit bildirimlerde ana fikri anlayabilirler.*
- *yiyecek ve içecekler hakkında basit kelime ve cümleleri anlayabilirler.*
- *temel ihtiyaçları hakkındaki tavsiyeleri algılayabilirler.*
- *sade ve açık bir şekilde ifade edildiğinde diğer insanların ihtiyaçlarını ve duygularını algılayabilirler.*

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen konuşmaya yönelik iletişim işlevleri ve becerileri aşağıda verilmiştir (MEB, 2013, s. 24-33).

Öğrenciler;

- *kısa cümleler eşliğinde istek alma veya istekte bulunma konusunda arkadaşlarıyla iletişim kurabilirler.*
- *istekte bulunabilir ve başkalarına ne yapılması gerektiğini prova edilmiş basit cümleleri kullanarak söyleyebilirler.*
- *basit yönergelere sözlü olarak cevap verebilirler.*
- *100'e kadar sayabilirler.*
- *başka insanların ait oldukları millet ve anavatanları hakkındaki sorulara basit ve açık bir şekilde ifade edildiğinde cevap verebilir ve onlara soru sorabilirler.*
- *neyi yapmaktan hoşlandıklarını söyleyebilirler.*
- *insanlara neyi sevdikleri hakkında soru sorabilirler ve bu tür sorulara yavaş ve açık bir şekilde ifade edildiğinde cevap verebilirler.*
- *kendilerinin ve başkalarının neye sahip oldukları hakkında konuşabilirler.*
- *önceden hazırlanmaları için zaman verildiğinde kendilerinin ve başkalarının yetenekleri hakkında çok kısa konuşmalar yapabilirler.*
- *günün farklı zamanlarında rutin olarak ne yaptıkları hakkında kişisel bilgi verebilirler.*
- *günlük işler hakkında basit ifadelerle anlık cevap verebilir ve soru sorabilirler.*
- *zaman hakkında soru sorup cevap verebilirler.*
- *Kısa ve temel yönergeler verebilirler.*
- *Nesnelerin yeri hakkında kısa cümleler şeklinde soru sorup cevap verebilirler.*
- *Diğer insanların meslekleri, hobileri ve günlük etkinlikleri hakkında basit cümleler eşliğinde konuşabilirler.*

- *Hava durumunu söyleyebilir ve mevsimlerin adını telaffuz edebilirler.*
- *Başka insanlardan bir şeyler isteyebilir ve rica edebilirler.*
- *Arkadaşlarını ve başka insanları tarif edebilirler.*
- *Başka insanların fiziksel özellikleri ve karakterleri hakkında soru sorup cevap verebilirler.*
- *Temel ihtiyaçları ve duyguları hakkında basit ifadeler eşliğinde soru sorup cevap verebilirler.*
- *Kısa ve basit cümleler ile birlikte nasıl hissettiklerini ve ne istediklerini ifade edebilirler.*

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilme süreci ile ilgili olduğu düşünülen ve hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmaların bir kısmında BGSÜ modeli temel alınarak değerlendirme işleminin yapılmasının yanı sıra modelin etkililiğinin değerlendirildiği gözlemlenirken bir kısmında ise öğretmen ve öğrenci görüşlerinin yanı sıra sınıf içi gözlemler neticesinde programın değerlendirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. İlgili çalışmalar aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde yabancı dil öğretim programı değerlendirme çalışmalarına bakıldığında yapılan çalışmaların programları amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme aşamaları çerçevesinde değerlendirdiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda öğretmen, öğrenci ve/veya müfettiş görüşleri temel alınarak programın etkililiği hakkında karar vermeye çalışılırken bazı çalışmalarda ise program değerlendirme modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Literatür taraması sonucu bu alanda yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Er (2006), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada programı amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından değerlendirerek bu dört temel boyuta ilişkin öneriler geliştirmiştir. Betimsel tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmanın örneklemini

rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 593 öğretmen ve 535 müfettiş oluşturmaktadır. Öğretmen ve müfettiş görüşlerini almak amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerden elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının belirlenen birtakım amaçları kazandırmada yetersiz olduğu, programın içerisinde bazı alanların revize edilmesi gerektiği, programın istenilen seviyede olmamasında bir ders saatine ayrılan zamanın yetersiz olduğu ve programda yer alan değerlendirme tekniklerinin öğretmenlere yeterince rehberlik yapamadığı sonuçlarına varılmıştır.

Karataş (2007), “Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Modeli İle Değerlendirilmesi” adlı çalışmada İngilizce II dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda BGSÜ modeline göre değerlendirmiştir. Betimsel tarama modelinde olan bu çalışmada 35 öğretmen ve küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 415 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada anketler aracılığı ile elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi ve MANOVA tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda programın bağlam, girdi, süreç ve değerlendirme boyutlarına ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur. Programın değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen bulgular neticesinde ise programda belirtilen hedeflerin öğrencilerin İngilizce bilgileri dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmesi sonucuna varılmıştır.

Küçük (2008), “Birinci Kademedeki İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Programla İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada 4. Ve 5. Sınıflarda uygulanan 2006 İngilizce dersi öğretim programını genel özellikleri, hedef, kazanım ve içerik boyutları çerçevesinde değerlendirmiştir. İstanbul’un Beyoğlu ilçesinde yer alan bir devlet okulunda yürütülen bu çalışmada yer alan 35 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Programın değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerden elde edilen verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise t-test ve ANOVA kullanılarak ortaya çıkan sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 2006 İngilizce dersi öğretim programının

sahip olduğu genel özellikler, hedef, kazanım ve içerik açısından yetersiz olduğu ve hedef ile kazanımların revize edilip içeriğe yönelik birtakım etkinliklerin eklenmesi önerilmektedir.

Tunç (2010), “Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının BGSÜ Modeli İle Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda programın etkililiğini ortaya çıkarmak için BGSÜ modeli ile programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 406 öğrenci ve 12 okutmandan elde edilen verilerin toplanmasında anket ve görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde doküman analizi kullanılırken anketlerden elde edilen verilerin analizinde ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda programın amaçlarına kısmen ulaştığı belirtilirken programın sahip olduğu fiziksel kaynakların, içeriğin ve değerlendirme boyutlarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Seçkin (2010), “İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında programda belirtilen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyi, programın öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisi ve programa yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelinde yapılan bu çalışma, Antalya ili merkezinde yer alan ve üst, orta ve alt düzey olarak sınıflandırılan okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oranlı küme yöntemiyle seçilen 415 öğrenci ile 147 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Başarı testi, ölçek, anket, görüşme ve gözlem formlarının kullanıldığı bu çalışmada nicel veriler SPSS paket programında yer alan uygun analiz teknikleri ile analiz edilirken nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üst düzey olarak sınıflandırılan okullar orta ve alt düzey olarak sınıflandırılan okullara göre kazanımlara daha fazla ulaşmıştır. Programın her okul düzeyine göre etkili olduğu sonucuna varılırken, öğretmenlerin programa yönelik görüşleri genel olarak pozitif ancak programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğu yönünde kanaat getirdikleri belirtilmiştir.

Çelen (2011), “İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 2009-2010 eğitim-öğretim dönemindeki altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programını programın dört boyutuna (amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri olarak değerlendirmeye çalışmıştır. Betimsel tarama modelinde olan bu çalışma Burdur ili

merkez ilçelerine bağlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen yedi okulda görev yapan 60 İngilizce ğretmeni ve bu okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 650 ğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla çalışmada ölçek kullanılmış olup elde edilen verilerin analizinde t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin benzer olduğu ortaya çıkarken akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara kıyasla programa yönelik daha az olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır.

ad (2011), “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce ğretim Programının ocuklara Yabancı Dil ğretiminin Duyusal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı çalışmasında ilgili ğretim programının 4. ve 5. sınıflardaki yabancı dil öğretiminin duyusal hedeflerini gerçekleştirmeye hizmet etme düzeyini birtakım değişkenler açısından incelemeye çalışmıştır. Karma yöntem deseninin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini Malatya ili merkez ilçelerinde yer alan okullardan tabakalı örnekleme tekniğiyle seçilen 528 ğrenci ve 6 yabancı dil ğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi kullanılırken nitel veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ve İngilizce derslerine yönelik yüksek derecede olumlu tutum sergilemelerinin yanı sıra bazı olumsuz tutumlar sergiledikleri de ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu olumsuz tutumların nedenleri ise derslerin yeterince ilgi çekici olmaması ve aksine bunların yerine sıkıcı ve zor etkinliklerin tercih edilmesi gösterilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise hem kız öğrencilerin erkek öğrencilere hem de 4. sınıf ğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine kıyasla yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine karşı olan tutumlarının daha olumlu olduğu yönündedir. Son olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik sergilenen ilgi ve çaba öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Karcı (2012), “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi ğretim Programına İlişkin ğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 2010-2011 eğitim-ğretim yılı İngilizce dersi ğretim programını ğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada nicel verilerin örneklemini Aydın ili merkez ilçelerinde yer alan ve ölçüt

örnekleme yolu ile belirlenen 119 öğretmen oluştururken nitel verilerin örneklemini 12 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı işlemleri yapılırken nitel verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlere göre İngilizce dersi öğretim programının önerdiği iletişimsel yaklaşımın uygulanamadığı ve nasıl uygulanması konusunda öğretmenlerin yeterli ön bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Programda kazandırılmak istenen dört dil becerisinin (okuma-yazma-konuşma-dinleme) hem öğretim hem de değerlendirme sürecinde arzu edilen seviyede kazandırılmadığı öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Programın dört ögesine yönelik ise çeşitli öneriler getirilerek İngilizce dersi öğretim programının teknolojik araçlarla desteklenmesi ve dersin öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dinçer (2013), “7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam’ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde BGSÜ Modeline göre değerlendirmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada nicel araştırmanın örneklem grubunu Aydın ili merkez ilçelerinde yer alan ve küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 125 İngilizce öğretmeni ve 850 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırmanın örneklem grubunu ise maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği temel alınarak belirlenen 30 öğretmen ve 30 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veriler frekans ve yüzde dağılımları hesaplanılarak analiz edilirken nitel veriler içerik analizi ve doküman analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında; 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının ihtiyaçları karşılama durumunun amaca göre değiştiği ve dört dil becerisinden konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Programın yürütülmesinde tercih edilen materyallerin belirlenen amaçları gerçekleştirmede yetersiz kaldığı ve özellikle sınıf ortamının ve bir derse ayrılan zamanın yeterli olmadığı kanısına varılmıştır. Programın ürün kısmına yönelik hem sonuç hem de süreç değerlendirmenin ön planda olduğu belirtilen bu çalışmada programın amaçlarının göz ardı edilip öğrenci başarısının sadece testler sonucunda elde edilen sonuçlara göre yorumlandığı ifade edilmiştir.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Zhang ve diğerleri “Using Context, Input, Process and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation and Assessment of Service- Learning Programs” adlı çalışmalarında Stufflebeam’in BGSÜ modelini halk eğitimi projelerinin kavrama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları doğrultusunda bir rehber görevinde kullanarak programın etkililiği hakkında yargıda bulunmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Bu çalışmanın BGSÜ değerlendirme modelinin kuramsal altyapısını ve uygulanış şeklini, sahip olduğu dört ögenin betimlenmesini, her ögenin bu projenin başarısındaki etkisini incelediği ve nitelikli uygulamaya yönelik bu modelin halk eğitimi standartlarında nasıl kullanıldığı tasvir edilmiştir. Bu çalışmanın aynı zamanda BGSÜ modelinin öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmasını ve değerlendirilmesini yansıttığı ifade edilmiştir.

Bazo ve Penate (2007) “Evaluating A Foreign Language in Primary Education” adlı çalışmalarında İlkokulda verilen İngilizce eğitiminin değerlendirilme sürecini analiz etmişlerdir. Değerlendirme süreci hakkında yargıda bulunabilmek için öğretmenlerin sergilemesi gereken davranışların yanı sıra değerlendirmenin ilkeleri de analiz edilmiştir. Aynı zamanda Avrupa Dil Çerçeve programının ilkokulda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin kapasitelerinin değerlendirilme sürecine olan etkilerini incelemeye çalışmışlardır. Erişim testlerinin ve gözlem formlarının kullanıldığı bu çalışmada sonuç olarak çocukların yabancı bir dilin nasıl öğrenileceği konusunda önemli bir fırsata sahip oldukları ve Avrupa Dil Portfolyosunun sunduğu yeni yaklaşımla birlikte öğretmen ve öğrencilerin tüm Avrupa ülkelerinde öğretim ve öğrenimin niteliğini geliştirdiği ifade edilmektedir.

John ve Vance (2014) “Evaluation Of A Principled Approach To Vocabulary Learning in Mainstream Classes” adlı çalışmalarında 5 ile 6 yaşları arasında değişen 18 kişilik çocuk grubuna sınıf öğretmenleri tarafından kelime bilgisi eğitimine yönelik düzenlenen programın etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmada yer alan öğrencilerin İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrendikleri ve bu dili öğrenmeye yönelik zayıf bir gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kelime öğrenimi ve öğretimine yönelik sistemli yaklaşımlar izlediği vurgulanmıştır. Öğrencilerin kelime bilgisi, öğretilen ve öğretilmeyen kelimelerin karşılaştırılmasına yönelik ilk ve son test uygulaması ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu

uygulamadan önce ve sonra öğrenci ve öğretmen anketleri sunulmuştur. Öğretilen kelimeler ile öğretilmeyen kelimeler arasında manidar bir fark bulunduğu ve özellikle bu sonucun öğretilen kelimelere yönelik ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin bu uygulamadan sonra kelime öğretim stratejilerini değiştirdikleri rapor edilirken aynı zamanda öğrencilerin de kelime öğrenmeye yönelik farklı yöntemler kullandıkları belirtilmiştir.

Zareva ve Fomina (2012), “Strategy Use of Russian Pre-Service TEFL University Students: Using a Strategy Inventory for Program Effectiveness Evaluation” adlı çalışmalarında yabancı dil öğretimi üzerine eğitim veren Rus üniversitelerinde İngiliz dil bilimi programında okuyan öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmanın asıl amacı İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesini kapsayan programların öğrencilerin kullandığı dil öğrenim stratejilerinin pedagojik açıdan İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme ortamına uygunluğunu test etmek ve etkililiğini saptamak için bir program değerlendirme modeli önermek olduğu ifade edilmiştir. Bu amaçla, programa yeni giren birinci sınıf öğrencileri (n=23) ile programdan mezun olmaya ve öğretmenlik mesleğine girmeye hazırlanan dördüncü sınıf öğrencileri (n=38) kendi öz değerlendirme raporlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Oxford tarafından tasarlanan *Dil Öğrenimi için Strateji Envanteri* kullanılmıştır. Çalışma sonunda her iki grubun da tüm strateji kategorilerini ortalama bir seviyede kullandıkları tespit edilmiştir. dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının program tasarlama ve eğitimciler için İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik izledikleri yol üzerine düzenlemeler yapmaları gerektiği ve öğrencilerin eğitimi konusunda bilgilendirici ve işlevsel kararların alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Mohamadi (2013) “Program Evaluation on General English Course: A Case Study at Tebriz University” adlı çalışmasında Tebriz Üniversitesinde yer alan İngilizce eğitim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, beş bölümden oluşan ihtiyaç analizi anketi, öğrencilerin çalıştıkları ders kitaplarını değerlendiren anket ve öğretmenin öğretme esnasında kullandığı yöntemleri değerlendiren bir anketle beraber toplamda üç farklı anket kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel veri analiz yöntemleri ile incelenen veriler sonucunda öğrencilerin arzu ettiği öğretim yöntemi ile öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi arasında ciddi farkların olduğu, işbirlikli öğrenme için çok kısıtlı zaman dilimine sahip olduğu, incelenen ders kitaplarının

öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmadığı programın önemli eksiklikleri olarak ortaya konmuştur.

Paterson (2010), “Grammar and English National Curriculum” adlı çalışmasında 1999 ve 2011 İngiliz eğitim programını inceleyerek programın sahip olması gereken dilbilgisi gereksinimleri üzerinde bir belirsizlik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Arada geçen 12 yıllık bir süre olmasına rağmen incelenen eğitim programlarının dilbilgisi yönergelerinin ayrıntıdan uzak, “standart İngilizce” ve “morfoloji” gibi anahtar kavramlar için kullanılan belirsiz tanımlamalardan oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Paterson, program yetkilerinin dilbilgisi öğretimi üzerindeki bu tür belirsizliklerin farkında olmalarına rağmen Ulusal İngiliz eğitim programında yer alan yönergelerin öğrencilerin dilbilgisi alanında ne öğrenmeleri gerektiğini açıkça belirtmediklerini bu çalışmada ifade etmiştir.

Alimi (2011), “Botswana English: Implications for English Language Teaching and Assessment” adlı çalışmasında Botswana’da yer alan liselerdeki İngilizce öğretimi ve öğrenci yeterliğini değerlendirmede bir model olarak Standart İngiliz İngilizcesinin uygulanabilirliğini tartışmaya çalışmıştır. Bu çalışmanın ülkenin sahip olduğu dil politikasına, okullarda uygulanan öğretim yöntemlerine, öğretmenlerin hazırbulunuşluklarına ve bu faktörlerin İngiliz dili öğretimini ve değerlendirilmesini nasıl etkilediğine odaklanarak eğitim sürecini analiz etmekte olduğu ifade edilmiştir. Ülkenin izlediği politika ile okullarda uygulanan yöntem ve öğretilen modellerin birbirleri ile çeliştiği belirtilerek Botswana’daki okullarda öğretim için İngiliz İngilizcesinin bir model olarak uygunluğu dile getirilmiştir. Böylece, uygulamada olan İngiliz dili öğretiminin ve ders programının değerlendirilme sürecinde yer alan karmaşıklıkları ve çelişkileri yok etmekle kalmayıp aynı zamanda ülkenin dilbilim ekolojisine ayna tutan İngilizcenin hangi yollarla öğretileceğini yansıttığı ifade edilmiştir.

Bu bölümde yabancı dil öğretimi alanında program değerlendirmeye yönelik gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında her bir araştırmanın yabancı dil öğretme sürecine ilişkin farklı veya benzer katkılar sağladığı söylenebilir. Ancak özellikle yurtiçinde yapılan program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında programın etkililiğine ve niteliğine yönelik yapılan değerlendirmelerin daha çok öğrenci ve öğretmen görüşlerine bağlı kalarak yapıldığı görülmektedir. Bu durum sürece ilişkin gözlemler yoluyla ve farklı kaynaklardan detaylı bilgi

toplanamamasından dolayı ilgili program hakkında verilen kararların sınırlı veya eksik olduğu kanılarına varılmasına neden olmaktadır. Bu noktada araştırmacının bizzat programın uygulanma sürecinde aktif olarak yer aldığı bu çalışma sonucunda ulaşılan sonuçların programdaki eksikliklerin giderilmesine, mevcut programın iyileştirilmesine ve yeni programların geliştirilmesine katkıda bulunacağı dűřünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama süreci ve verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma yöntemi olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının ve analiz tekniklerinin bir arada ya da birbirlerini tamamlayıcı şekilde kullanılmasına imkan sağlayan (Tashakkori ve Teddlie, 2003) karma araştırma yöntemi temel alınmıştır. Karma araştırma yöntemi eğitimdeki olayların daha iyi anlaşılabilmesini, özelleşme-genelleme, karmaşıklık-düzenlilik, iç ve dış bakış açısı, parça-bütün, değişim-durağanlık, eşitlik-mükemmellik arasında kurulan bağın anlaşılmasını sağlar (Green, Krayder ve Mayer, 2005). Karma araştırma yönteminin tercih edilmesinin en önemli sebepleri arasında nitel yöntemle ulaşılabilecek sonuçların nicel yöntemden elde edilecek verilerle desteklemesi ve daha sağlam sonuçlara ulaşması, araştırma bulgularını üçgenlemesi ve uyumsuz görünen araştırma bulgularını ortaya çıkarması gösterilebilir. Başka bir deyişle karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların araştırmacıya araştırma sonucunda elde edilecek bulguları bütünlüsel bir şekilde yorumlama ve tam olarak kavrama olanağı tanıdığı ifade edilmektedir (Nagy ve Biber, 2010).

Bu çalışmada araştırma deseni olarak karma yöntem araştırma desenlerinden eş zamanlı desen tercih edilmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bu desende bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntemin güçlü yönleri ile tamamlanması amaçlanmaktadır. Hem nitel hem de nicel verilere eşit derecede önem verilen bu araştırma deseninde programın etkili bir şekilde uygulanmasını etkileyen durumlar çoklu veri toplama araçları ve kaynakları yardımıyla ortaya konulmaya çalışılır (Creswell, 2012). Bu araştırma deseninde nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edileceği gibi birlikte de analiz edilerek rapor edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacının az sayıdaki bir çalışma grubuyla çalışarak olaylar

hakkında derinlemesine fikir, anlayış ve kavrayış edinmesi önemli görülmektedir (Yılmaz, 2014). Az sayıdaki bir çalışma grubuyla çalışılması, yapılacak gözlemlerin uzun süreli olması ve çok sayıda veri toplama aracı kullanılması gerektiği için karma araştırma desenlerinden eş zamanlı deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla araştırma problemine yönelik daha kapsamlı bir analiz yapabilmek için araştırmacının her iki yöntem türünü aynı zamanda kullanmasına fırsat tanıyan bu desende elde edilen verilerin birleştirilerek çalışmanın bütünü hakkında değerlendiriciye yorum yapma imkânı tanıyacağı söylenebilir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla Antalya ili merkez ilçelerine ait 2015-2016 eğitim öğretim yılı İngilizce dersi Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı başarı ortalamaları temel alınmıştır. Araştırma kapsamında seviye olarak üst, orta ve alt düzey okul gruplarının belirlenmesinde okulların TEOG İngilizce sınav ortalamaları kullanılmıştır. Okulların aritmetik ortalamaya göre düzeyleri belirlenirken aritmetik ortalamanın +1 standart sapma üstünde kalan okullar “üst”, aritmetik ortalamanın +1 ve -1 standart sapma arasında kalan okullar “orta” ve aritmetik ortalamanın -1 standart sapma altında kalan okullar ise “alt” düzey okullar olarak belirlenmiştir. TEOG sınavı sonucunda İngilizce dersine ait aritmetik ortalamaları alt ve üst düzeyde yer alan okulların araştırmacının amacına hizmet etmeyeceği ve daha başka değişkenlerin sürece müdahil olacağı düşünüldüğünden, araştırmanın yapılacağı okulu TEOG sınavına göre orta seviyede yer alan okullardan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak tercih edilen Antalya İli Kepez İlçesine bağlı Kızıllı İlkokulu/Ortaokulu oluşturmuştur. Araştırılacak olayı ayrıntılı ve derinlemesine betimlemeyi planlayan bu çalışmada adı geçen okulun 4. sınıfında yer alan 22 öğrenci (14 erkek, 8 kız) ve 1 İngilizce Öğretmeni (Kadın) ile 1 yönetici (Erkek), 1 program geliştirme uzmanı (Erkek) ve 1 ders kitabı yazarı (Kadın) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmayı belirlenen okulda yürütmek üzere Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış (Bakınız EK-5) ve çalışmanın yürütüldüğü okula çalışma öncesinde gidilerek çalışmanın amacı ve yürütülme süreci detaylı bir şekilde anlatılmış ve okul yönetimi ile öğretmenden gerekli izinler alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın asıl amacına ulaşmak için belirlenen alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olan ve ağırlıklı olarak programda yer alan dil becerilerinden *dinleme* ve *konuşma* becerilerine yönelik başarı testleri, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada yazılı dökümanlar bağlamında İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve ders kitabı veri kaynağı olarak kullanılmış ve detaylı bir şekilde incelenmiştir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), değerlendirme sürecinin belirlenen amaca hizmet edebilmesi için farklı paydaşlarla görüşmeler yapılmasını ve hedef kitlenin araştırmacı tarafından gözlenmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan veri toplama araçları ve gözlem süreci aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

3.3.1. Başarı Testleri

Bu çalışmada İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında ağırlıklı olarak yer alan dinleme ve konuşma becerilerinin kazanımlarının öğrenciler tarafından ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmek amacıyla iki adet başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testleri direkt olarak dil eğitimi veren derslerle ilişkili olduğu için ve asıl amacı öğrenci gruplarının veya programın kendisinin belirlenen amaçlara ne kadar ulaştığını belirlemede kullanıldığı için (Hughes, 2003) veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Hem dinleme hem de konuşma becerisine yönelik kazanımları ölçmek için ayrı ayrı hazırlanan başarı testleri ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1. Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi kazanımlarına yönelik hazırlanan bu testte 2015-2016 eğitim öğretim yılı 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan ünitelerden rastgele seçilen 4. (Cartoon Characters) ve 5. (My Day) ünitelerine ilişkin toplam 4 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Dinleme Becerisi Kazanımları

| Üniteler | Dinleme Becerisi Kazanımları |
|--------------------------------|---|
| 4. Ünite (Cartoon Chararcters) | Öğrenciler başka insanların sahip olduğu yetenekleri kısa ve açık bir şekilde konuşulduğunda anlar. Öğrenciler kısa, açık ve yavaş konuşulduğunda başka insanların nelere sahip olduklarını anlar. |
| 5. Ünite (My Day) | Öğrenciler günlük yapılan eylemlerle ilgili kısa ve açık bir şekilde kaydedilen dinleme metnini anlar. Öğrenciler kısa ve açık bir şekilde ifade edildiğinde saatin kaç olduğunu anlar. |

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi dinleme becerisi kazanımlara ne derecede ulaşıldığını saptamak amacıyla her bir ünite için ayrı ayrı başarı testi geliştirilmiştir. Ölçüt dayanlı oluşturulan testler genellikle öğrencilerin mevcut bilgi, beceri ya da yeterliklerini saptamak için kullanıldığından (Cohen ve Swerdlik, 2013) araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak başarı testi tercih edilmiştir. Bu testlerin geliştirilme sürecinde programda da yer aldığı şekilde dinlediği metnin hangi resim ile ilişkili olduğunu ortaya koyan eşleştirme soru tekniğinden faydalanılmıştır. Eşleştirme tekniğinin tercih edilme nedenleri arasında testi cevaplayan kişilerin olayları hatırlama becerilerini etkili bir şekilde ölçmek ve testi cevaplayan grubun seviyesine uygun olarak eğlenceli ve oyun gibi olma özelliği taşıması (Cohen ve Swerdlik, 2013) gösterilebilir. Maddelerin puanlanmasında kümülatif (giderek artan) model kullanılmıştır. Bu modelde sınavdan yüksek puan alan katılımcı ölçülmek istenen alan yönünden başarılı olarak kabul edilir ve sınava giren her bir katılımcı cevapladığı maddelerin her birinden belirli bir yapıya göre toplam puana ulaşır (Cohen ve Swerdlik, 2013). Bir başarı testinin kapsamını belirlerken ölçülecek niteliklerin, dersle ilgili hedefleri ve kazanımları gösteren bir belirtke tablosunun hazırlanması gerekmektedir. (Metin, 2014). Dolayısıyla ilgili her iki ünite için de kazanımlara yönelik olarak bir belirtke tablosu hazırlanmış ve testte yer alacak sorular için bu belirtke tablosundan yararlanılmıştır. Belirtke tablosu, oluşturulacak

olan maddeler ile hangi bilgi türlerinin kapsama dahil edileceğini ve bu maddelerin sayısını, maddelerin test içindeki düzenlemesini ve benzeri diğer öğeleri içeren bir plandır (Cohen ve Swerdlik, 2013). Test oluşturulduktan sonra her iki ünitedeki kazanımları ölçmeye yönelik hazırlanan tüm maddeler İngiliz dili eğitimi alanında 2 uzman ve 3 alan öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliğine ilişkin alınan uzman görüşleri doğrultusunda birinci testte yer alan iki eleştirme sorusu ile ikinci testte yer alan 1 eşleştirme sorusunun öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı gerekçesiyle güncellenerek tekrar teste dâhil edilmiştir.

Asıl gruba uygulanmaya geçmeden önce hazırlanan deneme formunun benzer özellikte olan bir deneme grubuna pilot uygulaması yapılmıştır. Testin denenmesi sürecinde ne kadar çok kişi olursa, sonrasında yapılan veri analizinde şans faktörü o kadar azaldığı için (Cohen ve Swerdlik, 2013,) test TEOG İngilizce dersi sınav ortalamaları asıl gruba yakın bir devlet okulunun ilgili üniteleri görmüş olan ve 74 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan bir deneme grubuna uygulanmıştır. 4. üniteye yönelik hazırlanan testte yer alan maddelerin güçlük endeksleri (p) 0,32 ile 0,63 arasında yer alırken ayırt edicilik endeksleri 0,33 ile 0,90 arasında yer almaktadır. 5. Üniteye yönelik hazırlanan testte yer alan maddelerin güçlük endeksleri ise 0,43 ile 0,67 arasında yer alırken ayırt edicilik endeksleri 0,71 ile 0,95 arasında yer almaktadır. Testlerin güvenilirliğini ortaya çıkarmakta farklı yöntemler kullanılmaktadır ancak bir testin güvenilirliğinin bir uygulamada kestirilmesi için test içerisinde yer alan soruların birbirleri ile ne kadar tutarlı olduğunu ortaya koymada Kuder-Richardson (KR-20) formülü kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013). Buradan hareketle her iki testin de orta güçlükte olduğu ve maddelerinin alt grup ile üst gruptaki öğrencileri ayırt edebildiği söylenebilir. Yapılan bu uygulama sonucunda 4. Üniteye yönelik hazırlanan dinleme testinin KR 20 güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanırken 5. üniteye yönelik hazırlanan testin ise 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Bu bağlamda 4. ünite için belirlenen kazanımlara yönelik toplamda 17 maddeden oluşan ve soru değeri 1 puan olan başarı testi hazırlanırken 5. ünite için de 14 maddeden oluşan ve soru değeri yine 1 puan olan farklı bir başarı testi hazırlanmıştır (Ek 1 ve Ek 2).

3.3.1.2. Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi kazanımlarına yönelik hazırlanan bu testte 2015-2016 eğitim öğretim yılı 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan ünitelerden rastgele seçilen 4. (Cartoon Characters) ve 5. (My Day) ünitelerine ilişkin kazanımlar Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Konuşma Becerisi Kazanımları

| Üniteler | Konuşma Becerisi Kazanımları |
|--------------------------------|---|
| 4. Ünite (Cartoon Chararcters) | Öğrenciler, kendilerinin ve başkalarının neye sahip olduğu hakkında konuşabilir. |
| | Öğrenciler, önceden hazırlanmaları için zaman verildiğinde kendi ve başkalarının yetenekleri hakkında çok kısa konuşmalar yapabilirler. |
| 5. Ünite (My Day) | Öğrenciler günün farklı zamanlarında rutin olarak ne yaptıkları hakkında konuşabilir. |
| | Öğrenciler saatler hakkında soru sorup cevap verebilir. |

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi dinleme becerisi kazanımlarına ne derecede ulaşıldığını saptamak amacıyla her bir ünite için ayrı ayrı başarı testi geliştirilmiştir. Dinleme becerisi düzey belirleme sınavında olduğu gibi konuşma becerisi düzey belirleme sınavında da ilgili her iki ünite için belirtke tablosu hazırlanmış olup teste yönelik madde havuzu oluştururken dersin hedef ve kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin programda yer alan konuşma becerisi kazanımlarına ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla 4. Ünite için 3 bölümden; 5. Ünite için ise 2 bölümden oluşan başarı testleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Test maddelerinin oluşturulması sürecinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dil gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur. Çocukların konuşma becerilerini ölçmede özellikle resimli kartlar çok kullanışlı olduğu için (Hughes, 2003) ünitelerle ilgili üzerinde nesnelerin bulunduğu kartlar (flashcards) çocukların konuşma becerilerini ortaya çıkarmada kullanılmıştır. Hazırlanan taslak form uzmanlara gönderilmiş ve kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Asıl gruba uygulanmaya

geçmeden önce hazırlanan deneme formunun benzer özellikte olan ve 23 kişiden oluşan bir deneme grubuna soruların anlaşılabilirliğini ve düzeye uygunluğunu test etmek için pilot uygulaması yapılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerden gelen dönütler ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda test için gerekli düzeltmeler yapılmış olup teste son şekli verilmiştir (Ek 3 ve Ek 4). Konuşma becerisine yönelik hazırlanan başarı testleri de 4 hafta arayla öğrencilere iki defa uygulanmıştır. Bu sürede kamera kaydına alınan öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için Hadley (2001) tarafından geliştirilen konuşma becerisi değerlendirme ölçeği Türkçeye uyarlanmış olup öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmede kullanılmıştır. Araştırmacı dışında bağımsız başka bir araştırmacı tarafından da değerlendirme ölçeği kullanılarak öğrencilerin sergiledikleri performanslar puanlanmıştır. İki puanlayıcı arasındaki uyum 0.87 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu söylenebilir.

3.3.2. Gözlem

Bu çalışmada durum tespiti yapabilme aşamasında, uygulamadaki İngilizce dersi öğretim programının ne derece etkili ve verimli uygulandığını saptayabilmek için 22 öğrenci ve İngilizce dersi öğretmeni kendi sınıflarında gözlemlenmiştir. Patton (2014), birçok durumun karmaşıklığını tamamen anlamak için ve araştırmacının ortamdaki insanlar arasında gündelik işlerde alışkanlıklardan dolayı farkında olunmaması nedeniyle gözden kaçan şeyleri her zaman görme fırsatını sunduğu için doğrudan katılım ve fenomeni gözlemlemeyi en iyi araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada gözlenen ortamı işe vuruk hale getiren davranışların ayrıştırılmasına ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilmesine imkan sağladığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2013); ve bireylerin sahip oldukları belirli davranışlarının doğal ortamları içerisinde kasıtlı olarak gözlemlenmesine imkân sağladığı için (Kuzgun, 2000; Akt. Kutlu ve Kaya, 2008) sistemli gözlem türünün kullanımı tercih edilmiştir. Bu bağlamda BGSÜ program değerlendirme modeli çevresinde öğretim programının alt alanlarıyla ilişkili olan bağlam, girdi, süreç ve değerlendirme boyutları göz önüne alınarak her bir alan için öğrenci ve öğretmen davranışlarının belirlendiği bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu sınıfın fiziksel ortamı, sınıf yönetimi, öğrenci-öğretmen iletişimi, kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan araç-gereç ve materyaller, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır.

Oluşturulan form İngiliz dili eğitimi alan uzmanları ve alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda revize edilerek yapılandırılmıştır (Ek 5).

Gözlem sonucunda elde edilen verilerin güvenilirlik analizi için aşağıdaki basamaklar dikkate alınmıştır.

- a) araştırmacı tarafından yapılan temaların kodlanması,
- b) yardımcı araştırmacı tarafından yapılan tema kodlaması,
- c) kodlamanın karşılaştırılması ve ortak temalara ulaşılması,
- d) kodlayıcılar arasında güvenilirliğin sınanması amacıyla araştırma konusunda bilgi sahibi olmayan iki uzmandan belirlenen temalara ilişkin kodlama yapılmasının istenmesi,
- e) kodlayıcılar arası Kappa değerine SPSS programının kullanılarak bakılması (Landis ve Koch, 1977).

Bu aşamalar dikkate alınarak gözlemler yoluyla elde edilen bulgular için güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan Kappa analizi sonucunda kodlayıcılar arası uyumun kappa katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Landis ve Koch (1977) kappa katsayısı 0.20'ye eşit veya bu değerden küçük ise "zayıf uyum", 0.21-0.40 aralığında ise "Ortanın altında uyum", 0.41-0.60 aralığında ise "Orta derece uyum", 0.61-0.80 aralığında ise "İyi düzeyde uyum", 0.81-1.00 aralığında ise "Çok iyi düzeyde uyum" olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla elde edilen değer sonucunda kodlayıcılar arasında iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

3.3.3. Görüşme Formu

Bu araştırmada uygulamanın yapıldığı dersin öğretmeninin, okul yöneticisinin, program geliştirme uzmanının ve kitap yazarının İngilizce dersi öğretim programının etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla her biri için ayrı ayrı görüşme sorularının yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme bilgi alınacak kişiyle yüz yüze bir iletişim ortamı sağladığı ve verilerin elde edilmesinde açıklık-kesinlik kazandırmasının yanı sıra konuyu daha fazla aydınlatabilmek için ek sorular sorma olanağı tanıdığı için çalışmanın nitel boyutunda kullanımı tercih edilmiştir (Seyidoğlu, 2009). Formun hazırlanma sürecinde öğretim programının oluşturulması ve uygulanmasında yer alan paydaşlara alanları ile ilgili sorulara yer verilmiştir. İlgili kişilere yönelik sorular hazırlanırken BGSÜ değerlendirme modeli kapsamında yer

alan bağlam-girdi-süreç ve ürün alt alanları dikkate alınmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmede (Ek 6) programın tüm öğelerini kapsayacak sorulara yer verilmiştir. Program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmede (Ek 7) programın nasıl geliştirildiğine, hangi durumların göz önünde bulundurulduğuna, programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşme sorularına yer verilmiştir. Okul yöneticisi ile yapılan görüşmede (Ek 8) ise programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Kitap yazarı ile yapılan görüşmede (Ek 9) programda uygulanan ders kitabının hangi durumlar göz önüne bulundurularak hazırlandığını ortaya çıkarmaya çalışan görüşme sorularına yer verilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ilkeler üzerinde dikkatle durulması gereken geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli yeri olan aşamalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formunda yer alması gereken sorular oluşturulduktan sonra form kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin güvenilirlik analizi için ise gözlem sürecinde olduğu gibi Kappa analizi uygulama aşamaları dikkate alınmıştır. Yapılan Kappa analizi sonucunda kodlayıcılar arası uyumun kapa katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen değer sonucunda kodlayıcılar arasında çok iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

3.3.4. Yazılı Dökümanlar

Diğer bir veri kaynağı olarak İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi öğretim programı (2013) ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.12.2014 tarihli ve 106 sayılı kararıyla 2015-2016 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen İlkokul Sunshine 4 Student's Book & Workbook 2. kitap incelenmiştir.

Bu çalışmada başarı testleri, gözlem ve görüşme formları ile ders kitabı ve öğretim programı birlikte kullanılarak verilerin birbirini teyit etmesi amaçlanmış ve ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini çeşitleme yoluyla arttırmış olduğu söylenebilir. Çeşitleme, araştırma bağlamında farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesi ve bulguları doğrulamak amacıyla çoklu veri kaynağı veya yönteminin kullanılması noktasında önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının “ürün” aşamasına yönelik öğrencilerin sahip olması beklenen dinleme ve konuşma becerisi kazanımlarının öğrencilerde ne oranda gerçekleştiğini test etmek için araştırmacı tarafından iki tane başarı testi geliştirilmiştir. Dinleme becerisine yönelik hazırlanan başarı testinde her iki ünite için ses kayıtları oluşturulmuştur. Dinleme ses kayıtları ile eşleştirmeleri gereken görsellerin bulunduğu sınav kağıdı öğrencilerin tümüne dağıtılmıştır. Bu kayıtlar tüm sınıfa her bir madde için iki defa dinletilmiştir. Geliştirilen başarı testleri ünite işlenmeden önce ve ünite işlendikten sonra aynı gruba 4 hafta arayla araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Konuşma becerisine yönelik hazırlanan testlerin uygulanabilmesi için ise her bir öğrenci kendileri için ayrılan bir sınıfa tek tek alınmıştır. Her bir ünite işlendikten sonra ilgili ünite ile ilgili öğrencilerden kısa sözlü cevaplar beklenmiştir. Bu süreçte öğrenciler araştırmacının kendilerine gösterilen resimli kartlara ve yöneltilen kısa sorulara ilişkin cevaplar vermeye çalışmışlardır. Öğrencilerin bu süreçteki becerilerini ölçmek için Hadley (2001) tarafından geliştirilen bir konuşma becerisi değerlendirme ölçeği Türkçeye uyarlanarak bu çalışma bağlamında kullanılmıştır (Ek 10). Her bir öğrenci değerlendirme ölçeğinde yer alan kelime bilgisi, yapı bilgisi, akıcılık ve anlaşılabilirlik boyutları açısından sergiledikleri performansa göre kamera kaydına alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme ölçeğinde yer alan bu dört boyutun her birinden alınacak en düşük puan “0” en yüksek puan ise “4” olarak belirlenmiştir. Toplamda ise 0-4 arası puan alan öğrenciler “yetersiz”, 5-8 arası puan alan öğrenciler “orta”, 9-12 arası puan alan öğrenciler “iyi” ve 13-16 arası puan alan öğrenciler “çok iyi” olarak belirlenmiştir.

Öğrenme - öğretme sürecinde program içerisinde yer alan öğretmen ve öğrenci davranışlarının gerçekleşme düzeyini saptamak için sınıf ortamı her hafta kamera kaydına alınmıştır. Bununla beraber kayda alınan her ders içerisindeki davranışlar oluşturulan yarı yapılandırılmış gözlem formuna kodlanmıştır. Gözlem sürecine ait veriler toplamda (10 hafta x 2 saat) 20 saatten oluşan bir sınıfın gözlenmesiyle elde edilmiştir.

İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında dersin İngilizce öğretmenine, okul yöneticisine, bir program geliştirme uzmanına ve bir kitap

yazarına BGSÜ modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları temel alınarak bir görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan görüşme süreçlerinde program geliştirme uzmanı ve kitap yazarıyla yapılan görüşmeler ses kaydına alınırken ders öğretmeni ve okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler elektronik olarak internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Program değerlendirme sürecinde BGSÜ modeline göre veri toplama aşamaları ayrıntılı bir şekilde Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Program Değerlendirme Sürecinde BGSÜ Modeline Göre Veri Toplama Aşamaları

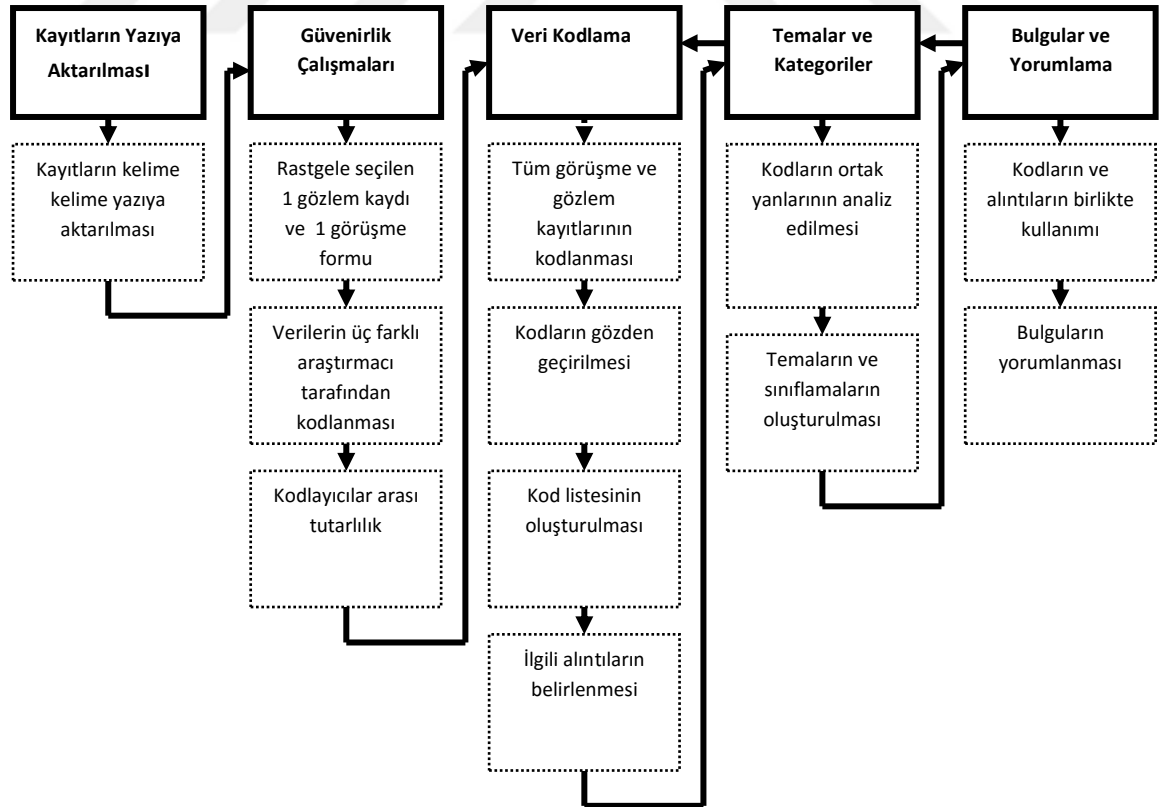
| | |
|---------------|--|
| Bağlam | Program geliştirme uzmanı, kitap yazarı ve İngilizce öğretmeni ile görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ile öğretim programının incelenmesi sonucu elde edilen veriler |
| Girdi | Program geliştirme uzmanı, İngilizce öğretmeni ve okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ile öğretim programı ve ders kitabının incelenmesi sonucu elde edilen veriler |
| Süreç | Sınıf ortamı ve İngilizce öğretmenin sınıf içerisinde kamera kaydına alınarak 10 hafta boyunca gözlenmesi sonucu elde edilen veriler |
| Ürün | Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan başarı testlerinin ön test ve son test olarak 2 üniteye ilişkin uygulanması sonucu ve program geliştirme uzmanı ile İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler |

3.5. Verilerin Analizi

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi sürecinde ağırlıklı olarak öğrencilere kazandırılması planlanan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik başarı testleri kullanılmıştır. Ünite öncesinde ve sonrasında uygulanan başarı testlerinin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir

testtir(Büyüköztürk, 2014). Bu testin tercih edilmesinin nedeni örneklem sayısının küçük olmasındandır. Bu analiz .05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Kamera kaydına alınan sınıf ortamının gözlenmesi sürecinde ve görüşme yoluyla farklı paydaşlardan elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz süreci uygulanmıştır. Kayda alınan gözlem ve görüşmelerin analizi Ok ve Erdoğan (2010) tarafından geliştirilen ve bu çalışma bağlamında uyarlanan beş aşamalı bir model dikkate alınarak yapılmıştır (Şekil 2.). İlk aşamada gözlem ve görüşme kayıtları kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Daha sonra verilerin güvenilirliğini teyit etmek için rastgele seçilen bir gözlem kaydı ve bir görüşme kaydı üç bağımsız araştırmacı tarafından daha kodlanmıştır. Kappa analizi sonucu ortaya çıkan kodların iyi düzeyde tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir. Aynı zamanda kodlayıcılar arası güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak adlandırılan bu süreç kodlayıcılar arasındaki verilerin analizindeki tutarlılığı ortaya koymuştur. Kodlayıcıların arasındaki uzlaşma neticesinde tüm kayıtlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Ortaya çıkan kodlar temalar altında sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak bu kodlar ve alıntılar birleştirilerek yorumlanmış ve bulgular kısmında sunulmuştur.



Şekil 2. Nitel veri analiz sürecinde izlenen aşamalar

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularını açıklamak için elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular giriş kısmında verilen araştırma sorularıyla aynı sırada verilmiştir.

4.1. Araştırmanın “Bağlam” Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin elde edilen bulgular İlkokul İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi komisyonunda yer alan bir program geliştirme uzmanı, ders kitabı yazarı ve İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve öğretim programının incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Programın Yapısı, Temel İlkeleri, Felsefesi ve Vizyonu

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının yapısı, temel ilkeleri, felsefesi ve vizyonu nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular doküman incelenmesi ve program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Yapısına, Temel İlkelerine, Felsefesine ve Vizyonuna İlişkin Bulgular

| | |
|-----------------------|---|
| Yapısı | <ol style="list-style-type: none">1. Sözcük öğretimine dayalıdır.2. Tema ile ilişkilendirilmiş beceri geliştirme etkinliklerini temel almaktadır.3. Sarmal bir yapıya sahiptir.4. İletişim temellidir.5. Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı baskındır. |
| Temel ilkeleri | <ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini temel almaktadır.2. Öğrencilerin, dili işlevleriyle öğrenmelerini amaçlamaktadır.3. Anlamli öğrenmeyi hedeflemektedir. |
| Felsefesi | <ol style="list-style-type: none">1. Eklektik bir yaklaşımla tasarlanmıştır.2. Dili sevdirek öğretmeyi amaçlamaktadır.3. İnsanı temel alan bir öğretim programıdır. |
| Vizyonu | <ol style="list-style-type: none">1. İngilizce konuşabilen öğrenciler yetiştirmek.2. Dinlediğini veya duyduğunu anlayabilen öğrenciler yetiştirmek.3. Üreten öğrenciler yetiştirmek.4. Dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra ileriki aşamalarda İngilizce okuyup ve yazabilen öğrenciler yetiştirmek. |

Tablo 5’de görüldüğü üzere İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının yapısının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programına dayalı olduğu, sözcük öğretimini temel aldığı, tema ile ilişkilendirilmiş beceri geliştirme etkinliklerini temel aldığı, sarmal bir yapıya sahip olduğu ve iletişim temelli olduğu görülmektedir. Öğretim programının temel ilkelerinin ise yapılan görüşme ve doküman incelemeleri neticesinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini temel aldığı, dili işlevleriyle kullanmalarını amaçladığını ve anlamli öğrenmeyi hedeflediği söylenebilir. Öğretim programın dayandığı felsefenin ise eklektik bir yaklaşımla tasarlandığı, insanı temel alan ve dili sevdirek öğretmeyi amaçlayan bir yaklaşım içerisinde olduğu ifade edilebilir. Programın vizyonunda ise İngilizce konuşabilen,

dinlediğini veya duyduğunu anlayabilen, üretebilen ve ileriki aşamalarda dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra İngilizce okuyup ve yazabilen öğrenciler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Program geliştirme uzmanının programın yapısına, temel ilkelerine, felsefesine ve vizyonuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Öğretim programının yapısı aslında daha çok lexical syllabus dediğimiz sözcük öğretimine dayalı bir yapıdadır...”

“...Temel ilkeleri öğrencilerin mümkün mertebe konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve dili işlevleriyle öğrenmeleri üstüne dayanıyor...”

“...Felsefesinde Common European Framework baskın. Bunun yanında da sevdirek dili öğretme temel alınmaktadır...”

“...vizyonu konuşan, dinlediğini anlayan, üreten öğrenciler yetiştirmektir...”

4.1.2. Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular program geliştirme uzmanı ve öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Güçlü Ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

| | |
|----------------------|--|
| Güçlü Yönleri | <ol style="list-style-type: none">1. Dünyanın en başat programlarına uygun bir şekilde hazırlanması.2. Öğretim üyelerinden ve öğretmenlerden görüş alınarak hazırlanması.3. Sarmal bir yapıya sahip olması.4. Ünitelerin birbirinin devamı niteliğinde olması.5. Kullanılan ders kitaplarının nitelikli ve kullanışlı olması.6. Dinleme ve konuşma becerilerini temel alan bir şekilde hazırlanmış olması |
| Zayıf Yönleri | <ol style="list-style-type: none">1. Yapılan ulusal sınavlarla öğretim programının içeriğinin uyumsuz olması.2. Uygulanma aşamasında kırsal bölgelerin demografik yapısının göz ardı edilmesi.3. Kırsal ve kentsel bölgelerde uygulama aşamasında uyumsuzluklar yaşanması4. Gerçek hayat unsurlarını çok az içermesi. |

Tablo 6’da görüldüğü üzere programın güçlü yanları olarak öğretim üyelerinden ve öğretmenlerden görüş alarak hazırlanması, programın yapı olarak sarmal bir yapıya

sahip olması, program içerisinde yer alan ünitelerin birbirinin devamı niteliğinde olması, kullanılan ders kitaplarının nitelikli ve kullanışlı olması ile programın temel olarak dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanması gösterilebilir. Programın güçlü yanlarının olmasına karşın zayıf yanlarının olduğu da görüşme analizleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Programın zayıf yönleri olarak yapılan ulusal sınavlar ile öğretim programının içeriğinin uyumsuz olması, programın uygulanma aşamasında kırsal bölgelerin demografik yapısının göz ardı edilmesi, kırsal ve kentsel bölgeler arasında programın uygulanmasına yönelik uyumsuzluklar bulunması ve gerçek hayat unsurlarını çok az içermesi gösterilebilir. Program geliştirme uzmanının programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Programın güçlü yönleri, program her şeyden önce dünyanın en basit programlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Ülkemizin birçok yaklaşık en az 40-50 tane öğretim üyesi ve öğretmenden görüş alınarak hazırlanmıştır. Şu ana kadar ki en geniş komisyondur. Bunun dışında tabii resmi olmayan yüzlerce saatlik tartışma, konuşma ve fikir alma da çok şekillendirmiştir. Bunlarla birlikte sayılar yüzlerle ifade edilebilir. Bunlar güçlü yönleridir...”

“...Zayıf yönüne gelince ben ulusal sınavlarla ters düştüğünü ve gerçekçi olmadığını düşünüyorum. Yani çünkü öğrenciler netice itibariyle dinleme konuşma ağırlıklı bir eğitimden geçiyorsa eğer program öyle hedefliyorsa ulusal sınavların da dinleme ve konuşma olması lazım ama ulusal sınavlar dinleme ve konuşma becerilerini içermiyor...”

4.1.3. Kazanımların Toplumun ve Öğrencilerin Beklenti - İhtiyaçları İle Uyumu

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerisine ilişkin kazanımlar toplumun ve öğrencilerin beklenti - ihtiyaçları ile ne derece uyumludur?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular program geliştirme uzmanı, ders kitabı yazarı ve öğretmen ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Dinleme ve Konuşma Becerilerine İlişkin Belirlenen Kazanımların Toplumun ve Öğrencilerin Beklenti ve İhtiyaçları ile Uyumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

| | |
|---|---|
| Program ile toplumun beklenti ve ihtiyaçları arasındaki uyum | 1. Programın, toplumun ve öğrencilerin beklentisi ile sınav sisteminden dolayı uyumlu olmaması. |
| | 2. Konuşma ve dinleme becerilerine yönelik belirlenen kazanımların toplumun beklentisini karşılamaması. |
| | 3. Belirlenen kazanımların yaş grubuna uygun olup ancak uygulamada sıkıntılar yaşanması. |

Tablo 7’de görüldüğü üzere İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının, toplumun ve öğrencilerin beklentisi ile sınav sisteminden dolayı uyumlu olmadığı, kazanımların toplumun beklentilerini karşılamadığı, belirlenen kazanımların yaş grubuna uygun olarak hazırlanıp uygulama noktasında sıkıntılar yaşandığı söylenebilir. Program geliştirme uzmanının programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...toplumun beklentisi deyince tabii okulun beklentisi, sistemin eğitim sisteminin beklentisi deyince orada biraz durum değişiyor. Çünkü bu sefer sbs, teog sınavlarında böyle çoktan seçmeli bile olsa işlev falan soruyor ama yani onlar biraz sıkıntılı. Konuşma ve dinleme sınavları yapılmıyor. Dolayısıyla uyumunda sınav sisteminden mütevellit bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum...”

4.1.4. Programda Göz Ardı Edilen ve Karşılanmayan İhtiyaçlar

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında göz ardı edilen ve karşılanmayan ihtiyaçlar nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular program geliştirme uzmanı ve kitap yazarı ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Göz Ardı Edilen Ve Karşılanmayan İhtiyaçlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

| | |
|--|---|
| Göz ardı edilen ve Karşılanmayan ihtiyaçlar | 1. Kazanımların belirlenmesi aşamasında kırsal bölgelerdeki öğrencilerin sahip olduğu şartlar. |
| | 2. Kazanımların belirlenmesi aşamasında kendi kültürümüzün özelliklerinin göz ardı edilmesi. |
| | 3. Pilot uygulama yapılmaması. |
| | 4. Programın bu yaş grubuna uygunluğu test edilmeden tüm ülkede uygulanması. |
| | 5. Pedagog ve çocuk psikoloğunun program geliştirme ve kitap yazma komisyonunda yer almaması. |
| | 6. Uygulanan programın teoride beklenileni yansıtması noktasında yetersiz kalması. |
| | 7. Yerel bölgelerde yer alan İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması |
| | 8. Dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik ayrılan ders saatlerinin yetersiz olması. |
| | 9. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalması |

Tablo 8’de görüldüğü üzere programda göz ardı edilen ve karşılanmayan ihtiyaçlar olarak; kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu şartlar, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımlarda Türk kültürünün özellikleri, programın pilot uygulamaya tabi tutulmaması, programın yaş grubuna uygunluğu test edilmeden tüm ülkede uygulanması, pedagog ve çocuk psikoloğunun hem program geliştirme hem de kitap yazma komisyonunda yer almaması gösterilebilir. Bunun yanı sıra uygulanan programın teoride beklenileni yansıtma noktasında yetersiz kalması, kırsal bölgelerde yer alan İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin beklentileri, dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik ayrılan ders saatlerinin yetersiz olması ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalması olarak gösterilebilir. Program geliştirme uzmanı ve kitap yazarının programda göz ardı edilen ve karşılanmayan ihtiyaçlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Yalnız pedagog yer almadı. Çocuk psikoloğu yer almadı ekipte. Belki o bir eksiklik olabilir ekipte diye düşünüyorum...”(PGU)

“...pilotlanmamış bir kitap kabul edemem ben. Bu kitabın pilot uygulaması yapılmadı...” (KY)

“...kırsal yerlerle uyumsuzluklar vardır ama programın bunu tek başına halledebilecek dünyada böyle bir programın olduğunu düşünmüyorum...” (P.G.U)

4.2. Araştırmanın “Girdi” Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programının girdi boyutuna ilişkin elde edilen bulgular İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi komisyonunda yer alan bir program geliştirme uzmanı, İngilizce öğretmeni ve programın uygulandığı okulun yöneticisi ile yapılan görüşmeler ve öğretim programının incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Programa Temel Oluşturan Kaynaklar

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına temel oluşturan kaynaklar nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular doküman incelemesi ve program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Temel Oluşturan Kaynaklara İlişkin Bulgular

| | |
|--|---|
| Temel oluşturan kaynaklar | 1. Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı. |
| | 2. Yabancı dil öğretiminde başarı kazanmış ülkelerin öğretim programları. |
| | 3. Literatür taraması sonucu yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan ihtiyaçlar. |
| | 4. Farklı paydaşlardan alınan görüşler (öğretmen, öğrenci, program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, İngiliz dili eğitimi alanındaki akademisyenler) |

Tablo 9’da görüldüğü üzere programa temel oluşturan kaynaklar, Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı, yabancı dil öğretiminde başarı kazanmış ülkelerin öğretim programları, literatür taraması sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar ve farklı

paydaşlardan alınan görüşler olarak gösterilebilir. Program geliştirme uzmanının programa temel oluşturan kaynaklara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Programı ilk önce Common European Framework'un kaynakçasında yer alan eserler ve onun dışında dünyadaki dil öğretiminde başarı kazanmış ülkelerin ders programlarını inceleyerek temel kaynakları oluşturduk...”

“...bol bol tartışarak birçok öğretmenle, öğrenciyle, öğretim üyesi ile, program geliştirme uzmanı ile, ölçme değerlendirme uzmanı ile tartışarak biz nasıl bir program ihtiyaçlarımızı karşılar sorusuna cevap aradık...”

4.2.2. Programın Kapsamı ile Belirlenen Kazanımların Uyumu

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsamı ile belirlenen kazanımlar ne derece uyumluluk göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular doküman incelemesi ile program geliştirme uzmanı ve öğretmen ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Kapsamı ile Belirlenen Kazanımların Ne Derece Uyumluluk Gösterdiğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

| | |
|--|---|
| Programın kapsamı ve kazanımlar arasındaki uyum | <p>1. Programın içerdiği 10 üniteyle birlikte hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra çok sınırlı yazma ve okuma becerisinin geliştirilmesini temel alması.</p> <p>2. Sarmal bir yapıda olan program 2. ve 3. sınıflarda uygulanan İngilizce ders programlarının devamı niteliğinde olduğu için dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımların programın kapsamını yansıtması.</p> <p>3. Programda dinleme ve konuşma metinlerinin kısa ve açık olması gerektiği ifade edilirken seçilen ses kayıtları bu özelliği taşıması.</p> |
|--|---|

Tablo 10'da görüldüğü üzere programın genel olarak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların yanı sıra çok sınırlı olmak kaydıyla yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesini temel aldığı söylenebilir. Sarmal bir yapıda olan programının 2. ve 3. sınıflarda uygulanan programın devamı niteliğinde olduğu ve dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımların programın kapsamını yansıttığı ifade edilebilir. Programda dinleme ve konuşma metinlerinin kısa ve açık olması gerekirken seçilen ses kayıtlarının bu özelliği taşımadığı ifade

edilmiştir. Program geliştirme uzmanı ve öğretmenin programın kapsamı ve kazanımlar arasındaki uyuma ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...İlk olarak kazanımların daha net ifade edilmeli, çünkü şu anki hali çok yuvarlak ifadelerle dolu...” (Ö)

...bu kazanımlara yönelik algının değişmesi amacıyla yapılabilecek en önemli şey Türkiye’deki sınav sisteminde yabancı dilin ölçme ve değerlendirme sisteminin değiştirilmesidir...”(Ö)

“...ama asıl yaptığımız şey kazanımların belirlenmesi aşamasında çocuğun yaşına uygun temel ihtiyaçlara dikkat edilmiştir...”(P.G.U)

4.2.3. Programın Uygulandığı Okulun Bütçesi

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı okulun sahip olduğu bütçe ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasına hangi oranda hizmet etmektedir?” araştırma sorusuna yönelik okul yöneticisiyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulandığı Okulun Sahip Olduğu Bütçeye İlişkin Elde Edilen Bulgular

| | |
|--|--|
| Okul bütçesine ilişkin görüşler | 1.Okul bütçesi ve yardımcı kaynakların yetersizliği |
| | 2. Yetersiz bütçeden dolayı istenilen dil sınıfı ortamı oluşturulamaması |
| | 3. Bütçenin yetersiz kaldığı çoğu durumda velilerden destek alınması |
| | 4. Bütçe yetersizliğinden dolayı öğrencilere sunulamayan birçok imkanın öğretmen tarafından hazırlanan bazı materyallerle karşılanmaya çalışılması |

Tablo 11’de görüldüğü üzere programın uygulandığı okula ayrılan bütçenin yetersiz olduğu ve bundan dolayı istenilen dil sınıfı ortamının oluşturulamadığı, bütçenin yetersiz kaldığı çoğu durumda velilerden destek alındığı ve öğrencilere bütçe yetersizliğinden dolayı sunulamayan bazı imkanlara öğretmen tarafından hazırlanan materyallerle ulaşılmaya çalışıldığı ifade edilmektedir. Okul yöneticisinin okulun sahip olduğu bütçeye ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Bütçe yetersizliğinden dolayı İngilizce öğretmenin talep ettiği şekilde bir sınıf ortamı, gerekli materyallerin alımı gibi ihtiyaçlar karşılanamamaktadır. Bundan dolayı öğrenci velilerinden destek beklenmektedir...”

“...sosyo-ekonomik açıdan yetersiz olan aile sayısı bir hayli fazla olduğundan ihtiyaçlar karşılanamamakta ve İngilizce başarısı istenilen düzeye bir türlü gelememektedir...”

4.2.4. Programın Uygulandığı Okul ve Sınıf Ortamı

“İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı okul ve sınıf ortamı dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımları öğrenciye kazandırmada gerekli donanıma sahip midir?” araştırma sorusuna yönelik okul yöneticisi ve İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulandığı Okul ve Sınıf Ortamının Sahip Olduğu Donanıma İlişkin Bulgular

| | |
|--|--|
| | 1. Akıllı tahta, programın uygulanabilme noktasında en büyük yardımcıdır ve sınıfta yer almaktadır. |
| | 2. Sınıf ortamı 22 kişilik bir grupla farklı etkinlikler yapmaya müsaade edecek genişlikte değildir. |
| Okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri | 3. Öğrencilerin sınıf ortamı dışında İngilizceyi pratik olarak kullanabilecekleri herhangi bir alan bulunmamaktadır. |
| | 4. Pratik yapma noktasında öğrencilerin interneti kullanabilecekleri herhangi bir araç veya ortam mevcut değildir. |
| | 5. Görsellerin tüm öğrencilerin görebileceği bir şekilde sınıf ortamında sergilenmesine olanak tanınması |
| | 6. Sınıf ortamının ses yalıtımının iyi olmaması dinleme metinlerinin anlaşılmasında bazı engellere yol açmaktadır. |

Tablo 12’de görüldüğü üzere programın uygulandığı okulda öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerine yönelik pratik yapabilecekleri herhangi bir ortam bulunmadığı söylenebilir. Sınıf ortamında ise akıllı tahtanın yer aldığı, sınıf ortamının 22 kişilik bir gruba göre yeterli genişlikte olmadığı, sınıf ortamının kullanılan görselleri tüm öğrenciler tarafından görülmesine imkan sağladığı ancak

ses yalıtımının iyi olmadığı söylenebilir. Okul yöneticisinin ve öğretmenin okulun ve sınıfın sahip olduğu donanıma ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Bu kıt kaynaklar yüzünden ve programın beklentisinin merkezi okullarla taşradaki okulları bir tutması kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. İngilizceyi kullanabilen, yaşamına entegre edebilen bir ortamın eksikliği dolayısıyla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanamamaktadır...” (O.Y)

“...Eğer akıllı tahta varsa pek başka bir şeye gerek kalmıyor...” (Ö)

“...Sınıf, etkinlikleri rahat bir şekilde yapabilecek genişlikte değil...” (Ö)

4.3. Araştırmanın “Süreç” Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programının süreç boyutuna ilişkin elde edilen bulgular öğretim programının incelenmesi, sınıf içerisinde kamera kaydına alınan gözlemler ve İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Programın Uygulama Aşamasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler

Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında en çok kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular doküman incelemesi gözlem ve öğretmen ile yapılan görüşme kayıtlarının analizi sonucunda Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

| Öğretim Programı | İngilizce Öğretmeni | Gözlem sonuçları |
|-------------------------------------|---------------------|----------------------|
| 1. İletişim odaklı görevler | 1. Soru-cevap | 1. Soru-cevap |
| 2. Resimli kartlar | 2. Not alma | 2. Gösterip yaptırma |
| 3. Drama | | 3. Not alma |
| 4. Soru-cevap | | 4. Düz anlatım |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | | |
| 5. Eşleştirme | | |
| 6. Rol yapma | | |
| 7. Dinleme etkinlikleri | | |
| 8. Konuşma etkinlikleri | | |
| 9. Oyun | | |

Tablo 13’de görüldüğü üzere öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımları kazandırmaya yönelik kullanılması önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin iletişim odaklı olması, resimli kartlar kullanılması; drama, soru cevap, eşleştirme, rol yapma tekniklerinin kullanılması; dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilmesi ve oyunlar olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmeni soru-cevap tekniği ile not almayı kullandığını ifade ederken gözlem sonuçları doğrultusunda öğretmenin soru-cevap, gösterip yaptırma, not alma ve düz anlatım tekniklerine başvurduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...İlk önce kullanmadığımdan başlayayım; “Pair ve group work”ü hiç denecek kadar az kullanıyorum. Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik en çok soru cevap yöntemini ve not alma yöntemini kullanıyorum...”

4.3.2. Programın Uygulama Aşamasında Kullanılan Araç-Gereçler

Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında en çok kullanılan araç-gereçler nelerdir? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular öğretim programının incelenmesi, gözlem ve öğretmenle yapılan görüşme kayıtlarının analizi sonucunda Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Bulgular

| | Öğretim Programı | İngilizce Öğretmeni | Gözlem sonuçları |
|---|----------------------|---------------------|--------------------|
| | 1. karikatür | 1. Resimli kartlar | 1. Resimli kartlar |
| | 2. kukla | 2. Poster | 2. Poster |
| | 3. Grafik | 3. Akıllı tahta | 3. Akıllı tahta |
| Kullanılan araç-gereç ve materyaller | 4. Poster | | |
| | 5. Resimli kartlar | | |
| | 6. Resimli sözlükler | | |
| | 7. Tablolar | | |
| | 8. Kartpostal | | |

Tablo 14’de görüldüğü üzere öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımları kazandırmaya yönelik kullanılması önerilen araç-gereç ve materyallerin karikatür, kukla, grafik, poster, resimli kartlar, resimli sözlükler, tablolar ve kartpostal olduğu görülmektedir. İncelenen gözlem ve görüşme kayıtları sonucunda İngilizce öğretmenin sadece resimli kartlar, poster ve akıllı tahta kullandığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenin ders içerisinde kullandığı araç-gereçlere ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Akıllı tahta olmazsa olmaz ancak bunun yanı sıra resimli kartlar ve zaman buldukça poster kullanıyorum...”

4.3.3. Programın Uygulama Aşamasında Öğretmen Etkililiği

Programın uygulanma sürecinde öğretmen etkililiği nasıldır? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular gözlem kayıtlarının analizi sonucunda Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Öğretmen Etkililiğine İlişkin Bulgular

| | Güçlü Yönleri | Zayıf Yönleri |
|----------------------------|---|---|
| Öğretmen etkililiği | 1- Öğrencileri yönlendirme 2- Dikkat çekme 3-Öğrenciyi bilgilendirme 4- Beden dilini etkili kullanması 5- Öğrencilerle bire bir ilgilenme | 1-Zaman yönetimi 2- Gürültü oluşmasını engelleyememe 3- Soru-cevap etkinliklerinde öğrenci-öğretmen iletişimsizliği 4- Programın uygulanması sürecinde anadil kullanması 5- Etkinliklere öğrenci katılımını sağlayamama |

Tablo 15’de görüldüğü üzere programda yer alan dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin öğrencileri yönlendirme, dikkat çekme, bilgilendirme, beden dilini etkili kullanması ve öğrencilerle bire bir ilgilenme öğretmenin etkililiği açısından güçlü yönleri olarak ele alınmıştır. Zaman yönetimi, gürültü oluşumunu engelleyememe, soru cevap etkinliklerinde iletişimsizlik yaşanması, programın uygulanma sürecinde anadil kullanması ve etkinliklere öğrenci katılımını sağlayamama öğretmenin etkililiği açısından zayıf yönleri olarak değerlendirilmiştir.

4.3.4. Programın Uygulama Aşamasında Öğrencilerin Derse Katılımı

Programın uygulanma sürecinde öğrencilerin derse katılımı nasıldır? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular gözlem kayıtlarının analizi sonucunda öğrencilerin sınıf içerisinde sergilediği davranışlar başlığı altında Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Programın Uygulanma Sürecinde Öğrencilerin Derse Katılımına Yönelik Elde Edilen Bulgular

| | |
|--|--|
| Öğrencilerin sınıf içerisinde sergilediği davranışlar | 1- Öğrencilerin derse aktif bir katılım göstermediği |
| | 2- Öğretmenin yabancı dil kullanarak sorduğu sorulara anadil kullanarak cevap vermesi |
| | 3- Yabancı dili konuşma noktasında öğrencilerin çoğunda utangaçlık hissi |
| | 4- Sınıf çoğunluğunun sınıf içerisinde yapılan etkinliklere katılmak istememesi |
| | 5- Öğrencilerin en çok sınıf içerisinde kağıt dağıtma, duvara veya panoya resim asma gibi sorumlulukları severek yapması |

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğrencilerin 10 haftalık gözlem süreci içerisinde genellikle pasif ve dinleyici olarak derslere katılım gösterdiği, öğretmenin yabancı dilde sorduğu sorulara anadil kullanarak cevap verdiği, yabancı dilde konuşurken utangaçlık hissi yaşadıkları, sınıf içerisinde yapılan araştırmalara isteyerek katılım göstermedikleri ve sınıfta en çok kağıt dağıtma, duvara ve panoya resim asma gibi sorumlulukları severek yaptıkları gözlenmiştir.

4.3.5. Programın Uygulama Aşamasında Öğretilmesinde Zorluk Yaşanan Konu ve Kazanımlar

Hangi konu ve kazanımların öğretilmesinde sorun yaşanmaktadır? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular gözlem kayıtlarının ve öğretmenle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Programın Uygulanma Sürecinde Öğretilmesinde Zorluk Yaşanan Konu ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

| | |
|----------------|---|
| Konu | 1- Hem 4. Hem de 5. Ünitinin Dilbilgisi öğretiminde 2- Konuşma becerilerine yönelik etkinlik planlamasında 3- Öğrencilerle karşılıklı yabancı dilde iletişim kurulmasında |
| Kazanım | 1- Öğrencinin kendisini veya bir başkasını basit ve yalın cümlelerle tanıtabilmesi 2- Öğrencinin kendisine basit ve kısa cümlelerden oluşan sorulara cevap vermesi |

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmenin konu olarak hem 4. hem de 5. Ünitinin dilbilgisi öğretiminde, konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin planlanmasında ve

öğrencilerle karşılıklı yabancı dilde iletişim kurulmasında zorluklar yaşadığı görülmüştür. Özellikle konuşma becerisinin kazandırılma hususunda öğrencinin kendisini veya bir başkasını basit ve yalın cümlelerle tanıtabilmesi ve öğrencilerin kendisine basit ve kısa cümlelerden oluşan sorulara cevap verme kazanımlarının öğretilmesinde öğretmenin zorluklar yaşadığı gözlenmiştir. Öğretmenin programın uygulanma sürecinde öğretilmesinde zorluk yaşadığı konu ve kazanımlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Özellikle dilbilgisi öğretiminde problem yaşıyorum. Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmaya çalışırken dilbilgisi ihmal ediliyor çünkü süre yetmiyor...”

“...kendilerini ifade etme noktasında kullanmaları gereken bilgi ve becerilerin öğretimi konusunda özellikle sıkıntı yaşıyorum. Bunu tüm üniteler için söyleyebiliriz...”

4.3.6. Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanmasını Engelleyen Unsurlar

Programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen unsurlar nelerdir? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular gözlem kayıtlarının ve öğretmenle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Programın Etkili Bir Şekilde Uygulanmasını Engelleyen Unsurlara İlişkin Bulgular

| | |
|---|--|
| Programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen unsurlar | 1- MEB ve okul-öğretmen arasındaki ders dışı iş yükü |
| | 2- Ders saatinin yetersiz olması |
| | 3- Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemesi |
| | 4- Ders kitabı |
| | 5- Sınıfın fiziksel ortamı |
| | 6- Okulun bütçe kapsamında sağladığı olanaklar |

Tablo 18’de görüldüğü üzere İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen başlıca unsurların MEB, ders saatinin yetersiz oluşu, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi, ders kitabı, sınıfın fiziksel ortamı ve okulun bütçe kapsamında sağladığı olanaklarının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenin programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen unsurlara ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Ders saati, teknoloji, hazır bulunuşluk, tekrar ve pekiştirme, ders kitabı” ana başlıklarında aslında yıllardır tekrar ettiğimiz sorunlar yaşamaktayız ve bir kısım sorunumuz çözüleceğine daha da olumsuz hale geliyor. Ders saatlerimiz geçen yıldan bu yıla nedense azaltıldı. 4. Sınıflarda 3 ders saatinden 2 ders saatine düşürüldü. 4. Sınıflarda çok verimsiz geçiyor, yapmamız gereken hiçbir şeyi yapmaya vaktimiz yetmiyor. Bu durum çok can sıkıcı...”

“...Kendi çabamla dinleme ve konuşma becerilerini nasıl daha etkili verebilirim diye takip ettiğim özel seminerler oluyor ve bir kısmına maddi sebeplerle katılamıyorum. Milli Eğitim bizlere ekstra iş yükü çıkarmak yerine çok daha fazla eğitmeli. Tüm öğretmenler kendini geliştirmeye ve hizmet içi eğitimlere açık...”

4.3.7. Programın uygulanma aşamasında kullanılan ders kitabı

Programın uygulanması sürecinde kullanılan ders kitabı dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde ne derece etkilidir? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular gözlem kayıtlarının, öğretmenle ve kitap yazarı ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ders kitabının güçlü ve zayıf yönleri başlığı altında Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Ders Kitabının Etkililiğine İlişkin Bulgular

| | Güçlü Yönleri | Zayıf Yönleri |
|-------------------------------|--|--|
| Ders kitabı etkililiği | 1- Görsel öğelerin fazla ve ilgi çekici olması 2- Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanması 3- Öğrencilere ek alıştırmalar imkanı sunması | 1-Video ve ses unsurları açısından yetersiz olması 2- Türk kültürünü yansıtan öğelere yer verilmemesi 3- Ders kitabının hazırlanma sürecinde yaş grubunun dikkate alınmaması 4- Pilot uygulamasının yapılmamış olması |

Tablo 19’da görüldüğü üzere programın uygulanma sürecinde başlıca kaynak olarak kullanılan ders kitabının güçlü yönleri olarak; görsel öğelerin fazla ve ilgi çekici olması, ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanması, öğrencilere ek alıştırmalar imkanı sunması gösterilebilir. Kitabın zayıf yönleri olarak ise; video ve ses unsurları açısından yetersiz olması, Türk kültürünü yansıtan öğelere

yer vermemesi, kitabın hazırlanma sürecinde yaş grubunun özelliklerinin dikkate alınmaması ve kitabın pilot uygulaması yapılmadan programa dahil edilmesi gösterilebilir. Öğretmen ve kitap yazarının ders kitabının etkililiğine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Kitabın uygulanmasının temelinde sözcük öğretimi yatmaktadır...” (K.Y)

“...Her üniteye serpiştirilmiş biçimde kültür öğretimi var. Fakat bunun güçlendirilmesi lazım...” (K.Y)

“...Kendi hedef kitlemizi iyi tanıyan yazarların kaleminden çıkmış kitaplar olması açısından avantajlı, ancak yurt dışından gelen yayınlara göre tabii ki içerik olarak gerçek hayat unsurlarını içermesi, video ve ses elementleri açısından yetersizler. Görseller eskiye göre çok daha fazla ve ilgi çekici, dinleme ve konuşmaya yönlendirici olmaları açısından kesinlikle eskisinden çok daha fazla kaliteli ve dolular...” (Ö)

“...Bu kitabın pilot uygulaması yapılmadı. Süreç şöyle işlediğim 4+4+4 geldi. 2'lere kitap yetiştirmek zorunda. '-3-4 lere kitap yetiştirin. Müfredatı yetiştirin kitapları yetiştirin. Okullara gidecek öğretmen kitaplarını yetiştirin. Öyle bir süreçti ki bu kitap yazılırken görseller çıkıyordu. Görsel yapılırken işte mizanpaj yapıyordu. Mizanpaj yapılırken ses materyalleri çıkıyordu. Yetiştirdi mi? Yetiştirdi. Ama etkililiği tartışılır...” (K.Y)

4.4. Araştırmanın “Ürün” Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programının ürün boyutuna ilişkin elde edilen bulgular dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan başarı testlerinin uygulanması ve program geliştirme uzmanı ile İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular

- a) Programın uygulanması sonucunda dinleme becerilerinin öğretime yönelik ne tür sonuçlar elde edilmiştir? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Dinleme Becerileri Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| Negatif Sıra | 4 | 5.75 | 23 | 2.33* | .020 |
| Pozitif Sıra | 12 | 9.42 | 113 | | |
| Eşit | 6 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası dinleme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 20’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerileri testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.33$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde dinleme becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Dinleme Becerileri Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------|----|-----------------|--------------|-------|-----|
| Negatif Sıra | 7 | 10.29 | 72 | 1.23* | .21 |
| Pozitif Sıra | 13 | 10.62 | 138 | | |
| Eşit | 0 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası dinleme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 21’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerileri testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.23$, $p>.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmesine karşın istatistiksel açıdan bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.4.2. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular

Programın uygulanması sonucunda konuşma becerilerinin öğretimine yönelik ne tür sonuçlar elde edilmiştir? araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular akıcılık, kelime bilgisi, yapı bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Akıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------|----|-----------------|--------------|------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | 1.41 | .157 |
| Pozitif Sıra | 2 | 1.50 | 3.00 | | |
| Eşit | 18 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 22’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden akıcılığa ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.41$, $p>.05$. Gözlenen bu farkın 20 öğrencinin 18’inde aynı kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde akıcı konuşma becerisini geliştirmede önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 23. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Kelime Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------|----|-----------------|--------------|------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | 2.99 | .003 |
| Pozitif Sıra | 11 | 6.00 | 66.00 | | |
| Eşit | 9 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretimöncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 23’de

verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden kelime bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.99$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde kelime bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 24. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Yapı Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---------------------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| Pozitif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| Eşit | 20 | | | 0.00* | 1.00 |

*Negatif sıraların toplamı pozitif sıraların toplamına eşittir

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 24'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden yapı bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.00$, $p>.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının pozitif sıralar toplamına eşit olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde yapı bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 25. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Anlaşılabilirlik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---------------------|----|-----------------|--------------|------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | 2.64 | .008 |
| Pozitif Sıra | 7 | 4.00 | 28.00 | | |
| Eşit | 13 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 25’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden anlaşılabilirliğe ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.64$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde anlaşılabilir bir konuşma becerisi geliştirmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 26. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Akıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest- Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|--------------------|----|-----------------|-----------------|------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | 2.45 | .014 |
| Pozitif Sıra | 7 | 4.00 | 28.00 | | |
| Eşit | 13 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 26’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden akıcılığa ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.45$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde akıcı bir konuşma becerisi geliştirmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 27. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Kelime Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------|----|-----------------|--------------|------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | 2.76 | .006 |
| Pozitif Sıra | 9 | 5.00 | 45.00 | | |
| Eşit | 11 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 27’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden kelime bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.76$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde kelime bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 28. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Yapı Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------|----|-----------------|--------------|------|------|
| Negatif Sıra | 1 | 4.00 | 4.00 | 2.30 | .021 |
| Pozitif Sıra | 8 | 5.13 | 41.00 | | |
| Eşit | 11 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 28’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden yapı bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.30$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi

öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde yapı bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 29. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Anlaşılabilirlik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Sontest- Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|--------------------|----|--------------------|-----------------|------|------|
| Negatif Sıra | 0 | 0.00 | 0.00 | 2.64 | .008 |
| Pozitif Sıra | 8 | 4.50 | 36.00 | | |
| Eşit | 12 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 29’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden anlaşılabilirliğe ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.30$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde anlaşılabilir bir konuşma becerisi geliştirmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.4.3. Programda Benimsenen Değerlendirme Yaklaşımı ve Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular

Programın uygulanması sonucunda dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme noktasında benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme-değerlendirme tekniği nelerdir? araştırma sorusuna yönelik program geliştirme uzmanı ve İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve öğretim programının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanması Sonucunda Benimsenen Değerlendirme Yaklaşımı ve Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular

| | Öğretim Programı | Program Geliştirme Uzmanı | İngilizce Öğretmeni | Gözlem Sonuçları |
|---|---|---|---------------------------|---------------------------|
| Benimsenen değerlendirme yaklaşımı | <i>Süreç Odaklı</i> | <i>Süreç Odaklı</i> | | <i>Sonuç odaklı</i> |
| Ölçme ve değerlendirme teknikleri | 1.Proje ve portfolyo değerlendirme | 1.Proje ve portfolyo değerlendirme | 1. Boşluk doldurma | 1. Boşluk doldurma |
| | 2.Kalem-kağıt sınavları | 2.Öz ve akran değerlendirmesi | 2. Doğru yanlış | 2. Doğru yanlış |
| | 3.Öz ve akran değerlendirmesi | 3. Öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri | 3. Çoktan seçmeli testler | 3. Çoktan seçmeli testler |
| | 4. Öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri | | | |

Tablo 30’da verilen ve program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşme ve öğretim programının incelenmesi sonucu elde edilen bulgular neticesinde İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında benimsenen değerlendirme yaklaşımının süreç odaklı olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin program geliştirme uzmanı ve öğretim programı proje ve portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirme ile öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. İngilizce Öğretmeninin görüşleri ve gözlem sonuçları neticesinde ise yazılı sınavlar eşliğinde boşluk doldurma, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli sınav tekniklerini uygulandığı tespit edilmiştir. Program geliştirme uzmanının ve öğretmenin programda benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Netice itibariyle milli sınavlar, sınıflardaki çok kişi, öğretmenlerin ders yükü maalesef ölçme ve değerlendirme sürecinde süreç odaklı en model yaklaşımları uygulamamızı engelliyor...” (P.G.U)

“...dinleme, yazma, konuşma gibi becerileri ölçmeme açısından bizlerin alt kademelerdeki ders işleyişimizi dahi etkilemekte ve bu becerilere yönelmek için zaman ayırmamızı zorlaştırmaktadır...” (Ö)

“...Örneğin ben sonraki sınavlarımda dinleme sorayım desem, buna yönelik elimde dinleme materyali yok ve tek başıma hazırlamam da imkansız...” (Ö)

“...Boşluk doldurma’, ‘Doğru/Yanlış’, ‘Çoktan seçmeli’ ve (okuma parçasına yönelik) ‘Soru Cevap’. Çoktan seçmeli en çok kullandığım teknik, nedeni de liseye geçiş sınav sistemimize yönelik bu tarz sorulara cevap vermeye öğrencilerin alışmak zorunda olmalarıdır...” (Ö)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı program geliştirme uzmanı, ders kitabı yazarı, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin yanı sıra gözlem kaydı ve kullanılan başarı testlerinden elde edilen veriler ile öğretim programının ve ders kitabının analiz sonuçları dikkate alınarak incelenmiştir. Program geliştirme uzmanı, ders kitabı yazarı, okul yöneticisi ve öğretmen ile yapılan görüşmelerde BGSÜ program değerlendirme modelinin boyutları dikkate alınmış olup buna yönelik sorular sorulmuştur. Aynı şekilde sınıf içinde öğretmen ve öğrenci davranışlarını ve programın uygulanma sürecini gözlemek amacıyla BGSÜ modeli temel alınarak bir gözlem formu oluşturulmuştur. Son olarak program içerisinden rastgele seçilen ve 4. ünite (Cartoon Characters) ile 5. ünite (My Day) yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların öğrenciye kazandırılması noktasında programın etkililiği ortaya çıkarmak için başarı testleri uygulanmıştır. Bu bölümde Stufflebeam'in önerdiği BGSÜ program değerlendirme modelinin dört farklı boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün kategorileri altında ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiş olup bu bağlamda araştırmacılar ve uygulayıcılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Bağlam boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu aşamada İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin öncelikle programın yapısı, temel ilkeleri, felsefesi ve vizyonuna ilişkin program geliştirme uzmanının görüşleri ve öğretim programının içeriği analiz edilmiştir. Daha sonra programın güçlü ve zayıf yönleri, toplumun ve öğrencilerin beklentileri ile ihtiyaçları arasındaki uyumu, programda göz ardı edilen ve karşılanmayan ihtiyaçların neler olduğu program geliştirme uzmanı, öğretmen ve ders kitabı yazarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Programın genel olarak Avrupa dilleri ortak çerçeve programına dayalı olduğu, sarmal bir yapıya sahip olup iletişim temelli olduğu, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini temel aldığı, eklektik bir yaklaşımla tasarlandığı ve

İngilizce konuşabilen, dinlediğini veya duyduğunu anlayabilen üretken öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediği sonuçlarına varılmıştır. Buradan hareketle programın dinleme ve konuşma becerileri bağlamında öğrenci ihtiyaçlarını temel aldığı ve öğrencilerin dili kullanırken kendilerini rahat hissedebilecekleri gerçekçi bir iletişim ortamı sağlamayı amaçladığı ve program içerisinde yer alan ünitelerin birbirinin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu durum Demirtaş ve Erdem (2015)'in yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programın güçlü yönleri olarak; dünyanın en başat programlarına uygun bir şekilde hazırlandığı ve bu hazırlanma aşamasında öğretmen ve akademisyen görüşlerinden faydalandığı, programda kullanılan ders kitabının dinleme ve konuşma becerilerini temel alarak hazırlandığı ve önceki yıllarda kullanılan ders kitaplarına nazaran daha kaliteli ve kullanışlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Programın zayıf yönleri olarak ise; içeriğin yapılan ulusal sınavlarla uyumsuz olduğu, programın uygulanacağı farklı bölgelerdeki farklı demografik yapıların göz ardı edildiği ve toplumu yansıtan öğelere program içerisinde çok az yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buradan hareketle programın hazırlanma aşamasında öğrenci ihtiyaçları temel alınmasına ve örnek programlar eşliğinde öğretmen ile akademisyen görüşlerine yer verilmesine rağmen toplumun sahip olduğu özelliklerin gerek programa gerekse program içerisinde kullanılan ders kitabına yansımamış olması öğrencilerin bu durumu içselleştirilmeleri noktasında bir engel olarak gösterilebilir. Bu durum Eğinli ve Çakır (2011)'in yapmış oldukları çalışmada toplum kültürünün okul kültürüne ve programa yansıtılması sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Program dinleme ve konuşma becerilerine yönelik içerdiği kazanımlar noktasında ele alındığında, her ne kadar öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hazırlandığı bulgularına ulaşılsa da velilerin yapılan ulusal sınavlardan dolayı öğrencinin bu becerilere yönelik gelişimlerini çok da önemli bulmadığı sonuçları öğretmen ile yapılan derin görüşme sonucunda ortaya çıkmıştır. Burada öğrencinin İngilizce dersinde yapılan sınavlardan aldığı notların öneminden ısrarla bahsedilmiştir. Dolayısıyla hazırlanan programın öğrenci boyutunda ihtiyaçlara yönelik hazırlandığı ancak toplumun beklentilerini aynı düzeyde karşılamadığı için öğretmeni sınıfta iletişime dayalı bir yaklaşım sergilemekten alıkoyduğu ifade edilebilir. Bu durum Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaçları belirlemeyi ve politika önerileri geliştirmeyi hedefleyen British Council [B.C] ve

TEPAV (2014) işbirliği ile gerçekleştirilen çalışma raporunun sonuçları ile bu noktada benzerlik göstermektedir.

Programda göz ardı edilen ve karşılanmayan ihtiyaçlara bakıldığında öncelikle programın pilot uygulamasının yapılmadan ve programın uygulanacağı öğrenci grubunun yaş uygunluğu test edilmeden tüm ülkede uygulandığı, kırsal bölgelerde yaşayan öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı, kazanımların belirlenme aşamasında Türk kültürünün göz ardı edildiği, program geliştirme ve kitap yazma komisyonunda pedagog ve çocuk psikoloğunun yer almadığı sonuçlarına varılmıştır. Bunların yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik ayrılan ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle pilot uygulaması yapılmadan programın uygulamaya konulması öğretmen, öğrenci ve programın gereksinimlerini belirleme noktasında sorunlara yol açabileceği ifade edilebilir. Program içerisinde kullanılan ders kitabının içeriğinin ve dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin çocukların yaş grubuna uygunluğu test edilmeden uygulanması, öğretmenlerin de bu yaş grubundaki öğrencilere İngilizce öğretme noktasında sıkıntılar yaşayabileceği endişesini doğurmaktadır. Bu durum Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) tarafından yapılan ikinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmanın sonuçları ile de benzerlik taşımaktadır. Yaş seviyesinin öğrenme üzerinde önemli bir rolü olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa (Kılıç, 2013) program geliştirme ve kitap yazma komisyonunda pedagog ve çocuk psikologların bulunmaması İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik belirlenen kazanımların öğrenciye uygunluğu açısından şüphelere neden olduğu söylenebilir. Programın hazırlanma sürecinde kırsal bölgelerde yaşayan öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önüne alınmamasının, bu bölgelerde yürütülen programın kentte yürütülene nazaran belirlenen kazanımları gerçekleştirme hususunda daha az başarılı olacağı söylenebilir. Bu durum Ferreria ve Gignoux (2010) tarafından yapılan Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği adlı çalışma raporunun sonuçları ile paralellik göstermektedir.

5.2. Girdi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu aşamada İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının girdi boyutuna ilişkin programa temel oluşturan kaynaklar ile programın kapsam ve kazanımları arasındaki uyum, öğretim programının incelenmesi ve program geliştirme uzmanı ile yapılan derin görüşmenin analizi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Programın uygulandığı okulun sahip olduğu bütçe ile okul ve sınıf ortamının sahip olduğu donanımlar ise öğretmen ve okul yöneticisinin görüşleri ile gözlem kayıtları doğrultusunda incelenmiştir.

Programa temel oluşturan kaynakların, yapılan analizler sonucunda Avrupa dilleri ortak çerçeve programı, yabancı dilde başarı kazanmış ülkelerin öğretim programları, literatür taraması sonucu dil öğretiminde ortaya çıkan ihtiyaçlar ve farklı paydaşlardan alınan görüşler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin dinleme ve konuşmaya dayalı becerilerinin geliştirilmesinde kapsamlı bir hazırlanma sürecinden geçtiği söylenebilir. Özellikle program geliştirme uzmanının belirttiği üzere İngiltere, Finlandiya, Kanada gibi yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenen ülkelerin öğretim programlarından faydalandığı ve bu görüşün temel alınarak içeriğin hazırlandığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum Akınoğlu (2005) tarafından yapılan ve Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarındaki farklılıkları ortaya koyan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerilerini temel aldığı ve sarmal programlama yaklaşımı (2. ve 3. sınıfların devamı niteliğinde) ile birlikte bu becerilere yönelik belirlenen kazanımlara erken yaşta öğrenci grubuna kazandırılmak üzere programda yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dinleme ve konuşma becerilerinin dört temel beceriden en zor gelişenleri ve bu becerilerin erken yaşta kazandırılması gerçeği göz önünde bulundurulduğunda (Od, 2013) programın kapsamı ve kazanımları arasındaki uyumun yüksek düzeyli olduğu söylenebilir. Ancak programda dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan metinlerin kısa ve açık olması gerektiği ifade edilmesine rağmen ders kitabında yer alan ses kayıtlarının bu özelliği taşımadığı sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle hazırlanan dinleme ve konuşma metinlerinin çocukların gelişim seviyeleri dikkate alınmadan hazırlandığı ve pilot uygulaması

yapılmadan sürece dahil edildiği için kazanımların öğrencilerde arzu edilen seviyede gerçekleşmesi noktasında sıkıntılar yaşanabileceği söylenebilir.

Okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler sonucunda programın uygulandığı okulun bütçesinin ve yardımcı kaynaklarının yetersiz olduğu ve bundan dolayı istenilen dil öğrenme ortamının oluşturulamadığı, bütçenin yetersiz kaldığı çoğu durumda ise öğretmen ve veli işbirliği içerisinde ihtiyaçların giderilmeye çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla, bütçe yetersizliğinin programın etkili bir şekilde yürütülmesine ve nitelikli eğitim verilmesi hususunda sorunlara zemin hazırlayacağı söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum Demirpolat (2015) ile Ayrangöl ve Tekdere (2014) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programın uygulandığı okul ve sınıf ortamına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde okulun kırsal bir bölgede yer aldığı ve öğrencilerin sınıf ortamı dışında İngilizceyi pratik olarak kullanabilecekleri başka bir alan olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda kırsal ve kentsel yerlerde verilen eğitimin ve bu bölgelerde yer alan okulların sahip olduğu donanımların ve şartların öğrenci başarısıyla ve verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Atalay ve Anagün, 2014; Hennisey, Harrison ve Wamakote, 2010). Bunun yanında sınıf ortamı her ne kadar görsellerle birlikte programın uygulanmasına zemin hazırlasa da sınıf genişliğinin farklı etkinlikler yapma noktasında 22 kişilik bir öğrenci grubuna göre küçük kaldığı tespit edilmiştir. Duvarlardaki ses yalıtımının iyi olmamasının ise özellikle dinleme metinlerinin öğrenciler tarafından iyi düzeyde anlaşılmasına engel olduğu gözlenmiştir. Sınıfta donanım olarak özellikle dinleme becerilerine yönelik öğretmenin ve öğrencilerin faydalandığı en önemli aracın ise akıllı tahta olduğu ve programın akıllı tahta aracılığıyla yürütüldüğü sonuçlarına varılmıştır. Buradan hareketle barındırdığı görsel ve işitsel öğelerle birlikte akıllı tahtanın öğretmenin ve öğrencilerin İngilizce dersindeki en önemli yardımcı kaynağı olduğu söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç Gündoğdu (2014) tarafından yapılan bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta adlı çalışmadaki akıllı tahtanın eğitim sürecindeki önemine dair elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

5.3. Süreç Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu aşamada İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının süreç boyutuna ilişkin uygulamada kullanılan öğretim yöntem ve teknikler ile araç-gereç ve materyaller, öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içindeki etkililiği, gözlem kayıtlarının analizi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Öğretilmesinde zorluk yaşanan konu ve kazanımlar ile programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörler ise öğretmen ile yapılan görüşme kayıtlarının analizi sonucu ortaya konulmuştur. Programın uygulanmasında en başat kaynaklardan biri olarak kullanılan ders kitabının ise ne derece etkili olduğu hem öğretmen hem de kitap yazarı ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkarılmıştır.

İlkokul 4 sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreci öğretim yöntem ve teknikleri açısından ele alındığında farklı kaynaklardan elde edilen bulguların paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında çocuklara iletişim odaklı etkinlikler yapılmasının yanı sıra drama, rol yapma, oyun oynama, eşleştirme, soru-cevap gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilirken (MEB, 2013) öğretmenin bu süreçte daha çok düz anlatım, gösterip yaptırma ve soru cevap tekniklerini kullandığı görülmüştür. Kazandırılacak davranışa uygun öğrenme ve öğretme yönteminin kullanılması ilkesi göz önünde bulundurulduğunda (Sönmez ve Alacapınar, 2015) programın öğrencilere bilgiyi yaparak yaşayarak yapılandırabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamayı hedeflediği ancak uygulama boyutunda bu durumun tam olarak gerçekleşmediği söylenebilir.

Programın uygulama sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyallere bakıldığında farklı kaynaklardan elde edilen bulguların paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında karikatür, kukla, grafik, poster, resimli kartlar, resimli sözlükler, tablolar, kartpostal gibi araçlardan faydalanılması gerektiği belirtilirken (MEB, 2013) öğretmenin resimli kartlar, poster ve ağırlıklı olarak akıllı tahta aracılığıyla dersi yönettiği gözlemlenmiştir. Araç-gereç ve eğitim teknolojilerinin temel amacının etkili ve kalıcı bir öğrenme ile kazanımların öğrencide gerçekleşmesini sağlamak ve birden fazla etkinlikte işe koşulabilmek (Sönmez ve Alacapınar, 2015) ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf içinde kullanılan araç-gereçlerin dinleme ve konuşma becerilerinin öğrencilere kazandırılma noktasında yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durum Can ve Can (2014) tarafından

Türkiye’de ikinci yabancı öğretiminde karşılaşılan sorunlar adlı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Programın uygulanma sürecinde öğretmen etkililiği güçlü ve zayıf yönler açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrencileri yönlendirme, dikkat çekme, öğrenciyi konu hakkında bilgilendirme, beden dilini etkili kullanma ve öğrencilerle bire bir ilgilenme özellikleri güçlü yönleri olarak ele alınmıştır. Ancak zamanı etkili kullanamama, gürültü oluşumunu engelleyememe, uygulama aşamasında anadil kullanma ve derse öğrenci katılımını sağlayamama öğretmenin zayıf yönleri olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerle ilgilenme noktasında özenle hareket ettiği ancak sınıf yönetimi bağlamında yetersiz kaldığı söylenebilir. Yapılan 10 haftalık gözlem sürecinde öğretmenin zamanı etkili kullanması noktasında sıkıntılar yaşadığı ve kendisiyle yapılan görüşmeler sonucunda da programın haftada 2 ders saati içinde yürütülmesinin çok zor olduğu sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir. Bu durum İngilizce dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ortaya koyan farklı çalışmaların (Cihan ve Gürten, 2013; Er, 2006; Büyükduman, 2005) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özellikle öğretim programında İngilizceyi kullanarak ve öğrenciyi sevdirilerek dersin sürdürülmesi hedeflenirken (MEB, 2013) öğretmenin anadil kullanması veya İngilizce ifade ettiği durumları aynı anda Türkçeye çevirmesi dinleme ve konuşma becerilerinin öğrenciyeye kazandırılmasında noktasında istenmeyen bir durum olarak ifade edilebilir. Hengirmen (2006)’in çeviri yöntemi ile dil öğretimine maruz kalan öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri yönünden problem yaşayacağını belirtmesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin derse katılımı ele alındığında genellikle İngilizce konuşurken utangaçlık hissi yaşadıkları, İngilizce sorulan bir soruya Türkçe cevap vermeye çalıştıkları, derse katılımdan çok ders dışı faaliyetlere daha ilgi duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşme ve sınıfın gözlenmesi sonucunda ders kitabında yer alan etkinliklerin ve resimli kartların işlevsel olmadığı ve öğrenciler için soyut kaldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda çoğu öğrencinin derse isteyerek katılım sağlamadığı ve bunun sonucunda bilgiye erişme noktasında yetersiz kaldıkları için dinlediğini anlamada ve kendini ifade etmede sıkıntılar yaşadığı söylenebilir. Bu durum Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programın uygulanma sürecinde öğretilmesinde zorluk yaşanan konu ve kazanımlar ele alındığında özellikle hem 4. (Cartoon Characters) hem de 5. (My Day) ünitelerinin dilbilgisi öğretiminde, konuşma becerilerine yönelik etkinlik planlanmasında ve öğrencinin İngilizce olarak kendisini veya bir başkasını basit ve kısa cümlelerle ifade etme hususunda sıkıntılar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin dilbilgisi öğretiminin yanı sıra özellikle konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımları öğrenciye kazandırma noktasında zaman sıkıntısından dolayı pekiştirme imkanını bulamaması, fiziksel ortam ve materyal eksikliği gibi farklı değişkenlerden dolayı zorluklar yaşadığı söylenebilir. Bu durum Erdoğan (2005) tarafından yapılan 4. ve 5. sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi adlı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen unsurlar ele alındığında ders saatinin hem dinleme hem de konuşma becerilerine ilişkin kazanımları kazandırma noktasında yetersiz kaldığı, öğrencilerin derse hazırlıksız geldiği, ders kitabının çocukların yeterince ilgisini çekmediği, sınıfın fiziksel ortamı ve okulun bütçe kapsamında sağladığı kısıtlı olanaklar olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda özellikle MEB'in okulun, öğretmenin ve öğrencilerin sahip olduğu şartları ve programın asıl amaçlarını göz ardı ederek öğretmene ek bir iş yükü çıkarmasının (örneğin bitişik eğik yazı uygulamasının öğrenilmesi ve öğretilmesi gibi) öğretmenin süreç içerisinde etkili olmasını engelleyen başlıca unsurlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda yapılan görüşme ve gözlem kayıtları neticesinde program içerisinde belirlenen kazanımların gerekli olduğu ancak okul ve sınıfın fiziksel ortamının bunları gerçekleştirmeye uygun olmadığı söylenebilir. Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmada akılı tahta dışında faydalanabilecek başka bir teknolojik donanımın olmamasının ve ders saati yetersizliğinin öğrenme ve öğretme süreçlerinin uygulanabilir olmasında önemli engeller olduğu ifade edilebilir. Ders kitabının programın amaçlarını gerçekleştirme bağlamında içerdiği etkinliklerin soyut kaldığı ve öğrencilerin gelişim ve kültürel özelliklerinin göz ardı edilerek hazırlandığı söylenebilir. MEB ve okul arasındaki iletişimsizliğin ise programın amaçlarını gerçekleştirmede uygulayıcı rolde olan öğretmeni zor durumda bıraktığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumlar farklı araştırmaların (Demirtaş ve Erdem, 2015; Cihan ve Gürten, 2013; Er, 2006; Büyükduman, 2005) sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Programın uygulanma sürecinde kullanılan ders kitabı, kitap yazarı ve öğretmen ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda sahip olduğu güçlü ve zayıf yönler açısından değerlendirilmiştir. Ders kitabının güçlü yönleri olarak; görsel öğelere fazla yer verildiği, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlandığı ve öğrencilere ek alıştırmalar imkanı sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ders kitabının zayıf yönleri olarak ise; video ve ses unsurları açısından yetersiz olması, Türk kültürünü yansıtan öğelere yer verilmemiş olmaması, hazırlanma sürecinde yaş grubunun gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması ve kitabın uygulamaya konulmadan önce pilot çalışmasının yapılmamış olması sonuçlarına varılmıştır. Bu bağlamda kitabın görsel öğelere yer vererek erken yaştaki çocukların ilgisini çekmeye çalıştığı ve programın dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin hedeflere yönelik hazırlandığı söylenebilir. Ancak, hazırlanan kitabın gerçek yaşam unsurlarını ve programın uygulandığı ülkenin ve bölgelerin yerel özelliklerini içermemesi öğrenciler için çoğu etkinlik ve alıştırmaların soyut kalmasına neden olduğu söylenebilir. Bu durumun Alkan ve Arslan (2014) tarafından yapılan ikinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi adlı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Özellikle erken yaştaki çocuklara dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmada kapsamlı bir süreç içerisinde hazırlanan ders kitabının kitap yazarının belirttiği üzere pilot uygulamasının yapılmadan eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi düşündürücüdür. Buradan hareketle ders kitabının tüm ülke çapında genelleştirilmesi ve sürdürülmesi konusunda endişe yarattığı söylenebilir.

5.4. Ürün Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu aşamada İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ürün boyutuna ilişkin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik 4. ve 5. üniteye belirlenen kazanımların öğrencide ne düzeyde gerçekleştiği ve programdaki uygulamaların ne derece etkili olduğu başarı testlerinin uygulanması ve analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra programın uygulanması sonucunda dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme noktasında benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin neler olduğu öğretim programının incelenmesi ile öğretmen ve program geliştirme uzmanının görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkarılmıştır.

Dinleme becerilerine yönelik 4. ve 5. ünite kapsamında yapılan öntest ve sontest sınavlarının analizi sonucunda öğrencilerin almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, programın etkililiği konusunda başlangıçta önemli bir sonuç olarak görülebilir, ancak ayrıntılı bir analize gidince program, her iki ünite de yer alan kazanımları öğrencilerin büyük çoğunluğuna kazandırmada etkili olamamıştır. Özellikle öğretmenin süreç boyutunda dinleme becerilerini öğrenciye nasıl kazandıracığı hususunda yeterince hizmet içi eğitim almamış olması ve ders saatinin yetersizliği noktasında sıkıntılar yaşamayı ortaya çıkan bu durumun en önemli nedenleri olarak gösterilebilir. Bu durumun yanı sıra söz konusu program okuma-yazma etkinliklerinin yaptırılmasından ziyade dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak, sınıf içi uygulamaların genellikle okuma ve yazma temelli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanılan bu durumun nedenlerinin öğretim programının sadece süreç boyutunda yer alan uygulamalardan değil aynı zamanda bağlam-girdi-süreç arasındaki ilişkinin birbirlerini besleme noktasındaki yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Konuşma becerilerine yönelik 4. ve 5. ünite kapsamında yapılan öntest ve sontest sonuçları kelime bilgisi, yapı bilgisi, akıcılık ve anlaşılabilirlik değişkenleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan sınavların analizi sonucunda 4. ünite de yer alan kazanımları öğrenciye kazandırma noktasında kelime bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından öğrencilerin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmasına rağmen yapı bilgisine ve akıcılığa ilişkin alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum program içerisindeki uygulamaların kelime bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından etkili olduğu; yapı bilgisi ve akıcılık bağlamında ise etkili olmadığını göstermektedir. 5. Üniteye ilişkin elde edilen öntest ve sontest puanları arasında ise yapı bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlaşılabilirlik değişkenleri açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle program içerisindeki uygulamaların 5. ünite de yer alan konuşma becerilerine yönelik kazanımları öğrenciye kazandırma noktasında etkili olduğu ifade edilebilir. İstatistiksel olarak programın genel olarak konuşma becerilerini kazandırma noktasında etkili olduğu görülmesine rağmen her iki ünite de yer alan kazanımları öğrencilerin büyük çoğunluğuna kazandırmada etkili olmadığı görülmüştür. Konuşma becerilerini ölçmek için geliştirilen derecelendirme ölçeğinde sınıfın genelinin 0-4 “yetersiz” aralığında kaldığı, artış gösterenlerin ise 4-8 “orta”

aralığında olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin konuşma becerilerinde arzu edilen seviyeye ulaşamadıkları söylenebilir. Buradan hareketle İngilizce öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik okulun ve sınıfın sahip olduğu şartlar ile öğrencilerin bulunduğu ortamın iletişimsel bir alana sahip olması gerekliliği göz önüne alındığında (Murcia, 1991) ortaya çıkan durumun kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Öğretmenin her iki ünite de konuşma becerilerine yönelik etkinlik yapmaması ve bu durumun gerekçesi olarak da zaman yetersizliğini ifade etmesi ortaya çıkan sonucun önemli bir nedeni olarak gösterilebilir. Aynı zamanda sınıf içerisinde görsel materyallere sayıca çok fazla yer verilmesine rağmen tercih edilen görsellerin ilgili ünitelerle ilişkili olmaması öğrencilerin bu beceriye yeterince hakim olamamasında bir eksiklik olarak gösterilebilir. Wright (1990) ve Açıkgöz (2005)'in vurguladığı gibi öğrencilerin konuşma becerilerine istenilen düzeyde hakim olabilmesi için onlara yol gösterici ve konuşacakları konu hakkında akıllarında kalabilecek görseller kullanılmalıdır.

Dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme noktasında benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme değerlendirme tekniklerine bakıldığında öğretim programının incelenmesi ve program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımının ele alındığı görülmüştür. İngilizce öğretmeni bu konuda görüş bildirmez iken analiz edilen gözlem sonuçları doğrultusunda daha çok sonuç odaklı bir değerlendirme yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Programda kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakıldığında program geliştirme uzmanı ve öğretim programı proje ve portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri, kalem-kağıt sınavları tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşme ve sınıf içi gözlem sonuçlarının analiz edilmesiyle daha çok kalem-kağıt sınavlarından boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli testler kullanıldığı görülmüştür. Buradan hareketle, ölçme ve değerlendirme açısından programın uygulanma aşamasında sıkıntılar yaşandığı, öğretmenin bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadığı, programın hedeflerine ve kazanımlarına uygun bir değerlendirme sürecinin gerçekleşmediği ve düzenli bir öğrenci gelişiminin izlenmediği sonucuna varılmıştır. Bu durum Alkan ve Arslan (2014), Seçkin (2010), Yıldırım ve Tanrıseven (2015) tarafından İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik yapılan farklı çalışmaların sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular dikkate alındığında program geliştirmeciler ve kitap yazarlarına, uygulayıcılara ve ileriki araştırmalar olmak üzere üç temel alanda önerilerde bulunulabilir

a) Program Geliştirmecilere ve Kitap Yazarlarına Yönelik Öneriler

1- Programın hazırlanma aşamasında bölgelerin demografik özellikleri dikkate alınmalı ve içerik bu bölgelerin sahip olduğu farklı özelliklere göre ayrı ayrı hazırlanmalıdır.

2- Programın tüm ülkede uygulaması gerçekteşmeden önce pilot uygulamasının yapılması gerekmektedir.

3- Programda kullanılan ders kitabının içeriğinin programın uygulandığı ülkenin temel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

4- Programda belirlenen kazanımların öğrenci seviyesine tam olarak uygunluğunun test edilebilmesi için program geliştirme komisyonunda çocuk psikoloğu ve pedagoga yer verilmelidir.

5- Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan ses kayıtlarının programın hedefleri doğrultusunda kısa, açık ve anlaşılır olması gerekmektedir

6- Öğretmenlere dinleme ve konuşma becerilerini öğrenciye kazandıracak uygun ortamların ve gerekli teknik donanımın sağlanması gerekmektedir.

7- Öğretmenlerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini öğrencilere arzu edilen seviyede kazandırabilmesi için ders saatlerinin arttırılması gerekmektedir.

8- Öğretmenlere programı uygulama ve uygulama sonunda uygun değerlendirme yaklaşımını ve tekniklerini kullanmaya yetkin hale getirmek için hizmet içi eğitim verilmelidir.

b) Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1- Programda belirlenen kazanımların uygulamada etkili bir şekilde gerçekteşebilmesi için sadece okuma ve yazma odaklı sınavlar değer, dinleme ve konuşma odaklı sınavların da ülke çapında uygulanabileceği ulusal bir sınav sistemi getirilmelidir.

2- Programın uygulama boyutunda iletişim odaklı ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri etkinliklere yer verilmelidir.

3- Programın uygulama boyutunda erken yaştaki öğrencilerin kolaylıkla hatırlayabileceği görsellerin sınıf içerisinde yaygın bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

4- Değerlendirme sürecinde kalem-kağıt sınavlarının yanı sıra rubrik, portfolyo, akran değerlendirme süreç değerlendirmeye yönelik teknikler de kullanılmalıdır.

c) İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin belirlenen kazanımların bu yaş grubuna en etkili hangi yöntem ve teknikler aracılığı ile kazandırılabilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

2- Türkiye'nin farklı bölgelerinde kırsal ve kentsel yerler arasındaki okul başarı farkının en aza indirilebilmesi için özellikle kırsal bölgelerde okul ve kültür ilişkisini ortaya koyabilecek etnografik çalışmalar yapılabilir.

3- Programda kullanılması önerilen ders kitabının içeriğinin belirlenmesi aşamasında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini temele alan araştırmalara yer verilebilir.

4- Ülkemizde yapılan 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte sistemsal bir değişim sürecine giren yabancı dil öğretim programının etkililiğinin ortaya çıkarılması bağlamında bu modeli temel alan gelişmiş ülkelerde uygulanan programlar ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

5- Kentsel ve kırsal bölgelerden belirlenecek okul veya okulların yabancı dil öğretimindeki başarılarına yönelik okul karşılaştırılmasını temel alan çalışmalar yapılabilir.

6- Yapılan ulusal sınavlar neticesinde okul başarısına göre sınıflandırma yaparak ilgili okullar karşılaştırılarak bu okullarda uygulanan yabancı dil öğretim programının etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, T. (2002). Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K.Ü. (2005). Etkili öğrenme ve öğretme (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22, 31-46.
- Alimi, M. (2011). Botswana English: Implications for English language teaching and assessment. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32, 4, 309-324.
- Alkan, M.F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları v Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4, 7, 87-99.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil uygulamaları ve Türkiye’deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 3, 1-9.
- Atalay, N. ve Anagün, Ş.S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2, 3, 9-27.
- Ayrançöl, Z. ve Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 1-30.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep İli Örneği), XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara: Öncü Basım Evi.
- Bazo, P. ve Penate, M. (2007). Evaluating a foreign language in primary education. *Revista Electronica Internacional*, 16, 66-73.
- B.C. ve TEPAV (2014). Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. Ankara: Yorum Basın Yayın. <http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519> adresinden 24 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Bikçentayev, V., R. (2015, Ocak). Çok erken yaşlarda çocuklara yabancı dil eğitimi. <http://www.dilokulu.com/cok-erken-yaslarda-cocuklara-yabanci-dil-egitimi.html> adresinden 1 Temmuz 2015’de alınmıştır.

- Bilen, M. (1999). Plandan uygulamaya öğretim (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. ve Pincas, A. (2003). Teaching English as a foreign language (2. Baskı). London: Routledge. <http://bookzz.org/book/635320/c5333c> adresinden 19 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Büyükduman, F.İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 55-64.
- Can, E. ve Can, C.I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 2, 43-63.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, s. 273-282.
- Cihan, T. Ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Anadolu Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi, 13, 1, 131-146.
- Creswell, J.W. (2010). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2. Baskı). <http://bookzz.org/book/923268/4ba063> adresinden 1 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Crystal, D. (2003). English as a global language (2. Baskı). United Kingdom: Cambridge University Press. file:///C:/Users/User/Downloads/[David_Crystal]_English_as_a_Global_Language(BookZZ.org).pdf adresinden 10 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Çelen, G. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. Journal of Language and Linguistic Studies, 6(1), 65-74.
- Dalkey, N. C., ve Helmer, O. (1963). An experimental application of the delphi method to the use of experts. Management Science, 9, 3, 458–467.

- Demircan, Ö. (1988). Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1993). Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler (6.Baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. Dil Dergisi, 118, 5-15.
- Demirpolat, B.C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf adresinden 28 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5, 2, 55-80.
- Diñer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam’in bağlam-girdi-süreç-ürün (BGSÜ) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Doll, R. (1996). Curriculum improvement: decision making and process (9th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Egel, İ. P. (2009). English language learning and teaching styles in two Turkish primary schools. Social Behavior and Personality, 37(8), 1117-1128.
- Eğimli, A.T. ve Çakır, S.Y. (2011). Toplum kültürünün kurum kültürüne yansıması. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 3, 2. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sobiadsbd/article/viewFile/5000136880/5000125809> adresinden 20 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of English curriculum implemented at the 4th ve 5th grade primary schools: The view of the teachers and the students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme* (8. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2012). *Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler*. [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada Okullarda Dilogretimi üzerine o nemli veriler/Avrupada Okullarda Dilogretimi üzerine onemli veriler.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada%20Okullarda%20Dilogretimi%20uzerine%20onemli%20veriler/Avrupada%20Okullarda%20Dilogretimi%20uzerine%20onemli%20veriler.pdf) adresinden 10 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Fathman, A. (1975). The Relationship between Age and Second Language Productivity Ability. *Language Learning* 25.
- Ferreira, F.H.G. ve Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Ankara. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf> adresinden 26 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Fink, A. (1995). *How to design surveys*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gözütok, D. (1999). *Program değerlendirme. Cumhuriyet döneminde eğitim II*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Green, J. C., Krayder, H., ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh ve C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gündoğdu, T. (2014). Bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 6, 392-401.
- Gürbüz, Ş. (2001). *İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil olarak Almancanın öğretimindeki sorunların analizi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haznedar, B. (2003). ‘Neden erken yaşta yabancı dil eğitimi’. *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*, İrfan Erdoğan (Haz.), 119-130, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 747-755.

- <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf> adresinden 15 Mayıs 2016 tarihinde elde edilmiştir.
- Hengirmen, M. (2006). Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Hennessy, S., Harrison, D. ve Wamakote, L. (2010). Teacher factors influencing classroom use of ICT in sub-Saharan Africa. *Itupale Online Journal of African Studies*, 2, 39-54.
- https://www.academia.edu/4861299/Teacher_Factors_Influencing_Classroom_Use_of_ICT_in_Sub-Saharan_Africa adresinden 29 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Hughes, A. (2003). Testing for language teachers (2. Baskı). Cambridge University Press. [file:///C:/Users/EGITIM5/Downloads/\[Arthur_Hughes\]_Testing_for_Language_Teachers\(BookZZ.org\).pdf](file:///C:/Users/EGITIM5/Downloads/[Arthur_Hughes]_Testing_for_Language_Teachers(BookZZ.org).pdf) adresinden 10 Aralık 2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, 2, 15-26.
- John, P. S. ve Vance, M. (2014). Evaluation of a principled approach to vocabulary learning in mainstream classes. *Child Language Teaching and Therapy*, 30, 3, 255-271.
- Johnson, J.S. ve Newport, E.L., (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of english as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99. http://www.bcs.rochester.edu/people/newport/pdf/Johnson_NewportCogPsy89.pdf adresinden 12 Haziran 2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Karakoç, C. (2007). *Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi İçin bir öğretim programı önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız teknik üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kılıç, M. (2013). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Editör). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme-öğretim* (s. 166-196). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. International Encyclopedia of Education. Elsevier Ltd. http://eprints.qut.edu.au/26163/1/Klenowski_curriculum_evaluation.pdf adresinden 24.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- Krashen, S., Terrel, T. D. (1983). *The natural approach. language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon ve Alemany.
- Kurt, A. ve Erdğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40, 178, 199-224.
- Kutlu, M. ve Kaya, A. (2008). Bireyi tanıma ve bireyi tanıma teknikleri. Kaya, A. (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (255-390). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and opinions of teachers regarding the program*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim* (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe S.E. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 22, 55-78.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (3. Baskı). Routledge Falmer. USA
- McBrien, J. L., ve Brandt, R. (Eds.). (1997). *The language of learning: A guide to educational terms*. Alexandria, VA: ASCD
- Milakovich, M.E., George, J.G. (2001). *Public administration in America*. Boston: Bedford/St Martin's.

- MEB A.P.K. Kurulu Başkanlığı. (1999). Sayısal veriler. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2006). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği.
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Akademik sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 5, 199-210.
- Mirici, İ.H. (2001). Çocuklara yabancı dil öğretimi (ilköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Mohamadi, Z. (2013). Program evaluation on general English course: a case study at Tabriz University. Journal of Language Teaching and Research, 4, 6, 1285-1297.
- Nagy, S ve Biber, H. (2010). Mixed methods research. The Guilford Press, New York. <http://bookzz.org/book/867750/2872b6> adresinden 17 Kasım 2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. Turkish Studies, 8, 10, 499-508.
- Ok, A. ve Erdoğan, M. (2010). Prospective teachers' perceptions on different aspects of portfolio. Asia Pacific Education Review, 11, 301-310.
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. (2004). Curriculum foundations, principles and issues. (4.baskı). Boston: Pearson Education.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 1, 28-35.
- Paterson, L.L. (2010). Grammar and English national curriculum. Language and Education, 24, 6, 473-484.
- Patton, Q.P. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Popham, W. J., Baker, E. I. (1970). Systematic instruction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Posner, A. (1995). Analyzing the curriculum. second education. McGraw-Hill Inc.
- Scott, W. A. ve Yitreberg, L. H. (2008). Teaching English to children. London: Longman. <http://bookzz.org/book/828889/2b5fe4> adresinden 14 Aralık 2015 tarihinde elde edilmiştir.

- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selvi, K. (1996). *Fen Lisesi ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Ankara Fen Lisesi'nde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seyidoğlu, H. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Geliştirilmiş 10. Baskı. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Shaw, C. Ve Mcdonough, J. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers. <http://bookzz.org/book/2224678/aea93d> adresinden 3 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- Solak, E. (2013). Finlandiya'da ve Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28, 6, 296-301.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam, D. L. Ve Shinkfield, A. J. (1988). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers. <http://bookzz.org/book/2239886/916377> adresinden 2 Kasım 2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şevik, M. (2008). Avrupa ülkelerinde ilköğretim birinci kademe zorunlu yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 135-162.
- Tan Ş., Erdoğan, A. 2004. *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tassakhori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

- Tunç, F. (2010). *Ankara üniversitesi hazırlık okulu programının BGSÜ modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wright, A. (1990). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://bookzz.org/book/1094397/5f60ed> adresinden 3 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- Yaşar, Ş. (1998). *Evaluation of educational programmes in Turkey*. Aera Annual Meeting Session. CA-USA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419846.pdf> adresinden 30.07.2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Yıldıran, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3, 1, 210-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G.K. (2014). *Durum çalışması*. *Metin, M. (Ed.). (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık, Ankara.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Yüksel, İ., Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zareva, A. ve Fomina, A. (2013). Strategy Use of Russian Pre-Service TEFL University Students: Using a Strategy inventory for program effectiveness evaluation. *International Journal of English studies*, 13, 1, 69-88.

Zehir Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2009). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online-Elementary Education Online*, 9(1), 52-65.

Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C. ve Misulis, L. (2011). Using context, input, process and product evaluation model (BGSÜ) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation and assessment of service- learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15, 4, 57-83.



EKLER

Ek- 1 4. Sınıf İngilizce Dersi "Cartoon Characters" Ünitesi Dinleme Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı

2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı

4. Sınıf İngilizce Dersi "Cartoon Characters" Ünitesi Dinleme Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı

Yönerge: Bu sınavda toplam 4 bölüm bulunmaktadır. Aşağıda verilen tüm sorular için cevaplama süreniz 30 dakikadır. Sorulara vereceğiniz her türlü cevap için lütfen kurşun kalem kullanınız.

BAŞARILAR


Adı/Soyadı: _____


Okulu: _____

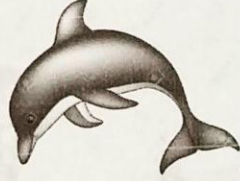
Sınıfı: _____


No: _____

1. Ses kaydını dinleyiniz ve söyleniş sırasına göre resimleri numaralandırınız. (4x6=24)


 ...


 ...


 ...


 ...

2. Ses kaydını dinleyiniz ve söyleniş sırasına göre resimleri numaralandırınız. (4x6=24)

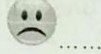
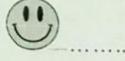




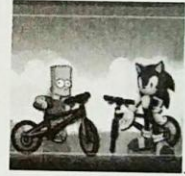




3. Ses kaydını dinleyiniz ve söyleniş sırasına göre resimleri numaralandırınız. (5x4=20)



4. Ses kaydını dinleyiniz ve söyleniş sırasına göre resimleri numaralandırınız. (4x8=32)



Cartoon Characters Ünitesi *Dinleme* Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı Ses Kayıtları

Soru 1

- 1- A parrot can't swim
- 2- An elephant can walk
- 3- A rabbit can jump
- 4- A dolphin can't fly

Soru 2

- 1-He can carry a bag
- 2-I can ride a bike
- 3-He can ride a horse
- 4-She can play the guitar

Soru 3

- 1- He can't sing a song
- 2-I can read a book
- 3-He can't climb a tree
- 4-She can swim
- 5-I can take a photo

Soru 4

- 1- Is this your guitar?
No, it is not my guitar.
- 2- Is this your bike?
Yes, it is my bike.

- 3- Is this your pencil?
Yes, it is my pencil.
- 4- Is this your car?
No, it is not my car.

Ek- 2 4. Sınıf İngilizce Dersi “My Day” Ünitesi Dinleme Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı

2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı

4. Sınıf İngilizce Dersi “My Day” Ünitesi Dinleme Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı

Yönerge: Bu sınavda toplam 3 bölüm bulunmaktadır. Aşağıda verilen tüm sorular için cevaplama süreniz 40 dakikadır. Sorulara vereceğiniz her türlü cevap için lütfen kurşun kalem kullanınız.

BAŞARILAR

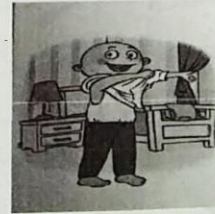
Adı/Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

No:

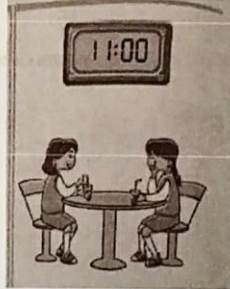
1. Ses kaydını dinleyiniz ve söyleniş sırasına göre resimleri numaralandırınız. (4x8=32)



2- Ses kaydını dinleyiniz ve söyleniş sırasına göre resimleri numaralandırınız. (4x8=32)



3- Ses kaydını dinleyiniz ve söyleniş sırasına göre resimleri numaralandırınız. (6x6=36)



4. Sınıf İngilizce Dersi “My Day” Ünitesi *Dinleme* Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı Ses Kayıtları

Soru 1

- 1- I wake up early in the morning
- 2- I get dressed
- 3- I have a breakfast in the morning
- 4- I do my homework in the afternoon

Soru 2

- 1) I wash my face 3) I have a shower
- 2) I go to school 4) I go to bed at night

Soru 3

1. Mommy: What time is it, Margaret?
Margaret: It is six, fifty.
2. Henry: What time is it, Daddy?
Daddy: It is seven o'clock.
3. Julia: What time is it, Mary?
Mary: It is eleven o'clock.
4. Kevin: What time is it, Benny?
Benny: It is three, thirty five.
5. Susanne: What time is it, mommy?
Mommy: It is two, forty
6. Jacob: What time is it, Micky?
Micky: It is ten, twenty five.

Ek- 3 4. Sınıf İngilizce Dersi “Cartoon Characters” Ünitesi *Konuşma* Becerisine Yönelik
Düzyel Belirleme Sınavı

1- Öğretmen aşağıda isimleri yazılı olan “cartoon characters” resimlerini öğrenciye göstererek ne olduklarını sorar.

| | | | |
|---------|-----------|-----------------|-------------|
| Casper | Redkit | Winnie the Pooh | Micky Mouse |
| Patrick | Spongebob | Superman | Mermaid |

2-Öğretmen öğrencilerden aşağıda isimleri yazılı olan nesnelere resimlerini göstererek bunların kendilerine ya da üçüncü tekil şahıslara ait olduğunu söylemelerini ister.

Örnek: This is my train Örn: These are her dolls.

This is his bike

This is my guitar



This is her book

These are her pencils

These are his photos

This is my bag

3-Öğretmen göstereceği resimli kartlar için yapabilme durumunda 😊 işaretini; yapamama durumunda 😞 işaretini kullanarak öğrencilerin ilgili resme göre cümle kurmalarını ister.

Örn: He can ride a bike  

Ek-4 4. Sınıf İngilizce Dersi “My Day” Ünitesi *Konuşma* Becerisine Yönelik Düzey Belirleme Sınavı

1- Öğretmen öğrencilerden üzerinde saat resmi olan kartlardan dört tanesini gösterir. “What time is it?” sorusunu sorarak saatin kaç olduğunu söylemesi istenir.

Örn: What time is it?

- It is five o'clock.

2- Öğretmen öğrencilerden üzerinde günlük aktivitelerle ilgili resim olan kartlardan iki tanesini gösterir. “What do you do?” sorusunu sorarak resimde yer alan vakitlere uygun cevaplar vermesi istenir.

Örn: What do you do at noon?

- I have lunch at home.

Ek 5- İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu

| | |
|---|--|
| Gözlem Tarihi : | |
| Gözlemin Yapıldığı Okul ve Sınıf : | |
| Gözlemin Süresi ve Saati : | |
| Konu : | |
| Gözlem Sonucu | |
| SINIF YÖNETİMİ | |
| SINIF TASARIMI | |
| ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLETİŞİMİ | |
| KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER | |
| KULLANILAN ARAÇ-GEREÇ VE MATERYALLER | |
| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME | |

Ek-6 Görüşme Formu (Öğretmen İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular)

Merhabalar,

Adım Abdulkadir Kurt. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışmanın amacı 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanmakta olan İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının belirlenen kazanımlara ulaşması bakımından etkililiğini değerlendirmektir. Bu çalışma sonucunda belirlenen üniteler üzerinden yapılacak olan sınav sonuçları ve gözlem sürecinden elde edilecek olan verilerle öğrencilerin sahip olduğu İngilizce beceri düzeyleri saptanacak ve programın uygulanmasında karşılaşılan olumsuzluklar ve yetersizlikler ortaya konulacaktır. Sizinle yapacağımız bu görüşme uygulanmakta olan programın aksayan yönlerini tespit etmede, iyileştirilmesi veya güncellenmesi gereken durumların açığa çıkarılması noktasında çalışmaya büyük katkıda bulunacaktır. Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Abdulkadir KURT

Bağlam

- 1- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının yapısı ve felsefesi, programın amacına ulaşmasında sizce ne kadar yeterli? Neden?
- 2- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında bireyi açıklayan ve mevcut programda ele alınmayan başka ne tür özellikler olabilir?
- 3- İngilizce dersi öğretim programını geliştiren komisyonda yer alan üye olsaydınız,
 - a. Programın temel amaçları arasında nelerin yer almasını isterdiniz?
 - b. Programın temel yaklaşımının nasıl olmasını isterdiniz? (şu anda nasıl?)
 - c. Programın ne tür bir birey yetiştirmesini hedeflerdiniz?
- 4- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının ana amacı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

5- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımların toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile olan uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

6- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımları öğrencilerin ihtiyaçları ve hazır olma durumları (gelişim, ilgi, merak, akademik gelişim, motivasyon vb) ile hangi oranda uyumludur? Neden?

7- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Girdi

1- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersinin kapsamı kazanımlar ile hangi oranda uyumlu / tutarlı? Açıklayınız.

2- Kapsamda yer alan konu, kavram ve olaylar önemli ve gerekli mi? Eğer önemsiz ve gereksiz konuların var olduğunu düşünüyorsanız, gerekçeleri ile birlikte açıklayınız.

3- Kapsamda yer alan konu ve kavramların dizilişi ve sunumu öğretim ilkelerine (basitten Karmaşığa, yakından uzağa vb) uyumlu mu? Değilse örnek vererek açıklar mısınız?

4- İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenmekte zorluk çektiği programdaki ünite ve konular hangileridir? Bu ünite ve konularla ilgili neler yapılabilir? Açıklayınız.

5- Kapsamda gereksiz olduğunu düşündüğünüz konu veya kavramlar var mı? Varsa bunlar nelerdir? Detaylı bir şekilde anlatınız.

6- Kapsamının daraltılması gerektiğini düşündüğünüz konu ve kavramlar nelerdir? Hangi oranda daraltmaya gidilebilir? Detaylı bir şekilde açıklayınız.

7- Kapsamda yer alan konu ve kavramların kendi içinde 4. Sınıf düzeyinde hangi oranda ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz? (sarmal yapı)

8- Kapsamda yer alan konu ve kavramların yatay olarak diğer derslerle hangi oranda uyumlu olduğunu düşünüyorsunuz? Programdaki konu ve kavramların işleniş disiplinler arası ilişkilendirmeye hangi oranda uygun? Açıklayınız.

Süreç

1- Hangi konu, kavram ve kazanımların öğretilmesinde / kazanılmasında sorun yaşamaktasınız? Neden?

2- Sınıflarınızda dinleme ve konuşma becerilerine yönelik en çok kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Açıklayınız.

- 3- İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaştığınız sorunları ve nedenlerini detaylı bir şekilde anlatınız?
 - a. Karşılaştığınız bu sorunlara ürettiğiniz çözümlerinizi / çözüm önerilerinizi nelerdir?
- 4- İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ne kadar uygulanabildiği ile ilgili gözlem ve deneyimleriniz nelerdir?
- 5- İngilizce dersi öğretim programının sınıflarda uygulanmasında, hangi tür teknolojilerden nasıl yararlanılmaktadır?
- 6- İlkokul 4. Sınıf İngilizce ders kitabı hakkındaki düşünceleriniz (güçlü ve zayıf yönleri) nelerdir?
- 7- Bir İngilizce ders kitabı hazırlanırken nelere dikkat edilmelidir? Mevcut İngilizce ders kitaplarında belirlediğiniz eksikliklerden örnekler veriniz.

Ürün

- 1- Programdaki mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve araçları hakkındaki düşünce ve deneyimleriniz nelerdir?
- 2- Ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Detaylı bir şekilde açıklayınız
- 3- Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve araçlarının, ne kadar öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4- En çok kullanmayı tercih ettiğiniz ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıklayınız?
- 5- Hiç veya çok az tercih ettiğiniz ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıklayınız?
- 6- İngilizce dersi öğretim programına ilişkin katıldığınız hizmet içi eğitimler ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz?
 - a. Hizmet içi eğitimleri düzenleyen komisyonda yer alsaydınız, ne tür ve hangi konularda hizmet içi eğitimler düzenlediniz? Açıklayınız.

EK- 7 Görüşme Formu- (Program Geliştirme Uzmanı İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular)

- 1- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının yapısı, temel ilkeleri, felsefesi, vizyonu hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 2- İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı ne tür bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir?
- 3- İngilizce dersi öğretim programının genel amacı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 4- İngilizce dersi kazanımlarının toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile olan uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. İngilizce dersi öğretim programının geliştirme komisyonunda yer alan bir üye olarak programa temel oluşturan kaynaklar nelerdir? Programı nasıl geliştirdiğinizi kısaca anlatır mısınız?
6. Programda yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların belirlenmesi aşamasında nelere dikkat edilmiştir?
7. İngilizce dersi öğretim programının içeriğini oluşturan temel unsurlar nelerdir?
8. İngilizce dersi öğretim programının oluşturulma sürecinde karşılaştığınız sorunları ve nedenlerini detaylı bir şekilde anlatınız.
9. Programdaki mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve araçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
10. Sizce programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Neden?

Ek-8 Görüşme Formu (Okul Yöneticisi İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular)

1. Mevcut öğretim programı ile okulun/sınıfın sahip olduğu şartlar arasındaki uyumu açıklayınız.
2. Okulun sahip olduğu mevcut kaynaklar İngilizce dersi öğretim programının etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine ne derece imkân sağlamaktadır? Öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmesi açısından okulun şartlarını ve öğrenci düzeyini değerlendiriniz.
3. İngilizce dersi öğretim programının etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesini okulun sahip olduğu bütçe açısından değerlendiriniz.
4. İngilizce dersi öğretim programının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen etkinliklerini güçlendirme yönünde farklı etkinlikler düzenlenmekte midir? Açıklayınız.
5. İngilizce dersi öğretim programının etkili yürütülmesi noktasında ders öğretmeni ile işbirliği noktasında neler yapmaktasınız?
6. Öğretim programının ne derece etkili ve verimli bir şekilde yürütüldüğünü değerlendiriniz. Bu süreçte gerek yönetsel olarak, gerek programa ve alt yapı imkanlarına ilişkin ve gerekse öğretmenin sahip olduğu pedagojik ve alan bilgisi açısından ne tür sorunlar görülmektedir? Genel bir değerlendirme yapınız.

Ek-9 Görüşme Formu (Kitap Yazarı İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Sorular)

İlkokul 4. Sınıf İngilizce ders kitaplarının programın genel amaçlarını, vizyonunu ve felsefesini hangi oranda yansıtmaktadır?

1. İlkokul 4. Sınıf İngilizce ders kitabının geliştirilme aşamalarını açıklar mısınız?
3. Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanan etkinlikler öğretmeni ve öğrenciyi yönlendirme noktasında kitaba ne derece yansıtılmış durumdadır?
4. Bu kazanımların kazandırılması noktasında kitabın etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Kitabın içerisinde dinleme ve konuşma etkinliklerini öğrencilerin gerçekleştirebilmesi için eşleştirme soru tekniği çok fazla tercih edilmiş durumda. Bunun gerekçesi nedir? Açıklar mısınız?
6. İlkokul 4. Sınıf İngilizce ders kitaplarının sahip olduğu zayıf ve güçlü yönler nelerdir?

Ek-10 Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

| Puan | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------|---|---|---|---|---|
| Akıcılık | | | | | |
| Kelime Bilgisi | | | | | |
| Yapı Bilgisi | | | | | |
| Anlaşılabilirlik | | | | | |
| Toplam | | | | | |

0-4= *Yetersiz*

5-8= *Orta*

9-12= *İyi*

13-16= *Çok iyi*

Akıcılık

4: Konuşma akıcı ve doğal, duraksama yok.

3: Konuşma genellikle akıcı ve doğal, kısa süreli duraklamalar ve küçük yanlışlar var.

2: Yanlış telaffuz etme gözlenmekte ancak başka cümlelerle telafi edilmeye çalışılmaktadır.

1: Konuşmalar genellikle düzensiz ve tereddütlü; cümleler tamamlanamamaktadır.

0: Konuşmada çok fazla tereddüt ve düzensizlik bulunmakta ve anlaşılmaz düzeydedir.

Kelime Bilgisi

4: Kelime bilgisi geniş ve kelimeleri yerinde kullanılmaktadır.

3: Geniş bir kelime bilgisine sahip olduğu gözlenmektedir.

2: Bazen gerekli kelimeleri kullanamamakta ama baskın olarak yerinde kullanmaktadır.

1: Genellikle uygun kelimeyi kullanamamakta; genellikle yanlış kullanmaktadır.

0: Çok basit cümleler için bile kelime bilgisi yetersiz.

Yapı Bilgisi

4: Cümleler genellikle doğru kurulmaktadır.

3: Bazı cümleler doğru, bazılarında ise ufak yapısal sorunlar bulunmaktadır.

2: Çoğu kurduğu cümle doğru, ancak bazılarında önemli yapısal sorunlar gözlenmektedir.

1: Bazı cümleler doğru ancak genel olarak çok büyük yapısal sorunlar yaşanmaktadır.

0: Cümlelerin neredeyse hepsinde yapısal problemler gözlenmektedir.

Anlaşılabilirlik

4: Tamamen anlaşılabilir.

3: Genellikle anlaşılabilir, küçük hatalar dışında yanlış anlama bulunmamaktadır.

2: Bazı hatalar gözlenmekte ancak genellikle anlaşılabilir; ara sıra yanlış anlamalar gözlenmektedir.

1: Çok fazla hata bulunmakta ve neredeyse konuşmanın çoğu anlaşılmamaktadır.

0: Konuşmada çok fazla tereddüt gözlenmekte ve karşılıklı iletişim sağlanamamaktadır.

Ek-11 Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.13528965
Konu: Anket Uygulaması

30.12.2015

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdulkadir KURT'un "İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının CIPP (BSGÇ)(Bağlam, Sonuç, Süreç ve Çıktı) Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını, İlimiz Kepez İlçesi Kızıllı İlkokul/Ortaokulu'nda uygulama isteği ile ilgili 16/12/2015 tarih ve 29029 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 28/12/2015 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının CIPP (BSGÇ) (Bağlam, Sonuç, Süreç ve Çıktı) Modeline Göre Değerlendirilmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi Kızıllı İlkokul/Ortaokulu'nda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
30.12.2015

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5dec-0ee0-3ddc-b4cd-13c7 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Abdulkadir KURT
Doğum Yeri ve Tarihi : Nizip 11/10/1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. Eğitim ve Bilim, 40, 178, 199-224.

Erdoğan, M. Ve Kurt, A. (2015). A review of research on classroom management in Turkey. Social and Behavioral Sciences, 186, 9-14.

İngilizce Akademik Sözlü ve Yazılı Sunum Becerilerinin Geliştirilmesi 1, TÜBİTAK Projesi, 2229, Proje Asistanı (2016).

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konuların Öğretimi Konusunda Yetiştirilmesi: Bir Profesyonel Öğrenme Topluluğu Çalışması", TÜBİTAK Projesi, 115K492, Bursiyer (2015-Devam Ediyor).

Üniversite Öğrencilerinin Değerleri: Akdeniz Üniversitesi Örneği", BAP Araştırma Projesi, SBA-2016-875, Proje Asistanı, (2015-Devam Ediyor).

İletişim

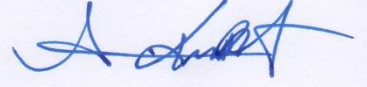
E-Posta Adresi : abdulkadirkurt@akdeniz.edu.tr

Tarih : 21/07/2016

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin 1 (bir) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



21.07.2016

Abdulkadir KURT

Turnitin Orijinallik Raporu

İLKOKUL 4. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÇIKTI (BGŞÇ) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
Abdulkadir Kurt tarafından



İLKOKUL 4. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP (BGŞÇ) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (yüksek lisans tez) den

- 17-Haz-2016 15:33 EEST' de işleme konu
- NUMARA: 684689913
- Kelime Sayısı: 23016

Benzerlik Endeksi
%10
Kaynağa göre Benzerlik

Internet Sources:
%9
Yayımlar:
%6
Öğrenci Ödevleri:
%4

kaynaklar:

- 1 2% match (27-May-2016 tarihli internet)
<http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/7078/265529.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- 2 1% match (26-Mar-2015 tarihli internet)
<http://earsiv.gop.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2140/T00963.pdf?sequence=1>
- 3 1% match (28-May-2016 tarihli internet)
<http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11616/1123/277609.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 4 1% match (yayımlar)
Seçkin, Hümsel. "İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri". International Journal of Human Sciences, 2011.
- 5 < 1% match (06-Ara-2015 tarihli internet)
http://www.researchgate.net/publication/279913989_Afietme_Artiribilinir_mi_Afietmeyi_Gelirtme_Grubu
- 6 < 1% match (27-Nis-2016 tarihli internet)
<http://usos2016.com/bildiriler>
- 7 < 1% match (26-May-2016 tarihli internet)
<http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11499/713/An%C4%B1%20Kandemir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 8 < 1% match (18-Eyl-2015 tarihli internet)
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/4167/1011>
- 9 < 1% match (03-Tem-2014 tarihli internet)
http://www.pekiyi.net/wp-content/uploads/2014/06/ingilizce_2-8.pdf
- 10 < 1% match (yayımlar)
ÖZÜDOĞRU, Fatma and ADIGÜZEL, Oktay Cem. "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Dinleme ve Konuşma Başarı Testinin Geliştirilmesi". Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2015.
- 11 < 1% match (27-Haz-2015 tarihli internet)
http://www.ijla.net/Makaleler/2144857741_14.pdf
- 12 < 1% match (21-Oca-2015 tarihli internet)
http://www.jasstudies.com/Makaleler/1503916827_26-

Doc. Dr. Mehmet
Erol
M. Çerçin