

**LKÖ RET M SEK Z NC SINIF NG L ZCE Ö RET M
PROGRAMINA L K N Ö RETMEN GÖRÜ LER
(ESK EH R ÖRNE)**

BERNA YÖRÜ

**ESK EH R OSMANGAZ ÜN VERS TES
E T M B L MLER ENST TÜSÜ**

**LKÖ RET M SEK Z NC SINIF NG L ZCE Ö RET M
PROGRAMINA L K N Ö RETMEN GÖRÜ LER
(ESK EH R ÖRNE)**

BERNA YÖRÜ

**ESK EH R OSMANGAZ ÜN VERS TES
E T M B L MLER ENST TÜSÜ
E T M B L MLER ANAB L MDALI
E T M PROGRAMLARI VE Ö RET M B L MDALI
YÜKSEK L SANS TEZ**

ESK EH R, 2012

ESKİEHİR OSMANGAZ ÜNİVERSİTESİ
EDİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Berna YÖRÜ tarafından hazırlanan “İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programına ilişkin Öğretmen Görüşleri (Eskişehir Örneği)” başlıklı bu çalışmada, 28/05/2012 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilimi dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Doç.Dr. Mehmet GÜLTEKİN _____

Danışman: Prof.Dr.Ayhan AYDIN _____

Üye: Doç.Dr. Asım ARI _____

Üye: Yrd. Doç.Dr. İsmail YÜKSEL _____

Üye: Yrd.Doç.Dr. Ümit ÇELEN _____

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Bu çalı manın amacı, 2008-2009 e itim ö retim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan sekizinci sınıf ngilizce ö retim programına ili kin ö retmen görü lerini belirlemektir. Çalı mada, ngilizce ö retmenlerinin programın kazanımlar, içerik, ö retme-ö renme süreci ve ölçme-de erlendirme boyutlarına ili kin görü leri belirlenmi tir. Ayrıca, bu görü ler bazı de i kenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yüksek ö retim programı, ngilizce ö retim programına ili kin bilgi düzeyi, programla ilgili hizmet içi e itime katılma sayısı, katıldıkları hizmet içi e itimin bilgilenmelerine katkısı) açısından incelenmi tir. Çalı mada, betimsel ara tırma yöntemi kullanılmı tir. Çalı manın örneklemini, 2010-2011 e itim ö retim yılında Milli E itim Bakanlı ı'na ba lı, Eski ehir ili merkez ilçeleri (Odunpazarı ve Tepeba ı) devlet ilkö retim okullarından seçilen 42 okulda görevli 138 ngilizce ö retmeni olu turmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, iki bölümden olu an anket kullanılmı tir. Anketin birinci bölümünde, ö retmenlerin ki isel özelliklerine ili kin bilgiler; ikinci bölümünde programın kazanım, içerik, ö retme- ö renme süreci ve ölçme-de erlendirme boyutlarına ili kin ifadeler ile ö retmenlerin eklemek istedikleri görü ve önerilere yer almaktadır. Anket ile elde edilen veriler, SPSS 18 paket programı kullanılarak analiz edilmi tir. Anket sonuçları frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Kruskall Wallis ve Mann Whitney U hesaplanarak tablola tırılmı ve yorumlanmı tir.

Çalışma sonucunda, İngilizce Ö retim programının öğrencilerin dört temel dil becerisini ve alt becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar Ö retmenlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmada soruna adıklarını ortaya çıkarmıştır. Programın içerik ve Ö retme-ö renme boyutunda, telaffuz ve dilbilgisi konularında Ö retmenlerin olumsuz görüşte oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, haftalık ders saatinin programdaki kazanımları gerçekleştirmek için yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bulgular arasında; İngilizce Ö retmenliği mezun olanların diğer bölüm mezunlarına göre, programın tüm boyutlarına ilişkin daha olumlu görüşte oldukları dikkat çekmektedir. Araştırmada, Ö retmenlerin klasik ölçme-değerlendirmenin yanı sıra alternatif teknikleri de uygulama çabası içinde oldukları saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Ö retmenler, illerde uygulanan hizmet içi eğitim çalışmalarının yeterli olduğu kanaşını paylaşmaktadırlar.

Araştırma bulguları doğrultusunda; öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemelerin yapılması, telaffuz ve dilbilgisinin etkili Ö retimi konusunda gerekli tedbirlerin alınması, ders saatlerinin artırılması ve farklı bölüm mezunlarının Ö retmenlik yapmaması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Ö retimi, Sekizinci Sınıf İngilizce Ö retim Programı, Yapılandırmacılık.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the views of teachers on the eighth grade English Language curriculum which was put into practice in Turkey in 2008-2009 education year. Teachers' views on curriculum's goals, content, teaching- learning process and testing-evaluation dimensions were identified in this study. Also, these views were analyzed in terms of some variables such as gender, job seniority, graduation, knowledge of new curriculum, the number of in-service training, contribution of the in-service training to the teachers. Descriptive study model was used in this research. The sample of the study consists of 138 English teachers working in state primary schools in Odunpazarı and Tepebaşı districts of Eskişehir.

A questionnaire with two sections was used as a data gathering instrument. In the first section of the questionnaire, personal information about teachers; in the second section, the goals, content, learning-teaching process, and testing-evaluation dimensions of the curriculum and the opinions and suggestions of the teachers about the new English language curriculum take part. The data gathered by using the questionnaire, were analyzed by using SPSS 18. Frequency analysis, percentage, mean of the items, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were calculated and put into tables.

At the end of the study; it was determined that the curriculum is insufficient especially in providing the students to acquire the four basic language skills and sub-skills. Results revealed that teachers have problems in teaching especially speaking

and listening skills. It was observed that teachers have negative views on grammar and pronunciation in content and teaching- learning processes of the curriculum. Besides, it was determined that time in a week is insufficient to apply the new English curriculum. Among the findings, it stands out that teachers graduated from English language teaching program have more positive opinions about the program than those graduated from other programs. In this study, it was indicated that teachers use modern testing and evaluation methods as well as classical ones. According to the results, teachers share the idea that in-service training applied in cities, are really beneficial for them.

Based on the results, some recommendations such as arranging activities to improve speaking and listening skills, taking measures in teaching pronunciation and grammar more effectively, increasing time in a week and not occupying teachers graduated from different branches were developed.

Key Words: English Language Teaching, Eighth Grade English Language Curriculum, Constructivism

TE EKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında yardım ve ilgisini esirgemeyen, sabır ve hoşgörüsüyle beni destekleyerek çalışmamı tamamlamamı sağlayan, görüş ve önerileriyle ufku genişleten değerli hocam, tezdanim Sayın Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

statistiksel analizlerin yapılması ve yorumlanmasında yardımcı olan ve beni bilgileriyle aydınlatan değerli Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN ve Arş. Gör. Eren Can AYBEK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitim sürecinde ders aldığım ve anket oluşturma sürecinde kıymetli zamanlarını ayırarak görüş ve önerilerde bulunan Değerli Hocalarım Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT, Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI, Prof. Dr. Şefik YAĞAR, Doç. Dr. Asım ARI, Doç. Dr. Belgin AYDIN, Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU, Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir ÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ'a katkılarından dolayı teşekkür ediyor saygılarımı sunuyorum.

Değerli görüş ve önerileriyle çalışmamı katkı sağlayan jüri üyeleri Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN ve Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL'e teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde anlayış gösteren okul yöneticilerine, desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma, anketin uygulanmasında katkıları olan İngilizce öğretmenlerine teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi, lisansüstü eğitimim sürecinde de sevgi ve sabırlarıyla yanımda olan canım aileme; öncelikle sevgili babam Rafet YÖRÜ'ye, sevgili annem Emine YÖRÜ'ye ve canım kardeşim Selma YÖRÜ'ye sonsuz teşekkürler.

Ç NDEK LER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
TE EKKÜR.....	v
Ç NDEK LER.....	vi
TABLO VE EK L L STES	viii
KISALTMALAR L STES	xvi

1. BÖLÜM

G R

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Ara tırmanın Amacı	7
1.3. Ara tırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE LG L L TERATÜR

2.1. Ö renme Kuramları.....	11
2.1.1. Davranı çı Ö renme Kuramı	13
2.1.2. Bili sel Ö renme Kuramı	15
2.1.3. Yapılandırıcı Ö renme Kuramı.....	17

Ç NDEK LER (Devamı)

2.1.3.1. Yapılandırıcılı ın Çe itleri.....	21
2.1.3.1.1. Piaget ve Bili sel Yapılandırıcılık.....	22
2.1.3.1.2. Vygotsky ve Sosyal Yapılandırıcılık	23
2.1.3.1.3. Ernest Von Glaserfeld ve Radikal Yapılandırıcılık	24
2.1.3.2 Yapılandırıcılık Üzerine Ele tiriler.....	25
2.2. E itim Programı ve E itimde Program Geli tirme.....	27
2.2.1. Yapılandırıcılı Yakla ımda E itim Programının Ö eleri.....	30
2.2.1. 1. Kazanımlar.....	31
2.2.1.2. Çerik.....	32
2.2.1.3. Ö retme- ö renme süreçleri.....	33
2.2.1.4. De erlendirme.....	35
2.2.1.5. Yapılandırıcılı Yakla ımda Ö retmenin Rolü	37
2.2.1.6. Yapılandırıcılı Yakla ımda Ö rencinin Rolü.....	38
2.2.1.7. Yapılandırıcılı Yakla ımda Velinin Rolü.....	39
2.2.1.8. Yapılandırıcılı Sınıf.....	40
2.3. Yabancı Dil Ö retimi	43
2.3.1 Yabancı Dil Ö retim Yöntemleri.....	48
2.3.1.1 Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	49
2.3.1.2 Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	49
2.3.1.3 Kulak Dil Alı kanlı ı Yöntemi (Audio-Lingual Method)	50

Ç NDEK LER (Devamı)

2.3.1.4. Karma Yöntem (Eclectic Method)	51
2.3.1.5 Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	51
2.3.1.6 Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)	52
2.3.1.7 Sessizlik Yöntemi (Silent Way)	53
2.3.1.8 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	54
2.4. İngilizce Öğretim Programı	55
2.5. İlgili Araştırmalar.....	61

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	71
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	74
3.4. Verilerin Toplanması.....	76
3.5. Verilerin Analizi.....	77

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri.....	79
4.1.1. Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Açısından Değerlendirilmesi.....	82
4.1.1.1. Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	83

Ç NDEK LER (Devamı)

4.1.1.2. Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına li kin Görü lerinin Mesleki Kıdem De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	83
4.1.1.3. Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına li kin Görü lerinin Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	84
4.1.1.4. Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına li kin Görü lerinin ÖP'e li kin Bilgi Düzeyi De i ken i Açısından De erlendirilmesi	86
4.1.1.5. Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına li kin Görü lerinin Hizmet çi E itime Katılma Sayısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	86
4.1.1.6. Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına li kin Görü lerinin Hizmet çi E itimin Bilgilenmelerine Katkısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi	88
4.2. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü leri.....	89
4.2.1. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin De i kenler Açısından De erlendirilmesi.....	91
4.2.1.1. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin Cinsiyet De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	92
4.2.1.2. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin Mesleki Kıdem De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	93
4.2.1.3. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	94
4.2.1.4. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin ÖP'e li kin Bilgi Düzeyi De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	95
4.2.1.5. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin Hizmet çi E itime Katılma Sayısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	96

Ç NDEK LER (Devamı)

4.2.1.6. Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin Hizmet ç i E itimin Bilgilenmelerine Katkısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi	97
4.3. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü leri.....	97
4.3.1. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin De i kenler Açısından De erlendirilmesi.....	103
4.3.1.1. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin Cinsiyet De i ken i Açısından De erlendirilmesi	103
4.3.1.2. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin Mesleki Kıdem De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	104
4.3.1.3. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	105
4.3.1.4. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin ÖP'e li kin Bilgi Düzeyi De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	107
4.3.1.5. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin Hizmet ç i E itime Katılma Sayısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	108
4.3.1.6. Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin Hizmet ç i E itimin Bilgilenmelerine Katkısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	110
4.4. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü leri.....	110
4.4.1. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü lerinin De i kenler Açısından De erlendirilmesi.....	113

Ç NDEK LER (Devamı)

4.4.1.1. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü lerinin Cinsiyet De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	113
4.4.1.2. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü lerinin Mesleki Kıdem De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	114
4.4.1.3. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü lerinin Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	115
4.4.1.4. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü lerinin ÖP'e li kin Bilgi Düzeyi De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	117
4.4.1.5. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü lerinin Hizmet çi E itime Katılma Sayısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	118
4.4.1.6. Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin Görü lerinin Hizmet çi E itimin Bilgilenmelerine Katkısı De i ken i Açısından De erlendirilmesi.....	119
4.5. ngilizce Ö retmenlerinin ÖP'e li kin Görü ve Önerileri.....	120

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNER LER

5.1. SONUÇLAR	123
---------------------	-----

Ç NDEK LER (Devamı)

5.1.1. Kazanımlara li kin Sonuçlar	123
5.1.2. eri e li kin Sonuçlar	125
5.1.3. Ö retme- Ö renme Sürecine li kin Sonuçlar.....	129
5.1.4. Ölme- De erlendirmeye li kin Sonuçlar.....	132
5.2. ÖNER LER.....	134
5.2.1. Ara tırma Bulgularına Dayalı Öneriler.....	134
5.2.2. Yapılacak Yeni Ara tırmalara li kin Öneriler.....	136
KAYNAKÇA.....	137
EK-1 Anket Formu.....	145
EK- 2 zin Belgesi	149

TABLO VE EK L L STES

Tablo 2.1 Davranı ı, Bili sel ve Yapılandırıcı Ö renmenin Özellikleri.....	21
Tablo 2.2 Geleneksel ve Yapılandırıcı Sınıflar.....	42
Tablo 3.1 Örneklemdaki ngilizce Ö retmenlerinin Okullara Göre Da ılımı.....	72
Tablo 3.2 Ki isel Özelliklere li kin Bulgular.....	73
Tablo 3.3 Aritmetik Ortalamaların De erlendirme Aralı ı.....	77
Tablo 4.1.1 Ö retmenlerin Programının Kazanımlarına li kin Görü leri	80
Tablo 4.1.2 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Kazanımlar Boyutuna li kin Görü lerinin Cinsiyet” De i kenî Açısından Da ılımı.....	83
Tablo 4.1.3 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Kazanımlar Boyutuna li kin Görü lerinin “Mesleki Kıdem” De i kenî Açısından Da ılımı.....	84
Tablo 4.1.4 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Kazanımlar Boyutuna li kin Görü lerinin “Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı” De i kenî Açısından Da ılımı.....	85
Tablo 4.1.5 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Kazanımlar Boyutuna li kin Görü lerinin “ÖP’e li kin Bilgi Düzeyi” De i kenî Açısından Da ılımı.....	86
Tablo 4.1.6 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Kazanımlar Boyutuna li kin Görü lerinin “Hizmet çi E itime Katılma Sayısı” De i kenî Açısından Da ılımı.....	87
Tablo 4.1.7 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Kazanımlar Boyutuna li kin Görü lerinin “Hizmet çi E itimin Bilgilenmelerine Katkısı” De i kenî Açısından Da ılımı.....	88
Tablo 4.2.1 Ö retmenlerin Programının çeri ine li kin Görü leri.....	89
Tablo 4.2.2 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP çerik Boyutuna li kin Görü lerinin “Cinsiyet” De i kenî Açısından Da ılımı.....	92
Tablo 4.2.3 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP çerik Boyutuna li kin Görü lerinin “Mesleki Kıdem” De i kenî Açısından Da ılımı.....	93
Tablo 4.2.4 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP çerik Boyutuna li kin Görü lerinin “Mezun	

Olunan Yüksek Ö retim Programı” De i keni Açısından Da ılımı.....	94
Tablo 4.2.5 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP çerik Boyutuna li kin Görü lerinin “ ÖP’e li kin Bilgi Düzeyi” De i keni Açısından Da ılımı	95
Tablo 4.2.6 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP çerik Boyutuna li kin Görü lerinin “Hizmet çi E itime Katılma Sayısı” De i keni Açısından Da ılımı	96
Tablo 4.2.7 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP çerik Boyutuna li kin Görü lerinin “Hizmet çi E itimin Bilgilenmelerine Katkısı” De i keni Açısından Da ılımı	97
Tablo 4. 3.1 Ö retmenlerin Programının Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü leri.....	98
Tablo 4.3.2 ngilizce Ö retiminde Kullanılan Araç- Gereçler.....	101
Tablo 4.3.3 ngilizce Ö retiminde Kullanılan Yöntemler.....	102
Tablo 4.3.4 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin “Cinsiyet” De i keni Açısından Da ılımı.....	103
Tablo 4.3.5 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin “Mesleki Kıdem” De i keni Açısından Da ılımı.....	104
Tablo 4.3.6 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin Görü lerinin “Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı” De i keni Açısından Da ılımı.....	105
Tablo 4.3.7 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ö retme- Ö renme Süreci li kin Görü lerinin “ ÖP’e li kin Bilgi Düzeyi” De i keni Açısından Da ılımı.....	107
Tablo 4.3.8 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ö retme- Ö renme Süreçlerine Boyutuna li kin Görü lerinin “Hizmet çi E itime Katılma Sayısı” De i keni Açısından Da ılımı.....	109

Tablo 4.3.9 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ö retme- Ö renme Süreçlerine Boyutuna li kin Görü lerinin “Hizmet ç i E itimin Bilgilenmelerine Katkısı” De i ken i Açısından Analiz.....	110
Tablo 4.4.1 Ö retmenlerin Programının Ölçme- De erlendirme Boyutuna li kin Görü ler i.....	111
Tablo 4.4.2 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ölçme De erlendirme Boyutlarına li kin Görü lerinin “Cinsiyet” De i ken i Açısından Da ılımı.....	114
Tablo 4.4.3 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ölçme De erlendirme Boyutlarına li kin Görü lerinin “Mesleki Kıdem” De i ken i Açısından Da ılımı.....	115
Tablo 4.4.4 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ölçme De erlendirme Boyutlarına li kin Görü lerinin “Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı” De i ken i Açısından Da ılımı.....	116
Tablo 4.4.5 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ölçme De erlendirme Boyutlarına li kin Görü lerinin “ ÖP’e li kin Bilgi Düzeyi” De i ken i Açısından Da ılımı.....	117
Tablo 4.4.6 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ölçme De erlendirme Boyutlarına li kin Görü lerinin “Hizmet ç i E itime Katılma Sayısı” De i ken i Açısından Da ılımı.....	119
Tablo 4.4.7 ngilizce Ö retmenlerinin ÖP Ölçme De erlendirme Boyutlarına li kin Görü lerinin “Hizmet ç i E itimin Bilgilenmelerine Katkısı” De i ken i Açısından Da ılımı.....	120
ekil 2.1 Bili sel Kurama Göre Bellekte Bilginin leni ini Yansıtan Bir Model.....	16

KISALTMALAR L STES

AB: Avrupa Birli i

Akt: Aktaran

f : Frekans

H E: Hizmet ç i E itim

MEB: Milli E itim Bakanlı ı

n : Veri Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

S : Standart Sapma

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TTK: Talim Terbiye Kurulu

ÖP: İngilizce ö retim programı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

% : Yüzde

1. BÖLÜM

G R

Bu bölümde, İngilizce ö retim programı üzerinde durulmu ; problem durumu, ara tırmanın amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmi tir.

1.1 Problem Durumu

Her ülkede e itim sisteminin temel görevi, bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel geli me ve de i imlere uyum sa layıp onları i letecek nitelikteki insan gücünün yeti tirilmesidir (EPÖ, 2005). E itim sisteminin bu görevi yerine getirebilmesi için, e itim kurumlarının ve e itim programlarının, ça da geli meler ve de i meler do rultusunda düzenlenmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Dünyanın her tarafında oldu u gibi, Türkiye’de de demografik yapıda, ailenin niteli inde, toplumsal dokuda, tüketim anlayı nda, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Do al olarak, bu hareketliliklerin e itim sistemine yansıtılması ve gelece in dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi ve programlara yansıtılması gerekmektedir (entürk, 2007).

Türkiye’de MEB, program geli tirme çalı malarında, son 10-15 yıllık dönem içinde bakanlık birimlerince gerçekleştirilen ara tırmalar, üniversitelerce yürütülen lisansüstü e itim ara tırmaları ve di er çalı malar, e itimle ilgili tüm taraflardan ve

toplumsal kesimlerden gelen dönütler, ö retim programlarında de i im ve dönü üümü zorunlu kılmı tır. MEB, ilkö retim programlarının yeniden hazırlanma gereksinimini öyle açıklamaktadır (MEB,2005).

- De i ik bilim alanlarındaki ara tırma bulgularının ve e itim bilimlerinde ö retme/ö renme anlayı ındaki geli melerin yöntem ve içerik olarak ö retim programlarına yansıtılması,
- E itimde kaliteyi arttırmak ve e itli i sa lamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir e itim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal de erlerin küresel de erleri de dikkate alarak geli tirilmesi ihtiyacı,
- Mevcut ö retim programları uygulamaları kapsamında ö rencilerin ço unlu unda okula, ö renmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Mevcut ö retim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yo unluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve ço u zaman sıkı tırılıp ö renilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların bir ço unun çocukların ya ve geli im düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini kar ılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalı ılan ya antı biçimleri ile gerçek dünyanın ço u kez uyum içinde olmaması,

- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilkö retim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendi i için, temel e itimde program bütünlü ünün olmaması,
- Dikey ekseninde, temel e itimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlü ünün olmaması,
- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelli in sa lanmamı olması,
- Ekonomik ve toplumsal geli melerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, ele tirel dü ünme, problem çözüme, karar verme, i birli i yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmı olması,
- Kendini ifade edebilen, ileti im kurabilen, giri imcilik ruhuna sahip vatanda lar yeti tirme gereklili i daha baskın konuma gelmesi,
- Ö rencilerin, ülke çapında ya da uluslararası de erlendirmelerde beklenen düzeyde ba arı gösterememesi.

Türkiye, özellikle son yıllarda ça da bir e itim modeli geli tirmek için yo un çaba göstermi tir. Bu çabalar, e itim sisteminin dü ünsel alt yapısını olu turan tekdüze mantıktan çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayı üzerinde yo unla mı tır. Bu çerçevede, ö retim programları dayandıkları katı davranı çı anlayı tan, yapılandırmacı anlayı a yönelmi lerdir (MEB, 2005). Bu ba lamda yeniden hazırlanan programlardan biri de ngilizce ö retim programıdır.

Türkiye’de örgün ve yaygın eğitim kurumları aracılığıyla ilköğretim dördüncü sınıf itibarıyla yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir; ancak, yabancı dil eğitiminde yeterli seviyede olunmadığı bilinen bir gerçektir. Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda yetersizliklerin olduğu yıllardır üzerinde durulan bir konudur. Uzun yıllar yabancı dil eğitimi alan kişiler bile İngilizce iletişim kuramamakta ve konuşma ve dinleme becerilerini tam anlamıyla kazanamamaktadırlar. Bu konudaki başarısızlığın nedenleri; eğitim sistemi ve öğretim programlarındaki eksiklikler, öğretmen ve öğrenci niteliklerindeki yetersizlikler, eğitim kurumlarındaki donanım eksiklikleri ve alt yapı problemleri olarak sayılabilir. Özetle, sorunun temelinde eğitim sistemi ve öğretim programlarındaki yetersizlikler göze çarpmaktadır.

Yabancı dil öğrenmeyi sadece dilbilgisi kalıplarını ezberlemek olarak gören, öğrenciyi pasif bırakan, özellikle konuşma ve dinleme becerilerini göz ardı eden, öğrenilen dilin pratikte kullanılmasına olanak sağlamayan, farklı öğrenme türlerine sahip öğrencilere hitap edemeyen program, beklentileri karşılayamamı ve dolayısıyla ihtiyaç hissettiğinde duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen, dil öğrenme isteği ve ilgisi olmayan bireyler ortaya çıkmıştır. Ana dilini etkili bir şekilde kullanmanın yanı sıra; yabancı dilde rahat ve doğal bir şekilde iletişim kurabilen bireylerin sayısı beklenen düzeyde değildir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmede verimin artırılması ve başarının yakalanması için, İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi ve çabaya uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu gereksinimden hareketle, ilkö retimde ö retim programları yenilenmi ve 2004-2005 e itim ö retim yılında, denemek üzere örneklem olarak seçilen illerdeki (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, stanbul, zmir, Kocaeli, Samsun ve Van) 120 ilkö retim okulunda uygulamaya koyulmu tur. 2005-2006 ö retim yılından itibaren de ülke genelinde uygulanmaya ba lanmı tır. 2005-2006 e itim ö retim yılında uygulanan bu programların ardından Milli E itim Bakanlı ı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) Ba kanlı ı tarafından 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı oluru ile ilkö retim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf ngilizce dersi ö retim programı ile Seçmeli ngilizce dersi ö retim programının, 2006-2007 ö retim yılında 4. sınıflarda; 2007-2008 ö retim yılında 5. sınıflarda; 2008-2009 ö retim yılında da 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabulü kararla tırılmı tır (MEB, 2006a).

ngilizce Ö retim Programının (ÖP) uygulamadaki etkilili inin de erlendirilmesi yapılacak olan çalı malarla ortaya çıkacaktır. Bu amaçla bir yabancı dil programını de erlendirirken ö retmenlerin görüşlerini dikkate almak gerekir, çünkü çalı malarda etkin rol alan grup ö retmenlerdir. Ö rencileri için uygun ö renme ya antıları olu turan, ö retti i dile hâkim, yöntem ve teknikleri etkin bir eilde kullanmasını bilen ö retmenlerin, ö renci ba arısındaki rolleri büyüktür. Programın uygulayıcıları olan ö retmenler, gözlemleri ve deneyimleri ile süreçteki sorunları gözleme ve programın etkilili ine ili kin karar verme yetisine sahiptirler. Bu süreçte etkin rol alan ö retmenlerin görüş ve önerileri, programın geli tirilmesi sürecine katkı sa layacaktır.

2008-2009 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulamaya konulan sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Buradan yola çıkarak, bu araştırmada “İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretmenlerinin İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” problem olarak ele alınmıştır. Çalışmada, yeni uygulamaya koyulan program hakkında öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaca yönelik olarak çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının;
 - a. kazanımlar
 - b. içerik
 - c. öğretim- öğrenme süreci
 - d. ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin kazanımlar, içerik, öğretim- öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri;
 - a. cinsiyete
 - b. mesleki kıdeme
 - c. mezun oldukları yüksek öğretim programına
 - d. ÖP hakkındaki bilgi düzeylerine
 - e. programla ilgili hizmet içi eğitime katılım sayısına
 - f. katıldıkları hizmet içi eğitimin bilgilenmelerine katkısına göre farklılık göstermekte midir?

1.2 Ara tırmanın Amacı

Bu ara tırmada ilkö retim sekizinci sınıf İngilizce dersi ö retim programını uygulayan İngilizce ö retmenlerinin İngilizce ö retim programının kazanımları, içeri i, ö retme- ö renme süreci ve ölçme-de erlendirme boyutlarına ili kin görü lerinin belirlenmesi ve bazı de i kenler açısından de erlendirilip ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca, ö retmenlerin uygulanmakta olan programa ili kin sorunlarının da belirlenip programın geli tirilmesi sürecine katkı sa lanması hedeflenmiştir. Kısa zaman önce uygulanan programın de erlendirilmesi ve aksayan yönlerinin en kısa zamanda fark edilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu ara tırmada, yeni programın hazırlanması sırasında dikkate alınmayan durumların neler oldu u; programın uygulamada ne kadar ba arılı oldu u, ö retmenlerin program hakkındaki bilgi düzeyleri, yeni programı ne kadar benimsedikleri ve ö retmenlerin uygulanan hizmet içi e itimlere yönelik görü lerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Programın uygulanması sürecinde aksayan yönlerinin açığa çıkarılması, gerekli düzenlemelerin yapılması ve dolayısıyla program geli tirme sürecine katkı sa lanması amaçlar arasındadır.

1.3 Ara tırmanın Önemi

Geli en teknoloji, toplumsal ve ekonomik alanlardaki yenilikler, e itim sistemini büyük ölçüde etkilemektedir. Toplumun kültürünü gelecek nesillere aktaran e itim sistemi, bireylerin yeniliklere uyum sa lamasına yardımcı olmaktadır. Bu

do rultuda yenilenen ilkö retim programları da daha nitelikli, gerçekçi ve uygulanabilir olmaları açısından önem ta ımaktadırlar.

Geli tirilen ve yenilenen ilkö retim sekizinci sınıf ngilizce dersi yeni ö retim programı da ö renci merkezli, dilin etkin kullanıldı ı, ileti im becerilerinin geli tirildi i program olarak ortaya çıkmı tır; ancak ngilizce ö retim programı, yeterli alt yapı olu turulmadan ve uygulayıcılara gerekli hizmet içi e itimi sa lanmadan uygulamaya koyulmu tur. Dolayısıyla, ö retmenlerin programın felsefesi ve uygulama sürecine ili kin yeterli bilgi sahibi olmadıkları yönünde görüş ler, e itim kamuoyunda tartı ılmaktadır.

Bu ara tırmada, sekizinci sınıflarda uygulanan ngilizce ö retim programı de erlendirilmi ve ö retmenlerin uygulama sürecinde kar ıla tıkları sorunların neler oldu u ve bu sorunların nelerden kaynaklandı ı incelenmi tir. Ayrıca, bu sorunların en aza indirgenmesi ve yeni ö retim programının etkinli inin artırılması yolunda çözüm önerileri geli tirilmi tir.

Yapılan ara tırma, ilkö retim okullarında uygulanan ngilizce ö retim programı uygulamalarına dair dönüt vermesi bakımından önem ta ımaktadır. Ayrıca, ara tırma ngilizce ö retmenlerinin uyguladıkları program konusunda daha bilinçli olması, hizmet içi e itim programlarının tasarlanmasına ık tutması, ö retmenlerin kar ıla tıkları sorunların belirlenmesi ve bu ba lamda gerekli önlemlerin alınması sürecine katkı sa layaca ı için önemlidir.

1.4 Sayıtlar

1. Veri toplama aracı olarak geli tirilen anketin ara tırmanın amacına uygun hazırlandı ı varsayılmaktadır.
2. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin, anketi içtenlikle yanıtladıkları dü ünülmektedir.
3. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketteki aralıkların e it oldu u varsayılmı tır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu ara tırma, ilkö retim sekizinci sınıf ngilizce ö retim programı ile sınırlıdır.
2. Ara tırma, 2010-2011 e itim ö retim yılı verileri ile sınırlıdır.
3. Eski ehir ili, merkez ilçe ilkö retim okulları II. kademedede görev yapan ngilizce ö retmenlerinin görü leri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

E itim Programı: Ö renene, okulda ve okul dı nda planlanmı etkinlikler yoluyla sa lanan ö renme ya antıları düzene i (Demirel, 2004: 5).

Program Geliştirme: Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci (Erden, 1998: 3).

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin göstergeleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci (Erden, 1998: 10).

İngilizce Öretim Programı: MEB, TTK Bakanlığının 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı kararları ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 4. sınıflarda uygulanan, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında da 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan öğretim programı (MEB, 2006a).

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE GELİŞİMSEL TERATÜR

2.1 Örenme Kuramları

Organizmanın yaşamını sürdürmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişimlere başarılı olarak uyum sağlamaya yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür. Öğrenme, büyüme ve vücutta değişikliklerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2005)

Bilim yapma geleneğindeki değişim ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler, öğrenme ve öğrenme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir. Bu alandaki bilimsel değişim, öğrenme ve öğrenme süreçlerinde ilginç bir değişimin "öğrenme"den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğrenme hakkındaki yeni bilgiler, öğrenmenin *parmak izi kadar kişiyeye özgü* bir olgu olduğunu; herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu; uygun öğrenme ortamı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 2003).

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğine yönelik uzun yıllardır eğitim bilimi ve psikoloji alanlarında yapılan çalışmaların bir sonucu olarak, tarihsel süreçte birden çok öğrenme-öğretme kuramı ortaya konulmuştur. Bir öğrenme

kuramı, birçok kapsamlı ara tırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl ö rendi ini açıklamak üzere olu turulmu çe itli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her ö renme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne oldu una ili kin felsefi bir anlayı ı yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, ö retim amaçlarının belirlenmesi, içeri in düzenlenmesi, ö retimin yapılması ve de erlendirme etkinlikleri gibi boyutlar benimsenen ö renme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüş ü açıkça yansıtmaktadır (Deryakulu, 2001).

Ö retme ve ö renme alanındaki kuramlar genel çizgileriyle incelendi inde, bunların nesnelci (objectivist) ve öznelci (positivizm ötesi) olarak sınıflanabilece i görülmektedir (Yurdakul, 2007). Bu iki ayrı görüş ün algılama, bilme, anlama ve ö renmeye ili kin açıklamaları oldukça farklıla maktadır. Ku kusuz, bu açıklamaların ö retim uygulamaları üzerindeki do urguları da kar ıtlık göstermektedir. Geleneksel olarak nitelendirilen ö retim uygulamaları temelde nesnelci görüş e dayalıdır. Öte yandan, öznelci (yapılandırmacı) görüş , geleneksel ö retim uygulamalarında kar ıla ılan birçok soruna çözüm getirebilecek bir seçenek olarak görülmektedir (Deryakulu, 2001).

Ö renme kuramlarının her biri farklı bir ö renme türünü en iyi açıkladıklarından, hiçbir ö renme kuramı bütün ö renme türlerini ve ö renmeye ili kin sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli de ildir. Bu nedenle, ö retimin çe itli a amalarında her kuram grubundaki ilklerden yararlanılır (Senemo lu, 2005).

Bu ba lamda, davranı ı, bili sel ve yapılandırmacı kuramlar,  renmenin ne oldu una, nasıl gerçekle ti ine ve nitelikli bir  retim için neler yapılması gerekti ine yönelik kapsamlı açıklamalarda bulunan temel  renme- retme kuramlarıdır (Hamzadayı, 2010)

2.1.1 Davranı ı  renme Kuramı

Davranı ı kurama göre  renme, bireyin davranı larındaki gözlemlenebilir bir de i medir (Gropper, 1987; Jonassen, 1991a; Jonassen, 1991b; Akt. Deryakulu, 2001). Buna göre, sunulan uyarıcıya kar ı  rencinin istenen tepkiyi göstermesi  renme olarak kabul edilmektedir. Bu kurama göre,  renciler davranı larını kendilerine verilen amaçlara ve bu do rultuda gösterdikleri eylemlerin sonuçlarına göre ayarlamaktadırlar. Bu nedenle,  renme, sunulan uyarıcıyla gösterilen davranı arasındaki  renilmi ili kinin a amalı olarak güçlendirilmesine, bu da davranı ın sonucuna ve  e itli yollarla peki tirilmesine ba lı olarak kabul edilmektedir (im ek & Deryakulu, 1994; Akt. Deryakulu,2001).

Davranı ı kuram  renmeyi açıklarken  rencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dı arıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Davranı ı kurama göre davranı larımızın olu masını sa layan çevredir. Ö rencilerin istenilen davranı ları kazanabilmesi için dı çevrenin ( retim ortamı, ders araç-gereçleri, e itim durumları vb.) düzenlenmesi gerekir (Deryakulu,2001). Bu kurama uygun bir

ö retim tasarımı için öncelikle durum analizi yapılır, amaçlar ve içerik belirlenir. Belirlenen amaçları ö rencilere kazandırmak üzere içerik, küçük bilgi birimlerine ayrılarak ö rencilere sunulur. De erlendirme ise önceden belirlenen amaçlara ula ılıp ula ılmadı ı ölçülerek yapılır. Bu durumda tasarımcının yaptığı ı ey, ö renci için ne tür bilgilerin önemli oldu una ve bunların ö renciye hangi yöntemlerle aktarılaca ına karar vermektir (Mergel, 1998: 22; Akt. Hamzadayı, 2010).

Davranı ı kurama göre ö renme, deneyimler sonucu ortaya çıkan, gözlenebilir, kalıcı, davranı de i meleridir. Pavlov ve Skinner'in hayvanlar üzerinde yaptıkları ko ullu refleks deneyleri, ö renmenin uyarıcıya gösterilen tepkiden kaynaklandı ını ortaya koymu tur. Bu ba lamda, davranı ı kuram, daha çok davranı lar, davranı larda meydana gelen de i meler ve bu de iikli e neden olan uyarıcılarla ilgilenmektedir. Davranı ı yakla ımda dersler ö retmenlerin anlatımları ile yürütülür, kitaplara dayanır, ö retmenler bilgi kayna ıdır ve ö rencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Davranı ı kurama göre düzenlenen ö renme ortamları, ö retmen merkezlidir. Ö retmen etkin, ö renci pasiftir. Ezbere ö renmeyi destekleyen bu kuramda, düz anlatım yöntemi uygulanır. Dolayısıyla, ö renciler olayları ve problemleri yeterince yorumlayamaz ve bilgilerin kalıcılı ı sınırlıdır. Ö rencilerin ilgisini ve dikkatini çeken eylemler olmadı ı için ö renme zor ve sıkıcı olur. Ö retme- ö renme süreci genellikle, bir dizi bilgi parçalarının ö rencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının ö renciler tarafından daha sonra oldu u gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yo unla maktadır (Saban, 2005: 139).

2.1.2 Bilişsel Öğrenme Kuramı

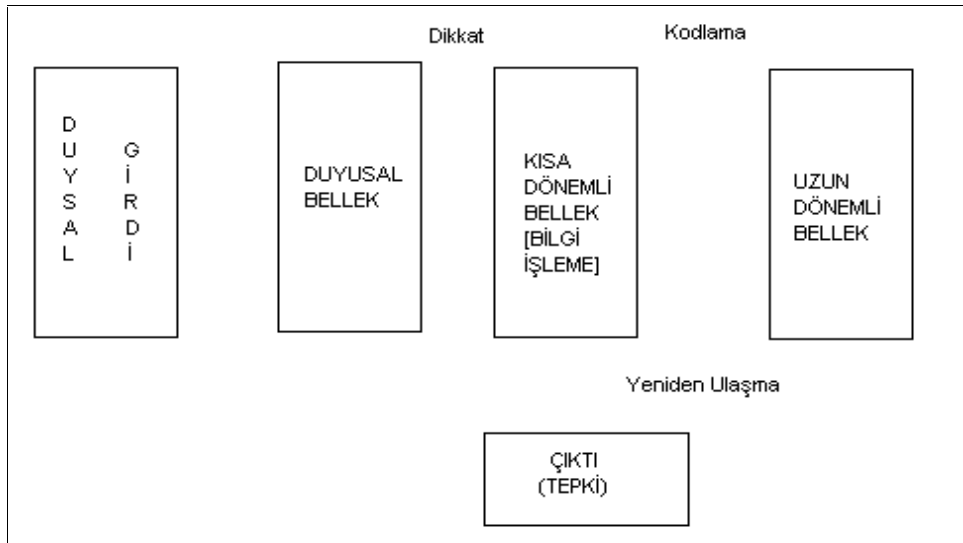
Davranışçı kuramın algılama, bellek, dikkat, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmasına bağlı olarak davranışçıktan bilişsel kurama geçiş dönemi başlamıştır (Açıkgöz, 2004). Bu kuramda öğrenme, davranışların ileri sürdüğü gibi dışsal değil, içsel olarak bilişsel süreçlere göre meydana gelmekte; bireyde meydana gelen davranış değişimlikleri içsel süreçlerin dışa yansımaları olarak kabul edilmektedir (Murphy, 1997).

Bilişsel kurama göre öğrenme, insanın beyinde ve sinir sisteminde oluşan bir iç süreçtir. Bu modelin temelinde yatan anlayış, öğrenme süreçlerinin bir bilgisayarın çalışmasına benzetilmesidir. Model, dış uyuların girdileriyle öğrenici davranışlarının çıktıları arasında oluşan ilişkiler üzerinde durmaktadır (Yaşar, 1998).

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenciler, öğretim sırasında kendilerine sunulan uyarıcılara edilgen biçimde tepki vermek yerine, etkin araçlarla sunulan bilgilere dikkatini verme, yeni bilgilerle ilgili olarak önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenleme ve daha sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere bu yeni yapıyı kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler (Jonassen, 1988; Akt. Deryakulu, 2001)).

Bu kuramda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin açıklanmasında insan belleği duyuşsal bellek, kısa-dönemli bellek (çalı an bellek), uzun-dönemli bellek gibi bazı bölümlere ayrılarak kavramsallaştırılmaktadır. Şekil 2.1'de bilişsel kurama göre bilgilerin bellekte nasıl işlendiğini gösteren bir modele yer verilmektedir.

Şekil 2.1. Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişini Yansıtan Bir Model



Driscoli, M. P. (1994, s.69; Akt. Deryakulu, 2001).

Bilişsel kuram, öğrenmeyi bilgi işleme süreci üzerine temellendirmektedir. Öğrenmede algı, bellek, duyu, hatırlama gibi içsel süreçler dikkate alınmaktadır. Bilgi işlemeyle dayalı bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenciler, öğrenim sırasında kendilerine sunulan uyarıcılara edilgen biçimde tepki vermek yerine, etkin araçlarla sunulan bilgilere dikkatini verme, yeni bilgilerle ilgili olarak önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenleme ve daha sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere bu yeni yapıyı kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler (Jonassen, 1988; Akt. Deryakulu, 2001). Bilişsel kuramda öğrenme bir keşfetme süreci olarak

kabul edilir. Bu nedenle, öğrenicide keşfetme isteklerinin harekete geçirilmesi ve merak duygusunun yaratılması, öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli etkinliklerdir (Senemoğlu, 2005; Yağar, 1998).

2.1.3 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yirminci yüzyılın başlarında şekillenmeye başlayan ve ikinci yarısından sonra yaygınlık kazanan yeni paradigma nesnelci anlayışa zıt görüşleri sürmektedir. Yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu ve birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu paradigmaya göre bilgi artık kişinin dışında nesnel değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve dolayısıyla da öznedir. Öznel gerçeklik üzerine kurulan bu yaklaşım “yapılandırmacılık” olarak adlandırılmaktadır. İngilizce’de “constructivism” olarak adlandırılan “yapılandırmacılık”, Türkçe’de “oluşturmacılık, yapısalcılık ve yapılandırmacılık” gibi değişik isimlerle adlandırılmaktadır (Karaduman, 2005).

Yapılandırmacılığın uzun bir tarihi geçmişi vardır ve yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya’da yaşamayan Giambattista Vico olduğunu ileri sürülmektedir. Giambattista Vico, “Bir şeyi bilen onu açıklayabilir.” tezini savunmaktadır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir kuram halini almıştır. 19. yüzyılda Piaget ve Bruner’in

çalı malarıyla bugünkü yapısının büyük bir kısmına ula an yapılandırıcılık, insanın nasıl ö rendi i üzerine geli tirilmi , bilgi ve ö renmeyle ilgili bir yakla ımdır (Demirel, 2001; Ya ar, 1998).

Yapılandırıcı yakla ım geleneksel ö renme ö retme sürecinin ki iyi edilgenle tiren patolojik anlayı na bir tepki olarak do mu tur. Yaparak ya ayarak ö renme ilkesi üzerine temellenen bu anlayı , ö renmeyi aynı zamanda temel bir insan hakkı ve ödevi olarak do rudan ki inin sorumlulu una ait görmektedir (...) Bu ba lamda yapılandırıcı yakla ım, Sokrates'in özgür dü ünme, soru sorma anlayı ı üzerine temellendirilmeye çalı ılmı tır (Aydın, 2007).

Ö renmeyi merkeze alan yapılandırıcılıkta asıl olan, bilginin ö renen tarafından alınıp kabul görmesi de il; bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardı ıdır. Önemli olan ö renenin ne ya adı ıdır. Mevlana'nın deyi iyle, "Senin söyledi in kar ındakinin anladı ıdır." Dolayısıyla bireyin ö renmesinin etkin kılınması için, ö renen odaklı bir anlayı la hareket edilmektedir (Acat, 2010). Yapılandırıcılık, "bireyin kendi kendine ö renmesi" de il; "bireyin ö retmen rehberli inde kendi kendine ö renmesidir." Ö renenin etkin rol aldı ı yapılandırıcı ö renmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartı ma, dü ünceleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve dü ünceler payla ma gibi ö renme sürecine etkin katılım yoluyla ö renme gerçeikle ir. Ö renenler, bilgiyi oldu u gibi kabul etmezler; bilgiyi yaratır ya da tekrar ke federler (Perkins, 1999: 7).

Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi de il; dü ünme ve analiz etme ile ilgilidir. Ö renmenin do asına ili kin olarak, yapılandırmacı kuram, a a ıdaki temel ö renme ilkelerini ileri sürmektedir (Glatthorn, 1994; Akt.Saban, 2005: 172).

- Ö renme, pasif bir alma süreci de il; aktif bir anlam olu turma sürecidir.
- Ö renme kavramsal bir de i meyi içerir. Ö renme bireylerin çe itli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayı larını daha karma ık ve daha geçerli duruma getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
- Ö renme öznedir. Ö renme, bir bireyin ö rendi i eyleri çe itli semboller, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselle tirmesidir.
- Ö renme durumsaldır ve çevresel artlara göre ekillenir; ö renciler, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi ö renirler.
- Ö renme sosyaldır. Ö renme, bireylerin perspektiflerini payla mak, bilgi alı veri inde bulunmak ve problemleri i birli ine dayalı olarak çözümlenmek üzere ba kalarıyla olan etkile imleri sayesinde geli ir.
- Ö renme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ili kilidir. Dolayısıyla, ö renmenin do ası, bireyin kendi becerileri hakkında sahip oldu u görü ler ve farkındalıklar, ö renme amaçlarının açıklı ı, ki isel beklentiler ve ö renmeye kar ı motivasyondan etkilenir.
- Ö renme i inin niteli i, ö renme sürecinde önemlidir; ö renme i inin zorluk

bakımından öğrenenin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrenenin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.

- Öğrenme gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilgilidir.
- Öğrenme öğreneni merkezlidir. Öğrenme, öğretmen veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil; öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
- Öğrenme sürekli değildir. Öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

Öğrenmeyle ilgili önemli değişkenlere neden olan ve öğrenim uygulamalarını derinden etkileyen davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramların farklı bakış açıları Tablo 2.1’de özetlenmiştir.

Tablo 2. 1

Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenmenin Özellikleri

Temel Öğeler	Davranışçı Öğrenme	Bilişsel Öğrenme	Yapılandırmacı Öğrenme
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin ön bilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgiyi sunan	Bilgi elde etme sürecini yöneten	Öğrenciyi yönlendiren, işbirliği yapan
Öğrencinin Rolü	Pasif	Yarı aktif	Aktif
Öğrenme	Koşullamaya bağlı açık davranışta değişim	Bilgileri kısa dönemli işleme, uzun dönemli belleğe kayıt, depolama	Bireysel olarak bulma ve bilgiyi yapılandırma, gerçek olay ve durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Parçadan bütüne, koşullanmaya bağlı açık davranışta değişim	Parçadan bütüne, bilgiyi işleme	Bütünden parçaya, bireysel olarak bulma ve bilgiyi yapılandırma
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi aktarma, alıştırma yaptırma, geri bildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Aktif, özdenetimli, samimi, güdülenmiş, araştırmacı öğrenme
Eğitim Ortamları	Farklı geleneksel ortamlar (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim)	Öğretmen ve bilgisayarda öğretim	Öğrencinin başarısı için fiziksel/zihinsel aktiviteler yapacağı etkileşimli ortamlar.
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve belli ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci beraberinde ve ölçütten bağımsız

(Seels, B.,1989, Scheurman, G. 1998; Akt. Deryakulu, 2001).

2.1.3.1 Yapılandırmacılığın Çeşitli İtleri

Yapılandırmacılıkta öne çıkan yaklaşımlar bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır.

2.1.3.1.1 Piaget ve Bili sel Yapılandırıcılık

Bili sel yapılandırıcılıkta öğrenme, bilginin içsel olarak yapılandırıldığı, deneyimlerin yorumlandığı, analiz ve sentez edildiği zihinsel bir süreç olarak açıklanır. Yeni öğrenmeler, mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek gerçekleşir. Bili sel yapılandırıcılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin bili sel gelişim kuramında öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve denge kavramlarını kullanırlar. Bili sel yapılandırıcılığa göre, yeni öğrenilen tüm bilgiler önceki öğrenilmiş olan bilgilerin ışığında belleğe kaydedilir. Birey yeni bir bilgiyle karşı karşıya kaldığında hemen öğrenmeyi gerçekleştiremez; önce dengesizlik durumuna gelir. Yeni öğrenilen bilgiyle daha önce öğrenilmiş bilgilerle çelişmeden ilişkilendirilebiliyor ve aynı tema içerisinde belleğe kaydedilebiliyorsa, birey bilgiyi mevcut zihinsel yapısının içinde özümser. Bu durumda bireyin anlık yaşadığı dengesizlik durumu zihnindeki bili sel süreçler tarafından giderilir ve birey yeni denge durumuna kavuşur. Ancak, yeni öğrenilen bilgi önceki öğrenilmiş olanlarla çelişiyorsa ya da yetersiz kalıyorsa kişinin yeni bilgiyi var olan bili sel yapısının içinde özümlemesi. Birey yaşadığı bu dengesizlik durumunu bili sel yapısında bir düzenlemeye giderek gidermeye çalışır. Düzenleme bireyin zihninde oluşturduğu yeni temalar yardımıyla gerçekleşir ve birey tekrar yeni bir bili sel dengeye ulaşır (Özden, 2003: 59).

2.1.3.1.2 Vygotsky ve Sosyal Yapılandırmacılık

Bu yaklaşım, öğrenmede sosyal etkileimin ve dilin önemli yer tuttuğunu savunan Vygotsky'nin görüşlerini temel alır. Vygotsky'ye göre sosyal etkileim Bandura'ya ait "Sosyal Öğrenme Kuramı'nda" olduğu gibi çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun öğrenme kapasitesi, kendisinden daha bilgili bireylerle bir arada olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Bireyler dilin yardımıyla çalışmalarında işbirlikçi bir yaklaşım izleyerek düşünce alıverişiinde bulunurlarsa tek başına yapabileceklerinden çok daha fazlasını başarabileceklerdir. Sosyal yapılandırmacılık öğrenmeyi, bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirdiği bilinçli bir etkinlik olarak değerlendirir. Birey sosyal çevresinde yaşadığı etkileimler sonucu düşünce ve inançlarını paylaşarak, yeni kazanılan ve kazanılmı olan bilgilerini yeniden yapılandırabilmektedir (Özden, 2003: 60).

Sosyal yapılandırmacılar, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuş ve bilginin sosyal etkileimlerle oluştuğunu öne sürmüştür (Kılıç, 2001). Sosyal yapılandırmacılıkta, bilginin sosyal etkileim ve dil kullanımının ürünü olduğu savunulduğundan, bireysel deneyimden çok paylaşım sürecine vurgu yapılmaktadır. Sosyal etkileim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme, bireyin diğer insanlarla yaptığı bilgi alıverişi, tartışmalar ve paylaşımlar oranında artar ya da azalır. Bu nedenle, öğrenme ortamı, öğrencilerin birbiriyle etkileime girebileceği, işbirlikçi ve dayanışma yapabileceği bir şekilde yapılandırılmalıdır (Aydın, 2006).

2.1.3.1.3 Ernest Von Glaserfeld ve Radikal Yapılandırıcılık

Ernest von Glasersfeld (1995) radikal yapılandırıcılığın en önemli savunucusudur. Radikal yapılandırıcılar, bireyin zihninde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturulduğunu belirtmektedirler. Birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri ve düşünceleri ile yapılandırmaktadır. Bireylerin deneyimleri farklı olduğundan, sunulan bilgi de farklı yorumlanabilmekte; bu nedenle bireylerin oluşturduğu gerçekler birbirine ya da dış dünyadakine benzemeyebilmektedir. Bu yaklaşımda birey kendi zihninde kendi gerçeğini oluşturur. Radikal yapılandırıcılığa göre bilgi, bilenin bilgisi olup kesinlikle dış dünyanın bilgisi değildir (Yaşar, 1998).

Radikal yapılandırıcılığa göre, sınıftaki her öğrenci farklı yanıtlar geçirmektedir. Çünkü her öğrencinin kendi kültürüne, sosyal geçmişine ve hâlihazırdaki sosyal çevresine göre yanıtları olur. Böylece her öğrenci, çevresini ve olayları kendi anlayış biçiminde yorumlayarak bir anlam oluşturur. Sonuçta, öğrenci kendi kişisel bilgisinin oluşturucusu olarak etkin bir biçimde öğrenmeyi gerçekleştirir (Yaşar, 1998).

2.1.3.2 Yapılandırıcılık Üzerine Eleştiriler

Batı bilim ve kültürünün çok yönlü yapısı içinde birbirine alternatif ve karşıt görüşler her zaman var olmuştur. Konuya postmodern açıdan yaklaşımlar, yapılandırıcılığı olumlarken; modern ve geleneksel açıdan yaklaşımlar, bunun temelde öğretimin ve bilimin doğasına uygun olmadığını iddia etmektedir (Çiğdem, 2010). Nesnel bilgiyi tümüyle ya da büyük oranda reddeden bu yaklaşım uzlaşmazlığı, birliğini, kültürü, bilginin deşkenlik ve geçiciliğini temel almakta; öznel ve göreliliği vazgeçilmez ve temel ilkeler olarak sunmaktadır. Kimileri bu yaklaşımı yeni edebiyatı ya da test edilemez denenceler bütünü olarak nitelerken, hayal gücünün gerçeğe tercihi şeklinde ifade edenler de vardır. Felsefi ve teorik temelleri açısından önemli eleştirilere konu edilen bu anlayış yer yer bilimsellikten uzaklaşma yönelimi ile özdeşleştirilmektedir (Çiğdem, 2004).

Yapılandırıcılık, savunucuları tarafından farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Bu boyutlar arasında en çok eleştirilen radikal yapılandırıcılıktır. Radikal yapılandırıcılığın, temel olarak bireyi vurguladığı ve toplumsal boyutlara nadiren önem verdiğini iddia edilmektedir. Yapılandırıcılığın eleştirilen yönlerinden biri de ağırlıklı olarak görülmüştür. Öğretmen öğrencilerin düşünceleri ile dersi sürdürürken, öğretim programını uygulamaktan vazgeçebilir ve kazanımlar gerçekleşebilir. Bunun yanında, eğitimde özensizlik olabilir. Öğretmen deşiken düşünceler ile uğraşmak üzere, öğrencilerin mutlaka bilmeleri gereken bilgilere değinmeyebilir.

Ayrıca yapılandırmacı bir sınıf ortamı düzenlemek oldukça zordur. Güçlü zihinsel etkinliklerin yanı sıra öğrencilerin de sabırlı olması gerekir (Brooks ve Brooks, 1993). Driskol yapılandırmacılıkta iki sorunu işaret etmektedir. Bunlar öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyacına karar vermedeki yeterliliği ve ikinci olarak da bunu yapmakta istekli olup olmaması ile ilgilidir. Driskol'a göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alması ve kendi öğrenmesini yönetebilmesi için öncelikle bilişsel becerileri kazanması gerekmektedir (Yurdakul, 2007).

Yapılandırmacı öğretimsel yaklaşımlara yöneltilen eleştiriler, gelişiminin pahalı olması, teknoloji gerektirmesi ve değerlendirilmesinin zor olması konularında yoğunlaşmaktadır (Gürol, 2002). Kültürel farklılığın göz ardı edilmesi, öğrencinin merkeze alınıp bireylerinin ayrı ayrı ele alınarak bir eğitim sistemi haline getirilemeyeceği düşüncesi, sürekli farklılıklardan söz ederek parçalanmış bir toplumsal ve kültürel yapının oluşturabileceği ve ortak paylaşım alanlarının ortadan kalkabileceği yapılandırmacılığa yönelik eleştirilerden bazılarıdır. Ayrıca bireyler tarafından oluşturulmuş belirsiz bir gerçeklik tanımlaması ve bu belirsizliğin kutsanması, otorite yoksunluğu ve bireyin yalnızlığına atılarak ileri derecede bireyciliğin kutsanması da yapılandırılmacılığın eleştirilen yönlerindedir (İman, 2010).

2.2 E itim Programı ve E itimde Program Geli tirme

Son 15-20 yıl içerisinde bilim ve teknolojideki ba döndürücü geli melerin meydana getirdi i bilgi patlaması, yirmi birinci yüzyılın bilgi ça ı olaca ını ortaya koymaktadır. Yirminci yüzyılın ortalarında ba layan ve özellikle son çeyre inde yo unla an de i meler, e itim sistemini de i meye zorlamaktadır, zorlamaya da devam edecektir. E itimin amacına, ö renmenin do asına, bilimsel bilginin de erine, okulların yapı ve i leyi ine ili kin ortaya çıkan yeni paradigmlar, e itimin ça da bir yorumunu zorunlu kılmaktadır. E itim sisteminin iki binli yıllar için yeniden yapılandırılmasına yönelik de i ik ülkelerde yapılan çalı malar incelendi inde, temelde "e itimin ça da bir yorumunun" yapılmaya çalı ıldı ı dikkati çekmektedir (Özden, 2003: 12).

Erden (1998)'e göre e itimde niteli in geli tirilmesi, e itim kurumlarının en önemli u ra larından biri olmu tur. Örgün ve yaygın e itim kurumlarında tüm e itim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda, bireye hangi davranı ların nasıl kazandırılaca ı e itim programlarında yer alır. Bu nedenle e itimin niteli i büyük ölçüde uygulanan programa ba lıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki de i melere göre yeniden düzenlendikçe, di er bir deyi le, programlar geli tirildikçe e itimin niteli inin de artması beklenir.

20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılan eğitim programının tanımı üzerinde çeşitli yorumlar yapılmıştır. Bazı eğitimciler, eğitim programlarını geniş anlamda ele alarak, programların öğrencilerin okulun rehberliğinde okul içi ve dışında tüm yaşantılarını içermesi gerektiğini savunmaktadır. Varı (1994: 18) göre eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetkinler için sağlıklı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük bütün faaliyetleri kapsar. Demirel (2004), eğitim programını öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeni olarak tanımlamaktadır.

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesidir (Erden,1998: 4). “Nasıl bir insan yetiştirilmeli?” sorusuna cevap aranan program geliştirme çalışmaları Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte ivme kazanmıştır. Bu çalışmalar Türk toplumunun yeni sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik yapısına uygun nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemi ve bu kapsamda da eğitim programları üzerinde yapılmıştır (Entürk, 2007).

Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yapılmış olan program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, ilk program olan 1924 program tasarısında konu alanlarının baskın olduğu, sosyal sorunlarla disiplinlerin birleştirilerek geniş alanlar içerisinde düzenlendiği ve bu anlayışın 1926 ile 1936 program tasarılarında da devam ettiği görülmektedir. 1948 program tasarısında II. Dünya Savaşı’nın ve çok partili siyasal rejime geçilmesi fikrinin etkisi altında kalınmış ve geliştirilen

tasarılarında, sosyal sorunların çözümü yanında, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. 1968'de geliştirilen program tasarıları ise öğrenci çevresinin, öğretimde topluluğun ve konuların üniteler şeklinde hazırlandı. İlk detaylı bir tasarı şeklindedir. 1983 programında da amaç, davranış, işleniş ve değerlendirilmenin yer aldığı ders program tasarıları gündeme gelmiş ve yıllarca öğrenci merkezli yaklaşım doğurulan anlayış tekrar disiplin anlayışına yönelmiştir (Entürk, 2007). 1990'lı yıllardan itibaren, çağdaş gelişmelerin ışığında tüm öğretim programları güncellenme yoluna gidilmiştir; 2005 yılında da öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır (MEB, 2005).

Bilgi çağının yaşandığı 2000'li yıllarda ise, bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmeler, hayat boyu öğrenme anlayışının oluştuğu öğretim anlayışı, AB normlarına uygun, küreselleşen dünyada milli değerlerle donanık, evrensel bilgiye ulaşma çabası vb. gibi birçok gerekçeler ileri sürülmüştür, programların güncellenmesi ve geliştirilmesi için kapsamlı çalışmalar başlatılmıştır (Entürk, 2007).

Uluslar arasındaki mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı çeşitli uluslardan bireylerin kolaylıkla ilişki kurduğu ve bir araya geldiği küresel bir köy haline dönüştürmüştür. Bu küresel köy içinde bireysel ilişkileri daha da sağlamlaştıracak etkili bir yabancı dil eğitimi gereksinim vardır. Yabancı dil eğitimi, yeni dünyadaki çeşitliliğe saygıyı ve kültürlerarası hoşgörüyü geliştirmek için önemli bir araçtır (Can, 2004). Buradan çıkılabilecek yabancı dil eğitiminin de bir dönüşümün raması kaçınılmazdır. Türkiye'de de en yaygın kullanılan yabancı

dil olan İngilizce'nin önemi her geçen gün artmakta ve bu doğrultuda İngilizce öğrenme programları da geliştirilmektedir.

2.2.1 Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Programının Özellikleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında eğitim ortamları, bilgilerin aktarıldığı bir yerdedir; öğrenmenin öğrenici etkinlikleriyle sağlanmıştır; sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı; düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yer olarak tasarlanır.

Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek konularla ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme kaynakları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu tür eğitim ortamları sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yazar, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilen öğretme- öğrenme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğrenme programının özelliklerinde de ortaya çıkar.

2.2.1 1 Kazanımlar

Program geli tirirmede hedef (aim/goal) ifadesi programın genel amaçlarını tanımlamakta, kazanım (objective) ifadesi ise hedeflerin daha belirgin ve somut tanımlaması olarak kullanılmaktadır. Hedef ifadelerinin amacı, program amaçlarının açık bir tanımını sağlamak, öğretmenler, öğrenciler ve materyal yazarları için rehber oluşturmak, öğrencilere bir odak noktası sağlamak ve öğrenmedeki önemli ve fark edilir değişiklikleri açıklamaktır. Kazanım bir programın ortaya çıkarmayı amaçladığı belli değişikliklerin ifadesi anlamına gelmekte ve hedefin değişikliklerinin analizinden kaynaklanmaktadır. Kazanım, hedefin başarıyı amaçladıklarını öğrenmenin daha küçük birimlerine ilişkin ifade etmekte, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesine temel oluşturmakta ve öğrenmeyi gözlenebilir davranış veya performansa dayalı olarak açıklamaktadır. Kazanım kısaca öğrenme çıktısını ifade etmektedir (Richards, 2001; Akt. Güneş, 2009).

Kazanımlar, ülkenin eğitim felsefesini yansıtmaları bakımından eğitim faaliyetlerinin temel dayanağını oluşturur. Kazanımlar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken özelliklerden bazıları şunlardır:

- Toplumun ihtiyaçlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır.
- Demokratik ideallere uymalıdır.
- Kendi içinde çelişki halinde bulunmamalıdır.
- Öğrenen davranış değişikliğini açıklayan bir yönde dile getirilmelidir.
- Amaçlar gerçekleştirilebilecek nitelikte olmalıdır (Varı, 1994).

Yapılandırıcı yaklaşımı temele alan bir öğrenim programının kazanımları; bireylere bilgiyi kullanma ve tüketme yerine, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bilgiyi nasıl, nerede kullanacağını gösterir niteliktedir. Yapılandırıcılık kuramına göre ne yaptı mı bilen öğrenci yerine, nasıl ve niçin yaptı mı bilen öğrenci modeli önem kazanmaktadır (Entürk, 2009). Yapılandırıcı yaklaşımda önceden belirlenen kesin kazanımlar yerine; bireylerin önceki yaşantılarına, öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun genel kazanımlar belirlenir. Bu yüzden bu yaklaşımda kazanımlar esneklerdir.

2.2.1.2 İçerik

Yabancı dil öğrenimine yönelik program geliştirmede bir diğer boyut içerik (syllabus) tir. İçerik, bir dersin içeriği veya işlenecek konulardır. İçerik, öğrenilmesi gerekenler hakkında ve bu içeriğin nasıl seçilmesi ve hangi sırayı izlemesi gerektiğiyle ilgili bilgi vermektedir. Tamamlanmış bir içerik; yapılar, fonksiyonlar, konu başlıkları, beceriler ve görevler olmak üzere tüm öğeleri içermektedir (MEB, 2006a).

Programda ulaşılmak istenen kazanımlara yönelik “Ne öğrenelim” sorusuna yanıt aranan içerik boyutu, işlenecek konuları kapsamaktadır. İçerik belirlenirken bireysel ve toplumsal faydanın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bununla birlikte, içeriğin kazanımlarla ve öğrencilerin giriş davranışlarıyla uygunluğu önem taşımaktadır. Ayrıca, bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan

soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi; içerikteki önküvli kavramların belirlenmesi önemli rol oynamaktadır (Erden, 1998).

Öğrencilerin öğrenmeleri beklenen tüm bilgiler, içerik olarak önceden belirlenmiş değildir. Bu nedenle, içerik tek kaynaktan sunulmaz; onun yerine, öğrencilere konuyla ilgili farklı bakış açılarını anlayabilmeleri için birincil bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları materyaller sağlanır. Öğrenciler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin olarak hem kendilerine, hem de arkadaşlarına konuyla ilgili sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirilirler. Konu bütüncül olarak sunulur ve öğrenci bütünden parçalara dönüşmezler (Deryakulu, 2001).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrencidedir. Bu nedenle, hem öğrencilerin kendi öğrenme planlarını hazırlamalarına, hem de tüm öğrencilerin aynı bilgileri öğrenmeleri yerine her öğrencinin farklı ihtiyaçları karşılanabilmesine izin verilir (Deryakulu, 2001). Yapılandırmacı yaklaşımda içerik, öğrencide bilişsel ve zihinsel gelişimi yaratacak şekilde düzenlenir ve bu gelişimi öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk eder; bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşır.

2.2.1.3 Öğretme - Öğrenme Süreçleri

Erden (1998), eğitim durumlarını, öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dikkatli koşulların düzenlenmesi

olarak ifade etmektedir. Ö retme- ö renme süreçlerinde “Ne, niçin, ne zaman, ne ile, ne kadar, nasıl, ne şekilde, kim” gibi ö renciyi düşünmeye sevk edecek sorular sıkça kullanılır. Ö rencilerin düşüncelerinin desteklenmesi bir ortam oluşturulur. Bilginin zihinde yapılandırılmasının farkına varılacak ve nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak öğrenme-ö retme yöntemleri düzenlenir (Yurdakul 2007: 51). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-ö renme süreci, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri, analiz ve sentez yapabilme gibi üst düzey öğrenmeleri destekler. Başlangıçta seçilen öğrenme yöntemleri öğrencilerin duyuşsal özelliklerine, bilişsel yeteneklerine ve devinsel becerilerine uygun bir çerçevede hazırlanır.

Ö retme-ö renme sürecinde öğrencilere takım ruhu kazandırılır, paylaşım ve dayanışma anlayışları geliştirilir. Birlik içinde öğrenme, öğrencinin sorumluluk bilinci kazanmasını, dolayısıyla demokratik anlayış ve değerleri benimsemesini kolaylaştırır. Öğrencilerin empatik iletişim kurma yetileri artarken, öz benlik değerlerini geliştirme ve karışıklıkla kişisel farklılıklara saygı duyma bilinci gelişir. Öğrenme-ö retme sürecinde öğretmen-ö renci-aile karışıklık dayanışma içinde çalışır. Öğrenme yöntemleri ardıcılık, bütünlük, tutarlılık ilkelerine uygun bir düzende sunulur. Bu süreçte öğrencinin problemi sezmesi, denenceler geliştirmesi, bu denenceleri test etmesi, değerlendirilmesi süreçleri helezonik halkalar şeklinde iç içe geçmeli ve kendi içinde dinamik bir karakter taşımalıdır (Aydın, 2007).

Yabancı dil öğrenimine yönelik eğitim durumları boyutunda, sınıf içinde sık kullanılan yabancı dil öğrenim teknikleri; beyin fırtınası (brain-storming), gösteri,

soru-cevap, rol yapma, drama, benzetim ya da simulasyon, ikili ve grup çalı maları, kavram haritaları ve grupla ö retim tekni i olan e itsel oyunlar ise ö renilen bilgilerin peki tirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sa layan etkinliklerdir (Demirel, 2007).

2.2.1.4 De erlendirme

De erlendirme, e itim ö retimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Programın ba arıya ula ıp ula madı ı, söz konusu kazanımların olu up-olu madı ı ölçme de erlendirme sayesinde tespit edilerek gerekli dönütler yapılır. Yapılandırmacılıkta de erlendirme sadece ürünü de il, ö rencilerin ö renme sürecini de kapsamaktadır (entürk, 2007).

Yapılandırmacı de erlendirmede ürün de il süreç de erlendirilir. Özgün, performans ve tümel de erlendirme gibi de erlendirme teknikleri kullanılır. Yapılandırmacı de erlendirme, ö renenleri birbirleri ile kar ıla tırmak yerine onlara ö renmelerini payla maları ve daha fazla ö renmeleri için fırsat verir (a an, 2002). De erlendirme ilkeleri ve bunların nasıl gerçekte tirilece i açık bir ekilde ö renenlere ö renme süreci ba ında verilir. De erlendirme sürecine ö renen de kendini de erlendirerek katılabilir, buna ek olarak sınıftaki di er ö renenleri de de erlendirebilir (Can, 2004).

Yapılandırmacı de erlendirme bilgiyi hatırlama gücünü ölçmez. Bireyin elde etti i bilgileri nasıl kullandı ını ve nasıl yorumladı ını, bu yorumlar ve

anlamlandırmalar sonunda yeni bilgilere nasıl ula tı nı gözlemler. Yapılandırmacı de erlendirmede, de erlendirme yapılsa da ö renme devam eder. Bu noktada ezberlenen bilgiler de il, özümseven bilgiler de erlendirilir (Brooks ve Brooks, 1993: 96-97).

Geleneksel anlayı ta de erlendirme ö retim sürecinin sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yakla ımda ise de erlendirme süreçten ayrı de il; sürecin bir parçasıdır ve de erlendirme performansa yöneliktir. Geleneksel anlayı ta yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, do ru yanlı testleri kullanılan ölçme araçlarındandır. Yapılandırmacı yakla ımda ise bunlara ek olarak u ölçme araçları kullanılmaktadır:

- Öz de erlendirme, grup de erlendirme, akran de erlendirme formları
- Tutum ölçekleri
- Gözlem formları
- Görü meler
- Sunumlar ve sunum de erlendirme formları
- Projeler ve proje de erlendirme ölçekleri
- Performans görevleri ve rubrikler
- Portfolyolar ve portfolyo (ürün dosyası) de erlendirme ölçekleri
- Kontrol listeleri

2.2.1.5 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü

Eğitimin etkililiği, ders içeriği ve sunumunun öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayabilmesine bağlıdır. Öğrencilere öğrenme profillerine en uygun öğrenme olanakları sunmak ve bu doğrultuda onları yönlendirmek, bilgi toplumundaki öğretmenlerin en önemli görevidir (Özden, 2003). Öğrenme süreci suya atılan taşın yarattığı halkalar gibi zihinde dalga dalga açılma yoluyla gerçekleşir. Bu süreçte yapılandırmacı öğretmen öğrenme döngüsüne uygun bir ortam oluşturarak öğrencilerini yeni ve özgün sorular sormak ve açık denizlere yelken açmak için yüreklendirir (Aydın, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir. Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsızlığı yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır. Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını sürekli canlı tutar (Gentürk, 2009).

Öğretmen, dersin ana kaynağı olmaktan çıkıp, öğrenme sürecini denetleyen ve destekleyen bir kılavuz konumuna geçer. Diğer bir deyişle, öğretmen ve öğrenci arasında geleneksel anlatma-dinleme ilişkisinin yerini daha karmaşık ve etkileşimli bir ilişki alır (Bıkmaz, 2006). Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilere soru sorduğunda cevaplamaları için yeterli zaman verir, öğrencilerin

kendilerini ifade etmelerini ister ve de erlendirmede sürece önem verir.

Yapılandırıcı ö retmen kuzey yıldızı gibidir, ö rencinin nereye gidece ini söylemez; ancak yolunu bulmasına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1993: 23).

2.2.1.6 Yapılandırıcı Yaklaşımda Ö rencinin Rolü

Yapılandırıcı eğitim ortamında ö renciler, geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar. Grup içinde, kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Birlikte çalışmaları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılarlar. Sınıfta etkili bir öğrenci-ö retmen etkileşiminin yanı sıra, dostluk ve içtenliğin egemen olduğu bir öğrenci-ö retme etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterirler (Alkove ve McCarty, 1992; Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996: 113; Akt.Yazar, 1998).

Öğrenci, öğrenme sürecinde etkili olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar; bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır; böylece içerik ve süreci aynı zamanda öğrenir. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini uygulamada kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir. Yapılandırıcılıkta

ö renci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır. Yapılandırmacılıkta öğrenmenin kontrolü bireydedir ve öğrenci öğrenmeye öğretmenle birlikte yön verir. Bu yön verme sürecinde öğrencinin geçmişi ya antıları, bakış açısı, hazır bulunuşluk düzeyi etkilidir (Alan, 2002).

2.2.1.7 Yapılandırmacı Yaklaşımda Ailenin Rolü

Yapılandırmacılıkta aile, öğrencinin öğrenme sürecine “katılımcı gözlemci” olarak dahil olmalıdır. Bu katılım, yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yöneltici, farklı konularla ve bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici sorularla öğrencinin bizzat kendi ödevini ve öğrenmesini tamamlamasını sağlayıcı sorularla olmalıdır. Aile, çocuğuyla bu şekilde girdiği yapıcı diyaloglarla onun sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmuştur. Öğretmen-aile iletişiminin öğrencinin başarısında önemli bir payı vardır. Aile, öğrenme-öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın etkileşime dönüşen bir iletişim ve olumlu bir sınıf iklimine katkıda bulunduğusöylenbilir. Sonuçta; yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, okul ya antıları ve gerçek hayat durumları arasındaki ilişkiler kuvvetlendirilmekte, öğrenmelerde ailenin rolü de artmaktadır (Entürk, 2009).

2.2.1.8 Yapılandırıcı Sınıf

Yapılandırıcı bir sınıfta eğitim döngüsel ve il, döngüsel. Eğitim parçadan bütüne ve il, bütünden parçaya. Yapılandırıcı sınıflarda öğretmenler, öğrenenlerin genel kavramları anlaması için fırsat yaratır, öğrenenlerin kendi kavramlarını gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri için ihtiyaçları olan zamanı sağlar (Can, 2004: 44).

Yapılandırıcı sınıfın özellikleri Demirel'e (2001) göre,

- Eğitim programı, kuramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya dönüşümlenir.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili sorunları geniş yer alır.
- Eğitim programıyla ilgili etkinlikler geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
- Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler; bu nedenle de öğretimde etkin olan bireyler olarak algılanırlar.
- Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğretmen olarak öğrencilerle karşılıklı iletişime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
- Öğretmenler, öğrenenlerin belirli bir konuda çeşitli görüş ve düşüncelerini anlayabilmek adına gayret gösterirler.
- Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme, eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri

veya öğrenci etkinliklerinin toplanması ve sergilenmesi gibi aktivitelerle gerçekleştirilir.

Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması

Yapılandırmacı bir sınıf ile geleneksel sınıf arasında önemli farklılıklar vardır. Geleneksel sınıf, öğretmen merkezlidir ve programda aktarılması planlanan bilgiler öğrenciye aktarılır. Dersin içeriği genel olarak ders kitaplarından alınır, öğrenciler edilgen ve dersi izleyendirler. Geleneksel sınıfta bilgilerin sorgulanması etkileşimli bir ders ortamı yerine; öğrenme etkinliklerinin bireysel olarak yapıldığı yapılandırmacı bir ortam vardır. İçerik, önceden belirlenmiş olan kazanımlara göre parçalara ayrılmıştır. Küçük bir kavram dahi öğrenilecek olsa öğrenci tüm parçaları birleştirmek zorundadır. Anlatılan konu tüm öğrencilerce anlaşılabilir şekilde kabul edilir ve böyle olması beklenir. Her öğrencinin aynı öğrenme etkinliği ile öğrenildiği düşünülür ve öğrenciler aynı değerlendirme ölçütleriyle değerlendirilir (Deryakulu, 2001: 7).

Yapılandırmacı bir sınıf ise, öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenecekleri tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmez. Eğitim programı kuramlara önem verir, bütünden parçaya indirilir. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve sorunları yer alır. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar; başka bir anlatımla, çevreden ve okulda edindikleri bilgileri zihinlerinde kendileri yapılandırmakla sorumludurlar; dolayısıyla öğrenmede etkendirler. Öğretmenler öğrenme çevresini öğrencilerle ortak fikir yürüterek düzenlerler, öğrencilerin

konulara dair ön bilgilerini öğrenmeye çalışırlar, öğrenci de değerlendirilmesinin öğrenim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme öğrenim süreci devam ederken öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi gibi çalışmalarla yürütülür. Öğrenciler sınıfta grup içinde ve birlikte çalışırlar (Deryakulu, 2001: 8).

Yapılandırmacı sınıf ortamı ile geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması

Tablo 2.2’de görüldüğü şekilde yapılmaktadır (Glickman ve diğerleri, 2004; Akt. Çınar ve diğerleri, 2006).

Tablo 2.2

Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıflar

	GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Amaç	<ul style="list-style-type: none"> Bilginin aktarılması 	<ul style="list-style-type: none"> Bilginin yapılandırılması
Program	<ul style="list-style-type: none"> İçerik merkezli Katı, ardışık 	<ul style="list-style-type: none"> Problem merkezli Esnek, örüntülü
Öğretim Odağı	<ul style="list-style-type: none"> Bilginin parçalara ayrılması Yatay, yüzeysel 	<ul style="list-style-type: none"> Büyük düşünceler Derinlik
Planlama	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen tarafından yapılır 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır
Öğretim Yöntemleri	<ul style="list-style-type: none"> Anlatım Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar Ezberci Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırmaya yapması Bağımsız öğrenci alıştırmaları 	<ul style="list-style-type: none"> Açık uçlu tartışma Öğrenci kaynaklı sorular Problem çözme Araştırmacı Aktif öğrenme İşbirlikli öğrenme
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenmeden bağımsız Öğrenmeyi ölçmeyi ve öğrencileri derecelendirmeyi amaçlar Öznel sınav ve testler Dışarıdan veya öğretmen tarafından tasarlanır 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenmeyle bağlantılı Öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte planlanır Öğrencinin yapılandırma düzeyini belirlemeye yönelik Oluşturmacı Ürün ve süreci birlikte değerlendirme Bireyi, grubu değerlendirme

(Glickman ve diğerleri, 2004; Akt. Çınar ve diğerleri, 2006).

2.3 Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi; öğrencileri yabancı dil öğrenmeye teşvik etmek, ilgi duymalarını sağlamak, farklı kültürlerle karşı merak uyandırmak, öğrencilere konuşma yürekliliği ve serbestliği vererek onlara öğrenmeye başladıkları dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırmak, yabancı dil yolu ile kelime hazinelerini zenginleştirebileceklerini, genel kültürlerini artırabileceklerini, düşünme ve anlayış ufuklarını genişletebileceklerini kavratarak bu yolda onlara rehberlik etmektir (Aküzel, 2006: 6)

Yabancı dil öğretiminde amacın, o dilde iletişim kurmak olduğu Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı yabancı dil yönetmeliğinde görülmektedir (MEB, 2006b):

Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretim yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendikleri dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Yabancı dil eğitimi insanların uluslararası çalışmaları ve bilim dünyasında gerekli olan rekabet gücünü arttırarak, kendi ürettiği bilim, bilgi ve değerleri diğer kültürlerle ait insanlara aktarmasını sağlar. Aynı zamanda, diğer insanların da ürettiği

de erler, bilim, bilgi ve teknoloji bu yolla edinilir. Bunun yanında, ö renen di er kültürlerle empati kurarak yabancı olanı daha kolay kabul eder, böylece ufku geni leyerek barı içinde ya amayı ö renir (MEB, 2005).

Çelebi (2006), dil ö retiminde yapılması gerekenleri u ekilde sıralamaktadır:

- Dilin ya anılarak ö renilen bir beceri oldu u unutulmamalı, izlenceler bu ilkeye göre hazırlanmalıdır.
- Olu turulan ö renme ya antıları ya ama ve ö renci özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dil ö renmenin iki yönlü (anlama ve anlatım) oldu u unutulmamalı ve bu becerilere derslerde yeterince yer verilmeli, “programın yeti mesi gerekir” kaygısı ta ınmamalıdır.
- Ö renciyi ö retilen dilde daha fazla me gul etmek için okul dı ı etkinliklere yer verilmelidir
- Ders izlenceleri hazırlanırken uyaran sayısını fazla tutmaya, peki tireçleri artırmaya özen gösterilmelidir.
- Amaca uygun ölçme araçları hazırlamalı ve özellikle dil ö retiminde test yoluyla ölçme tekni ine sık ba vurulmamalıdır.
- Dil ö reticilerinin derse girmeden önce mutlaka ve mutlaka planlı olarak gitmesi gerekmektedir.

Sınıf içi yabancı dil ö retim etkinliklerinin ba arısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere ba lı olmaktadır. Ö retme sürecine ili kin ilke ve yöntemler, sınıf

içindeki uygulamaları etkiledi i gibi e itimin niteli ini de etkilemektedir. Yabancı dil ö retimindeki temel ilkeler öyle sıralanabilir (Demirel, 1998: 31-34):

1- *Dört Temel Beceriyi Geli tirme*: Dil dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konu ma, okuma ve yazma becerilerinin i levsel bütünlü ünden olu maktadır. Dili bir ileti im aracı olarak kullanmayı ö retirken bu dört temel becerinin birlikte ö retilmesi gerekmektedir.

2- *Ö retim Etkinliklerini Önceden Planlama*: Plan yapma, bir anlamda ö retilecek dersin ya da konunun önceden ya anmasıdır. Dikkatli bir planlama ba arılı ö retimin temel ko uludur.

3- *Basitten Karma ı a Somuttan Soyuta Do ru Ö retme*: Ö retilecek konular belli bir sıraya konulmalıdır Bu konular basitten ba layarak karma ı a do ru, somut kavramlardan soyuta do ru ö retilmelidir.

4- *Görsel ve itsel Araçları Kullanma*: Yabancı dil ö retiminde görsel ve i itsel araçlar ö retimin daha etkili olmasını sa lamakla birlikte, ö renci ilgisini derse çekmekte, sınıf içinde do al ortamın olu masını sa lamaktadır. Bir resim bin sözcük de erinde oldu u gerçe i özellikle yabancı dil ö retim uygulamalarında daha çok görülmektedir.

5- *Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma*: Yabancı dil derslerinde ö rencilerin ö renilen dili duymaları ve kullanmaları esas olmalıdır. Gerek duyulmadıkça anadili

kullanmaya çok zaman ayrılmamalıdır. Sınıf içinde anadille iletişim kurmak, bir tabu olmamalı ancak gerektiğinde kullanmak temel olmalıdır.

6- Bir Seferde Bir Tek Yapıtı Sunma: Sınıf içi uygulamalarda her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Aynı anda hem kelime öğretimi hem de gramer öğretimi yapmamalıdır. Bu, karışıklığa neden olabilir ve tam öğrenme sağlanamaz.

7- Verilen Bilgilerin Günlük Yaşamda Aktarılmasını Sağlama: Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağını öğrencilere gösterilmesi gerekir.

8- Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılımlarını Sağlama: Tüm öğrencilerin sınıf-içi etkinliklere katılımları sağlanmalıdır. Tekrar alımları, soru-cevap, rol yapma, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılımları sağlanmalıdır.

9- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler daha çabuk öğrenirken, diğerleri yavaş öğrenir; bazıları duyduğunu iyi anlarken, diğerleri gördüğünde zaman daha iyi anlayabilir; yine bazı öğrenciler sözlü alımları daha iyi yaparken, belki de pek çok öğrenci yazılı alımları daha iyi yapar. Bütün bu özellikler dikkate alındığında öğretmen, öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmeli, sınıf içinde zengin öğrenme ortamı sağlamalıdır.

10- *Ö rencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme*: Güdüleme ba arıyı olumlu yönde etkilemektedir. Güdüleme, bir bakıma  renci ile  retilecek konu arasında psikolojik bir ba kurmadır. Sınıf içinde iyi bir ortamın hazırlanması,  retmenin  rencileri cesaretlendirmesine ba lıdır (Demirel, 1998: 31-34).

Temel ilkeler dı nda yabancı dil  retiminde uygulanması gereken genel ilkeler de u ekilde sıralanabilir:

-  retime dinleme ve konu ma becerilerinin geli tirilmesi ile ba lanması,
- Ö rencilerin temel cümle kalıplarını  renmesinin ve ezberlenmesinin sa lanması,
- Günlük hayatta kullanılan dilin  retilmesi,
- Ö rencilerin  renilen dilin seslerini en iyi ekilde çıkarmalarının sa lanması,
- Ana dilde mevcut olmayan ancak hedef dilde var olan ses ve yapıların  retilmesi,
- Ö retim materyallerinin kolaydan zora do ru sıralanarak sunulması,
- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle  retilmesi
-  rencilere  rendiklerini kullanma olana ının verilmesi,
- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
- Ba langıç düzeyinde  renci hatalarının hemen anında düzeltilmesi
- Hedef dilin o dili ana dili olarak konu an ki ilerin konu tu u gibi  retilmesi,
-  retilen dilin kültürünün de  retilmeye çalı ılması,

- Ö rencilerin sınıf ortamında daha fazla konu malarına olanak sa lanması,
- Bütün bilinenlerin ö retilmeye çalı ılmaması,
- Ö rencilere sorumluluk verilmesi, grup çalı malarında etkin rol almalarının sa lanması,
- Ö renci ba arısını ölçerken sadece ö retilenlerden sorulması, ekinde özetlenebilir (Demirel, 1998).

Yukarıda belirtilen ilkeler etkili bir eilde uygulandı nda, ö renciler hedeflerden haberdar edildi inde yani niçin ö rendiklerini kavradıklarında ve dil ö renme istek ve ilgileri artırıldı nda etkili ö renme gerçekleşecektir.

2.3.1 Yabancı Dil Ö retim Yöntemleri

nsanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal; ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, turizm, e itim, kültür, sanat, haberle me alanlarında türlü yo unlukta ikili-çoklu olmak üzere her türlü ili kinin kurulup yürütülmesi için anadilinden ba ka uluslararası ortak dillerin ö renilmesi gerekmektedir. Bu uluslar arası ortak dillerden biri ngilizce'dir (Demircan, 1990: 17-18). Türkiye'de de yaygın olarak kullanılan ngilizce ö retiminde a a ıdaki yöntemler kullanılmaktadır.

2.3.1.1 Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (*Grammar Translation Method*)

Yöntemin genel özelliği ezberlemedir. Diğer bir anlatımla, yabancı dilden anadile çevirerek ezberlemektir. Bu yöntemde ilk önce gramer kalıpları öğretilir, daha sonra dilin kuralları öğretilir. Metnin içeriğine fazla önem verilmez; ancak sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemlidir. Alıntılar birbirleriyle ilişkisi olmayan cümleleri, yabancı dilden anadile çevirmek için kullanılır. Ayrıca, telaffuza pek önem verilmez (Demirel, 1998). Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilen bu yöntemde, konuşma ve dinleme pek önemsenmez. Öğretmenin otorite olduğu sınıf ortamında, tümden öğrenim yöntemi uygulanır ve öğrencilerin hatalarının hemen düzeltilmesine özen gösterilir (Freeman, 2003).

2.3.1.2 Düzvarım Yöntemi (*Direct Method*)

Bu yöntemin genel özelliği dil önce işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle dokunulup yazılacaktır. Düzvarım yöntemi çok bağımlı bir yöntemdir. Bunun bağırsında görerek öğrenme ve örneklendirme oldukça önemlidir. Düzvarım yöntemini kullanan bir öğretmen, uygulamaya sınıftaki nesnelere adlarını söyleyerek ve öğrencilerden bunları tekrar etmelerini isteyerek başlayabilir (Demirel, 1998).

Dersler bir diyalogla ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar. Önce sözlü öğrenim yapılır; bu nedenle gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. Sözcüklerin öğrenimi görsel araçlarla yapılır ve amaç dilin doğal bir şekilde kullanılmasına yer

verilir (Freeman, 2003). İlk birkaç hafta telaffuz öğrenimine yer verilir. Yeni dilbilgisi yapıları öğrenilirken sürekli dinleme ve tekrara yer verilir. Öğretmen merkezli öğrenim yapılmasına karşın öğrencilerin derse etkin katılımı istenir (Demirel, 1998).

2.3.1.3 Kulak Dil Alınanlı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

1950 -1970 yılları arasında oldukça popüler olan bu yöntemde, dilin doğrudan öğrenimi önce dinleme ile başlar. Daha sonra konuşma, okuma ve yazma sırasıyla olur. Bu yöntemde tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Doğrudan cevap anında tekrarlanarak olumlu pekiştirilerek verilir. Grup ve bireysel tekrar alıştırmalarıyla bazı kalıpların ezberlenmesi sağlanır (Harmer, 2003). Hemen hemen hiç dilbilgisi açıklaması yapılmaz. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğrenilir. Aktırlık dinleme ve konuşma madadır dolayısıyla daha çok teyp ve dil laboratuvarları kullanılır. Yeni yapılar diyalog şeklinde sunulur ve bağlamda derinlik yapılmaz. Sözcükler bağlam içerisinde öğrenilir. Dilbilimci ve yabancı dil öğretmeni olan William Moulton (1961), “Avrupa ve Amerika Akımları” adlı eserinde dilin yazma değil konuşma olduğunu, bir dizi alışkanlıklar bütünü olduğunu ve öğrencilerin değil sadece dil öğrenildiğini vurgulamıştır (Akt.Demirel, 1998).

2.3.1.4. Karma Yöntem (Eclectic Method)

Karma yöntem, seçmeli yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında da kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafının değerlendirilmesi eğitim ortamlarında kullanılabilmesidir (Demirel, 1998). Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dilbilgisi kurallarına öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazandırmasında kulak dil alışkanlığı ve iletişimci yönetime ağırlık verilmesi.

Bu yöntemde dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır. Çeviri özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım değildir. Başlangıçta yararlı gibi görünse de uzun dönemde olumsuz etkilerden kurtulmak güç olmaktadır. Dil öğrenimi amaç dilde yapılmalıdır. Gerektiğinde anadile yer verilebilir (Demirel, 1998).

2.3.1.5 Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Georgi Lazanov tarafından geliştirilen bu yöntem yabancı dil öğreniminde sınıf atmosferi ve fiziksel ortamın önemini vurgulamaktadır. Bu amaçla, yabancı dil sınıfları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır (Harmer, 2003).

Bu yöntemle yabancı dil öğrenen öğrencilerin derslikleri, bir oturma odası görünümündedir. Yerler halı döşelidir ve öğrenciler sıra yerine rahat koltukta oturup loş ışık altında derinden gelen müzik eşliğinde öğrenmektedir. Derse başlamadan

önce her öğrenciye yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandı ı telkin edilmekte, yabancı dildeki günlük konular müzikle birlikte öğretilmektedir. Bu yöntemde diyalog öğretimi çok önemlidir.

Bir diyalog öğretilirken birinci aşamada gerekli açıklamalar yapılarak diyalog baştan sona kadar okunur, ikinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek müzikle birlikte okunur ve gerekli yerlerde anadille de açıklamalar yapılır. Üçüncü aşamada, öğrencilerin rahat koltuklarında oturarak gözleri kapalı bir şekilde klasik müzikle birlikte diyalogu dinlemeleri ve hatırlama tutmaları istenir ve dersler bu şekilde öğrenilir.

2.3.1.6 Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)

Amerikalı psikiyatris Curran'a göre, yabancı dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemedikleri gözlenmiştir. (Akt. Harmer, 2003) Curran, bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmaktan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil; öğrenenlerin de kimi sorumlulukları olması gerektiğini vurgulamı ve sorumluluğun paylaşılmasıyla öğrenmenin kolaylaştırılmasını önermiştir. Grupla dil öğretimi yönteminde, öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır ve bu yöntemle ders öğrenirken öğrenciler sınıfta bir çember oluştururlar, ancak sınıf öğretmeni bu çemberin dışında kalır (Harmer, 2003).

Her öğrenci için veya üç-dört kişiden oluşan gruplar için, bir öğrenci danışman olarak seçilir. Böylece öğrenciler, danışman öğrencilerle kendi anladıkları biçimde rahat iletişim kurma şansına sahip olurlar. İlk derslerde sınıfta ses kayıt cihazları

kullanılır ve bunlara sadece öğrencilerin öğrendikleri dilde söyledikleri kaydedilir. Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konuda tartışma yapabilirler ve grup çalışmalarını dışarıdan izleyen sınıf öğretmeni, ana dildeki konuları yabancı dile çevirerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışır. Bu şekilde öğrencilerin amaç dilde iletişim kurmalarını sağlamak için destek verilir. Derslerin öğrenmesinde genelde bu yol izlenmektedir. Grupla dil öğretim yönteminin temelinde, öğretmen ile öğrenciler arasında karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum çok önemli yer tutmaktadır (Freeman, 2003).

2.3.1.7 Sessizlik Yöntemi (*Silent Way*)

Bu yöntemin en dikkat çeken özelliği öğretmenin diyaloglara katılmayıp olabildiğince az konuşmasıdır. Metodu geliştiren Caleb Cattegno, öğrencilerin öğretilenleri tekrar edip hatırlamaya çalışmak yerine, dili kendileri oluşturup keşfettilerinde, öğretmenlerin gerçekleştirene inanmaktadır (Harmer, 2003). Bu yöntemle ders öğrenirken sadece öğrenciler değil, öğretmenler de sessiz kalmaya başlamıştır. Sessizlik yönteminde öğrenciler, yabancı dildeki cümle kalıplarını tekrar etmezler; daha çok öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketlere uygun cümleleri dünüp söylerler. Temelde bu yöntemin en önemli özelliği, öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkatle izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır. Sınıf içi uygulamalarda öğretmen sadece birkaç renkli çubuk kullanır ve başka bir araç kullanmaya gerek duyulmaz. Öğretmen derse, çubukları tanıtmakla başlar; daha

sonra çubukların renklerini ö retir. Her renk bir sesi sembolize eder. Bu yöntemde, çubuklar yardımıyla ö retmenin verdi i komutların ö renciler tarafından sessiz bir ortam içinde anlaşılması istenir. Daha sonra yo un bir ekilde kelime ö retimine geçilir ve ö rencilerden ö rendikleri kelimelerle cümle kurmaları istenir (Freeman, 2003).

2.3.1.8 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (*Total Physical Response*)

Bu yöntem psikolojide yer alan ö renme kuramlarından iz kavramı ile bağlantılıdır. Bu kurama göre bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli iz bırakırsa o olayın hatırlanması o kadar kolay olur. Bu yöntemle yabancı dil ö retimi emir kipleri ile başlar ve bu tür alı tırmalar fiziksel tepkiyi gerektirir.

Diyaloglar yoluyla konuşma ö retimi, çalı maların sonuna doğru yapılır. Ö renci, ö retmen tarafından verilen emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verir ve ö rencilerden hem bireysel hem de toptan tepkide bulunmaları beklenir. Bu yöntemde, ö retmen yönetmen ö renciler de oyuncudur. Bu yöntemle ders i lenirken yeni başlayanlar için ö retim materyali kullanımına gerek yoktur. Çünkü sınıf etkinlikleri için ö retmenin hareketleri, mimikleri ve sesi yeterlidir. Daha sonra ö retmen sınıf içindeki nesnelere kullanır ve dersler ilerledikçe resim, dia, poster gibi di e ik görsel araçlardan yararlanır. Bu yöntem, daha çok başlangıç düzeyinde yapılan yabancı dil ö retimi çalı malarında yararlı olmaktadır (Freeman, 2003).

Yabancı dil ö retiminde uygulanan bu yöntemlerin her biri, İngilizce derslerinin farklı bölümlerinde kullanılabilir. Uygun yöntem için derse ilişkin kazanımlar, dersin konusu, öğrenci seviyesi, öğrencilerin ilgi ve istekleri ve eğitim kurumlarının donanımı gibi özellikler göz önünde bulundurularak seçim yapılır.

2.4 İngilizce Öğretim Programı

Günümüzde yaşam hızlı bir değişim ve gelişim göstermektedir. Değişim ve gelişimlere ayak uyduramayan bireyler ve toplumlar çelikler ve ikilem içerisinde bocalamaktadırlar (Duman, 2004). Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, eğitimde öğrencinin öğrenimden çok öğrenmeden yana kaymasında etkili olmuştur. Demokratikleşim ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerinde odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır (Özden, 2003).

Gelişmeler doğrultusunda eğitim etkinlikleriyle ilgili plan ve programlar da sürekli kendini yenileme ihtiyacı hissetmiştir. Bu bağlamda, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı da çağın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte düzenlenmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Son yıllarda yabancı dil öğretiminde öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara geçilmiş ve bundan çok süreç önem kazanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına vardıkları öğrenme ortamı da daha fazla önem kazanmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği 2006 tarihli İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı adlı programın bazı özellikleri ise şöyledir (MEB, 2006a):

- İlköğretim 4. ve 5.sınıflarda iki saat zorunlu, iki saat seçmeli; 6, 7 ve 8.sınıflarda ise dört saat zorunlu, iki saat seçmeli İngilizce dersi bulunmaktadır.
- Yeni programda amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek, hepsinden faydalanılmıştır. Böylece ortaya çıkan yaklaşımda karma yaklaşım adı verilmektedir. Yeni programda yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal, işlevsel (dilbilgisi kuralları/kavramlar +yapılar ve kullanım / tutarlı söylemde işlevler), süreç ve görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Karma tip program geliştirme modeli kullanıldığında, Avrupa Dil Pasaportu'nun programla bütünleşmesinin sağlanacağı düşünülmüştür (MEB, 2006a). Dil pasaportu, öğrencinin bildiği Avrupa dillerini, bu dillerin düzeylerini ve dildeki yeterlilik düzeylerini gösteren belgedir. Bu uygulamayla öğrencinin özerkliği (learner autonomy), kendini değerlendirme (self assesment), öğrenmeyi öğrenme (learning to

learn) ve kültürler arası deneyim (cross-cultural experience) gibi yeni kavramlar gündeme gelmi tir (Demirel, 2007: 26).

- Yeni program ö rencilerin tahmin ve çıkarım yapma becerilerini kullanarak derse katılımlarının artırılması, simulasyon ve dramatizasyon etkinliklerinin kullanılması, oyun, popüler arkı, bilmece, bulmaca, fıkra gibi çe itli etkinliklerin kullanılması, ikili çalı ma ve grup çalı ması yapılması, iyi tanımlanmı ve daha önce denenmi etkinliklere yer verilmesi, ö renci otonomisini artıracak beceri geli tirme ve ele tirel dü ünme çalı malarına olanak sa lanması, ö retmen konu ma süresinin en aza indirgenmesi ve ö renci konu ma süresinin artırılması gibi özellikler içermektedir. Sınıf içi etkinlikler dı nda ö retmenin çocuklara ngilizce konu maları için kesinlikle baskı yapmaması, ö renci anadilde konu sa bile ngilizce kar ılık vererek onu ngilizce ileti im kurmaya özendirmesi gerekti i ifade edilmi tir. Ayrıca bu programda ö rencilerin ve ö retmenlerin aynı konuyu birden fazla çalı abilmelerini sa lamak, konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmek ve konuyu peki tirmek için sarmal format tercih edilmi tir (MEB, 2006a, 2-3).

- 2006 tarihli programda programda konu (topic), beceriler (skills), ba lam (context), i lev (functions) ve görev (tasks) bölümleri bulunmaktadır. Beceriler bölümünde dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma ve konu ma) yönelik yapılacaklar tek tek açıklanmaktadır. Beceriler birbirlerini

bütünleyecek şekilde düzenlenmiş ve aktiviteler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Gramer öğretimi açık bir şekilde ve doğrudan değil, konuların doğrultusunda farklı tümevarım yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Okuma dinleme yazma ve konuşma becerilerine ait etkinlikler pre-while-post şeklinde düzenlenmiştir.

- 2006 tarihli programda bir öncekinden farklı olarak ürün yerine süreç değerlendirilmekte, değerlendirme için alternatif (otantik) değerlendirme yöntemleri (yazma değerlendirme, portfolyo değerlendirme, sınıf içi değerlendirme, kendi-kendini değerlendirme, öğretmen gözlemi (anekdotlar, puanlama yönergesi, vb.) önerilmektedir. Yeni programlar, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olduğu için, ölçme değerlendirme öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir (Demirel, 2006).

İkinci öğretim 4–8. sınıf yabancı dil derslerinde, öğrencinin;

- Türkçeden başka dillerin var olduğunu farkına varması,
- Yabancı bir dil öğrenmeye ve bu dili kullanarak iletişim kurmaya istek duyması,
- Düzeyine uygun yürütülen derslerde dinlediğini anlayabilmesi, konuşabilmesi, okuyabilmesi, yazabilmesi,
- Kendi kültürünün yanında diğer kültürleri tanıyarak farklı kültür değerlerini hoşgörüyle karşılamayı öğrenmesi ve yabancı dil bilmenin

kendisine kazandıracak yararların bilincine varmaya başlaması amaçlanır (MEB, 2006a).

Bu doğrultuda 6, 7, ve 8. Sınıf öğretim programında genel amaçlar:

1. İngilizce'yi programın özel hedeflerinde ayrıntılı biçimde belirtilen durum, ilev, kavram ve yapılar çerçevesinde; dinlediğini anlayabilme, konu abılme, okuduğunu anlayabilme, yazabilme
2. Dil- kültür konteksi içinde ana dili İngilizce olan ülkelerin kültür de erlerinin farkına varma,
3. Farklı kültür de erlerini hoş görü ile karşılayabilme,
4. İngilizce iletişim kurmaya istekli olma

8.Sınıf İngilizce öğretim programı özel amaçları ise;

1. Örendiği yabancı dildeki belli seslerin bilgisi
2. Yabancı dilde tonlama ve telaffuz bilgisi
3. Basit ve bileşik cümlelerden oluşan bir metinde/diyalogda geçen kelimelerin anlam bilgisi
4. Basit ve bileşik cümlelerin öğelerinin bilgisi
5. Basit ve bileşik cümlelerle ilgili dilbilgisi kuralları bilgisi
6. Konu ma dilinde kullanılan belli başlı kısaltmalar bilgisi
7. Yabancı dilde yazım bilgisi
8. Günlük iletişimde kullanılan ilev ve kavramlar bilgisi
9. Basit ve bileşik cümlelerin sözeylem de erlerini kavrayabilme

10. Basit ve bileşik cümlelerden oluşan metni/diyalogu dinlediğinde anlayabilme
11. Basit ve sıra cümlelerden oluşan metni/diyalogu okuduğunda anlayabilme
12. Günlük deneyimleri basit ve bileşik cümleleri sözlü olarak ifade edildiğinde anlayabilme
13. Günlük iletişimde kullanılan basit ve sıra cümlelerini uygun bir ifadeye çevirme
14. Değişik dil kurallarını (formal/informal) anlayabilme
15. Dildeki yapı, ünlü ve kavramları doğru olarak kullanabilme
16. Örendiklerini basit ve bileşik cümleler ile sözlü olarak ifade edebilme
17. Günlük deneyimleri basit ve bileşik cümleler ile sözlü olarak ifade edebilme
18. Sınıf düzeyine uygun noktalama işaretlerini/yazım kurallarını kullanabilme
19. Örendiklerini basit ve sıra cümleleri ile doğru olarak yazabilme
20. Güdüleme yoluyla yabancı dil öğrenmekten zevk alma
21. Öğrenmekte olduğu yabancı dili kullanmaya özen gösterme

Sonuç olarak, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarının yanı sıra uygun yöntem ve tekniklerle öğrencinin motivasyonunun yüksek tutularak öğretmen rehberliğinde öğretimin gerçekleştirilmesini desteklemektedir. Ayrıca, program öğrencilerin yabancı dilde özellikle iletişimsel becerilerini geliştirici nitelikte düzenlenmiştir.

2.5 İlgili Ara tırmalar

Bu bölümde, ara tırma konusu ile ilgili oldu u dü ünülen ö retim programları ile ilgili Türkiye’de yapılmı bazı ara tırmalara yer verilmi tir.

Özel (2011), “ *İlkö retim ngilizce Dersi Ö retim Programlarının Uygulanmasında Kar ıla ılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara ili Örne i)*” adlı çalı masının amacını ilkö retim ngilizce dersi ö retim programına yönelik ö retmen görü lerini saptamak, programı uygulamada ö retmenlerin kar ıla tıkları güçlükleri belirlemek, bu güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak, bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri geli tirmek ve ngilizce dersinin i leni ine ili kin ö renci görü lerini tespit etmek olarak belirlemi tir. Betimsel model niteli inde olan ara tırmanın örneklemini, 2009-2010 e itim-ö retim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ilkö retim okullarında görevli 61 ngilizce ö retmeni ve 61 ö renci olu turmaktadır. Ara tırma sonuçlarına göre; ö retmenlerin ço u, ilkö retim ngilizce dersi ö retim programı kılavuzunu okumamakla birlikte yapılandırmacı yakla ım, ö renci merkezli e itim, çoklu zekâ kuramı, nöro-linguistik program ve ö renen özerkli ini uygulama konularında kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmı tir. Ayrıca, programın kazanım, içerik, ö renme süreci ile de erlendirme boyutlarında ve mesleki yeterlikleri konusunda genelde e itim eksikli inden ve alt yapı yetersizli inden kaynaklı sorunlar ya adıkları; ça da ö retim yöntem-teknik, araç-gereçleri ve alternatif de erlendirme tekniklerini kullanmadıkları; programı uygularken okul yönetimi ve velilerden aldıkları deste i yetersiz buldukları tespit

edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu eğitim etkinliklerini faydalanarak mesleki yeterliklerini artırmaları, çağdaş yöntem-tekni, araç-gereçleri ve alternatif değerlendirme tekniklerini kullanarak her öğrenciye hitap etmeleri, derste İngilizce iletişim kurmaları, okullardaki fiziksel ve teknolojik alt yapı olanaklarının geliştirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Demirlier (2010) “Yenilenen İlköğretim İngilizce Programına Karşı Öğretmen ve Öğrenci Tutumları” isimli çalışmada İngilizce öğretmenleri ve 6, 7, 8. Sınıf öğrencilerinin programa yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Veriler Muğla, Yatağan ve Kavaklıdere’de çalışan İngilizce öğretmenleri ve Mehmet Enol Özbay İlköğretim Okulu öğrencileri için hazırlanan iki ayrı anket ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler İngilizce dersini sevmekte ve derse etkin olarak katılmaktadırlar. Öğrenciler, hazırladıkları proje ve performans görevlerinin başarılarını yansıttığını düşünmektedirler. Öğretmenler, kelime bilgisinin yetersiz olduğunu ve içerikte karmaşık yapıların olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, araştırma sonuçlarında; öğretmenler yeni programın öğrencilerin derse ilgisini arttırdığını ve öğrenmenin merkezinde öğrencinin yer aldığını vurgulamışlardır. Araştırmada, ders kitaplarındaki bazı konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığı belirlenmiş ve proje ve performans görevlerinin yapılmasının zaman aldığı ortaya çıkmıştır.

Seçkin (2010) “ *İlkö retim 4. Sınıf İngilizce Dersi Ö retim Programının De erlendirilmesi*” adlı çalı masında İlkö retim 4. Sınıf İngilizce dersi ö retim programında belirtilen kazanımlara ö rencilerin ula ma düzeyini, programın ö rencilerin akademik özgüvenlerine etkisini ve programa ili kin ö retmen görü lerini belirlemeyi amaçlamı tır. Ara tırmanın evrenini Antalya ili merkez ilçeye ba lı ilkö retim okulları ve bu okullarda görev yapan İngilizce ö retmenleri olu turmu tur. Bu okullar üst, orta ve alt düzey okullar olarak sınıflandırılmı , oranlı küme örnekleme yöntemiyle her düzey okul grubunu temsil eden örneklem sayıları belirlenmi tir. Örnekleme 415 ilkö retim 4. sınıf ö rencisi ve 147 İngilizce ö retmeni olu turmaktadır. Ara tırmanın sonuçları incelendi inde; Hedeflenen kazanımlara ula ma düzeyleri açısından gruplar de erlendirildi inde, üst grup orta ve alt gruptan; orta grup ise alt gruptan anlamlı düzeyde yüksek bulunmu tur. Programın her okul düzeyinde ö rencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkili oldu u saptanmı tır. Ö retmenlerin İlkö retim 4. sınıf programına ili kin genel olarak görü lerinin olumlu oldu u ancak programın ö elerine yönelik eksiklikler oldu u belirlenmi tir. Ayrıca, ö retmenlerin görü leri arasında mezun oldukları okul ve kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadı ı tespit edilmi tir.

Yaman (2010), “ *İlkö retim Birinci Kademe İngilizce Dersi Ö retim Programının Ö retmen Görü lerine Göre De erlendirilmesi*” adlı çalı masında ilkö retim birinci kademe İngilizce ö retmenlerinin programın hedef, içerik, ö retme-ö renme süreci ve de erlendirme boyutlarına yönelik görü lerine ba vurmu ve programın eksikliklerinin ve uygulamada kar ıla ılan sorunların belirlenip de erlendirilmesini amaçlamı tır. Ara tırmaya, Gaziantep ili ahinbey ve

ehitkamil merkez ilçelerindeki ilkö retim okullarından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 121 ngilizce ö retmeni katılımı tır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket sonuçları, frekanslar ve yüzdeliklere bakılarak yorumlanmı tır. Ara tırmanın sonuçları incelendi inde; ö retmenlerin programın uygulanabilirli i hakkında genel anlamıyla olumlu görü lere sahip oldukları belirlenmi tır. Yeni programın yaratıcı dü ünme, ileti im, bilgi teknolojilerinden yararlanma, ara tırma-sorgulama ve soru sorma gibi temel becerileri ön plana çıkardı ı görülmü ; ancak çok farklı co rafyalarda, artlarda ve sınıflarda uygulanan bu programın Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda beklenen ba arıya ula masının mümkün olmadı ı saptanmı tır. Ö retmenlerin, etkinliklerin gerçekleştirilmesi için ayrılan zamanı yeterli bulmadı ı ve içeri in yo un oldu unu dü ündükleri belirlenmi tır. Ara tırma sonuçlarına göre; ö retmenlerin, programın en önemli amaçlarından biri olan dilin dört temel becerisini e it ekilde geli tirmeyi sa lama konusunda olumsuz dü ündükleri görülmü tür. Ö retmenlerin yarısından fazlası, programdaki dört temel becerinin de erlendirilmesinin de mümkün olmadı ını dü ünmektedirler. Ö retmenlerin çok büyük bir ço unlu unun performans görevlerinin, ö rencilerin bildiklerini kalıcı hale getirmesi açısından faydalı olmadı ını dü ündü ü belirlenmi tır. Bulgulara göre; katılımcılardan ngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olanlar, ngilizce ö retmenli i mezunlarına göre programın hedef, içerik, ö retme-ö renme süreci, de erlendirme boyutuna ili kin daha olumsuz görü lere sahiptirler. Ayrıca, programı uygulamadan önce herhangi bir e itim veya seminere tabi tutulmayan ö retmenlerin programı tam algılayamadı ı sonucuna varılmı tır.

Adıgüzel (2009), “*Yenilenen İlköretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar*” adlı çalışmada yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara il merkezindeki 55 ilköğretim okulu yöneticisi ve 272 sınıf öğretmene uygulanan anket yoluyla elde edilen verilerin analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde programın tüm öğelerinde nadiren sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir. Katılımcılar, en az programın kazanımlar, içerik ve değerlendirme öğelerinde sorunlarla karşılaşırken, kısmen öğretim-öğrenme süreci öğesinde daha fazla sorunla karşılaşmışlardır. Okul yöneticileri, programın dört öğesinde de sınıf öğretmenlerine oranla daha az sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yenilenen ilköğretim programı hakkında bilgilendirilenlerin, bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, program hakkında tüm yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi, okulların alt yapı ve araç-gereç yönünden desteklenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Erkan (2009), “*İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflar İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*” adlı çalışmasının amacını ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi olarak belirlemiştir. Bu amaçla, 2007-2008 öğretim yılında Gaziantep ili Çehitkamil ve Çahinbey ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 93 öğretmene araştırmacı ve tez

danı manı tarafından geli tirilen anket uygulanmı tır. Ara tırma sonucunda ö retmenlerin hizmet içi e itim alma durumları ile programın ö retim-ö renme süreci, de erlendirme ve programa genel bakı boyutlarına ili kin algılarında istatistiksel yönden anlamlı farklılıklar belirlenmi tir. Program uygulanmaya geçilmeden önce ö retmenlere yeterli hizmet içi e itim verilmedi i ve dolayısıyla programın ö retmenlerce tam algılanmadı ı sonucu ortaya çıkmı tır. Konular ve etkinlikler için öngörülen sürelerin yeterli olmadı ı sonucuna ula ılmı ve sınıfların kalabalık olmasının önerilen tekniklerin uygulanmasını mümkün kılmadı ı belirlemi tir. Programın uygulanmasında ders kitabı ve araç gereç yönünden de bazı sorunların oldu u çalı ma sonucunda tespit edilmi tir.

Güne (2009), “ *lkö retim 5. Sınıf ngilizce Dersi Ö retim Programına li kin Ö retmen Görü leri*” adlı çalı masında amacını ngilizce dersi ö retim programına yönelik ö retmen görü lerini belirlemek olarak belirtmi tir. 2008-2009 ö retim yılında Ankara iline ba lı yedi ilçede gerçekte tirilen ara tırmada, çalı ma evrenini bu ilçelerde görev yapan 288 ngilizce ö retmeni olu turmu tur. Ara tırmada mevcut durumun ortaya konulması amaçlandı ından betimsel yöntem kullanılmı tır. Ara tırmanın verileri ara tırmacı tarafından geli tirilen anket ve görü me formu ile elde edilmi tir. Ara tırmadan elde edilen sonuçlara göre; hedef ifadeleri ö retmenler tarafından anla ılır ve ö rencilerin ya grubuna geli im ve ö renme özelliklerine uygun bulunmu tur. çeri in hedeflerle tutarlı oldu u belirlenmi , ö retmenlerin içeri i ö rencilerin ilgisini çekecek nitelikte buldu u ve ünitelerin genel olarak basitten karma ı a, somuttan soyuta, kolaydan zora do ru yazıldı ı sonucuna varılmı tır. Ö retme-ö renme etkinliklerinin ö rencilerin derse etkin ekilde

katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört temel beceriden konuşma ve dinlemeyle ilgili kazanımları gerçekleştirmede problem yaşadıklarını belirten öğretmenler, okuma ve yazma becerilerini kazandırmada problem olmadığını görünümleridir. Ayrıca, araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinden en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özbay (2009), “*Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İncelenmesi Üzerine Öğretmen Görüşleri*” adlı tez çalışmasında ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademelerinde İngilizce dersine giren öğretmenlerin, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak, İngilizce dersinin öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında İngilizce dersine giren 122 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan 52 maddelik anket uygulanmış ve öğretmenlerin İngilizce dersinin incelenmesinde yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, ancak geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara göre; ilköğretim okullarında İngilizce dersine giren kadın öğretmenler, yapılandırmacılık kuramına dayalı İngilizce dersini erkek öğretmenlere nazaran biraz

daha etkin olarak kullanılmaktadırlar. Ayrıca, lisans düzeyinde eğitimciye sahip öğretmenlerin, öğrenme öğretim yöntem ve teknikleri ve derse hazırlık ve planlama konularında lisansüstü düzeyindeki öğretmenlere nazaran daha olumlu düşünmekte oldukları bulgular arasındadır. Yapılandırmacılık kuramının İngilizce dersinin öğreniminde kullanılması açısından, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bir durum söz konusudur.

Damlapınar'ın (2008), “*İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” adlı araştırmasında temel amacı, ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgili süreçleri uygulama düzeylerini ve bu kurama karşı tutumlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim öğretim yılında, Konya ili Ilgın ilçesinde resmi okullarda görevli ilköğretim I. kademe öğretmenlerinden tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen 51 öğretmen oluşturmuştur. Betimleyici bir araştırma olan çalışmada veriler, anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuca göre; öğretmenlerin yapılandırmacı kuramı benimsediği, yapılandırmacı öğretim süreci etkinliklerini yüksek düzeyde uyguladıkları, öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurulduğu, öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerin kullanıldığı, sınıf içinde karlılıklı sevgi, saygı ve iletişim sağlandı, bir soruna andında öğrencilerin sorunların çözümüne katıldığı, sınıf içi düzen ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlarının dikkate alındığı belirtilmiştir.

Karakoyun (2008), “ *İlko retim II. Kademe Yabancı Dil Dersi Ö retim Programının De erlendirilmesine İlişkin Ö retmen Görüşleri(Adapazarı Örne i)*” adlı çalışmasında ilko retim okullarında uygulanmakta olan yabancı dil ö retim programının uygulamada ne ölçüde yeterli ve etkin olduğunu de erlendirilmesi ve teori ile pratik arasındaki paralelli in incelenmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada veriler, Adapazarı genelinde 9 ilkö retim okulunda görev yapan II. kademe yabancı dil ö retmenlerinden seçilen 10 ö retmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada; İngilizce bran ö retmenlerin sayısının yetersiz olması, ö retmenlerin aldıkları akademik eğitim uygulamasında yetersiz kalması, öğrenci-veli ve yöneticilerin yeterli bilince sahip olmaması, sınıfların kalabalık olması, materyal yetersizliği, okullarda yabancı dil sınıfının bulunmaması gibi etkenlerin programın amaçlandığı gibi uygulanmasına engel olduğunu belirlemiştir.

Er (2006), “ *İlkö retim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Ö retim Programlarının De erlendirilmesi*” adlı çalışmasında 4. ve 5. sınıf İngilizce programını eğitim programında bulunması gereken dört temel ö ye göre (hedef, içerik, öğretmen-ö renme süreçleri ve de erlendirme) de erlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’deki co rafik bölgelerin her birinden yansız olarak seçilen iki ilde görev yapan İngilizce ö retmenleri (593) ve müfettişlerden (535) oluşturmaktadır. Çalışmada, zihinsel öğrenmeler, günlük yaşamda yabancı dili kullanma, psikomotor alan ve duyu sal öğrenmeler ile ilgili amaçların kazandırılmasında sorunlar yaşandığıı belirlemiştir. Genel amaçların anlaşılır bir dille ifade edildiği, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu ve kazandırılabilir bir nitelikte olduğunu sonucuna varılmıştır.

Özel amaçların kazandırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; telaffuz bilgisi, örendi bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurma, emir kalıplarını kavrayabilme, geçmiş zaman ve şimdiki zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme, düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme gibi amaçların kazandırılmasında sorun olduğu belirlenmiştir. 4. sınıf programında İngilizce sayma, haftanın günleri, eylemler bilgisi, saat bilgisi ve belirli sıfatlar bilgisi gibi amaçların kazandırılmasında herhangi bir sorunla karşılaşılması ortaya çıkmıştır. Programın içeriğine ilişkin sonuçlarda; içeriğin yabancı dilin kültürünü yansıtmadığı, gereksiz bilgi ve ayrıntılardan oluştuğu, İngilizce konusuna cesaretlendirici nitelikte olmadığı, dört temel beceriden en çok dinleme ve okuma becerilerine, en az konuşma ve yazma becerilerine yer verildiği ve içeriğin basitten karmaşığa, somuttan soyuta sıralandığı saptanmıştır. Programın öğretim süreçlerine ilişkin sonuçlarına göre; programda kullanılması önerilen araç gereçlere ulaşılamadığı, haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, yöntem ve tekniklerin amaçları gerçekleştirecek nitelikte olmadığı; ancak yöntem ve tekniklerin İngilizce'yi sevdireci, öğrenciyi eğitici ve motive edici nitelikte olduğu belirlenmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmenlerin yeteri kadar bilgilendirilmediği, öğrencilere kendini değerlendirme alışkanlığı kazandırmadığı, değerlendirmede araç gereç ve yöntemlerin yeterli olduğu ile dönem başı ve sonunda program geliştirme faaliyetlerinin çok az yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde ara tırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

3.1 Ara tırma Modeli

Bu ara tırma sekizinci sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlar, içerik, öğrenme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Ara tırma, tarama modelinde betimsel bir alan ara tırmasıdır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan ara tırma yaklaşımlarıdır. Ara tırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirmeye ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77).

3.2 Evren ve Örneklem

Ara tırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Eskişehir ili merkez ilçeleri (Odunpazarı ve Tepebaşı) devlet ilköğretim okullarında (104) görev yapan 242 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

Örneklem seçiminde küme örnekleme yoluna gidilmi tir ve çalı manın örneklemini, 2010-2011 e itim ö retim yılında Milli E itim Bakanlı ı'na ba lı, Eski ehir ili merkez ilçeleri (Odunpazarı ve Tepeba ı) devlet ilkö retim okullarından seçilen 42 okulda görev yapan 138 ngilizce ö retmeni olu turmu tur.

Anketin uygulandı ı okullardaki ngilizce ö retmenlerinin da ılımları, Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1

Örneklemdeki İngilizce Öğretmenlerinin Okullara Göre Dağılımı

	Okul adı	Öğretmen sayısı	Okul adı	Öğretmen sayısı
Odunpazarı	Adalet İ.O.	6	Murat Atılgan İ.O.	3
	Ahmet Sezer İ.O.	3	Orhangazi İ.O.	3
	Doktor Halil Akkurt İ.O.	4	Orgeneral Halil Sözer İ.O.	6
	Fatih Sultan Mehmet İ.O.	2	Plevne Özel İdare İ.O.	2
	Hacı Nezire Sarıkamış İ.O.	2	Porsuk İ.O.	4
	İbrahim Karaođlanođlu İ.O.	4	Sami Sipahi İ.O.	7
	İlhan Ünüğü İ.O.	2	Süleyman Havva Kamışlı İ.O.	2
	Kılıçarslan İ.O.	3	Şehit Ali Gaffar Okkan İ.O.	3
	Kurtuluş İ.O.	2	Şeker İ.O.	4
	Mareşal Fevzi Çakmak İ.O.	4	Vali Ali Fuat Güven İ.O.	2
	Mehmet Gedik İ.O.	2	Vali Sami Sönmez İ.O.	3
	Mehmet Ali Yasin İ.O.	3	Yunusemre İ.O.	2
	Melahat Ünüğü İ.O.	8	1.Hava İkmal Bakım Merkezi İ.O.	2
	Metin Sönmez İ.O.	3	30 Ağustos İ.O.	3
	Milli Zafer İ.O.	5	71 Evler İ.O.	4
Tepebaşı	Atatürk İ.O.	5	İstiklal İ.O.	3
	Avukat Şahap Demirer İ.O.	3	Mehmet Akif Ersoy İ.O.	3
	Barbaros İ.O.	3	Mithat Paşa İ.O.	2
	Çamlıca Ticaret Odası İ.O.	2	Pilot Binbaşı Ali Tekin İ.O.	3
	Dumlupınar İ.O.	2	Ülkü İ.O.	3
	Fahri Günay İ.O.	3	Ziya Gökalp İ.O.	3
			Toplam	138

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.2 *Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular*

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	105	76.1
	Erkek	33	23.9
Kıdem	0- 5 Yıl	19	13.8
	6- 10 Yıl	44	31.9
	11- 15 Yıl	17	12.3
	16- 19 Yıl	32	23.2
	20- Üzeri Yıl	26	18.8
Mezun Olunan Program	İngilizce Öğretmenliği	109	79.0
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	12	8.7
	İngiliz Dil Bilimi	2	1.4
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	0	0.0
	Mütercim Tercümanlık	0	0.0
	Başka	15	10.9
İÖP' e İlişkin Bilgi Düzeyi	Yetersiz	5	3.6
	Orta düzeyde yeterli	61	44.2
	Oldukça yeterli	35	25.4
	Yeterli	37	26.8
İÖP ile İlgili HİE'ye Katılma Sayısı	0 (hiç)	33	23.9
	1	69	50.0
	2	30	21.7
	3	6	4.3
HİE'nin İÖP'e İlişkin Bilgilenmeye Katkısı	Evet	74	53.6
	Hayır	31	22.5

Tablo 3.2'ye göre; ara tırmaya 105 kadın (% 76.1), 33 erkek (% 23.9) öğretmen katılmıştır. Ara tırmaya katılan öğretmenlerin 19'u sıfır ile beş yıl arası (% 13.8), 44'ü altı ile on yıl arası (% 31.9), 17'si on bir ile on beş yıl arası (% 12,3), 32'si on altı ile on dokuz yıl arası (% 23.2), 26'sı yirmi yıl ve üzeri (% 18.8) hizmet süresine sahiptir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın olduğu ve en fazla altı ile on yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin 109'u İngilizce ö retmenli i (% 79.9), 12'si İngiliz dili ve edebiyatı (% 8.7), 2'si İngiliz dil bilimi (% 1.4), 15'i ise ba ka bölümlerden (%10.9) mezun olmu lardır. Özetle, ö retmenlerin büyük bir ço unlu unun İngilizce ö retmenli i mezunu oldukları görülmektedir.

ÖP'e ili kin bilgi düzeyini 5 ö retmen yetersiz (% 3.6), 61 ö retmen orta düzeyde yeterli (% 44.2), 35 ö retmen oldukça yeterli (% 25.4) ve 37 ö retmen yeterli (% 26.8) olarak belirtmi lerdir. Bu sonuca göre; ö retmenlerin % 96.4'ünün yeni programa ili kin yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları anla ılmaktadır.

ÖP ile ilgili hizmet içi e itime 33 ö retmen hiç katılmamı (% 23.9), 69 ö retmen bir kere (% 50), 30 ö retmen iki kere (% 21.7), 6 ö retmen üç kere (% 4.3) katılmı tır. 74 ö retmen ÖP'le ilgili katıldıkları hizmet içi e itimin bilgilenmelerine katkı sa ladı nı (% 53.6) dü ünürken; 31 ö retmen bilgilenmeye katkısının olmadı nı (% 22.5) dü ünmektedir. Buna göre; ö retmenlerin büyük ço unlu u katıldıkları hizmet içi e itim programıyla bilgilendikleri görü ünü payla maktadırlar.

3.3 Veri Toplama Aracının Geli tirilmesi

Bu ara tırmada veriler, ö retmenlere uygulanan anket yoluyla elde edilmi tir. Veri toplama aracı, ö retmenlerin İngilizce ö retim programına ili kin görü lerini ortaya çıkarmak ve ara tırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, ara tırmacı

tarafından alan yazın taraması sonrasında geliştirilmiştir. Anket hazırlanırken önce ara tırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak anket oluşturulmuştur.

Bu anketin kapsam ve yapı geçerliliği için Eskişehir Osmangazi ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğretim üyelerinin (Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT, Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI, Prof. Dr. Şefik YAKAR, Doç. Dr. Asım ARI, Doç. Dr. Belgin AYDIN, Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU, Yrd. Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ) görüşlerine başvurulmuştur.

Hazırlanan ankette geçerlik çalışması için faktör analizi yapılmış ve soruların her bir bölüm için (kazanım, içerik, öğretim- öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme) tek boyutta toplandı gözlemlenmiştir. Ayrıca, örnekleme yer almayan sekizinci sınıf İngilizce öğretmenlerinin de anketteki soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı konusunda görüşleri alınmıştır. Anketi inceleyen öğretmenlerin ve uzmanların dönüt ve düzeltmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, geliştirilen veri toplama aracı, örnekleme temsil edebilecek daha küçük birimlerde (42 öğretmen) ön denemeden geçirilmiştir. Ön denemeden alınan sonuçlardan elde edilen verilere uygulanan Cronbach alpha güvenirlik testi (kazanım = .92; içerik = .90; öğretim- öğrenme süreci = .88; ölçme-değerlendirme = .82; tüm boyutlar = .95), anketin güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalardan sonra anket yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin 6 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, ilköğretim okulları sekizinci sınıf İngilizce ders programının kazanımlarına ilişkin 12, içeriğine ilişkin 16, öğretmen-öğrenci sürecine ilişkin 17 ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin 13 olmak üzere toplam 58 soru ve öğretmenlerin programla ilgili eklemek istediklerini yazabilecekleri kısım bulunmaktadır. Ankette yanıtlar beşli likert (1) *Hiç Katılmıyorum*, (2) *Katılmıyorum*, (3) *Kısmen katılıyorum*, (4) *Katılıyorum*, (5) *Tamamen katılıyorum* şeklinde hazırlanmıştır. Anket örneği Ek 1’de yer almaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Anketin uygulanması için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı’na Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması için başvuruda bulunulmuştur. Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli onay alınmıştır (Ek 2). Anketler araştırmacı tarafından 11 Nisan 2011- 02 Mayıs 2011 tarihleri arasında, örneklem listesinde bulunan 42 okulda görevli 138 İngilizce öğretmenine yanıtlamaları için verilmiş ve daha sonra toplanarak çözümlenmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen anket formları incelenmiştir. Ankette elde edilen veriler SPSS 18 paket programında veri girişi yapılarak değerlendirilmiştir. Programda alınan frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar tablolara tabii olarak yorumlanmıştır.

Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/5 = 4/5 = 0.80.

Böylece Tablo 3.3'te verilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir.

Tablo 3.3

Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek
1.00–1.80	Hiç Katılmıyorum
1.81–2.60	Katılmıyorum
2.61–3.40	Kısmen Katılıyorum
3.41–4.20	Katılıyorum
4.21–5.00	Tamamen Katılıyorum

Öretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, meslekteki kıdem yılı, mezun oldukları yüksek öğretim programı, ÖP hakkındaki bilgi düzeyleri, ÖP'le ilgili hizmet içi eğitime katılma sayıları ve hizmet içi eğitimin bilgilenmelerine katkısı) ait verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınmıştır. Puanların dağılımının normalliğini belirlemede çeşitli grafik (histogram, gövde yaprak diyagramı, *Q-Q*

grafik (örneğin vb.) ve testler (Kolmogorov-Smirnov) kullanılarak ve puanların normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesinde kenarlarından analizinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmen görüşlerinin ikili gruplarda (cinsiyet- H₀'nin bilgilenebilirliğe katkısı) anlamlı farka sahip olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney-U; daha fazla sayıda gruplardaki (mesleki kıdem, mezun olunan okul, ÖP bilgi düzeyi, H₀'ye katılım sayısı) farklılıklarını belirlemek için Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Bu istatistik testlerin kullanımı esnasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

4. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ara tırmaya katılan ö retmenlerin ÖP'ün kazanımlar, içerik, ö retme- ö renme süreci, ölçme-de erlendirme boyutlarına ili kin görü leri incelenmekte, verdikleri yanıtların frekans ve yüzde da ılımları tablolarla gösterilmektedir. Ayrıca, ö retmenlerin görü leri “cinsiyet, kıdem, mezun olunan program, ÖP'e ili kin bilgi düzeyi, ÖP ile ilgili H E'ye katılma sayısı ve H E'nin ÖP'e ili kin bilgilenmeye katkısı” de i kenleri açısından incelenip de erlendirilmektedir.

4.1 Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına li kin Görü leri

Bu bölümde ilkö retim sekizinci sınıf ngilizce ö retim programının kazanımlarına ili kin ö retmen görü leri de erlendirilmektedir. Ö retmen görü lerinin da ılımı Tablo 4.1.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1.1

Öğretmenlerin Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Kazanımlara İlişkin Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%		
1. İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programının kazanımları açıkça ifade edilmiştir.	14	10.1	37	26.8	46	33.3	37	26.8	4	2.9	2.85	1.02
2. Programdaki kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	16	11.6	39	28.3	48	34.8	35	25.4	0	0.0	2.73	.96
3. Kazanımlar, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır.	13	9.4	52	37.7	37	26.8	36	26.1	0	0.0	2.69	.96
4. Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	12	8.7	37	26.8	52	37.7	33	23.9	4	2.9	2.85	.97
5. Kazanımlar kendi içinde tutarlıdır.	11	8.0	15	10.9	58	42.0	50	36.2	4	2.9	3.15	.94
6. Programda okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	15	10.9	21	15.2	53	38.4	43	31.2	6	4.3	3.02	1.03
7. Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	17	12.3	57	41.3	36	26.1	28	20.3	0	0.0	2.54	.95
8. Programda konuşma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	24	17.4	49	35.5	34	24.6	31	22.5	0	0.0	2.52	1.02
9. Programda yazma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	17	12.3	32	23.2	33	23.9	56	40.6	0	0.0	2.92	1.06
10. Programda telaffuz ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	16	11.6	35	25.4	57	41.3	30	21.7	0	0.0	2.73	.93
11. Kelime bilgisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	13	9.4	26	18.8	36	26.1	57	41.3	6	4.3	3.12	1.07
12. İngilizce gramer ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	8	5.8	20	14.5	49	35.5	61	44.2	0	0.0	3.18	.88

Tablo 4.1.1'deki sonuçlar incelendi inde; ilkö retim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlarının açıkça ifade edildi i görü üne, öğretmenlerin % 29.7'sinin katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 33.3'ünün bu görüşe kısmen katıldıkları; % 36.9'unun ise katılmadıkları gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin

aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2.85$)'tir. Buna göre, ö retmenler kazanımların açıkça ifade edilmesine kısmen katılmaktadırlar.

Ö retmenlerin büyük ço unlu u kazanımların kendi içinde ($\bar{x}=3.15$) tutarlı oldu unu belirtmi lerdir. Bu maddeye ö retmenlerin % 39.1' i katılmakta; % 42'si kısmen katılmakta ancak % 18.9'u katılmamaktadır. Bu bulgulara göre, ö retmenler kazanımların tutarlı oldu unu dü ünmektedirler.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin, “programda okuma ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte oldu u” görüşüne yaklaşık % 35.5 oranında katıldı ı ve ö retmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.02$) oldu u görülmektedir. Programda yazma ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir olmasına % 40.6 oranında katılan ö retmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2.92$) dir. Bu bulgular do rultusunda; ö retmenlerin okuma ve yazma ile ilgili maddelere kısmen katıldıkları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.1.1 incelendi inde, ö retmenlerin % 52.9'u “konu ma ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olmasına” katılmadıklarını belirtmi lerdir. Aynı eilde, ö retmenlerin yarısından fazlasının (% 53.6) dinleme ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir olmasına katılmadıkları görülmektedir. Buna göre, konu ma ve dinleme ile ilgili becerilerin edinilmesinde kazanımların yeterli olmadığı söylenebilir.

“Kelime bilgisi ile ilgili kazanımlar gerçekte tirilebilir niteliktedir.” maddesine ö retmenlerin % 28.2’si katılmazken; % 41.3’ünün katıldığı görülmektedir. Bu maddeye ilişkin olarak ö retmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.12$)’dir. Bu değer ö retmenlerin ilgili maddeye kısmen katıldıklarını göstermektedir.

Ö retmenler “ İngilizce gramer ile ilgili kazanımların gerçekte tirilebilir niteliktedir.” maddesine % 44.2 oranında katılmaktadırlar. Görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.18$) olduğu bu maddeye, ö retmenlerin kısmen katıldıkları söylenebilir.

4.1.1 Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin ÖP kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri “cinsiyet”, “mesleki kıdem”, “mezun olunan yüksek ö retim programı”, “ ÖP’e ilişkin bilgi düzeyi”, “hizmet içi eğitim katılım sayısı” ve “hizmet içi eğitimin bilgilenmelerine katkısı” değerleri açısından analiz edilmiş ve sonuçlar tablolarda sunulmuştur.

4.1.1.1 Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri, “cinsiyet” değişkeni açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2 İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kazanım	Kadın	105	33.45	8.84	65.41	1303.5	-2.145	.032
	Erkek	33	37.21	8.83	82.50			

Tablo 4.1.2 incelendiğinde; ÖP’ün kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p=0.032<0.05$). Buna göre, programın kazanımlarına yönelik erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlerin farklı düşündükleri ve bu boyuta ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.1.1.2 Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri, “mesleki kıdem” değişkeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>p</i>
Kazanım	0-5 yıl	19	33.00	10.11	62.45	3.668	.453
	6-10 yıl	44	35.34	8.59	71.39		
	11-15 yıl	17	31.29	8.31	56.50		
	16-19 yıl	32	34.68	8.68	71.31		
	20-üzeri yıl	26	35.26	9.50	77.73		

Tablo 4.1.3’te; programın kazanımlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri, “mesleki kıdem” de ikeni açısından incelenmiş ve 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ve dolayısıyla öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinin, mesleki kıdem de ikeni açısından anlamlı fark göstermediği söylenebilir.

4.1.1.3 Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı De ikeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin İÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri, “mezun olunan yüksek öğretim programı” de ikeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>p</i>
	İngilizce Öğretmenliği	109	35.84	8.26	76.21		
Kazanım	İngiliz Dili ve Edebiyatı	12	32.66	6.98	55.96	16.501	.001
	Başka	15	25.20	10.43	34.93		

Tablo 4.1.4 incelendi inde; İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğretim programı de i ken i açısından ÖP’ün kazanımlar boyutuna ili kin görü leri arasında anlamlı fark oldu u görülmektedir ($p=0.001<0.05$). Bu bulgulara göre; programın kazanımlarına ili kin; İngilizce öğretmenli i mezunu olanların, İngiliz dili ve edebiyatı, İngiliz dil bilimi ve ba ka bölümlerden mezun olanlara göre daha olumlu görü e sahip oldukları söylenebilir. Gruplar arasındaki farklılı ı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre; programın kazanımlar boyutunda İngilizce öğretmenli i ve ba ka bölümlerden mezun olanların görü lerinde anlamlı fark gözlenmi tir. ($Z=-3.727$; $p=.00$, $p<.05$) Buna göre; İngilizce öğretmenli i mezunu olanlar, kazanımların gerçekte tirilebilir olması açısından, ba ka bölümlerden mezun olanlara göre daha olumlu görü lere sahiptirler.

4.1.1.4 Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin ÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri, “ÖP'e ilişkin bilgi düzeyi” değişkeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “İÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	İÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Kazanım	Yetersiz	5	22.80	15.28	32.70	4.496	.213
	Orta düzeyde yeterli	61	35.13	8.73	71.09		
	Oldukça yeterli	35	35.05	5.54	72.09		
	Yeterli	37	33.97	10.13	69.41		

Tablo 4.1.5'te; programın kazanımlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında, 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Buna göre; ÖP'e ilişkin bilgi düzeyi açısından öğretmenlerin, programın kazanımları konusunda benzer görüşler taşıdıkları söylenebilir.

4.1.1.5 Ö retmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin H E'ye

Katılma Sayısı Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri, “H E'ye katılma sayısı” değişkeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “HİE’ ye Katılma Sayısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>HİE’ ye Katılma Sayısı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>p</i>
Kazanım	0 hiç	33	32.51	13.09	65.47	9.657	.022
	1 bir	69	34.23	7.44	68.43		
	2 iki	30	38.00	5.13	83.93		
	3 üç	6	27.66	5.98	31.83		

Tablo 4.1.6 incelendi inde; İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi e itime katılma sayısı de i keni açısından, ÖP’ün kazanımlar boyutuna ili kin görü leri arasında anlamlı fark oldu u görülmektedir ($p=0.022<0.05$). Bu bulgulara göre; programın kazanımlarına ili kin; iki kere hizmet içi e itime katılımı ö retmenlerin, hiç katılmamı olanlar ve ayrıca bir ve üç kere katılanlara göre daha olumlu görü e sahip oldukları söylenebilir.

Gruplar arasındaki farklılı ı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre; hizmet içi e itime bir kere katılanlarla iki kere katılanlar arasında anlamlı farklılık görülmü tür ($Z=-2.109$; $p=.03$, $p<.05$). Programın kazanım boyutuna ili kin; hizmet içi e itime bir kere katılan ve üç kere katılanlar arasında da anlamlı fark bulunmu tur ($Z=-2.340$; $p=.019$, $p<.05$). Programın kazanımlarına ili kin görü lerde, hizmet içi e itime iki kere katılan ve üç kere katılanlar arasında da anlamlı fark bulunmu tur ($Z=-3.450$; $p=.001$, $p<.05$). Buna göre; yeni programla ilgili uygulanan hizmet içi e itimlerin, ö retmenlerin kazanımlara ili kin görü lerini farklıla tırdı ı söylenebilir. Di er bir deyi le, hizmet içi seminerlere katılım sayısı ile ö retmenlerin olumlu görü leri arasında nispeten do ru orantı vardır. Bu anlamda,

uygulanan H E'ler, ö retmenlerin kazanımlar konusundaki dü üncelerini olumlu yönde etkilemi tir.

4.1.1.6 Kazanımlara İlişkin Görüşlerin H E'nin Ö retmenlerin Bilgilenmelerine

Katkısı Açısından De erlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin ÖP kazanımlarına ilişkin görüşleri, “H E'nin bilgilenmelerine katkısı” de ği kenini açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmi ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.1.7

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “H E'nin Bilgilenmelerine Katkısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>H E'nin Bilgilenmelerine Katkısı</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kazanım	Evet	74	35.27	7.32	53.67	1097.5	-.349	.727
	Hayır	31	34.12	6.82	51.40			

Tablo 4.1.7 incelendi inde; programın kazanımlar boyutuna ilişkin ö retmenlerin görüşleri, hizmet içi e itimin bilgilenmeye katkısı de ği kenini açısından incelenmi ve 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmü tür. Bu sonuca göre; hizmet içi e itimlerin ö retmenlerin bilgilenmelerine katkısına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

4.2 Ö retmenlerin Programın içeriğine ilişkin Görüşleri

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim sekizinci sınıflara uygulanan İngilizce ilköğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 4.2.1’de bu görüşlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2.1

Öğretmenlerin Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri

İçeriğe İlişkin Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
13. İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi içeriğindeki konular öğrenci seviyesine uygundur.	14	10.1	45	32.6	44	31.9	25	18.1	10	7.2	2.79	1.08
14. İçerik, basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir.	15	10.9	33	23.9	49	35.5	33	23.9	8	5.8	2.89	1.06
15. İçerik, öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmiştir.	20	14.5	50	36.2	45	32.6	21	15.2	2	1.4	2.52	.96
16. İçerikteki ifadeler günlük yaşamda kullanılabilir niteliktedir.	16	11.6	34	24.6	49	35.5	35	25.4	4	2.9	2.83	1.02
17. Haftalık ders saati, programda yer alan içeriğin öğrencilere kazandırılmasında yeterlidir.	39	28.3	35	25.4	34	24.6	30	21.7	0	0.0	2.39	1.11
18. İçerik, öğrencilerin, ön öğrenmeleri ile ilişki kurabileceği niteliktedir.	11	8.0	43	31.2	43	31.2	35	25.4	6	4.3	2.86	1.02
19. İçerik öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde hazırlanmıştır.	24	17.4	24	17.4	60	43.5	24	17.4	6	4.3	2.73	1.07
20. İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	31	22.5	50	36.2	30	21.7	25	18.1	2	1.4	2.39	1.07
21. İngilizce programında içerik, kazanımlarla tutarlıdır.	9	6.5	39	28.3	61	44.2	29	21.0	0	0.0	2.79	.84
22. İçerik öğrencinin okuma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	6	4.3	24	17.4	79	57.2	27	19.6	2	1.4	2.96	.77
23. İçerik öğrencinin yazma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	12	8.7	42	30.4	61	44.2	23	16.7	0	0.0	2.68	.85
24. İçerik öğrencinin dinleme becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	18	13.0	46	33.3	53	38.4	21	15.2	0	0.0	2.55	.90
25. İçerik öğrencinin konuşma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	23	16.7	52	37.7	50	36.2	11	8.0	2	1.4	2.39	.90
26. İçerik öğrencilerin seviyelerine uygun kelime bilgisini içermektedir.	16	11.6	66	47.8	40	29.0	16	11.6	0	0.0	2.40	.84
27. Öğrenciler İngilizce dilbilgisi (gramer) kurallarının işlevini (function) ve yapısını (form) anlayabilmektedirler.	13	9.4	46	33.3	58	42.0	18	13.0	3	2.2	2.65	.90
28. İçerik telaffuz öğretimi için uygun şekilde düzenlenmiştir.	19	13.8	63	45.7	42	30.4	14	10.1	0	0.0	2.36	.84

Tablo 4.2.1 incelendi inde; ilkö retim sekizinci sınıf ngilizce ders içeri inin ö renci seviyesine uygunlu una, ö retmenlerin % 42.7'si katılmadıklarını belirtirken; % 31.9'u kısmen katıldıklarını; % 25.3'ü katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasının ($\bar{x}=2.79$) olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre, ö retmenlerin konuların ö renci seviyesine uygunlu una kısmen katıldıkları söylenebilir.

çeri in ö rencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlendi i görüşüne ö retmenlerin % 50.7'si katılmamıştır. Aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=2.52$) olduğu bu madde için ö retmenlerin görüşlerinin olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Ö retmenlerin % 58.7'si içerik hazırlanırken bireysel farklılıkların da çok fazla dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir ($\bar{x}=2.39$). Ö retmenlerin bu konudaki görüşlerinin de “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ara tırmaya katılan ö retmenler, yeni programdaki içeri in basitten karmaşığa doğru düzenlendi i görüşüne % 70.2 oranında katılmaktadırlar. Aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=2.89$) olduğu bu madde için, ö retmenler “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. olumlu görüşte oldukları söylenebilir.

“Haftalık ders saati, programda yer alan içeri in ö rencilere kazandırılmasında yeterlidir.” maddesine ö retmenlerin % 53.7'si katılmadıkları belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin ö retmenlerin olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır ($\bar{x}=2.39$). Ayrıca, ö retmenler, sekizinci sınıflar için öngörülen dört ders saatinin, içeri in yoğun olması nedeniyle yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Tablo incelendi inde; sözlü ileti im için çok önemli olan iki temel beceriyle ilgili ö retmenlerin olumsuz görü bildirdikleri görülmektedir. Özellikle konu ma becerilerinin ($\bar{x}=2.39$) kazandırılmasında içeri i yetersiz bulan ö retmenlerin % 54.4'ü, bu becerinin kazandırılması için içeri in uygun bir ekilde düzenlenmedi i görü ündedirler. Ö retmenler içeri i, dinleme becerisi kazandırmada da yetersiz bulmu lardır ($\bar{x}=2.55$). Buna göre; ö retmenlerin büyük ço unlu u, yabancı dil ö retiminde dört temel becerinin kazandırılması amacıyla hazırlanan içeri in, istenilen düzeyde olmadığı ve tüm becerilerin e it oranda geli tirilmesini desteklemedi i yönünde görü ler ta ımaktadır.

Katılımcıların % 59.5'i içeri in telaffuz ö retimi için yeterli oldu una katılmadıklarını belirtmi lerdir. Telaffuz ö retimi için olumsuz görü te olan ö retmenler, içeri in ö rencilere yeterli kelime kazandırmada da yetersiz oldu unu belirtmi lerdir ($\bar{x}=2.55$). Buna göre, ö retmenler içerikteki kelime bilgisinin ö renci seviyesinde olmadığını dü ünmektedirler. Bu sonuca göre; konu ma, dinleme ve telaffuz becerilerinin kazandırılması için, içerikte gerekli düzenlemelerin yapılması gereklili i ortaya çıkmaktadır.

4.2.1 Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin De i kenler Açısından De erlendirilmesi

ngilizce ö retmenlerinin ÖP'ün içerik boyutuna ili kin görü leri “cinsiyet”, “mesleki kıdem”, “mezun olunan yüksek ö retim programı”, “ ÖP'e ili kin bilgi

düzeyi”, “hizmet içi e itime katılma sayısı” ve “hizmet içi e itimin bilgilenmelerine katkısı” de i kenleri açısından analiz edilmi ve sonuçlara tablolarda yer verilmi tir.

4.2.1.1.Ö retmenlerin Programın çeri ine li kin Görü lerinin Cinsiyet De i keni Açısından De erlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin ÖP içeri ine ili kin görü leri, “cinsiyet” de i keni açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a ıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.2.2

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
İçerik	Kadın	105	41.15	10.36	66.33	1400	-1.663	.096
	Erkek	33	45.93	10.73	79.58			

Programın içerik boyutuna ili kin ö retmen görü leri, “cinsiyet” de i keni açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Di er bir ifadeyle, erkek ve kadın ö retmenlerin içerik boyutundaki görü leri benzerlik göstermektedir.

4.2.1.2 Ö retmenlerin Programın içeriğine ilişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin İÖP içeriğine ilişkin görüşleri, “mesleki kıdem” değişkeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
İçerik	0 -5 yıl	19	46.31	7.55	85.13	5.936	.204
	6-10 yıl	44	44.25	10.91	74.05		
	11-15 yıl	17	41.29	13.05	66.68		
	16-19 yıl	32	40.03	9.28	63.78		
	20-üzeri yıl	26	39.50	10.98	59.27		

Tablo 4.2.3’te; programın içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri “mesleki kıdem” değişkeni açısından incelenmiş ve görüşler arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin içeriğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.1.3 Ö retmenlerin Programın içeriğine ilişkin Görüşlerinin Mezun Olunan

Yüksek Ö retim Programı De ikeni Açısından De erlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin ÖP içeriğine ilişkin görüşleri, “mezun olunan yüksek ö retim programı” de ikeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
İçerik	İngilizce Öğretmenliği	109	43.71	9.33	74.11	19.098	.000
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	12	46.33	10.94	82.88		
	Başka	15	29.86	11.38	31.13		

ÖP’ün içerik boyutuna ilişkin; İngilizce ö retmenlerinin görüşlerinde mezun oldukları yüksek ö retim programı de ikeni açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=0.000 < 0.05$). Buna göre; programın içerik boyutuna ilişkin İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce ö retmenliği mezunu olanların, İngiliz Dil Bilimi ve Başka bölümlerden mezun olanlara göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre; programın içerik boyutunda, İngilizce Ö retmenliği ve Başka bölümlerden mezun olanların görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($Z=-3.960$; $p=.00$, $p<.05$). İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları ve Başka bölümden mezun olan ö retmenlerin görüşleri arasında da anlamlı farklılık gözlenmiştir ($Z=-$

2.981; $p=0.03, p<.05$). Bu durum İngilizce öğretmenleri eğitim alanlarının, programın içeriğine ilişkin daha duyarlı bir yaklaşım içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.4 Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin ÖP'eye İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP içeriğine ilişkin görüşleri, “ÖP'eye ilişkin bilgi düzeyi” değişkeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.5

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “İÖP'eye İlişkin Bilgi Düzeyi” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	İÖP'eye İlişkin Bilgi Düzeyi	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
İçerik	Yetersiz	5	31.00	14.86	38.20	5.184	.159
	Orta düzeyde yeterli	61	43.86	10.89	74.70		
	Oldukça yeterli	35	43.02	7.08	71.73		
	Yeterli	37	40.54	11.53	63.05		

Tablo 4.2.5'te; programın içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ÖP'eye ilişkin bilgi düzeyi değişkeni açısından incelenmiş ve içerik boyutunda 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu konuda benzerlik gösteren görüşler de sonuçta; öğretmenlerin yeni programla ilgili bilgilerinin içerik boyutunda, orta düzeyde yeterli ve oldukça yeterli olarak yorumlanmaktadır.

4.2.1.5 Ö retmenlerin Programın içeriğine ilişkin Görüşlerinin Hizmet İçi Eğitim

Katılma Sayısı Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP içeriğine ilişkin görüşleri, “HİE’ye katılma sayısı” değişkeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.6

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “HİE’ye Katılma Sayısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	HİE’ye Katılma Sayısı	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
İçerik	0 hiç	33	40.75	14.60	65.00	6.393	.094
	1 bir	69	43.60	9.06	76.93		
	2 iki	30	42.03	9.40	62.72		
	3 üç	6	37.00	3.94	42.67		

Tablo 4.2.6 incelendiğinde; İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkeni açısından, ÖP’ün içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; öğretmenlerin HİE’ye katılma sayıları açısından içeriğe ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

4.2.1.6 Ö retmenlerin Programın içeriğine ilişkin Görüşlerinin H E'nin

Bilgilenmelerine Katkısı De ikeni Açısından De erlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin ÖP içeriğine ilişkin görüşleri, “H E'nin bilgilenmelerine katkısı” de ikeni açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.7

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “HİE'nin Bilgilenmelerine Katkısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	HİE'nin Bilgilenmelerine Katkısı	n	χ^2	S	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İçerik	Evet	74	43.77	8.56	56.28	904.0	-1.711	.087
	Hayır	31	40.41	9.82	45.16			

Tablo 4.2.7 incelendiğinde; programın içerik boyutuna ilişkin ö retmenlerin görüşleri, hizmet içi eğitimde bilgilenmeye katkısı de ikeni açısından incelenmiş ve 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.3 Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

İngilizce ö retmenlerinin ilkö retim sekizinci sınıflara uygulanan İngilizce ö retim programının ö retme- ö renme sürecine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Tablo 4.3.1'de bu görüşlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.3.1

Öğretmenlerin Programının Öğretme- öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Öğretme- öğrenme Sürecine İlişkin Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		M	S
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
1. Sınıflardaki öğrenci sayısı derslerin programın getirdiği yeni anlayışa(yapılandırmacı yaklaşım) göre işlenebilmesi için uygundur.	29	21.0	49	35.5	29	21.0	26	18.8	5	3.6	2.48	1.12
2. Etkinlikler düzenlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır.	24	17.4	41	29.7	51	37.0	22	15.9	0	0.0	2.51	.96
3. Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyici etkinliklere yer verilmiştir.	12	8.7	40	29.0	56	40.6	30	21.7	0	0.0	2.75	.89
4. Haftalık ders saati etkinliklerin uygulanması için yeterlidir.	44	31.9	43	31.2	20	14.5	27	19.6	4	2.9	2.30	1.19
5. Programda öğrencilerin 'yaparak yaşayarak' öğrenmelerini sağlayan etkinliklere yer verilmiştir.	29	21.0	39	28.3	41	29.7	25	18.1	4	2.9	2.53	1.10
6. Program öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamaktadır.	24	17.4	33	23.9	50	36.2	27	19.6	4	2.9	2.66	1.06
7. Grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır.	10	7.2	31	22.5	46	33.3	41	29.7	10	7.2	3.07	1.05
8. İkili çalışmalar öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır.	10	7.2	21	15.2	64	46.4	32	23.2	11	8.0	3.09	.99
9. Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.	10	7.2	29	21.0	57	41.3	40	29.0	2	1.4	2.96	.92
10. Programda öğrencilerin yazma becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.	14	10.1	41	29.7	51	37.0	28	20.3	4	2.9	2.76	.98
11. Programda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.	20	14.5	34	24.6	60	43.5	24	17.4	0	0.0	2.63	.93
12. Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.	17	12.3	42	30.4	50	36.2	29	21.0	0	0.0	2.65	.94
13. İngilizce telaffuz öğretimi için uygun etkinlikler mevcuttur.	38	27.5	42	30.4	36	26.1	22	15.9	0	0.0	2.30	1.04
14. Kelimelerin anlamlı bir bağlam (context) içinde öğretilmesini sağlayan etkinlikler mevcuttur.	25	18.1	24	17.4	55	39.9	27	19.6	7	5.1	2.76	1.11
15. İngilizce gramer öğretimi için uygun etkinlikler mevcuttur.	26	18.8	30	21.7	55	39.9	27	19.6	0	0.0	2.60	1.00

Tablo 4.3.1 incelendi inde; “Sınıflardaki ö renci sayısı derslerin programın getirdi i yeni anlayı a (yapılandırmacı yakla ım) göre i lenebilmesi için uygundur.” görüşüne ö retmenlerin % 56.5’i katılmadıklarını belirtmi lerdir. Bu bulguya göre, sınıfların yeni anlayı a göre düzenlenmedi i ve ö renci sayılarının ideal sayıdan daha fazla oldu u ortaya çıkmaktadır. Yeni yakla ımla birlikte daha da önem kazanan ve etkili sınıf yönetiminin olmazsa olmazlarından biri olan ideal ö renci sayısının sa lanması, verimli ö renme ortamının olu turulmasında oldukça önemlidir. Bu anlamda, okulların fiziki ortamlarının çok yeterli olmadı ı söylenebilir.

Ö retmenler, etkinliklerde bireysel farklılıkların dikkate alınmadı ını ($\bar{x}=2.51$) dü ünmektedirler. Bu maddeye ö retmenlerin % 47.1’i katılmadıkları yönünde görüş bildirmi lerdir. Ö renciler için farklı zeka alanlarına yönelik etkinliklerin uygulanması, dersin tüm ö rencilere hitap etmesinin yanı sıra etkili ve tam ö renme sa lar. Ö rencilerin etkin olarak rol almasını sa layan etkinlikler, ö rencilerdeki istek ve ba arıyı artırmakta ve olumlu bir sınıf ortamı olu turmaktadır.

Ö retmenler, ö rencilerin yaparak ya ayarak ö renecekleri ortamların olmadı ını, ilgili maddelere olumsuz görüş bildirerek belirtmi lerdir ($\bar{x}= 2.53$). Buna göre; ö rencilerin etkin rol aldı ı ortamların olu turulması konusunda sorunlar ya andı ı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ö retmenlerin büyük ço unlu u, haftalık ders saatinin yetersiz oldu u yönünde görü bildirmi lerdir (% 63.1). Ö retmenlerin konuya ili kin görü lerinin ortalamasının ($\bar{x}=2.30$) olması, ders saatleriyle ilgili görü lerin “katılmıyorum” düzeyinde oldu unun ve bu konuda bazı problemlerin ya andı mın göstergesidir.

Ö retmenler grup çalı maları ($\bar{x}=3.07$) ve ikili çalı maların ($\bar{x}=3.09$) ö rencilerin birbirlerinden ö renmelerini sa ladı ı maddelerine, “katılıyorum” düzeyinde görü bildirmi lerdir. Yeni programla birlikte ö ne çıkan ileti imci yakla ım, ö rencilerin kendi kendilerine ö renmelerinin yanı sıra; arkada larıyla birlikte çalıarak etkile im içinde ö renmelerini de desteklemektedir. Bu sonuca göre, bu tekniklerin ö retmenlerce benimsendi i ve uygulandı ı söylenebilir.

Ö retmenlerin “ ngilizce telaffuz ö retimi için uygun etkinlikler mevcuttur.” maddesine ili kin görü lerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=2.30$) oldu u görülmektedir. Bu maddeye ili kin “katılmıyorum” (% 57.9) düzeyinde görü bildiren ö retmenler, etkinliklerin telaffuz ö retimi için yeterli olmadı ı görü ünü payla maktadırlar.

Ö retmenlere “ ngilizce ö retiminde a a ıdaki araç gereçlerden hangisi/ hangilerini kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmu ve elde edilen veriler Tablo 4.3.2’de sunulmu tur.

Tablo 4.3.2 İngilizce Öğretiminde Kullanılan Araç- Gereçler

16. İngilizce öğretiminde aşağıdaki araç gereçlerden hangisi / hangilerini kullanıyorsunuz?	f	%
a. Ders kitabı, öğretmen kitabı, çalışma kitabı	138	100
b. Yazı tahtası	138	100
c. Poster, resim ve grafikler	125	90.6
d. Projektör, bilgisayar, internet	124	89.9
e. Gerçek eşya ve modeller	86	62.3
f. Radyo, teyp, CD çalar	43	31.2
g. Tepegöz, slayt	41	29.7
h. TV, video	21	15.2

Tablo 4.3.2 incelendiğinde; öğretmenlerin İngilizce dersinde en fazla ders kitabı, öğretmen kitabı, çalışma kitabı ve yazı tahtasını (% 100) kullandıkları görülmektedir. Projektör, bilgisayar, internet (% 89.9), poster, resim ve grafik (% 90.6), gerçek eşya ve modeller (% 62.3) gibi görsel ve işitsel araçlar da öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanılan materyaller arasındadır. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla CD çalar, teyp (% 31.2), Tv, video (% 15.2) gibi araçları da kullanmaktadırlar. Buna göre öğretmenler hem yazılı hem de görsel materyalleri tercih etmekte ve derslerde kullanmaktadırlar.

Ö retmenlere “ İngilizce ö retiminde yöntemlerden hangisi/ hangilerini kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve bulgular Tablo 4.3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.3

İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

17. İngilizce öğretiminde yöntemlerden hangisi / hangilerini kullanıyorsunuz?	<i>f</i>	<i>%</i>
a. İşitsel-dilsel yöntem (Audio-lingual method)	116	84.1
b. Dilbilgisi- çeviri yöntemi (Grammar translation method)	111	80.4
c. Karma yöntem (Eclectic method)	103	74.6
d. Düzvarım yöntemi (Direct method)	74	53.6
e. Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response)	70	50.7
f. Grupla dil öğretim yöntemi (Community language learning)	56	40.6
g. Telkin yöntemi (Suggestopedia)	27	19.6
h. Sessiz yol yöntemi (Silent way)	19	13.8

Tablo 4.3.3 incelendiğinde; ö retmenlerin İngilizce ö retiminde kullandıkları yöntemlerin başında işitsel-dilsel yöntem (% 84.1), dilbilgisi-çeviri yöntemi (% 80.4) ve karma yöntem (% 74.6) gelmektedir. Düzvarım yöntemi (% 53.6) ve tüm fiziksel yöntem (% 50.7) de ö retmenlerin yoğunlukla tercih ettikleri yöntemler arasındadır.

ÖP’de önem verilen yöntemlerden biri olan grupla dil ö retim yöntemini de ö retmenler, % 40.6 oranında kullanmaktadırlar. Yöntemler arasında en az kullanılanlar telkin yöntemi (% 19.6) ve sessiz yol (% 13.8) yöntemidir.

4.3.1 Öğretmenlerin Programın Öğretme- Öğrenme Süreçlerine İlişkin

Görüşlerinin Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP öğretme- öğrenme Süreçlerine ilişkin görüşleri “cinsiyet”, “mesleki kıdem”, “mezun olunan yüksek öğrenim programı”, “ ÖP’e ilişkin bilgi düzeyi”, “hizmet içi eğitime katılma sayısı” ve “hizmet içi eğitimin bilgilenmelerine katkısı” değişkenleri açısından analiz edilmiş ve sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

4.3.1.1 Öğretmenlerin Programın Öğretme- Öğrenme Süreçlerine İlişkin

Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP öğretme- öğrenme sürecine ilişkin görüşleri, “cinsiyet” değişkeni açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3.4

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Öğretme- Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Öğretme- öğrenme süreci	Kadın	105	39.88	11.10	68.81	1660.5	-.360	.719
	Erkek	33	40.84	12.77	71.68			

Tablo 4.3.4 incelendi inde; ÖP'ün ö retme- ö renme sürecine ili kin ö retmen görü leri, “cinsiyet” de i keni açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre, kadın ve erkek ö retmenlerin görü leri arasında belirgin bir farklılı ın olmadı ı söylenebilir.

4.3.1.2 Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine li kin

Görü lerinin Mesleki Kıdem De i keni Açısından De erlendirilmesi

ngilizce ö retmenlerinin ÖP ö retme- Ö renme sürecine ili kin görü leri, “mesleki kıdem” de i keni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a ıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.3.5

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Öğretme- Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>P</i>
Öğretme- öğrenme süreci	0 -5 yıl	19	42.84	13.29	79.13	4.579	.333
	6-10 yıl	44	42.38	11.11	75.77		
	11-15 yıl	17	39.29	13.77	69.71		
	16-19 yıl	32	38.25	9.99	62.83		
	20-üzeri yıl	26	37.11	10.40	59.92		

Tablo 4.3.5'te; programın ö retme- ö renme süreci ili kin ö retmenlerin görü leri, “mesleki kıdem” de i keni açısından incelenmi ve 0.05 önem düzeyinde

anlamli farklılık olmadı ı görülmü tür. Bu sonuç, ö retmenlerin ö retme ö renme sürecine ili kin görü lerinin mesleki kıdem de i keni açısından de i medi i ekinde yorumlanabilir.

4.3.1.3 Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine İli kin

Görü lerinin Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı De i keni Açısından De erlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin İÖP ö retme- ö renme sürecine ili kin görü leri, “mezun olunan yüksek ö retim programı” de i keni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a ıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.3.6

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Öğretme- öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin “Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı</i>	<i>n</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>χ^2</i>	<i>p</i>
	İngilizce Öğretmenliği	109	40.82	10.71	71.66		
Öğretme- öğrenme süreci	İngiliz Dili ve Edebiyatı	12	47.75	10.53	94.96	16.133	.001
	Başka	15	29.53	11.81	36.27		

ngilizce ö retmenlerinin mezun oldukları yüksek ö retim programı de i kenil açısından, ÖP'ün ö retme- ö renme boyutuna ilikin görü leri arasında, anlamlı fark oldu u görülmektedir ($p=0.001<0.05$). Programın ö retme- ö renme boyutuna ilikin; ngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olanların, ngilizce ö retmenli i, ngiliz Dil Bilimi ve Ba ka bölümlerden mezun olanlara göre daha olumlu görü e sahip oldukları söylenebilir. Gruplar arasındaki farklılı ı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre, programın ö retme- ö renme sürecinde ngilizce Ö retmenli i ve ngiliz dili edebiyatı bölümlerinden mezun olanların görü lerinde anlamlı fark görülmü tür ($Z=-1.974; p=.04, p<.05$). Buna göre; ngilizce ö retmenli i mezunlarının konuyla ilgili görü lerinin daha olumlu oldu u görülmektedir.

ngilizce ö retmenli i ve ba ka bölümlerden mezun olanların da görü lerinde farklılık belirlenmi tir ($Z=-3.264; p=.001, p<.05$). Buna göre; ngilizce Ö retmenli i mezunları Ba ka bölümlere oranla daha olumlu dü ünmektedirler. Programın bu boyutuna ilikin ngiliz Dil edebiyatı ve Ba ka bölümlerden mezun olanların görü lerinde de anlamlı fark tespit edilmi tir ($Z=-3.434; p=.001, p<.05$). ngiliz Dil Edebiyatı mezunu olanların görü leri daha pozitifdir. Ba ka bölümlerden mezun olup ngilizce ö retmeni olarak çalı anlar, ngilizce ö retmenli i ve ngiliz dili ve edebiyatı mezunu olan ö retmenlere göre daha fazla problem ya amaktadırlar. Di er bir ifadeyle; ngilizce Ö retmenli i mezunlarının, ngiliz Dili Edebiyatı ve Ba ka bölüm mezunlarına göre ö renme ö retme sürecinde daha rahat oldukları ve problem ya amadıkları, ba ka bölüm mezunlarının ise gerek meslek gerekse alan bilgisinden

kaynaklanan eksikliklerinden bu sürece ilişkin daha olumsuz görüşleri ifade etmişlerdir.

4.3.1.4 Öğretmenlerin Programın Öğretme-öğrenme Süreçlerine İlişkin

Görüşlerinin İÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkeni Açısından

Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin İÖP öğretim-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri, “İÖP'e ilişkin bilgi düzeyi” değişkeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3.7

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Öğretim-öğrenme Süreci İlişkin Görüşlerinin “İÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	İÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	P
Öğretim- öğrenme süreci	Yetersiz	5	25.40	14.31	29.50	11.949	.008
	Orta düzeyde yeterli	61	42.01	10.78	76.88		
	Oldukça yeterli	35	42.54	10.08	76.07		
	Yeterli	37	36.67	11.62	56.53		

Tablo 4.3.7’de; İngilizce öğretmenlerinin, ÖP’e ilişkin bilgi düzeyi de ikeni açısından, programın öğrenme-öğrenme boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=0.008<0.05$). Programın öğrenme-öğrenme sürecine yönelik; ÖP’e ilişkin orta düzeyde ve oldukça yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenler; yetersiz ve yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre; yetersiz bilgi düzeyine sahip olanlarla orta düzeyde yeterli bilgiye sahip olanlar arasında, anlamlı farklılık görülmüştür ($Z=-2.355$; $p=.019$, $p<.05$). Programın öğrenme-öğrenme sürecine ilişkin, bilgi düzeyini yetersiz ve oldukça yeterli bulanlar arasında ise de anlamlı fark bulunmuştur ($Z=-2.331$; $p=.02$, $p<.05$). Bu boyutta yeterli ve orta düzeyde yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen öğretmen görüşlerinde de anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($Z=-2.417$; $p=.016$, $p<.05$).

4.3.1.5 Öğretmenlerin Programın Öğrenme-öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin H E’ye Katılma Sayısı De ikeni Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin ÖP öğrenme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri, “H E’ye katılma sayısı” de ikeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3.8.

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Öğretme- öğrenme Süreçlerine Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “HİE’ye Katılma Sayısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>HİE’ye Katılma</i>				<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>P</i>
	<i>Sayısı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>			
Öğretme- öğrenme süreci	0 hiç	33	37.63	14.67	63.58	14.128	.003
	1 bir	69	42.65	9.60	79.41		
	2 iki	30	39.36	10.68	62.58		
	3 üç	6	28.33	4.41	22.67		

Tablo 4.3.8’de hizmet içi eğitim katılma sayısı değişkeni açısından; İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinde İÖP’ün öğrenme öğretme boyutuna ilişkin anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p= 0.003<0.05$). Bu bulgulara göre; programın öğrenme öğretme boyutuna ilişkin; bir kere hizmet içi eğitime katılımı olan öğretmenlerin, hiç katılmamış olanlarla iki ve üç kere katılanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre hizmet içi eğitime bir kere katılanlarla üç kere katılanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($Z=-3.278$; $p=.001$, $p<.05$). Programın öğrenme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerde, hizmet içi eğitime iki kere katılan ve üç kere katılanlar arasında da anlamlı fark bulunmuştur ($Z=-2.894$; $p=.004$, $p<.05$).

4.3.1.6 Ö retmenlerin Programın Ö retme- Ö renme Süreçlerine İlişkin

Görülerinin H E'nin Bilgilenmelerine Katkısı De ikeni Açısından

De erlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin ÖP ö retme- ö renme sürecine ilişkin görüşleri, “H E'nin bilgilenmelerine katkısı” de ikeni açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3.9

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Öğretme- Öğrenme Süreçlerine Boyutuna İlişkin Görüşlerinin “HİE'nin Bilgilenmelerine Katkısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	HİE'nin Bilgilenmelerine Katkısı	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Öğretme- öğrenme süreci	Evet	74	41.44	10.24	54.16	1061.5	-.602	.547
	Hayır	31	39.58	10.27	50.24			

Tablo 4.3.9'da; programın ö retme- ö renme sürecine ilişkin ö retmenlerin görüşleri hizmet içi eğitim bilgilenebilirlik katkısı de ikeni açısından incelenmiş ve 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak bu konuda ö retmen görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.4 Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

İngilizce ö retmenlerinin ilkö retim sekizinci sınıflara uygulanan İngilizce ö retim programının ölçme- de erlendirme boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.4.1 Öğretmenlerin Programının Ölçme- Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X̄	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	46. Programda öngörülen alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri (performans görevleri, projeler) kazanımları ölçmeye uygundur.	2	1.4	29	21.0	59	42.8	32	23.2	16		
47. Öğrencinin akademik başarısının değerlendirilmesinde ürün dosyalarından (portfolyo) yeterli derecede yararlanılmaktadır.	12	8.7	39	28.3	48	34.8	28	20.3	11	8.0	2.90	1.07
48. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öz değerlendirme ölçeği yeterince kullanılmaktadır.	12	8.7	55	39.9	42	30.4	23	16.7	6	4.3	2.68	.99
49. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ekran değerlendirme ölçeği yeterince kullanılmaktadır.	14	10.1	39	28.3	54	39.1	24	17.4	7	5.1	2.78	1.01
50. Programda ürüne dayalı değerlendirmenin yanı sıra süreç de değerlendirilmektedir.	12	8.7	22	15.9	59	42.8	33	23.9	12	8.7	3.07	1.04
51. Ünite sonlarında öğrencilere izleme testleri (quizler) uygulanmaktadır.	6	4.3	36	26.1	35	25.4	38	27.5	23	16.7	3.26	1.14
52. Program, öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.	18	13.0	31	22.5	46	33.3	41	29.7	2	1.4	2.84	1.04
53. Program, öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.	12	8.7	30	21.7	54	39.1	42	30.4	0	0.0	2.91	.93
54. Program, öğrencilerin dinleme becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.	15	10.9	43	31.2	44	31.9	33	23.9	3	2.2	2.75	1.00
55. Program, öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.	18	13.0	30	21.7	41	29.7	45	32.6	4	2.9	2.90	1.08
56. Öğrenciler performans görevlerini yapabilmek için gerekli kaynaklara (kütüphane, internet v.b) kolaylıkla ulaşabilmektedirler.	6	4.3	7	5.1	31	22.5	64	46.4	30	21.7	3.76	.99
57. Öğrenciler proje ödevlerini yapabilmek için gerekli kaynaklara (kütüphane, internet v.b) kolaylıkla ulaşabilmektedirler.	4	2.9	15	10.9	28	20.3	62	44.9	29	21.0	3.70	1.01
58. Okulun fiziki koşulları (derslik, çok amaçlı salon ...) öğrencilerin proje çalışmalarını sergilemeleri için uygundur.	4	2.9	22	15.9	37	26.8	63	45.7	12	8.7	3.41	.95

Tablo 4.4.1’de, “Programda öngörülen alternatif ölçme- değerlendirme teknikleri (performans görevleri, projeler) kazanımları ölçmeye uygundur.” maddesine öğretmenlerin % 34.8’inin katıldı 1; % 42.8’inin kısmen katıldı 1 görülmektedir. Buna göre, öğretmenler klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin

yanı sıra yeni programın öngördü ü teknikleri kısmen ($\bar{x}= 3.22$) yararlı bulmaktadırlar.

Ö retmenler ölçme de erlendirmede öz de erlendirmede öz de erlendirme ölçe inin yeterince kullanılmasına katılmadıklarını (% 48.6) belirtmi lerdir. Bu görü e ili kin bulguların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 2.68$) ö retmen görü lerinin kısmen katılıyorum düzeyinde yo unla tı nı göstermektedir.

Programda dört temel beceriden en fazla yazma ($\bar{x}= 2.91$) becerilerinin de erlendirildi i yönünde görü bildiren ö retmenler, daha sonra sırasıyla konuşma ($\bar{x}= 2.90$); okuma ($\bar{x}= 2.84$) ve dinleme ($\bar{x}= 2.75$); becerilerinin de erlendirildi ini belirtmi lerdir. Bu maddelere ili kin ö retmen görü lerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde yo unla tı nı söylenebilir.

Ö retmenlerin % 68.1’i, ö rencilerin performans görevlerini ve % 65.9’u proje ödevlerini yapabilmek için gerekli kaynaklara (kütüphane, internet vb.) kolaylıkla ula abildiklerini belirtmi lerdir. Bu bulguyla ilgili, ö retmenlerin büyük bir ço unlu unun olumlu görü e sahip oldu u söylenebilir. Özellikle ehir merkezlerinde bu tür kaynaklara eri imin daha rahat olması, ö renciler için büyük avantaj sa lamakta ve aynı zamanda onların kültürel ve sosyal geli imini de desteklemektedir.

“Okulun fiziki ko ulları ö rencilerin hazırladıkları çalı maları sergilemeleri için uygundur.”maddesine ö retmenler, % 54.4 oranında katıldıklarını; % 26.8 oranında kısmen katıldıklarını belirtmi lerdir. Konuyla ilgili ö retmenlerin görü ortalamasının ($\bar{x}=3.41$) oldu u görü lerin “katılıyorum” düzeyinde oldu unu

göstermektedir. Ara tırmada yer alan okulların donanım olarak yeterli düzeyde oldu u ve beklentileri kar ıladı ı söylenebilir.

4.4.1 Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna ili kin Görü lerinin De i kenler Açısından De erlendirilmesi

ngilizce ö retmenlerinin ÖP Ölçme-De erlendirme Boyutuna ili kin görüşleri “cinsiyet”, “mesleki kıdem”, “mezun olunan yüksek ö retim programı”, “ÖP’e ili kin bilgi düzeyi”, “hizmet içi e itime katılma sayısı” ve “hizmet içi e itimin bilgilenmelerine katkısı” de i kenleri açısından analiz edilmi ve sonuçlar tablolarda gösterilmi tir.

4.4.1.1 Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna ili kin

Görü lerinin Cinsiyet De i keni Açısından De erlendirilmesi

ngilizce ö retmenlerinin ÖP ölçme- de erlendirme boyutuna ili kin görüşleri, “cinsiyet” de i keni açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a ıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.4.2

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Ölçme Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Ölçme- değerlendirme	Kadın	105	39.63	8.83	67.10	1480	-1.262	.207
	Erkek	33	42.12	8.64	77.15			

Tablo 4.4.2 incelendi inde; ÖP’ün ölçme de erlendirme boyutlarına ili kin ö retmen görü leri, “cinsiyet” de i keni açısından 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre; erkek ve kadın ö retmenlerin ölçme de erlendirmeye yönelik görü leri, nispeten birbirine benzemektedir.

4.4.1.2 Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin

Görü lerinin Mesleki Kıdem De i keni Açısından De erlendirilmesi

ngilizce ö retmenlerinin ÖP ölçme- de erlendirme boyutuna ili kin görü leri, “mesleki kıdem” de i keni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a ıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.4.3 İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Ölçme Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin “Mesleki Kıdem” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ölçme- değerlendirme	0-5 yıl	19	40.10	7.77	67.39	2.597	.627
	6-10 yıl	44	39.97	8.36	64.33		
	11-15 yıl	17	38.47	8.91	63.79		
	16-19 yıl	32	41.50	8.53	76.47		
	20-üzeri yıl	26	40.34	10.82	74.94		

Tablo 4.4.3’te; programın ölçme-de erlendirme boyutlarına ili kin ö retmenlerin görü leri “mesleki kıdem” de i keni açısından incelenmi ve 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadı ı görülmü tür. Bu sonuca göre, ö retmenlerin ölçme-de erlendirme boyutuna ili kin görü lerinin mesleki kıdem de i keni açısından de i medi i söylenebilir.

4.4.1.3 Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna li kin

Görü lerinin Mezun Olunan Yüksek Ö retim Programı De i keni Açısından De erlendirilmesi

ngilizce ö retmenlerinin ÖP ölçme- de erlendirme boyutuna ili kin görü leri, “mezun olunan yüksek ö retim programı” de i keni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a ıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.4.4

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Ölçme Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin “Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>p</i>
Ölçme- değerlendirme	İngilizce Öğretmenliği	109	41.49	7.91	74.41	10.490	.015
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	12	39.00	9.27	60.79		
	Başka	15	33.53	11.45	48.40		

Tabloda, mezun olunan yüksek öğretim programı açısından, İngilizce öğretmenlerinin İÖP'ün ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=0.015<0.05$). Bu bulgulara göre; İngilizce öğretmenleri mezun olanların, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dil Bilimi ve Başka bölümlerden mezun olanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda, İngilizce öğretmenleri mezunlarının üniversitelerde aldıkları ölçme-değerlendirme dersinin kendilerine olumlu yönde katkı sağladığını ve bu konudaki yeterliklerini artırdığını söylenebilir.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre; programın ölçme değerlendirme boyutunda, İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dil Bilimi bölümlerinden mezun olanların görüşlerinde anlamlı fark görülmemiştir ($Z=-2.289; p=.02, p<.05$). İngilizce Öğretmenliği ve Başka bölümlerden mezun olanların da görüşlerinde farklılık belirlenmemiştir ($Z=-2.338; p=.01, p<.05$). Programın ölçme değerlendirme boyutunda; eğitim fakültesi mezun olanları diğer bölümlerden mezun olanlara göre daha pozitifler. Eğitim fakülteleri programlarında yer alan ve nitelikli bir öğretmen olmak için gerekli olan öğretmenlik

meslek bilgisi derslerini almı ve kendini iyi yeti tirmi İngilizce ö retmenli i mezunları; bu dersleri almamı mezunlara göre, ölçme de erlendirme boyutuyla ilgili daha olumlu dü ünmektedirler.

4.4.1.4 Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna ili kin

Görü lerinin ÖP'e ili kin Bilgi Düzeyi De i keni Açısından De erlendirilmesi

İngilizce ö retmenlerinin ÖP ölçme- de erlendirme boyutuna ili kin görü leri, “ ÖP'e ili kin bilgi düzeyi” de i keni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a ıdaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.4.5 İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Ölçme Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin “İÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi” Değişkeni Açısından Dağılımı

Programın Boyutları	İÖP'e İlişkin Bilgi Düzeyi	n	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ölçme- değerlendirme	Yetersiz	5	24.20	10.61	15.60	10.863	.012
	Orta düzeyde yeterli	61	40.01	7.76	67.07		
	Oldukça yeterli	35	41.57	7.35	75.33		
	Yeterli	37	41.48	9.63	75.27		

Tablo 4.4.5'te; İngilizce ö retmenlerinin, ÖP'e ili kin bilgi düzeyi de i keni açısından, programın ölçme-de erlendirme boyutuna ili kin görü lerinde anlamlı fark oldu u görülmektedir ($p=0.012<0.05$). Programın ölçme-de erlendirme boyutuna yönelik; ÖP'e ili kin oldukça yeterli bilgiye sahip oldu unu dü ünenler;

yetersiz, orta düzeyde yeterli ve yeterli bilgiye sahip oldu unu dü ünenlere göre daha olumlu görü e sahiptirler. Bu sonuç; ö retmenlerin iyi bildikleri ve hakkında yeterli fikir sahibi olduklarını dü ündükleri bu boyutla ilgili sorun ya amadıkları ve gereklilikleri yerine getirmekte zorlanmadıkları ekinde yorumlanabilir.

Gruplar arasındaki farklılı ı belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonuçlarına göre; yetersiz bilgi düzeyine sahip olanlarla orta düzeyde yeterli bilgiye sahip olanlar arasında anlamlı farklılık görülmü tür ($Z=-2.806$; $p=.005$, $p<.05$). Ayrıca, programın ö retme- ö renme sürecine ili kin bilgi düzeyini, yetersiz ve oldukça yeterli bulanlar arasında da anlamlı fark bulunmu tur ($Z=-3.262$; $p=.001$, $p<.05$). Bu boyutta, yeterli ve yetersiz bilgiye sahip oldu unu dü ünen ö retmen görü lerinde de anlamlı fark oldu u saptanmı tır ($Z=-2.907$; $p=.004$, $p<.05$). Bu bulgulara göre; yeni programın felsefesini kavrayabilen, tüm boyutlarıyla anlayan ve uygulamaya çalı an; programla ilgili yeterli bilgiye sahip oldu unu dü ünen ö retmenler, ölçme de erlendirme sürecine di er gruplara oranla daha olumlu bakmaktadırlar.

4.4.1.5 Ö retmenlerin Programın Ölçme-De erlendirme Boyutuna İli kin

Görü lerinin H E'ye Katılma Sayısı De ikeni Açısından De erlendirilmesi

ngilizce ö retmenlerinin ÖP ölçme- de erlendirme boyutuna ili kin görü leri, “H E'ye katılma sayısı” de ikeni açısından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmi ve sonuçlar a a idaki tabloda gösterilmi tir.

Tablo 4.4.6

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Ölçme Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin “HİE’ye Katılma Sayısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>HİE’ye Katılma Sayısı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>p</i>
Ölçme- değerlendirme	0 hiç	33	37.69	11.80	58.03	4.956	.175
	1 bir	69	39.95	6.71	69.85		
	2 iki	30	43.26	8.78	79.90		
	3 üç	6	42.16	8.61	76.58		

Tablo 4.4.6’da; İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine katılma sayısı değişkeni açısından, İÖP’ün ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde, HİE’ye katılım arttıkça öğretmenlerin görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu durum HİE programlarının yararlı olduğunu göstermektedir.

4.4.1.6 Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin

Görüşlerinin HİE’nin Bilgilenmelerine Katkısı Değişkeni Açısından

Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin İÖP ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri, “HİE’nin bilgilenmelerine katkısı” değişkeni açısından Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.4.7

İngilizce Öğretmenlerinin İÖP Ölçme Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin “HİE’nin Bilgilenmelerine Katkısı” Değişkeni Açısından Dağılımı

<i>Programın Boyutları</i>	<i>HİE’nin Bilgilenmelerine Katkısı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Ölçme-değerlendirme	Evet	74	42.31	8.02	56.61	879.5	-1.883	.060
	Hayır	31	37.96	5.17	44.37			

Tablo 4.4.7 incelendi inde; programın ölçme-de erlendirme boyutlarına ili kin ö retmenlerin görü leri, “H E’nin bilgilenmeye katkısı” de i keni açısından incelenmi ve 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadı ı görülmü tür. Yapılan analiz sonucunda, ö retmenlerin uygulanan e itimlerin faydalı oldu unu ve konuyla ilgili bilgilenmelerine katkı sa ladı mı dü ündükleri görülmektedir.

4.5 İngilizce Ö retmenlerinin ÖP’e li kin Görü ve Önerileri

Ara tırmaya katılan ö retmenler, kendilerine uygulanan anketin son bölümü olan görü ve öneriler kısmında daha çok programa ili kin sorunlarını belirtmi lerdir. Anketin sonunda ö retmenlerin ekledikleri öneriler a a ıdaki ba lıklar altında toplanmı tır.

Ö retim Materyalleri

Ö retmenlerin büyük ço unlu u, ders kitaplarının ö rencilerin ilgisini çekmedi ini ve dört temel beceriyi geli tirici nitelikten çok uzak oldu unu vurgulamı lardır. Ders kitaplarında okudu unu anlama bölümlerinin yeterli oldu u; ancak kitapların ö rencilere dilbilgisi prati i yapma olana ı sa lamadı ı vurgulanmı tır. Ayrıca; ders kitaplarındaki kelime bilgisinin çok yo un ve üst düzeyde oldu u, ö rencilerin günlük ya amda kullanabilecekleri nitelikte olmadı ı belirtilmi tir.

Ö retmenlerden bazıları ö rencilerin ilgisini çekebilecek görsel- i itsel materyallerin olmadı ını, mevcut materyallerin çe it ve sayı olarak yetersiz oldu unu belirtmi lerdir. Buna yönelik olarak; programla uyumlu, e lenceli ve ö retici video ve teknolojik ortamların hazırlanması önerisinde bulunmu lardır.

Seviye Belirleme Sınavları

Ö rencilerin sene sonunda katıldıkları SBS'nin olumsuz etkileri de ö retmenlerin üzerinde durdu u konulardan biridir. Sınavın ö rencileri test tekni ine yönlendirdi i ve özellikle konu ma ve dinleme etkinliklerinin ö renciler tarafından önemsenmedi i ifade edilmi tir. Ö retmenler, SBS ve programa yönelik çalı malardaki dengeyi kurmakta zorlandıklarını vurgulamı lardır. Ö retmenler,

ileti imci yakla ımı benimsediklerini ancak seviye belirleme sınavı gibi etkenlerin bu yakla ımın uygulanmasını güçle tirdi ini belirtmi lerdir.

Ö renci Sayılarının Fazlalı ı

Sınıflardaki ö renci sayısının fazlalı ı programın etkili bir ekilde uygulanmasının önündeki engellerden biri olarak ö retmenlerce belirtilmi tir.

ngilizce ö retim programında ö ne çıkan özelliklerden birisi de, ö rencilerin grup çalı maları yaparak etkile imde bulunması ve sınıflarda rahat olabilmesidir. Ancak kalabalık sınıflar nedeniyle bu durumun uygulanmasının mümkün olmadığı gözlenmi tir.

Ön Bilgi Yetersizli i

Ö retmenlerin sorun olarak belirttikleri bir di er durum da ö rencilerin ön bilgilerinin yetersiz olu udur. Ara tırmaya katılan ö retmenler, özellikle kelime bilgisi ve dilbilgisi konularındaki eksikliklerin yeni ö renmelerini olumsuz yönde etkiledi ini belirtmi lerdir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ara tırma bulgularına dayanarak ula ılan sonuç ve önerilere yer verilmi tir.

5.1 SONUÇLAR

5.1.1 Kazanımlara li kin Sonuçlar

Ara tırmaya katılan ö retmenler, ngilizce ö retim programının kazanımlarına olumlu bakmaktadırlar. Ara tırma bulgularına göre, ö retmenler programda kazanımların açıkça ifade edildi i ve ö rencilerin geli im düzeylerine uygun oldu u görü ünü payla maktadırlar. Güne (2009) de be inci sınıf ngilizce ö retim programını de erlendirmeye yönelik yaptı ı çalı mada benzer sonuçlara ula mı tır.

Kazanımların, programın genel amaçlarıyla ve kendi içinde tutarlı oldu unu belirten ö retmenler okuma, yazma ve dilbilgisi ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte oldu unu ifade etmi lerdir. Buna göre, hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok bu becerileri kazandırmaya yönelik oldu u ve dolayısıyla bu becerilerin kazandırılmasında ba arılı olundu u sonucu ortaya çıkmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, kelime bilgisinin kazandırılmasında da programın yeterli oldu u görülmektedir. Kelimelerin bir ba lam içinde ve anlamlı bir ekilde ö retilmesi kalıcılı ı sa lamakta ve kazanımların gerçekleştirilmesini desteklemektedir.

Ö retmenler, yeni programdaki konu ma ve dinleme ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Konu ma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasında problem yaşadığı sonucu, Güneş'in (2009) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Güneş (2009) çalışmasında, konu ma ve dinleme ile ilgili kazanımların etkinlik ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olmadığını sonucuna varmıştır. İlkö retim 1. Kademe İngilizce ö retim programını değerlendiren Yaman (2010) da dört temel becerinin kazandırılmasında ve değerlendirilmesinde ö retmen görüşlerinin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Er (2006), ilkö retim 1. Kademe İngilizce programını değerlendirdiği çalışmada, en fazla okuma ve dinleme, en az konu ma ve yazma becerilerine yer verildiğini saptamıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen ortak sonuçlara göre özellikle konu ma becerilerinin kazandırılmasında problem yaşadığı görülmektedir. Yabancı dil öğrenmedeki temel amacın o dilde iletişim kurmak olduğu tekrar hatırlanıldığında programda bu konuda yetersizliğin olduğu söylenebilir. Derslerde hedef dilin sıklıkla kullanılmaması ve öğrencilerin öğrendikleri yapıları kullanma fırsatı bulamaması gibi nedenler de bu kazanımların yetersiz olmasında etkilidir. Öğrenciler dili işlevsel ve iletişim yönü ile öğrenmek isterler. Ancak dilin doğru olarak modellenmesi ve çocuğa pratik yapmak için bol bol fırsatlar verilmesi gerekir. Çocuğun dili kullanırken kendini rahat hissedebilmesi için sınıf ortamının destekleyici ve motive edici olması gerekir. Buna ek olarak iletişim ve gerçekçi dil kullanımı da çocuğun dili kullanması için daha doğru bir ortam yaratacaktır. Çocuğun bilgi sahibi olduğu konuları temel almak ve bunlar hakkında sık sık konuşmak yararlıdır (MEB, 2006).

Ö retmenlerin İngilizce ö retim programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet açısından farklılık görülmüştür. Yapılan analiz sonuçlarına göre, programın kazanımlarına yönelik erkek ö retmenlerin bayan ö retmenlere oranla daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ö retmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitim katılım sayısına göre görüşleri incelendiğinde ÖP'ün kazanımlar boyutunda farklılık olduğu görülmüştür. Programın kazanımlarına ilişkin görüşlerde; yeni programla ilgili hizmet içi eğitime iki kere katılımı ö retmenlerin, hiç katılmamış olanlarla bir ve üç kere katılanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, Adıgüzel'in (2009) yeni programla ilgili bilgilendirilen ö retmenlerin bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorun yaşadıkları sonucuyla örtüşmektedir. Aynı şekilde Erkan (2009) da programın uygulanmaya geçilmeden önce ö retmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği ve dolayısıyla programın ö retmenlerce tam algılanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uygulanan hizmet içi eğitimlerde katılımın üst düzeyde olmasının ve eğitimlerin amacına uygun bir şekilde uygulanmasının verimliliğini artırdığı söylenebilir.

5.1.2 İçeriğe İlişkin Sonuçlar

Çerikteki ifadelerin günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte olduğuna dair olumlu görüş bildiren ö retmenler, yeni programdaki içeriğin basitten karmaşığa doğru düzenlendiği fikrine % 70.2 oranında katılmaktadırlar. Buna göre, İngilizce ö retim programının içeriğindeki konuların öğrenici seviyesine uygun olduğuna ve basitten karmaşığa düzenlendiği ve bu konuda herhangi bir problem yaşamadığı

görülmektedir. Çerikteki ifadelerin günlük ya amda kullanılabilir olması, ö rencilerin derse ilgisini artırdı ı gibi dil ö renmenin kendileri için ihtiyaç oldu unu hissetmelerini sa lamaktadır. E itimin niteli ini etkileyen ve yabancı dil ö renmede önemli yer tutan ö retim ilkelerinin ö retmenlerce benimsendi i gözlenmektedir. Ö renciye görelilik ilkesinin uygulanması ve kolaydan zora bir içerik hazırlanması ö renci ba arısının artması açısından önemlidir (Demirel, 1998).

Ara tırmada içeri e ili kin bulgulara göre; içeri in ö rencilerin ilgisini çekmedi i ve içerik hazırlanırken bireysel farklılıkların dikkate alınmadı ı sonucuna ula ılmı tır. Yabancı dil ö renmede en önemli etkenlerden birisi, dil ö renme iste idir. Bunun da olu ması ancak ilgi çekici içerik ve konularla mümkün olacaktır. De i im ve ke if sürecindeki ergenler için uygun, güncel ve bilgilendirici konuların içerikte yer alması ö rencilerdeki motivasyonu artırdı ı gibi etkili ö renmeyi de sa layacaktır. Spor, medya, e lence gibi alanlardan hazırlanan konular dikkat çekici ve faydalı olacaktır.

Ö retmenler haftalık ders saatinin içerikteki bilgi ve becerilerin kazandırılmasında yeterli olmadı mını belirtmi lerdir. Erkan (2009) ve Er (2006) da ders saatleri konusunda benzer sonuçlara ula mı lar ve 1. kademe 4. ve 5. Sınıflar için öngörülen ders saatini yetersiz bulmu lardır. Dil ö renmede kalıcılı ın sa lanması, yapılan tekrarlar ve pratiklerle mümkün olacaktır. Ders saatinin yetersiz olması, etkinliklerdeki çe itlili i azaltaca ı gibi ba arısızlı ı da beraberinde getirmektedir.

Ö retmenler içeri in ö rencilerin ön ö renmeleriyle ili ki kurabilecekleri nitelikte oldu unu dü ünmektedirler. Güne 'in (2009), çalı masında da benzer

sonuca ulaşılmıştır. Yeni öğrenilen bilgilerin önceden öğrenilenlerle ilişkilendirilmesi öğrencilerin konuyu kavramasını hızlandırdığı gibi kalıcılığı da sağlamaktadır. Bilinen kalıp ve kelimelerle yeni yapıların öğrenilmesi öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve dolayısıyla öğrencileri güdülemede etkin rol oynamaktadır.

İçeri in öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde hazırlandığını düşünen öğretmenler, içeri in kazanımlarla da tutarlı olduğunu ve ön öğrenmelerle ilişkilendirilebileceğini belirtmişlerdir. Yeni bilgilerin var olan bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenilmesi, öğrencilerin konuyu kavramasını kolaylaştırıcı bir etkidir. Yabancı dil öğreniminde diğer disiplinlerden yararlanmak ve yeri geldiğinde bağlantı kurmak da etkili öğrenmede olumlu bir etkiye sahiptir.

Öğretmenler, içeri in öğrencinin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecek nitelikte olduğunu ve dilbilgisi yapılarını kazandırmada yeterli olduğunu görüşünü paylaşırken, konuşma ve dinleme becerilerini yeterli düzeyde geliştirmedeğini belirtmişlerdir. Buna göre; konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için içeri in uygun şekilde tasarlanmadığı ve yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Yabancı bir dilde, özellikle sözlü iletişim kurmak için gerekli olan temel beceriler, etkili dinleme ve konuşma; alt beceriler ise kelime bilgisinin yeterli olması ve doğru telaffuzdur. Öğrenilen dilin uygun zamanda ve ihtiyaç olduğu anda kullanılması için bu becerilerin kazanılması gerekmektedir. Bir dili bildiğini ifade eden kişiye atılan en temel özellik, bireyin o dili duyduğunda anlaması ve konuşabilmesi; diğer bir anlatımla o dilde iletişim kurabilmesidir; ancak yeni programdaki içeri in öğrenenlere bu özellikleri sağlamada yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ö retmenlerin görüşlerine göre telaffuz ve kelime bilgisi konusunda da programda yetersizlikler bulunmaktadır. Kelime bilgisinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünen öğretmenler, mevcut kelimelerin günlük konuşmada nadir kullandıklarını da belirtmişlerdir. Demirlier (2010) de 2. kademe İngilizce programını değerlendirirken çalışmasında kelime bilgisinin yetersiz olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil anlamlı ve kurallara uygun şekilde bir araya gelen kelimelerden oluşmaktadır. Bu nedenle, kelime bilgisinin tatmin edici, gereksinimleri karşılayıcı ve öğrenci seviyesine uygun düzeyde olması gerekmektedir. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan kelimeler, hayatın içinden örneklerin verildiği ve çeşitli durumların yansıtıldığı içerik, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecek ve programın etkinliğini artıracaktır.

“Sınıflardaki öğrenci sayısı derslerin programın getirdiği yeni anlayışa (yapılandırmacı yaklaşım) göre öğrenilebilmesi için uygundur.” görüşüne öğretmenlerin % 56.5’i katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre sınıfların yeni anlayışa göre düzenlenmediği ve öğrenci sayılarının ideal olandan daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Erkan (2009) sınıfların kalabalık olmasının önerilen tekniklerin uygulanmasını güçleştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Programın içerik boyutunda, sadece mezun olunan yüksek öğrenim programı açısından öğretmenlerin görüşlerinde farklılık görülmüştür. İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce öğretmenliği mezunu olanların, Başka bölümlerden mezun olanlara göre içerikle ilgili daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Alanında yeterli olan ve gerekli mesleki bilgiye sahip öğretmenlerin içeriği aktarma konusunda daha rahat ve başarılı oldukları söylenebilir. Özellikle farklı alanlardan mezun olan

ngilizce ö retmenlerinin içerikle ilgili sorunlarının oldu u ve problem ya adıkları görülmektedir.

5.1.3 Ö retme- Ö renme Sürecine ili kin Sonuçlar

Ara tırmaya katılan ö retmenler, programın ö retme- ö renme sürecine ili kin kısmen olumlu görü e sahiptirler. Programın ö rencilere kendi ö renmelerinden sorumlu olmalarını sa ladı nı dü ünen ö retmenler, grup çalı maları ve ikili çalı malarla ö rencilerin birbirlerinden ö rendikleri görü ündedirler. Ö renmede i birli i ve yardımla manın öneminin vurgulandı ı sosyal ö renme kuramında Vygotsky (1985) çocu un i birli i, yönlendirme ve yardım yoluyla, ba ımsız bir biçimde yapabildiklerinden daha fazla ve daha zor görevleri ba arabilece ini belirtmektedir (Akt. Ahio lu, 2008). Yeni programın ö rencilerin birlikte çalı malarına olanak sa ladı ı görülmektedir.

Ö retmenlerin programın ö renme ö retme sürecinde olumlu yönde hemfikir oldukları konular, kelime ö retiminin yeterli olması ve okuma yazma becerilerinin geli tirilebilmesidir. Ö retmenler, kelimelerin ö renci seviyesinin üzerinde ve günlük ya ama uzak oldu unu dü ünmekte; ancak, mevcut kelimelerin ö retilmesi için etkinlikleri yeterli bulmaktadırlar. Ara tırmaya katılanlar, okuma ve yazma becerilerini de geli tiren etkinliklerin mevcut oldu unu ifade etmi lerdir.

Katılımcılar programda ngilizce telaffuz ve gramer ö retimi için uygun etkinliklerin olmadı ı görü ünü ta ımaktadırlar. Özellikle telaffuz ö retimi için uygun etkinliklerin olmadı nı belirten ö retmenler, bu konuda sıkıntı

ya amaktadırlar. Programda gramer ile ilgili etkinliklerin de çok yetersiz ve sıradan oldu unu belirten ö retmenler, kendi hazırladıkları çalı malarla bu eksikli i gidermeye çalı maktadırlar. Buna göre; programın özellikle telaffuz ve dilbilgisi ö retimi için çe itli etkinlikleri kapsama konusunda yetersiz oldu u sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ö retmenler, etkinliklerde bireysel farklılıkların dikkate alınmadı nı ve ö rencilerin yaparak ya ayarak ö renecekleri ortamların olmadı nı, ilgili maddelere olumsuz görü bildirerek belirtmi lerdir. Ö renciler için farklı zeka alanlarına yönelik etkinliklerin uygulanması, dersin tüm ö rencilere hitap etmesinin yanı sıra etkili ve tam ö renme sa lar. Ö rencilerin etkin olarak rol almasını sa layan etkinlikler, ö rencilerdeki istek ve ba arıyı artırmakta ve olumlu bir sınıf ortamı olu turmaktadır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre; ö retmenlerin ngilizce dersinde yo un olarak ders kitabı, ö retmen kitabı, çalı ma kitabı ve yazı tahtasını kullandıkları belirlenmi tir. Projeksiyon, bilgisayar, internet, poster, resim, grafik, gerçek e ya ve modeller gibi görsel ve i itsel araçların da ö retmenler tarafından daha az oranda tercih edildi i görülmü tür. Ara tırmaya katılan ö retmenlerden bazıları, ö rencilerin ilgisini çekebilecek ve aynı zamanda ö retici nitelikte videoların hazırlanmasının faydalı olaca nı belirtmi lerdir. Bu videoların, ö rencilerin dinleme ve konu ma becerilerini geli tirmede önemli olaca nı vurgulamı lardır.

Ö retmenlerin ngilizce ö retiminde en fazla i itsel dilsel yöntem, dilbilgisi- çeviri yöntemi ve karma yöntemi kullandıkları; telkin yöntemi ve sessiz yol yöntemini nadiren kullandıkları belirlenmi tir. ngilizce ö retiminde ileti imci

yaklaşımın benimsendiği ancak bu yaklaşımın tam anlamıyla uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ve ayrıca modern ve daha etkili yöntemleri de kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Birden fazla yöntemin kullanılması farklı zeka türlerine ve öğrenme alanlarına sahip öğrencilerin yararlı olmaları açısından önemlidir. Bu nedenle, derslerde çeşitliliğin sağlanması ve benzer etkinliklerden kaçınılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Programın öğrenme-öğrenme boyutuna ilişkin; İngilizce öğretmenliği mezunlarının diğer bölümlerden mezun olanlara göre; programla ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünenlerin, yetersiz ve oldukça yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünenlere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre, eğitim fakültesi mezunları öğrenme-öğrenme sürecinde, programı uygulamada daha az sorunla karşılaşmaktadırlar. Yaman (2010) da programın temel becerilerinin öğretilmesinde, İngilizce öğretmenliği mezunlarının İngiliz Dil Edebiyat mezunlarına göre daha az sorunla karşılaşmalarını belirtmiştir.

Öğretmen görüşleri ÖP hakkındaki bilgi düzeylerine göre incelendiğinde; programın öğrenme-öğrenme sürecine yönelik; ÖP'e ilişkin orta düzeyde ve yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin; yetersiz ve oldukça yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Yeni programla ilgili yeterli bilgi sahibi olan öğretmenler, diğerlerine göre daha az problem yaşamaktadırlar ve çeşitli etkinlikleri uygulama konusunda daha etkindirler. Programın öngördüğü etkinliklerin derslerde uygulanması, öğrenme-öğrenme sürecini renklendirmekte ve sürece zenginlik katmaktadır. Yeni program konusunda

bilgili olmak da öğretmenlere, bu etkinlikleri planlama ve uygulama sürecinde avantaj sağlamaktadır.

5.1.4 Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Programda ürüne dayalı değerlendirilmenin yanı sıra sürecin de değerlendirildiği yönünde olumlu görüşe sahip olan öğretmenler, programdaki alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçmeye uygun olduğunu görülmüştür. Katılımcılar, öğrencinin akademik başarısının değerlendirilmesinde, ürün dosyalarının yanı sıra öz değerlendirme ve akran değerlendirme ölçütlerinin de kullanıldığını ve izleme testlerinin uygulandığını ifade etmişlerdir. Güne (2009), yaptığı araştırmada alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden en fazla akran ve öz değerlendirmeden yararlanıldığını sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, klasik ölçme-değerlendirmenin yanı sıra alternatif teknikleri de uygulama çabası içindedirler.

Öğretmenler, programın öğrencilerin en fazla yazma en az dinleme becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağladığını görülmüştür. Öğrencilerin performans görevlerini ve proje ödevlerini yapabilmek için gerekli kaynaklara kolaylıkla ulaşılabildiklerini belirten öğretmenler, okulun fiziki koşullarının öğrencilerin proje çalışmalarını sergilemeleri için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Okullardaki alt yapı ve donanımın tam olması yeni programda ön plana çıkan unsurlardandır. Bu konuda, araştırma kapsamındaki okullarda çok fazla problem yaşanmadığı söylenebilir. Özellikle il ve ilçe merkezlerindeki okullar fiziksel olarak

donanımlı ve yeterlidir. Ayrıca, günümüzde gelişen teknolojiyle öğrenciler ihtiyaçları olan kaynaklara kolaylıkla ulaşmakta ve gerekli araştırmayı yapabilmektedirler.

Ölçme değerlendirme boyutunda; İngilizce öğretmenliği mezunu olanların diğer bölümlerden mezun olanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Karakoyun (2008) da İngilizce branş öğretmenlerinin yetersiz olmasının, programın amaçlandığı gibi uygulanmasına engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre; öğretmenlik meslek bilgisine sahip olan ve bunu etkili bir şekilde kullanan öğretmenler, ölçme değerlendirme konusunda da farklı teknikleri uygulamada problem yaşamamaktadırlar.

Programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik; ÖP'elilerin oldukça yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin, diğerlerine göre daha olumlu görüşler ta'ıdıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinin HE'ye katılım sayısı ile do'ru orantılı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, uygulanan HE, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda daha bilinçli olmalarını sağlamak ve yeni yöntemlerin uygulanması ile ilgili belirsizlikleri ortadan kaldırmaktadır. HE'de amaç öğretmen ve yöneticileri de'şen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda bilgilendirmek ve bu süreçte onlara, etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır (Aytaç, 2000). Acar (2007), da yeni ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretmenlerin öğretime ilişkin davranış eksikliklerinin olduğunu belirlemi ve programın tam anlamıyla anlaşılmasından dolayı sıkıntı yaşadığını tespit etmiştir. Yeni programın tam anlamıyla anlaşılması uygulanan hizmet içi eğitimlerle mümkün olacaktır. Amacına uygun hazırlanan hizmet içi eğitimler

ö retmenlerin bilgilerinin güncellenmesi ve problemlerin çözüm yollarının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir.

Katılımcıların programa ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; en fazla programın içerik boyutunda görüşlere “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ve boyutta sorunla karşılaşmaları; en az programın ölçme- değerlendirme boyutunda sorunlarla karşılaşmaları ve bu boyuta yönelik olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Bulgularına Dayalı Öneriler

Araştırma bulgularına dayanılarak, ilköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi sürecine katkı sağlamak için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Yeni programla ilgili H E seminerleri daha etkili ve verimli bir şekilde belli aralıklarla düzenlenebilir ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü için gerekli önlemler alınabilir. Seminerlerde öğretmenlerin yeni programda yer alan ve uygulanması gereken teknik ve yöntemler hakkında bilgilenmeleri sağlanabilir.
2. Konu ma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik içerik geliştirilebilir ve etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bu konuda öğretmenler

bilgilendirilebilir ve ders kitapları dört temel beceriyi e it oranda geli tirecek ekilde hazırlanabilir.

3. Yeni programın etkili bir ekilde uygulanması için haftalık ders saatinin artırılması ve öngörülen zamanın verimli kullanılması yararlı olabilir.
4. İngilizce ö retimi için hazırlanan kitaplarla birlikte hedef dilde ileti im becerilerini geli tirmek amacıyla programla uyumlu yazılımlar ve videolar hazırlanabilir. Ayrıca, ö rencilerin dil ö renme iste ini artırmak için kitaplardaki etkinlikler daha ö retici ve ilgi çekici bir ekilde hazırlanabilir.
5. Dil ö renmenin bir ihtiyaç oldu u dü üncesi ö rencilere benimsetilebilir ve dilin kurallardan çok kullanımına yönelik uygulamaların yapılmasına olanak tanınabilir.
6. Sınıflardaki ö renci sayılarının programa uygun ekilde yeniden planlanması ve sınıf mevcutlarının dü ürülmesi yararlı olabilir.
7. Etkin, sorumluluk alabilen ve neyi nasıl ö renenece ini bilen, edilgen de il etkin ve katılımcı ö renciler yeti tirmek amacıyla ö renci merkezli yakla ımlar benimsenebilir.
8. Farklı bölüm mezunlarının İngilizce ö retmenli i yapmasına izin verilmemeli ve bu konuda gerekli önlemler alınmalıdır. Gerekli alan bilgisi ve mesleki yeterli e sahip olmayan ö retmenlerin belirlenmesi için, belirli aralıklarla sınavlar yapılabilir ve ö retmenler e itime tabi tutulabilir.

5.2.2 Ara tırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu ara tırma, Eski ehir ilindeki devlet ilkö retim okullarında çalı an sekizinci sınıflarda ö retim yapan ngilizce ö retmenlerinin, yapılandırmacı yakla ım do rultusunda uygulamaya konulan ngilizce ö retim programını de erlendirmesi amacıyla yapılmı tır. Bu alanda yapılacak ara tırmalar, özel ve devlet okullarında ve daha geni bir örneklem grubuyla farklı tür ve düzeylerde yapılabilir.
2. Yapılan ara tırma, ilkö retim sekizinci sınıf ngilizce ö retim programının de erlendirilmesine yöneliktir. İlkö retim 4, 5, 6 ve 7. Sınıf ö retim programlarının de erlendirmesine yönelik benzer ara tırmalar yapılabilir.
3. Programla ilgili ö retmen görü lerinin yanı sıra müfetti ve ö renci görü lerine de ba vurulabilir.
4. Özellikle konu ma ve dinleme becerilerinin geli tirilememesinin nedenleri üzerine çalı malar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Acat, B. M. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri*, Eğitimde Bakı Dergisi (17), 30-34.
- Açıkgöz Ün, K. (2004). *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Adıgüzel, A. (2009). *Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (17), 77-94.
- Ahioğlu, N. E. (2008). *Kültürel- Tarihsel Kuram Çerçevesinde Çocuk Gelişimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(1), 163-186.
- Aküzal, G. (2006). “*İlköğretim 4-8.Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Aydın, A. (2007). *E itim Psikolojisi*, Tek A aç Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, H. (2006). *Postmodernizmin E itimdeki Uzantısı Felsefi Yapılandırıcılık*,
Bilim ve Gelecek Dergisi, Eri im tarihi: 12.10.2010.
http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_egitim_yapilandirmacilik.pdf.
- Bıkmaz, H. F. (2006). *Yeni İköretim Programları ve Ö retmenler*,
Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39 (1), 99-
116. Ankara.
- Brooks G. ve Brooks G. M. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*.
Virginia: ASCD Alexandria.
- Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Ö retmenlerinin Yeti tirilmesinde
Kuram ve Uygulama Boyutuyla Olu turmacılık*, Yayınlanmamı
Yüksek Lisans Tezi, stanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
stanbul.
- Çelebi, M.D. (2006). *Türkiye’de Anadili E itimi ve Yabancı Dil Ö retimi*. Erciyes
Üniversitesi E itim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Sayı:21.
- Çınar, O., Teyfur, E., ve Teyfur, M. (2006). *İköretim Okulu Ö retmen ve
Yöneticilerinin Yapılandırıcı E itim Yaklaşımı ve Programı*

Hakkındaki Görü leri, nönü Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi.
7(11), 47-64.

Damlapınar, G. (2008). *İkö retim I.Kademe Ö retmenlerinin Yapılandırıcı
Ö renme Yakla ımına li kin Görü lerinin ncelenmesi*, Yüksek
Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Ö retim Yöntemler*, Ekin E itim Yayıncılık ve
Da ıtım, stanbul.

Demirel, Ö. (1998). *İkö retim Okullarında Yabancı Dil Ö retimi*, MEB Yayınları,
stanbul.

Demirel, Ö. (2001). *Ö retimde Yeni Yakla ımlar”, Ö retimde Planlama ve
De erlendirme*, Ed. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi
Açıkö retim Fakültesi Yayınları, Eski ehir.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya E itimde Program Geli tirme*, Pegem A
Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö. (2006). *Ö retme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Ö retimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil
Dosyası*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Demirlier, H. (2011). “*Yenilenen İlköğretim İngilizce Programına Karşı Öğretmen ve Öğrenci Tutumları*”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Duman, B. (2004). *Öğretme- Öğrenme Kuramı ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayınları, Ankara.

EPÖ Profesörler Kurulu (2005). *Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi*, Eskişehir. Erişim tarihi: 19.09.2011.

[http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf)

Er, O., K. (2006). “*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, PegemA, Ankara.

Erkan, M. A. (2009). “*İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflar Yeni İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Freeman, D. L. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, China.

Glaserfeld, E.V. (1995). *Radical Constructivism: A Way Of Knowing And Learning*, The Falmer Press, London.

Güne , T. (2009). *İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Göre Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürol, M. (2002). *Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Öğretmenlik*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (1), 159-183.

Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London.

Hamzadayı, E. (2010). “*Bütünle İtirilmi Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*” Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karaduman, H. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Dersle İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karakoyun, S. (2008). “*İkinci Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Adapazarı Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kılıç, G. B. (2001). *Oluşturmacı Fen Eğitimi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 9-22.

MEB.(2005). *İkinci Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı*, Erişim tarihi: 12.11.2010.

<http://iogm.meb.gov.tr/files/io15sinifprogramlaritanitimkit.doc>.

MEB. (2006a). *İkinci Sınıf İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.

MEB. (2006b). *Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*.

http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=14 Erişim Tarihi:

4.6.2011.

- Murphy, E. (1997). “*Constructivism: From Personal Beliefs to Theoretical Principles*”, Erişim tarihi: 11.04.2010.
<http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/fall02/Murphy.htm>.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özel, T. R. (2011). “*İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Perkins D. N. (1999). *The Many Faces of Constructivism*, Educational Leadership, November, 6-11.
- Saban A. (2005). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Seçkin, H. (2010). “*İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.

- Alan, H. H. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme*, Ya adıkça Eğitim Derisi, (74-75), 49-52.
- Arslan, C. (2009). *Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık*, Eğitim Dergisi, (23).
- Arslan, C. (2007). “*Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Arslan, N. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım*, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3(5), 115-139.
- Arslan, M. (2010). *Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme*, Eğitim Bakış Dergisi, (17), 4-9.
- Arslan, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme “Teoriler ve Teknikler*, Alkım Kitapçılık, Ankara.
- Arslan, C. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğretme-öğrenme Süreci*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1-2), 68-75.
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık, Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yaman, S. (2010). “*İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EK-1

ANKET FORMU

Değerli öğretmenler,

Bu anket akademik bir çalışma kapsamında hazırlanmış olup İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek üzere düzenlenmiştir. Ankette iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde, araştırma kapsamında önem taşıyan, sizlerin kişisel ve mesleki profilinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise İngilizce öğretim programının kazanımlar, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinizi belirlemeyi içeren ifadeler bulunmaktadır. Araştırma ile elde edilecek sonuçların geçerliliği, bu anketteki sorulara içten ve gerçek yanıtlar vermenize bağlıdır. Bu nedenle, **lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizin için en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.** İlginiz ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Berna YÖRÜ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

1. () Kadın 2. () Erkek

2. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

1. () 0 -5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-19 yıl
5. () 20- üzeri yıl

3. Mezun olduğunuz yüksek öğretim programı:

1. () İngilizce Öğretmenliği
2. () İngiliz Dili ve Edebiyatı
3. () İngiliz Dil Bilimi
4. () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
5. () Mütercim Tercümanlık
6. () Başka (Varsa Belirtiniz) _____

4. İngilizce öğretim programı hakkındaki bilgi düzeyiniz nedir?

1. () Yetersiz
2. () Orta düzeyde yeterli
3. () Oldukça yeterli
4. () Yeterli

5. Yeni programla ilgili kaç tane hizmet içi eğitim seminerine katıldınız?

- () 0 (hiç)
() 1
() 2
() 3

6. Katıldığınız hizmet içi eğitim semineri, İngilizce öğretim programı hakkında size yeterli bilgi kazandırdı mı?

1. () Evet 2. () Hayır

B. Aşağıda ilköğretim sekizinci sınıf İngilizce Öğretim Programının kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere ne derece katıldığınızı ilgili kutucuğa (X) koyarak yanıtlayınız.

PROGRAMIN KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programının kazanımları açıkça ifade edilmiştir.					
2. Programdaki kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.					
3. Kazanımlar, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır.					
4. Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.					
5. Kazanımlar kendi içinde tutarlıdır.					
6. Programda okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
7. Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
8. Programda konuşma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
9. Programda yazma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
10. Programda telaffuz ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
11. Kelime bilgisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
12. İngilizce gramer ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					

PROGRAMIN İÇERİĞİNE(KONULARINA) İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
13. İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi içeriğindeki konular öğrenci seviyesine uygundur.					
14. İçerik, basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir.					
15. İçerik, öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmiştir.					
16. İçerikteki ifadeler günlük yaşamda kullanılabilir niteliktedir.					
17. Haftalık ders saati, programda yer alan içeriğin öğrencilere kazandırılmasında yeterlidir.					
18. İçerik, öğrencilerin, ön öğrenmeleri ile ilişki kurabileceği niteliktedir.					
19. İçerik, öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde hazırlanmıştır.					
20. İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.					
21. İngilizce programında içerik, kazanımlarla tutarlıdır.					
22. İçerik öğrencinin okuma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.					
23. İçerik öğrencinin yazma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.					
24. İçerik öğrencinin dinleme becerisini geliştirebilecek niteliktedir.					
25. İçerik öğrencinin konuşma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.					
26. İçerik öğrencilerin seviyelerine uygun kelime bilgisini içermektedir.					
27. Öğrenciler İngilizce dilbilgisi (gramer) kurallarının işlevini (function) ve yapısını (form) anlayabilmektedirler.					
28. İçerik telaffuz öğretimi için uygun şekilde düzenlenmiştir.					

ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
29. Sınıflardaki öğrenci sayısı derslerin programın getirdiği yeni anlayışa(yapılandırmacı yaklaşım) göre işlenebilmesi için uygundur.					
30. Etkinlikler düzenlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır.					
31. Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyici etkinliklere yer verilmiştir.					
32. Haftalık ders saati etkinliklerin uygulanması için yeterlidir.					
33. Programda öğrencilerin 'yaparak yaşayarak' öğrenmelerini sağlayan etkinliklere yer verilmiştir.					
34. Program öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamaktadır.					
35. Grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır.					
36. İkili çalışmalar öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır.					
37. Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.					
38. Programda öğrencilerin yazma becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.					
39. Programda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.					
40. Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştiren etkinlikler mevcuttur.					
41. İngilizce telaffuz öğretimi için uygun etkinlikler mevcuttur.					
42. Kelimelerin anlamlı bir bağlam (context) içinde öğretilmesini sağlayan etkinlikler mevcuttur.					
43. İngilizce gramer öğretimi için uygun etkinlikler mevcuttur.					
44. İngilizce öğretiminde aşağıdaki araç gereçlerden hangisi / hangilerini kullanıyorsunuz? () a. Ders kitabı, öğretmen kitabı, çalışma kitabı () b.Yazı tahtası () c. Projektör, bilgisayar, internet () d. Poster, resim ve grafikler () e. Radyo, teyp, CD çalar () f.Tepegöz, slayt () g. Gerçek eşya ve modeller () h. TV, video () ı. Başka (Belirtiniz)					
45. İngilizce öğretiminde aşağıdaki yöntemlerden hangisi / hangilerini kullanıyorsunuz? () a. Dilbilgisi- çeviri yöntemi (Grammar translation method) () b. Düzvarım yöntemi (Direct method) () c. İşitsel-dilsel yöntem(Audio-lingual method) () d. Karma yöntem (Eclectic method) () e. Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response) () f. Grupla dil öğretim yöntemi (Community Language Learning) () g. Telkin yöntemi (Suggestopedia) () h. Sessiz yol yöntemi (Silent way)					

ÖLÇME - DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısım katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
46. Programda öngörülen alternatif ölçme- değerlendirme teknikleri (performans görevleri, projeler, gözlem) kazanımları ölçmeye uygundur.					
47. Öğrencinin akademik başarısının değerlendirilmesinde ürün dosyalarından (portfolyo) yeterli derecede yararlanılmaktadır.					
48. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öz değerlendirme ölçeği yeterince kullanılmaktadır.					
49. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında akran değerlendirme ölçeği yeterince kullanılmaktadır.					
50. Programda ürüne dayalı değerlendirmenin yanı sıra süreç de değerlendirilmektedir.					
51. Ünite sonlarında öğrencilere izleme testleri quizler)uygulanmaktadır.					
52. Program, öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.					
53. Program, öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.					
54. Program, öğrencilerin dinleme becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.					
55. Program, öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır.					
56. Öğrenciler performans görevlerini yapabilmek için gerekli kaynaklara (kütüphane, internet v.b) kolaylıkla ulaşabilmektedirler					
57. Öğrenciler proje ödevlerini yapabilmek için gerekli kaynaklara (kütüphane, internet v.b) kolaylıkla ulaşabilmektedirler					
58. Okulun fiziki koşulları (derslik, çok amaçlı salon ...) öğrencilerin proje çalışmalarını sergilemeleri için uygundur					

C. GÖRÜŞLER

İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlar, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme boyutlarına ilişkin eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen aşağıya yazın.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.18.605.01 (79)/ 31.03.2011* 05750
Konu : Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 17.03.2011 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.302.08.01/836-1742 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Berna YÖRÜ'nün yürütmekte olduğu "İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında ekli listedeki İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerimize bağlı İlköğretim Okullarında anket uygulama izni talebi incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının ekli listede isimleri yazılı İlimiz Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı kırksekiz İlköğretim Okulundaki sekizinci sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen görüşleri değerlendirmesi anket uygulaması ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CBYLAN
Millî Eğitim Müdürü

O K U R
30./03/2011
Ekrem BAĞLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Tel : 0 (222) 239 72 00 E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
Faks : 0 (222) 239 39 22 İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr

