

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

122026

İLKÖĞRETİM DÖRT VE BEŞİNCİ SINIFLARDA UYGULANAN  
İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ  
(ADANA İLİ ÖRNEĞİ)

122026

DOKTORA TEZİ

DANIŞMANI  
Doç. Dr. Mehmet Gürol

HAZIRLAYAN  
Gülden Mersinligil

ELAZIĞ 2002

ELAZIĞ İLKÖĞRETİM ENSTİTÜSÜ  
DOKÜMAN YAKAR MERKEZİ

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM DÖRT VE BEŞİNCİ SINIFLARDA UYGULANAN İNGİLİZCE**  
**DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**  
**(ADANA İLİ ÖRNEĞİ)**

**DOKTORA TEZİ**

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

**Prof.Dr. Enver Tahir RIZA**

Danışman

**Doç.Dr. Mehmet GÜROL**

Üye

**Yrd.Doç.Dr. Nuri GÖMLEKSİZ**

Üye

**Yrd.Doç.Dr. Abdullah DİKİCİ**

Üye

**Yrd.Doç.Dr. Bahadır KÖKSALAN**

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur

**Prof.Dr. Ahmet BURAN**

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖZET

# İLKÖĞRETİM DÖRT VE BEŞİNCİ SINIFLARDA UYGULANAN İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ (ADANA İLİ ÖRNEĞİ)

**Gülden MERSİNLİGİL**

**Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman : Doç. Dr. Mehmet GÜROL**

**Eylül 2002**

Günümüzde İngilizce bilmek ve konuşmak giderek daha önemli bir hale gelmiştir. İngilizce artık uluslararası bir dil olarak tüm dünyada kabul görmektedir. Çoklu ortamlarda iletişim İngilizce olarak yapılmaktadır. Bunun sonucu olarak birçok ülkede İngilizce öğretimine daha erken yaşlarda başlanmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de de İngilizce öğretiminin çocuk sınıflarında başlatılması kararı alınmıştır.

Bu çalışma Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim yasası kapsamında ilköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulamaya konulan İngilizce Dersi Öğretim Programı hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin alınması amacını taşımaktadır.

Araştırma çeşitli modellerin özelliklerinden oluşan karma değerlendirme modeline göre yapılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Programın amaçları, içeriği, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirme ile uygulamanın eğitim öğretim sistemi içindeki durumuna ilişkin olarak veriler anket, görüşme ve gözlem teknikleri ile toplanmıştır. Pilot çalışmalar yapıldıktan, eğitim programları ve yabancı dil öğretimi alanlarında uzman görüşleri alındıktan sonra veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

Araştırmanın evreni Adana ili, Seyhan ve Yüreğir merkez ilçeleridir. Birkaç okul haricinde evrendeki tüm okullar uygulamaya dahil edilmiştir. Bu okulların yöneticilerine, dört ve beşinci sınıflarda İngilizce dersine giren öğretmenlere anket verilmiştir. Örneklemeye alınan 16 okuldaki 16 yöneticiyle görüşme yapılmış, bu okullardan rastgele grup yöntemine göre seçilen 705 öğrenciye anket verilmiştir. Örneklemeye alınan okullarda ayrıca gözlem yapılmıştır. Gözlem bulguları diğer araştırma bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS programı ile değerlendirilmiş, frekans, yüzde ve ki kare analizleri yapılmıştır. Nitel veriler kendi içinde sınıflandırılarak kategoriler halinde incelenmiş, nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları İngilizce Dersi Öğretim Programının amaçlarında, içeriğinde, eğitim durumlarında, sınavlar ve değerlendirme boyutlarında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluğuna göre bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılması gerektiğini; eğitim öğretim sisteminin geliştirilmesi için Türkçe ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının İngilizce Ders Programına destek vermesi, öğretmenlerin nicelik ve niteliğinin artırılması, bu bağlamda öğretmenlerin özellikle çocuk sınıflarında yabancı dil öğretimi alanında iyi eğitilmesi, öğretim koşullarının iyileştirilmesi, eğitim araç-gereçleri ile teknolojik olanakların geliştirilmesi, velilerin ve öğrencilerin İngilizce öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölüm programlarında bazı düzenlemeler yapılması gerektiği yönünde ipuçları vermektedir. İDÖP'nin amaçlarına ulaşabilmesi için hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve daha sık yapılması uygun görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Program geliştirme, program değerlendirme, çocuklara İngilizce öğretimi, İngilizce öğretimi programı

**ABSTRACT**  
**EVALUATION OF THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM**  
**FOR THE FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS IN**  
**ELEMENTARY EDUCATION**  
**( A SAMPLE OF ADANA PROVINCE)**

Knowing and speaking English today has been accepted as an important skill since English has become the medium of international communication all over the world. Communication in the present day among the nations is carried out through multiple media in the English language. This results in starting the English language teaching at earlier ages around the world. It has therefore been decided in Turkey that young learners in the primary school learn English.

The present study explores the perceptions of the learners, teachers and administrators about of the English Language Curriculum for the fourth and fifth grade students within the framework of the Law of an Eight Year Compulsory Continuous Elementary Education.

The study has been implemented on the basis of a multiple evaluation model which is structured by the aspects of various evaluation models. The survey method is utilized in the study. The data about the course objectives, content, teaching-learning process, assessment and the educational context in the school have been collected through questionnaires, interviews and observation. The data collection instruments have been finalized after they are piloted on the field and judged by the experts in the fields of education and foreign language teaching

Schools in Seyhan and Yüreğir sub-provinces in Adana metropolitan city are in the population of the study. Excluding few, all schools in the sub-provinces have been included the study. A questionnaire has been applied to the administrators and the teachers who are teaching English in the primary

schools. Sixteen administrators in the sample schools have been interviewed and 705 students selected randomly have taken the questionnaires. English classes have been observed in the sample schools. The data obtained from the observation are used to strengthen and support the data collected through the other instruments and methods.

Both quantitative and qualitative data are used in the study. The quantitative data are analyzed by the SPSS program in terms of frequency, percentage and chi-square. The qualitative data, categorized among themselves, are examined and used to strengthen and to make the quantitative data richer.

The results of the study show that some modifications and adjustments should be made in the basic aspects of the English Language Curriculum for the elementary school learners in accordance with their needs, likes and readiness; that the Turkish Language Curriculum and Social Studies Sciences Curriculum should support the English Language Curriculum ; that the quantity and quality of teachers should be improved; that the teachers should be better trained for teaching young learners; that the educational and technological tools and conditions should be improved; that awareness of the parents and learners about foreign language learning should be raised. In addition to these mentioned above the results of the study implies that some modifications are needed in the curriculum of the teacher training institutions. In service teacher training courses should be arranged more frequently and more effectively so that the English Language Curriculum can reach its objectives.

**Key Words:** Curriculum development, curriculum evaluation, teaching young learners

## İÇİNDEKİLER

Tablolar Listesi

Şekiller Listesi

## BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem .....	1
1.1.1. Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim .....	5
1.1.2. İngilizce Öğretimi ve Programlar .....	11
1.1.3. İlkokullarda Yabancı Dil Öğretimi .....	16
1.1.4. Bazı Ülkelerde “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” .....	17
1.1.5. İDÖP’a İlişkin Tartışmalar .....	21
1.2. Araştırmanın Amacı .....	39
1.3. Araştırmanın Önemi .....	39
1.4. Sayıtlar .....	42
1.5. Sınırlılıklar .....	42
1.6. Tanımlar .....	43

## BÖLÜM II KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....

2.1. Kuramsal Açıklamalar .....	46
2.1.1. Eğitimde Program Geliştirme .....	46
2.1.2. Program Değerlendirme .....	54
2.1.3. Değerlendirmenin Önemi .....	60
2.1.4. Değerlendirme Türleri .....	63
2.1.4.1. Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme .....	64
2.1.4.2. Ürünün ve Sürecin Değerlendirilmesi .....	66
2.1.4.3. Nicel ve Nitel Değerlendirme .....	68
2.1.4.4. Tamlayıcı Değerlendirme .....	70
2.1.4.5. Yansıtıcı Değerlendirme .....	70
2.1.4.6. Araştırmacı-Öğretmen Yaklaşımı .....	71
2.1.4.7. Dıştan GÜdülenen Değerlendirme .....	72
2.1.4.8. İçten GÜdülenen Değerlendirme .....	73
2.1.5. Değerlendirme Modelleri .....	73
2.1.5.1. Tyler Modeli .....	74
2.1.5.2. Scriven Modeli .....	79

2.1.5.3. Stake Modeli .....	82
2.1.5.4. Stufflebeam`ın Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli .....	85
2.1.5.5. Worthen ve Sanders Modeli .....	90
2.1.5.6. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli .....	91
2.1.5.7. Araştırmada Kullanılan Model .....	95
2.1.6. Değerlendirme ve Etik .....	103
2.2. İlgili Araştırmalar .....	104
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	104
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	117
<b>BÖLÜM III YÖNTEM</b> .....	133
3.1. Araştırma Modeli .....	133
3.2. Evren ve Örneklem .....	136
3.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntemi .....	140
3.4. Verilerin Toplanması .....	151
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu .....	153
<b>BÖLÜM IV BULGULAR ve YORUM</b> .....	155
4.1. Kişisel Bilgiler .....	155
4.1.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler .....	156
4.1.2. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler .....	157
4.1.3. Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler .....	163
4.2. Amaçlara İlişkin Görüşler .....	167
4.2.1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Amaçlara İlişkin Görüşleri.....	167
4.2.2. Öğretmenlerin Amaçlara İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri	170
4.3. İçeriğe İlişkin Görüşler .....	174
4.3.1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İçeriğe İlişkin Görüşleri .....	174
4.3.2. Öğretmenlerin İçeriğe İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri .	179
4.4. Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler .....	184
4.4.1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri	184
4.4.2. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri .....	190
4.4.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri .....	192



4.4.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenme Ortamına İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri .....	198
4.4.5. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Araç-Gereçlere İlişkin Görüşleri .....	199
4.4.6. Öğretmenlerin Araç-Gereçlere İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri .....	206
4.4.7. Öğrencilerin Sınıf Dışındaki Etkinliklere İlişkin Görüşleri .....	207
4.4.8. Öğretmenlerin İngilizce Ders Kitabı ve Diğer Kaynaklara İlişkin Görüşleri .....	209
4.5. Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler .....	219
4.5.1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri .....	220
4.5.2. Öğretmenlerin Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri .....	226
4.6. Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşler .....	227
4.6.1. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri .....	228
4.6.2. Yöneticilerin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri .....	231
4.7. Genel Görüşler .....	246
4.7.1. Öğrencilerin Genel Görüşleri .....	246
4.7.1.1. Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevdikleri .....	247
4.7.1.2. Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri .....	252
4.7.1.3. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri .....	257
4.7.2. Öğretmenlerin Genel Görüşleri .....	258
4.7.2.1. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sorunlarına İlişkin Görüşleri ..	258
4.7.2.2. Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevdikleri .....	261
4.7.2.3. Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri .....	264
4.7.2.4. Öğretmenlerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri .....	268
4.7.3. Yöneticilerin Genel Görüşleri .....	271
4.7.3.1. Yöneticilerin İngilizce Dersine İlişkin Sorunlara Ait Görüşleri ..	271
4.7.3.2. Yöneticilerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri .....	273
4.8. Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular .....	275
4.8.1. Yöntem ve Etkinliklere İlişkin Gözlem Sonuçları .....	276
4.8.2. Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlem Sonuçları .....	280
4.8.3. Araç-Gereçlere İlişkin Gözlem Sonuçları .....	286
<b>BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>288</b>
5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	288

5.1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar .....	288
5.1.2. İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	290
5.1.2.1. İDÖP'nin Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	291
5.1.2.2. İDÖP'nin İçeriğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	292
5.1.2.3. İDÖP'nin Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .	294
5.1.2.3.1. Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	294
5.1.2.3.2. Öğrenme Ortamına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma ...	297
5.1.2.3.3. Araç-Gereçlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	299
5.1.2.3.3.1. İngilizce Ders Kitabı ve Diğer	
Kaynaklara İlişkin Sonuçlar ve	
Tartışma .....	299
5.1.2.3.3.2. Diğer Araç-Gereçlere İlişkin Sonuçlar	
ve Tartışma .....	302
5.1.2.3.4. Sınıf Dışındaki Etkinliklere İlişkin Sonuçlar	
ve Tartışma.....	304
5.1.2.4. İDÖP'nin Sınavlar ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin	
Sonuçlar ve Tartışma .....	304
5.1.2.5. İDÖP'nin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Sonuçlar ve	
Tartışma .....	306
5.1.2.6. İDÖP Hakkında Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin	
Genel Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	311
5.1.2.6.1. Öğrencilerin İDÖP İle İlgili Genel Görüşlerine Ait	
Sonuçlar ve Tartışma .....	311
5.1.2.6.2. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sorunlarına İlişkin	
Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	315
5.1.2.6.3. Yöneticilerin İDÖP İle İlgili Genel Görüşlerine Ait	
Sonuçlar ve Tartışma .	319
5.2. İDÖP'a İlişkin Öneriler .....	321
5.2.1. Karar Vericiler ve Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	321
5.2.1.1. İDÖP'nin Amaçlarına İlişkin Öneriler .....	321
5.2.1.2. İDÖP'nin İçeriğine İlişkin Öneriler .....	322
5.2.1.3. İDÖP'nin Eğitim Durumlarına İlişkin Öneriler .....	323
5.2.1.4. İDÖP'nin Sınavlar ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öneriler	326
5.2.1.5. İDÖP'nin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Öneriler .....	327
5.2.2. Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler .....	330

<b>KAYNAKLAR</b> .....	332
<b>EKLER</b> .....	348
<b>EK.1. Öğrenci Anketi</b> .....	349
<b>EK. 2. Öğretmen Anketi</b> .....	355
<b>EK. 3. Yönetici Anketi</b> .....	364
<b>EK. 4. İDÖP Gözlem Formu</b> .....	368
<b>EK. 5. Araştırma Evrenindeki Okullar</b> .....	370
<b>EK. 6. İzin Yazısı</b> .....	373
<b>EK. 7. Anket ve Gözlem Uygulama Programı</b> .....	374
<b>EK. 8. Anket Dağıtım Listesi</b> .....	375
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	380



## TABLOLAR LİSTESİ

### Tablo

1.1.	SYKZİ'de Yeni Eğitim Programları .....	10
1.2.	1924'ten Sonra Öğretilen Yabancı Diller .....	12
1.3.	Yabancı Dille Ortaöğretim Okul Sayıları .....	14
1.4.	Yabancı Dillerin Öncelik Sırası .....	15
3.2.1.	Evren ve Örneklemin Sayısal Dağılımı .....	137
3.2.2.	Anket Uygulanan Okullar ve Öğrencilerin Sayısal Dağılımı .....	138
3.3.1.	İngilizce Dersi Öğretim Programı Veri Toplama Kaynakları, Araçları ve Amaçları .....	150
4.1.1.1.	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı .....	156
4.1.1.2.	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	157
4.1.2.1.	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı .....	157
4.1.2.2.	İngilizce Dersini Veren Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ...	158
4.1.2.3.	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı .....	159
4.1.2.4.	İngilizce Dersini Veren Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı .....	160
4.1.2.5.	Öğretmenlerin Öğretmenlik Formasyonlarına Göre Dağılımı .....	161
4.1.2.6.	Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Dağılımı .....	161
4.1.2.7.	Öğretmenlerin Öğrettikleri Sınıflara Göre Dağılımı .....	162
4.1.3.1.	Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı .....	163
4.1.3.2.	Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	164
4.1.3.3.	Yöneticilerin Branşlarına Göre Dağılımı .....	164
4.1.3.4.	Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı .....	165
4.1.3.5.	Yöneticilerin Yöneticilik Deneyimlerine Göre Dağılımı .....	165
4.1.3.6.	Yöneticilerin En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı .....	166
4.2.1.1.	Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Amaçların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri .....	167
4.3.1.1.	Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İçeriğe İlişkin Görüşleri .....	175
4.3.2.1.	Öğretmenlere Göre En Çok Çıkarılması İstenen Konular .....	180
4.3.2.2.	Öğretmenlerin İçeriğin Sıralanışına ve Konuların Amaçlarla Tutarlılığına Ait Görüşleri .....	181
4.4.1.1.	Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri .	185

4.4.3.1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri .....	192
4.4.5.1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri .	200
4.4.5.2. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sınıfta Kullanılan Diğer Araç-Gereçlere İlişkin Görüşleri .....	202
4.4.7.1. Öğrencilerin Sınıf Dışındaki Etkinliklere İlişkin Görüşleri .....	208
4.4.8.1. İngilizce Dersinde Kullanılan Kitapların Dağılımı .....	210
4.4.8.2. Öğretmenlerin İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri .....	211
4.4.8.3. Öğretmenlerin Başka Kaynaklardan Ödev Vermesi .....	216
4.4.8.4. Ödev Kaynakları ve Ödev Türlerinin Dağılımı .....	217
4.5.1.1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri .....	220
4.6.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri .....	228
4.6.2.1. Yöneticilere Göre Sözleşmeli Öğretmenler ve Öğretmen Açığının Dağılımı .....	231
4.6.2.2. Yöneticilere Göre Öğretmen Açığı Olan Okullarda İngilizce Derslerinin Nasıl Yapıldığı .....	232
4.6.2.3. Yöneticilerin Okulun Olanaklarına İlişkin Görüşleri .....	234
4.6.2.4. Yöneticilerin Velilere İlişkin Görüşleri .....	241
4.7.1.1.1. Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevdikleri .....	248
4.7.1.1.2. Öğrencilerin Sevme Nedenleri .....	251
4.7.1.2.1. Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri .....	253
4.7.1.2.2. Öğrencilerin Sevmeme Nedenleri .....	256
4.7.2.2.1. Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevdikleri .....	262
4.7.2.3.1. Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri .....	265

**ŞEKİLLER LİSTESİ****Şekil**

2.1. Taba -Tyler Program Geliştirme Modeli .....	51
2.1. Program Değerlendirmenin Sürekliliği .....	59
2.3. Linear Yaklaşım .....	60
2.4. Dairesel Yaklaşım .....	61
2.5. Değerlendirmenin Yeri .....	63
2.6. Tyler Modeli (genişletilmiş) .....	77
2.7. Stake`in Tanılayıcı Matrisinde İşlemler .....	83
2.8. Değerlendirme ve Karar Verme İlişkisi .....	86
2.9. Değerlendirme ve Karar Türleri .....	87
2.10.Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli .....	92
2.11. Program Değerlendirme Modeli .....	96
2.12. Öğretmenin Hizmetiçi Eğitim Programını Değerlendirme Modeli .....	123
3.3.1. Program Öğelerinin Veri Toplama Araç/Yöntemlerine ve Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı .....	141

## ÖNSÖZ

Günümüzde İngilizce öğretimi giderek daha çok önem kazanmaktadır. İngilizce'nin bilgisayar ve internet dili olması, uluslararası ilişkilerin ve iletişimin İngilizce olarak yapılması İngilizce öğretimine verilen önemi artırmaktadır. Bunun sonucu olarak tüm dünyada İngilizce öğretimine daha erken yaşlarda başlanmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası kapsamında dört ve beşinci sınıflara İngilizce dersleri konmuştur. Ancak çocuk sınıflarında İngilizce öğretmek için gerekli hazırlıkların yeterli olduğu söylenemez. Hazırlanan programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi; öğretmenlerin çocuk sınıflarında İngilizce öğretmeye hazır olması, okulun İngilizce öğretimi için yeterli fiziki yapıya ve teknolojik olanaklara sahip olması, yeterli sayıda İngilizce öğretmeni bulunması beklenilmektedir.

Betimsel nitelikteki bu araştırma ile ilköğretimin dört ve beşinci sınıflarındaki öğrencilere uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının etkililiği değerlendirilmeye, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için her zaman destek veren anabilim dalı başkanım Prof. Dr. Özden Ekmekçi'ye; araştırmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamasında büyük bir özveri ile bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a; tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Gürol'a; anketlerin hazırlanmasında görüşlerini aldığım çalışma arkadaşlarıma; anketlerin uygulanmasında bana yardımcı olan arkadaşım Filiz Ekici'ye ve öğrencilerime; anketlerin analizinde emeği geçen Selvi Kırğıl'a ve tezi titizlikle okuyarak düzeltmelerinin yapılmasında katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Rana ve Faruk Yıldırım'a; tezi büyük bir sabır ve titizlikle yazan Serap Arıdıcı'ya teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım sırasında büyük bir sabırla bana destek veren eşim Öner Mersinligil'e; büyük bir anlayış ve sabırla çalışmamın sonuçlanmasını bekleyen aileme ve yeğenlerime sonsuz teşekkürü borç bilirim.

## KISALTMALAR

Aşağıda araştırma raporunda kullanılan kısaltmalar yer almaktadır.

- A.B.D. : Amerika Birleşik Devletleri  
A.Ö.K. : Atatürk Öğretmen Koleji  
AR-GE : Araştırma Geliştirme  
B.K.S. : Basamaklı Kur Sistemi  
COTE : Certificate for Overseas Teachers of English  
EIL : Uluslararası bir Dil olarak İngilizce (English as an International Language)  
ESP : Belirli amaçlı İngilizce (English for Specific Purposes)  
FLES : İlkokullarda Yabancı Dil Öğretimi (Foreign Languages in Elementary Schools)  
İDÖP : İngilizce Dersi Öğretim Programı  
K.K.T.C: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
M.E.B. : Milli Eğitim Bakanlığı  
MLO : Müfredat Laboratuvar Okulları  
PACE : İlköğretim Değerlendirmesi Program ve Deneyim (Primary Assessment, Curriculum and Experience)  
SAL : Saylor, Alexander ve Lewis  
SLO : Hollanda Program Geliştirme Proje Dairesi  
SYKZİ : Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim  
T.E.D. : Türk Eğitim Derneği  
TDP : Öğretmen Geliştirme Projesi (Teacher Development Project)  
TEYL : Çocuklara İngilizce Öğretimi (Teaching English to Young Learners)  
UCSMP: Chicago Üniversitesi Okul Matematiği Projesi  
(University of Chicago School Mathematics Project)  
YE : Yöntemler ve Etkinlikler



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1 Problem

Küreselleşme kavramının yayılması ile birlikte iletişim teknolojilerindeki patlama, İngilizce bilmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Crystal (McKay, 2000:1), İngilizce'nin hızlı bir şekilde dünya dili rolünü üstlendiğini vurgularken bazı rakamlar vermektedir. Buna göre, İngilizce Amerika Birleşik Devletleri (A.B.D.), İngiltere, Avustralya gibi ülkelerde ana dili olarak 320-380 milyon insan tarafından; Hindistan, Singapur gibi ülkelerde resmi ve ikinci dil olarak yaklaşık 150-300 milyon insan tarafından; diğer birçok ülkede de 100-1000 milyon insan tarafından sadece yabancı dil olarak konuşulmaktadır. Böylece en kötü tahminle bugün dünyada yaklaşık 570 milyon insan İngilizce'yi anadili veya anadiline yakın bir hakimiyet içinde kullanmaktadır. Bugün dünyada İngilizce'den başka hiçbir dil bu kadar yaygın bir şekilde kullanılmamaktadır.

İngilizce artık Uluslararası Bir Dil (English as an International Language =EIL) olarak, anadili İngilizce olan toplumların egemenliğinden kurtulup İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen toplumların boyunduruğuna girmek üzeredir (Warschauer, 2000 : 511). Dahası ekonomi ve iş dünyasındaki eğilimler, İngilizce'nin, yeni efendileri tarafından her türlü uluslararası işbirliğinde, uzlaşmada ve hızla değişen bilginin yorumlanmasında kullanılacağını göstermektedir. Ve nihayet yeni bilgi teknolojilerinin, "okur-yazar"lık kavramını, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenler için İnternette dolaşma ve araştırma yapma, İnternette iletişim gibi elzem beceriler lehine değiştirebileceği vurgulanmaktadır (Warschauer, 2000 : 511).

Küreselleşme bilgisayarla olmaktadır (Turgut, 1999 : 2). Bilgisayar, televizyon, video kasetleri gibi yüksek teknoloji ürünleri günümüzde ve

gelecekte kitabın yerini alacaktır. Turgut (1999)'un belirttiği gibi 21'inci yüzyılda bilgisayarın taşıdığı mesajın anlaşılır olabilmesi için güzel bir Türkçe eğitiminin yanısıra yabancı dil eğitiminin önemi de açıktır.

Bu tartışmalar ışığında İngilizce öğretim programlarının yapısal ve işlevsel kalıplardan kurtarılarak proje hazırlamaya, eleştirel düşünceyi ve ulusal-evrensel kültür bilincini geliştirmeye yönelik şekilde tasarlanması düşünülmelidir. Ellis (2000)'e göre artık tüm dünyada geçerli olan şey çoklu İngilizce okur-yazarlığı ve çoklu iletişim becerileridir. Bunu başarmak için köhne programlardan uzaklaşmak lazımdır. Ellis (2000:1-2), İngilizce'nin evrensel bir dil olduğunu ifade ederken teknolojiye patlamanın ve çoklu zeka (variety of intelligences) kuramının dil öğrenimine katkıda bulunduğunu, dil öğrenme yöntemlerinin ve materyallerinin bu kurama göre geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlara ilaveten, çocuklara nasıl öğreneceklerini öğretmenin, onların kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olacağını düşünmektedir. Ebeveynler de, çocuklarının İngilizce öğrenerek hem kendi evrensel gelişmelerine, hem de İngilizce'nin onlara, ileriki okul yaşantılarında, üniversitede ve iş hayatında sağlayacağı kazanç konusunda bilinçlendirilmelidirler (Ellis, 2000 : 3).

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin yaklaşık 200 yıllık bir geçmişi vardır. 1997-1998 öğretim yılında Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretime (SKYZİ) geçilmesi ile İngilizce öğretimi dördüncü sınıfta başlatılmıştır. Bu değişikliğin olması kaçınılmazdır. Ancak dünyanın birçok ülkesinde, örneğin İngiltere, Polonya, Macaristan ve İtalya'da ilkokulda yabancı dil öğretimi önce pilot uygulama ile başlatılmıştır. Sistemli olarak uygulama sonuçları değerlendirilmiş, öğretmenler bu konuda eğitilmiş, yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve ilkokul çocukları için özel ders kitapları ve ders materyali hazırlanmıştır (Stern, 1967, 1969). Kısaca, yabancı dil öğretim programlarının etkili olması için her türlü hazırlık ve çalışma yapılmış, programın başarılı olup olmadığı sürekli değerlendirilmiştir.

Ülkemizde ise resmi ilkokullarda yabancı dil öğretimine çok hızlı bir geçiş yapılmıştır. SYKZİ'de pilot uygulamalar olmasına rağmen, yabancı dil öğretimi konusunda sistemli bir hazırlık yapıldığını söylemek biraz zordur. "Çocuklara İngilizce nasıl öğretilir?" "Hangi yöntemler çocuklar için daha uygundur?" "Çocuk gelişimine göre en iyi sonuç nasıl alınır?" "Öğretmenlerin nitelik ve nicelikleri nasıldır?" "Çocuğun anadili gelişimi ne düzeydedir?" "Eğitim sisteminin mevcut olanakları bu programın uygulanmasını ne ölçüde etkiler?" "Yöneticiler buna ne ölçüde hazırdır?" gibi onlarca soru tam olarak yanıtlanamazken dördüncü sınıfta İngilizce öğretimine başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanı Hikmet Uluğbay 1997-1998 öğretim yılı ve ilköğretim haftası açılış konuşmasında 2000 yılına kadar ilköğretimde şu hedeflerin gerçekleştirileceğini belirtmiştir:

2000 yılına kadar 140 bin yeni derslik yapılacaktır. Bu dersliklerden 10 bini bu yıl hizmete girecektir. 190 bin yeni öğretmen istihdam edilecektir. Bunların yaklaşık 27 bini bu yıl göreve başlayacaktır. Bu düzenlemeler sonucunda ilköğretimde sınıf mevcutları 30'a indirilecektir. Bu amaçla 2000 yılına kadar bu günün değeri ile bir katrilyon yatırım yapılacaktır. Bu hedefe vardığımızda ikili öğretim ve tek öğretmenli okullar tarihe karışmış olacaktır (M.E.B., 1997c, 3-4).

Ancak gelinen noktada belirli ölçüde nicel gelişmeler olmasına karşın nitel gelişmelerin yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Örneğin Adana ili genelinde 2000-2001 öğretim yılında ilköğretim okullarında 9521 öğretmen, 5827 derslik bulunmaktayken, 2001-2002 öğretim yılı başında aynı okullarda 10.573 öğretmen, 6.061 derslik vardır. Öğretmenlerin yıllara göre artışı 1020 iken, derslik sayındaki artış da 234'dür (M.E.B., 2002 : 5). Eğitimdeki nitel gelişmeler konusunda ise Türkiye genelinde eğitim programlarında, eğitim araçlarının geliştirilmesinde, ders kitaplarının ücretsiz dağıtılmasında, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde çeşitli, Araştırma Geliştirme (AR-GE) çalışmalarında bazı projeler tamamlanmış, bazıları da halen devam etmektedir (M.E.B., 2000). Ancak bu gelişmelerin yeterli olmadığı gözlenmektedir. Bunun başlıca nedenleri ilköğretimde yeni fiziki kapasite yaratılmasındaki sınırlılık, derslik ve okul sayılarındaki yetersizlik, öğretmen

dağılımındaki dengesizliğin yanı sıra, ilkokul programının temel eğitimin amaçlarına uygun şekilde geliştirilmemiş olması, çağdaş dil öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulamaması, eğitim teknolojisinin olanaklarından yeterince yararlanılmaması, araç ve gereç eksikliğidir (Özdemir,1999: 6 ).

Şahinel (1998)'in Corder'den aktardığına göre sosyal yaşamda yer alan bir kişi iletişim kurabilmelidir. Bu nedenle birey dil öğrenir. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerine doğru dil alışkanlıklarını edinmeleri konusunda yardımcı olmalı ve edinilen bu dil alışkanlıklarını öğrencinin etkin bir şekilde kullanmasını sağlamalıdır. Willis'e göre öğrencilere sadece dil bilgisi alıştırmalarını nasıl yapacaklarını veya verilen seçenekler arasından doğru olanı nasıl seçeceklerini öğretmek yeterli değildir (Şahinel, 1998). Zaten bu yabancı dil öğretmek de değildir. Dil bilmek demek, dilin yapı ve işlevlerini, uygun sözcüklerle doğal bir biçimde ve bir iletişim aracı olarak kullanmaktır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminin amacı "göstermelik" dil bilgisi vermek değil, öğrencinin kullanacağı dil becerilerine egemen olmasını sağlamak olmalıdır (Başkan, 1978 : 6)

Ancak ülkemizde araştırmacının da yıllardır içinde olduğu yabancı dil öğretimi alanında uygulanan yöntem ve tekniklerin dil becerilerini geliştirmede yeterince etkili olduğu söylenemez. Dil öğrenmek, dil bilgisi çözümlemesi olarak algılanmaktadır. Öğrenciler yabancı dili öğrenmemekte, yabancı dilin kalıplarını ve sözcüklerini ezberlemektedirler. Öğrenilen kalıplar "How are you?", "What's your name?", "It's a book" gibi basit cümle yapılarından oluşmaktadır. "What do you think about Turkish education?" diye sorulduğunda orta düzeyde İngilizce bildiği var sayılan bir öğrencinin bu soruyu yanıtlamakta güçlük çekeceği söylenebilir. Öyleyse bu sorunun temelinde yatan şey nedir? Yıllardır uğraş verildiği halde orta öğretimden mezun olan öğrenciler orta düzeyde bile İngilizce konuşamazken, 1997-1998 yılında başlatılan SYKZI programı ile ilköğretim okullarının birinci kademesinde dört ve beşinci sınıf düzeyine indirilen İngilizce öğretimi acaba ne kadar başarılı olmaktadır? Nasıl bir program uygulanmalıdır ki öğrenci diye bilinen ve çağdaş toplumlarda özenli

bir eğitim verilen “çocuklar” yabancı dili öğrensinler, bu dili öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirsinler?

Ülkemizde çocuk sınıflarında 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlatılan İngilizce öğretiminin iki boyutu vardır. Bunlar Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim ile bunun içinde yer alan İngilizce Dersi Öğretim Programı (İDÖP)'dir. Bu nedenle araştırmanın temelinde yatan problemi daha iyi anlayabilmek için önce SYKZİ olgusu, daha sonra İDÖP Türkiye'de İngilizce öğretiminin gelişme süreci içerisinde irdelenmektedir.

### **1.1.1 Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim**

Eğitim, ülkelerin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik alanda yaşanan hızlı gelişme ve değişimlerden fayda sağlamak ve yaşanabilecek olumsuzlukları en aza indirmek için kullanabilecekleri en önemli araçlardan biridir. Bunun bilincinde olan toplumlar her sorunun temelinde eğitimi arar hale gelmişlerdir. Bu durum, eğitime olan inancı giderek güçlendirirken, eğitimden beklentileri de artırmaktadır.

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanı ile birlikte büyük bir kalkınma seferberliği başlatılmış ve eğitim bunun temel araçlarından biri olarak benimsenmiştir. Bu alanda küçümsenmeyecek bir çaba gösterilmiştir. Son yetmiş beş yılın istatistikleri incelendiğinde, eğitimde önemli bir mesafe alındığı görülmektedir (Türk Eğitim-Sen, 1999 : 41). İlköğretimden başlayarak, ortaöğretim ve yüksek öğretim olmak üzere örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde toplumun beklentileri ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler eğitimdeki uygulamalara ve eğitim programlarına da yansımıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin bu süre içinde yapmış olduğu en önemli reformlardan biri 4306 sayılı yasa ile 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi

Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim” yasasıdır. Bu yasa gereğince ülke genelinde 1997-1998 öğretim yılından itibaren SYKZİ’ye geçilmiştir (M.E.B., 1998 : 9). 1997 yılından önce, ilkokul ve ortaokullar bağımsız olarak ayrı ayrı eğitim-öğretim verirken, bu yasa ile ilköğretim bünyesi içerisinde tek bir çatı altında birleştirilmiştir.

İlköğretim 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir (Fidan ve Erden, 1987 : 235). İlköğretim, eğitim sisteminin temelidir. Bu yüzden ilköğretimi düzenlemek ve ilköğretim olanaklarını insanlara açmak, tüm nüfusa ilköğretimi zorunlu kılmak devletlerin görevleri arasında sayılmıştır. Türkiye’de zorunlu öğretim dendiğinde ilköğretim akla gelir (Başaran, 1993 : 75). Zorunlu eğitim, örgün eğitimin en fazla önem verilen bölümünü ifade eder. İnsanın, yani çocukların, belli bir çağda belli bir sürede eğitim almasını öngörür.

Temel eğitim ise, hangi yaşta olursa olsun, çocuk, genç, yetişkin ya da yaşlı birinin örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde belli bir düzeyde ve nitelikte eğitim görmesini anlatan bir kavramdır (M.E.B., 1998 : 9). Çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de ilköğretimin sağladığı fırsat eşitliği ve eğitim olanağı “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Arslan, 2000). İlköğretimin kesintisiz olması ise, uygulanan eğitim programının sekiz yıllık bir süre içerisinde tamamlanması olarak açıklanabilir.

Fidan ve Baykul (1991 : 14) ilköğretimin uluslaşma amaçlarına katkıda bulunduğunu belirtirler. Bu eğitimcilere göre ilköğretim, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak, onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar.

SYKZİ ile getirilen yenilikleri incelemeyen önce Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar gelen tarihi süreç içerisinde, ilköğretim sisteminde ve ilköğretim programlarındaki gelişmelere kısaca bakmakta fayda vardır.

Cumhuriyet Milli Eğitiminin, başlangıçta en çok üzerinde durduğu ve yaygınlaşması için seferberlik açtığı aşama ilköğretimdir. 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat" yasası ile öğretimin birleştirilmesi sağlanmış, farklı sistemlerdeki eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) çatısı altında toplanmıştır. Bu yasa ile eğitim kurumlarının amaç ve işlevleri açıklığa kavuşmuş, eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda yetki ve sorumluluk M.E.B'a verilmiştir (Akgün, 1983). 20 Nisan 1924 tarihinde düzenlenen bu yasanın 87. Maddesi ilköğretimi zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak hükme bağlamıştır (Varış, 1988 : 32).

1923 ile 1946 yılları arasında eğitim alanında köklü değişiklikler yapılmış, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Hasan Ali Yücel, John Dewey, Kühne, Buyse ve Wilson gibi yerli ve yabancı uzmanların katkılarıyla eğitim kurumlarının yapılandırılmalarında, uygulamalarında, yönetmeliklerinde ve programlarında önemli gelişmeler sağlanmıştır (Demircan, 1988; Demirel, 1990; Varış, 1988).

İlk Milli Eğitim Şurası 17-29 Temmuz 1939 tarihlerinde toplanmıştır. 5-15 Şubat 1962 tarihlerinde yedincisi toplanan Milli Eğitim Şurasında Milli Eğitimin temel ilkeleri tartışılmış ve 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu gereğince ilköğretim kurumlarını ilgilendiren çeşitli yönetmelikler kabul edilerek yürürlüğe konulmuştur (Özalp ve Ataunal, 1983 : 129). Ayrıca Türkiye'nin 1961 yılında planlı kalkınma dönemine geçmesi ile birlikte eğitimde planlamaya da önemli bir yer verilmiştir.

Yedinci Milli Eğitim Şurasında benimsenen eğitimin temel ilkeleri, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile gerçekleşmiştir. Bu kanun birçok bakımdan önemlidir. Çünkü eğitimde ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri, Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ve ailenin işbirliği ve her yerde eğitim gibi temel ilkeler bu yasa ile belirlenmiştir (Varış, 1988 : 38-9). Eğitim sisteminin yapısı örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmakta; örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim,

ortaöğretim ve yüksek öğretim olarak değiştirilmektedir. Bu kanunla temel eğitim sekiz yıl olarak düzenlenmekte, ortaöğretimde çok amaçlı liselerin kurulması öngörülmektedir (Varış, 1988; M.E.B.,1998).

23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanan onuncu Milli Eğitim Şurasının gündeminde, Türk Milli Eğitim Sisteminin Atatürk ilkeleri doğrultusunda bütünleştirilmesi; eğitim programlarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre farklı hazırlanması ve eğitimin çeşitli kademeleri arasında öğrenci akışının düzenlenmesine ilişkin kurallardan oluşan bir model vardır. Bu şuranın getirdiği en önemli yenilik, ilköğretime bir ana sınıfının eklenmesi, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılarak, sistemin (5+3+3) modeli yerine (8+3) modeline dönüştürülmesi kararıdır (Varış, 1988; Özalp ve Ataunal, 1983; Kaya, 1983). Bir başka ifadeyle, beş yıllık ilkokul ile üç yıllık ortaokulun birleştirilerek zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıdır. Üç yıllık ortaöğretim buna dayalı olacaktır. İşte (8+3) modelinin bir bütünlük içinde yapılandırılarak uygulanmasını öngören Yeni Türk Milli Eğitim Sistemi adı altında sunulan bu model, onuncu Şuranın ana konusu olmuştur. Ancak bu kararın uygulanmaya konması yıllar sonra, 2000'li yılların eşiğinde 4306 sayılı yasa ile mümkün olacaktır.

İlköğretimde bugüne kadar birçok program uygulanmıştır. 1924, 1926, 1936, 1939, 1948 ve 1968 programları en önemlilerinden olup bunlar genellikle kabul edildikleri yılın son iki rakamı ile anılmaktadır. 26 programı, 48 programı, 68 programı gibi. İlk önceleri ilkokul ve ortaokul için ayrı ayrı programlar oluşturulurken, daha sonraki yıllarda programlar birleştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin 68 programı, ilkokuldaki derslerin tamamını bir bütün olarak düzenlemiştir. Daha sonraları bu programdaki bazı dersler değiştirilerek sistemin bütünlüğü yine bozulmuştur. Ancak zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkartan 4306 sayılı yasa ile ilköğretimde tek tip müfredat programı uygulamasına geçilmiştir (M.E.B., 1998 : 137).



Ayrıca Varış (1988)'in da dikkat çektiği üzere anılan ilköğretim programları, biri diğerinin içeriğinin rastgele hafifletilmesi ya da biçimsel olarak bir diğeri ile birleştirilmesi ile ortaya çıkan türevlerdir. Bilimsel ve inandırıcı araştırmalara dayanmadan hazırlanan bu programlar "ortalama bir öğrenme kapasitesine hitap edecek" (Varış, 1988 : 174) şekilde değiştirilmişlerdir.

SYKZİ, onuncu Milli Eğitim Şurasından, on beşinci Milli Eğitim Şurasına kadar uzanan bir süreçte yoğun akademik görüşmelerin yer aldığı ve bu çalışmalara paralel olarak 1971-1972 öğretim yılında pilot uygulamasına başlanılan ve 1973 yılında çıkarılan Mili Eğitim Temel Kanunu ile ilke kararı alınan ve yaygın bir biçimde uygulamaya konulan bir program olmuştur. Genel ve temel nitelikli bir eğitimi öngören bu yasa ile çocukların iyi insan, iyi vatandaş olarak yetiştirilmeleri, kendileri ve toplum yaşamları için gerekli genel bilgi, tavır tutum ve davranışlar ile ekonomik anlamda üretkenlik kazanmaları amaçlanmaktadır (M.E.B., 1998 : 9).

Yukarıdaki amaçlara ulaşabilmek için çocuğun izlenmesi, gelişim basamaklarına uygun olarak kişilik hizmetlerinin verilmesi tanıtma ve rehberlikte bulunulması, ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda yetiştirmelerinin sağlanması gereklidir. Bu da ancak, genel ve temel nitelikli bir eğitim süreci olan en az sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin, program bütünlüğü ve sürekliliği esasına uygun olarak yürütülmesi ile mümkün olacaktır.

İlköğretimin sistem bütünlüğü içinde ve kesintisiz olarak uygulanmaya başlaması ile birlikte ilköğretim programında yapılan yenilikler Tablo 1.1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.1 SYKZİ'de Yeni Öğretim Programları**

Programlar	Sınıflar							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Hayat Bilgisi	x	x	x					
Sosyal Bilgiler				x	x	x	x	
Matematik	x	x	x	x	x	x	x	x
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi							x	x
Türkçe Eğitimi Yazı Programı	x	x	x	x	x	x	x	x
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca, Fransızca)				x	x			
Trafik ve İlk Yardım						x		x
Seçmeli Dersler				x	x	x	x	x

Kaynak : M.E.B. 1998 : 10-11'dan uyarlanmıştır.

Tablo 1.1'de 1999-2000 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan SYKZİ'deki yeni programlar yer almaktadır. Tablo görüldüğü gibi dört ve beşinci sınıflarda başka öğretim programları ile birlikte yabancı dil öğretim programı da haftada iki saat olmak üzere başlatılmış bulunmaktadır.

Bu değişiklik ilköğretim okullarında özellikle dört ve beşinci sınıflarda branşlaşmaya gidildiğini göstermektedir. Bu durum yabancı dil öğretmenine olan ihtiyacın artacağını; yabancı dil öğretim programlarının çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişmelerine paralel olarak hazırlanması ve dil öğretim teknik ve yöntemlerinin ilköğretim basamağına göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca dört ve beşinci sınıflardaki çocukların anadili gelişiminin yabancı dil öğrenimini etkileyebileceği de dikkate alınmalıdır.

Nitekim program uygulanmaya başladıktan sonra yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda verilmesi ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşler ortaya atılmış, çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Günümüzde Türkiye'deki okullarda, üniversite hariç, öğretimi yapılan yabancı diller İngilizce, Almanca, Fransızca ve Japonca ile sınırlıdır (Türk Eğitim-Sen, 1999: 145). Uygulamada ise yabancı dil neredeyse "İngilizce" ile eş anlamlı olarak kullanılır duruma gelmiştir. Nitekim Talim ve Terbiye Kurulunun il

Milli Eğitim Müdürlüklerine göndermiş olduğu konu ile ilgili belgeler incelendiği zaman yabancı dil derslerinin İngilizce ile sınırlandırıldığı hemen dikkati çekmektedir. Bu nedenle SYKZİ programında yer alan yabancı dil dersinin açıkça “İngilizce” olarak belirtilmesinde fayda vardır. Ancak asıl sorun, dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İDÖP’ün çeşitli yönleriyle incelenmesi gerektiğidir.

### 1.1.2 İngilizce Öğretimi ve Programlar

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin okul programlarına girişini tarihsel bir gelişim içinde ele alıp değerlendirmek konunun önemi bakımından yararlı olacaktır.

Ülkemizde ilk batılılaşma hareketleri Cumhuriyetin kurulmasından önce 18’nci yüzyılda başlamıştır.1839 yılında Tanzimatın ilanı ile birlikte, batı ülkeleri ile ilişkilerimizdeki gelişme eğitim kurumlarını ve yabancı dil öğretim politikasını da etkilemiştir (Demircan, 1988; Demirel, 1990; Yıldırım, 2001).

1773 yılında Mühendishane-i Bahrii Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri Hümayun adıyla açılan ordu okullarında Fransızca dersleri gösterilmiştir. Yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi ilk kez burada başlamıştır (Demirel, 1990:7).

Demirel (1990: 9)’e göre Türkiye’de yabancı dil öğretim etkinlikleri, dillerin ülkede güncelleşmesi doğrultusunda biçimlenmiştir. Tanzimatla birlikte Fransız kültürünün etkisinde kalan Osmanlı Türkiye’si yabancı dil öğretiminde Fransızca’ya ağırlık vermiştir.

Tanzimat döneminde yabancıların açtıkları ilk özel yabancı okul 1863 yılında eğitime başlayan Robert Kolej olmuştur. Bu okul 1912’den sonra üniversiteye dönüştürülmüş ve 1971’den beri de Boğaziçi Üniversitesi olarak etkinliğini sürdürmektedir (Demirel, 1990). Bu dönemde Türkler de ilk özel Türk

Lisesi olarak açılan ve Fransızca öğretimi ile şöhret kazanan Darüşşafaka Lisesini hizmete sokmuşlardır (Demirel, 1990: 10).

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından sonra Atatürk'ün önderliğinde başlatılan eğitimde yenileşme çabaları yabancı dil öğretimini de etkilemiştir. 1924'te, Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkarılması ile Osmanlı devrinden kalan medreseler kapatılmış, yerine bugünkü okullar açılmıştır. Osmanlı eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış, yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve Latince konmuştur. Sadece İmam Hatip Liselerinin programlarında Arapça dersi meslek dersleri arasında yer almıştır (Demirel, 1990: 14; Demircan, 1988:92). Tablo 1.2'de 1924'ten sonra öğretilen yabancı diller görülmektedir.

**Tablo 1.2 1924'den Sonra Öğretilen Yabancı Diller**

Dersler	1924	1927	1935	1941	1950	1960
Almanca	+	+	+	+	+	+
İngilizce	+	+	+	+	+	+
İtalyanca	+	+	+	+	+	+
Latince	-	-	+	+	+	-
Arapça	+	+	-	-	+	+
Farsça	+	-	-	-	+	+

Kaynak : Demircan, 1988 : 92

Atatürk döneminde Türkçe'nin geliştirilmesine büyük önem verilmiş ve 1 Kasım 1928'de Yeni Türk Alfabesi kabul edilmiştir. 3 Mart 1931 tarihinde çıkarılan 1718'nolu yasa ile Türk çocuklarının ilk öğrenim için Türk okullarına devam etmeleri koşulu getirilmiştir (Demircan, 1988). Bu, yabancı dil öğrenimi bakımından önemli bir gelişmeydi, çünkü ilkökul bölümleri kapanan yabancı okulları, orta okuldan önce, bir veya iki yıl süreyle yabancı dil öğretimi verebilecekleri hazırlık sınıfları açmaya başlamışlardı.

Cumhuriyet döneminde yabancı dille öğretim yapan özel yabancı liseler kapatılmamış, ancak yeni okulların açılışına da izin verilmemişti. 1974-1975

öğretim yılına göre Türkiye’de orta öğretim düzeyinde etkinlik gösteren yabancı okulların sayısı 33, azınlık okullarının sayısı ise 30’dur (Demirel, 1990 : 12).

Böylece Cumhuriyetin ilk yıllarında azınlık ve özel yabancı okullara yenilerinin açılma izni verilmemesi, özel Türk okullarının açılmasına neden olmuştur. Atatürk’ün o yıllarda Türk halkından isteği, Türk çocuklarının eğitim-öğretiminde devlete destek ve yardımcı olmalarıydı (Demirel, 1990). Kısa bir süre sonra 1928’de Türk Eğitim Derneği’nin kurulmasıyla okul açma girişimleri hızlanmış ve 1936-1937 öğretim yılında ilk, orta ve lise eğitim kademeleri tamamlanmış olan Yenişehir Lisesi kurulmuştur. Bugün bu okul “T.E.D. Ankara Koleji” olarak etkinliğini sürdürmektedir. (Demirel, 1990 : 12).

Cumhuriyet döneminde devlet ortaöğretim kurumlarında yabancı dil dersinde istenilen başarı sağlanamayınca, öğrenci sayıları değişmeden kalan yabancı okulların yanında yabancı dil öğretimine ağırlık veren maarif kolejleri açılmaya başlandı.

T.E.D. Ankara Koleji’nin 1951-1952 öğretim yılına kadar sürdürdüğü takviyeli İngilizce öğretimi örneği daha sonraki yıllarda ülke çapında yaygınlaşmış ve özellikle İstanbul, Ankara, İzmir, ve Adana gibi büyük şehirlerde takviyeli yabancı dil öğretimi yapan özel okullar açılmaya başlanmıştır (Demirel, 1990). Bunların bir kısmı daha sonraları Anadolu Lisesi olarak etkinliklerini sürdürecektir.

Özel okulların açılma ve çoğalma gerekçelerini Demirel (1990 : 13) şu şekilde ifade etmektedir:

Bu okulların ortaya çıkma ve çoğalma nedenleri, gençlerin en az bir yabancı dili bilerek öğrenmenin önemi karşısında velilerin giderek artan isteklerini karşılamaktan kaynaklanmıştır. Bu nedenle, takviyeli yabancı dil öğretimi yapan okullar programlarında yabancı dil dersine daha çok ağırlık vermişlerdir. Örneğin, yabancı dil dersi resmi ortaokulda üç saat iken, bu özel okullarda on saate, lisede ise beş saatten sekiz saate çıkarılmıştır (Demirel, 1990: 13).

Ancak 1980'den itibaren bir yandan hızlı nüfus artışı, öte yandan ortaöğretime ve yabancı dil öğretimine gösterilen ilgi eğitimde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Öğrenci sayısının arttığı oranda okul açmak ve öğretmen yetiştirmek kolay değildir. Bu nedenle, zamanla sınıflar kalabalıklaşmış, derslerin bir bölümü boş geçmiş veya öğretimin niteliği düşmüştür. Buna tepki olarak açılan özel okullar ve özel dershanelerin sayıları giderek artmış, yabancı dil öğretiminin okul dışında desteklenmesine gerek duyulmuştur (Demircan, 1988: 115).

Nihayet 1984 yılında kültür dersleri dışında kalan diğer dersleri bir yabancı dille yapan Anadolu Liseleri ile Almanca öğretim yapan İmam Hatip Lisesi açılmıştır. Tablo 1.3'de 1955 ile 1988 yılları arasında yabancı dille öğretim yapan ortaöğretim okullarının sayıları verilmektedir.

**Tablo 1.3 Yabancı Dille Ortaöğretim Okul Sayıları**

Yıllar	İngilizce			Fransızca		Almanca		İtalyanca	Toplam
	D	Ö	T	D	Ö	D	Ö	Ö	
1955-56	5	8	13	1	7		3	2	26
1960-61	6	8	14	1	7	1	3	2	28
1965-66	6	8	14	1	7	1	3	2	28
1970-71	9	8	17	1	7	1	3	2	31
1975-76	10	8	18	1	7	1	3	2	32
1980-81	19	10	29	1	9	2	3	2	46
1981-82	22	14	36	2	9	3	5	2	57
1982-83	22	19	41	2	9	3	5	2	62
1983-84	30	25	55	2	9	4	5	2	77
1984-85	52	35	87	2	9	6	6	2	112
1985-86	70	48	118	2	9	7	6	2	144
1986-87	74	75	149	2	9	7	6	2	175
1987-88	90	103	193	2	9	7	8	2	221

D: Resmi

Ö: Özel

T: Toplam

Kaynak : Demircan, 1988:119

Tablo 1.3'de görüldüğü gibi 1960'lı yıllarda yabancı dilde öğretim yapan özel ortaöğretim kurumları resmi ortaöğretim kurumlarından sayıca biraz daha fazla olmakla beraber, 1983'ten itibaren bu oran resmi ortaöğretim kurumları

lehine değişmektedir. 1987 yılından itibaren hem özel, hem de resmi ortaöğretim kurumlarının sayısında yeniden bir artış göze çarpmaktadır. Bu da yabancı dil öğrenimine gösterilen ilgi ve önemi yansıtmaktadır.

Yabancı dillerin öncelik sırasına bakıldığında 1950'li yıllara kadar Fransızca önde gitmektedir. Ancak Tablo 1.4'de görüldüğü gibi daha sonraları İngilizce öne geçmiş, Fransızca ve Almanca bunu takip etmiştir.

**Tablo 1.4 Yabancı Dillerin Öncelik Sırası**

Sıra	1773'ten önce	1773-1923	1923-1950	1950-1980	1980'den sonrası
1	Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
2	Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
3	Türkçe	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
4	-	İngilizce	Arapça	Arapça	Arapça
5	-	Almanca	-	Farsça	Farsça

Kaynak: Demircan, 1988 : 119

Tablo 1.4'de 1773'ten önce Arapça ve Farsça'nın en çok kullanılan yabancı diller olduğunu görmekteyiz. Bu durum 1923'ten itibaren batılılaşma hareketi ile değişmiş, Fransızca en çok tercih edilen yabancı dil olmuştur. Ancak 1950'den sonra İngilizce'nin tüm dünyada daha çok önem kazanması ile İngilizce Fransızca'nın önüne geçmiştir. 1980'lerden sonra en çok tercih edilen yabancı diller İngilizce, Almanca ve Fransızca olarak sıralanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde çeşitli program uygulamaları vardır. Bugün yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunluluk programlarda orta birinci sınıfta başlamakta; lise son sınıfa kadar devam etmekteydi. Ancak 4306 sayılı SYKZİ yasası ile eğitim sistemi (8+3) olarak değiştirilince yabancı dil öğretimi dördüncü sınıfa kaydırılmıştır. Orta öğretim bütünlüğü içinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarının yabancı dil programlarını Demirel (1990 : 14-17), normal yabancı dil öğretimi yapan okullar, takviyeli yabancı dil öğretimi yapan okullar ve yabancı dille öğretim yapan okullar olarak üç grupta incelemektedir. Demirel ayrıca yabancı dille

öğretim yapan okulları kendi içinde, yabancı dille öğretim yapan resmi okullar, özel Türk okulları ve özel yabancı okulları olmak üzere üçe ayırmaktadır.

M.E.B. Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığına bağlı olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini sürdüren bu okulların toplam sayısı on beş olup bunlardan ikisi İzmir'de birisi Tarsus'ta, diğerleri de İstanbul'da bulunmaktadır.

1988-1989 öğretim yılında yabancı dil öğretiminde sınıanan bir başka model de "Basamaklı Kur Sistemi" (B.K.S.) uygulamasıdır. Bu uygulamanın amacı yabancı dil öğretiminde etkililiği artırmaktır. B.K.S. altı basamaktan oluşan, birinci basamağın zorunlu, diğer basamakların isteğe bağlı olduğu ve her basamak sonunda başarılı öğrencilere sertifika verilen bir uygulamadır. Sistemde haftalık ders saati beştir (Demirel, 1990).

Sistemin başarılı olabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programları, ders araç-gereçleri, mevzuat, bütçe ve derslik gibi etkenlerin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması öngörülmüştür. Ancak uygulamadan kaynaklanan sorunların çözülememesi nedeniyle B.K.S . uygulamasına 1989-1990 öğretim yılında son verilmiş ve yeniden eski uygulamaya geçilmiştir (Demirel, 1990 : 19).

### **1.1.3 İlkokullarda Yabancı Dil Öğretimi**

Bu tarihsel süreç içerisinde yapılan yolculuktan da anlaşıldığı üzere ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda birçok değişik yapılanmalar olmuş, birçok farklı programlar uygulanmış, fakat bunlar genellikle ortaöğretim ve yüksek öğretim basamaklarında gerçekleştirilmiştir. İlkokullarda yabancı dil öğretimine, diğer ülkelerden farklı olarak çok sonra, 1980'li yıllarda özel ilköğretim kurumlarında başlanabilmiştir.



Bulut (1990), Asher ve Garcia (1982), Penfield (1959), Stern (1967), Wardhaugh (1976) ve Carroll (1969) gibi birçok dilbilimcinin yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması konusunda uzlaştıklarını aktarmakta; 1959'lı yıllarda "Foreign Languages in Elementary Schools" (FLES) adı altında bir program geliştirildiğini ve UNESCO'nun da katkılarıyla bunun 1962 yılında Hamburg Raporu olarak yayımlandığını ve bu tarihten itibaren tüm dünyada, kırk ülkede FLES programının ilköğretim programı kapsamına alındığını belirtmektedir.

Ayrıca Bulut, bu programın daha sonra Anderson ve Rhodes (1984) tarafından dinleme ve konuşma becerileri ile kültür bilincine ağırlık verecek şekilde yenilendiğini aktarmaktadır.

Bu gelişmeler doğrultusunda Türkiye'de çocuklara İngilizce öğretimine 1980'li yıllarda başlanmış, ancak özel olarak tasarlanmış bir yabancı dil programı olmadığı için her okul, ortaöğretim İngilizce programı paralelinde programlar hazırlayarak bunları 1985'ten itibaren M.E.B.'nin onayına sunmuş ve uygulamaya koymuştur (Bulut, 1990).

Türkiye'de on yedi yıl önce sadece özel ilkokullarda çocuk sınıflarında uygulanan İngilizce öğretimi bazı batı ülkelerinde, Asya'da ve Afrika'da çok daha önce başlamıştır.

#### **1.1.4 Bazı Ülkelerde "İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi "**

Yabancı dil öğretiminin ilkokul basamağında verilmeye başlanması 1960'lı yılların ortalarında Unesco'nun katkıları ile gerçekleşmiştir. Önceleri deneme olarak başlatılan erken yabancı dil öğretimi (early primary curriculum) daha sonraki birkaç yıl içerisinde giderek artmış ve birçok ülkede temel eğitimdeki gelişmeye damgasını vurmuştur. Fransa, Almanya, Macaristan, İngiltere,

Amerika Birleşik Devletleri, Sovyetler Birliği, Polonya ve İtalya bu ülkelerden bazılarıdır (Stern, 1969).

Fransa 1965-1966 yılında, 230'u İngilizce, 70'i Almanca olmak üzere toplam 300 ilköğretim sınıfında, on yaş ve altındaki çocuklara deneme olarak yabancı dil öğretimini başlatmıştır. Çözülmesi gereken sorunlar arasında yabancı dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi yer almaktadır (Stern, 1969 : 13).

Macaristan, 1963-1966 yılları arasında yabancı dilin ilköğretim basamağında başlatılması konusunda oldukça isteklidir. Sekiz yıllık ilköğretimin beşinci sınıfında, Rusça zorunlu yabancı dildir. 1963 yılında sekiz ve dokuz yaş grubundaki öğrencilere pilot uygulama ile İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça verilmiştir. 45 dakika süren yabancı dil dersleri bazı okullarda haftada iki saat, bazılarında ise üç saattir. Bu derslerde Hamburg Raporunda önerilen öğretim metotlarına uyulmuş; çocuklar için yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Çocukların, bir eğitim yılı sonunda 200-300 arasında sözcük ve dil kalıpları öğrendiği tahmin edilmektedir (Stern, 1969 : 14).

Polonya'da Rusça beşinci sınıftan itibaren birinci zorunlu yabancı dildir. Özel ve isteğe bağlı olarak, İngilizce ve Fransızca büyük kent merkezlerinde okul saatleri dışında erken yaşlardan itibaren kurslarda öğretilmektedir. Bu kurslar öğretmenler derneği tarafından düzenlenmiştir (Stern, 1969 : 15).

İngilizce, Fransızca ve Almanca'nın 1963'ten sonra erken yaşlarda yabancı dil olarak pilot uygulama ile öğretilmeye başlandığı bir başka ülke de İtalya'dır. Bu deneme, dilbilimciler tarafından düzenlenmiştir. İtalyan yabancı dil pilot uygulamasında dikkat çeken en önemli husus, 100 kadar öğretmenin bu amaç için eğitilmesidir. Ders kitapları incelenmiş, özel ve yeni ders materyali hazırlanmıştır (Stern, 1969 : 17).

İngiltere FLES'e 1961-1962 yılında deneme ile başlamıştır. Çocuklara erken yaşta yabancı dil öğretimi burada büyük bir ilgi ve heyecan ile karşılanmış ve o tarihten itibaren İskoçya ve Galler de dahil olmak üzere bu uygulama tüm ülkede 5000 okula yayılmıştır. Dil programları genel eğitim öğretim müfredatının bir parçası olmakla birlikte, çoğunlukla mahalli idareler tarafından desteklenmiştir. Buradaki en önemli gelişme, 1963 yılında başlatılan inanılmaz büyüklükteki ulusal bir proje ile sekiz yaşından itibaren çocuklara görsel-işitsel (audio-visual) yöntemle Fransızca öğretimi verilmesidir. Bu projeyi Nuffield Vakfı desteklemiş, Milli Eğitim Bakanlığı da mahalli idareler ile işbirliği yaparak örgütlemeye yardımcı olmuştur. Proje kapsamında hem İngiltere'de, hem de Fransa'da görev alan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmiştir (Stern, 1969:18).

A.B.D.'de ise FLES programının çok daha önce 1914 yılında Cleveland'da Fransızca ile başladığı, ardından İspanyolca'nın geldiği bilinmektedir (Stern, 1969:17). Ancak A.B.D.'de FLES'in gelişmesi biraz daha ağır olmuştur, çünkü bu ülkenin çok geniş bir coğrafyası vardır ve toplum değişik etnik gruplardan oluşmuştur. İlkokullarda ikidillilik daha çok görülmektedir.

Rusya'da genel yabancı dil eğitimi dördüncü sınıfta başlamaktadır. Özel okullarda ise yabancı dil eğitimine devlet okullarından iki yıl önce geçilmektedir. Dil öğretiminde dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi ilkesi benimsenmiş olup çocuklar yedi yıl boyunca toplam 490 saat yabancı dil (İngilizce) öğretimi görmektedirler (Monk, 1990 : 38).

Avrupa ülkelerinde ve A.B.D.'de bu gelişmeler yaşanırken, Asya ve Afrika ülkelerinde farklı bir durum vardır. Aslında bu ülkelerde ilkokulda İngilizce öğretimi Avrupa ülkelerinden çok önce başlamıştır (Cameron, 1994: 28). Buralarda "yabancı dil" (foreign language) kavramı "ikinci dil" (second language) kavramı ile yer değiştirmiştir.

Afrika'da ikinci dil, ilk, orta veya yüksek öğrenimde eğitim-öğretim aracı olarak kullanılmak zorundadır, çünkü burada kullanılan ana dillerin çokluğu ve

birçok dilin sadece konuşma dili olması, resmi yazışmalarda ve iletişimde ortak bir dil kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, İngilizce veya Fransızca ikinci dil olarak erken yaşlarda en hızlı şekilde öğretilmek zorundadır (Stern, 1969: 36).

Örneğin Nijerya'da İngilizce hem resmi dil hem de ikinci dildir. Çocuklar İngilizce öğrenmeye ilkökul birinci sınıfta, altı yaşındayken başlarlar ( Ojerinde, 1980 : 62). Bu ülkede 450 farklı dil konuşulduğu için özellikle azınlıkların yaşadığı büyük yerleşmelerde İngilizce ve 'pidgin' (iki dilin karışımı) ilkokuldan itibaren öğretilmektedir. Milli eğitim politikasına göre ilkokulda eğitim dili, ilk başlarda o bölgedeki etnik topluluğun anadili, daha sonrada İngilizce'dir (Omodiaogbe, 1992 : 23).

Asya'da durum Afrika'dakinden biraz farklı olmakla birlikte ikinci dil öğretimi sorunu daha az karmaşık değildir. Hindistan, Pakistan, Seylan, Burma, Malezya, Tayland ve Filipinler gibi birçok Asya ülkesi, ulusal birliği / kimliği korumak, eğitim-öğretimde araç olarak kullanmak ve uluslararası teknik ve ekonomik gelişmeye destek vermek amacıyla bir Asya dilinin yanısıra uluslararası bir dilin (İngilizce) öğretiminde ortak bir karar almışlardır. Bu nedenle, ilkokulda Hintçe, Urduca gibi Asya dillerini konuşamayanlara bunlar daha iyi öğretilirken, İngilizce öğretimi de şart koşulmuştur (Stern, 1969: 41).

Bugüne geldiğimiz zaman, dünyada son on yıl içerisinde beş ile on bir yaş arasındaki çocuklara İngilizce öğretimi konusunda önemli gelişmeler olduğunu görmekteyiz. Artık FLES kavramı yerini TEYL (Teaching English to Young Learners)'e, yani "Çocuklara İngilizce Öğretimi"ne bırakmıştır. Tüm dünyada TEYL ile ilgili çeşitli projeler yürütülmekte, öğretmenlerin meslek öncesi eğitimlerinde TEYL kapsamında dersler verilmekte, hizmet içi eğitim etkinlikleri artırılmakta, ders materyali sayısında patlamalar yaşanmakta ve internet, CD-Rom, bilgisayar ve video teknolojisi ilginç ve eğlenceli olanaklar sunmaktadır (Ellis, 2000). TEYL'e bazı örnekler verilebilir.

2000'li yıllarda Polonya Avrupa Birliğine girmeye hazırlanan bir ülke olarak ve Avrupa'daki akım doğrultusunda TEYL'i bir hedef olarak belirlemiştir. Bundan on yıl önce Öğretmen Kolejlerinden ve Üniversitelerin Yabancı Diller Bölümlerinden mezun olan öğretmenler, gençlere ve yetişkinlere İngilizce öğretmek için eğitilmişlerdir. Oysa şimdi İngilizce'yi dördüncü sınıftaki çocuklara öğretmek durumundadırlar. Yakın bir gelecekte İngilizce öğretiminin birinci sınıfta başlayacağı tahmin edilmektedir. Polonya TEYL konusunda çok önemli bir proje başlatmıştır. Projenin amacı TEYL için akredite olmuş ve kalıcı bir "öğretmen yetiştirme programı geliştirmek"tir (Pawelec, 2000). Akreditasyon, "eğitimin minimum standartları karşıladığına dair 'kalite güven sistemi'dir" (ABET, 2001).

İkinci örnek Çekoslovakya'dır. Burada TEYL dördüncü sınıfta başlamaktadır. Polonya'dakine benzer bir proje de burada uygulanmaktadır. İngiliz Kültür Derneğinin katkıları ile yürütülen bu projenin amacı, TEYL için öğretmen yetiştirecek bir grup eğitime uzmanlık eğitimi vermektir. Bu amaç için TEYL ile ilgili dersler açılmakta, araştırma projeleri tasarlanmakta, program ve materyal geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Griffiths, 2000).

TEYL kapsamında başka ülkeler de vardır. Ancak burada üzerinde durulması gereken şey, İngilizce öğretiminin erken yaşlarda başlaması ile sistemli ve kapsamlı projeler yürütülmesi; TEYL programının sürekli geliştirilmesi ve bu amaç doğrultusunda farklı eğitim çevrelerinin işbirliği içinde sergiledikleri ortak çabadır.

### 1.1.5 IDÖP'a İlişkin Tartışmalar

Türkiye'de özel ilköğretim kurumlarında 1985'de uygulamaya konulan çocuklara İngilizce öğretimi devlet okullarında 1997-1998 öğretim yılından itibaren SYKZİ ile başlamıştır. Çağdaş demokratik ve laik ilkeler doğrultusunda iyi dileklerle başlatılan İngilizce Dersi Öğretim Programı (İDÖP), kendisi zaten

birçok siyasi tartışmalara hedef olan SYKZİ programı içinde, alt yapısı tam olarak hazırlanmadan ve bilimsel temeli yetersiz bir program olarak birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. SYKZİ uygulaması ile ortaya çıkmış gibi görünen sorunlar, aslında gelişmekte olan ülkemizin yıllardır çözmeye uğraştığı ama şimdiye kadar bir türlü politik baskılardan kurtulamayan Türk Milli Eğitimi'nin köklü ve çağdaş anlamda bir yapıya kavuşturulamamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu bağlamda İDÖP ile ilgili tartışmalar da kısmen bundan payını almaktadır. SYKZİ'e geçişte eleştirilen genelde bina, derslik, laboratuvar, araç-gereç, ders kitapları, teknik donanım, sınıf mevcutları, öğretmen açığı gibi somut gerçeklere dayandırılmaktadır. Oysa eğitimin en önemli unsurlarından biri eğitim programlarıdır. Bu programların, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, ulusal çıkarlarımız düşünülerek, 21'inci yüzyıl ölçeğinde bilgi çağının gereklerine uygun olarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi göz ardı edilmektedir.

İDÖP'nın uygulanmasıyla birlikte en çok tartışılan konulardan birisi yabancı dilin küçük yaşlarda öğretilmesidir. Yıldırım (1998 : 723) dilin küçük yaşlardan itibaren rahatlıkla öğrenilen bir olgu olduğunu, ancak anadili öğreniminde aşağıdan yukarıya doğru bir hareket oluşurken, yani pratikten düşünmeye doğru bir gelişme takip edilirken yabancı dil öğrenmede anadilin aksine bir yapının, yani yukarıdan aşağıya doğru bir sıranın takip edildiğini belirtmekte; yabancı dilin kolay ve rahat öğrenildiği yaşların genel olarak küçük yaşlar olduğunu ileri sürmektedir.

Sofu ve Okan (1998) son yıllarda görüntüleme yöntemlerinin gelişmesi ile dilin beyinde işlem görme süreçlerine açıklık getirildiğini söylemektedirler. Ses üretme organlarının gelişimi, beynin iki yarı küresinin işlevlerinin belirlenmesi ve ayrılması gibi biyolojik nedenlerin yanı sıra ruhsal nedenlerle de erken yaşta ikinci dil öğrenmenin ileri yaşa göre kolaylıklarının bulunduğunu Lenneberg (1967), Penfield (1965) ve Krashen (1973) gibi dilbilimcilerin çalışmalarına dayanarak ifade etmektedirler. Asher ve Garcia (1982)'nin yabancı dil

öğrenmenin optimum yaşı konularında yapmış olduğu çalışma, yedi ve on iki yaşları arasındaki çocukların, on üç yaşın üzerindeki çocuklara göre yabancı dili, o dili ana dili olarak konuşan kişiye yakın oranda telaffuz edebilmeyi öğrendiği yönündedir.

Aynı konuda Lenneberg, Penfield ve Roberts'a gönderme yapan Schmid-Schönbein (1980 : 174), nörofizyolojik ve nöropatolojik bulgulara dayanarak birinci ve ikinci dil öğrenme mekanizmasının eşit şekilde etkilendiğini, bu nedenle ikinci dil öğrenimine erken yaşta başlanmasını onayladıklarını ve bu erken yaşın ergenlik dönemine girmeden önceki yaş olduğunu ifade etmektedir.

Sarıgöz (1999 : 33) yabancı dil derslerinin tüm dünyada sürekli olarak daha küçük sınıflara kaydırıldığı ve uygulamalar hızla yaygınlaştığı için bu konuda tüm ilgililerin yoğun katkılarına ve daha fazla yönlendirici çalışmaya gerek olduğu görüşünü savunmaktadır.

Türk Eğitim-Sen (1999: 146) tarafından hazırlanan raporda yabancı dil öğretimine dördüncü sınıfta başlanması eleştirilmekte, ana dilin gelişimi belli düzeye gelmeden yabancı dil öğretimine başlanmasının çocuklarda olumsuz etkiler yapacağı vurgulanmaktadır.

Oysa Stern (1967 : vii) yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanması savını desteklerken bunu iki nedene bağlamaktadır. Birincisi Unesco Dünya Eğitim Raporu'na (Unesco World Survey of Education) göre çocuklar, okulda yabancı dil öğretimi ertelenecek kadar uzun süreli kalmamaktadır. İkincisi ise, yabancı dilin eğitim hayatında en kısa sürede öğretim aracı olarak kullanılacağıdır.

Stern (1969 : 28) ayrıca çocukların okul ortamında yabancı dil öğrenimine daha iyi bir başlangıç yaptıklarını ve onların tüm okul yaşantıları boyunca bu temele dayanarak sürekli yabancı dil öğrenmeye devam edeceklerini savunmaktadır.

Freudenstein'a göre (Sarigöz, 1999 : 34) erken yaşlarda yabancı dil öğrenmek çocuğun ana dili gelişimine olumsuz etki yapmamaktadır. Aksine öğrendiği yabancı dilden dolayı dili kavrama becerisi daha gelişmiş olacağından anadilini daha iyi anlayacaktır.

Bundan sonraki kısımlarda beş yıl önce uygulanmaya konulan IDÖP, Tebliğler Dergisinde yayınlandığı haliyle tanıtılacak ve açılımını yapılacaktır.

Ekim 1997 tarih ve 2481 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan "İlköğretim okulu dört ve beşinci Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı" incelendiğinde daha önceki uygulamadan içerik olarak genelde farklılaşmadığı, sadece orta okul birinci sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin bir anlamda yarısının ilköğretim okullarının dördüncü sınıfına, diğer yarısının ise beşinci sınıfa kaydırıldığı görülmektedir. Bu anlamda ilköğretim dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar uygulanan yabancı dil programının ardışık ve birbirlerini izleyen programlar olması gerekirken, uygulamada 1997-1998 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarının dört, beş ve altıncı sınıflarında yabancı dil dersine aynı programla başlandığı söylenebilir.

IDÖP kağıt üzerinde açıklamalar, genel amaçlar, dördüncü ve beşinci sınıflar için ayrı olmak üzere özel amaçlar ve konular, araç ve gereçler, yöntem ve teknikler, örnek ölçme soruları ve değerlendirme, dört ve beşinci sınıflar için ayrı hazırlanmış ders planları ana başlıkları altında altı sahifeden oluşan bir rehber (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001 : 331-336) niteliğindedir. Bu rehberin öğretmene yol göstermesi ve onu desteklemesi amaçlanmıştır.

Rehberin birinci ana başlığı "Açıklamalar" bölümünde IDÖP için bir öğretim yılında haftada iki saatlik süre öngörülmektedir. Ancak programın "konular" bölümündeki içeriği incelendiği zaman bu sürenin yetmeyeceği hemen anlaşılmaktadır. Erken yaşta başlanan yabancı dil derslerinin içeriğinin orta okullarda verilen yabancı dil derslerinin içeriğinin en az yarısı kadar olması gerektiği bazı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Marinova-Todd, Marshall,



Snow, 2000 : 28). Kaldı ki İngilizce öğretmenleri, haftada iki saatle, çocuklara yabancı dil öğretecek şekilde yetiştirilmemektedir. Araştırmacının da içinde bulunduğu İngilizce öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültesi SYKZI yasası uygulamaya konuncaya kadar ortaöğretim kurumlarına İngilizce öğretmeni yetiştirmekte, programını bu doğrultuda yenilemekte ve geliştirmektedir. Şimdi bu programı uygulayacak olan öğretmenin çağdaş ölçülerde eğitiminin verilmesi, bu eğitimin sürekli yenilenmesi kaçınılmazdır.

IDÖP'nın "Açıklamalar" bölümünde sekiz yıl sonunda bu programı tamamlayan öğrencilerin İngilizce'de orta seviyeye getirilmeleri, ortaöğretim kurumlarını bitirdiklerinde ise ileri seviyede yabancı dil bilgisine sahip kılınmaları hedeflenmiştir. Ancak ülkemizde bugüne kadar resmi ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin orta düzeyde İngilizce bilgi ve becerisine sahip olduğunu söylemek biraz zordur. Son zamanlarda yabancı dil dershanelerinin sayısında artış olduğu dikkat çekmektedir. Gazete ve televizyon kuruluşları binlerce yabancı dil dergi, kaset, kitap, CD'leri pazarlamaya çalışmaktadır. Tüm uğraşlar yabancı dili daha iyi öğretmek ve öğrenmek içindir.

IDÖP'nın yukarıda belirtilen genel hedefi doğrultusunda "Genel Amaçları" ayrı bir başlık altında şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Türkçe'den başka bir dilin farkına varabilme
2. Öğrendiği yabancı dilin Türkçe'den farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme
3. Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme
4. Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme
5. Öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme
6. Öğrendiği dilde seviyesine uygun diyalogları duyabilme
7. Öğrendiği dilde seviyesine uygun diyalogları anlayabilme
8. Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve cümleleri yazabilme
9. Yabancı dil öğrenmeye istekli olma
10. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001 : 332)

Yukarıda sıralanan amaçlar daha yakından incelendiğinde amaçların yabancı dil öğretiminin ön hazırlık aşamalarına ilişkin "farkına varmak",

"kavramak", "istek duymak" gibi ifadelerle anlatıldığını görmekteyiz. Diğer amaçlarda ise daha sonra ki aşamalara ilişkin olan "kullanma" ifadesine yer verilmiştir. Amaçlar beceri düzeyine indirildiğinde "dinleme", "anlama", "okuma", "yazma" ve "konuşma"nın hedeflendiği anlaşılmaktadır. Konuşma becerisinin ön plana çıkarılmadığı, hatta belirtilmediği düşünülebilir. Ancak beşinci amaç olan "öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme" üstü kapalı da olsa konuşma becerisini çağrıştırmaktadır. Haftada iki saatle, mevcut olanaklarla ve çağ dışı yöntemlerle bu amaçlara ulaşmanın mümkün olup olmayacağı düşündürücüdür.

Amaçların uygunluğunu anlayabilmek için başka amaçları incelemekte fayda vardır. Yaklaşık on yaş çocuğuna ikinci bir dili öğretmenin fazla biçimsel görünmediğini ileri süren dil bilimciler , Oğuz ( 1999 : 26)'un Hamiloğlu (1998)'dan yaptığı aktarıma göre dil öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. "Dil nedir?" sorusunun yanıtını algılamalarını sağlamak
2. Çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimine katkıda bulunmak
3. Dünyadaki diğer kültürler ve insanlar hakkındaki hoşgörüsünü artırmak
4. Bir yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu, ilginç duygular yaratmak
5. Nasıl öğrenebileceklerini öğretmek
6. Paylaşma ve işbirliği gibi duyguları öğrenmelerini sağlamak (Oğuz,1999: 26).

IDÖP'nin amaçları yukarıda sıralanan amaçlarla karşılaştırıldığında, IDÖP amaçlarının bilişsel düzeydeki becerileri ön plana çıkardığı, oysa yukarıda yer alan amaçlarda duyuşsal becerilerin ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir. Böylece bu programdan etkilenen öğrencilerin hazır bulunuşluğu; anadili gelişimlerinin yeni bilgi ve kavramları öğrenmek, çağdaş tutum ve davranışlar kazanmak için yeterli olup olmadığı ve öğretimden ne ölçüde fayda sağladıkları araştırılması gereken bir konudur. Nunan (1989 : 185), programların uygulanması ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genellikle planlanan şeyleri öğretmediğini, öğrencilerin de öğretilen şeylerden başka şeyler öğrendiklerini belirtmektedir. Acaba IDÖP'de durum böyle midir?

Bugüne kadar bir çok yabancı dil öğretim yöntemi önerilmiş, ancak gerçek anlamda bir yabancı dil öğretim yöntemi bulunamamıştır (Kocaman, 1983). Hatta son yıllarda tüm yöntemlerin bileşkesi olan eklektik (seçmeli) yöntem bile denenmiştir. İDÖP'nın "açıklamalar" bölümünde bu dersin eğitim ve öğretiminin nasıl yapılacağı şöyle anlatılmaktadır:

- 1-a Yabancı dile ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verilmelidir.
  - b Sınıf ortamında hazırlanacak durumlar oyun ağırlıklı olmalı, eğlenirken öğrenme boyutu verilmelidir.
  - c Öğrencilerin uğraşacağı dil etkinlikleri oyun ağırlıklı durumlar yaratılarak, karşılıklı konuşmalar biçiminde yoğunluk kazanacak şekilde ele alınmalıdır.
  - d Öğrencilerin kullanacağı dil yapıları özellikle dördüncü sınıflar için düz anlatıma dayalı bir yaklaşımla ele alınmalıdır.
  - e Öğrencilerin ulaşacağı genel kavramlar ve konular soyut yaklaşımlardan çok çevre ile bağlantılı olarak ele alınmalıdır.
  - f Okulun mevcut imkanları çerçevesinde görsel-işitsel (Audio-Visual) materyal kullanılmasına özen gösterilmelidir.
2. Ünitelerin oyun ağırlıklı işlenmesi esastır. İlköğretim okulları dördüncü sınıfta çocuğun Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi bilgi aktarımına dayalı derslerle karşılaşması göz önünde bulundurulmalı ve yabancı dil dersinin de "düz anlatım"a dayalı bir yaklaşımı olmasına özen gösterilmelidir. Bu metot çocukların kendilerini iyi hissedebilecekleri, öğrenme isteğini sürekli geliştirebilecek bir ortam yaratabilmelidir. Yabancı dil dersleri öğrenci merkezli olmalıdır. Bu derslerde öğretmen yardımcı, yol gösterici rolünü üstlenerek bilgi aktarır ve çocuklarda dersin merkez noktasını oluşturur. Öğretmen yeni alıştırmaları uygulayarak öğrencinin aktif olmasını sağlar. (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001 : 332).

Programın "Yöntem ve Teknikler" başlığı altında 1) soru-cevap 2) dramatisasyon, 3) anlatım, 4) dinleme konuşma, 5) ezberleme, 6) canlandırma, 7) tekrarlama daha ayrıntılı öğretim teknikleri olarak sıralanmaktadır. Bu tekniklerin öne çıkardığı beceriler dinleme ve konuşma ağırlıklıdır. Eğitsel oyun ve şarkılardan burada söz edilmemektedir. Oysa çocuk sınıflarındaki yabancı dil öğretiminde bir çok ülkede eğlenerek öğrenmek yaklaşımı (Phillips, 1980 ; Schönbein, 1980) geleneksel yöntemlerin önündedir.

Yabancı dil öğretiminde "doğal yöntem" (Demircan, 1990) veya "düz varım yöntemi" (Demirel, 1990) olarak da bilinen düz anlatıma dayalı yaklaşım,

yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için düzenlenmiştir. Bunlar temel iletişim becerilerini geliştirmeyi ve onları orta düzeye erdirmeyi amaçlar (Demircan, 1990 : 240).Düz anlatım yönteminin başarısında görerek öğrenme ve örneklendirme oldukça önemlidir. Dersler bir diyalogla ya da kısa bir fıkra anlatımlıyla başlar Önce sözlü öğretim yapılır. Bu nedenle gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. Dil bilgisi kuralları tüme varım yoluyla öğretilir. Gramerin görsel yolla, göze hitap ederek, pantomimlerle anlatılması ve belli bir ortamda verilmesi istenir. Amaç dilin yoğun bir şekilde kullanılmasına yer verilir. Başlangıçta sürekli dinleme ve tekrar yaptırılır. Sınıfta ana dile ve çevriye yer verilmez. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılımı istenir (Demirel, 1990 : 36).

Görüldüğü üzere IDÖP'nın amaçlarında anlama ve dört beceriye ilişkin yeni davranışlar kazandırma hedeflendiği halde yabancı dil öğretimi için tek bir yöntem, düz anlatım yöntemi önerilmektedir. Oysa yabancı dil öğretiminde başka yöntemler de vardır. Bunlar arasında 1) Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, 2) Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, 3) İletişimci Yaklaşım, 4) Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, 5) Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, 6) Seçmeli Yöntem sayılabilir (Demirel, 1990).

Programda derslerin oyun ağırlıklı işlenmesi vurgulanırken, bunun düz anlatım yöntemi ile ne kadar başarılabilceği düşündürücüdür. Kaldı ki öğretmenlerin yöntem konusunda daha esnek bırakılması, öğrencilerin ön bilgilerine ve hazır bulunuşluğuna, motivasyonuna, sınıftaki ortama, öğrenci sayısına, okulun mevcut olanaklarına ve en önemlisi öğretmenin bilgi ve becerisine göre yöntemin belirlenmesi daha yararlı olacaktır. Programın başarısı bir bakıma öğretmenin kendi sınıfının düzeyine ve koşullarına göre uygulayacağı yöntem ve tekniklere bağlıdır.

Derslerin geleneksel yabancı dil öğretiminde olduğu gibi öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli olması önerilmektedir. Bu, yeni yabancı dil öğretimi anlayışına uymaktadır. Öğrenci merkezli öğretimde, öğretmen sadece

yol göstericidir; nasıl öğrenileceğini öğreten birisidir. Her şeyi bilen değil, sınıf içi çalışmayı düzenleyen bir konumdadır. Öğrenci öğretmeniyle, diğer arkadaşlarıyla ve kendi kendine öğrenme etkinliğini gerçekleştirmeye çalışır. Bunun sonucu küme çalışması, ikili çalışma, bireysel çalışma önem kazanmıştır. Bu durum zaman zaman sınıfta oturma düzenini bile etkilemektedir.

Programda konuların çevre ile bağlantılı somut yaklaşımlarla ele alınması, karşılıklı diyaloglarla öğretilmesi önerilmektedir. Bu noktada öğretmene çok iş düşmektedir. Sınıfta uygun öğrenme ortamını sağlayabilmek, öğrencileri buna hazırlamak ve dersliklerde gerekli düzenlemeyi (sıranın, masanın, sandalyelerin yerlerini değiştirmek, öğrencileri küçük gruplara ayırmak, dil öğretiminde önemli olan U-düzeninde oturma şeklini vermek gibi) yapabilmek öğretmenin iyi bir alan eğitimi almış olmasını gerekli kılar.

Ancak yeni yabancı dil öğretimi alanında yapılan gözlemler ve birçok yazar tarafından dile getirilen sorunlar programda hedeflenen ilke ve yöntemlerin gerçekleşmesinin zor olduğunu kanıtlamaktadır. Tan (1998 : 25-26) SYKZİ uygulamasının henüz tam işlerlik ve hız kazanmadığını belirtirken, çözümlenmesi gereken sorunları şöyle sıralamıştır:

1. Mekan sorunu
2. İyi yetişmiş öğretmen ve yönetici sorunu
3. Rehberlik uzmanı ve yöneticisi sorunu
4. Okumayan ve ağır öğrenen öğrenciler sorunu
5. Ana sınıfları sorunu (Tan, 1988:25-26).

Sorunlar saymakla bitmemektedir. Araştırmacının gözlemleri Adana ili merkez ilköğretim okullarında her sınıfta en az yaklaşık 50 öğrenci olduğu şeklindedir. Her sırada üç veya dört öğrenci sıkışık vaziyette oturmaktadır. Oysa Milli Eğitim Bakanı Uluğbay, 1997-1998 eğitim öğretim yılı ve ilköğretim haftası açılış konuşmasında 2000 yılına kadar konulan hedeflerden bazılarını, 140 bin yeni derslik, her sınıfta 30 öğrenci, yeni yapılan okul ve dersliklerle

beraber 190 bin yeni öğretmen istihdamı, ilköğretimde bilgisayar, televizyon ve video kullanımının yaygınlaştırılması olarak vermiştir (M.E.B., 1997c).

İngilizce öğretmenine duyulan ihtiyaç bir başka önemli sorundur. 20 Ocak 2002 tarihli Hürriyet Gazetesi'nde Kuşin, 8 Ocak 2002 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan Bakanlar Kurulu kararına göre Devlet'in iyi İngilizce bilenlere 12,5 milyon lira yevmiye ile iş verdiğini aktarmaktadır. Kuşin haberinde, M.E.B., Temel Yapısal Değişim Projeleri kapsamında SYKZİ uygulaması nedeniyle duyulan İngilizce öğretmeni gereksinmesini karşılamak amacıyla İngilizce öğretmeni arandığını bildirmektedir. Üstelik bu göreve başvuracak olanların meslekten, yani öğretmen, olmaları ön koşulunun bulunmaması, lisans düzeyinde yabancı dil öğretimi yapan bir üniversiteyi bitirmiş olmaları; yurt dışında denkliği YÖK tarafından kabul edilmiş bir üniversiteyi bitirmiş olmaları; ayrıca TOEFL sınavında 550 puan almış olmak ve IELTS sınavında altı almak koşulları yeterli görülmektedir.

Sofu ve Okan (1998)'ın İDÖP konusunda yapmış olduğu çalışma ise dört ve beşinci sınıflarda İngilizce öğretimine hazırlıksız başlandığını göstermektedir. Diğer faktörlerin yanısıra araştırmacılar, özellikle İngilizce öğretmeni sayısının yetersiz olduğunu ve çocuklara İngilizce öğretecek öğretmenlerin ayrı bir hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eğitim Fakültelerindeki aday öğretmenlerin de çocuklara yönelik İngilizce öğretimi konusunda eğitilmesinin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedirler.

Köksal (1998:10) Şubat 1998'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Bölümü tarafından düzenlenen "Sekiz Yıllık Bütünleştirilmiş Zorunlu Temel Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimi" konulu seminerde, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin tartışıldığını aktarmaktadır. Bunlar arasında yabancı dil öğretiminin amaçlarının yeniden düzenlenmesi, velilerin yeni uygulama konusunda bilinçlendirilmesi, kalabalık sınıflar, dört ve beşinci sınıflara yabancı dil dersi veren öğretmenlerin kısa ve uzun süreli eğitimi,

yabancı dil materyallerinin hazırlanması ve uygulanması gibi birçok konunun değerlendirildiği görülmektedir.

İşte dersliklerin yetersizliği, sınıflardaki öğrenci sayısının yabancı dil öğretimi için uygun olmayışı, öğretmenlerin nicelik ve nitelik bakımından eksikliği, araç gereç noksanlığı gibi daha bir çok neden İDÖP'nın kılavuzda tarif edildiği şekilde uygulanmasını olanaklı kılmamaktadır. Öğretmenin 40-50 kişilik sınıflarda, hele bir de alanda uzman değilse, hangi yöntemi kullanırsa kullansın başarılı olması zor görünmektedir.

Programın, kılavuzda yer alan bir başka boyutu ise yabancı dil öğretimi için öngörülen yöntem ve teknikleri uygulanabilir kılmak amacıyla gereken araç ve gereçlerdir. Bunlar kitap haricinde resimler, yazı tahtası, duvar resimleri (posterler), küçük resimler, slaytlar ve çuha tahta (pano) olarak belirlenmiştir. Kılavuzda sözü edilmeyen ancak günümüzde yabancı dil öğretiminde etkin bir rol oynayan bilgisayarlar, yabancı dil laboratuvarları, tepegözler, teyp, video, kasetler ve CD'ler İngilizce öğrenimi destekleyen çağdaş donanımlardır.

Demirel (1993 : 24), yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların, öğretimin daha etkili olmasını sağladığı, öğrencinin ilgisini derse çektiği, sözlü konuşmayı azalttığı ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olduğu düşüncesindedir. Demirel görsel araçların, öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bir resmin bin sözcük değerinde olduğunu söylerken özlü bir anlatımla yabancı dil öğretimine ışık tutmaktadır.

Programda İngilizce öğretiminde kullanılacak kitaplar için bir reçete verilmemiştir. Sadece bu programa uygun olarak yazılacak ders kitaplarının forma sayıları A4 ebadında 5-7, B5 ebadında 8-10 forma olacağı vurgulanmıştır. Kitap, programın uygulanmasında araç olmakla birlikte en önemli araçlardan biridir. Üstelik birçok okulda araç-gerecin yetersiz oluşu veya hiç olmayışı kitabı en önemli araç haline getirmiştir.

Teyp ve radyo gibi araçlar doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında, sesleri doğru telaffuz etmede ve tonlamada, tekrar alıştırılmalarında etkili olmaktadır. Video ve bilgisayar gibi hem göze hem de kulağa hitap eden teknolojik ürünler hedefe ulaşmayı kolaylaştırıcı unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Sarıçoban, 1998 : 13). Ancak bunlar resmi öğretim kurumlarında henüz yeterince kullanılmamaktadır.

Araştırmacının yabancı dil öğretimi alanında yapmış olduğu gözlemler teyp, video, tepegöz gibi daha çağdaş eğitsel araçlar bir tarafa, geleneksel araç ve gereçlerin (resim, poster, duvar resimleri, çeşitli nesnelere gibi) bile seyrek kullanıldığı yönündedir. Bunun üç nedeni olduğu düşünülmektedir. Birinci neden, okulda yeterli araç-gereç olmadığıdır. İkincisi öğretmenin 40-50 kişilik sınıflarda, konuyu yetiştiremeyeceği endişesi ile araç-gereç kullanmaktan kaçmasıdır. Üçüncüsü ise öğretmenin araç-gereç kullanma alışkanlığı ve deneyiminin olmamasıdır.

Köksal (1998), bilimsel ve teknolojik bilginin son derece büyük bir hızla değişmekte olduğunu, ders içerikleri ve öğretmenin bilgisinin bu hızlı değişime ayak uyduramadığını ifade etmektedir. Çağdaş bilgi, beceri ve tutum kazandırmak için öğretmenin hizmetiçi programlarla desteklenmesi kaçınılmazdır.

İDÖP'nin kılavuzda hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi için sınıfta uygun öğrenme ortamının sağlanması ve öğrencilerin motive edilmesi çok önemlidir. Eğitsel araçlar bu amacın gerçekleşmesine yardımcı olmak için kullanılırlar. Derste doğal ortamın sağlanması, öğrenci ile öğretmen arasındaki engellerin kaldırılması, dersin daha eğlenceli ve daha renkli geçmesi için yabancı dil sınıflarında araç-gereç kullanılmalıdır.

Sarıgöz (1999) İngilizce öğretimi için gereken uygun öğrenme ortamını, öğrencinin sınıfta rahatlıkla hareket edebileceği; ikili ve grup çalışmalarına,



oyun oynamaya elverişli bir sınıf düzeni olarak belirlemiştir. Bu düzende, sözcük öğretiminde kullanılan nesnelere, öğrencilerin İngilizce yazılarını veya ödevlerini sergileyebilecekleri panolar, öğrenciler arasındaki iş paylaşımı için kullanılan çeşitli tablolar ve resimler bulunmalıdır. Sarıgöz, teyp kullanımının alt sınıflarda kolay olmayacağını, onun yerine çocukların hareketli ve resimli örnekleme ihtiyacını karşılayan video kullanımının teypten daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır.

Programda, öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda “Açıklamalar” bölümünde öğretmenin şu ilkeleri benimsemesi ön görülmektedir:

- a. Başlangıç seviyesinde başarıyı değerlendirme yazılı ve sözlü olarak öğrenme isteğini azaltacak şekilde olmamalı ve mümkün olduğunca göze çarpmadan yapılmalıdır.
- b. Yalnızca derste öğretilen ve uygulanan çalışmalar kontrol edilmelidir.
- c. Testler ve yazılı soruları İngilizce dersinin tüm öğrenme amaçlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Bir başka deyişle dört beceri, sözcük dağarcığı, dil bilgisi ve kültürler arası anlama birlikte değerlendirilmelidir.
- d. Öğretmenler, ödev ve alıştırmaları tipleriyle ilgili geniş bir grafik tablosu geliştirmeli ve değerlendirme sonuçlarını bu tabloya yerleştirmelidir. Böyle bir tabloda şu konulara yer verilmelidir:
  - Dinlediğini, duyduğunu anlama testleri
  - Diyalog rollerini üstlenme
  - Sözlü olarak resim anlatma
  - Eşleştirme ödevleri
  - Sözcük yerleştirme ödevleri
  - Sözcük baş harflerini alarak sözcük üretme ödevleri
  - Dikteler
  - Okuduğunu anlama ödevleri
  - Karışık verilen kelimelerden düzgün cümle yapma ödevleri
  - Öğrendiği kelimelerle düzgün cümle kurma ödevleri
 (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001 :332).

Yukarıda verilen tablonun en başında “dinlediğini, duyduğunu anlama testleri” ve daha sonra “dikteler” bulunmaktadır. Programın amaçları arasında bu beceriler yer almazken dinlediğini duyduğunu anlama testleri ve dikte alıştırmaları ile öğrencileri değerlendirmek ne kadar doğrudur? Dikte çalışmalarında öğrencinin duyduğu sesleri yazıya dökmesi ve üstelik bu yazı dizininin öğrencinin yabancı olduğu bir alfabe ile yapılması onu çok zorlayacaktır.

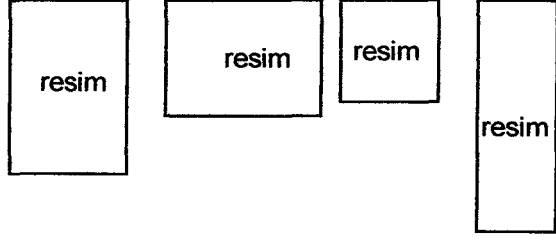
Aslında dört beceriyi birbirinden ayırmak zordur. Yabancı dil öğretiminde öğrenci önce duyar, sonra duyduğunu tekrarlar ve kullanır, sonra okumaya ve yazmaya başlar. Yazma becerisi genellikle en sonda gelen beceridir. Ancak öğrencinin öğrendiği sözcük ve cümleleri mekanik olarak örneklere bakarak yazması da yazma kabul edildiği için bu beceri yabancı dil öğretiminin başlarında devreye girer. Öğrencinin kitaptaki diyalogları, sözcükleri, cümleleri tanıyıp seslendirmesi ve anlaması ise okuma kabul edildiği için bu beceri diğer becerilerle birlikte baştan itibaren devrededir. “Okuduğunu anlama ödevleri” ile öğrencinin değerlendirilmesi, bu becerinin önemsendiğini göstermektedir.

Öğrencilerin tabloda yer alan konularda ödevlerle değerlendirilmesi uygundur. Ancak uygulamada bunun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği veya ne ölçüde gerçekleştirildiği; bu ödevlerin kontrol edilip edilmediği; öğrencilere dönüt verilip verilmediği merak edilmektedir.

Bunun ötesinde programın “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi” bölümü öğrencilerin testler ve yazılı sınavlarla “dört beceri”, “sözcük dağarcığı”, “dil bilgisi” ve “kültürler arası anlama”nın birlikte değerlendirilmesini öngörmektedir. Hem sınavlar, hem de ödevlerle haftada iki saat verilen yabancı dil dersinin böylesine kapsamlı bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi anlaşılmamaktadır.

Programın temel ilkeleri dışında kılavuzda “Örnek Ölçme Soruları ve Değerlendirme” başlıkları altında sırayla ölçme ve değerlendirme hakkında kısa bir açıklama yer almaktadır. Örnek ölçme soruları dört ve beşinci sınıflar için sırayla şöyledir:

a. Draw a woman tall fat short thin



b. Write : Mr. Brown Mr. White Mrs. Özen Mrs Özalp

resim resim resim resim

1. Mr. Brown is \_\_\_\_\_ .
2. Mr. White is \_\_\_\_\_ .
3. Mrs. Özen is \_\_\_\_\_ .
4. Mrs Özalp is \_\_\_\_\_ .

c. Complete the dialogue

Onur : Good evening.

You : \_\_\_\_\_

Onur : How are you?

You : \_\_\_\_\_

Onur : Good bye

You : \_\_\_\_\_

d. Answer these questions

1. What is this?  
\_\_\_\_\_ Resim
2. Is this a car?  
\_\_\_\_\_ Resim
3. Is this a cat or dog?  
\_\_\_\_\_ Resim
4. Is that an apple?  
\_\_\_\_\_ Resim
5. Are these balls?  
\_\_\_\_\_ Resim

Örnek sorularda görüldüğü üzere öğrenciler verilen şekle göre çizim yapacaklar, verilen resme göre cümleleri tamamlayacaklar, diyalogda boş bırakılan yerlere kendi cevaplarını yazacaklar veya sorulara resme göre cevap vereceklerdir. Değerlendirmede öğretmenin, ölçme sorularına göre öğrencilerin

başarıları hakkında karar vermesi ilkesi esastır. Ancak daha önce başlangıç seviyesinde başarıyı değerlendirmek için yazılı ve sözlü sınav verileceği ve bunların öğrenme isteğini azaltmayacak şekilde göze çarpmadan yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Oysa burada yazılı sınav için örnek sorular verilmiştir. Öğrencilerin yazma alışkanlıklarının çok ağır seyrettiği göz önüne alındığında yazılı sınavlardaki başarıları merak edilmektedir. Aslında bu yaş grubundaki çocukların başarılarını bu şekilde yazılı sınavlarla değerlendirmek onları olumsuz olarak etkileyecektir. Bu nedenle ölçme değerlendirme yöntemlerinin, not verme sistemindeki uygulama zorluklarının öğrencinin öğrenme isteğini motive edecek şekilde geliştirilmesi esas olmalıdır (Köksal, 1998 : 13).

Öğrenmede motivasyonun önemi çok büyüktür. Bu konuda yapılmış olan bir çok araştırma (Fröhlich-Ward, 1979; Hermann, 1980; Chaplen, 1980) motivasyonun önemini ortaya koymaktadır. Okutan (1999 : 12)'a göre insana enerji vererek harekete geçiren güdüler, öğrenmenin temel dinamiklerinden biridir. Güdü, aynı zamanda kişinin ihtiyaçları ile ilgilidir. İDÖP'nin başarısı öğrencilerin yabancı dil öğrenme gereksinimleri ile ilgilidir. Öğrencinin derse ilgi duyması için güdülenmesi gerekir. Bu konuda öğretmenin rolü çok önemlidir. 2000'li yılların okullarında "öğrenmeyi öğrenme" yoğun bir şekilde yaşanacaktır. Öğretmenler, hazır bilgi aktarmaktan vazgeçerek öğrencilere, öğrenmenin yollarını anlatmakla görevli olacaklardır (Okutan, 1999).

Kısaca özetlenecek olursa gözlenen ve tartışılan tüm sorunlar İDÖP'nin amaçlarından içeriğine, öğretme-öğrenme yöntemlerine ve ortamlarına, kullanılan kitaplardan, araç gereçlere, ölçme ve değerlendirme ilkelerine, sistemin işleyişine varıncaya kadar her boyutunun ne kadar etkili olduğunu anlamak için bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Araştırmayı gerekli kılan düşünce buradan kaynaklanmıştır.

Ülkemizde yabancı dil öğrenmek ve öğretmek 21'inci yüzyıla girdiğimiz ve Avrupa Birliğine aday olduğumuz şu günlerde daha çok önem taşımaktadır. Hatta bir değil birden fazla dil bilmek gerekmektedir. Bu nedenle eğitim

kurumları kendilerini, toplumun gelişen ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde yenilemelidirler. Bu yenileşme çabaları uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesi ile mümkündür. 1997-1998 yılından beri uygulanmakta olan yabancı dil dersi öğretim programı, ilkokul dört ve beşinci sınıflardaki çocuklara yeni ufuklar açmak ve yabancı dil bilincini geliştirmek bakımından oldukça olumlu bir adımdır. Ancak programın başarısını belirlemek için bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesinde yarar vardır.

Bir program geliştirme sürecinde temel olarak dört basamak bulunmaktadır. Bunlar tasarlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltmedir (Mackay, 1994 : 142). Bu aşamalar modüler bir çark şeklinde sürekli döner. Genellikle programlar uygulama sürecinde yaşanan sorunlara, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına göre değişmek, yenilenmek ve gelişmek durumundadırlar. Böylece bu süreç durağan değil, dinamiktir. Yenilenen bilgi, beceri ve tutumların, yeni öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin, yeni öğretim yöntemlerinin programa kazandırılması için programın geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Her program başlangıçta denencel niteliğe sahiptir. Bir program taslağının uygulamada ne sonuç vereceği hakkında önceki bilgilere dayanılarak hüküm verilebilirse de, kesin yargıya ancak taslak uygulanıp öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya konulduktan sonra varılabilir. Program taslağı denemeye konulursa uygulama bulgularını değerlendirme ve bunun sonuçlarını da taslaktaki kusurları düzeltmede kullanma fırsatı doğar Program geliştirmede tasarlama-uygulama-değerlendirme ve düzeltme aşamalarından geçen bir yaklaşımı gerekli kılan nedenlerin en güçlüsü, her programın başlangıçta bir taslak ve bu sebeple denencel nitelikte olmasından doğar (Turgut, 1983 : 217).

Uygulamada beşinci yılına giren İDÖP yukarıda anılan denencel aşamalardan geçmiş görünmektedir. Programa ilişkin bazı empirik veriler bulunmasına rağmen programın bilimsel açıdan ne kadar verimli ve ne kadar etkili olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip değiliz. Ayrıca taslak aşamasında

yapılan değerlendirmenin kapsamlı bir çalışma olmadığı dūřüncesi vardır. Kaldı ki böyle bir çalışma yapılmış bile olsa aradan geçen beř yıl içerisinde programın revizyondan geçirilmesi zarureti doğmaktadır.

Bir programın geliştirilmesi için değerlendirilmesi gerekli görülmektedir. Değerlendirme gelişmeye, gelişme de değişime yol açan önemli süreçlerdir. Eğitimde amaç değişimin gerçekleşmesi, yani kağıt üzerinde planlanan hedeflerin Short (1991)'ın belirttiği gibi hayata geçirilmesidir. Eğer istenilen değişim etkili ve yeterli düzeyde gerçekleşmiyorsa, o zaman değişime götüren süreç değerlendirilmeli ve nedenleri araştırılmalıdır. Bu süreç durağan değildir. Değerlendirme sürekli taşıyan dinamik bir süreçtir. Bu nedenle programlar tasarlanıp uygulamaya konulduktan sonra sürekli değerlendirilmelidir ki gelişme sağlanabilsin işte bu nedenle İDP'nin değerlendirilmesi, programın aksayan veya gerçekleşmeyen yönlerinin belirlenmesi, sonuçların Mackay (1994)'ın belirttiği gibi program geliştirme çalışmalarına kanıt oluşturması gerekmektedir. Bir program ancak bu şekilde iyileştirilebilir.

Bunlara ilaveten 1997-1998 üretim yılında dört ve beşinci sınıflarda uygulamaya konulan İDP'nin amacına ne lde ulaştığı; rencilerin bu programdan nasıl etkilendikleri; retmenlerin programa nasıl yaklaştıkları ve retmenlerin İDP için uygun eğitimi alıp almadıkları; yöneticilerin İDP'nı ne lde benimsedikleri ve İDP için neler yaptıkları gibi onlarca soru zihinleri kurcalamaktadır. Bu soruların yanıtlanması problemin üzülmesini sağlayacaktır. Bu da ancak sistemli yöntemle bilgi toplanması ve bilimsel metotlar kullanılarak programın değerlendirilmesi ile mümkündür.

Bu araştırma ile şu soruya yanıt aranmaktadır: SYKZİ kapsamı içerisinde yer alan dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İDP'nin rencilerin, retmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre etkililiği nedir? Kısaca İDP amacına ne lde ulaşmaktadır?

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim programı kapsamında yer alan dördüncü ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın etkililiğini değerlendirmek için öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin mevcut durum hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. İDÖP'nin amaçları (hedefleri) öğrencilere ve öğretmenlere göre ne düzeyde gerçekleşmektedir?
2. İDÖP'nin içeriğine ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. İDÖP eğitim durumlarına ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. İDÖP'nin sınavlar ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. İDÖP'nin eğitim-öğretim sistemi (öğeler arası ilişkiler) hakkında öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin ve öğretmenlerin İDÖP'nin amaçları, içeriği, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin ve yöneticilerin İDÖP eğitim-öğretim sistemine ait görüşleri arasında fark var mıdır?
8. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin İDÖP ile ilgili genel düşünceleri nelerdir?

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı bir öğretim programının değerlendirilmesidir. Bir kurumdaki eğitimin niteliği, o kurumda uygulanmakta olan programın sürekli değerlendirilip geliştirilmesine bağlıdır. Eğitimde program geliştirme ve

değerlendirme iç içedir. Değerlendirme program geliştirme sürecinin önemli bir aşamasıdır (Varış, 1996 : 186).

Eğitim programı uygulamaya konduktan sonra sürekli değerlendirilmelidir. Değerlendirme, program geliştirme ve yenileme bakımında bitmeyen bir süreçtir. Değerlendirmede, öğrencilere, öğretim yöntemlerine ve öğretim kaynaklarına, programın amaçlarına, mezunların başarılarına ve programdan tatmin olmalarına ilişkin veriler toplanır ve analiz edilir (Doğan, 1997 : 29) Böylece programın aksayan veya eksik olan yönleri belirlenerek bunların giderilmesine çalışılır.

Croll (1995 : v) İngiltere’de 1980’den 1990’ın ortalarına kadar süren “İlköğretim Değerlendirmesi:Program ve Deneyim” (Primary Assessment, Curriculum and Experience = PACE) adlı araştırmadan söz ederken, milyonlarca çocuğun eğitimini ve binlerce öğretmenin çalışma hayatını etkileyen büyük değişikliklerin, bir araştırma temeline dayanmadan, ya da sürekli değerlendirme yapılmadan uygulanmasının çok olağanüstü bir durum olduğunu söylemektedir. Croll, tüm diğer kamu hizmetleri arasında devlet desteğiyle en az araştırma geliştirme çalışmalarının yapıldığı alanın eğitim olduğunu, oysa eğitimin bireysel ve toplumsal kazancının çok daha fazla olduğunu belirterek değerlendirme faaliyetinin önemine dikkat çekmektedir.

Semerci (1998 : 7) özellikle A.B.D.’de program değerlendirmeye büyük önem verildiğini, bunun basit bir göstergesi olarak “Program Değerlendirmede Bilgi Kaynakları” adı altında birçok kitap, dergi, materyal, araştırma listesinin makale olarak yayınlanmasının gösterilebileceğini aktarmaktadır. Araştırmacı, Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarının sayısı olarak az olmasından başka, sonuçlarının kullanıldığına ilişkin de çok fazla kanıt bulunmadığını belirtmektedir.

Yıldırım (1998: 60)’da ülkemizde merkezi düzeyde konu alanı öğretmenleri, konu alanı uzmanları ve çeşitli eğitim uzmanlarının (program



geliştirme, ölçme, değerlendirme gibi) yer aldığı komisyonlar tarafından geliştirilen programların sistematik bir biçimde, bizzat alanda denendiğini ve buna göre programda gerekli olabilecek ekleme ve düzeltme çalışmalarının yapıldığını söylemenin güç olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca aynı araştırmacı, geleneksel olarak program geliştirme sürecinde, programa ilişkin dönüt alınırken bizzat programın uygulanması sürecine doğrudan, ya da dolaylı olarak katılan kişilerden bilgi toplandığının ihmal edildiğini; taslak program hakkında sadece uzmanların ve kurumların (üniversiteler gibi) görüşlerine başvurulduğunu ve bu kaynaklardan gelen pek de yeterli olmayan raporlarla taslağın düzeltildiğini dile getirmektedir (Yıldırım, 1998).

Öyleyse bir programın uygulanabilirliği, yeterliliği ve etkililiği konusunda karar verebilmek için bizzat alanda değerlendirme yapmak gereklidir. Bunun için programla doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileşimde olan kişilerin, yani öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerine başvurmak çok önemlidir.

Bu görüşler ışığında araştırmanın önemi şöyle sıralanabilir.

1. Araştırma kendi sınırlılığı içinde program değerlendirme alanındaki bir boşluğun doldurulmasına katkıda bulunabileceği gibi gelecekteki araştırmacıların çalışmalarına rehberlik etmesi bakımından da umut vericidir.

2. Araştırma sonuçları, programların tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi görevini yürüten Talim ve Terbiye Kurulu'nun çalışmalarına yön verebilir.

3. Araştırma sonuçları ilköğretimin birinci kademesinde görev alan İngilizce öğretmeni profilini ortaya çıkarmak bakımından önemlidir. Öğretmen hem veri kaynağı olarak kullanılmış, hem de "çocuklar için nasıl bir öğretmen?" profilinin çizilmesine yardımcı olmuştur. Araştırma sonuçlarının, İngilizce

öğretmeni yetiştiren kurumların programlarına yansımaları beklenmektedir. Adı geçen kurumlarda da program geliştirme çalışmalarının artacağı umut edilmektedir.

4. Araştırma sonuçlarının hizmet için eğitim programlarının tasarlanmasına ışık tutması beklenmektedir.

5. Araştırmanın, İngilizce öğretmenlerini, uyguladıkları program konusunda daha bilinçli davranmaya davet ettiği düşünülmektedir.

6. Literatür taraması sırasında yabancı dil öğretiminde program değerlendirme çalışmalarının çok yaygın olmadığı görülmüştür. Araştırma bu alandaki boşluğu doldurmak ve yapılacak çalışmalara ışık tutmak bakımından önemlidir.

#### **1.4 Sayılılar**

Bu çalışmada üç temel sayılıdan hareket edilmiştir.

1. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin veri toplama araçlarına doğru ve tarafsız bir şekilde cevap verdikleri;

2. Çalışma evreninden seçilen örneklemin evreni temsil ettiği;

3. Çeşitli kaynaklardan ve kurumlardan sağlanan bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim programının birinci kademesinde uygulanan İDÖP'nin değerlendirilmesi;
2. Dört ve beşinci sınıflarda derse giren İngilizce öğretmenleri;
3. Adana ili merkez ilçelerinde MEB'a bağlı devlet okulları;
4. Kullanılan ölçme araçları;
5. Araştırmacının ulaşabildiği veri kaynakları;
6. Beşinci sınıf öğrencilerinden toplanan veriler,
7. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı terimlerin tanımları şöyledir;

**Eğitim Programı** : Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye girer (Varış, 1988 : 17).

**Öğretim Programı** : Demirel (1999 : 7) eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının çoğu kez birinin diğeri yerine kullanıldığını belirtmekte ve Varış (1978)'in tanımıyla öğretim programının eğitim programı içinde yer aldığı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını aktarmaktadır.

**Program Geliştirme** : Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998: 4). Programın aksayan veya eksik yönlerinin belirlenerek iyileştirilmesi çabalarının tümü olarak algılanmaktadır.

**Program Değerlendirme** : Erden (1998 : 10) program değerlendirmeyi, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçülerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır.

**Ders Değerlendirme** : Bu terimde 'ders' bir oturum birimi olarak algılanmamaktadır. Ders değerlendirme herhangi bir konu alanının, veya disiplinin değerlendirilmesi olarak kullanılmakta olup bu çalışmada program değerlendirme ile aynı anlamı taşımaktadır.

**İngilizce Dersi Öğretim Programı** : M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek, 1997-1998 yılından itibaren İlköğretim Okulu dört ve beşinci sınıf yabancı dil (İngilizce) Öğretim Programı olarak denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulan programdır. Bu terim, araştırma raporunda baş harflerinin alınması ile kısaca IDÖP olarak kullanılmıştır.

**Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim** : 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya başlanan beş yıllık ilköğretim eğitimi ile üç yıllık ortaokul eğitiminin bir bütün halinde kesintisiz olarak uygulandığı zorunlu eğitimidir. Araştırma raporunda bu terim SYKZİ olarak kısaltılmıştır. Bu terim bazen Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitim olarak da kullanılmaktadır.

**İlköğretim** : Yeni Milli Eğitim Yasası ile ilkokullarla ortaokulların birleştirilmesi sonucunda eğitimin temel / birinci basamağı için kullanılan bir terimdir.

**Ortaöğretim** : Eski Milli Eğitim sisteminde ortaokul ve lise, yeni sistemde sadece lise öğretiminin verildiği eğitimin orta / ikinci basamağını anlatmak için kullanılan bir terimdir.

**Hedefler** : İngilizce karşılığı 'goal', 'target', 'objective' olarak geçmektedir. Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özelliklerdir (Demirel, 2000 : 112).

**Amaçlar** : İngilizce karşılığı 'aim', 'objective' olarak geçmektedir. Kişide geliştirmek istediğimiz özelliklerdir. Bu çalışmada hedef ve amaç terimleri zaman zaman program geliştirme bağlamında eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

**Sınama Durumları** : Erden (1998)'in programın sınavlar ve değerlendirme boyutu için kullandığı bir terimdir. Ölçme ve değerlendirme terimi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Araştırmada sınavlar ve değerlendirme terimi tercih edilmiştir.

**Öğeler Arası İlişkiler** : Bu terim Erden (1998)'e göre bir eğitim programının uygulanmasını sağlayan alt programlar, çeşitli kol faaliyetleri, rehberlik programları, sosyal etkinlikler gibi faktörlerden oluşan örgüttür. Bu nedenle, daha iyi anlaşılması için araştırmada öğeler arası ilişkiler terimi yerine çoğu zaman eğitim öğretim sistemi terimi kullanılmıştır.

**Öğretmen** : Bu terim araştırmada İngilizce dersini veren, branşı İngilizce olan veya olmayan tüm öğretmenler için kullanılmıştır.

**Yönetici** : Bu terim araştırmaya katılan müdür veya müdür yardımcılarını kapsamaktadır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde, program geliştirme ve program değerlendirmeye ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmekte ve bu alanda yapılan araştırmalardan örnekler sunulmaktadır.

##### 2.1.1 Eğitimde Program Geliştirme

Bir eğitim programı genellikle amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Varış, 1996; Ertürk, 1979; Demirel, 2000).

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Bu süreç Sönmez (1986 : 19)'e göre "birikik, ucu açık, tutarlıya doğru gelişen dirik bir örüntü" olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliklerden dolayı eğitimi açık bir sistem olarak kabul eden Sönmez (1986:20) onun girdiler, işlemler, çıktılar ve dönütten oluştuğunu, en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konduğunu ve uygulama sonuçlarına göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntü olduğunu belirtmektedir.

Eğitim programı için "yetişek" terimini kullanan Ertürk (1979) ise yetişek geliştirme ile uğraşan eğitimcilerin üzerinde durması gereken hususları şöyle sıralamaktadır:

(1) Eğitimin hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır? (2) Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar? (3) Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur? (4) İstendik davranışların isabetlilik, durumların da (istendik davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir? Ve nihayet (5) dördüncü sorunun cevapları ışığında mevcut yetişekte ne gibi değişiklikler gereklidir? (Ertürk, 1979 : 13-14)

Program geliştirmeyi, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlayan Demirel (2000 : 6) programın dört temel ögesi üzerinde durmaktadır. Demirel, hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışların yer aldığını; içerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünüdürün düşünöldüğünü; öğrenme-öğretme sürecinde ise hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceğini; ölçme-değerlendirme ögesinde hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığını ve yapılan eğitimin kalite kontrolünün vurgulandığını belirtmektedir.

Tyler program geliştirmeyi, hedeflerin saptanması, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini, yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyacak şekilde değerlendirmeyi içine alan bir döngü olarak görmektedir (Tyler, 1949 : 1-2).

Tyler'in program geliştirme modelinde şu sorular sorulmaktadır.

1. Okulun ne gibi eğitsel amaçları vardır?
2. Bu amaçları geliştirmek için ne gibi eğitim yaşantılarının işe koşulması gerekir?
3. Bu eğitim yaşantıları etkin bir şekilde nasıl örgütlenebilir?
4. Bu yaşantıların gerçekleşip gerçekleşmediğine nasıl karar verilir? (Pierson ve Friederichs,1981: 31; Ornstein ve Hunkins,1988:193) .

Taba (1962 : 32) Tyler'ın program geliştirme modelini genişleterek bu sorulara başka maddeler eklemiştir.

1. Öğrenci gereksinimlerinin tesbiti
2. Amaçların belirlenmesi
3. İçeriğin seçilmesi
4. İçeriğin düzenlenmesi
5. Öğrenme yaşantılarının seçimi
6. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
7. Nelerin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi  
(Taba, 1962 : 12).

Program geliştirmede uygulanan en belirgin yaklaşım programın amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme öğeleri arasında bağıntı kurmaktır. Bu öğeler birbiriyle sürekli bir etkileşim halinde bütünleşerek program geliştirme sürecini oluştururlar (Nicholls ve Nicholls, 1983 : 96). Bu öğeler arasında sürekli bir şekilde ileriye ve geriye doğru bir etkileşimin varlığından söz eden Nicholls ve Nicholls, örneğin içerikten amaçlara doğru geriye bir etkileşim olabildiği gibi, içerikten yönetime doğru da ileri bir etkileşim olabileceğini belirtmektedirler. Bu öğeler arasında dinamik ve sürekli bir etkileşim vardır ve hiçbir öğe diğerlerinden bağımsız değildir. İçerik ve amaçlara dayanmadan değerlendirme yapılamaz (Nicholls ve Nicholls, 1983 : 96).

Program geliştirme ilkelerine bağlı kalarak programların geliştirilmesi, literatürde önemle üzerinde durulan konulardan biridir. Bu konuya değinen Nunan (1992) genel ve özel hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, bunların öğretmenler ve öğrenciler tarafından açık ve net olarak bilinmesi ve öğrenme işlemlerinin özel hedeflere bağlı olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencilerin sınıfta ne yaptıkları ile öğretimden sonra ne yapmaları gerektiği arasındaki ilişki açık olmalıdır.

Yabancı dil programlarının sınırlılıklarını tartışan Nunan (1989 : 176-177) Richards (1984b)'dan yaptığı alıntıda yabancı dilde **eğitim programı** geliştirme kavramının oldukça dar bir çerçevede ele alındığını, geliştirilen



programların daha çok yabancı dil **öğretim programları** olduğunu dile getirmektedir. Nunan böyle bir programın geliştirilmesinde izlenecek yolun ihtiyaçların belirlenmesi, amaç ve hedeflerin tesbit edilmesi, içeriğin seçimi ve sıralanması, öğrenme etkinlikleri ile eğitsel kaynakları kapsayan yöntemin belirlenmesi, öğretim çevresi ve değerlendirmeden ibaret bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Stern (1983)'e gönderme yapan Nunan, bu süreçte yabancı dil, yabancı dili öğrenme ve yabancı dili öğretme ile ilgili tüm kuramların, eğitsel temellerin ve dil öğretimi ile ilgili diğer ilke ve yöntemlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler öğretim programları içerisinde önemli bir yer tutmakta, bunlar sınıf içindeki uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir (Demirel 1990). Yabancı dil öğretimindeki temel ilkeler şöyle sıralanmaktadır:

1. Dört temel beceriyi geliştirme
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma
5. Anadili gerekli durumlarda kullanma
6. Bir seferde bir tek yapıyı sunma
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
8. Bireysel farklılıkları dikkate alma
9. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme (Demirel, 1990:23-26).

Yabancı dil öğretiminin bütün aşamaları için saptanan hedefler, genel olarak öğrencilere anlama, yazılı ve sözlü anlatma ile ilgili dil becerilerinin kazandırılmasına ilişkindir. Bu becerilerin kazandırılması ise "dinleme", "konuşma", "okuma" ve "yazma" gibi dört ana etkinliklerle gerçekleştirilir. Dil becerileri bu dört etkinlik alanının birbirini bütünleyen ilişkileri içinde öğrenilir.

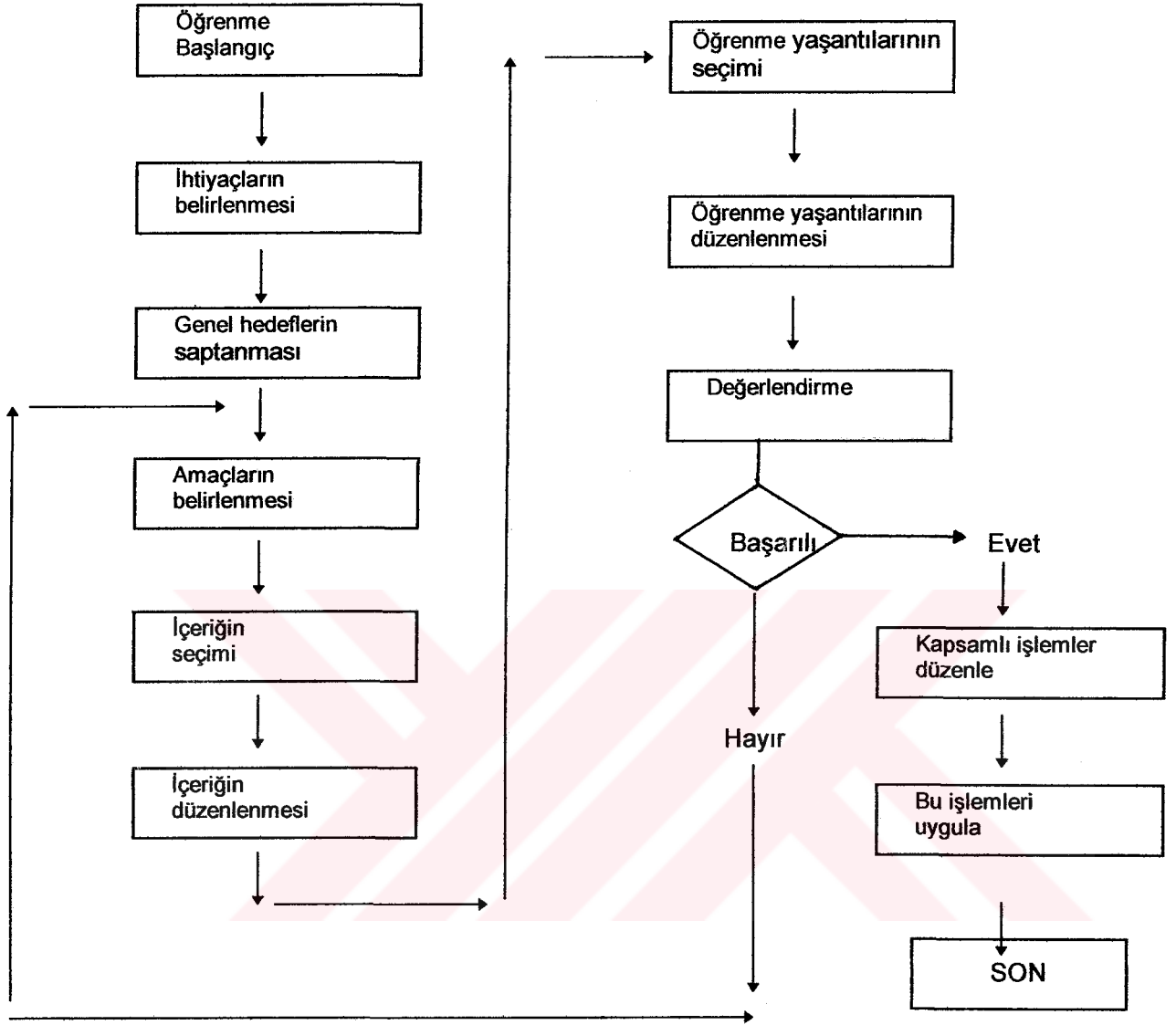
Yukarıda açıklanan temel ilkeler ışığında yabancı dil öğretiminde uygulanması gereken genel ilkeler şu şekilde özetlenmektedir:

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve

- ezberlenmesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
  4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
  5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
  6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
  7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
  8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
  9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
  10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
  11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
  12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
  13. Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi
  14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
  15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
  16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
  17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışmaması,
  18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,
  19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
  20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması (Demirel,1990: 26-27).

Bir yabancı dil programı tasarlanırken amaçların belirlenmesinden başlayarak, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme aşamalarında bu temel ve genel ilkelerin göz önüne alınması gerekir.

Program geliştirmede Tyler, Taba, Saylor ve Alexander, Goodland, Hunkins's, Miller ve Seller, Roger's, Weinstein ve Fantini modelleri (Ornstein ve Hunkins, 1988), Dick ve Carey (1985) tarafından geliştirilen "Sistem Yaklaşımı" (Brown, 1989 : 234) modeli gibi pekçok model vardır. Bunlar arasında en çok bilenen Taba-Tyler modelidir. Bu model şu şekildedir (Şekil 2.1):



**Şekil 2.1 Tab - Tyler Program Geliştirme Modeli**

Kaynak : White, 1988 : 26

Taba-Tyler modelinde genel hedefler ve amaçlar arasında ayırım görülmektedir. Hedefler çok genel ve geniş kapsamlıdır. Oysa amaçlar daha özel ve uzun vadelidir. Ayrıca genel amaçlar olmadan kısa vadeli davranışsal

amaçların (hedef davranışların) başarılması mümkün değildir (Meritt, 1971 : 202). Widdowson'a göre davranışsal amaçlar dersin bitiminde belirli bir zaman süresi sonunda gerçekleşirler ve ölçülebilir niteliktedirler (Widdowson, 1983 :6-7).

Taba-Tyler modelinde görüldüğü gibi amaçlar belirlendikten sonra sıra içeriğin seçimine ve düzenlenmesine gelir. Bunlar planlama aşamasıdır. Öğrenme yaşantılarının seçimi ve bunların düzenlenmesi uygulama/sınama sürecini getirir. Değerlendirme, öğretimin değerlendirmesi olabileceği gibi programın tamamının değerlendirilmesi de olabilir. Eğer sonuç başarılı ise programın iyileştirilmesi için daha kapsamlı işlemler gerçekleştirilebilir, fakat sonuç başarılı değilse programın başına dönmek, amaçları ve buna bağlı olarak diğer öğeleri yeniden gözden geçirmek gerekmektedir.

Öyleyse bu işlemlerin sıralanışından anlaşıldığı gibi program geliştirme bir süreçtir ve bu süreç başlıca dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar tasarlama, deneme, değerlendirme ve düzeltmedir (Turgut, 1983). Bu süreç bu şekilde devam eder. Programın geliştirilmesi, yani iyileştirilmesi, program geliştirme sürecine müdahale etmek ve aksayan yönleri belirlemek olarak yorumlanabilir.

Stenhouse'a göre program geliştirme faaliyeti, teori ile uygulamayı birbirinden ayırma girişimidir (1975 : 3). Eğitim programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi üzerinde 20'inci yüzyılın başlarından itibaren durulmaya başlanmıştır. İlki 1918-1924 yılları arasında Franklin Bobbitt tarafından formüle edilen eğitim programı, daha sonra 1949 yılında Ralph W.Tyler tarafından geliştirilmiş ve program çalışmalarına öncülük etmiştir (Stenhouse, 1975 : 52-53; Semerci, 1998 : 10).

Dış ülkelerde program geliştirme çabaları, öğretimde daha kaliteli sonuçlara götürecek yeni süreçlerin kontrollü şekilde uygulanması olarak ele

alınmaktadır (Varış, 1996 : 24). Avrupa'da bazı ülkeler program geliştirmeyi eğitim sürecinin normal bir aşaması olarak görürken, bazı ülkeler de bu süreci, eğitim reformu sloganı altında yürütmektedirler. Bu konu üzerinde duran Belçika, Danimarka, Norveç, İsviçre, İsveç gibi ülkeler, programlarını çağın değişen koşullarına uydurmada fazla güçlük çekmemektedirler. Örneğin İsveç'te, ortaöğretim programlarının geliştirilmesi hareketi 1940 yılında başlamış olup yaklaşık 20 yıl süren deneysel araştırma aşamalarından sonra 1962-70 yıllarında nispeten yerleşmiştir. İsveç, 1962 yılında uygulamaya konan ortaöğretim programları konusunda sürekli olarak yeni geliştirilen öneriler üzerinde çalışmaktadır. İsveç üniversitelerinin eğitim fakültelerinde ve bölümlerinde yapılan araştırmaların yaklaşık üçte ikisi programlarla ilgilidir. Finlandiya'da da durum buna yakındır (Varış, 1996 : 25).

Diğer taraftan İngiltere, çok amaçlı okul programlarının geliştirilmesi konusunda çalışmaktadır. Özellikle günümüzde, İngiliz eğitimi ortak pazara giriş nedeniyle Avrupa eğitimi ile ortak noktaların araştırılması ve geliştirilmesi gereğinden söz etmekte ve eğitimin amaçlarının geliştirilmesinde bu bütünlüğün göz önünde bulundurulması üzerinde durmaktadır (Varış, 1996 : 26).

A.B.D.'nde ise, merkezci olmayan bir eğitim sisteminin gereği olarak programlar eyalet, fakülte, eğitim örgütleri, okullar ve bazı sosyal kurumların işbirliği ile geliştirilmektedir. Bu programlar genellikle her düzeyde, farklı etnik, dini, politik ve ekonomik grupları birleştirmeye çalışmaktadır. Programların geliştirilmesi konusunda bu ülkede pek çok literatür bulunmaktadır. Ancak, program geliştirme süreçlerine, baskı grupları ve eğitim kurumlarının ikliminin, ilgili araştırmalardan daha çok etki yaptığı söylenebilir (Varış, 1996 : 27).

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarına Cumhuriyetin ilk yıllarında başlanmıştır. Ancak o zaman "müfredat programı" denilince okul programında yer alan bir derste "işlenecek konuların başlıklarını sıralayan liste" akla gelirdi. Ders konularından önce o dersin özel amaçlarını ve işleniş yöntemlerini ana

çizgileriyle belirten ilk yazılı belgelerden biri 1949 Ortaokul Programıdır. Okul programındaki bir dersin genel amaçlarından özel amaçlarını çıkarmak, listelenen başlıklardan konuların ayrıntılarına inmek, tavsiye edilen yöntemden dersin öğretim stratejisini kurmak ders kitabının yazarına ve öğretmene kalıyordu (Turgut, 1983 : 215).

Ancak eğitimin amaçlarının, ders içeriğinin ve öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin teorik ve uygulamalı çalışmalarla belirlenmesine 1960'lı yıllarda başlandığı söylenebilir. Bu çabalar önce mahalli okullarda başlamış, daha sonra Milli Eğitim Merkez Örgütüne geçmiştir. 1965 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde Program Geliştirme dersi okutulmuş, 1968-1969 öğretim yılında bu ders bilimsel bir çalışma alanı olarak üniversitelerde yer almıştır (Varış, 1996 : 30-34).

Ancak ülkemizde, programa ilişkin kuramsal bilgiler ve araştırmalar çeşitli üniversiteler tarafından üretildiği halde, bunun uygulamaya dönüşmesi için devletin, M.E.B.'nin bu kuramsal bilgileri benimsemesi ve onaylaması gerekmektedir (Varış, 1996: 30-33).

### **2.1.2 Program Değerlendirme**

Yeni geliştirilen bir programın ne derece etkili ve yeterli olduğu büyük ölçüde uygulama sürecinin sonunda ortaya çıkar. Kağıt üzerinde çok tutarlı ve nitelikli görünen bir program uygulamada çeşitli problemler yaratabilir. Bu nedenle problemlere kesin teşhisler koyabilmek ve çözüm yolları bulmak için programın değerlendirilmesi kaçınılmazdır.

Değerlendirme, bir gözlem veya ölçümden, bir ölçüte göre yorum çıkarma işlemidir (Turgut, 1983 : 216). Özçelik (1981)'de benzer bir tanımla değerlendirmenin, ölçme sonucuyla belirlenmiş özellikler hakkında bir karara varma işlemi olduğundan söz etmektedir. Tanımlardan anlaşıldığı üzere

değerlendirmede ölçüm, ölçüt ve yorum çıkarma, yani yargılama vardır. Bu nedenle değerlendirme bir karar verme sürecidir.

Cronbach'a göre genç bir disiplin olduğu halde, değerlendirme ölçmenin ötesine geçmiştir ve içinde bulunduğumuz durum, yöntemleri ve süreçleri ile mahalli ve ulusal yönetimlerin alışılmış işlerinden birisi olan değerlendirme durumudur (Norris, 1998: 207).

A.B.D.'de 1930'larda, İngiltere'de ise 1950'li yıllarda ortaya çıkmaya başlayan program değerlendirme etkinlikleri, toplumdaki hızlı değişimler ve eğitimdeki yeniliklerin daha karmaşık hale gelmesiyle birlikte hızlı bir artış göstermiştir (Norris, 1998 : 207).

Eğitim sürecinde "ölçme" ile "değerlendirme" terimleri 1960'lı yılların ortalarına kadar eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Bu başlıklar altında yazılan kitapların çoğu öğrencilerin notlarla, testlerle, sınavlarla değerlendirilmesiyle sınırlıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988; Mc Cormick ve James, 1990; Nevo, 1999; Erden, 1998). Okul programlarının, öğretim planlarının ve öğretmenlerin değerlendirilmesi gibi kavramların ortaya atılmasıyla, 1960'lı yılların sonunda A.B.D.'de bir değişim başlamıştır (Nevo, 1999 : 35).

Değerlendirme iki amaca yönelik olarak yapılmaktadır:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Erden, 1998 : 9).

Bunlardan birincisinde öğrenci, ikincisinde ise program değerlendirilmektedir. Bu çalışma program değerlendirme hakkında olduğu için aşağıda program değerlendirmeye ilişkin bazı tanımlar verilmektedir.

1. Program değerlendirme, bir eğitim programı hakkında karar vermeye yönelik bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanmaktadır (Worthen ve Sanders, 1987; Cronbach, 1977).
2. Değerlendirme, genellikle ya bir eğitim programını, ya da bir ders kitabını kabul etmek, değiştirmek ve elemeye karar verebilmek amacıyla bilgi toplamak için uygulanan süreç veya süreçlerdir (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 250).
3. MacDonald'a göre değerlendirme, belli bir program hakkında eğitsel kararlar alınırken, rehberlik etmek üzere bilginin toplanması, ele geçirilmesi ve iletilmesi sürecidir (Stenhouse, 1975 : 112).
4. Değerlendirme, Murphy'e göre bir programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığının anlaşılması için yapılmaktadır (Murphy, 2000: 210).
5. Program değerlendirme en genel anlamda, uygulanmakta olan bir programın ne derece etkili ve yeterli olduğunun tesbit edilmesi ve bu programda yapılabilecek değişikliklere ve yeniliklere ilişkin öneriler getirilmesidir (Yıldırım, 1999 : 59).
6. Erden (1998 : 10)'e göre program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.



Tanımlardan anlaşıldığı gibi değerlendirme, eğitim bilimcilere göre farklılıklar göstermekle birlikte, bu tanımlardaki ortak özellikler “bilgi/veri toplamak” ve “karar vermek” tir. Ancak bunlara eklenmesi gereken bir diğer önemli özellik de “süreklilik”tir. Bu üç ögeyi birleştirdiğimizde şöyle bir tanım yapmak mümkündür:

“Değerlendirme, bir eğitim/ders programı hakkında karar verebilmek için sürekli bilgi toplanması ve yorumlanmasıdır”. Stufflebeam’e göre değerlendirme sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olur (Erden, 1998 : 13).

Cronbach’a atıfta bulunan bazı yazarlar , değerlendirmede üç çeşit karar olduğunu söylerler:

1. Bir dersin geliştirilmesi / iyileştirmesi için alınan karar,
2. Öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireyler için alınan karar,
3. Yönetmelik düzenlemeler, yani okul sisteminin ve okul personelinin ne kadar iyi olup olmadığını yorumlayabilmek için alınan karardır (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 253; McCormick ve James, 1990 : 173).

Değerlendirme bir ders programının geliştirilmesi, iyileştirilmesi için yapılıyorsa, bu değerlendirmenin asıl amacı dersin ne tür etkilerinin olduğu ve bunların planlanan etkilerle ne ölçüde uyduklarına bakmaktır. Ders programının iyileştirilmesi için yapılan değerlendirme o dersin hangi özelliğinde veya neresinde revizyon yapılacağını belirler (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 253).

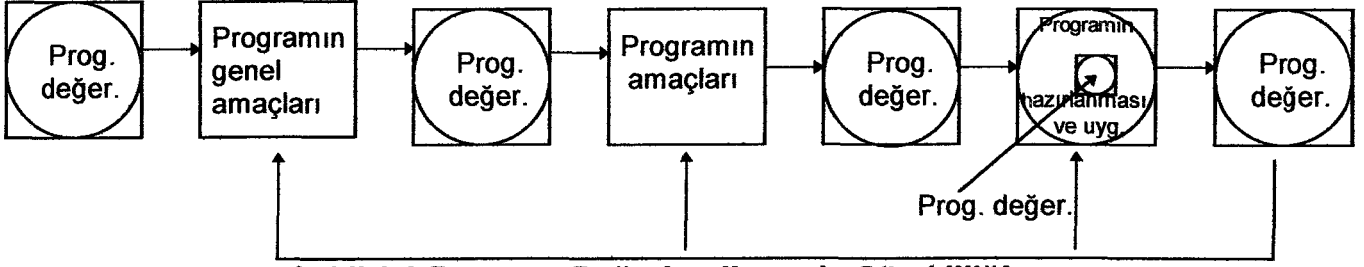
Eğer değerlendirme kişiler, öğretmenler ve öğrenciler hakkında bilgi toplamak için yapılıyorsa, değerlendirmeciler öğretmenlerin içeriğe ilişkin tutum ve davranışlarının, öğrencilerin öğrenmelerini ne ölçüde etkilediklerine

bakarlar. Bunun nedenlerini ve sonuçlarını incelerler (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 253). Değerlendirmeciler okul sistemi içerisinde yöneticileri de değerlendirirler.

Değerlendirmede karar-vermenin asıl amacı, programda yargılanması ve önlem alınması için bir şeyler olduğu varsayımına dayanır. Bu da bir önceki aşamada problemin ne olduğunu tesbit etmektir. Reid(1978)'in belirttiği gibi, bu sorun çoğu zaman ihmal edilmektedir (McCormick ve James, 1990: 173). Bazı durumlarda problem tam kesin belli olmayabilir. Programda her şeyin tasarlandığı şekilde yürüdüğünden emin olmak için programın gözden geçirilmesi gereğinin doğması problemin kendisidir (McCormick ve James, 1990 : 173). İşte bu nedenle değerlendirmeye gerek vardır ve bu sürecin sistemli bir şekilde, bilimsel yöntemlerle uygulanmasının önemi yadsınamaz.

Program değerlendirme sürecinde okul, okulun yakın çevresi ve öğretmenlerin uyması ve izlemesi gereken politika dikkate alınmalıdır. Okulun koşulları dışındaki program okuldan uzak bir idealdir (Norris, 1998). Okulla doğrudan ve birebir ilişkisi olanlardan uzaklaşıp eğitim politikalarını geliştirenlere ve programları hazırlayanlara yaklaştıkça programın sadece eğitim uğruna hazırlanmış bir plan olduğunu görmekteyiz. Programı tasarlayanlar kağıt üzerinde programdaki yapısal dengeyi, uyumu ve gelişmeyi dikkate alabilirler. Ancak programın uygulamaya nasıl yansıtılacağını, günlük ve yıllık planların nasıl yapılacağını öngörmekten uzaktırlar. Bu nedenle Norris (1998) Bakanlıktan sınıfa, Bakandan çocuğa uzanan yolun çok uzun olduğunu, eğitsel anlayışın gelişmesi için değerlendirmeye bu aşamada ihtiyaç duyulduğunu anlatmaktadır.

Bir program geliştirme sürecinde dört aşama vardır. Bunlar tasarlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltmedir. Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin son basamağı gibi görünmekle birlikte, program geliştirme süreklilik arz eden bir durum olduğu için program değerlendirme de süreklilik arz eder (Oliva, 1992 : 477). Oliva, bunu Şekil 2.2'de şöyle göstermektedir:



**Şekil 2.2 Program Değerlendirmenin Sürekliliği**

Kaynak : Oliva, 1992 : 478

Şekil 2.2'de karelerin içerisindeki daireler değerlendirme sürecini göstermektedir. Burada değerlendirmenin, program uygulanmadan önce programın genel amaçları ile amaçlarını; program uygulanırken öğrenme-öğretme sürecini ve program uygulandıktan sonra tümünün etkililiğini ölçmek için uygulandığını görmekteyiz.

Ancak hangi aşamada değerlendirme yapılırsa yapılsın, değerlendirmede mutlaka sorulması gereken bazı sorular vardır (McCormick ve James, 1990; Varış, 1996). Bunlar değerlendirme uzmanını yönlendirir ve faaliyetinin sınırlarını belirler. Bu sorular ve cevapları güzel bir diyalog metni içinde şöyle verilmektedir:

**S:** Niçin değerlendiriyoruz?

**C:** Süreçlerin etkinliğini saptamak için

**S:** Değerlendirmeye kim katılmalıdır?

**C:** Programla doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olan herkes.

**S:** Ne değerlendirilecektir?

**C:** Amaçlar, ders ve faaliyetler, süreçler, araçlar, sonuçlar ile bunlar arasındaki ilişkiler.

**S:** Ne zaman değerlendirme yapılacaktır?

**C:** Değerlendirme sürekli olarak yapılacaktır.

**S:** Nasıl değerlendirilecektir?

**C:** Aşağıda verilen tekniklerden faydalı bulunabilecekler ile.

- Grup tartışmaları
- Profiller
- Resmi kayıtlar
- Özel kayıtlar
- Görüşmeler
- Anketler
- Envanterler
- Ölçekler
- Sosyometrik süreçler
- Çeşitli testler
- Anekdotlar
- Kontrol listeleri
- Projektif teknikler vb. (Varış, 1996: 187)

Özetlemek gerekirse, program değerlendirme program geliştirmenin önemli ve ayrılmaz bir halkası olup, gerek taslak programların, gerek yürürlükte olan programların değiştirilmesi, iyileştirilmesi ya da kaldırılması yönünde karar almayı etkileyen bir süreçtir. Eğitimde verimi ve kaliteyi artırmak için uygulanan programları değerlendirmek çok büyük önem taşımaktadır.

### 2.1.3 Değerlendirmenin Önemi

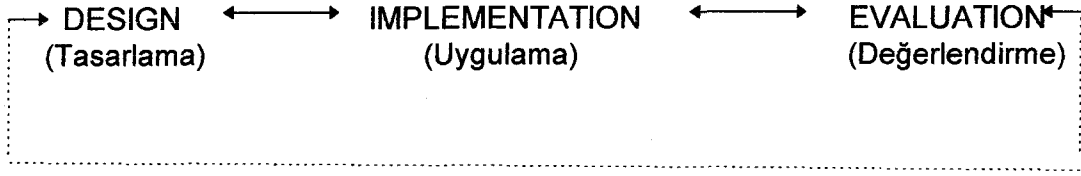
Peter Hargreaves (1989) değerlendirmeyi insan anatomisine benzetmektedir. Bu anatomide değerlendirmenin, adından en az söz edilen uzuv olduğunu dile getirir. Bunun nedeni, değerlendirmenin acil bir etkinlik olarak görülmemesi ve hep yarına ertelenmesidir. Hargreaves'e göre değerlendirmeye gereken değerin verilmemesi, onun yeterince anlaşılmaması ve üzerinde yeterince durulmaması sonucunu doğurmaktadır. Bir projenin üç temel aşaması olduğu kabul edilmektedir. Bunlar tasarlama, uygulama ve değerlendirmedir. Bunlar linear bir şekilde birbirinden bağımsız birimler olarak görülmüştür (bakınız şekil 2.3).



**şekil 2.3 Linear Yaklaşım**

şekil 2.3'de görüldüğü gibi uygulama, tasarlama olmadan, değerlendirme ise tasarlama ve uygulama olmadan gerçekteştirilemez. Üstelik daha kötüsü, tasarlama, uygulama ve değerlendirmeden bağımsızdır, ya da tasarlama ile uygulama değerlendirmeden ayrı kalırlar (Hargreaves, 1989 : 35).

Değerlendirmenin hak ettiği önemi alabilmesi, için Hargreaves linear yaklaşımdan dairesel (cyclic) yaklaşıma geçilmesi gerektiğini belirtmektedir (bakınız şekil 2.4).



**Şekil 2.4 Dairesel Yaklaşım**

Şekil 2.4'de görüldüğü gibi Hargreaves söz konusu üç aşama arasında içsel bir bağlılık olduğunu, örneğin uygulama ve değerlendirmenin tasarlama aşamasının parçası olduğunu, hepsinin bir bütün olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun için de Hargreaves DES-IMPL-EVALU-IGN adıyla yeni bir logo geliştirir. Bu logonun anlamı, uygulama ve değerlendirme olmadan tasarlamanın tamamlanamayacağı düşüncesini vermektir.

Eğitimde değerlendirme özellikle son yıllarda önemli bir sektör haline gelmiştir. Değerlendirme sürecinden, öğretimi geliştirmede daha çok yararlanılmaktadır. Murphy (2000 : 322), geliştirme amaçlı değerlendirmenin önem kazanmasını üç nedene bağlar:

1. Değerlendirmenin yararı tam olarak anlaşılmamıştır. Bu terim çoğu kez *övgü, yergi, ölçme, test* ya da *teftiş* olarak algılanmıştır. Hiç kimse değerlendirmeyi sosyal bilimlerde yapılan bir araştırma olarak görmemiştir. Özellikle öğretmenler değerlendirmeyi *teftiş* ile karıştırdıkları için buna hep olumsuz bakmışlar, kendi başarılarının ölçüldüğünü düşünmüşlerdir.

2. Değerlendirmeyi kimin yaptığı önemlidir. Birçok sistemde değerlendirmeyi uzmanlar, müfettişler ve ölçme-değerlendirmeciler yapmaktadır. Bu tür değerlendirmeler yönetsel amaçlıdır. Oysa değerlendirmeyi demokratikleştirme girişimi ile hem bunun içinde yer alanlara sorumluluğu paylaşma bilincini, hem de değerlendirmenin önemini kavrama hakkını vermekteyiz.

3. Değerlendirmenin neden yapıldığı öğretmenler tarafından hala şüphe ile karşılanmaktadır. Öğretmenleri, değerlendirme yapmayı bilmenin, onların mesleki gelişmelerine fayda sağlayacağına inandırmak biraz güçtür. Öğretmenler bu işin onlara fazladan bir yük getireceğini düşünmektedirler. Değerlendirmenin yararına ikna edilseler bile, bunun nasıl yapılacağını ve sonuçlarının programa nasıl yansıtılacağını öğrenmeleri zaman almaktadır.

Buradan da anlaşıldığı üzere program değerlendirme çalışmaları, program geliştirme çalışmalarının gerisinde kalmış ve hep yanlış anlaşılmıştır. Ancak 1960 ve 1970'li yıllarda yürütülen müfredat programı çalışmalarında, değerlendirmenin, eğitimin kalitesinde artış sağlamak amacıyla yapıldığı vurgulanmıştır. Değerlendirme bilincini ve yöntemlerini borçlu olduğumuz bu yıllardaki çalışmalar, "neden değerlendirme" sorusuna iki yanıt vermektedir.

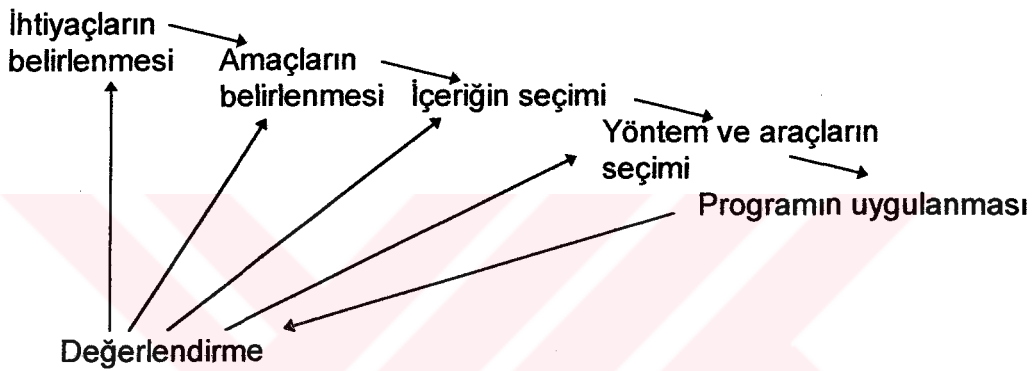
Bunlar;

1. materyal ve öğretme tekniklerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç,
2. projeyi destekleyenlerin isteklerine karşılık vermek olarak gösterilmektedir (McCormick ve James, 1990 : 2).

Bu nedenlerden özellikle ikincisi mesleki, etik ve sözleşmeye dayalı sorumluluk bilinciyle okulların kendilerini değerlendirmesine zemin oluşturmaktadır. Bir okulun işverenine karşı taşıdığı sorumluluğun gereği olarak okullar, ya okul içinde kendi kendilerini değerlendirirler, ya da okul dışından gelen uzmanlar tarafından teftiş edilirler (McCormick ve James, 1990). Ancak bu tür değerlendirme tüm okulu içine alan çok kapsamlı bir değerlendirme faaliyetidir.

Oysa değerlendirme, Cronbach'ın belirttiği gibi bir ders programının iyileştirilmesinde çok büyük öneme sahiptir, çünkü program henüz yeni iken yapılan değerlendirme, eğitimde kalitenin artmasına çoktan pazara çıkmış olan herhangi bir ürünü değerlendirmekten daha fazla katkıda bulunur (White, 1989 : 148; Yıldırım, 1998 : 59). Aslında Cronbach (1977), değerlendirmenin program uygulanmaya başlandıktan sonra yapılmasına sıcak bakmamaktadır,

çünkü bu tür değerlendirme sonuçlarının programa yansımaları gerek zaman, gerekse uygulama açısından daha güçtür. Öte yandan herhangi bir programın deneme aşamasında değerlendirilmesi yanlış sonuçlar verebilir, çünkü değerlendirme gerçek anlamda empirik verilere dayanmadan yapılmaktadır (Stenhouse, 1975). Öyle ya da böyle, programla ilgili öneride bulunmak isteyenler değerlendirme yapılmadan yargıya varmamalıdır. Bu nedenle değerlendirme, programın her aşamasında önemli bir yer tutar. Şekil 2.5 değerlendirmenin program geliştirme sürecindeki yerini göstermektedir.



### Şekil 2.5 Değerlendirmenin Yeri

Kaynak : White, 1989 : 148 (Bramley 1986'den uyarlanmıştır)

Şekil 2.5'de görüldüğü gibi değerlendirme, program geliştirme sürecinin başlangıcı olan ihtiyaçların belirlenmesi aşamasından, amaçların belirlenmesine, içeriğin seçimine, yöntem ve araçların tesbitine ve nihayet programın uygulanmasına kadar her aşamada önemli bir rol üstlenmektedir. Hatta programın uygulanmasından sonra yeniden değerlendirmeye dönülmesi bu sürecin ne kadar dirik ve ne kadar elzem olduğunu göstermek bakımından önemlidir.

#### 2.1.4 Değerlendirme Türleri

Çeşitli değerlendirme türleri vardır. Bunlar değerlendirmenin amacına, boyutuna, ne zaman yapıldığına göre farklı gruplara ayrılmaktadır.

Değerlendirmeci kendi amaçları doğrultusunda bunlardan birini veya birkaçını seçerek, değerlendirme desenini oluşturur. Bu değerlendirme türleri genel olarak üç ana grupta toplanmaktadır. Bunlar 1) biçimlendirici ve toplam değerlendirme, 2) ürünün ve sürecin değerlendirilmesi ve 3) nicel ve nitel değerlendirmedir (Brown, 1989 : 229).

#### **2.1.4.1 Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme**

Öğrencilerin bir programa başladıktan sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemlidir. Bu süre içerisinde öğrencilerin bilişsel davranışlarını takip etmek, varsa öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli önlemleri almak; öğretmenlerin öğretme metotlarını nasıl uyguladıklarını ve programda hedefe ulaşmak için nasıl bir yol izlendiğini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmeye **biçimlendirici** değerlendirme denir (Demirel, 2000; Ertürk, 1979; Turgut, 1983; Williams ve Burden, 1994; Ornstein ve Hunkins, 1988; Tribble, 2000; McCormick ve James, 1990; Brown, 1989; White, 1989). Williams ve Burden (1994)'ın da ifade ettiği gibi biçimlendirici değerlendirme projeyi başından alıp şekillendiren, geliştiren ve yeniliklere yön veren bir süreçtir.

İlk kez Scriven (1973) tarafından kullanılan biçimlendirici değerlendirme kavramı öğrencileri yetiştirmeye yöneliktir. Bu değerlendirme ile programa sürekli dönüt sağlanmakta ve iyileştirici önlemlerin alınmasına zemin oluşturulmaktadır. Bu değerlendirme, uygulanmakta olan programın süreç içerisinde düzeltilip geliştirilmesine imkan verdiği için program geliştirmenin bir parçasıdır ve ürünün geliştirilmesinde sürekli dönüt sağlayan bir değerlendirmedir (Semerci, 1988 : 16).

Biçimlendirici değerlendirme, bir yandan öğrencinin öğrenme hızını ve güçlüklerini gösteren işaretlerin, diğer yandan eğitim durumlarındaki



yetersizlikler ve hataların uygulama süreci içinde bulunmasını gerektirir (Ertürk, 1979 : 113).

Biçimlendirici değerlendirmede veriler, konu alanı ve öğretim materyali geliştirme uzmanlarından, öğretmenlerden ve öğrencilerden toplanmaktadır. Bu veriler programın amacı, içeriği, kullanılan yöntem, materyal, sınavlar ve programa ilişkin sorunlar hakkında olabilir. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar görüşme, anket, gözlem, tutum ölçeği, testler, kontrol listesi (check lists) ve çeşitli belgelerden oluşur.

Semerci'nin (1998 : 20) Brown ve Evans (1990)'dan aktardığına göre, biçimlendirici değerlendirmenin en önemli üstünlüklerinden biri, sorunların anında teşhis edilmesi ve hemen önlem alınmasıdır. Ancak kapsama çok geniş yer verilmesi, uygulamada bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bunun için de planlamanın başlangıçta çok iyi yapılması gerekir.

Öte yandan programın bitiminde, öğrencinin düzeyini belirlemek, programın etkililiği ve başarısı hakkında karar verebilmek için yapılan değerlendirmeye **toplam değerlendirme** denilmektedir (Demirel, 2000; Ertürk, 1979; Turgut, 1983; Williams ve Burden, 1994; Ornstein ve Hunkins, 1988; Tribble, 2000; McCormick ve James, 1990; Brown, 1989; White, 1989). Bu değerlendirme ile eğitim programının, öğrencilere istenilen davranışları kazandırması bakımından yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması mümkündür. Dönem veya yıl sonunda programın bütününe dönük olarak değerlendirme yapılır. Burada uygulanan ölçme araçları sınavlar, başarı testleri, anketler, gözlem formları, tutum ölçekleri ve çeşitli raporlardan oluşur.

Toplam değerlendirme ile elde edilen sonuçlar oldukça geniş kapsamlı olduğu için bu değerlendirme ile programın geleceğine ilişkin köklü kararlar alınabilir (Brown, 1989). Ancak toplam değerlendirme, programın neden başarısız olduğu konusunda bilgi sağlamaz. Programın iyileştirilmesi için neler

yapılabileceğini veya alternatiflerin ne olduğu konusunda fikir vermez (Williams ve Burden, 1994 : 22).

Biçimlendirici değerlendirme program geliştirmede “nasıl öğretelim” sorusu için karar sürecinde bilgi sağlar. Oysa toplam değerlendirme “ne kadar öğrenilmiştir” sorusuna cevap bulma sorumluluğunu üstlenir. Ayrıca toplam değerlendirme ile sadece sonuca/ürüne bakıldığı için programın eksiklikleri ve hataları göz ardı edilmektedir.

Her iki değerlendirme yaklaşımının yeri ve önemi farklı olmakla birlikte bunlar program geliştirme sürecinde birbirlerini tamamlayıcı şekilde etkileşime girerler. Biçimlendirici değerlendirme ile toplanan bilgiler, daha geniş bir yelpazeyi kapsayan toplam değerlendirme ile elde edilen verileri desteklemekte kullanılır.

#### **2.1.4.2 Ürünün ve Sürecin Değerlendirilmesi**

Ürün değerlendirme ile programın istenilen hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığı ölçülmektedir (Brown, 1989). Demirel (2000) bu değerlendirmeyi, programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması olarak açıklamaktadır. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği, ya da nasıl bir değişiklik yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmektedir. Bu değerlendirme, hedefe dayalı değerlendirme modelinin temelini oluşturur (McCormick ve James, 1990).

Scriven'a göre ürün değerlendirme, geri ödeme (pay-off) türündedir. Çünkü programın çıktıları, sadece öğrencileri değil, öğretmenleri, velileri ve yöneticileri de etkiler. Bu yaklaşımda ön ve son testler kullanılır. Bir veya birden çok değişken sınanarak deney ve kontrol grupları ile farklılıklar belirlenir ve yorum yapılır (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 254).

Bu değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Programın ğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için bilgi sağlar. Ne var ki programla ilgili dönüt kısa vadeli sonuçlar sunar. Bu sonuçlar uzun vadeli çalışmaların ürünü değildir.

Öte yandan süreç değerlendirmede, hedeflere ulaşmamıza yardımcı olan programın kendisine, yani programın içeriğine ve öğrenme-öğretme süreçlerine önem verilir (Brown, 1989). McCormick ve James (1990 :104), içeriğin veya öğrenme-öğretme süreçlerinin eğitimin içsel değerleri olduğunu savunurlar. Aynı yazarlar Hirst (1965, 1974), Peters (1967) gibi araştırmacılara atıfta bulunarak bunların bilginin işlenmesinden yana tavır aldıklarını; Dewey (1916), Bruner (1960) gibi diğer bazı araştırmacıların da sorma-araştırmayla öğrenme yöntemini benimsediklerini aktarmaktadırlar. Öyleyse süreçte yer alan bilgi ve bilginin işlenme yöntemi programın özünü oluşturmaktadır.

Sürecin değerlendirilmesini Scriven, içsel (intrinsic) değerlendirme olarak kabul etmektedir. Bu değerlendirme ile programın içeriği, içeriğin sıralanışı ve uygunluğu öğrenme yaşantılarının türü ve kullanılan materyal değerlendirilir. Eğer programın iyi bir içeriği ve sağlam bir temele oturan örüntüsü varsa öğrenme etkili olacaktır (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 254).

Bu yaklaşımın yanında ve karşısında olanlar vardır. Yanında olanlar değerli şeylerin kendilerini programın çıktısında göstermeyeceklerini, bunların programın içinde saklı olduklarını; karşısında olanlar ise içeriğin değerini savunmanın zor olduğunu, yapılan şeyin öğrencilerin, belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşmadıklarının belgelenmesi olduğunu savunurlar (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 254-255).

rn ve süreç değerlendirme arasındaki ayırım, toplam ve biçimlendirici değerlendirme arasındaki ayırma benzer. Toplam değerlendirme ile ürüne bakılmaktadır, çünkü program hakkında karar verebilmek için onun amacına ne ölçüde ulaştığı önemlidir. Benzer şekilde biçimlendirici değerlendirme ile

sürece bakılmaktadır, çünkü bu değerlendirme ile sadece amaçların ne ölçüde gerçekleştikleri değil, nasıl gerçekleştirildikleri ölçülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde neyin, nasıl uygulandığı ve bunların iyileştirilmesi için neler yapılması gerektiği öne çıkmaktadır. Kısaca, “süreç nasıl biçimlendirilirse istenilen toplam ürün elde edilir” sorusunun yanıtı buradaki çapraz değerlendirme ile açıklanabilir.

### 2.1.4.3 Nicel ve Nitel Değerlendirme

Nicel ve nitel yaklaşımın çıkış noktası, değerlendirme amacıyla yapılan herhangi bir araştırmanın nicel ve nitel verilere dayanmasıdır. Ornstein ve Hunkins (1988: 253) bu ayrım için Cronbach’ın “bilimsel” (scientific) ve “insancıl” (humanistic) terimlerini kullandığını aktarmaktadırlar. McCormick ve James (1990 : 137) benzer şekilde “yapısal” (structuralist) ve “insancıl ve interaktif” (humanistic and interactionist) kuramların değerlendirme yaklaşımını belirlediğini düşünmektedirler. Bilimsel veya nicel yaklaşımda deneye önem verilir. Veriler genellikle rakamsal test sonuçlarından, deneklerin dağılımını gösteren sayılardan oluşur. Öğrencilerin başarıları kontrol ve deney grupları ile ölçülürken, değerlendirme ortamı deney koşullarına göre birçok değişken göz önüne alınarak hazırlanır. Toplanan bilgi nicel olduğu için istatistiksel çözümleme yapılır (Brown, 1989; Ornstein ve Hunkins, 1988).

Cronbach gerçek bir deney hakkında şöyle söylemektedir:

Gerçek bir deney sonuca veya onun etkisine odaklanmakta ve üç işlemden oluşmaktadır: 1) İki veya daha fazla koşul vardır. Bunlardan en az birisine kasıtlı olarak müdahale edilir. 2) Kişiler veya kurumlar eşit gruplar oluşturulacak şekilde koşullara uydurulur. 3) Bütün katılımcılar aynı ölçütlerle değerlendirilir (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 253).

Kısaca, bilimsel ya da nicel değerlendirme ile toplanan karşılaştırmalı bilgiler doğrultusunda program hakkında karar alınır.

Diğer taraftan insancıl veya **nitel** değerlendirme sayılara ve istatistiksel çözümlenmeye yol vermeyen ve genellikle gözleme dayalı bir yaklaşımdır. Cronbach, bu yaklaşımı benimseyen eğitimcilerin deneyi gereksiz gördüklerini, insanların deneye koşullandırıldıkları zaman, o işi görev kabul ettikleri için araştırmanın özünden uzaklaştığını ima etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Cronbach'a göre insancıl araştırmacılar farklı programlar için farklı sorular sorarlar ve yararlı bulunan sonuçlar betimlemeli olarak anlatılır. McCormick ve James (1990 : 137)'e göre de sınıftaki olgu ve olayları incelemek önemlidir, çünkü bireyler sosyal sistemde değişimi sağlayacak güce sahiptirler. Bu da insancıl ve interaktif yaklaşımdır.

Nitel değerlendirme yaklaşımında kullanılan ölçme araçları gözlem raporları, günlükler, toplantı tutanakları ve çeşitli belgelerden oluşur. Bunlar bilimsel olmadıkları için geçerli görülmebilirler, ancak programla ilgili gerçek kararlar alınırken nicel verilerden çok daha önemli oldukları ortaya çıkar (Brown, 1989 :232).Bu nedenle nitel verileri küçümsemek yanlış olur. Burada izlenecek yol, nitel verilerin belli kurallar içerisinde ve sistemli bir şekilde toplanması ve bunlardan program değerlendirmede en iyi, en insancıl şekilde yararlanılmasıdır.

Öte yandan son zamanlarda uygulamada en yaygın olan yaklaşım, nicel ve nitel değerlendirmenin birlikte kullanılmasıdır. (Murphy, 2000). Hiçbir yaklaşım tek başına yeterli kabul edilmemektedir. Nicel ve nitel bilgi toplama yöntemlerinin bir arada ve birbirini destekleyici nitelikte kullanılması program değerlendirme sürecinin daha etkili ve verimli olması yönünde önemli bir adımdır ( Yıldırım 1999 : 71). Nicel yöntemle genellenebilir bilgi toplanmaktadır. Öte yandan nitel yöntemlerle derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmaktadır. Yıldırım'ın da belirttiği gibi bu yöntemlerin birlikte kullanılması toplanan bilgilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamada önemli bir etken olmaktadır.

Yukarıda incelenen değerlendirme türlerinden başka tanılayıcı (diagnostic) ve yansıtıcı (illuminative) değerlendirme de vardır. açıklayalım. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmaktadır.

#### **2.1.4.4 Tanılayıcı Değerlendirme**

Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini belirlemek için yapılan değerlendirmedir (Ertürk, 1979; Demirel, 2000). Genellikle bu tür değerlendirme dönem başlarında, veya öğrenme güçlüğü hissedildiği zaman aralarda yapılır. Ölçme aracı olarak standart başarı testleri, ya da öğretmenlerin hazırladığı testler kullanılır (Ertürk, 1979).

#### **2.1.4.5 Yansıtıcı Değerlendirme**

Yansıtıcı değerlendirme, taslak program denemeye konulmadan önce programın panoromik olarak tanımını yapmak üzere uygulanan bir değerlendirmedir. Bu değerlendirmede değerlendirmecinin görevi karar mekanizmasındaki kişilere yardımcı olacak bilgileri toplamak ve uygulama sürecine rehberlik etmektir.

İlk defa Partlett tarafından kullanılan yansıtıcı değerlendirme konuya farklı bir bakış açısı getirmiştir(Sharp, 1990). Amaç ölçmek değildir. Amaç betimlemek ve yorum yapmaktır (Sharp, 1990 : 133). Yansıtıcı değerlendirmeci, programla günlük çalışma içindedir ve ortaya çıkan soruna göre çözüm üretir. Böylece toplanan veriler karar sürecinde yardımcı olur ve uygulama sürecine rehberlik eder (Williams ve Burden, 1994: 23). Yansıtıcı değerlendirme, ölçme kaygısı olmaksızın, daha çok betimlemek ve yorum getirmek amacıyla yapıldığından 'öznel' bir değerlendirme şeklidir (Turgut, 1983; Sharp, 1990).

Bu değerlendirme ekip çalışması gerektirir. Konu alanı uzmanlarının dışında, sosyologların ve psikologların da görüşleri alınır. Amaçların tutarlılığı, amaç davranışların amaçlarla ilişkileri, konuların amaçları gerçekleştirme olasılığı, kullanılan yöntem ve değerlendirme araçlarının öğrencinin seviyesine uygunluğu belirtilir. Böylece taslak programın uygulanmadan önce mümkün olduğu kadar iyi olması için çaba sarf edilir (Turgut, 1983 : 218).

Bu değerlendirmede zengin bir veri tabanından yararlanılır. Bunun için görüşme, anket, gözlem, günlükler ve mevcut belgelerden bilgi toplanır. Yansıtıcı değerlendirme, toplam ya da biçimlendirici değerlendirme olarak uygulanabilir (Williams ve Burden, 1994 : 23). Bu değerlendirme program geliştirmecilere dönüt sağladığı için oldukça yararlıdır.

Özetlenecek olursa, buraya kadar çeşitli değerlendirme türlerinden söz edilmiştir. Ancak değerlendirmenin türü kadar onu kimin/kimlerin yaptığı ve nerede yapıldığı da son zamanlarda değerlendirme literatüründe sıkça tartışılan konular arasındadır. Bu bakımdan değerlendirme üç gruba ayrılabilir. Bunlar 1) araştırmacı-öğretmen (teacher as researcher) yaklaşımı, 2) dıştan güdülenen (extrinsically motivated) değerlendirme ve 3) içten güdülenen (intrinsically motivated) değerlendirmedir (Stenhouse, 1975; Mackay, 1994; Norris, 1998). Aşağıda sırayla bunlar açıklanmaktadır.

#### 2.1.4.6 Araştırmacı-Öğretmen Yaklaşımı

İlk kez Stenhouse (1975) tarafından *araştırmacı-öğretmen*, daha sonra Simons (1987) tarafından *değerlendirmeci-öğretmen* (teacher as evaluator) olarak tanıtılan bu değerlendirme yaklaşımının merkezinde öğretmen vardır. Program değerlendirme araştırmaya dayalı bir disiplin olduğu için, Stenhouse'a göre araştırma teknik ve yöntemleri bilimsel olarak sınıfta uygulanabilir. Short (1991) son zamanlarda her türlü program çalışmalarında araştırma yöntemleri ile daha sıkı bağlar oluşturulduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşıma göre

öğretmen, kendi sınıfında programın öğrenme-öğretme sürecini ölçer. Burada öğretmen hem hakim, hem savcıdır. Öğretmen kendi öğrettiklerini ölçerek sorumluluk alırken, programın iyileştirilmesine katkıda bulunur. Ayrıca öğrencilerinin gelişmesini takip ederken, mesleğinde kendini geliştirir.

Stenhouse(1975)'a göre programla ilgili herhangi bir öneri, sınıfta sınanması gereken hipotez durumundadır. Bunu sınyacak olan kişi bizzat öğretmenin kendisidir. Bu nedenle öğretmene çok iş düşmektedir. Öğretmenin araştırma bilgi ve becerilerinin iyi olması gerekir. Bu da öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine önem verilmesi demektir. Öğretmen, eğitimin uygulanmasında ortaya çıkan problemleri, bilimsel yollarla çözebilmek için araştırma yöntem ve metotları konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Murphy (2000 : 334)'de bu görüşü desteklerken, birçok öğretmenin değişikliklere uyum sağlayacak bilgi ve becerilerden yoksun kaldıklarını ifade etmektedir. Şayet öğretmenler nasıl değerlendirme yapılacağını öğrenirlerse, bu yansıtıcı yaklaşım onların mesleki gelişmelerine katkıda bulunacaktır. Öğretmenin mesleki gelişimi öğretim programlarının daha etkili ve başarılı bir şekilde uygulamasına olanak sağlayacaktır.

#### **2.1.4.7 Dıştan GÜdülenen Değerlendirme**

Dıştan güdülenen değerlendirme genellikle bürokratik düzeyde algılanan, motive edilen ve tasarlanan bir değerlendirme şeklidir. Programa maddi ve siyasi açıdan destek veren kişi ya da kuruluşların programın başarısı hakkında bilgi edinmek için kullandıkları bir yoldur. Programa doğrudan dahil olan kişileri, yani öğretmenleri, öğrencileri ve yöneticileri çoğu zaman tedirgin eder. Burada amaç programın iyileştirilmesi değil, bürokrasinin programla ilgili sorumluluğunu yerine getirmesidir (Mackay, 1994). Müfettişler tarafından denetlenen okullar bunun güzel bir örneğidir.



Okul dışından yapılan bir başka değerlendirme de çeşitli kurumlardan veya üniversitelerden gelen danışman öğretmenlerin, uzmanların, eleştirmenlerin ve araştırmacıların uyguladıkları değerlendirmedir (McCormick ve James, 1990 : 143). Bu tür değerlendirmelerin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Dışardan gelen bir uzman ya da araştırmacı okul programını veya eğitim sistemini bilimsel yöntemlerle ve tarafsız olarak incelemek durumundadır.

McCormick ve James (1990)'e göre bu kişiler değerlendirme yapmak için gerekli beceriye, uzmanlığa, kaynaklara ve zamana sahiptir. En önemlisi de okul otoritesinin dışında olmalarıdır. Otoriteden etkilenmemek değerlendirmecinin yararınadır.

Öte yandan değerlendirmeci, okul içinde değerlendirme yapan yabancı biri olarak okul personeli tarafından pek sıcak ve dostça karşılanmayabilir, çünkü sorularıyla öğretmenleri ve öğrencileri tedirgin edecektir. Bunu önlemek için araştırmacının uygun tedbirler alması, okul içindeki koşullara kendini hazırlaması gerekir.

#### **2.1.4.8 İçten GÜdülenen Değerlendirme**

İçten güdülenen değerlendirme genellikle okulun kendisi tarafından yapılır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sorunlarını gidermek amacıyla programın iyileştirilmesi için kullanılır. Toplanan bilgiler programa doğrudan dahil olan kişilerin yararınadır. Bu kişilerin programda yapılacak değişiklikleri bilmeleri, onların davranışlarını düzenlemeye yardımcı olur (Mackay, 1994).

Kurum içi değerlendirme olarak bilinen bu değerlendirme, Stenhouse'un araştırmacı-öğretmen, Elliot'un kendini yöneten öğretmen (self-monitoring teacher), Adelman ve Alexander'ın kurumun kendini değerlendirmesi (instutional self-evaluation) gibi ortak yaklaşımlarla birlikte anılarak, yürürlükte olan programın iyileştirilmesi için kullanılmaktadır (Norris, 1998: 7). Ayrıca

Özbilgin Nevo(1999)'dan yaptığı çeviride, okul düzeyinde değerlendirmeden söz etmektedir. Öğretmenlerin, programların, projelerin ya da okulun tümünün sistematik olarak değerlendirilmesi fikri sonraki yıllarda ortaya atılmıştır. Bu türden değerlendirmeler, en gelişmiş öğretim sistemlerinde bile henüz sürekli bir uygulama olmaktan çok uzaktır (Nevo, 1999: 35).

Kaptan (1980: 72) bu değerlendirme için okul survey terimini kullanmaktadır. Kaptan, okulla ilgili araştırmaların makro düzeyde okulun toplumdaki yeri, rolü ve onun toplumun amaçlarıyla ilgili faaliyetleri hakkında düzenleneceği gibi, mikro düzeyde okulun kendisine ait özellikleri, gelişimi, sorunları ve gereksinimleri yönünde planlandığını ifade etmektedir.

Scriven (1973)'a göre bu değerlendirmenin birçok yararı vardır. Bunlar arasında yönetime karar sürecinde destek verme, programın iyileştirilmesi, personelin eğitimi, halkla ilişkiler, öğretimde gelişme, danışmanlık için zemin oluşturma, öğrencilerin ve öğretmenlerin sorunlarını teşhis etme ve planlama çalışmaları sayılabilir (Sanders, 1988 : 1).

Okulu değerlendirme, kurum içinde oluşturulan komiteler tarafından yapılabileceği gibi kurum dışından gelen uzman ekipler tarafından da gerçekleştirilebilir. Ancak McCormick ve James (1990 : 103)'in de belirttiği gibi değerlendirmenin, kurumun kendisi tarafından yapılması hem öğretmenlerin mesleki gelişmeleri bakımından yararlı olacak, hem de programın iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır, çünkü öğretmene ve okula ne kadar çok yetki verilirse bunlar o kadar çok sorumluluk alırlar ve kendilerini aynı oranda eğitimin kalitesine artırmaya adanır.

### **2.1.5 Değerlendirme Modelleri**

Program değerlendirmede kullanılan birçok model vardır. Bu modellerin önemli bir kısmı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme modelleri genellikle program geliştirme yaklaşımına göre farklılık gösterir. Ertürk (1979: 114), bu yaklaşımları altı grupta toplamıştır. Bunlar 1) yetişek tasarısına bakarak, 2) ortama bakarak, 3) başarıya bakarak, 4) erişime bakarak, 5) öğrenmeye bakarak, 6) ürüne bakarak yapılan değerlendirmedir.

Brown (1989) ise bu yaklaşımları dört grupta incelemektedir. Bunlar 1) hedefe dayalı, 2) statik özellikli, 3) sürece dayalı ve 4) karar vermeye dayalı yaklaşımlardır.

McCormick ve James(1990), Holt(1981)'un üç değerlendirme yaklaşımından söz ettiğini aktarmaktadırlar. Bunlar 1) ürüne (outcome), 2) yonteme (procedure) ve 3) sürece (process) bağlı değerlendirme yaklaşımlarıdır. Holt'a göre, ürüne ve yonteme bağlı yaklaşımlarda temel varsayım, en başta hedeflerin çıktığı, yani ürünü belirleyecek şekilde açık ve net olarak ifade edilmesidir. Hedeflerin gerçekleşmesi eğitimin kalitesini belirlemede ölçü olacaktır (McCormick ve James, 1990 : 175). Bunlar arasında en çok tercih edileni hem sürece, hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır (Demirel 2000 : 182).

Worthen ve Sanders (1987) günümüz değerlendirmecilerine rehberlik eden yaklaşımları altı grupta toplamışlardır. Bunlar 1) hedefe yönelik (objectives-oriented); 2) yönetim ağırlıklı (management-oriented); 3) tüketiciye yönelik (consumer-oriented); 4) bilirkişiyeye yönelik (expertise-oriented); 5) rakibe yönelik (adversary-oriented) ve 6) katılımcıya yönelik (participant-oriented)'dir. Bu yaklaşımlar günümüzdeki değerlendirmecilere rehberlik eden başlıca değerlendirme okulunu temsil ederler. Adı geçen yazarlar, bu yaklaşımlara ait en iyi özelliklerin seçilmesi ve birleştirilmesi ile oluşturulan karma yaklaşımın, değerlendirme için kendi özel durumu için en iyi yaklaşım olduğu görüşündedirler. Worthen ve Sanders program değerlendirmede bu metoda çok kaynaklı, çok metotlu yaklaşım (multiple) adını vermişlerdir. Bu metot eklektik ve esnektir. Diğer metotlara göre daha geniş bir çerçeve çizer.

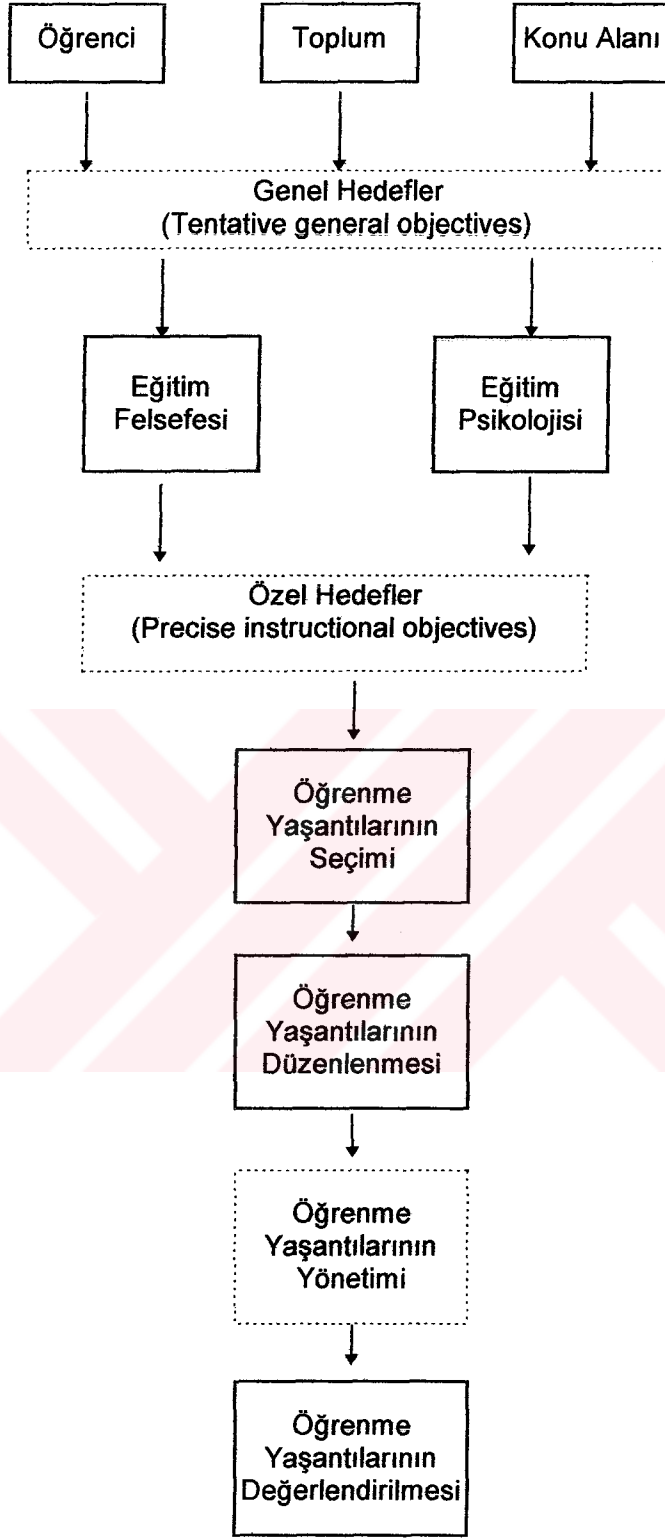
Değerlendirmecilerin programın içeriği, yöntemi, sonuçları ve diğer ayrıntıları hakkında düşüncelerini sağlar. Bu, diğer metotlarda olmayan bir özelliktir (DiObilda ve diğerleri, 1990 : 46).

Program geliştirme yaklaşımlarındaki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için tek bir model önermek mümkün değildir. Modeller ne tür değerlendirme yapılacağını ve bunun nasıl uygulanacağını belirlemek için geliştirilmişlerdir. Modeller çoğu zaman kendi mucitlerinin adını alırlar. Değerlendirme yapan araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir, ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998 : 11). Bu modeller içerisinde en çok bilinenlerden birkaçı aşağıda açıklanmaktadır.

#### **2.1.5.1 Tyler Modeli**

Ralf Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu ilk model günümüzde halen geçerliğini korumaktadır. Tyler'in modeli daha sonra geliştirilen bir çok modele öncülük etmiştir (Erden, 1998; Demirel 2000; Ornstein ve Hunkins, 1988).

Tyler'in değerlendirme modeli program geliştirme modeline göre düzenlenmiş olup, ürüne dayalı değerlendirme yaklaşımına dayanır. Tyler'e göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler(amaçlar), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Erden, 1998; Demirel 2000). Şekil 2.6'da Tyler modeli yer almaktadır.



**Şekil 2.6 Tyler Modeli (genişletilmiş)**

Kaynak : Oliva, 1992 : 169

Tyler'in 1949 yılında geliştirmiş olduğu Şekil 2.6'da yer alan modele göre, bir ülkeyi, bir kurumu eğitim ve öğretim felsefesi anlayışı şekillendirir (Oliva, 1992). Bu felsefe farklı olduğundan eğitim de farklı şekillenir. Tyler modelinde hedefler çok önemli bir yer tutar. Tyler, genel hedefleri belirlemek için toplumun, bireyin ve konu alanının incelenmesi gerektiğini savunur.

Eğitim kurumlarında çocuğa, toplumla uyum içinde yaşaması ve toplumun onun için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli temel davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bu davranışların belirlenmesi için de toplumun incelenmesi önem taşımaktadır (Erden, 1998: 7).

Program tasarısı hazırlanırken programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin daha önemli olduğu, bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceği çok iyi analiz edilmelidir (Erden, 1998: 7).

Program tasarısının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer bir kaynak da öğrencidir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında program geliştirmecilere önemli bilgiler sağlar (Erden, 1998: 7).

Genel hedefler eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi süzgecinden geçirilerek özel hedefler belirlenir. Bu hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder (Erden, 1998 : 11). Tyler, özel hedeflerin ve ölçülebilir davranışsal hedeflerin açık bir şekilde ifade edilmesine çok önem verir (Brown, 1989 : 224).

Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir (Erden, 1998:). Tyler öğrenme yaşantılarını "öğrencilerle onların tepki verecekleri çevrede oluşan dış koşullar

arasındaki etkileşim” (Oliva, 1992 : 167) olarak tanımlar. Tyler öğrenme yaşantıları konusunda şöyle düşünür:

Öğretmen tarafından uygulanacak olan hedefe dayalı etkinliklerin zorluğu, bu etkinliklerin aslında devam edip etmediğini yargılamak için hiçbir yöntemin olmaması gerçeğidir. Bunlar, eğitim programının asıl hedefi değildir ve dolayısıyla gerçek istedik hedefler de değildir (Stenhouse, 1975 : 53).

Öğretmenlerin öğrenme yaşantılarına önem vermelerine dikkat çeken Tyler, öğrenme yaşantılarının düşünme becerisini geliştirdiğini, bilgi toplamaya, sosyal tutum ve davranışlarla öğrencinin ilgisini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtir (Oliva, 1992 : 167).

Tyler bu yaşantıların daha küçük üniteler şeklinde düzenleneceğini ve bunları değerlendirme yöntemlerini açıkladığı halde öğretimin yönetimine, yani uygulama sürecine fazla değinmemektedir. Şekil 2.6’da “öğrenme yaşantılarının yönetimi” hüccresinin belirsiz çizgilerle verilmesinin nedeni budur. Ancak öğretimin, öğrenme yaşantılarının seçimi, düzenlenmesi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi arasında bir yerde gerçekleştiği yorumunu çıkarabiliriz (Oliva, 1992 : 167).

Tyler modelinin son halkası olan değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini tesbit etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler’e göre hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğrenme yaşantılarının ne kadar etkili olduğuna bakılır (Erden, 1998; Demirel 2000).

Tyler modelinde odak noktası hedeflerdir. Önce hangi hedeflere ulaşabileceğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için hedefler ve öğretim yaşantıları incelenir. Bu incelemede şu sorulara yanıt aranır: 1) Ulaşılamayan hedefler nelerdir? 2) Bu hedefler öğrenciler için uygun mudur? 3) Mevcut kaynaklar hedeflere ulaşmak için yeterli midir? (Erden, 1998; Demirel, 1990). Elde edilen bulgulara dayalı olarak

ulaşılamayan hedefler ya değiştirilir, ya da programdan çıkarılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır ve eğer burada bir sorun varsa yaşantı değiştirilir (Erden, 1998 : 12).

Tyler'e göre hedefe dayalı değerlendirme sürecinde şu aşamalara yer verilmelidir:

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri sınırlandırma
3. Hedefleri davranışsal hedefler olarak ifade etme
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu belirleme
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 256; Erden, 1998: 12; Demirel, 2000 : 183).

Bu aşamalar değerlendirmecilerin doğrudan hedeflere yönelmesini sağlar.

Tyler'ın değerlendirme modelinde nicel verilerden yararlanılır. Tyler, değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini saptamak gerektiğini savunur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için, programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenerek değerlendirilmesi üzerinde durmuştur (Erden, 1998; Demirel, 2000).



Tyler'ın değerlendirme modeli genel özelliklerinden dolayı toplam değerlendirme türündedir. Öğrencilerin başarıları testlerle, sıralandırma, sınıflandırma, belirleme ve ölçme araçları ile izlenir.

Hammond, Metfessel ve Michael gibi eğitim bilimcilerin başını çektiği bir grup bilim adamı Tyler'ın yanında yer alarak Tyler modelini daha da geliştirmişlerdir. Ancak Stenhouse, Eisner gibi Tyler modelinin karşısında olanlar ise bir eğitim programını sadece hedefe dayalı olarak değerlendirmenin onun yapısal (içsel) değerlerini inkar etmek olduğunu; eğitim programının sonucunun tam olarak tahmin edilemeyeceğini ve bu nedenle beklenmeyen sonuçlar ortaya çıktığı zaman bunların ihmal edileceğini savunmaktadırlar (McCormick ve James, 1990 : 120). Ayrıca Stenhouse hedefe-dayalı değerlendirme modelinin, hiçbir açıklamaya fırsat vermeden yalnızca ölçtüğünü ifade eder. Değerlendirme sonucunda programın neden başarılı veya başarısız olduğu konusunda bilgi edinmek zordur (McCormick ve James, 1990 : 120).

#### **2.1.5.2 Scriven Modeli**

Scriven tarafından geliştirilen bu model sürece dayalı değerlendirme yaklaşımına örnektir. Bu model programın değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi için kullanılabilir.

Scriven modeline göre değerlendirmenin özellikleri şunlardır:

1. Scriven biçimlendirici ve toplam değerlendirme arasında bir ayrım yapar.
2. Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek kadar hedeflerin kendi değerlerini incelemek de önemlidir.

3. Scriven amaçtan bağımsız (goal-free) değerlendirmeyi önerir. Değerlendirmeci kendisini programın istenilen hedeflerini incelemek için sınırlandırmamalıdır. Aynı zamanda beklenmedik sonuçların (outcome) ortaya çıkma olasılığını da göz önüne almalıdır (Brown, 1989 : 226).

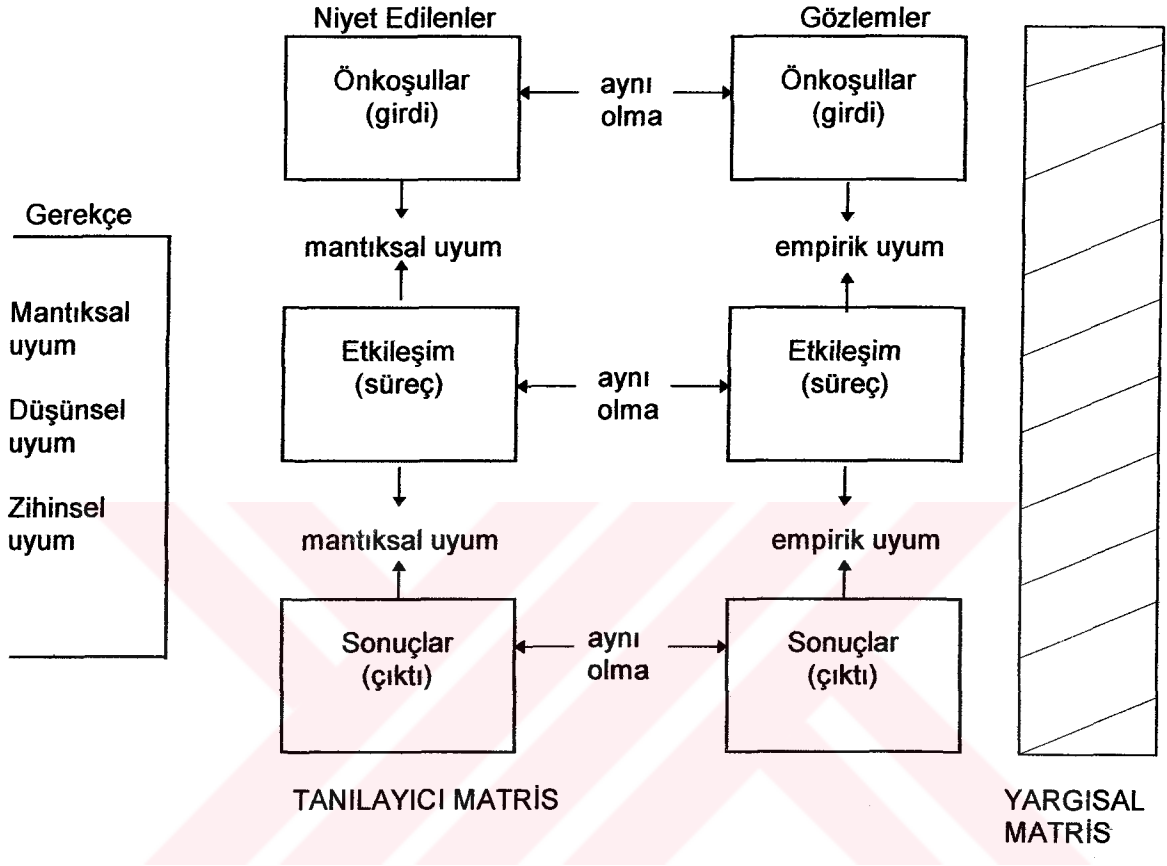
Değerlendirmede yansız ve tarafsız bir tutumu destekleyen Scriven, değerlendirmecinin programın hedef ifadelerinden etkilenmemesi gerektiğini savunur. Bu nedenle Scriven modeli, amaçtan bağımsız değerlendirme yaklaşımı olarak da anılır. Amaçtan bağımsız değerlendirme modelinde değerlendirmeci tarafsız bir gözlemcidir. O, programın işleyişiyle ilgili her türlü nitel veriyi toplamakta serbesttir (Erdem, 1999).

Scriven(1973: 22)'a göre, değerlendirme program geliştirme sürecinin önünde olmalıdır ki biçimlendirici olsun. Ne var ki Scriven, biçimlendirici değerlendirmeye ağırlık vermekle birlikte toplam değerlendirmeyi de modelinin parçası olarak kabul etmektedir. Birinci tür değerlendirme, ürünün geliştirilmesi için dönüt sağlamak ve sürecin tüm boyutlarını ölçmektedir. İkinci tür değerlendirme ise sonuçları yargılamakta, "ne kadar öğrendi" sorusuna yanıt aramaktadır.

### 2.1.5.3 Stake Modeli

Uygunluk olasılık modeli (Countenance model) olarak bilinen ve Stake tarafından geliştirilen bu model genel olarak sürecin değerlendirilmesine dayanır. "Neyi değerlendireceğiz" sorusuna Stake (1967 : 533), tanımlama ile yargılama (description and judgement) arasındaki ilişkiye dikkat çekerek cevap vermeye çalışır. Bu nedenle Stake'in modelinde iki temel matris vardır. Bunlar 1) niyet edilenler (intended) ve gözlemlerden oluşan tanılayıcı matris, 2) standartlardan ve yargısal değerlerden oluşan yargısal matristir (Brown, 1989 : 226). Ayrıca her matris kendi içinde önkoşullar (antecedents), etkileşim

(transactions) ve sonuçlar (outcomes) olarak üç aşamalı bir yapıya sahiptir. Bu aşamaları kısaca girdiler, işlemler ve çıktılar olarak tanımlayabiliriz. Şekil 2.7'de örnek olarak Stake Modelinin sadece tanılayıcı matrisine yer verilmektedir.



**Şekil 2.7 Stake'in Tanılayıcı Matrisinde İşlemler**

Kaynak : Stake, 1967 : 533; Ornstern ve Hunkins, 1988 : 260

Şekil 2.7'de görülen Stake modeli felsefi dayanağını mantıksal, düşünsel ve zihinsel gerekçelerden ve referans gruplarından almaktadır. Bu model temelde iki farklı matrisden oluşur. Bunlar değerlendirmede birbirinden ayrı ama birbirini tamamlayıcı özelliklere sahiptir. Yargısal matrisi bir tarafa bırakarak tanılayıcı matrise baktığımız zaman, bir programı betimleyebilmek için gereken bilgilerin neler olduğunu görmekteyiz.

**Ön koşullar** : Bunlar öğrenme-öğretme süreci öncesi var olan ve sonucu etkileyen koşullardır. Örneğin çevresel faktörler, okulun yöntemi, öğrencilerin ilgi alanları ve onların ön bilgileri gibi.

**Etkileşim** : Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-program-materyal ve ödev, öğrenci-eğitim çevresi gibi çeşitli etkileşimler söz konusudur.

**Sonuçlar** : Kısa ve uzun vadeli sonuçlar, bilişsel sonuçlar, kişisel ve toplumsal sonuçlar olarak açıklanabilir (Stake, 1967 : 528). Burada akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme öne çıkmaktadır.

Modelde ayrıca niyete ve gözleme ilişkin verilere ihtiyaç vardır. Stake bilhassa hedef yerine niyet (intent) terimini tercih etmiştir. Böylece altı çeşit veri tabanı ortaya çıkmaktadır. Bunlar 1) niyet edilen önkoşullar, 2) gözlenen önkoşullar, 3) niyet edilen etkileşim türleri, 4) gözlenen etkileşim türleri, 5) niyet edilen sonuçlar ve 6) gözlenen sonuçlardır. Bu sınıflandırmaya Stake "tanılayıcı matris"adını vermiştir (Stake,1967 : 533).

Stake'in tanılayıcı matrisinde uyum (contingency) ve aynı olma / eşitlik (congruence) kavramlarını içeren iki boyut vardır. Ayrıca modelde mantıksal uyum ile empirik uyum arasında da karşılaştırma yapılır. Stake, önce niyet edilen , sonra gözlenen önkoşulların, etkileşim türlerinin ve sonuçların birbirleri ile ne ölçüde mantıksal bir uyum içinde olduklarını incelemeye çalışır. Aslında bu çaba programın içsel değerlendirmesidir.

Daha sonraki aşamada Stake, niyet edilen olgu ve olaylarla, gözlenen olgu ve olaylar arasındaki ilişkiye bakar. Bunların birbirine ne kadar uyduğu önemlidir. Örneğin planlanan etkileşim türleri ile gözlenen etkileşim türleri arasındaki benzerliğin derecesine bakılarak programın bu aşaması hakkında bilgi toplanır (McCormick ve James, 1990).

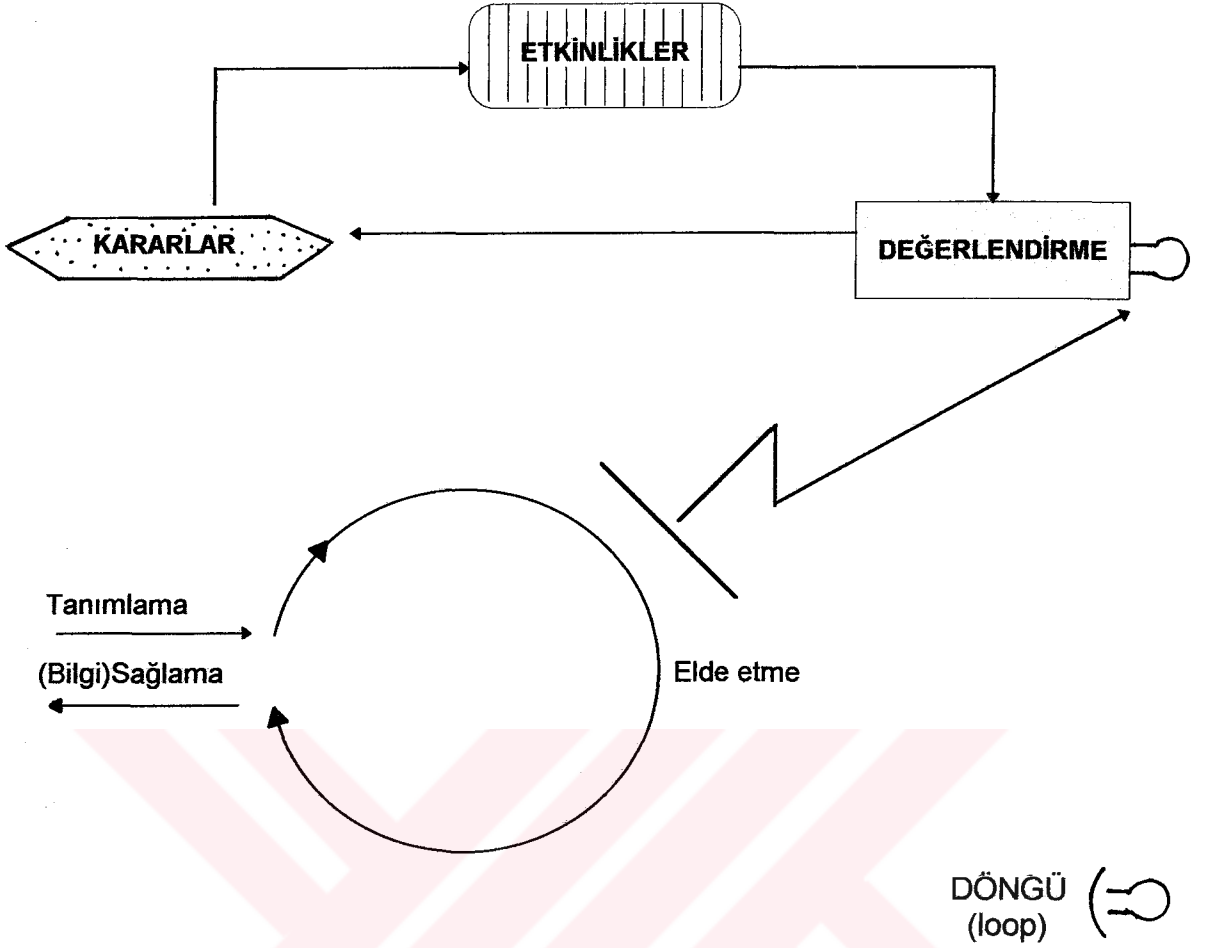
Stake modelinin iki ayrı matrisden oluşması önemlidir, çünkü değerlendirmeciler sadece tanımlama ile uğraşmayıp yargılama etkinliklerine de katılmak zorundadırlar. Stake yargıya varmanın zor olduğunu, ancak profesyonel bir değerlendirme uzmanının görevinin yargıya varmak olduğunu düşünür (McCormick ve James, 1990). Değerlendirmeciler, benzer şekilde

sadece girdiler ve çıktılar ile ilgilenmeyip, daha dinamik olan süreci de incelemek zorundadırlar. Ayrıca Stake modelinde tasarlananlarla gerçekleştirenler arasında uyum olup olmadığı irdelenmektedir. Bu da programın çok yönlü, derinliğine ve genişliğine değerlendirilmesi demektir.

#### **2.1.5.4 Stufflebeam'ın Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli**

Stufflebeam'ın başını çektiği Phi Delta Kappa Ulusal Çalışma Grubu tarafından 1971 yılında geliştirilen ve yayılan bir değerlendirme modelidir (Oliva, 1992). Bu model CIPP olarak da bilinmektedir. CIPP, İngilizce Context, Input, Process ve Product sözcüklerinin baş harflerinden oluşur. Model, değerlendirmede karar sürecine yardımcı olan program geliştirme yaklaşımının güzel bir örneğidir. CIPP modeli oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür (Erden, 1998 :12).

Stufflebeam değerlendirme yaklaşımını, "tanımlama, elde etme ve karar seçeneklerini yargılayabilmek için yararlı bilgi sağlama süreci" (Oliva, 1992 : 489; Brown, 1989 : 227, Ornstein ve Hunkins, 1988 : 261) olarak tanımlar. Bu tanıma dikkat çeken Stufflebeam şöyle devam eder: "Değerlendirme süreci tanımlama, elde etme (toplama) ve sağlama olarak üç temel basamaktan oluşur. Bu basamaklar değerlendirme yönteminin zeminini teşkil eder" (Oliva, 1992 : 489) (Bakınız Şekil 2.8).



### Şekil 2.8 Değerlendirme ve Karar Verme İlişkisi

Kaynak: Ornstein ve Hunkins, 1988 : 262

Şekil 2.8'deki döngü yönetsel işlemlerin programa etkileri konusunda karar alma süreci ile başlar. Bu kararlar uygulanan işlemler (etkinlikler) üzerinde etkilidir ve aynı kararlar daha sonra değerlendirilirler. Bu süreç hiç bitmeyen bir süreçtir. Değerlendirme halkasının birimleri ise toplanacak bilgiyi tanımlayan, bilgiyi ele geçiren ve ilgili kişi veya gruplara bilgi sağlayan üç alt bölümden oluşmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Bu modelin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 261; Oliva, 1992 : 490). Bunlar şöyledir:

1. Planlamaya ilişkin kararlar
2. Yapılandırmaya ilişkin kararlar
3. Uygulamaya ilişkin kararlar
4. Yeniden düzenlemeye ilişkin kararlar (Bakınız Şekil 2.9)



**Şekil 2.9 Değerlendirme ve Karar Türleri**

Kaynak: Ornstein ve Hunkins, 1988 : 262

Şekil 2.9'da görüldüğü gibi kararlar işlevlerine göre şöyle sınıflandırılmaktadır:

1. Niyet edilen sonuçlar : Amaçları belirlemek için alınan planlama kararları
2. Niyet edilen araçlar : Yöntemleri tasarlamak için alınan yapısal kararlar
3. Gerçekleşen yöntemlerden faydalanmak, onları kontrol etmek ve düzeltmek için alınan uygulama kararları
4. Gerçekleşen sonuçları (ürünü) değerlendirmek için yeniden düzenlemeye ilişkin kararlar.

Yukarıda tanımı yapılan dört tür karara göre dört tür değerlendirme vardır. Stufflebeam, bu değerlendirme türlerini bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) olarak belirtmektedir (Erden, 1998; Demirel, 2000). Bunların açıklamaları aşağıda verilmektedir.

**Bağlamın Değerlendirmesi** : Programın içinde bulunduğu çevrenin incelenmesidir. Stufflebeam'e göre en temel değerlendirme budur (Ornstein ve Hunkins, 1988). Başlıca görevi, amaçların belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve amaçların belirlenmesidir. Analiz sırasında karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılan fırsatlar ve bunların nedenleri üzerinde durulur. Bağlam değerlendirme bir tür durum analizidir. Kişilerin içinde bulunduğu gerçek durumun tanımlanması ve bu gerçek durumla ne yapmak istediklerinin belirlenmesidir (Ornstein ve Hunkins, 1988; Oliva 1992).

**Girdinin Değerlendirilmesi** : Modelin ikinci ayağı olan bu aşama, programın amaçlarına ulaşması için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Planlamacı-değerlendirmeciler kullanılacak yöntemle karar verirler. Stufflebeam'e göre, eğitimde girdinin değerlendirilmesine ilişkin metot yoktur (Oliva, 1992 : 490). Bu aşamada program ve öğeleri mikro düzeyde incelenir. Girdi analizi sırasında, bazı sorulara yanıt aranır. Bunlar 1) amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi?, 2) hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı?, 3) öğretim yöntemleri hedeflere uygun mu?, 4) içerik, genel amaçlar ve özel amaçlarla tutarlı mı? gibi sorulardan oluşur (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 263).

Modelin bu aşaması basitten zora, kolaydan karmaşığa doğru gelişir. Bu zorluk, kısmen program değerlendirme girişiminin büyüklüğüne bağlı olarak değişir. Eğer değerlendirme yeni bir program açma ile ilgili ise, bu aşama daha kolay geçer ve sadece üç-beş kişi ile çalışılır. Şayet değerlendirme tüm okul müfredatının revizyonu ile ilgili bir faaliyet ise, bu aşama oldukça karmaşıktır (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 263).



**Sürecin değerlendirilmesi :** Bu aşama programın uygulanmasına ilişkin kararların alınması için gereklidir. Süreç program uygulanırken gerçekleştirilir. Burada planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır. Stufflebeam sürecin değerlendirilmesi için üç tür plandan söz eder (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 263).

Bunlar 1) yöntemin tasarlanması veya uygulanması esnasında programdaki aksaklıkları tahmin etmek veya bulmak, 2) program öncesi program hakkında karar verebilmek için bilgi toplamak, 3) uygulama esnasında programla ilgili rapor tutmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988 : 263; Oliva, 1992 : 490). Bu planlardan oluşan sürecin değerlendirilmesi, program geliştirme sürecinin uygulama aşamasında gerçekleştirilir. Bu bir tür ön denemedir. Program yaygın şekilde uygulamaya konmadan önce, proje yöneticilerinin karar-alma konusunda bilgi edinmelerine yardımcı olur.

**Ürünün Değerlendirilmesi :** Son aşamada programın ürünü hakkında veri toplanır. Bunun amacı, gerçekte ortaya konan ürünle planlanan ürünü karşılaştırmaktır. Ürün, değerlendirilen programın devam edip etmemesi ya da ne tür değişiklikler yapılması gerektiği hakkında bilgi verir (Ornstein ve Hunkins, 1988; Oliva, 1992).

Stufflebeam, ürünün değerlendirilmesi konusunda şöyle söylemektedir:

..... başarıları yalnızca projenin sonunda değil, mümkün olduğu kadar programın uygulanması sırasında da ölçmek ve yorumlamak gerekir. Ürün değerlendirmede en çok kullanılan yöntem, hedeflerin işlevsel tanımlarını oluşturmak; amaçlara bağlı olan etkinlikleri ölçmek; bu ölçümleri önceden belirlenmiş kesin ve göreceli standartlar ile karşılaştırmak; bağlam, girdi ve sürece ilişkin bilgileri kullanarak sonuçlar hakkında akılcı yorumlar yapmaktır (Oliva, 1992 : 490).

Stufflebeam daha sonra değerlendirme türlerini hedefe, metoda ve değişme sürecinde karar verme ilişkisine göre tek bir tabloda toplar.

Stufflebeam'ın değerlendirme modeli makro düzeyde bir bütün olarak incelendiğinde, dört farklı değerlendirme türünün daha önce sözü edilen dört kararla birlikte değerlendirildiği görülür. Böylece planlama kararları bağlam değerlendirme sürecini; yapılandırma kararları girdi değerlendirme sürecini; uygulama kararları sürecin değerlendirilmesini ve yeniden düzenlemeye ilişkin kararlar ürünün değerlendirilmesini takip ederler.

Değerlendirme sürecini çok etraflı bir şekilde anlatan CIPP, ayrıca tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirmeden oluşan tüm program aşamalarını da gösteren bir modeldir. Bu nedenle model sadece değerlendirme için kullanılmakla kalmayıp uygulamada daha yaygın bir kullanıma sahiptir. Stufflebeam ve yandaşları, tıpkı Saylor, Alexandor ve Levis gibi değerlendirme sürecinin de değerlendirilmesi gerektiğini savunurlar (Oliva, 1992 : 493). Ancak Stufflebeam modeli biraz karmaşık olduğu için programla ilgili metinlerde nadiren yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Ne var ki değerlendirme, sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına böyle değerlendirme çalışmaları yardımcı olacaktır.

#### **2.1.5.5 Worthen ve Sanders Modeli**

Statik özellikteki yaklaşıma örnek olarak gösterilen Worthen ve Sanders modeli, "mesleki yargılama" (professional judgement) olarak bilinmektedir (Brown, 1989). Bu değerlendirme modeli, okul dışından gelen uzmanlar tarafından programın etkililiğini saptamak için kullanılır. Amaç, kurumun veya okulun akreditasyonuna karar vermektir. Bunun için akreditasyon kurumundan gelen uzmanlar okulun her türlü olanaklarını, kayıtlarını ve belgelerini inceler. Statik özellikte olan kütüphanedeki kitapların sayısı, dil laboratuvarları, yüksek lisans ve doktoralı personel sayısı, fiziki olanakların yeterliliği gibi birçok konuda raporlar hazırlanır. Bu raporlar uzmanların gözlemlerine dayanır (Brown, 1989 : 225-226).

Ancak bu modelin Popham (1975)'e göre bazı sakıncaları vardır:

Akreditasyon düşüncesine dayalı değerlendirmeye karşı ilginin azalması, akreditasyonun dış faktörler yerine tamamen iç faktörlere bağlı değerlendirmeyi öne çıkarmasıdır. Sürece bağlı faktörlerin ürünle bağlantısının olduğu yolunda bazı sezgiler vardır. Fakat süreç ve ürün arasındaki ilişki empirik kanıtlara dayanmadığı için akreditasyon yaklaşımına göre yapılan değerlendirme son zamanlarda eğitimciler arasında memnuniyetsizliğe neden olmaktadır (Brown, 1989 : 226).

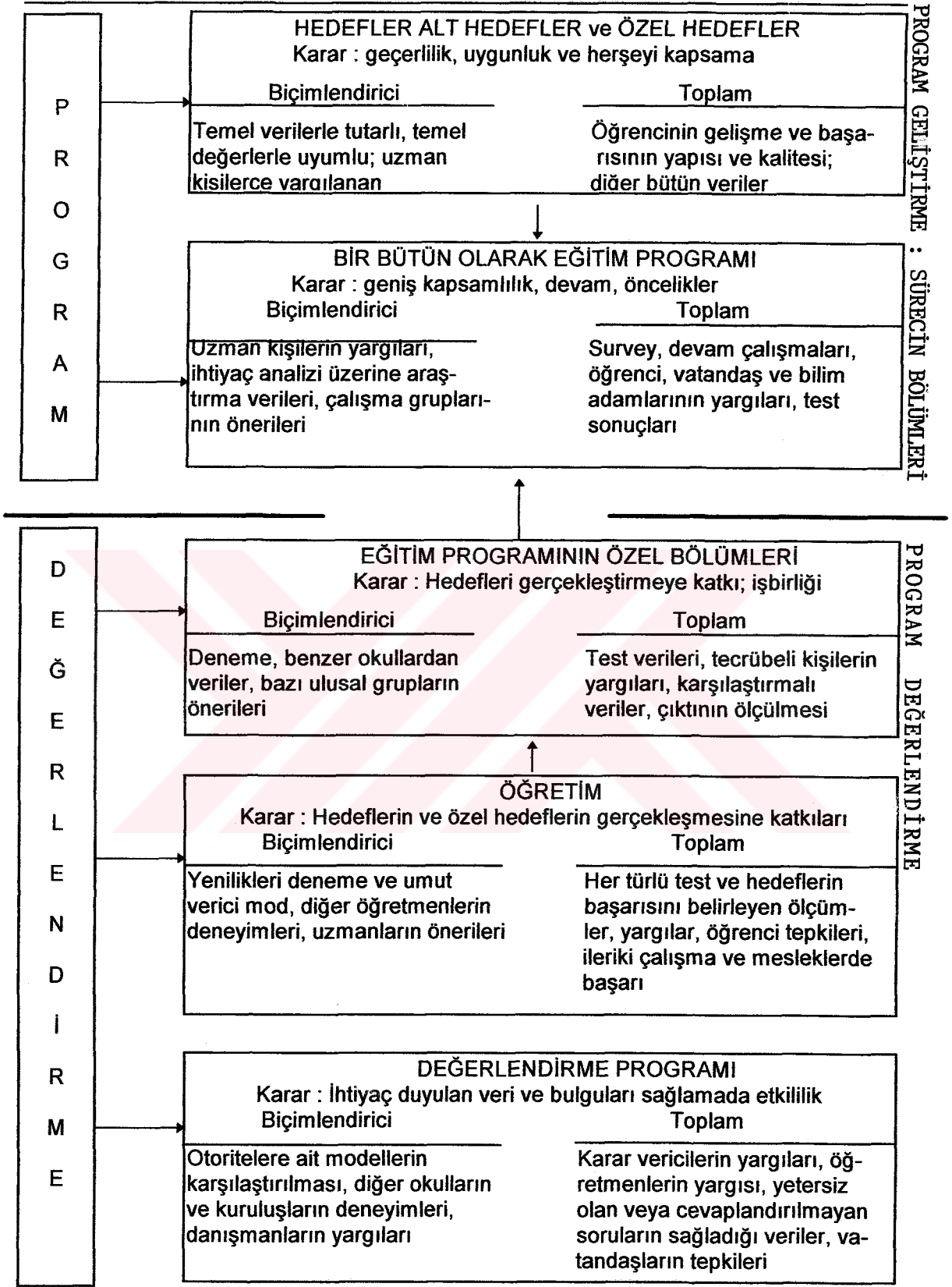
### 2.1.5.6 Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

J.Galen Saylor, William M. Alexander ve Arthur J. Lewis tarafından 1981 yılında geliştirilen bu model eklektik modele örnek olarak verilir. Saylor, Alexander ve Lewis (SAL), program geliştirmecilerin bir modele bağlı kalmamalarını, iki veya daha çok modelden yararlanmaları gerektiğini düşünürler (Erdem, 1999: 24).

SAL modeli başlıca beş bölümün değerlendirilmesi esasına dayanır:

1. Hedefler, alt hedefler ve özel hedefler
2. Bir bütün olarak eğitim programı
3. Eğitim programının özel bölümleri
4. Öğretim
5. Değerlendirme programı (Oliva, 1992 :481).

Şekil 2.10'da SAL modeli yer almaktadır.



**Şekil 2.10 Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli**

Kaynak : Oliva, 1992 : 483

Şekil 2.10'da görülen modelde birinci, üçüncü ve dördüncü bölümler tüm eğitim programının değerlendirilmesi için bilgi toplayarak ikinci bölüme katkıda bulunurlar. Hücreler arasında ikinci bölüme yönelen oklar bu katkıya ait ilişkiyi göstermektedir. Beşinci bölüm ise SAL tarafından değerlendirme programını değerlendirmek amacıyla modele eklenmiştir (Oliva, 1992). Beşinci hücreyi diğer hücelere bağlayan oklar yoktur, çünkü bu bölüm diğerlerinden bağımsız olarak işlerlik göstermekte ve tüm değerlendirme sürecine ilişkin öneriler taşımaktadır.

Yine şekil 2.10'a baktığımız zaman her bölümde biçimlendirici ve toplam değerlendirmeye yer verildiğini görmekteyiz. Biçimlendirici değerlendirme, programda ilgili bölümlerin uygulanması esnasında, toplam değerlendirme ise bu bölümlerin sonunda gerçekleştirilen işlemlerdir (Oliva, 1992).

Hedefler, alt hedefler ve özel hedefler biçimlendirme aşamasında bazı kıstaslara göre değerlendirilerek doğrulanırlar. Bu kıstaslar şunlardır:

1. Toplum ihtiyaçlarının analizi
2. Birey ihtiyaçlarının analizi
3. Çeşitli grupların (aile, öğretmen, iş dünyası gibi) hedefler ve özel hedefler hakkındaki düşünceleri
4. Uzman kişilerin hedefler, alt hedefler ve özel hedefler hakkındaki düşünceleri
5. Daha önceki toplam değerlendirme bulguları (Oliva, 1992 : 481).

Programın hedefleri, alt hedefleri ve özel hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediği tüm programın, programın özel bölümlerinin ve öğretimin değerlendirilmesi ile ortaya çıkar.

Hedefler ve özel hedefler belirlendikten sonra SAL, programın ön koşullarının incelenmesi gerektiğini vurgularlar. Bu koşullar diğer bazı modellerde bağlam/çevre olarak değerlendirilir. Öğrencilerin eğitim çevreleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, sınıf-içindeki etkileşim ve programın tasarlanması, öğretimin değerlendirilmesi olan dördüncü bölümde

gerçekleştirilen işlemlerdir. Ayrıca çeşitli testler ve değerlendirme teknikleri ile öğretim sürecinin başarısı hakkında veri elde edilir (Oliva, 1992).

Eğitimin özel bölümleri ile SAL, programa ait bölümlerin düzenlenmesi planını, her bölüme göre programın tasarlanmasını, öğretilen dersleri, diğer öğrenme olanaklarının sağlanmasını, öğretim dışı etkinliklerin desteklenmesini, öğrencilere verilen hizmetleri, kurum içindeki atmosferi belirleyen resmi olmayan çeşitli ilişkileri anlatmak isterler (Oliva, 1992 : 485).

SAL modelinin yine bu aşamasında Ulusal Çalışma ve Okul Değerlendirme (National Study of School Evaluation) grubunun Değerlendirme Kıstaslarına (Evaluative Criteria) göre araçlar seçilir. Bu araçlar programın özel bölümleri hakkında empirik veriler toplamak için kullanılır. Amaç, öğrencilerin etkinliklerini, öğrenme araç ve ortamlarını ve öğrencilere sunulan hizmetleri ölçmektir. Derecelendirme ölçekleri ve sorulardan oluşan bu değerlendirme kıstası ile programın çeşitli bölümleri değerlendirilir (Oliva, 1992 : 486).

SAL, programın bir bütün olarak değerlendirilmesine de çok önem verirler, çünkü program geliştirme uzmanları programın hedeflerine ve özel hedeflerine ne kadar ulaştığı ile yakından ilgilenirler. Bu nedenle daha önce adı geçen Değerlendirme Kıstaslarını kullanarak okul programının genel bir değerlendirmesini yaparlar. Bu çalışmaya okui, toplum, felsefe, hedefler/özel hedefler, program/program tasarımı, öğrenme tasarımı ve eğitimdeki başlıca öncelikler gibi konular dahil edilir. Ayrıca Değerlendirme Kıstaslarında öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini kayıt edebilecekleri çeşitli envanterler kullanılır (Oliva, 1992).

Nihayet SAL, program değerlendirme sürecinin de sürekli ölçülmesi gerektiğini savunurlar. Değerlendirmenin nasıl yürütüleceği konusundaki kararın programdaki yenilik veya değişikliğin uygulanmaya konmasından önce alınması gerektiğini düşünürler.

Bu değerlendirmede cevaplanması gereken sorular arasında ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olup olmadıkları; değerlendirme programının yeterince kapsamlı olup olmadığı ve yöntemin uygun ve mümkün olup olmadığı bulunmaktadır. Özellikle değerlendirme ile doğrudan etkileşimde olan öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirme yöntemine ilişkin tepki ve önerilerinin alınması gerekir (Oliva, 1992).

Özetlemek gerekirse, SAL program geliştirme sürecinde program planlama uzmanlarına sorun olan ve program değerlendirmeye esas teşkil eden bölümleri açık olarak tanımlar. Diğer bazı modellere göre daha az karmaşık olan bu model, program değerlendirmede oldukça kapsamlı bir yaklaşım izler.

#### **2.1.5.7 Araştırmada Kullanılan Model**

Bu araştırmada tek bir model kullanılmamış, çalışmanın amacına bağlı olarak birden fazla model veya yaklaşımın özelliklerinden yararlanılmıştır. Bunlar Tyler'in hedefe dayalı modeli, Stake modeli, Stufflebeam'in CIPP modeli ve özellikle de Erden'in programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımıdır. Bunlardan Tyler, Stake ve Stufflebeam modelleri daha önce incelendiği için burada kısaca programın öğelerine dönük yaklaşımdan söz edilerek araştırmada kullanılan karma model tanıtılacaktır.

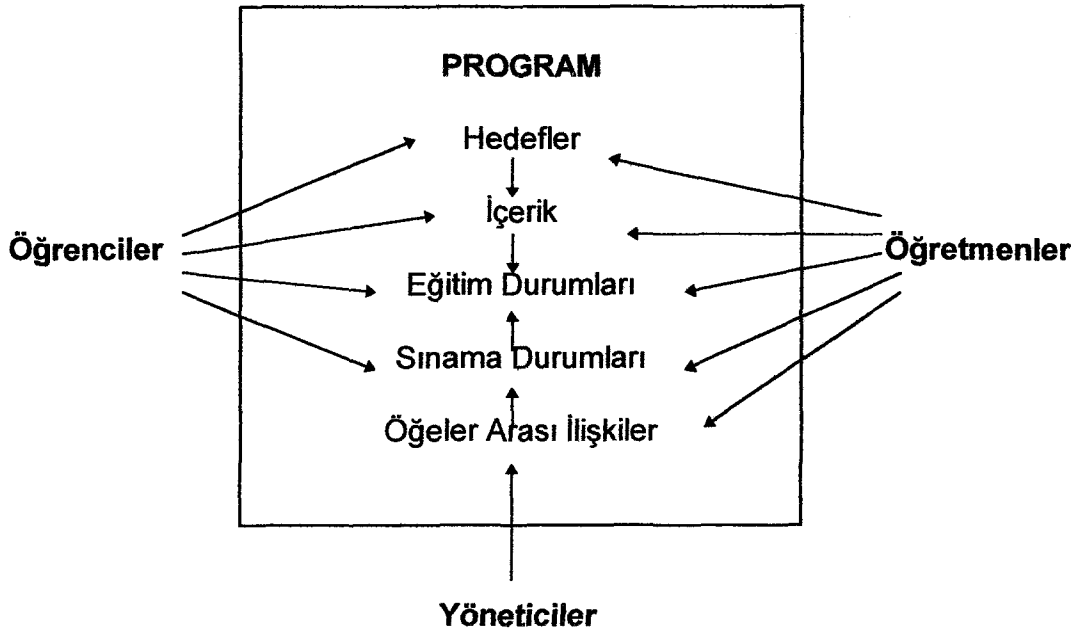
Erden (1998)'e göre eğitim programlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi bir sistem yaklaşımı ile mümkündür. Bu nedenle araştırma problemleri sistemin değerlendirmesine yönelik olarak belirlenir. Sistem ise belli bir amaç doğrultusunda birbiriyle etkileşim içinde bulunan öğeler kümesidir. Öğretim programı da programın amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenmiş hedefler, içerik (kapsam), eğitim durumları, sınav durumları ve öğeler arası ilişkilerden oluşan bir sistemdir.

Program değerlendirme sürecinde sistemin etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için ürünün niteliğine ve girdi ile ürün arasındaki farka bakılır. Bu da ancak öğrencilerin davranışlarında hedefler doğrultusunda bir değişme olup olmadığının gözlem, hedef dayanaklı testler ve tutum ölçekleri ile belirlenmesi sayesinde mümkündür (Erden, 1998: 15).

Kuramsal olarak, bir eğitim programının mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın amaçlarının tümüne ulaşması gerekir. Oysa uygulamada bunu sağlamak oldukça zordur. Bu nedenle programın yalnız etkililiğinin değerlendirilmesi yeterli değildir. Programdaki olası aksaklıkları ve eksiklikleri tesbit etmek amacıyla sistemin tüm öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerekir (Erden, 1998 : 15-16).

Bu araştırmada, analiz esnasında hedeflerin diğer öğelerle uyumuna ve ne ölçüde gerçekleştirildiklerine bakılırken uygulama sürecinin nasıl işlediği de incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından yukarıda anılan kıstaslara göre belirlenen model Şekil 2.11'de görülmektedir.



**Şekil 2.11 Program Değerlendirme Modeli**



Şekil 2.11'de yer alan öğelerin özellikleri ve araştırma modelindeki işlevleri şöyledir:

### **Hedefler**

Eğitim programının birinci ögesi hedeflerdir (amaçlardır). Hedefler, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikleri belirten ifadelerdir (Ertürk, 1979). Hedef ifadelerinde belirtilen özellikler bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi ifadelerdir.

Hedefler değişik düzeylerde ifade edilebilir. Bunlardan en genel düzeydeki ifadeler genel hedefler (aims, goals, general objectives), en özel ifadeler ise özel hedefler (objectives) olarak bilinirler (Erden, 1998; Ornstein ve Hunkins, 1988).

Genel hedefler, eğitim faaliyetlerinin sonucunu belirtirler, fakat açık seçik tanımlanamazlar. Özel hedefler ise, programın genel hedefleri doğrultusunda öğrencinin hangi kapsamı, ne derece yeterlikte öğrenmesi gerektiğini; öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça gösterir. Özel hedefler büyük ölçüde öğretim programı ile ilgili kapsamın seçimine, eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik eder (Erden 1998 : 23).

Genel ve özel hedefler nasıl ifade edilirse edilsin eğitim programlarının temel taşlarıdır. Bu nedenle genellikle hedefe dayalı program değerlendirme çalışmalarında hedefler ölçütler takımı olarak ele alınır. Hedeflerin doğruluğu çoğunlukla bir sayıltı olarak kabul edilir ve öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerine bakılır. Her ne kadar kuramsal olarak eğitim programlarının hazırlanması esnasında hedeflerin belirlenmesinde ihtiyaçlar dikkate alınmalıysa da, bu analizlerde aksaklıklar olması muhtemeldir. Ayrıca uygulamada bazı hedeflerin gerçekleşmesi zor olabilir. Bu nedenle program

değerlendirme çalışmaları sırasında hedeflerin yerindeliliğinin de araştırılması program hakkında daha güvenilir kararlar verilmesine yardımcı olur (Erden, 1998: 24).

Yukarıdaki bilgiler ışığında bir eğitim programının genel ve özel hedefleri değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliliğinin incelenmesi, hem de mevcut hedeflerden hatalı olanların belirlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmalıdır:

1. Hedefler, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
2. Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
3. Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
4. Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?
5. Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
6. Hedefler gerçekleştirilecek nitelikte mi? (Erden, 1998 : 24).

### İçerik

Eğitim programının deseni, ya da program geliştirme modeli ne olursa olsun bir içeriği (kapsamı) vardır. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler içeriği oluşturur. Bu bilgiler konu alanı ile ilgili çeşitli olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve yöntemleri içerir (Erden, 1998: 29).

İçeriğin seçiminde, içeriğin hedeflere ve öğrencinin giriş davranışlarına uygunluğu önem taşır. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, onların basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarımında önemli bir rol oynar (Erden, 1998 : 8).

Eğitim programı tasarımı sırasında içeriğin seçimi ve örgütlenmesi programın başarısı açısından büyük önem taşır (Erden, 1998 : 30). Bu nedenle içeriğin değerlendirilmesi esnasında bu işlemlerin yerindeliliği hakkında veri toplanır ve elde edilen veriler yorumlanarak içeriğin etkililiği hakkında yargıda bulunulur.

İçeriğin değerlendirilmesinde şu sorulara yanıt aranır:

1. İçerik hedeflerle tutarlı mı?
2. İçerikte yer alan bilgiler (konular) önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
3. İçerik öğrenciler için anlamlı mı?
4. İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu? (Erden, 1998 : 30)

### **Eğitim Durumları**

Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayarak dış koşulların düzenlemesine eğitim durumları denir (Erden, 1998 : 8). Öğrenme bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen içsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi zordur. Ancak bu içsel süreç dışardan düzenlenen çeşitli etkinliklerle yönlendirilebilir.

Eğitim durumu, öğrenci ve öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsar. Öğretmen, bu süreçte, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanır (Erden, 1998). Yöntem ve tekniklerin seçiminde hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, içerik ve eldeki olanakların göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 1998 : 8).

Eğitim durumlarının değerlendirilmesi sırasında şu sorulara yanıt aranır:

1. Hangi davranışların ve içeriğin öğretilmesinde güçlükler vardır?
2. Kullanılan öğretim yöntemi etkili mi?
3. Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
4. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu? (Erden; 1998 : 33-34).

### **Sınama Durumları**

Eğitim programı tasarısının en son öğesi sınama durumudur. Bu aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır. Sınama durumları sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998 : 8).

Eğitim programlarının sınama durumları öğesindeki hata genellikle ölçme araçlarından, bu araçların uygulanması sırasında görülen aksaklıklarından ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanır (Erden, 1998 : 36).

Ölçme araçları değerlendirilirken şu sorulara yanıt aranır:

1. Ölçme sonuçları geçerli mi?
2. Ölçme sonuçları güvenilir mi?
3. Ölçüt uygun mu? (Erden, 1998 : 36).

Araştırmada sınama durumları doğrudan değerlendirilmemiştir. Programın ürünü sayılan öğrencilerin başarıları ölçülmemiş, sınama durumlarının nasıl gerçekleştiği ve İDÖP'da yer alan ilkelere uyulup uyulmadığı hakkında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır (bakınız Ekler 1 ve 2 ).

### **Öğeler Arası İlişkiler**

Eğitim programı bir sistem olduğu için, programın genel hedeflerine ulaşabilmesi ancak tüm öğelerin birbirleriyle uyumlu bir biçimde çalışması ile mümkündür. Ayrıca eğitim programını oluşturan alt programların, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin, kol faaliyetlerinin, rehberlik programlarının da birbirleriyle uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir (Erden, 1998 : 38). Bu uyumu ve dengeyi sağlayacak olan okul örgütüdür. Bu nedenle program değerlendirme sürecinde örgütün de incelenmesi gerekir (Erden, 1998).

Örgüt eğitim programının genel hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynar. Örgüt etkin ve sağlam bir yapıya sahipse, sistem başarılı bir şekilde devam eder.

Örgütün değerlendirilmesinde mevcut sistem içerisinde personelin görev ve sorumlulukları, bunlar arasındaki iletişim, çeşitli öğretim programları ve bunlar arasındaki ilişkiler, kaynakların programlara dağılımı, öğretmenlerin derslere atanması gibi konulara ilişkin bilgi toplanır (Erden, 1998).

Örgütün değerlendirilmesinde şu sorulara yanıt aranır:

1. Kaynaklar genel hedeflere uygun kullanılıyor mu?
2. Örgütün yapısı hedeflere ulaşmada yeterli mi?
3. Örgüt süreci hedeflere ulaşmayı sağlayacak nitelikte mi?
4. Öğretim programları ve diğer alt programlar okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet edici nitelikte mi? (Erden, 1998 : 38-39).

Bu araştırmada programın her ögesinin ne ölçüde gerçekleştirildiğine bakılırken Stake modelinde olduğu gibi ögeler arasındaki uyum ve tutarlılık da ihmal edilmemiştir. Bunu sağlamak için içerik, eğitim ve sınav durumları programda belirtilen hedeflere göre ölçülmüştür. Bir başka ifadeyle hedeflerin gerçekleşme oranı içeriğin, eğitim ve sınav durumlarının gerçekleşme oranlarında aranmıştır. Bu nedenle ölçme araçları hazırlanırken programın mevcut hedefleri esas olarak alınmış, ancak hedeflerin kendileri de ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda hedeflerin uygunluğu veya eksik hedefler olup olmadığı da incelenmiştir.

Öte yandan programdaki aksaklıkların veya eksikliklerin belirlenmesi için uygulama süreci kapsamlı olarak ölçülmüştür. Bunu sağlamak için eğitim ve sınav durumlarına ilişkin bilgiler Simons (1987)'in da vurguladığı gibi geniş bir veri tabanından toplanmıştır. Bu nedenle değerlendirmede, öğrenci öğretmen ve yöneticilerin program hakkındaki görüşleri alınmış, öğrenme ve öğretme etkinlikleri süreç içerisinde gözlenmiştir.

Uygulama sürecinin değerlendirilmesinde Stufflebeam'in modeli doğrultusunda analiz yapılmıştır. Bu bağlamda program uygulanırken gerçekleştirilen etkinlikler ile planlanan etkinlikler arasındaki uyuma bakılmıştır. Bunun için gözlemden yararlanılmış, öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Öğeler arası ilişkilerin ölçülmesi ile Erden ve Stufflebeam modellerinde önerildiği gibi programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilmiştir. Ancak Stufflebeam yaklaşımının dışında bu aşamada hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgiler yerine, eğitim sistemindeki aksaklıklar ve ihtiyaçlara ilişkin veriler toplanmıştır.

Ayrıca bu araştırmada toplam ve biçimlendirici değerlendirme özelliklerinden de yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin eğitim öğretim yılı sonunda toplanması ve programın etkililiğinin program uygulandıktan sonra belirlenmesi toplam değerlendirme özelliklerine uymaktadır. Burada programın ürünü olan öğrencilerin başarısı değil, hedeflenen programın bizzat kendisi değerlendirilmiştir.

Öte yandan eğitim durumlarını, yani sınıfta öğrencilerin ne tür öğrenme etkinliklerinde bulunduğunu, öğretmenlerin hangi metotları nasıl uyguladığını ve programda hedefe ulaşmak için nasıl bir yol izlendiğini belirlemek için gözlemden yararlanılmıştır. Bu uygulama biçimlendirici değerlendirme özelliklerine uygundur. Ancak gözlem verileri anket ve görüşmelerle toplanan verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırma nicel ve nitel değerlendirme özelliklerini de taşımaktadır. Araştırmada Murphy (2000)'nin belirttiği gibi hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmış ve bunlar birbirini tamamlayacak şekilde değerlendirilmiştir.

Araştırma, dıştan güdülenen değerlendirme ilkelerine de uymaktadır, çünkü araştırmacı ilköğretim sisteminin dışından gelen birisidir. Aslında değerlendirmenin adı ve türü o kadar önemli değildir. Değerlendirme sonuçları

White(1989)'a göre değerlendirme, kişiler üzerinde değil meseleler üzerinde yoğunlaşmalıdır. Eğer öğretmenler değerlendirildiklerini hissedersen sorunların çıkması muhtemeldir. Bu nedenle değerlendirmecinin şeffaf olması, amaçlarını net bir biçimde ortaya koyması ve herkesle işbirliği içinde çalışmaya hazırlıklı olması etik açıdan çok önemlidir. Bu tutum araştırmanın sağlıklı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olacaktır.

## **2.2 İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında son yıllarda program geliştirme ve değerlendirme alanında yapılmış olan bazı araştırmalardan örnekler sunulacaktır. Örneklerin seçiminde bu araştırmanın konusu, yöntemi ve diğer özellikleri bakımından aradaki benzerlikler öne çıkmıştır. Ayrıca yurt dışında yapılan bazı özgün örneklerin araştırmaya destek olması ve katkıda bulunması beklenmektedir. Gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar bundan sonraki bölümlerde kronolojik bir sıra içerisinde tanıtılmaktadır.

### **2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Program geliştirme ve değerlendirme alanında yapılan literatür taramasında resmi kurumların, kuruluşların ve derneklerin gerek sayısal, gerekse kapsam bakımından oldukça sınırlı araştırmalarının olduğu fark edilmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmaların büyük bir kısmı üniversite kaynaklı olup doktora, yüksek lisans vb. çalışmalardan oluşmaktadır. Aşağıda bu çalışmalardan örnekler sunulmaktadır.

Kahraman tarafından 1983'te yapılan çalışma ihtiyaç analizine bir örnektir. Bu araştırma ile ODTÜ Gaziantep Yerleşkesi Mühendislik Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin belirli amaçlı İngilizce (English for Specific Purposes = ESP) programı için ihtiyaçlarının ne olduğu incelenmiştir. Araştırmanın amacı,

öğrencilerin dil ve çalışma becerileri alanındaki ihtiyaçlarını belirlemek ve birinci sınıfta okutulan ESP dersi için geçerli bir temel oluşturmaktır.

Betimsel nitelikte bir çalışma olan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Makine ve elektrik mühendisliğinin bütün sınıflarından örnekleme alınan 240 öğrenciye anket uygulanmıştır. Yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formları ile mühendislik fakültesinin tüm bölümlerinde ve bütün sınıf düzeylerinde ders veren 20 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır.

Toplanan veriler yüzdelerle dağılımlarına göre analiz edilmiş, bulgular tablolara ve grafiklere aktararak yorumlanmıştır. Buna göre birinci sınıf ESP derslerine paralel olarak üst düzeyde okuma ve yazma becerilerini geliştiren yeni derslerin okutulması ve mevcut ESP dersi programının da öğrencilerin, öncelikli olarak okuma ve dinleme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi yönünde öneriler verilmektedir (Kahraman, 1983).

Türkoğlu (1988), iki yıllık eğitim yüksek okulları program uygulamalarında karşılaşılan sorunları araştırmıştır. Eğitim yüksek okullarının programlarını inceleyen Türkoğlu, uygulamada karşılaşılan problemlere ilişkin öneriler verir. Bu araştırmanın sonuçları şöyle sıralanabilir.

1. Eğitim yüksek okullarında ders programları yoktur. Ders konularını içeren listeler bulunmaktadır.
2. Eğitim yüksek okulları programı ile ilkökul programları arasında kısmen paralellik vardır.
3. Öğrenciler ve öğretim elemanları iki yılda tamamlanan eğitim programları sonunda öğrencilerin sahip olması gereken mesleki davranışları kazanmadıkları düşüncesindedirler (Türkoğlu, 1988).



Gürbüzürk (1988) tarafından yapılan bir başka araştırma ile ülkemizdeki eğitim fakültelerinin programları değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı eğitim fakültelerinin ve edebiyat fakülteleri bünyesinde bulunan eğitim bilimleri bölümlerinin programlarına ilişkin canlı ve cansız değişkenlerin tesbiti, bu programlara ilişkin sorunların gözden geçirilmesi ve eğitim fakülteleri programlarının geliştirilmesine dönük önerilerde bulunmaktır.

Araştırma betimsel bir survey niteliğindedir. Araştırmada, örneklem alınmadan doğrudan evren üzerinde çalışılmıştır. Evrende ise toplam 22 fakülte vardır. Veriler gözlem ve inceleme formları ile toplanmış, çeşitli yasa, yönetmelik ve sayısal veriler YÖK'ten sağlanmıştır.

Araştırma bulguları, programlara etki eden faktörlerin durumu, programlara ilişkin sorunlar ve eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının program geliştirme önerileri olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir (Gürbüzürk, 1988).

Karataş (1994), eğitim dili İngilizce olan yüksek öğretim kurumları hazırlık okulları program uygulamalarında belirli amaca yönelik dil öğretimi açısından karşılaşılan sorunları incelemiştir. Betimsel bir araştırma olan çalışmada veriler, hazırlık okulu öğrencilerinden, öğretim elemanlarından anketlerle toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdeler alınmış, ki kare hesaplanmıştır. Araştırmada hazırlık okulları eğitim programlarının amaçları, içeriği, öğretim süreçleri, ölçme-değerlendirme ve hazırlık sınıflarındaki başarısızlık nedenlerine ilişkin olarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmış, bunlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulguları hazırlık okulu programlarında belirli amaca yönelik dil öğretimine ağırlık verilmesi ve öğretim elemanlarının bu konuda hizmet içi eğitimden geçmeleri gerektiğini ortaya koymuştur (Karataş, 1994).

Daloğlu (1996)'nun yaptığı araştırma, Bilkent Üniversitesi Yabancı Diller (İngilizce) Okulundaki İngilizce öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim programını (Certificate for Overseas Teachers of English = COTE) değerlendirir. Araştırma örnek olay türünde olup COTE programının hangi yönlerinin aynı kalması veya güçlendirilmesi, nelerin çıkarılması veya eklenmesi gerektiğine karar vermek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmacı bu çalışmada kurumun ihtiyaçlarına cevap veren ve hizmet içi eğitim programının yapısına uygun bir değerlendirme modeli kullanmıştır. Modele göre bağlam-girdi, süreç ve sonuca bakılmıştır.

Veriler, 1994-1995 akademik yılında COTE programında ders veren eğitimcilerden, programa katılan İngilizce öğretmenlerinden, son beş yıl içerisinde bu programdan mezun olan öğretmenlerden ve COTE'ye katılan İngilizce öğretmenlerinin ders verdiği öğrencilerden çeşitli araç ve yöntemlerle toplanmıştır.

Nicel veriler, değişik zamanlarda uygulanan anketlerle COTE katılımcılarından, eğitimcilerinden ve mezunlarından elde edilmiştir. Nitel veriler ise COTE katılımcıları ile yapılan görüşmelerle ve gözlemlerle toplanmıştır. Nitel veriler nicel verileri desteklemek ve güçlendirmek için kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre COTE, katılımcıların ihtiyaçlarına cevap veren başarılı bir programdır, çünkü katılımcılar program tamamlandıktan sonra kendilerini daha yetkin hissettiklerini ifade etmektedirler. Ancak araştırmacı programa bazı ilavelerin yapılabileceğini; bazı kısımların çıkarılabileceğini; programın bazı bölümlerinin de güçlendirilebileceğini belirtmektedir (Daloğlu, 1996).

Bozkan (1998) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki

çatışma nedenlerini araştırmaktadır. Betimsel nitelikte bir survey araştırması olan bu çalışmada veriler anketlerle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarının sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenlerinin, yöneticilerin ve diğer ilgili kurumların çatışmanın nedenlerine dikkatlerini çekeceği ve sorunun çözümüne ışık tutacağı düşünülmektedir (Bozkan, 1998).

Çubukçu (1998), Anadolu öğretmen liseleri eğitim programını değerlendirdiği araştırmasında, Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin, öğrencileri öğretmenlik mesleğine yönlendirmedeki etkililiğine bakmıştır. Araştırma tarama modelinde olup veriler örnekleme alınmış 12 Anadolu Öğretmen Lisesinden toplam 1000 lise son sınıf öğrencisi ile 57 branş öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere likert tipi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmenlere anket uygulanmıştır.

Veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuca varılmış; eğitim programının amaçları, içeriği, eğitim durumları, hizmetiçi eğitim faaliyetleri, Anadolu Öğretmen liseleri için öğrenci seçimi ve öğrencilerin Eğitim Fakülteleri programlarına göre yetiştirilmesi konularında bazı öneriler sunulmuştur (Çubukçu, 1998).

Semerci (1998) tarafından yapılan araştırmanın amacı ise ME-TEF-PD (Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Program Değerlendirme) Modeli adında bir program değerlendirme modeli ortaya koymak ve bu amaçla ölçme araçları geliştirmektir. Bu ölçme araçları 1) fakülteye ilişkin genel bilgiler formu, 2) ders öğretimini değerlendirme ölçeği, 3) dersleri genel değerlendirme ölçeği, 4) fakülte-işletme işbirliği ölçeği, 5) ölçme araçlarının kullanımı ve değerlendirme ölçeği ve 6) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğidir.

Araştırmaya, 1996-1997 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrenci ve öğretim elemanları katılmıştır. Araştırma survey yöntemine göre yapılmış ancak toplanan tüm veriler ve bulgular ölçme araçlarının geçerliğinin

ve güvenilirliğinin sağlanması için kullanılmıştır. Araştırmanın tüm işlemleri SPSS istatistik programında yapılmıştır.

Araştırmacı sonuç olarak METEF-PD modeli çerçevesinde geliştirilen ölçeklerin kullanılabilceğini veya yenilerinin eklenebileceğini; program değerlendirme için geliştirilen ölçeklerin amaca bağlı olarak hepsinin veya birkaçının kullanılabilceğini belirtir (Semerci, 1998).

şahinel (1998), Ankara ilinde ilköğretimin ikinci kademesindeki devlet okullarında okutulan M.E.B. İngilizce ders kitaplarının niteliklerini araştırmıştır. Yüksek lisans çalışması olarak yürütülen bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden anketlerle toplanan verilerin frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şöyle özetlenebilir:

1. M.E.B, İngilizce ders kitapları öğrencilerin kendilerini kısmen ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır.
2. Kitaplarda yer alan metinler daha çok soru-cevap şeklindeki alıştırmalardan oluştuğu ve bu alıştırmaların yanıtları aynen metin içerisinde yer aldığı için öğrenciler kendi sözcükleriyle ifade etmekten çok aynen parçadan alarak cevap vermektedirler.
3. Kitaplarda ğrencilerin ilgisini çekecek ve konuyu en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayacak değerlik alıştırmalara yer verilmemiştir. Alıştırmalar daha çok mekanik şekilde hazırlanmış olup, öğrenciyi düşünmeye ve yaratıcı olmaya yönelmemektedir.
4. Kitaplarda yer alan metinler öğrencinin yaş, bilgi ve gelişim düzeylerine kısmen uygunluk göstermektedir. Yönergeler ğrencinin yaşı dikkate alınmadan hazırlanmıştır. Yönergeler kısa, yetersiz ve anlaşılması zordur.

5. M.E.B. İngilizce ders kitapları fiziksel yapı bakımından önemle ele alınmamıştır. Kitapların tasarımı, cildi, kağıt seçimi, basım tekniği ve mürekkep kalitesi çok fazla yeterli değildir. Figürlerde kuruluk, renklerde uyumsuzluk gibi bazı görsel bozukluklar vardır. Bundan dolayı öğrenciler düz yazılar arasında ilgisizliğe yöneltilmektedir (Şahinel, 1998).

N. Yıldırım (1998), Edirne ili merkezinde ilköğretimin dört ve beşinci sınıflarında yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlükleri araştırmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının dört ve beşinci sınıflarında programda öngörülen şekliyle öğretimin nasıl yürütüldüğünü belirlemektir. Sürecin ölçülmesi türünde olan bu araştırma toplum surveyi ile yapılmıştır.

Ölçme aracı olarak anket kullanılmış, katılımcı gözlem tekniğinden de yararlanılmıştır. Anketler örnekleme alınan 12 ilköğretim okulunda 12 yönetici, 25 öğretmen, 107 veli ve 5225 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre sonuçlar şöyle özetlenebilir.

1. Ülkemizde öncelikle yabancı dil eğitimi ile yabancı dil öğretimi politikasının açıklığa kavuşturulmasına ve yabancı dile karşı tavrın net bir şekilde belirlenmesine ihtiyaç vardır.

2. Yabancı dil (İngilizce) derslerinin ancak yüzde 20'sinin branş öğretmeni, kalan yüzde 80'nin ise branş dışından veya mesleği öğretmenlik olmayan kişiler tarafından öğretildiği tesbit edilmiştir.

3. Derslerin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli olarak işlendiği belirlenmiştir. Kullanılan metotlar çeşitlilik göstermekle birlikte, anlatma ve soru-cevap metotları ön plandadır. Öğrenci merkezli öğretim metotlarının kullanılması, öğretmenlerin kullandığı teknik ve yöntemleri değiştirmeleri konusunda öneriler verilir.

4. Eğitim yapılan mekanlar, kullanılan araç ve gereçler, mevcut ders materyalleri yeterli değildir. Öğretimde teknolojiye yararlanma anlayışı yaygın değildir. Bu önemli bir eksiklik.

5. Yabancı dil öğretimi konusunda kısa ve uzun vadeli planlar yapılarak zorluklar aşılabilir. Uzun vadeli planlar içerisinde öğretmen açığını kapatmak için ilgili fakültelerde yeni bölümler açılması ve mevcut kapasitenin artırılması; kısa vadeli plan olarak da İngilizce dil bilgisine sahip en az lise mezunu gençlerin pedagojik formasyondan geçirilerek öğretmen olarak görev yapmaları önerilmektedir (Yıldırım,1998).

Yıldırım ve Engin (1999) tarafından yapılan araştırmada liselerdeki felsefe dersi öğretimi değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin, liselerde Felsefe dersi programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin ve algılarının incelenmesidir. Araştırmaya 43 ilden toplam 102 felsefe dersi öğretmeni ile on ilden toplam 161 öğrenci katılmıştır. İki ayrı anketle programların kalitesi, kullanımı, amaçları, içeriği, öğretim yöntemleri, materyaller, değerlendirme yöntemleri gibi konular hakkında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilere felsefe dersinin onların bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin gelişimini ne kadar etkilediği de sorulmuştur.

Veriler tanımlayıcı (yüzdeler ve ortalama) istatistikler yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular sınıflandırılarak tablolar halinde yorumlanmıştır. Araştırmacılara göre bir ders olarak Felsefenin amaçlarına ulaşılması için mevcut program yeterli görülmemektedir. Bu nedenle araştırmacılar, programın amaçları, içeriği, derste kullanılan öğretim metotları, araç-gereç ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeni düzenlemeler yapılarak bu dersin sevilen bir ders olmasını ve programın iyileştirilmesini önerirler (Yıldırım ve Engin, 1999).

Demirel (1999)'in yaptığı araştırma, SYKZİ uygulamasında görülen sorunlara ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini almak ve ortaya çıkan sorunlara göre bazı önerilerde bulunmak amacını taşımaktadır.

Tarama modelinde olan bu araştırmanın evreni İstanbul'daki okullardır. Örneklem grubu olarak İstanbul'un farklı ilçelerinden seçilen 30 ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan 55 okul yöneticisi ve 226 öğretmen alınmıştır. Veriler 37 maddelik bir anket formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde varyans analizi, t- testi ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre SYKZİ uygulamasında en önemli sorunların yönlendirme, öğretmen yetiştirme ve denetim olduğu; ayrıca yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar bulunduğu da belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarında dikkat çekilen bir başka konu ise, eğitim planlamaları yapılırken okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar alma sürecine katılmalarının sağlanması isteğidir (Demirel, 1999).

Erdem (1999)'in ODTÜ Geliştirme Vakfı okulunun müfredat programını değerlendirdiği araştırma bir örnek olay (case study) araştırmasıdır. Araştırma ODTÜ Geliştirme Vakfı okulunda ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde verilmekte olan İngilizce derslerini, Bellon ve Handler modeline göre betimlemeye ve analiz etmeye çalışmaktadır. Bu modelin dört ögesi amaçlar (goals), düzenleme (organisation), işlem (operation) ve sonuçlardır (outcomes).

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket ve görüşme uygulanmış; İngilizce dersi programı ile ilgili belgeler incelenmiş ve gözlem yapılmıştır. Anketlerle toplanan veriler aritmetik dağılım ve yüzdelere göre çözümlenmiş, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki uyum veya uyumsuzluğun derecesine bakılmıştır. Öte yandan görüşme ve gözlem yöntemi ile toplanan veriler nicel ve nitel olarak çözümlenmiştir.

Araştırmacı öğrenci merkezli dil programının, öğretmen merkezli dil programının yerine geçmesi; öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi için gerekli alt yapının kurulması ve yöntemlerin belirlenmesi; ve son olarak da programın sürekli değerlendirilebilmesi için bir sistem kurulması gerektiği yönünde öneriler vermektedir (Erdem, 1999).

Harman (1999) tarafından yapılan araştırmada Şanlıurfa merkez ilköğretim okullarında yabancı dil (İngilizce) dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde olup veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın evreni Şanlıurfa il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki öğrenciler ve yabancı dil dersini okutan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 450 öğrenci ile evrenin tamamındaki 29 öğretmenden ibarettir.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde yüzde, frekans analizi ve ki kare testi uygulanmıştır. Bu sonuçlar tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçları ışığında, ilköğretim okullarında okutulan yabancı dil derslerinin program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar belirlenmiş, günümüzde ilköğretim okullarındaki dil öğretiminin çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılmasının önemine değinilmiştir. Ayrıca dil öğretiminin çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile olacağını kanıtlayan araştırmaların yapılmasına dikkat çekilmiştir (Harman, 1999).

İlköğretimde yabancı dil (İngilizce) öğretimi sorunlarını inceleyen Oğuz (1999), araştırmasını Kocaeli ilinde gerçekleştirmiştir. Araştırma, SYKZİ uygulamasında yabancı dil (İngilizce) öğretiminin araştırmacı tarafından tanımlanan yönetsel sorunlarını, yöneticiler, öğretmenler ve velilerin nasıl değerlendirdiğini ve hangi çözüm önerilerini benimsediklerini tesbit etmek amacıyla yapılmıştır.



Araştırma betimsel nitelikte olup veriler görüşme, gözlem, tarama ve yazışma yöntem ve teknikleri ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklerine 148 okul, 97 İngilizce dersini okutan öğretmen, 328 sınıf ve Türkçe öğretmeni ile 333 veli dahil edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde frekans dağılımlarına bakılmıştır. Buradaki farklılıklar gruplar ve kurum boyutlarında Kaykare testi ile sınanmış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Bilgisayar ortamında kodlanan veriler, SPSS programı ile işlenmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. İlköğretim okullarında İngilizce dersinin amaçları
2. Velinin çocuğun İngilizce öğrenmesine ilişkin amaçları
3. İngilizce öğretiminin dördüncü sınıftan başlatılması
4. İlköğretim okullarında İngilizce programlarının bütünlüğü
5. İngilizce öğretimine ilişkin yargılar
6. İngilizce öğretiminde öğretmenlerin işbirliği
7. Sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimine uygunluğu
8. İngilizce dersleri ve İngilizce öğretmenleri
9. Sınıf mevcutlarının U-şeklinde oturmaya uygunluğu
10. Donanım
11. İngilizce ders kitapları

12. İngilizce dersinde öğrenci başarısının ölçülmesi

13. İngilizce öğretmenlerinin mesleki değerlendirmeleri (Oğuz, 1999).

Özdemir (1999)'in yaptığı çalışma, sekiz yıllık ilköğretimin uygulanmasında karşılaşılan sorunları araştırmaktadır. Araştırmanın amacı, 1997-1998 öğretim yılında başlanılan SYKZİ'nin uygulanmasında ortaya çıkan sorunları tesbit etmek ve bunların çözümü için gerekli önerileri sunmaktır.

Araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesi ve bu ilçeye bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler, sınıf ve branş öğretmenleri ile müfettişler oluşturmaktadır. Çalışma evreninde yer alan bütün ilköğretim müfettişleri ve köy okullarının tamamı örnekleme alınmış, ilçe okullarından "basit tesadüfi örnekleme" yöntemi ile okullar seçilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin seçiminde ise uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış, bunlar 18 müfettiş, 60 yönetici, 170 sınıf öğretmeni ve 102 branş öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde varyans analizi, frekans, yüzdeler ve sayısal dağılıma bakılmıştır.

Araştırma sonuçları SYKZİ kapsamında fiziki altyapı, yönetim, işgören hizmetleri, okul ve çevre ilişkileri boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermiştir (Özdemir, 1999).

Yenen (2000), K.K.T.C.'de ilkokul öğretmeni yetiştiren tek kurum olan Atatürk Öğretmen Koleji (A.Ö.K.) programını değerlendirmiştir. Araştırmanın amacı A.Ö.K.'da uygulanmakta olan eğitim programında eksiklik ve aksaklıkların olup olmadığını, varsa programın hangi öge/öğelerinden kaynaklandığını belirlemektir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada A.Ö.K'na öğrenci alımı, eğitim programının amaçları, içeriği, eğitim durumları, değerlendirme süreçleri, öğretmenlik uygulamaları, rehberlik etkinlikleri ve genel sorunlarla ilgili veri toplanmıştır. Anket ve görüşme yöntemi ile öğretim görevlilerinden, bu okuldan mezun olan ilkokul öğretmenlerinden ve Kolej'de okuyan öğrencilerden görüş alınmıştır.

Araştırmanın evreninde A.Ö.K'de görev yapmakta olan 15 öğretim görevlisi, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında bu okuldan mezun olup öğretmenlik yapmakta olan 42 ilkokul öğretmeni ve 1999-2000 eğitim-öğretim yılında A.Ö.K.'de dördüncü sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci vardır. Örnekleme dokuz öğretim görevlisi, 30 ilkokul öğretmeni ve 25 öğrenci alınmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formlarından yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şöyle özetlenebilir:

1. Okulda genelde ders programının olduğu ve bu programlarda çoğunlukla amaçlara ve konulara yer verildiği saptanmıştır.
2. Bu programın hazırlanmasında öğretim görevlilerinin ve uzmanların görev alması istenmiştir.
3. Ders anlatımında genellikle düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı; araç-gereç kullanımının yetersiz olduğu tesbit edilmiştir.
4. Değerlendirmenin genellikle klasik testlerle yapıldığı ve bunun öğrencilerin öğrenme düzeyini 'kısmen' ölçtüğü görülmüştür (Yenen, 2000).

## 2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Goodland, Klein ve Tye (1979) tarafından yapılan çalışmalarda farklı veri toplama (üçgenleme) metotları kullanılmış ve programın çeşitli yansımalarına bakılmıştır. Araştırmacılara göre bir program şu şekilde yansımaktadır:

1. İdeal program : Orijinal fikirler ve amaçlarla hazırlanan program;
2. Resmi program : Doküman ve materyalden oluşan program;
3. Algılanan program : Öğretmenler tarafından yorumlanan program;
4. İşlevsel program : Gerçekte sınıfta uygulanan program ve öğretim süreci;
5. Deneyimsel program : Öğrencilerin deneyimleri ve sonuçlardan oluşan program.

Danimarka'da ilköğretimin ikinci kademesinde okutulan Yurttaşlık Dersi programını yukarıdaki metotla değerlendiren araştırmacılar, birçok öğretmenin yeni öğretim yöntemlerini kullanmadıklarını gözlemlemiştir.

Young (1982)'ın araştırması, Endonezya'da yapılan bir örnek olay çalışmasıdır. Geleneksel yöntemlerle yapılan değerlendirmede, programın başarısı hakkında karar vermek için ürüne bakılır. Ancak bu, yetkililere değişikliğin sınırları ve türü hakkında bilgi vermez. Değerlendirmenin daha geniş ve daha işlevsel bir bakış açısı geliştirmesi beklenir. İşte bu araştırmanın amacı yukarıda anılan savı sınamaktır.

Endonezya son on yıl içerisinde eğitimde nicel gelişmeye önem verdiği halde nitel gelişmeyi de ihmal etmemiştir. Bu nedenle 1975'te yeni bir program uygulanmış, yeni ders kitapları dağıtılmış, hizmet içi eğitim programları düzenlenmiş ve hizmette tüm yenilikler denenmiştir. Bu araştırma, tüm bu yeniliklerin nasıl uygulandığını, bu projenin daha etkili olarak yönetilmesi için hangi alternatif yöntemlerin, ne ölçüde kullanılması gerektiğini belirlemek amacını taşır.

İki yıl süren araştırma esnasında araştırmacı, Endonezya Eğitim Bakanlığı'na bağlı Araştırma ve Geliştirme dairesinde danışman olarak görev yapmıştır. Veri toplamak için birçok teknik, kişi ve araçtan yararlanılmıştır. Bunlar proje raporlarının ve dokümanlarının incelenmesi, görüşme, proje sorumluları ile yapılan sohbetler, program geliştirmeciler, müfettişler, eğitmenler, öğretmenler; alternatif değerlendirme yöntemleri, etkileşim analizi, derinlemesine çalışmalar, anketler ve testlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, değerlendirme faaliyetleri oldukça dar kapsamlıdır. Bu nedenle değerlendirme, programdaki değişiklikleri akıllıca yönetmek için çok az katkıda bulunur. Daha aydınlatıcı bir değerlendirme çalışması, program geliştirme sürecinin değişik aşamalarında yetkililere çok önemli bilgiler verir. Bunlar arasında özellikle uygulama süreci ve öğretmenlerin yenilikler karşısındaki tepkilerine ilişkin bilgiler yer alır (Young, 1982).

Berg (1983)'in yaptığı araştırma ile Illinois'daki okullarda mevcut program geliştirme ve değerlendirme faaliyetleri ve program komitelerinin çalışmaları hakkında bilgi toplanmıştır. Bunun için rehberlik danışmanları, müdürler, okul aile birliği başkanları ve diğer görevlilerin görüşleri arasında uzlaşma olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca okul personelinin görüşleri arasında fark olup olmadığı da araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Veriler, değerlendirmede kullanılan mevcut yöntemler bakımından program geliştirme ve program komitelerinin, okullara göre aralarındaki farkı belirleyecek şekilde analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre deneklerin yüze 90'ı, program geliştirmek ve değerlendirmek için veri toplanmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca denekler program geliştirme ve değerlendirme gereksinimi konusunda tam bir uzlaşma içindedirler. Dahası programla ilgili planların ve hedeflerin yöneticiler, öğretmenler, okul aile birliği üyeleri, öğrenciler ve veliler ile paylaşılması konusunda görüş birliğine varmışlardır. Deneklerin genel düşüncelerine göre

program komitesi, eğitim kurulu ile program yöneticisine sadece tavsiyede bulunmalıdır. Komitenin asıl görevi program geliştirme ve değerlendirme olmalıdır; komite idari işleri değerlendirmemelidir (Berg, 1983).

Hansen (1985) tarafından yapılan araştırmanın amacı 1) öğrencilerin programla ilgili deneyimlerinin program değerlendirmeye kıstas olarak dahil edilmesi konusunda okul yöneticilerinin tutumlarını belirlemek; 2) bu tutumların yöneticilerin makam düzeylerine (lise, ortaokul gibi) bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya çıkarmak; 3) öğrencilerin iyi birer program eleştirmeni olarak eğitilmeleri konusunda yöneticilerin görüşlerini almak ve 4) şayet böyle bir eğitim verilecek olursa buna ilişkin koşulları tesbit etmektir.

Araştırma Saint Louis, Missouri'de toplam 70 müdür ve müdür yardımcısı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler posta aracılığı ile dört bölümden oluşan anketlerle toplanmıştır. Anketin ilk iki bölümünde Likert türünde hazırlanmış sorular vardır.

Veriler, deneklerin makam düzeylerindeki farklılıklara göre karşılaştırılmıştır. Bir dizi t-testi ile değişken analizleri yapılmış, p-değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde işlem görmüştür. Anketin üçüncü bölümünde yer alan soruların analizinde aritmetik dağılım, ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları program değerlendirmeye ilgi duyanlar için yeni bir bakış açısı getirdiği gibi, geleneksel yöntemlerin dışında değişik yöntem ve metotları kullanmayı da göstermektedir (Hansen, 1985).

Pittman (1985) tarafından Pennsylvania'da yapılan çalışmanın amacı, okul çevrelerinin sınırlı imkanlarla kendi programları hakkında bilgi edinmek için kullanabilecekleri değerlendirme sürecini geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmektir. Burada kullanılan değerlendirme, ilköğretimdeki sosyal bilgiler dersi için geçerli olsa bile, bu model herhangi bir programda rahatlıkla uygulanabilir.

Araştırmada bugüne kadar pek bilinmeyen bir model olan “duyarlı değerlendirme” (responsive evaluation) modeli kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, genellikle program materyali ile ilgili büyük ölçekli nicel çalışmalardır. Oysa bu araştırmada birçok değerlendirme modelinden alınan yöntemler birleştirilmiş, planlama ve uygulamaya tüm okul personeli dahil edilmiştir. Bu okul personeli, program değerlendirme kıstaslarından öncelikli olanları belirler. Öncelikli kıstaslar bir komisyon tarafından incelenerek veri toplama araç ve teknikleri planlanır. Veriler üç ay gibi bir sürede survey yöntemine göre anketler ve program rehberi kontrol listesi ile toplanır. Ayrıca öğretmenler gözlemlenir ve onlarla görüşme yapılır.

Araştırmada kullanılan değerlendirme yöntemi oldukça etkilidir, çünkü yöntem okul çevresindeki öğretmen, öğrenci, yönetici, veli gibi herkesin ihtiyacına karşı oldukça duyarlıdır. Bütün bireyler neyin, nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda söz hakkına sahiptir. Okul personelinin eleştirel bir gözle kendi yaptıklarını yargılaması, kendine dönüş ve bilinçlenme bakımından önemlidir. Sonuçlar çok etkilidir, çünkü değerlendirmeye tüm gruplar katılmış, herkes sorumluluk almıştır.

Araştırmanın en önemli sonucu, eğitimde yeniliklerin uygulanabilmesi için tüm okul personelinin karar sürecinin her aşamasına dahil edilmesidir. Tüm bireylere sorumluluk verilince bireyler birbirlerinin istek ve ihtiyaçlarına karşı daha anlayışlı ve daha paylaşımcı davranırlar. Bu dayanışma doğal olarak günlük eğitim sürecine de taşınacaktır (Pittman , 1985).

Al-Thuwaini (1986) tarafından Suudi Arabistan’da yapılan araştırma ile ilkokulda okutulan sosyal bilgiler dersi programı hakkında danışmanların ve öğretmenlerin tutumları değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı mevcut sosyal bilgiler dersi programının iyileştirilmesi için yapılacak değişiklikleri tesbit etmektir.

Veriler Likert türünde hazırlanmış olan anketlerle toplanmıştır. Bunun için örnekleme alınan 40 sosyal bilgiler danışmanına ve 300 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmıştır. Öğretmenler, Suudi Arabistan'ın iki ayrı eğitim bölgesindeki beş farklı ilden seçilmişlerdir. Veriler yüzdelerine ve aritmetik ortalamalarına göre analiz edilmiş, öğretmenlerle danışmanların tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile ölçülmüştür.

Analiz sonuçlarına göre danışmanlarla öğretmenlerin görüşleri arasında fark yoktur. Her iki grup sosyal bilgiler dersi kitaplarının çok fazla konu içerdiğini; programın zorluk derecesi bakımından öğrencilere uygun olmadığını; programın Suudi toplumunun mevcut ihtiyaçlarına ve sorunlarına cevap vermediğini ve programda çevreyle ilgili çok az örnek olduğunu düşünürler. Ayrıca denekler, ders kitaplarının zaman zaman yenilenmesi gerektiğini belirtirler. Öğretim yöntemleri konusunda denekler, sınıfta yeni öğretim teknik ve yöntemlerinden, çeşitli ders araçlarından çok az yararlandığı görüşünü paylaşırlar. Öğretmenlerin yarısından fazlası Ortaöğretim Öğretmen Yetiştirme Kurumu'ndan sertifikalı oldukları halde, her iki grup da sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yüksek okul diploması alması gerektiği görüşünde birleşirler. Dahası öğretmenlerin ve danışmanların program geliştirme, değerlendirme etkinliklerine ve mesleki konferanslara katılmalarını önerirler (Al-Thuwaini, 1986).

Akpe (1988), Nijerya Öğretmen Kolejinde gerçekleştirdiği araştırmada iki yıllık lisans eğitimi veren kolejin (yüksek okulun) programını geliştirmek için tüketicilerin, yani öğrencilerin görüşlerini değerlendirmiştir. Veriler 54'ü erkek, 60'ı kadın olmak üzere koleje yeni kayıt yaptıran 114 öğrenciden anketlerle toplanmıştır. Anket Likert türünde beş ölçekli olarak hazırlanmıştır. Ankette toplam 21 soru yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin program hakkında kendi yorumlarını yazmaları istenmiştir. Veriler dağılım ve yüzdelerine göre çözümlenmiştir.



Sharp (1990) tarafından yapılan çalışma, yansıtıcı değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Araştırmacı, Brunei Darussalam üniversitesinde veya yurtdışında öğrenim görmek isteyen öğrenciler için açılan kurs programını değerlendirmektedir. Kurs, İngilizcesi 'A' düzeyinde olan öğrencilerin seviyelerini yükseltmek; akademik çalışmalarında onlara yardımcı olmak; dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri geliştirmek amacıyla açılmıştır.

Kurs programının amacı belli olmakla birlikte özel amaçlarını belirlemek için Munby (1978) tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi uygulanmıştır. Buna ilaveten öğrencilerle görüşme yapılmış, yönetimin fikri alınmış, ön sınav verilmiş ve çeşitli materyal kitap, kaynak toplanmıştır. Bu işlemlerin tamamı başlangıç değerlendirmesi (initial evaluation) niteliğindedir.

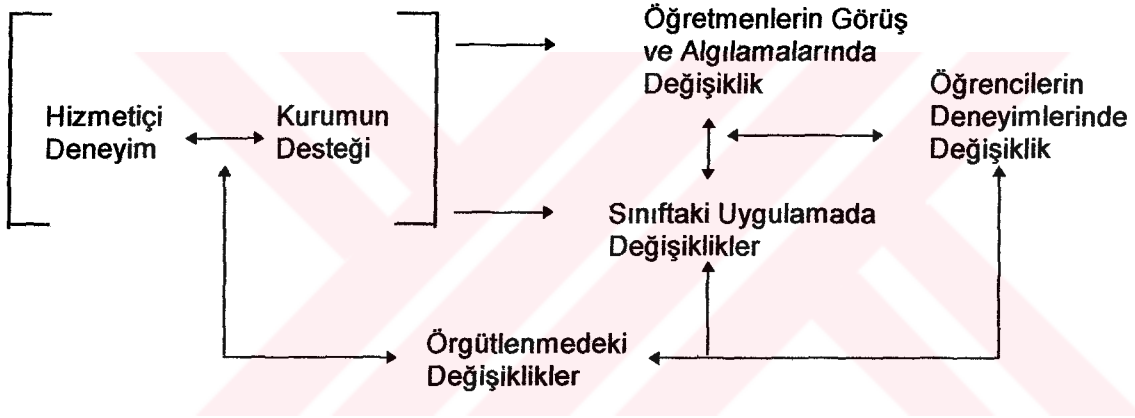
Biçimlendirici değerlendirme sürecinde toplantılar yapılmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rapor etmeleri istenmiş, derslerde gözlem yapılmış ve resmi olmayan görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Kurs bitiminde bir kez, öğrenciler üniversitede derslere başladıktan altı ay sonra ikinci kez olmak üzere iki defa toplam değerlendirme uygulanmıştır. Bu aşamalarda kursta ders veren İngilizce öğretmenlerinin görüş ve gözlemleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilere uygulanan anketlerde onlara İngilizce bilgi ve becerileri konusunda ve kursun etkililiği hakkında çeşitli sorular sorulmuştur. Ayrıca kurs bitiminden sonraki aylarda öğrenciler sürekli izlenmiş, zaman zaman görüşmeler yapılmıştır. Kurs bitiminde öğrencilere geleneksel olarak bir sınav verilmiştir. Üniversite öğretim elemanlarından kursa katılan öğrenciler hakkında muntazam olarak dönüt alınmış, kursa katılmayan öğrencilerle katılanlar arasında karşılaştırma yapmaları istenmiştir.

Değerlendirme sonucunda öğrencilerin üniversitede en çok zorlandıkları konular belirlenmiştir. Bunlar arasında dilde etkinlik ve kendine güven; öğrencilerin çalışma alanlarına göre özel amaçlı İngilizce ihtiyacı; dinleme ve not tutma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır.

Bu değerlendirme çalışmasında, öğrencilerin yeni becerilerini hedef durumda (üniversitede) kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. Bundan sonra yapılması gereken şey, onları hedef durumda izlemek ve biçimlendirici değerlendirme yöntemleri ile takip etmektir (Sharp, 1990).

Mathison (1992), Chicago Üniversitesi Okul Matematiği Projesi (UCSMP) kapsamı içerisinde yer alan Öğretmen Geliştirme Projesini (TDP) değerlendirir. Değerlendirme, TDP'nin önerildiği gibi bir hizmet içi eğitim modeline göre yapılıp yapılmadığına bakacak şekilde tasarlanır. Bu model Şekil 2.12'de görülmektedir.



**Şekil 2.12 Öğretmenin Hizmetiçi Eğitim Programını Değerlendirme Modeli**

Kaynak : Mathison, 1992 : 257

Modele göre değerlendirmenin birinci basamağında hizmetiçi deneyim yer alır. TDP'de iki ayrı hizmetiçi seminer çalışması olduğundan değerlendirmede öncelikle bunlar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Önce seminere katılan öğretmenler, onların matematik hakkındaki duygu ve düşünceleri, mevcut matematik programı ile ilgili konularda tarama yapılarak bilgi toplanır. Ayrıca TDP'nin içeriğine, öğretmenlere karşı gösterilen mesleki tutuma, onların seminerle ilgili deneyimlerine ilişkin çeşitli sorular sorulur. Veriler katılımcı gözlem yöntemi ve Likert tipi cevaplandırma ölçeği ile toplanır. İki değerlendirmecinin katıldığı seminer çalışmalarında gözlem yapılır. Değerlendirmecilerin öğretmenlerden

aldığı dönütler bir sonraki seminere yansıtılır. Bu oldukça önemli bir uygulamadır.

Modelin ikinci ayağı kurumsal desteğin verildiğini garanti etmektir. Kurum içi iletişim ağı, öğretmenlere değişme ve gelişme sürecinde kesintisiz olarak yardım etmek amacıyla oluşturulmuştur. Değerlendirmede, bu iletişim ağının olup olmadığı ve bu ağın öğretmenlere destek vermede ne kadar başarılı olduğu sorulmuştur. Ağ koordinatörleri ile yıl boyunca iletişim kurularak, bunların öğretmenlerle toplantılar yapmaları ve bunları kaydetmeleri istenmiştir. Yıl sonunda on ağ koordinatörü ile telefonda görüşme yapılmış ve projede yer alan öğretmenlerden survey yöntemi ile bilgi toplanmıştır. Değerlendirmeciler iletişim ağı kurmanın iyi bir yöntem olduğunu, ağın başarılı olduğu okullarda öğretmenlere daha çok rehberlik hizmeti verildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin matematik ve matematik öğretimi hakkındaki düşüncelerinin olumlu yönde değişmesi projenin asıl amacıdır. Değerlendirmeciler bu aşamada survey ve görüşme teknikleri ile öğretmenlerin, seminerler ve iletişim ağı başlamadan önce, bunlar devam ederken ve bunlar bittikten sonraki görüş ve düşüncelerini almışlardır. Ayrıca öğretmenlerdeki değişikliğe ve bunun yansımalarına ilişkin görüşlerini almak üzere okul yöneticileri ile görüşme yapılmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre bütün bir yıl matematik kuramları ve matematik öğretimi üzerinde yoğunlaşan öğretmenler, matematiğin düşündüklerinden daha karmaşık olduğunu, ancak matematik öğretmekten daha çok zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında değişiklik olup olmadığını değerlendirmek modelin bir sonraki aşamasıdır. Bu aşama veriler, öğretmenlerden alınan faaliyet raporları ve sınıf içinde yapılan gözlemlerle toplanmıştır. Gözlemler yıl boyunca 200 kez olmak üzere Ekim, Şubat ve Mayıs aylarında yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşme ve survey yöntemleri ile sınıf içi deneyimlerini rapor etmelerinin yanısıra, gözlemlerle TDP'nin amacına ulaşip

ulaşmadığına da bakılmaktadır. Böylece gelecekteki hizmet içi eğitim projelerine rehberlik edecek bilgiler toplanmaktadır.

Öğrencilerin matematik deneyimlerine ilişkin değişiklikler, sınıf içi gözlemlerle izlenmiştir. Öğrencilerde gözlenen en önemli değişiklik, matematik öğrenimini ustalıkla kontrol edebilmeleri ve değişik öğrenme etkinliklerine girerek bunlardan zevk almalarıdır. Değerlendirme ekibi, öğretmenlerin uyguladığı yenilikleri engellemek ve onların mesleki gelişmelerini yargılamamak amacıyla öğrencilerin başarılarını değerlendirmeyi düşünmemiştir.

Okul örgütlenmesindeki değişiklikler, survey ve görüşme yöntemleri ile öğretmenlerden ve yöneticilerden toplanan bilgilerle ölçülmüştür. Ayrıca sınıf içi gözlemlerden sağlanan bilgiler bu değişikliklerin ne ölçüde gerçekleştiklerini açıklamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi öğretmen iletişim ağı oldukça etkili olmaktadır, fakat bu çok az okulda başarılı bir şekilde uygulanmaktadır. Sonuç olarak TDP'nin değerlendirilmesi, başarılı bir hizmet içi öğretmen eğitimi programının nasıl değerlendirileceğini göstermek bakımından yararlı olmuştur (Mathison, 1992).

Williams ve Burden (1994) tarafından yapılan çalışma, biçimlendirici ve yansıtıcı değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanıldığı bir okul projesinin değerlendirilmesidir. Proje Cenevre'de uluslararası bir okulun ilköğretim biriminde İngilizce eğitim gören çocuklarla Fransızca eğitim gören çocukların, yabancı dil aracılığıyla kültürel sınırların ötesinde kaynaşmalarını sağlamaktır. Proje hayata geçirilmeden önce, müdür tarafından okula davet edilen araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Amaç, projenin nasıl uygulanacağı, nasıl yürütüleceği, hangi metotların kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği gibi sorulara yanıt vermektir.

Araştırmacılar okulda değerlendirmeye önce çevreyi, okulu, öğrencileri , öğretmenleri ve okul personelini tanıyarak, yani durum analizi yaparak

başlarlar. Araştırmada kime/kimlere hangi soruları ve nasıl soracaklarına karar verebilmek için bu ön çalışma gereklidir. Araştırmacılar proje denemesi kapsamına alınan yedi, dokuz, onbir yaş grubundan oluşan altı sınıftan seçilen çocuklara ön anket uygulayarak asıl ankette yer alacak soruları belirlerler.

Araştırmanın bundan sonraki asıl aşamasında veriler, görüşme ve anket teknikleri ile toplanır. Yarı yapılandırılmış görüşmede projeye dahil edilen öğretmenlerin proje hakkında görüş ve tutumları, projeye nasıl katkıda bulunacakları gibi konular tartışılır.

Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinde, öğrencilerin birbirlerine, kendi dil derslerine ve genel olarak yabancı dil (İngilizce okuyanlar için Fransızca, Fransızca okuyanlar için İngilizce) derslerine karşı tutumları belirlenir. Ayrıca küçük bir grupta görüşme yapılır.

Bu veriler müdürün katılmadığı iki ayrı oturumda öğretmenlerle tartışmaya açılır. Araştırmacılar, öğretmenlerin henüz projeyi tam olarak sahiplenemediğine; projenin amacının tam olarak anlaşılmadığına; bazılarının projenin getireceği yeniliklerden çekindiğine; bazı öğretmenlerin projeyi büyük heyecanla, bazılarının da tarafsız bir şekilde karşıladığına; öğretmenlerin okuldaki farklı kültürlerin birleşmesini istediklerine; öğretmenlerin bu birleşmeye katkıda bulunmak için birlikte çalışmaya ve daha çok iletişim kurmaya istekli olduklarına dikkat çekerler. Öğrenciler ise genelde yabancı dilin kültürüne ve dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içindeyken, farklı kültürden olan arkadaşlarına karşı daha ilgisiz bir tutum gösterirler.

Bir yeniliğin başarılı olabilmesi için mutlaka öğretmenlerin endişe ve kaygılarının dikkate alınması gerektiğine inanan araştırmacılar, değerlendirmenin bir sonraki aşamasında öğretmenlerle iki çalışma oturumu daha düzenlemişlerdir. Bu oturumlarda yeni projede öğretimin nasıl yapılacağı, nelerin kapsanacağı gibi konular tartışılmış, öğretmenlerin projeyi daha çok sahiplenmelerine meydan veren ortak eylem planı formüle edilmiştir.

Öğretmenler kendi amaçları, ihtiyaçları ve planlarına göre projeyi şekillendirmişlerdir.

Araştırmacılar, proje başlamadan yapılan böyle bir değerlendirmenin projenin uygulanması esnasında ortaya çıkabilecek problemleri önlemeye yarayacağını düşünürler. Böylece proje amacına daha kolay ve daha hızlı ulaşırken değerlendirme çalışması da başarıyla sonuçlanmıştır (Williams ve Burden, 1994).

Mackay (1994)'in içinde yer aldığı çalışma Endonezya'da yapılmış, program/proje bazlı bir değerlendirme modeline göre yürütülmüştür. Bu modelin aslı, hem projeye dışardan mali destek veren kişi veya kurumlara karşı sorumluluğu yerine getirmek, hem de içte programın iyileştirilmesi için çaba sarf etmektir.

Endonezya'da, yıllar önce birçok devlet kurumlarına ve üniversitelere bağlı Dil Okulları açılmıştır. Bu okulların amacı ekonomik ve teknik alanda faaliyet gösteren bireylerin yabancı dil ihtiyaçlarını karşılamak ve onlara mesleki eğitim vermektir.

Program/proje değerlendirme gereksinimi, proje sponsoru olan İngiliz hükümetinin mali desteği bitmeden önce dil okullarının devam etmesine karar verilmesi için bu okulların kapsamlı olarak değerlendirilmesinden doğmuştur. Her okul personeli, mali destek kesilmeden önce okulunun devam etmesi için programın aksayan yönlerini tesbit ederek gereken önlemlerin alınmasını sağlayacaktır.

İşte yukarıda anılan gerekçelerden dolayı program/proje bazlı değerlendirme modeli uygun görülmüştür. Araştırmacı, değerlendirmeye önce İngiltere'den telefon ve faks ile soruşturma yaparak, proje ile ilgili her türlü bilgi ve belgeyi toplayarak katılmıştır. Daha sonra çalışmaya Endonezya'da devam etmiştir.

Program/proje modeline göre yapılan değerlendirme, programın ön saflarında yer alan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayanır. Bu kişiler projenin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi görebilirler. Model bütün okulları projenin tamamı olarak kabul eder. Her okul değerlendirmede ayrı bir birimdir. Yani değerlendirmede okul sayısı kadar birim vardır. Daha sonra her birim kendi içinde beş odak/hedef noktasına ayrılır. Bir başka ifadeyle her okul 1) programlar, 2) personel, 3) kurum, 4) kaynaklar ve 5) finans olmak üzere beş odakta değerlendirmeye alınır.

Bir sonraki aşamada her odak noktası bazı kilit alanlara göre ölçülür. Örneğin program odaklandığında 1) programda yer alan her dersin kalitesi, 2) öğretimin kalitesi ve 3) öğrencinin başarısına bakılır. Personel odak noktası olarak alındığında, personelin kalitesi ve başarısı ile ilgili çeşitli ölçümler yapılır. Bu işlem böylece devam eder.

Modelin daha sonraki basamağında her kilit alan için belirlenen başarı göstergeleri (performance indicators) devreye girer. Amaç, bu alanların etkili ve yeterli olup olmadıklarını ölçmektir. Örneğin, her dersin kalitesi alanında başarıyı ölçmek için bazı özelliklere/göstergelere bakılır. Bunlar 1) dersle ilgili tüm belgeler, 2) yerleştirme, geliştirme ve final sınavları, 3) öğrenci danışmanlık sistemi, 4) öğrenci devam çizelgeleri, 5) ihtiyaç analizine göre düzenlenen ders materyali, 6) öğretmenin dersi değerlendirmesi ve 7) öğrencinin dersi değerlendirmesi olarak sıralanır. Başarı göstergeleri için geçerli olan her tür uygun veri değerlendirmeye dahil edilir.

Modelin son aşamasında proje personeli her kilit alan için başarı derecesine bakarak yorumda bulunur. Dört başarı derecesi ve bunlara ait yorumlar vardır. Bunlar;

**Çok başarılı** : projenin güçlü yönleri var

**Bazı iyileştirmeler arzu edilir** : projenin güçlü yönleri zayıf yönlerini kapatır.

**Önemli iyileştirmeler gerekir** : projenin zayıf yönleri güçlü yönlerinin önüne geçer.

**Başarı yetersiz** : projenin zayıf yönleri var.

Program/proje bazlı modele göre yapılan değerlendirmenin önemli bir avantajı vardır. Projenin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konarak, güçlü yönlerinin nasıl daha güçlendirileceği ve zayıf yönlerinin de nasıl üstesinden gelineceği kolayca belirlenebilir. Buna göre hazırlanan bir iyileştirme planına hangi proje sponsoru 'hayır' diyebilir (Mackay, 1994).

Kuiper ve Van Den Akker (1995)'in yapmış olduğu çalışma "Hollanda'da vatandaşlık bilgisi ders programı materyalinin uygulanmasına ilişkin değerlendirme" başlığını taşır. Araştırmanın asıl amacı, vatandaşlık bilgisi öğretmenlerinin Hollanda program geliştirme proje dairesi SLO tarafından hazırlanan öğretme paketlerini nasıl kullandıklarını belirlemektir. Araştırma tamamen SLO paketlerinin uygulamada nasıl kullanıldığını sistemli olarak, doğrudan gözlemlemeye dayanır.

Araştırmada farklı veri toplama metotları kullanılmış olmakla birlikte gözlem ve görüşme teknikleri öne çıkmıştır. Bu metotlar, program geliştirme uzmanlarının düşünceleri doğrultusunda hazırlanan **ideal** program ile çeşitli belge ve materyalden oluşan **resmi** program arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışır. Dahası öğretmenlerin yorumladığı **algılanan** program ile sınıfta uygulanan **işlevsel** program ve öğrencilerin yaşayarak ve deneyerek kazandıkları **deneyimsel** program arasındaki farklılıkları da uygulamaya çalışır.

İki bölümden oluşan araştırmanın ilk bölümünde, programın uygulanmasına zemin hazırlayan çevresel koşullar incelenir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile program geliştirme uzmanlarından, vatandaşlık dersini veren öğretmenlerden, eğitimcilerden ve müfettişlerden bilgi toplanmıştır.



İkinci ve ana bölümde ise , 12 adet SLO öğretim paketinden üçü hakkında 18 öğretmen ve 342 öğrenciden gözlem, görüşme ve yazılı sınavlarla bilgi toplanarak, SLO paketlerinin nasıl kullanıldığı hakkında sonuca varılmıştır.

Sonuçlar iki bölüm için ayrı ayrı sıralanmıştır. Birinci bölüme ilişkin sonuçlar şöyle özetlenebilir.

1. Vatandaşlık dersi, milli eğitim programı içerisinde oldukça önemsiz görülen bir ders durumundadır.

2. Yöneticiler ve veliler bu derse karşı ilgisiz olup içeriği ile ilgili herhangi bir tartışmaya katılmazlar.

3. Tarih, coğrafya ve ekonomi dersi öğretmenleri dışında diğer branş öğretmenlerinin bu derse karşı tutumları çoğunlukla olumsuzdur.

4. Vatandaşlık dersi öğretmenleri bireysel hareket etmektedir. Sadece dörtte biri birlikte ortak plan yapmaktadırlar.

5. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yardımcı olmak için çok az çaba sarfedilmektedir.

6. Öğretmen ve müfettişler bu projenin sınıfta uygulanması konusunda değişik duygulara sahiptirler. Bunlardan bazıları, projede önerilen canlandırma (simulation) oyunları ve küme çalışmalarının başarıları konusunda çekincelerini belirtmişlerdir.

7. Vatandaşlık dersinin orta öğretimin birinci basamağındaki durumu konusunda müfettişler oldukça olumsuz düşünmektedirler.

8. Ders materyallerinin okullara dağıtımı oldukça sınırlıdır.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında, SLO ders materyallerinin uygulanması için koşulların ve ortamın hiç uygun olmadığı anlaşılmaktadır.

İkinci bölüme ilişkin sonuçlara bakıldığında, sınıfta uygulanan işlevsel program ile ideal program arasında kullanıcılara göre çok fark vardır. Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmede işlevsel program lehine 33.8 puan verildiği görülmektedir. Bu analize göre, öğretim paketinde yer alan birçok bölüm tamamen ihmal edilmiştir. Öğretmenler yeni öğretim teknik ve metotlarını ya çok benimsemişler ya da hiç kullanmamışlardır. Bazı öğretim etkinlikleri öğretmenlerin kendi yargıları doğrultusunda değiştirilmiştir. Bunun gerekçesi olarak öğretmenler, önerilen birçok etkinliğin çok uzun hazırlık gerektirdiğini, öğrenciler için çok zor olduğunu, derste çok zaman aldığını ve hem kendileri hem de öğrencileri için uygun olmadığını ifade etmişlerdir (Kuiper ve Van Den Akker, 1995).

Murphy (1996)'nin "Değerlendirmecinin Çıraklığı" başlığı altında yer alan çalışması, değerlendirme faaliyetini uygulayanları eğitmek ve bu süreci daha etkili hale getirmek olarak açıklanabilir. Murphy, İngilizce öğretmenlerine değerlendirme tekniklerinden ve bu tekniklerin uygulandığı projelerden söz etmektedir. Bu projelerden birisi Kolombiya'da, diğer ikisi Malezya'da gerçekleştirilmiştir. Her üç projede ortaöğretimde görevli İngilizce öğretmenleri, değerlendirmenin ne olduğunu ve bizzat uygulamaya katılarak nasıl yapıldığını öğrenmişlerdir. Bu üç projeden bir tanesi örnek olarak aşağıda açıklanmıştır.

Malay-İngiliz işbirliği içinde İngiltere'nin verdiği maddi destekle ve Malezya Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülen bu projenin iki amacı vardır: 1) Program geliştirmede alınacak kararlar için bizzat sınıftan veri toplamak ve 2) değerlendirmeye katılan öğretmenlerin kendi kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Murphy, 1996 : 324). Bu amaç doğrultusunda biçimlendirici geliştirme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

Murphy'nin danışmanlığında yürütülen proje yaklaşık iki buçuk yıl devam eder. Bu süre içerisinde bir kez iki haftalık, üç kez de birer haftalık olmak üzere değerlendirme konusunda eğitim seminerleri verilir. Ayrıca Murphy üç buçuk ay uygulamanın içinde danışmanlık yapar.

Seminerlere Bakanlık'tan çeşitli eğitim uzmanları, yöneticiler, eğitim danışmanları ve öğretmenler katılırlar. Katılımcılar ekipler oluşturarak ülkenin birçok eyaletinde değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirirler. Bu ekiplere yerel gruplar da eşlik eder. Ekipler bir sonraki seminerde değerlendirme çalışmaları konusunda rapor sunarak deneyimlerini diğer katılımcılarla paylaşırlar. Bu çalışmalar birleştirilerek ulusal bir rapor halinde 1991'de Bakanlığa sunulur.

Projenin kendisi ayrıca 1991'de Murphy tarafından değerlendirilir. Murphy, projeye katılan toplam 170 kişi içerisinde bazı kıstaslara göre belirlediği 12 kişi ile görüşme yapar. Yapılandırılmamış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen bu değerlendirmede deneklere, projeye katılmadan önce neyi değerlendirdikleri; seminerlerde ve uygulamada değerlendirme hakkında ne öğrendikleri; değerlendirme yapmayı nasıl öğrendikleri; değerlendirmeye ilişkin tutumları ve projenin mesleki geliştirmelerine katkıları konularında sorular sorulmuştur. Denekler bu sorulara rapor halinde kendi görüşleri doğrultusunda yazılı olarak cevap vermişlerdir. Bu veriler Murphy'nin kendi gözlemleri ile desteklenerek araştırma raporu olarak sunulmuştur (Murphy, 1996). Araştırmacılar SLO öğretim paketini daha yakından incelemeye alarak, öğretmenlerin proje hakkında yazılı görüşlerine başvurmuşlardır. Sonuç olarak araştırmacılar programın geliştirilmesi için biçimlendirici ve sürece dayalı bir değerlendirme yaklaşımını benimsemişlerdir.

Yukarıda örneklenen araştırma, değerlendirmenin kapsamlı bir modele göre yapılması ve modelin uygulanmasında bizzat projenin içinde yer alan okul personelinin katılımcı rolü ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve yöntemi, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmaktadır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma Adana ili, merkez ilçeleri Seyhan ve Yüreğir'de bulunan ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin İDÖP'in mevcut durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, Gay (1987 : 6-9)'ın sınıflandırmasına göre amaçları bakımından bir değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmada kullanılan değerlendirme modeli bazı modellerin karmasından oluşmaktadır ve bu model tez raporunun ikinci bölümünde açıklanmıştır. Öte yandan araştırma, metoda göre sınıflandırıldığı zaman betimsel araştırma grubunda yer almaktadır (Gay , 1987: 6-9). Bu nedenle İDÖP'nin amaçları, içeriği, uygulanan yöntemler ve etkinlikler, sınavlar ve değerlendirme sistemi ile öğeler arası ilişkiler boyutlarının gerçekleşme düzeylerinin, yani etkililiğinin "ne" olduğu betimlenmektedir. Bunun için araştırmada "nedir", "nasıl", "neden", "ne düzeyde" gibi sorulara yanıt aranmış, mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konmaya çalışılmıştır (Kaptan, 1980 : 69). Araştırma bu özellikleri ile tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Survey yöntemi olarak da bilinen tarama modelleri varolan durumu, canlı cansız nesnelere değişiklik yapmadan olduğu gibi göstermeye çalışır (Karasar,

1984:Jaeger,1988). Jaeger survey yöntemini bir evrene ait bir veya birden fazla özelliğin betimlenmesi amacıyla, evreni temsil eden gruptan veri toplanması için yapılan araştırma olarak tanımlamaktadır. Ona göre veri toplamanın tek yolu soru sormaktır. Ancak soru sormanın belli bir sistem içinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Survey araştırmasında sorular mülakat veya anket yöntemleri ile sorulmaktadır. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, araştırmacının dikkat etmesi gereken husus, bütün deneklerin soruyu aynı şekilde anlaması ve yorumlamasıdır. Tabi ki bütün deneklerin aynı cevabı vermesi beklenmemektedir. Ama bütün deneklerin soruyu aynı şekilde anlaması ve yorumlaması çok önemlidir. Jaeger (1988 : 306)'in de dediği gibi bunu gerçekleştirmek zor gibi görünmekle birlikte soruların ifade edilmiş biçimine, yönerge ve açıklamaların net olmasına gösterilecek dikkat ve özen belirsizliği ve yanlış anlaşılmayı ortadan kaldıracaktır.

Kaptan(1980:69)'a göre bu yönteme dayanan araştırmalarla durum nedir? neredeyiz? ne yapmak istiyoruz? nereye, hangi yöne gitmeliyiz? oraya nasıl gideriz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir.

Erden (1998 : 59)'ın Nan Un (1976)'dan aktardığına göre survey yöntemlerinin genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Survey araştırmasında bir evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışılır.
2. Araştırma sorularına yanıtlar doğrudan doğruya araştırmaya katılan kişilerden alınır. Yanıtlayıcılar yanıtlarını yazılı ya da sözel olarak belirtirler.
3. Araştırma, evreni temsil eden bir grup üzerinde yürütüldüğü için araştırma sonuçları genellenebilir.
4. Survey araştırması doğal koşullarda yürütülür(Erden, 1998:59).

Fraenkel ve Wallen (1990), Kaptan (1980) gibi yazarlar betimleme yöntemi kullanılarak grupla ilgili genişliğine (cross-sectional) veya derinliğine (longitudinal) çalışmalar yapılabildiğini ifade ederler. Birinci tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde

yapılmaktadır. İDÖP ile ilgili araştırma, genişliğine araştırma deseninin özelliklerini taşımaktadır, çünkü araştırmaya çok sayıda denek katılmış ve araştırma belirli bir sürede tamamlanmıştır. Oysa derinliğine yapılan çalışmalar uzun yıllar sürebilmekte ve denek sayısı daha az olmaktadır. Örneğin bir çocuğun dil gelişimini incelemek bir yıl gibi bir zaman kesiti içinde gerçekleştirilebilir (Ekmekçi, 1997 : 63).

Betimleme yöntemleri eğitim ve sosyal bilimlere uygun düşer, çünkü üzerinde inceleme ve gözlem yapılan olaylar ve davranışlar, bu incelemeler yapılsa bile aynı şekilde devam edecektir. Araştırmacının olayları değiştirmesi, kontrol edip etmemesi gibi durumlar söz konusu değildir. Üstelik betimleme yöntemlerinin deneysel araştırmaların hem başlangıç hem de son aşamalarında oldukça yararlı olduğu kabul edilmektedir. Bu yöntem sayesinde deneysel araştırmalar için en uygun etkenleri saptamak mümkün olmaktadır (Kaptan, 1980: 71).

Betimleme yönteminin bir yararı ise, uzman ile uygulayıcıyı bir araya getirmesidir. Araştırmacı laboratuvara kapanmış değildir. O, öğretmen ile, yönetici ile birlikte çalışabilmektedir. Araştırmacı, eğitimin uygulayıcılarına, okul personeline idari güçlük vermeden olayları doğal çevresi içinde olduğu gibi almakta ve araştırmaları mevcut okul düzenini bozmadan yürütebilmekte, okul personelinin problemlerine çözümler getirmektedir (Kaptan, 1980 : 71). Bu özelliklerinden dolayı İDÖP ile ilgili araştırmada, araştırmacı örnekleme alınan okullarda mümkün olduğunca tarafsız, samimi, okul personelinin ve öğretmenleri rencide etmeden, okulun düzenini bozmadan ve okulun doğal ortamında veri toplamaya gayret etmiştir.

Survey yöntemi denilince akla ilk gelen şey, genellikle anket ve mülakat (görüşme) teknikleridir. Gerçekte survey araştırmalarında, bu iki veri toplama tekniğinin büyük bir yeri vardır. Betimleme türü araştırmalarda anket ve mülakata ek olarak gözlem ve test tekniklerinden, standart tutum ölçeklerinden de geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Surveyler bazen bu tekniklere göre de

isimlendirilmektedir: Anket survey, mülakat survey, gözlem survey gibi (Ekmekçi, 1997; Erden, 1998; Kaptan, 1980). İşte bu özelliklerinden dolayı İDÖP araştırmasında anket, mülakat ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Bunlar ileriki bölümlerde açıklanacaktır.

### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Adana ili, Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki tüm resmi ilköğretim okullarının beşinci sınıf öğrencileri, İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Adana ili merkez ilçelerinde 2001-2002 öğretim yılında, toplam 154 resmi ilköğretim okulunda 228.804 öğrenci vardır (MEB, 2002). Ancak araştırmada veri toplama işlemi 2000-2001 eğitim-öğretim yılı sonunda gerçekleştirildiği için sayısal işlemlerde 2000-2001 eğitim-öğretim yılı temel alınmıştır. Bu nedenle il Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2000 yılına ait telefon rehberine ve il Milli Eğitim Müdürlüğü, Araştırma, Planlama ve İstatistik Şubesi verilerine göre araştırmanın evreninde 152 resmi ilköğretim okulu bulunmaktadır. (Özel ilköğretim okulları araştırmaya dahil edilmemiştir). Bu okullarda toplam 278 İngilizce öğretmeni çalışmaktadır. Bu okullardaki beşinci sınıf öğrencilerinin sayısı 28.173'tür. Ancak yönetici anketine göre 146 okulda toplam 27.276 dördüncü sınıf öğrencisi ve 25.814 beşinci sınıf öğrencisi vardır.

Örneklem oluşturulurken evrenin kısmen tamamı veya evreni temsil edecek oranda örneklem alınması ilkesi uygulanmıştır. Örneklem metotlarına yabancı olan kişiler evreni iyi temsil etmesi için evrenden yüzde 10 veya yüzde 25 oranında büyük bir örneklem almak gerektiğini düşünürler. Eğer evren küçükse bu doğrudur. Fakat oldukça büyük, 10 bin ve daha çok kişiden oluşan evren için örneklem seçilirken örneklemin güvenilir olması, evreni temsil etme oranının büyüklüğünden ziyade örneklemin kendi büyüklüğüne, yani kendi ölçüsüne bağlıdır. Böylece 100 bin veya 100 milyonluk bir evren için 1500 kişiden oluşan iyi seçilmiş bir örneklem fazlasıyla iş görmektedir. Burada asıl

önemli olan 1500 kişilik örneklem grubu ve bunun tüm evreni temsil edecek şekilde belirlenmiş olmasıdır (Jaeger, 1988 : 306).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında okul telefon rehberinde yer alan Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki 147 resmi ilköğretim okulu örnekleme doğrudan dahil edilmiştir (Bakınız Ek 5).Balcılı İlköğretim okulu hastane okulu olması nedeni ile bir tek öğretmeni bulunduğu ve öğrenci sayısı değiştiği için araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylece örneklemdaki okul sayısı 146'a düşmüştür. Evren ve örneklemin sayısal dağılımı Tablo 3.2.1.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.2.1 Evren ve Örneklemin Sayısal Dağılımı**

İlçeler	Okul		Öğrenci		Öğretmen		Yönetici	
	Seyhan	Yüreğir	Seyhan	Yüreğir	Seyhan	Yüreğir	Seyhan	Yüreğir
Evren	104	48	19.996	8.177	223	55	104	48
<b>Toplam</b>	<b>152</b>		<b>28.173</b>		<b>278</b>		<b>152</b>	
Örnekleme	146		500	205	146		146	
<b>Toplam</b>	<b>146</b>		<b>705</b>		<b>146</b>		<b>146</b>	

Tablo 3.2.1'de görüldüğü üzere araştırmamızın örnekleminde 146 ilköğretim okulu vardır. Evrende bulunan toplam 28.173 öğrencinin yüzde beş oranında temsil edilmesi ile 705 beşinci sınıf öğrencisi örnekleme alınmıştır. Bu öğrenciler Araştırma, Planlama ve İstatistik Şubesi'nin rehberliği dahilinde farklı sosyal, ekonomik ve kültürel toplum katmanlarını temsil eden okullardan "grup yöntemine" (Ekmekçi, 1997 ; Kaptan, 1980) göre seçilmiştir. Bu seçimde izlenen yöntem Jaeger (1988 : 315)'in "iki aşamalı grup örnekleme" ne uymaktadır. İki aşamalı grup örnekleminde, önce evrendeki okullardan örneklem belirlenir. Sonra örnekleme alınan okullardan, örnekleme alınan öğrenciler seçilir. Bu araştırmada da öğrenci örnekleme oluşturulurken, birinci aşamada listeden örnekleme alınması uygun görülen okullar seçilmiştir. İkinci aşamada ise bu okullarda rastgele grup yöntemine göre belirlenen öğrencilere anket uygulanmıştır. Böylece araştırmamızın evreninde bulunan 152 okuldan yüzde onun üzerinde belirlenen 16 okulda rasgele grup yöntemine göre seçilen



öğrencilere anket verilmiştir. Anket uygulanan okullar ve öğrencilerin sayısal dağılımı Tablo 3.2.2'de yer almaktadır.

**Tablo 3.2.2 Anket Uygulanan Okullar ve Öğrencilerin Sayısal Dağılımı**

İlçe	Okul	Öğrenci Sayısı
Seyhan	Ahmet Cevdet Çamurdan İlköğretim Okulu	54
	Yeşilevler İlköğretim Okulu	45
	Kenan Evren İlköğretim Okulu	50
	Ahmet Karabucak İlköğretim Okulu	47
	Emine Nabi Menemencioglu İlköğretim Okulu	47
	Kasım Sacide Ener İlköğretim Okulu	45
	Kurttepe İbrahim Atalı İlköğretim Okulu	36
	Semiha Yücel Akdeğirmen İlköğretim Okulu	27
	Cebesoy İlköğretim Okulu	46
	Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu	45
	Vakıf Bank İlköğretim Okulu	54
<b>Toplam</b>	<b>496</b>	
Yüreğir	Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu	47
	Kiremithane İlköğretim Okulu	51
	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	20
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	44
	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	47
<b>Toplam</b>	<b>209</b>	
	<b>Genel Toplam</b>	<b>705</b>

Tablo 3.2.2'de yer alan okullar Araştırma, Planlama ve İstatistik Şubesi'nden alınan bilgi doğrultusunda az gelişmiş bölgelerdeki okullardan gelişmiş bölgelerde bulunan okullara doğru sıralanmıştır. Yine Tablo 3.2.2'de görüldüğü üzere öğrencilerin beşinci sınıflardaki dağılımı 20 ile 54 arasında değişmektedir. Ancak anket uygulanan okullarda genel sınıf ortalaması 44 öğrenciye denk düşmektedir. Birkaç okul haricinde sınıf mevcutları oldukça kalabalıktır. Anketler her okulda rasgele grup yöntemine göre seçilen bir sınıfa uygulanmıştır. Ancak Seyhan ilçe merkezinde belirlenen 11 okuldan rastgele grup yöntemi ile seçilen öğrencilerin toplamı hedeflenen öğrenci sayısı olan 500'ü bulmadığı için bir ilköğretim okulunda anketler iki ayrı sınıfta uygulanarak yaklaşık sayı olan 496'ya ulaşılmıştır. Yüreğir ilçe merkezinden belirlenen beş okulda rastgele grup yöntemi ile seçilen öğrencilerin toplamı hedeflenen sayıdan dört fazla olarak 209'u bulmuştur. Böylece anketler araştırmada asıl

hedef olan toplam 705 öğrenciye ulaştırılmış ve 705 öğrenciden tamamı geri alınmıştır.

Anketler genellikle beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ancak bir okulda beşinci sınıfa giren İngilizce öğretmeni olmadığı, buna karşılık dördüncü sınıfın İngilizce öğretmeni bulunduğu için anketler dördüncü sınıf öğrencilerine verilmiştir. Bu nedenle dördüncü bölümde öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgiler başlığı altında dördüncü sınıf öğrencilerini temsil eden 10 yaş grubu, 47 frekans ve yüzde 6.7 ile araştırmada küçük bir yer almıştır.

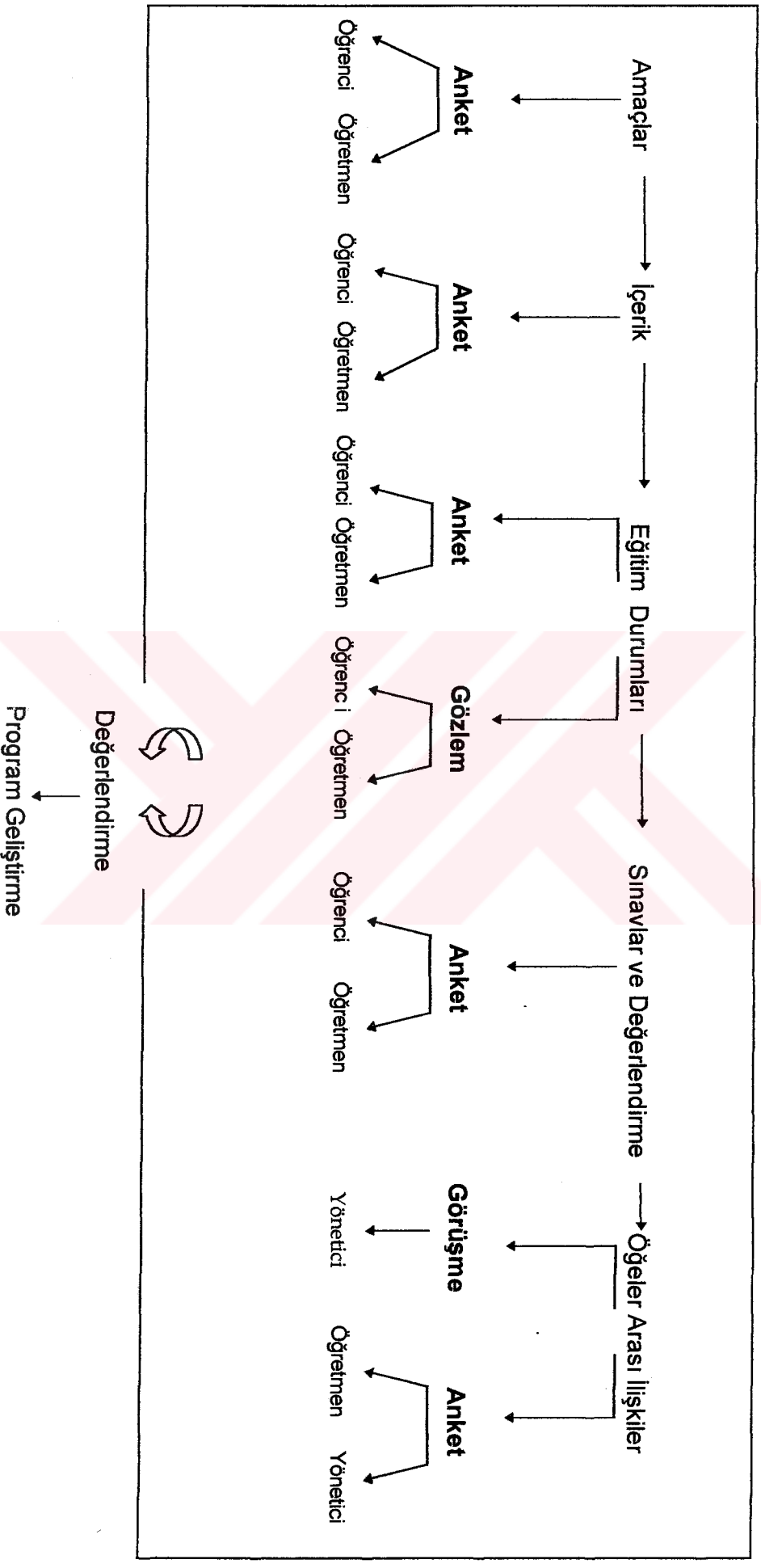
Araştırmanın evreninde Tablo 3.2.1'de görüldüğü gibi 278 İngilizce öğretmeni vardır. Ancak il Milli Eğitim Müdürlüğü, Araştırma, Planlama ve İstatistik Şubesi'nden alınan bilgiye göre bu öğretmenlerin bir kısmı aynı okulda altı, yedi ve sekizinci sınıflarda derslere girmektedir. Dört ve beşinci sınıflarda derse giren İngilizce öğretmenleri hakkında kesin bir sayı temin edilemediği için araştırmanın örnekleminde hedeflenen İngilizce öğretmenin sayısı, her okuldan dört ve beşinci sınıflarda bir öğretmen olmak üzere toplam 146'dır. Hatta sosyal ve kültürel yapının iyi olduğu kabul edilen okullarda, dört ve beşinci sınıflardaki derslere birden çok İngilizce öğretmenin girdiği varsayılarak bu okullara bir iki adet fazla anket gönderilmiştir. Yöneticilerin ankette İngilizce öğretmenlerinin toplamına ilişkin verdikleri sayı da 146'dır. Yöneticilere göre bunlardan 145'i dört ve beşinci sınıflarda İngilizce derslerine girmektedir. Ancak anketi cevaplandıran İngilizce öğretmenin sayısı toplam 136'dır. Bu fark bazı okullarda İngilizce öğretmenin olmamasından, bazı okullarda dört ve/veya beşinci sınıf bulunmamasından, bazı okullarda İngilizce öğretmenlerinin raporlu olmasından kaynaklanmaktadır. Bir iki okulda anketi cevaplandıran İngilizce öğretmenlerinin üst sınıflarda derse girdikleri belirlendiği için bunlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bir başka okulda ise öğretmen İngilizce öğretimine ikinci yarıda başladığı gerekçesi ile anketi cevaplandırmak istememiştir.

Yöneticilerin örnekleminde neredeyse evrenin tamamı alınmıştır (Bakınız Tablo 3.2.1). Evrende bulunan 152 okuldan 146'sının yöneticisi örnekleme doğrudan dahil edilmiştir. 146 yöneticinin 16'sı ile görüşme yapılmış, 130 yöneticiye de anket uygulanmıştır. Anketlerin tamamı geri dönmüştür.

Özetlenecek olursa araştırmada öğrenci, öğretmen ve yöneticiler olmak üzere üç farklı grup örnekleme yer almıştır. Bunların toplamı 987'dir. Yani bu araştırmada veriler 987 kişiden toplanmıştır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları ve Yöntemi**

Araştırmada kullanılan karma değerlendirme modeli çerçevesinde bu çalışmada iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar anket ve gözlem formlarıdır. Ancak yönetici anketlerinin bir kısmı görüşme tekniği ile uygulandığı için veri toplama işleminde anket uygulaması, görüşme ve gözlem olmak üzere üç farklı yöntemden yararlanıldığı söylenebilir. Şekil 3.3.1 program öğelerinin veri toplama araç/yöntemlerine ve veri kaynaklarına göre dağılımını göstermektedir.



**Şekil 3.3.1 Program Öğelerinin Veri Toplama Araç/Yöntemlerine ve Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı**

Şekil 3.3.1'de yer alan çizelgeye göre anketler, araştırma sorularına yanıt alacak şekilde değişik veri kaynağı gruplarına uygulanmıştır. Programın amaçları, içeriği, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler öğrenci ve öğretmenlerden, öğeler arası ilişkiler (eğitim-öğretim sistemi) boyutuna ait bilgiler öğretmen ve yöneticilerden anketlerle toplanmıştır.

Öğeler arası ilişkiler boyutunu ölçmek üzere hazırlanan anketler, yöneticilerin bir kısmına görüşme tekniği ile yüz yüze uygulanmıştır. Bu şekilde toplanan bilgiler araştırmacıya veri toplama sırasında hareket özgürlüğü sağladığı gibi, yöneticilerin de daha samimi ve rahat bir atmosferde, bazı soruları etraflıca tartışarak yanıtlamasına fırsat vermiştir.

Programın eğitim durumlarına ilişkin boyutu araştırmacı tarafından anket uygulanan 16 okulda gözlemlenmiştir. Gözlem her sınıfta birer kez olmak üzere toplam 16 kez gerçekleştirilmiştir. Gözlem sonuçları araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna işlenmiş ve anketlerle toplanan bilgileri desteklemek üzere kullanılmıştır.

Program değerlendirme program geliştirme sürecinin bir halkasıdır. Bu sürece etki eden ve birbirleri ile etkileşimde olan bağımlı değişkenler vardır. Bunlar okul düzeyinde programdan etkilenen çeşitli kişiler ve gruplardır. Okul yöneticileri, öğrenciler, öğretmenler ve uzmanlar, veliler ve diğer vatandaşlar bu süreçte önemli roller üstlenen kişiler ve gruplar arasında yer alırlar (McDonald, 1999; Oliva, 1992). Bunlar, program geliştirme süreci içinde Şekil 3.3.1'de görüldüğü gibi birer veri kaynağı olarak kullanılabilirler.

Yöneticiler, genellikle kendilerini eğitimin başı olarak algılamaktadırlar. Bu kişiler program geliştirme sürecinde çok etkin bir rol üstlenirken, bazıları da bu sorumluluğu başkalarına bırakmaktadırlar. Yöneticiler üstlendikleri rolden dolayı İDÖP araştırmasında Şekil 3.3.1'de yansıtıldığı gibi veri kaynağı olarak kullanılmışlardır.

Beswick (1990 : 4-5), genel olarak yöneticileri değerlendirmenin yararına çok az inandıklarını belirtmektedir, çünkü yöneticiler programın önemli parçalarını ölçebilecek beceriye sahip değillerdir. Aslında onları ilgilendiren şey ihtiyaçların anlaşılması ve değişikliğin uygulanmasıdır. Williams ve Burden (1994 : 25) yöneticilerin değerlendirmeye ilişkin tutum ve katkılarının ne olduğu; yöneticilerin önderliğinin ve onların öğretmenlerle olan iletişimlerinin yapısı konularında veri toplanması gerektiğine inanmaktadırlar. Bu nedenle araştırmada eksiklikler, ihtiyaçlar, sorunlar, yöneticilerin liderliği, yönetici-öğretmen ilişkileri alanlarında yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Bu alan, araştırmada eğitim öğretim sistemine ilişkin görüşler başlığı altında öğeler arası ilişkileri incelemektedir.

Öğrenciler olgunluk düzeylerine bağlı olarak bazı okullarda program geliştirme komisyonlarında çalışmakta, bir kısmı da kendi öğrenme yaşantıları doğrultusunda geliştirme sürecinde veri sağlamak gibi roller üstlenmektedirler (Oliva, 1992). Şayet bir program öğrencileri desteklemek için adanmışsa, değerlendirmede onların görüşlerinin alınması önemlidir, çünkü sınıf ortamında ve öğretim çevresi içerisinde öğretmenle en çok iletişimde bulunan onlardır. Öğrenciler bazı konularda başarılı bir şekilde yorumda bulunabilirler. Bunlar öğretmenin sınıf ile uzlaşma ve anlaşma becerisi, öğretimin açık ve net oluşu, çeşitli öğrenme yaşantılarının sağlanması ve sınıfta uygulanan farklı gruplandırmaya ilişkin yorumlarıdır (Murdoch, 2000: 56). Lewkowitz ve Moon'a göre öğrencilerin değerlendirmeye dahil edilmesi öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir (Sharp, 1990 : 135). Bu araştırmada öğrenciler amaçlar, içerik, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirme konularında görüşlerini aktararak veri sağlamışlardır.

Öğretmenler ve uzmanlar en büyük sorumluluğu üstlenen gruptur. Bunlar, program geliştirme komisyonlarında etkin rol alan, öneriler sunan, veri toplayan, araştırma yapan, velilerle görüşen, program materyali geliştiren, öğrencilerden dönüt alan ve bir çok görevi birlikte yürüten kişilerdir (Oliva, 1992). Öğretmenler bu araştırmada Şekil 3.3.1'de görüldüğü gibi derinlemesine veri sağlayan grubu temsil etmektedirler.

Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler değerlendirmeye ilişkin betimlemelerin ve değer yargılarının pasif alıcısı olmak yerine, değerlendirme tartışmasının aktif katılımcıları haline getirilmiştir (Nevo, 1999).

Özet olarak İDÖP burada açıklanan canlı kaynaklardan anket, görüşme ve gözlem teknikleri ile toplanan veriler ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### **Anketler**

Araştırmada üç tür anket uygulanmıştır.

1. Öğrenci anket formu (Bakınız Ek 1) : Bu ankette öğrencilere şu kategoriler altında sorular yöneltilmiştir:

a) **Kişisel bilgiler** : Bu bölümde öğrencilerin okulları ve kişisel özellikleri hakkında dört soru vardır.

b) **Programın amaçlarına ilişkin bilgiler** : Bu bölümde öğrencilere amaçlarla ilgili 10 ifade verilmiş ve öğrencilerin en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

c) **Programın içeriğine ilişkin bilgiler** : Bu bölümde öğrencilere içeriğe (konulara) ilişkin 12 ifade verilmiştir.

d) **Programın eğitim durumuna ilişkin bilgiler** : Bu kategoride öğrencilere **yöntemler ve etkinlikler başlığı** altında 20 ifade; **öğrenme ortamı başlığı** altında 17 ifade; **araç-gereçler başlığı** altında 14 ifade ve **sınıf dışındaki etkinlikler başlığı** altında 10 ifade olmak üzere toplam 61 ifade ile soru yöneltilmiştir. Sınıf dışındaki etkinlikler bölümü öğretmen anketinde yer almamaktadır.

e) **Sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler** : 17 ifadenin yer aldığı bu kategoride öğrencilere programın sınavlar ve değerlendirme boyutu hakkında soru sorulmuştur.

f) Genel bilgiler : Programla ilgili olarak bu bölümde, öğrencilerin duygu ve düşünceleri, sorunları ve önerileri hakkında bilgi edinmek için üç soru sorulmuştur.

2. Öğretmen anket formu (Bakınız Ek 2) : Bu ankette öğretmenlere, öğrencilere sorulan soruların paralelinde sorular sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlere, programla ilgili olarak öğrencilere sorulmayan sorular da sorulmuştur. Öğretmen anketindeki sorular şu kategoriler altında yer almaktadır.

a) Kişisel bilgiler : Bu kategoride öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri hakkında sekiz soru vardır.

b) Programın amaçlarına ilişkin bilgiler : Bu bölümde öğretmenlere amaçlarla ilgili 10 ifade verilmiş ve en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlere ayrıca amaçlar hakkında beş soru yöneltilmiştir.

c) Programın içeriğine ilişkin bilgiler : Bu bölümde öğretmenlere programın içeriğine ilişkin 13 ifade verilmiştir. Tıpkı diğerlerinde olduğu gibi en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca burada öğretmenlere içerikle ilgili altı soru sorulmuştur.

d) Programın eğitim durumlarına ilişkin bilgiler : Bu kategoride öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlere **yöntemler ve etkinlikler** başlığı altında 20 ifade; **öğrenme ortamı** başlığı altında 17 ifade ve **araç-gereçler** başlığı altında 16 ifade olmak üzere toplam 53 ifade ile soru yöneltilmiştir. Öğretmenler ayrıca kitaplar ve ödevler hakkında sorulan 10 soruya cevap vermişlerdir.

e) Sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler : 18 ifadenin ve bir açık uçlu sorunun yer aldığı bu bölümde, öğretmenlerin programın sınavlar ve değerlendirme boyutu hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

f) Eğitim-öğretim sistemine ilişkin bilgiler : Öğretmenlerin sistem içerisinde programın uygulanmasına ve başarısına etki eden faktörlere ilişkin görüşleri bu



bölümde yer alan 14 ifade ile ölçülmüştür. Bu ifadelerin benzerleri yöneticilere uygulanan ankette onlara soru olarak yöneltilmiştir.

g) Genel bilgiler : Programın uygulanması ile ilgili olarak bu bölümde öğretmenlere karşılaştıkları sorunlar, duygu ve düşünceleri, önerileri hakkında beş soru sorulmuştur.

3. Yönetici anket formu (Bakınız Ek 3) : Bu anket formunda yöneticilere şu kategorilerde soru yöneltilmiştir. :

a) Kişisel bilgiler : Bu bölümde yöneticilerin kişisel ve mesleki özellikleri hakkında yedi soru vardır.

b) Eğitim-öğretim sistemine ilişkin bilgiler : Yöneticilere bu bölümde programın uygulanmasına etki eden ve programın başarısını etkileyen faktörlerle ilgili olarak 22 soru sorulmuştur. Bu bölümde yer alan soruların bir kısmı öğretmen anketindeki ifadelerle paralellik taşımaktadır.

c) Genel bilgiler : Bu bölümde yöneticilere programla ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar ve önerileri hakkında iki soru sorulmuştur.

Anketlerde nicel ve nitel veriler toplanacak şekilde çeşitli soru türlerinden yararlanılmıştır. Bunlar 1) yapılandırılmış veya kapalı uçlu sorular; 2) derecelendirmeli sorular ve 3) açık uçlu sorulardır (Erden, 1998; Nachmias ve Nachmias, 1992).

1. Yapılandırılmış veya kapalı uçlu sorularda sorunun olası yanıtları 'evet', 'kısmen/bazen', 'hayır' şeklinde soruların altında verilmiştir. Bu tür sorularla toplanan veriler araştırmada nicel verileri oluşturmuştur.

2. Program değerlendirmede en çok kullanılan sorular derecelendirmeli sorulardır. Bunlar derecelendirmeli ölçekler üzerinde yanıtlanır. Derecelendirmeli sorularla ankete katılanların belli bir davranışı gösterme ya da gözleme sıklığı, belli

bir görüşe, fikre vb. katılma dereceleri belirlenebilir. Bu tür anketlerde ifadeler soru biçiminde ya da olumlu olumsuz düz cümlelerle ifade edilebilir. Bu tür soruların yanıtlanması kolay olduğu ve ankete katılanların çok çeşitli konulara ilişkin görüşleri alınabildiği için oldukça kullanışlıdır (Erden, 1998: 70). Bu nedenle araştırma anketinde yer alan ifadelerin içerdiği davranışların veya özelliklerin gerçekleştirilme sıklığı, 'her zaman', 'bazen' ve 'hiçbir zaman' seçeneklerinden oluşan üçlü bir derecelendirme ölçeği üzerinde belirlenmiştir. Üçten fazla seçenek bulunmasının, öğrencilerin yanıtlamasını zorlaştıracığı düşüncesi ile benzer araştırmalarda olduğu gibi ölçeğin üç seçenekli olması tercih edilmiştir. Derecelendirmeli sorularla toplanan veriler nicel veriler olduğu için istatistiksel analize uygundur.

3. Açık uçlu soruların önceden belirlenmiş olası yanıtları yoktur. Nitel verilerin toplandığı bu tür sorular için Faraday ve Plummer'e atıfta bulunan Halfpenny (1979 : 805) nitel araştırmaların katı ve önceden tahmin edilmeyen özelliklerinin bulunmaması fakat derinlemesine incelemeye ve geliştirmeye dayalı olması özelliğini öne çıkarmaktadır. Bu tür soruların bulunduğu anketi alan kişi görüşlerini serbestçe, özgürce ve kendi cümleleri ile açıklayabilir (Erden, 1998; Nachmias ve Nachmias, 1992). Genellikle cevapları araştırmacı tarafından bilinmeyen ya da olası cevapları çok olan sorular bu şekilde hazırlanır. Açık uçlu sorular görüşme tekniğinde kişilerin belli bir konuya ilişkin derinlemesine görüşlerini almak amacıyla çok sık kullanılır. Fakat bu tür soruları yanıtlamak ve analiz etmek daha zordur. İDÖP anketinde açık uçlu sorular çoğu kez kapalı uçlu soruları takip etmiştir. Özellikle yönetici anketinde açık uçlu sorular sık kullanılmıştır. Bu da araştırmacıya bir rahatlık sağlamıştır.

Öğrenci ve öğretmenlere verilen anketlerde soruların çoğu ortaktır. Buna rağmen öğrenci anketinde bazı sorular veya ifadeler onların anlayabileceği şekilde yumuşatılmış veya sadeleştirilmiştir. Öğretmen anketindeki sorular veya ifadeler aslına bağlı kalmıştır. Soruların ortak olmasının nedeni, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkı ortaya çıkarmaktır.

## Gözlem Formu

Gözlem bir veya birden fazla kişinin gerçek hayat içinde olup bitenleri sistemli bir şekilde izlemesi ve kayıt etmesi olarak tanımlanabilir (Erden, 1998: 59). Erden, öğretim programlarının değerlendirilmesinde gözlemin, psiko motor davranışların ölçümü ve sınıf içi öğretim faaliyetleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanıldığını belirtmektedir. Gözlem subjektif bir olaydır. Bunu objektif yapabilmek için daha planlı ve sistemli gözleme ihtiyaç vardır. Bu nedenle gözleme başlamadan önce şu konularda karar verilmesi gerekir :

1. Araştırılmak istenen problem;
2. Gözlemin yapılacağı yer;
3. Gözlenecek gerçekler;
4. Gözlemin kayıt edileceği araçlar;
5. Gözlem süreci;
6. Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak yöntem(Erden, 1998: 60).

Gözlem katılımcının gözleme dahil olup olmamasına göre iki gruba ayrılır. Katılımcısız gözlem doğal ortamda yapılan gözlemdir. Katılımcı gözlemde ise araştırmacı doğrudan gözlemin içindedir (Ekmekçi, 1997: 64).

Araştırmada gözlemlerle ilgili tüm bu özellikler göz önüne alınmıştır. Araştırılmak istenen problem eğitim durumlarının nasıl gerçekleştirildiğidir. Gözlemin yapılacağı yer örnekleme alınan okullardaki beşinci sınıflardır. Gözlenecek gerçekler sınıfta kullanılan yöntem ve etkinlikler, öğrenme ortamı ve araç-gereçlerdir. Gözlem sonuçları, araştırmacı tarafından araştırma problemine uygun olarak geliştirilen İDÖP gözlem formuna (Bakınız Ek 4) kaydedilmiştir. Gözlem süreci planlanırken katılımcı gözlemci yöntemi ile sadece araştırmacının gözlem yapması ilkesi benimsenmiştir. Ayrıca gözlemci sınıfta mümkün olduğunca dikkat çekmeyecek bir konumda oturmaya özen göstermiştir. Gözlemlerle elde edilen verilerin nitel olarak değerlendirilmesi, gözlem sonuçlarının diğer ölçme araçları ile toplanan nicel verileri desteklemesi veya pekiştirmesi ilkesi esas kabul edilmiştir.

İDÖP gözlem formu YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi çerçevesinde geliştirilen Ders Gözlem Formu'ndan

yararlanılarak hazırlanmıştır. Ancak araştırmanın amaçları doğrultusunda ve anketin eğitim durumlarında yer alan ifadelerin paralelinde, gözlenecek davranışlar önceden belirlenmiştir.

IDÖP gözlem formu eğitim durumları başlığı altında üç bölümden oluşmuştur. Bunlar 17 davranışın yer aldığı **yöntemler ve etkinlikler**, 20 davranışın yer aldığı **öğrenme ortamı** ve beş davranışın bulunduğu **araç ve gereçlerdir**. Bu davranışların gerçekleşip gerçekleşmediği üçlü bir ölçek üzerinde işaretlenmiş ve yanında açıklamalar için boşluk bırakılmıştır. Gözlem esnasında bu form kullanılarak öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve iletişimleri, tekrarlanma sıklığına göre forma kaydedilmiştir. Programda planlanan veya gerçekleştirilmesi beklenen davranışlarla sınıfta bizzat gözlenen davranışlar arasındaki fark “yüzeysel düzeyde” (Kaptan, 1980 : 195) belirlenmiştir.

Gözlemle toplanan veriler diğer verilerle karşılaştırılmış ve onları desteklemek veya tamamlamak amacıyla kullanılmıştır. Gözlem sonuçlarının esas veriler olmadığı unutulmamalıdır.

Tablo 3.3.1 IDÖP veri toplama kaynaklarını, araçlarını ve amaçlarını toplu halde yansıtmaktadır.

**Tablo 3.3.1 İngilizce Dersi Öğretim Programı Veri Toplama Kaynakları, Araçları ve Amaçları**

	Kaynak	Sayı	Araç	Amaç	
Canlı Kaynaklar	Öğrenciler	705	Anket	Amaçlar, içerik, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirmenin gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri nelerdir?	
	Sınıf	16	Gözlem	Eğitim durumları nasıldır?	
	Öğretmenler	136	Anket	Amaçlar, içerik, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirme, öğeler arası ilişkilerin gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri nelerdir?	
	Sınıf	16	Gözlem	Eğitim durumları nasıldır?	
	Yöneticiler		130	Anket	Öğeler arası ilişkilerin gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri nelerdir?
			16	Görüşme	Öğeler arası ilişkilerin gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Özetlenecek olursa Tablo 3.3.1'de görüldüğü gibi araştırmada öğrenci, öğretmen ve yöneticiler olmak üzere canlı kaynaklardan anket, gözlem ve görüşme teknikleri ile veri toplanmıştır. Tablo 3.3.1 ayrıca her bir ölçme aracının neyi ölçmeyi amaçladığını göstermektedir. Araştırmada kullanılan her ölçme aracı bir diğeri ile karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlarda maksimum uyum aranmıştır. Bunun yanısıra, her ölçme aracı araştırmacının bir veya birkaç olgusunu adreslediği için bir diğeri tamamlayıcı ve destekleyici özelliindedir.

### **Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması**

Anketler ve gözlem formları ilgili literatür tarandıktan ve benzer araştırmalarda (Daloğlu, 1996; Erdem, 1999; Yenen, 2000 gibi) kullanılan ölçme araçları incelendikten sonra hazırlanmıştır. Her iki ölçme aracı bir ilköğretim okulunda 48

kişilik bir sınıfta ön denemeden geçirilmiştir. İdeal olarak, ön döneme asıl araştırmanın minyatürü gibidir. Bunu bir “sahne provası” olarak görmek mümkündür: bu provada neyin doğru işlediği, neyin işlemediği ve neden işlemediği, ne kadar zaman gerektiği gibi çeşitli konularda bilgi toplanır ve not edilir (Jaeger, 1988 : 323). Toplanan bilgiler ışında araştırma planında yapılması gereken değişiklikler gerçekleştirilir.

Ön deneme esnasında anketler bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış, anlaşılmayan veya sorun yaratan ifadeler işaretlenmiş, yönergeler test edilmiş, sınıf öğretmeni ile İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Yine aynı okulda İngilizce öğretmenlerine öğretmen anketi, yöneticiye yönetici anketi uygulanmış ve bir İngilizce dersinde gözlem yapılmıştır. Bu arada tüm işlemler için gereken zaman hesaplanmıştır. Öğrenci ve öğretmen anketlerinin kaç dakikada doldurulduğu ve tüm uygulamanın ne kadar bir sürede tamamlandığı ölçülmüştür. Bir başka ilköğretim okulunda ise sadece İngilizce öğretmenleri ve yönetici ile anketler üzerinde tartışılmıştır.

Bu ön çalışma ve denemeden sonra öğrenci anketindeki soru sayısı azaltılmış, bazı ifadeler sadeleştirilmiş ve bazıları da onların anlayacağı şekilde açılmıştır. Öğretmen anketine ders kitabı ile ilgili sorular ilave edilmiştir. Yönetici anketinden bazı sorular çıkarılmış, bazı sorulardaki ifadeler değiştirilmiştir. Tüm bu çalışmalar esnasında ve bitiminde sürekli uzman görüşüne başvurulmuştur. Böylece ölçme araçlarına son şekli verilmiştir.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne anket uygulayabilmek ve gözlem yapabilmek için gönderilen yazıya olumlu yanıt (Bakınız Ek 6) alınması ile veri toplamaya Mayıs 2001 tarihinde başlanmıştır. Veri toplama sürecinin, Haziran 2001 tarihinde okullar tatile girmeden önce tamamlanması ve okulların geniş bir coğrafya üzerinde dağılmış olması nedeniyle araştırmacı üniversite öğrencilerinden yardım almıştır.

Araştırmacının yardım aldığı durumlar için de bir anket dağıtım listesi (Bakınız Ek 8) hazırlanmıştır. 29 üniversite öğrencisinin anket uygulayacağı listede okulların isimleri ve adresleri yer almaktadır. Öğretmen ve yönetici anketlerinin ilköğretim okullarında nasıl uygulanacağı, olası sorunlar karşısında nasıl davranılacağı, araştırmanın niçin yapıldığı, okullara nasıl ulaşılacağı ve anketlerin geri dönüşü konularında öğrencilere seminer verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlatılan haritalar üzerinde öğrencilerin gideceği okulların yerleri gösterilmiştir. Bu şekilde dağıtılan anketler bir ay içinde doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir. Öğrencilerin ulaşamadığı okullara araştırmacının kendisi giderek örneklemedeki tüm okulların anketi almasını sağlamıştır.

### 3.5 Verilerin Çözümü ve Yorumu

Erden (1998)'in belirttiği gibi program değerlendirme sürecinin en önemli aşamalarından biri toplanan verilerin çözümü ve yorumlanmasıdır. Araştırmada soruların türüne ve araştırma sorularına göre çözümlenmeye gidilmiştir. Çözümlemede SPSS programı kullanılmış ve araştırmacı bir uzman yardımıyla tüm çözümleme işlemini bilgisayar ortamında gerçekleştirmiştir.

Yapılaştırılmış sorularda her soru için ankete katılanların seçenekleri hangi sıklıkla seçtikleri, yani frekans ve tercih yüzdeleri hesaplanmıştır. Bulunan frekans ve yüzdeler tablolar halinde yansıtılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Derecelendirmeli sorularda da her soru için deneklerin sorudaki görüşe katılma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki kare testi ile ölçülmüş, p değerı olan 0.05 anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Bu test Kaptan (1980)'ın belirttiği gibi, değerkenler arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaya yarayan istatistik tekniklerinden biridir. Ki kare testi ile gözlenen ve beklenen gibi iki frekans dağılımı arasında bir fark bulunup bulunmadığı incelenir. Ki kare testinin anlamlı bulunması iki değerken arasında bir ilişki olduğunu belirtir. Elde edilen ki kare, red alanı içine düştüğünde test anlamlıdır. Fark şanstan kaynaklanmamaktadır; "ilişki yoktur" denencesi reddedilir. Karşılaştırılan değerkenler arasında bir ilişki vardır; yani, değerkenler birbirine

bağımlıdır. Eğer test anlamlı bulunmaz ise, değişkenler arasında ilişki yoktur; yani, değişkenler birbirinden bağımsızdır (Kaptan, 1980 : 307).

Ki kare testi ile bulunan sonuçlar frekans ve yüzdelerle birlikte tablolar halinde verilmiştir. Önemli bulunan bazı sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Açık uçlu sorulara verilen cevapların önce dökümü yapılmıştır. Döküm esnasında oluşturulan sınıflandırmaya göre cevaplar gruplandırılmış ve frekansları hesaplanmıştır.

Gözlem sonuçları ile elde edilen veriler sayısal ortama dökülmemiştir. Gözlem esnasında gözlem formu kullanılmış, ancak toplanan veriler nicel olarak değil, nitel olarak değerlendirilmiştir. Erden (1998 : 93) derinlemesine bilgi toplamak için yapılan gözlemlerde çoğunlukla nitel verilerin elde edildiğini; sonuçların ya gözlenen durumların (olay, kişi vb.)ayrı ayrı ele alınarak, ya da gözlem sırasında cevabı aranan soruların tek tek gözlemi yapılan tüm kişi ve olaylar için karşılaştırılarak analiz edildiğini Patton (1990)'a dayanarak aktarmaktadır.

Bu araştırmada da cevabı aranan soruların bazıları gözlemle toplanan verilerle pekiştirilerek nitel olarak rapor edilmiştir. Gözlem sonuçları diğer veri araçları ile toplanan bulgularla karşılaştırılmış ve onları desteklemek veya tamamlamak amacı ile kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamına alınan öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilere ait kişiler bilgilerle, İDÖP'nın öğelerine ilişkin olarak her üç gruptan elde edilen bulgulara ve araştırmacı tarafından yapılan gözlem sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle ilgili kişisel bilgiler frekans ve yüzde olarak tablolandırılmıştır. İDÖP'nın öğeleri olan amaç, içerik, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine ait bulgular frekans ve yüzde olarak hesaplanmış, ortak sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki kare tekniği ile ölçülmüş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Bu bölümde ayrıca öğretmen ve yöneticilerin eğitim öğretim sistemine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar frekans ve yüzdeleri hesaplanarak açıklanmıştır. Her iki grubun benzer sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Yine bu bölümde anket ve görüşme formlarında yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar gruplandırılmış, bunlar frekanslarının dağılımına göre irdelenmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemin sonuçları, eğitim durumlarına ilişkin olarak öğrenci ve öğretmenlerden toplanan bulguları desteklemek ve açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

#### 4.1 Kişisel Bilgiler

Bu bölümde öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

#### 4.1.1 Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

##### Yaş

Araştırmanın örneklemine giren öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 4.1.1.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.1.1 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

Yaş	10	11	12	13	14	15	17	Toplam
f	47	429	182	39	6	1	1	705
%	6,7	60,9	25,8	5,5	0,9	0,1	0,1	100,0

Tablo 4.1.1.1'de görüldüğü üzere öğrencilerin yüzde 60.9'u 11, yüzde 25.8'i 12 yaşındadır. Toplamı yüzde 86.7'i bulan bu yaş grupları çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu da İngilizce öğrenme yaşı bakımından öğrencilerin uygun olduğunu göstermektedir, çünkü Lenneberg, Penfield ve Roberts gibi araştırmacılar ikinci dil öğrenme yaşının ergenliğe girmeden önceki yaş olduğunu dile getirmişlerdir (Schmid Schönbein, 1980 : 174). Ayrıca yüzde 6.7 oranında on yaş grubu, yüzde 5.5 oranında 13 yaş grubu, yüzde 0.9 oranında 14 yaş grubu, yüzde 0.1 oranlarında 15 ve 17 yaş grupları araştırmada yer almışlardır. On yaş grubundaki öğrencilerin araştırmaya katılma nedeni üçüncü bölümde açıklanmıştır. 15 ve 17 yaşlarındaki diğer iki öğrenci ise başarısızlık nedeni ile beşinci sınıfı tekrarladıkları için araştırmaya kendi grupları içinde katılmışlardır. Bu öğrenciler sadece başarısız değil, problemleri oldukları için de hala ilköğretimin birinci kademesindedirler.

##### Cinsiyet

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4.1.1.2'de yer almaktadır.

**Tablo 4.1.1.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	Kız	Erkek	Cevapsız	Toplam
f	331	372	2	705
%	47,0	52,7	0,3	100,0

Tablo 4.1.1.2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 52.7'si erkek, yüzde 47'si kızlardan oluşmaktadır. Erkeklerin az bir farkla çoğunlukta olması ülkemizdeki okullaşma oranlarında erkek nüfusunun önde gitmesi ile açıklanabilir. M.E.B. (2000 : 102) verilerine göre ülkemizde 2000-2001 öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında 5.417.126 erkek, 4.685.839 kız öğrenci vardır. Adana ili genelinde ise 2001-2002 öğretim yılında, resmi ve özel ilköğretim kurumlarında 225.841 erkek ve 195.334 kız öğrenci eğitim görmektedir. Burada verilen rakamlardan anlaşıldığı gibi hem ülke genelinde, hem de Adana ili genelinde erkek nüfusu kız nüfusundan fazladır.

#### 4.1.2 Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

##### Yaş

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 4.1.2.1'de görülmektedir.

**Tablo 4.1.2.1 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

Yaş	f	%
20-25	21	15.7
26-30	30	22.4
31-35	38	28.4
36-40	29	21.6
41-45	13	9.7
46-50	3	2.2
<b>Toplam</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1.2.1'e göre öğretmenlerin yaşları 20-25 yaş grubu ile 46-50 yaş grubu arasında bir dağılım göstermektedir. Bu dağılımda, 38 frekans ve yüzde 28.4 ile 31-35 yaş grubu çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu grubu 30 frekans ve

yüzde 22.4 ile 26-30 yaş grubu takip etmektedir. En küçük grup ise üç frekans ve yüzde 2.2 ile 46-50 yaş grubudur. Bu dağılıma göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 40 yaşın altında (% 88) oldukları görülmektedir. Bu sonuç eğitim öğretim açısından olumlu sayılabilir, çünkü öğretmenlerin alan ve meslek bilgileri aha tazedir. Ayrıca bu yaş grubundakilerin daha etkin ve dinamik olmaları beklenir.

### **Cinsiyet**

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ait bulgular Tablo 4.1.2.2'de yer almaktadır.

**Tablo 4.1.2.2 İngilizce Dersini Veren Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	Kadın	Erkek	Toplam
f	102	34	136
%	75,0	25,0	100,0

Tablo 4.1.2.2 incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 75'nin kadın, yüzde 25'nin erkek olduğu görülmektedir. Bu sonuç İngilizce öğretmenliğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek olduğunu göstermektedir. Özdemir (1999)'in yapmış olduğu araştırma bulgularına göre kadın deneklerin yüzde 32.30'unun branş öğretmeni olmasına karşın, erkek deneklerde bu oran yüzde 7.50'dir. Ayrıca 2001-2002 öğretim yılında Adana ili Seyhan ilçesinde ilköğretim okullarındaki kadrolu öğretmenlerden 4321'i kadın, 3515'i erkektir. Öte yandan Yüreğir ilçesinde 1624 erkek, 1553 kadın öğretmen kadrolu olarak görevlidirler (M.E.B., 2002). Seyhan ilçesindeki kadın öğretmenlerin oranı erkek öğretmenlerin oranından daha fazladır. Yüreğir'de ise erkek öğretmenlerin sayısı kadınlardan fazladır. Araştırma bulguları Adana'nın merkez ilçelerindeki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımına kısmen uymaktadır.

### **Branşlar**

İngilizce dersini veren öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 4.1.2.3'de yer almaktadır.

**Tablo 4.1.2.3 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı**

<b>Branşlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İngilizce Öğretmeni	90	66,7
Sınıf Öğretmeni	23	17,0
Sınıf Öğretmeni-Almanca	4	3,0
Sınıf Öğretmeni-Peyzaj Mimarı	1	0,7
Sınıf Öğretmeni-Ziraat Mühendisi	1	0,7
Sınıf Öğretmeni-Kimya	3	2,2
Sınıf Öğretmeni-Gıda Mühendisi	1	0,7
Sınıf Öğretmeni-Su Ürünleri	1	0,7
Sınıf Öğretmeni-Biyoloji	1	0,7
Sınıf Öğretmeni-İşletme İktisat	1	0,7
Almanca Öğretmeni	5	3,7
Fransızca Öğretmeni	3	2,2
Tarih Öğretmeni	1	0,7
<b>Toplam</b>	<b>135</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.1.2.3'e göre İngilizce dersi sadece yüzde 66.7 oranında İngilizce öğretmenleri tarafından verilmektedir. Geriye kalan yüzde 33.3'lük bölüm çeşitli branşlar tarafından doldurulmaktadır. Bunlar arasında yüzde 17 ile sınıf öğretmenleri, yüzde 3.7 ile Almanca öğretmenleri ve yüzde 2.2 ile Fransızca öğretmenleri sayılabilir. Yüzde 0.7 ile bir de Tarih öğretmeni vardır. Bu sonuçlar, İngilizce dersini asıl branşı İngilizce olmayan öğretmenlerin verdiğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgular Yıldırım (1998), Oğuz (1999), Sofu ve Okan (1998) gibi araştırmacıların yapmış olduğu benzer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Bu nedenle İDÖP'da ortaya çıkan bazı sorunların buradan kaynaklandığı düşünülebilir.

### **Mezun Oldukları Okullar**

İngilizce dersini veren öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 4.1.2.4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.1.2.4 İngilizce Dersini Veren Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı**

Okul Türü	Sayısı	Mezun Öğretmen	%
	f	f	
Eğitim Fakültesi	12	99	74
Eğitim Yüksek Okulu	3	3	2
Fen Edebiyat Fakültesi	6	15	11
Eğitim Enstitüsü	2	2	1
Mimarlık Mühendislik Fakültesi	3	5	4
Turizm İşletmecilik ve Otelcilik Yüksek Okulu	2	4	3
Ziraat Fakültesi	1	5	4
Açık Öğretim Fakültesi	1	1	1
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1.2.4'de görüldüğü gibi bu soruya cevap veren öğretmenlerin yüzde 74'ü 12 farklı Eğitim Fakültesinden, yüzde 11'i altı Fen Edebiyat Fakültesinden, yüzde dördü üç farklı Mühendislik Mimarlık Fakültesinden ve yine yüzde dördü Ziraat Fakültesinden mezun olmuşlardır. Geriye kalan on öğretmen (% 0.7) ise Eğitim Enstitüsü, Turizm İşletmecilik ve Otelcilik Yüksek Okulu, Ziraat ve Açık Öğretim Fakülteleri arasında dağılmaktadır.

Bu sonuçlara göre İngilizce öğretmeni ihtiyacının genellikle Eğitim Fakülteleri tarafından karşılandığı, ancak öğretmen açığının başka fakültelerin mezunları tarafından kapatıldığı yorumunu çıkarabiliriz. Ayrıca bu soru kapsamında dört ve beşinci sınıfa girmesi gereken yüzde 7.5 oranında 11 İngilizce öğretmene ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. İngilizce öğretmene ne kadar çok ihtiyaç duyulduğu ve bu alanda Eğitim fakültelerinin İngilizce eğitimindeki önemi açıkça görülmektedir.

### **Öğretmenlik Formasyonu**

Öğretmenlerin öğretmenlik formasyonlarına göre dağılımı Tablo 4.1.2.5'de incelenmektedir.

**Tablo 4.1.2.5 Öğretmenlerin Öğretmenlik Formasyonlarına Göre Dağılımı**

Formasyon	f	%
Formasyonu yok	2	1,5
Formasyonu var	132	98,5
<b>Toplam</b>	<b>134</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.1.2.5'e göre öğretmenlerin yüzde 98.5'nin öğretmenlik formasyonunun olduğu, sadece yüzde 1.5'nin öğretmenlik formasyonunun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin, İngilizce dersini vermek için sözleşmeli olarak dışarıdan getirilen öğretmenler arasında olduğunu söyleyebiliriz.

### Deneyim

Tablo 4.1.2.6 öğretmenlerin deneyimlerine göre dağılımını göstermektedir.

**Tablo 4.1.2.6 Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Dağılımı**

Yıllar	1-5	6-10	11-15	16-20	20>	Toplam
f	66	39	22	3	6	136
%	48,5	28,7	16,2	2,2	4,4	100,0

Tablo 4.1.2.6 göre öğretmenlerin yüzde 48.5'i 1-5 yıl, yüzde 28.7'si 6-10 yıl, yüzde 16.2'si 11-15 yıl, yüzde 4.4'ü 20 yıldan fazla ve yüzde 2.2'si 16-20 yıllık deneyime sahiptirler. Görüldüğü gibi öğretmenlerin yarıya yakını az deneyimlidir. Deneyimli sayılabilecek grubun yüzdesi oldukça düşüktür. Bu durum aslında İDÖP açısından bir avantajdır. Öğretmenlerin en az yarısının yeni bilgi ve becerilere sahip olduğu düşünülebilir. Diğer öğretmenlerin de hizmet içi eğitim seminerleri ile yenilenmesi sağlanabilir.

### Sınıflar

Öğretmenlerin öğrettikleri sınıflara göre dağılımı Tablo 4.1.2.7'de incelenmektedir.

**Tablo 4.1.2.7 Öğretmenlerin Öğrettikleri Sınıflara Göre Dağılımı**

Sınıflar	f	%	Sınıflar	f	%
4	11	8,1	567	3	2,2
5	10	7,4	568	1	0,7
*45	29	21,3	578	3	2,2
48	2	1,5	4567	6	4,4
57	2	1,5	4568	1	0,7
456	8	5,9	4578	4	2,9
457	5	3,7	4678	2	1,5
458	2	1,5	5678	10	7,4
467	4	2,9	45678	31	22,8
468	2	1,5			
<b>Toplam</b>				<b>136</b>	<b>100,0</b>

\* Tabloda sınıflar sütunundaki her rakam bir sınıfı göstermektedir.

Tablo 4.1.2.7'e göre en büyük iki grubun yüzde 22.8 ile dört, beş, altı, yedi, sekizinci sınıflar ve yüzde 21.3 ile dört ve beşinci sınıflar olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, özellikle dört ve beşinci sınıflara İngilizce dersine giren öğretmenlerden oluştuğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca sadece dördüncü, sadece beşinci ve her iki sınıfa birden ders veren öğretmenlerin toplamı yüzde 36.8 gibi küçük bir orandır. Geriye kalan yüzde 63.2'lik bir grup üst sınıflara da ders vermektedir. Bu durum İngilizce dersini veren öğretmenlerin çocuk gelişimi ve öğrenme ilişkisini çok dikkate almadan, ilköğretimin birinci kademesinde ikinci kademe olduğu gibi ders işlediklerini gösterebilir. Zaten yöneticilerin ve öğretmenlerin yakınmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Yöneticiler, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin seviyesine inmekte zorlandıklarını, öğretmenler ise öğrencilerin kendilerini anlamakta güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler sohbetlerde dört ve beşinci sınıflarda derse girmeyi istemediklerini belirtmişlerdir.

Birinci ve ikinci kademedeki öğrenciler yaş, dolayısıyla deneyim, algılama, kendilerini ifade etme ve ilgi açısından birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu nedenle Sofu ve Okan (1998)'ın da ifade ettiği gibi bu iki öğrenci grubuna uygulanacak dil öğretim yöntemi, sınıf içi etkinliği ve kullanılacak araç-gereç de farklı olacaktır. Öğretmenlerin bu farkı göz ardı etmemesi gerekir. Ancak



Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümlerindeki uygulama yakın zamana kadar ortaöğretime yönelik olmuştur. Bu kurumlardan mezun olan öğretmenler, ilköğretimin birinci kademesindeki öğrencilere uygun özel öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada zorlanmaktadırlar.

#### 4.1.3 Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler

##### Yaş

Yöneticilerin yaşlarına ait bulgular Tablo 4.1.3.1'de incelenmektedir.

**Tablo 4.1.3.1 Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

Yaş	f	%
25-30	5	3.4
31-35	20	13.8
36-40	17	11.7
41-45	43	29.6
46-50	46	31.7
51-55	10	7
56-60	4	2.8
<b>Toplam</b>	<b>145</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4.1.3.1'de görüldüğü üzere bu soruya cevap veren yöneticilerin yaşları yüzde 3.4 ile 25-30 yaş grubundan, yüzde 2.8 ile 56-60 yaş grubuna kadar uzanan aralıkta dağılmaktadır. Bu yaş grupları arasında en büyük oran yüzde 31.7 ve 46 frekans ile 46-50 yaş grubuna aittir. Bunu yüzde 29.6 ve 43 frekans ile 41-45 yaş grubu, yüzde 13.8 ve 20 frekans ile 31-35 yaş grubu, yüzde 11.7 ve 17 frekans ile 36-40 yaş grubu, yüzde 7 ve 10 frekans ile 51-55 yaş grubu takip etmektedir. Görüldüğü gibi yöneticilikte 40-50 yaş aralığı yüzde 61.3'lük oranla en yaygın gruptur. Bu sonuç yöneticiliğin belli oranda bir mesleki deneyimden sonra gerçekleştiğini göstermektedir.

### Cinsiyet

Tablo 4.1.3.2'de yöneticilerin cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 4.1.3.2 Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	Kadın	Erkek	Toplam
f	11	135	146
%	7,5	92,5	100,0

Tablo 4.1.3.2'de görüldüğü gibi en büyük grubun yüzde 92.5 ile erkekler olduğu, kadın yöneticilerin oranının ise yüzde 7.5 ile çok aşağılarda yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu sonuçlardan yöneticiliğin daha çok erkekler tarafından tercih edilen bir meslek olduğu anlaşılmaktadır.

### Branşlar

Yöneticilerin branşlarına göre dağılımı Tablo 4.1.3.3'de yer almaktadır.

**Tablo 4.1.3.3 Yöneticilerin Branşlarına Göre Dağılımı**

Branşlar	f	%
Biyoloji	2	1,4
Coğrafya	1	0,7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	1,4
Fen Bilgisi	16	11,0
Fizik	1	0,7
Fransızca	2	1,4
İngilizce	4	2,7
Kimya	1	0,7
Matematik	22	15,1
Sınıf Öğretmeni	85	58,2
Sosyal Bilgiler	7	4,8
Tarih	2	1,4
Türkçe	1	0,7
<b>Toplam</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.1.3.3'e göre yüzde 58.2 ile sınıf öğretmenliği branşlar arasında en büyük paya sahiptir. Bunu yüzde 15.1 ile matematik ve yüzde 11 ile fen bilgisi

öğretmenliği takip etmektedir. En küçük gruplar ise yüzde 0.7 ile coğrafya, fizik ve Türkçe öğretmenlikleridir. Bu sonuçlar yöneticilerin daha çok sınıf öğretmenleri arasından atandığını göstermektedir. İlköğretimde yöneticilerin sınıf öğretmenleri arasından atanması oldukça normaldir.

### **Mesleki Deneyim**

Yöneticilerin mesleki deneyimlerine göre dağılımı Tablo 4.1.3.4'de yer almaktadır.

**Tablo 4.1.3.4 Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı**

Yıllar	1-5	6-10	11-15	16-20	20>	Toplam
f	4	15	23	17	86	145
%	2,8	10,3	15,9	11,7	59,3	100,0

Tablo 4.1.3.4'e göre yöneticilerin yüzde 59.3'ü meslekte 20 yıl ve üzerinde olan en deneyimli gruptur. Bunu yüzde 15.9 ile 11-15, yüzde 11.7 ile 16-20, yüzde 10.3 ile 6-10 ve yüzde 2.8 ile 1-5 yıllık mesleki deneyimlere sahip gruplar izlemektedir. Bu sonuçlar yöneticilerin kendi mesleklerinde en deneyimli kişiler arasından seçilmiş olduğunu göstermek bakımından önemlidir.

### **Yöneticilik Deneyimi**

Tablo 4.1.3.5 yöneticilerin yöneticilik deneyimlerine göre dağılımını göstermektedir.

**Tablo 4.1.3.5 Yöneticilerin Yöneticilik Deneyimlerine Göre Dağılımı**

Yıllar	1-5	6-10	11-15	16-20	20>	Toplam
f	48	35	30	16	16	145
%	33,1	24,1	20,7	11,0	11,0	100,0

Tablo 4.1.3.5'te yansıtıldığı gibi yöneticilik deneyimi bakımından en büyük oran yüzde 33.1 ile 1-5 yıl arasındaki gruba aittir. Bunu yüzde 24.1 ile 6-10 yıl, yüzde 20.7 ile 11-15 yıl yüzde 11 ile 16-20 yıl ve yine yüzde 11 ile 20 yıl ve üzerindeki grup takip etmektedir. Bir eğitim kurumunda eğitim öğretimin uyum

içinde yürüyebilmesi yöneticinin liderliğinde onun deneyimine bağlıdır. Buradaki dağılımda en büyük oran yüzde 33.1 ile en az deneyime (1-5 yıl) sahip olan gruba aittir. Bu sonuç yöneticiliğin genç kuşaklar tarafından tercih edildiğini göstermektedir. M.E.B.'a bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine ilişkin olarak 1995 yılında çıkarılan 2441 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan yönetmelik hükümlerine göre yöneticilerin atama, değerlendirme ve yer değiştirmelerinde; hizmet gerekleri, kariyer, liyakat, sicil, kıdem vb. ölçütler esas alınmakta ve yöneticilik formasyonu kazandırılarak atama yapılmaktadır (M.E.B. 2000 : 253). Yeni uygulamaya göre genel koşulları taşıyan ve en az beş yıl hizmeti bulunan öğretmenler yönetim görevinin gerektirdiği hizmet içi eğitimi tamamladıktan sonra yapılan değerlendirme sınav sonucuna göre yöneticiliğe atanmaktadırlar.

### **Mezun Olunan Okul**

Yöneticilerin en son mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 4.1.3.6'da yer almaktadır.

**Tablo 4.1.3.6 Yöneticilerin En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı**

<b>Okul</b>	<b>2 (Yıllık)</b>	<b>3 (Yıllık)</b>	<b>4 (Yıllık)</b>	<b>Diğer (5 Yıllık)</b>	<b>Toplam</b>
<b>f</b>	60	38	47	1	<b>146</b>
<b>%</b>	41,1	26,0	32,2	0,7	<b>100,0</b>

Tablo 4.1.3.6'a göre yöneticilerin yüzde 41.1'nin iki yıllık, yüzde 32.2'sinin dört yıllık, yüzde 26'sının üç yıllık ve yüzde yedisinin beş yıllık fakülte veya yüksek okullardan mezun oldukları anlaşılmaktadır. Buradan iki ve üç yıllık okullardan mezun olan çoğunluğun yöneticiliği tercih ettikleri yorumunu çıkarabiliriz.

## 4.2 Amaçlara İlişkin Görüşler

Bu bölümde öğrencilerin ve öğretmenlerin amaçlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Önce, her iki grubun amaçlarla ilgili ortak sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara, daha sonra aynı konuda sadece öğretmenlere sorulan soruların cevaplarına ait bulgulara yer verilmektedir.

### 4.2.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Amaçlara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ve öğretmenlerin amaçların gerçekleşme düzeyine ilişkin ortak sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.2.1.1'de yer almaktadır.

**Tablo 4.2.1.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Amaçların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri**

Amaçlar	Öğrenci				Öğretmen				(X <sup>2</sup> ) p
	1	2	3	Toplam	1	2	3	Toplam	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
İngilizce seslerin Türkçe'den farklı olduğunu anlama	8 (1,1)	264 (37,4)	433 (61,4)	705 (100,0)	1 (0,7)	75 (55,1)	60 (44,1)	136 (100,0)	(14,852) 0,001
İngilizce sesleri telaffuz edebilme	26 (3,7)	382 (54,2)	297 (42,1)	705 (100,0)	2 (1,5)	86 (63,2)	48 (35,3)	136 (100,0)	(4,660) 0,09
İngilizce cümlede geçen sözcüklerin anlamını bilme	16 (2,3)	462 (65,5)	227 (32,2)	705 (100,0)	3 (2,2)	84 (61,8)	49 (36,0)	136 (100,0)	(0,761) 0,6
Öğrendiği kalıplara uygun düzgün cümle kurabilme	39 (5,5)	338 (47,9)	328 (46,5)	705 (100,0)	9 (6,6)	92 (67,6)	35 (25,7)	136 (100,0)	(20,308) 0,000
İngilizce duyduğunu anlayabilme	21 (3,0)	245 (34,8)	439 (62,3)	705 (100,0)	7 (5,1)	88 (64,7)	41 (30,1)	136 (100,0)	(40,056) 0,000
İngilizce okuduğunu anlayabilme	22 (3,1)	350 (49,6)	333 (47,2)	705 (100,0)	10 (7,4)	81 (59,6)	45 (33,1)	136 (100,0)	(12,629) 0,002
Öğrendiği sözcük ve cümleleri yazabilme	16 (2,3)	165 (23,4)	524 (74,3)	705 (100,0)	6 (4,4)	77 (56,6)	53 (39,0)	136 (100,0)	(66,477) 0,000
Öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilme	75 (10,6)	406 (57,6)	224 (31,8)	705 (100,0)	26 (19,1)	78 (57,4)	32 (23,5)	136 (100,0)	(9,372) 0,009
İngilizce iletişim kurmaya istekli olma	42 (6,0)	175 (24,8)	488 (69,2)	705 (100,0)	6 (4,4)	39 (28,7)	91 (66,9)	136 (100,0)	(1,231) 0,5
İngilizce öğrenmekten zevk alma	14 (2,0)	76 (10,8)	615 (87,2)	705 (100,0)	3 (2,2)	34 (25,0)	99 (72,8)	136 (100,0)	(20,452) 0,000

1. Hiçbir zaman

2. Bazen

3. Her zaman

Tablo 4.2.1.1'de yer alan on amaç ifadesinin gerçekleşme düzeyleri ile ilgili olarak önce öğrencilerin sonra öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için ki kare analizi yapılmış, anlamlılık değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.2.1.1'de yer alan sonuçlar genel olarak incelendiğinde amaçların gerçekleşme düzeyi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri kısmen olumlu görülmektedir. Yani hem öğrenciler hem öğretmenler tabloda yer alan amaçların belirli düzeyde gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Belirli düzey tablodaki verilere göre öğretmenlerin bazen seçeneğini daha çok tercih etmesi; öğrencilerin ise bazen ve her zaman seçeneği arasında dağılmış olmasıdır. Deneklerin kısmen gerçekleştiği görüşünde oldukları amaçlar **İngilizce sesleri telaffuz edebilme, cümlede geçen sözcüklerin anlamını bilme, düzgün cümle kurabilme, okuduğunu anlayabilme ve öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmedir. Öğrenciler İngilizce seslerin Türkçe'den farklı olduğunu anlama, duyduğunu anlayabilme, sözcük ve cümleleri yazabilme, İngilizce iletişim kurmaya istekli olma ve İngilizce öğrenmekten zevk alma** amaçlarının daha çok gerçekleştiği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı amaçlar için öğretmenler kısmen olumlu görüş bildirirken bunların daha az gerçekleştiğini anlatmaya çalışmışlardır.

Tablo 4.2.1.1'de grupların tercih oranlarının (yüzdelerinin) farklı olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerle öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğunu ortaya koymaktadır. Farkı daha iyi yorumlayabilmek için tablodaki p değerini irdelemek gerekmektedir.

Tablo 4.2.1.1'de bulunan on amaç ifadesinden yedisinde anlamlılık değerleri 0.05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu amaçlar konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Fark, öğrencilerin çoğunlukla 'her zaman' seçeneğini işaretlemesine karşın,

öğretmenlerin 'bazen' seçeneğinde yoğunlaşmasından kaynaklanmaktadır. Şimdi bunu bir iki örnek ile açıklamaya çalışalım. **İngilizce seslerin Türkçe'den farklı olduğunu anlama** amacını incelediğimiz zaman öğrencilerin yüzde 61.4'ü her zaman, yüzde 37.4'ü bazen derken, öğretmenlerin yüzde 55.1'i bazen, yüzde 44.1'i ise her zaman demişlerdir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.001 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Söz konusu yedi amaçta görüş farklılıkları bazı durumlarda öğrencilerin ve öğretmenlerin ya 'bazen' ya da 'her zaman' seçeneğine odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin **İngilizce öğrenmekten zevk alma** amaç ifadesi için öğrencilerin yüzde 87.2'si her zaman, yüzde 10.8'i bazen derken öğretmenlerin yüzde 72.8'i her zaman, yüzde 25'i bazen demektedir. Her iki grup her zaman seçeneğinde çoğunluğu sağladıkları halde görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde fark vardır. Öğretmenler her zaman seçeneğine daha temkinli yaklaşırken, öğrenciler aynı seçenekte daha fazla yoğunlaşmışlardır. Öte yandan öğretmenlerin bazen seçeneğindeki oranı öğrencilerinkinden daha yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin söz konusu amaç için çekinceleri olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk alıp almadıkları amacının gerçekleşme düzeyinden pek emin değildirler.

Bu yedi amaç konusundaki görüşler genel olarak yorumlanacak olursa öğrencilerin kendilerini ilgilendiren amaçlar konusunda daha cömert ve cesur, öğretmenlerin ise öğrencilerinin kazanımları konusunda daha tutumlu ve temkinli oldukları görülmektedir. Öğretmenler söz konusu amaçların gerçekleşmesinin biraz zor olduğunu düşünmektedirler. Oysa öğrenciler aynı amaçlar için oldukça iyimser düşüncelere sahiptir, çünkü çocuklar genellikle kendi bilgi ve becerilerini olduğundan farklı, yani daha iyi gösterme eğilimindedirler.

Geriye kalan üç amaca bakıldığında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bunlar **İngilizce**

sesleri telaffuz edebilme, İngilizce cümlede geçen sözcüklerin anlamını bilme ve İngilizce iletişim kurmaya istekli olma'dır. Bu amaçlar konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri birbirine çok yakındır. Örneğin İngilizce iletişim kurmaya istekli olma amaç ifadesi için öğrencilerin yüzde 69.2'si her zaman, yüzde 24.8'i bazen ve yüzde 6'sı hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin yüzde 66.9'u her zaman, yüzde 28.7'si bazen ve yüzde 4.4'ü hiçbir zaman seçeneğini tercih etmiştir. 0.05 anlamlılık düzeyinde her iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı açıktır. Öğretmenler genel olarak öğrencilerin olumlu düşüncelerine destek vermektedirler. Sonuç olarak her iki grup söz konusu amaçların gerçekleştiği görüşünde birleşmektedir.

Kısaca özetlenecek olursa, amaçların gerçekleşme düzeyleri konusunda öğrenciler ve öğretmenler kısmen olumlu düşünmektedirler. Bazı amaçların tam olarak gerçekleşmediği ortadadır. Gerçekleşme düzeyinin derecesi konusunda grupların görüşleri birbirinden farklıdır. Bu farkın tercihler arasındaki yüzdelerden kaynaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin neden öğretmenlerden farklı düşündükleri ise onların çocukça dürtülerle hareket ederek daha rahat ve iyimser bir tablo çizmesi ile açıklanabilir. Oysa öğretmenler yaptıkları işin sorumluluğunu taşıyan bireyler olarak amaçlar konusunda daha temkinli cevaplar vermişlerdir.

#### 4.2.2 Öğretmenlerin Amaçlara İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri

Amaçlarla ilgili olarak sadece öğretmenlere sorulan ortak olmayan soru "Yukarıdaki amaçlardan gerçekleşmeyen varsa bunun nedeni sizce nedir?" şeklindedir. Bu soruya 51 öğretmen cevap vermiştir. Ancak bir çoğu hangi amaç olduğunu belirtmeden genel olarak amaçların gerçekleşmeme nedenine değinmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar gruplar halinde frekansları ile birlikte aşağıda sıralanmaktadır. Bu sıralamada frekanslarının büyüklüğü göz önüne alınmıştır.



- Çocukların farklı sosyal, ekonomik ve kültürel aile ve çevrelerden gelmesi (f : 15);
- Çocukların ilgisiz ve isteksiz oluşları (f : 9);
- Türkçe dilbilgisinin yetersiz oluşu, Türkçe'nin iyi bilinmemesi (f : 8);
- Ders saatinin az oluşu (f : 7);
- Araç-gereç ders materyalinin yetersiz oluşu, laboratuvar olmayışı (f : 7);
- Beş, altı ve sekiz no'lu amaçlar : müfredatın çok yoğun olması ve eğitim öğretimin yetersiz oluşu (f : 6);
- Dokuz no'lu amaç : öğrencilerin sınıf ve okul dışında İngilizce'yi kullanabilecekleri bir ortamın olmayışı (f : 6);
- İngilizce'nin önemi ve gereği konusunda yeterince bilinçli olmamak, yabancı dili neden öğrendiğini bilmemek (f : 5);
- Branş öğretmeninin bulunmayışı ve İngilizce dersini sınıf öğretmenin vermesi (f : 4);
- Sınıfların kalabalık oluşu (f : 2);
- Türkçe düşünmek ve İngilizce'yi Türkçe'ye uyarlamak (f : 1);
- İngilizce dersine yeterince önem verilmemesi (f : 1);
- Yanlış yapma korkusu ve çekingenlik (f : 1).

Öğretmenlerin çok azı İngilizce duyduğunu ve okuduğunu anlayabilme, öğrendiği İngilizce sözcük ve cümleleri günlük hayatta kullanabilme ve İngilizce iletişim kurmaya istekli olmayı gerçekleştirilmeyen amaçlar arasında göstermektedirler. Öğretmenler amaçların gerçekleştirilmemesinin en önemli nedeni olarak çocukların farklı sosyal, ekonomik ve kültürel çevrelerden gelmesine bağlamaktadırlar. Ancak bu sadece İngilizce dersi için geçerli olmamalıdır. Diğer derslerde de benzer durumlarla karşılaşmak mümkündür.

Bir başka önemli neden de Türkçe dilbilgisinin yetersiz oluşu, Türkçe'nin iyi bilinmemesidir. Burada da aynı sorun vardır. Türkçe'nin diğer derslerde sorun yarattığı düşünülmektedir. Ancak İngilizce dersinde dilbilgisine ağırlık

verilmeden ve fazla ayrıntıya girilmeden ders işlenirse Türkçe açıklamaya ihtiyaç duyulmayacaktır.

Bir sonraki soruda öğretmenlere "Bu amaçlar dört ve beşinci sınıflar için uygun mudur?" diye sorulmuştur. Bu soruya 82 kişi (% 60.3) 'evet', 52 kişi (% 38.2) 'kısmen' ve iki kişi (% 1.5) 'hayır' diye cevap vermiştir. Bu sorunun devamı olarak öğretmenlere "Cevabınız 'kısmen' veya 'hayır' ise uygun olmayan amaçların numaralarını yazınız. Neden uygun olmadığını belirtiniz" diye sorulmuştur. Öğretmenlerin 42'si bu soruya cevap vermiştir. Cevaplar frekanslarının büyüklüğüne göre şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Dört no'lu amaç : dört ve beşinci sınıflar için gramerde ayrıntıya girilmemesi, hatta gramerin hiç verilmemesi (f : 24);
- Altı no'lu amaç : Öğrencilerin henüz Türkçe dilbilgisi kurallarını tam olarak bilmemesi ve bu nedenle İngilizce'ye hazır olmaması (f : 13);
- Beş no'lu amaç : Gerekli fiziki koşulların oluşturulamaması, kitabın ağır gelmesi, İngilizce uygulamada sıkıntı çekilmesi, amacın sınıf seviyesi için uygun olmaması (f : 12);
- Sekiz no'lu amaç : Uygulanması çok zor. Kendi dilini tam olarak öğrenmeden, öğrencinin farklı bir dili günlük hayatta kullanmasının mümkün olmadığı; İngilizce'nin sadece sınıfta işlenen bir ders olarak kalması (f : 12);
- Dokuz no'lu amaç : Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrenci ile öğretmen arasında iletişim kurulamaması (f : 7);
- Yedi no'lu amaç : Öğrencinin Türkçe'ye benzeterek okuduğu gibi yazması (f : 7);
- On no'lu amaç : (f : 4);
- Bir no'lu amaç : (f : 4);
- İki no'lu amaç : Öğrencilerin çoğunun dersi ciddiye almaması (f : 3);
- Üç no'lu amaç : Cümledeki kelimelerin tek tek anlamını bilmekten ziyade cümleyi bütün olarak anlamak (f : 3).

Yukarıdaki gruplandırmadan anlaşıldığı gibi bu soruya cevap veren 42 öğretmen neredeyse bütün amaçların uygun olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunlar arasında frekansı en yüksek olan amaç dört no'lu amaçtır. Öğretmenler dört ve beşinci sınıflarda gramer verilmesi ve ayrıntıya girilmesinin uygun olmadığını düşünmektedirler, çünkü öğrencinin seviyesi ve Türkçe bilgisi buna yeterli değildir. Ayrıca gerekli fiziki koşullar sağlanmadığı için uygulamada sıkıntı çekilmektedir.

Öğretmenlere bu bölümde sorulan beşinci soru "Bu derste öğrencilerinizin ihtiyacı olan başka amaçlar var mıdır?" şeklindedir. Bu soruya 107 kişi (% 78) 'hayır' ve 29 kişi (% 21.3) 'evet' diye cevap vermiştir. Buna bağlı olarak "Cevabınız 'evet' ise bu amaçlar nelerdir?" diye sorulduğunda 24 öğretmen bazı amaçların ilave edilmesini istemiştir. Bu amaçlar frekanslarının büyüklüğüne göre şöyle gruplandırılmıştır:

- İngilizce'nin önemini fark etmelerini sağlamak (f : 7);
- Şarkı, şiir ve oyunların artırılması (f : 6);
- Araç gereç, laboratuvar gibi fiziki olanakların iyileştirilmesi (f : 5);
- İngilizce kitaplara TV programlarına ilgi duyma (f : 3);
- Uygulamaya daha çok zaman ayrılması (f : 2);
- Farklı kültür ve toplumların olduğunu görebilme (f : 1).

Yukarıda sıralan önerilerden bir, dört ve altıncı ifadeler birer amaç olabilir. Özellikle bir ve dördüncü amaç önerileri oldukça önemli sayılır. Bunun için öğretmenin çabası kadar okuldaki diğer öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin işbirliği içinde İngilizce'nin önemini anlatmaları; üst sınıflardaki öğrencilerin İngilizce etkinlikler yapmaları; okuldaki atmosferin öğrencinin yabancı dili öğrenmesini özendirerek biçimde düzenlenmesi faydalı olabilir.

### **4.3 İçeriğe İlişkin Görüşler**

Bu bölümde öğrencilerin ve öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri yer almaktadır. nce her iki grubun içerikle ilgili ortak sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara, daha sonra aynı konuda sadece öğretmenlere sorulan soruların cevaplarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

#### **4.3.1 öğrencilerin ve Ğretmenlerin İçeriğe İlişkin Görüşleri**

ÖĞrencilerin ve öğretmenlerin içeriğe ilişkin ortak sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.3.1.1'de yer almaktadır.



Tablo 4.3.1.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İçeriğe İlişkin Görüşleri

İçerik	Öğrenci				Öğretmen				(X <sup>2</sup> ) p
	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	
Derste yer alan konuların İngilizce öğrenimi için önemi	6 (0,9)	40 (5,7)	659 (93,5)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	1 (0,7)	32 (23,7)	102 (75,6)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(47,004) 0,000
Konuların öğrencinin seviyesine uygunluğu	10 (1,4)	200 (28,4)	495 (70,2)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	4 (3,0)	52 (38,5)	79 (58,5)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(7,780) 0,02
Konuların basitten zora doğru sıralanışı	28 (4,0)	252 (35,7)	425 (60,3)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	4 (3,0)	52 (38,5)	79 (58,5)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(0,602) 0,7
Konuların somut örneklere dayalı oluşu	38 (5,4)	298 (42,3)	369 (52,3)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	3 (2,2)	31 (22,8)	102 (75,0)	<b>136</b> <b>(100,0)</b>	(23,877) 0,000
Konuların ilgi çekmesi	14 (2,0)	166 (23,5)	525 (74,5)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	3 (2,2)	53 (39,3)	79 (58,5)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(14,770) 0,001
Konuların İngilizce grameri geliştirmesi	40 (5,7)	232 (32,9)	433 (61,4)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	4 (2,9)	63 (46,3)	69 (50,7)	<b>136</b> <b>(100,0)</b>	(9,657) 0,008
Konuların duyma becerisini geliştirmesi	13 (1,8)	212 (30,1)	480 (68,1)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	12 (8,9)	62 (45,9)	61 (45,2)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(36,852) 0,000
Konuların okuma becerisini geliştirmesi	18 (2,6)	202 (28,7)	485 (68,8)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	5 (3,7)	61 (45,2)	69 (51,1)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(15,811) 0,000
Konuların yazma becerisini geliştirmesi	23 (3,3)	193 (27,4)	489 (69,4)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	13 (9,6)	57 (42,2)	65 (48,1)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(26,840) 0,000
Konuların konuşma becerisini geliştirmesi	24 (3,4)	242 (34,4)	438 (62,2)	<b>704</b> <b>(100,0)</b>	10 (7,4)	69 (51,1)	56 (41,5)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(21,299) 0,000
Konuların İngilizce sözcük dağarcığını geliştirmesi	41 (5,8)	264 (37,4)	400 (56,7)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	-	36 (26,7)	99 (73,3)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(16,791) 0,000
Haftada iki saat İngilizce'nin bu bilgi ve becerileri öğrenmek için yeterli olup olmadığı	108 (15,3)	193 (27,4)	404 (57,3)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	103 (76,3)	20 (14,8)	12 (8,9)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(228,40) 0,000

1. Hiçbir zaman

2. Bazen

3. Her zaman

On iki içerik ifadesi ile ilgili olarak Tablo 4.3.1.1'de önce öğrencilerin, sonra öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri bulunmuştur. Her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ki kare analizi yapılmış ve anlamlılık değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.3.1.1 genel olarak değerlendirildiğinde, **haftalık ders saati** dışında kalan tüm içerik ifadeleri konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin

görüşleri olumludur. Her iki grup da içeriğe ait ifadelerin belirli oranlarda gerçekleştiğini düşünmektedirler. Tercihler genellikle her zaman ve bazen seçenekleri arasında dağılmıştır. Öğrencilerin çoğu **konuların İngilizce öğrenimi için önemi, konuların öğrencinin seviyesine uygunluğu, konuların basitten zora doğru sıralanışı, konuların ilgi çekmesi, konuların grameri ve dört beceriyi (duyma, okuma, yazma ve konuşma) geliştirmesi ve konuların sözcük dağarcığını geliştirmesi** ifadeleri için olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu ifadeler için daha az olumlu görüş belirtmişlerdir. **Konuların somut örneklere dayalı oluşuna** ilişkin olarak öğrencilerin yaklaşık yarısı olumlu, yarısı daha az olumlu düşünmektedir.

Öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü derste yer alan **konuların İngilizce öğrenimi için önemi ve konuların somut örneklere dayalı oluşu** ifadeleri için olumlu görüş bildirmiştir. Diğer içerik ifadelerine ilişkin olarak öğretmenlerin yaklaşık yarısı olumlu, diğer yarısı daha az olumlu görüş bildirmiştir. Örneğin tabloda yer alan verilere göre konuların özellikle **gramer ve dört beceriyi (duyma, okuma, yazma ve konuşma) geliştirmesinde** kısmen etkili olduğu görüşü hakimdir. Bu önemli bir sonuçtur, çünkü içeriğin amaçlara ulaşmak için yeterince uygun olmadığını göstermektedir. Tablodaki veriler ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğunu yansıtmaktadır. Bunun için tablodaki p değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.3.1.1'daha yakından incelendiğinde üçüncü içerik ifadesinin dışında kalan diğer ifadelerin anlamlılık değerleri 0.05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Üçüncü içerik ifadesi olan **konuların basitten zora doğru sıralanışında** öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark yokken, diğer on bir içerik ifadesinde grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bunlar derste yer alan **konuların İngilizce öğrenimi için önemi, konuların öğrencinin seviyesine uygunluğu, konuların somut örneklere dayalı oluşu, konuların ilgi çekmesi, konuların İngilizce grameri geliştirmesi, konuların duyma becerisini geliştirmesi, konuların okuma**

**becerisini geliştirmesi, konuların yazma becerisini geliştirmesi, konuların konuşma becerisini geliştirmesi, konuların İngilizce sözcük dağarcığını geliştirmesi ve haftada iki saat İngilizcinin bu bilgi ve becerileri öğrenmek için yeterli olup olmadığı ifadeleridir. Genel olarak her iki grup 'her zaman' ve 'bazen' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ancak grupların 'bazen' ve 'her zaman' seçeneğindeki oranları arasında fark vardır. Burada bütün sonuçlar tek tek incelenmemiş, bir kaç örnek ile durum açıklanmaya çalışılmıştır.**

**Derste yer alan konuların İngilizce öğrenimi için önemi hakkında öğrencilerin yüzde 93.5'i her zaman, yüzde 5.7'si bazen ve yüzde 0.9'u hiçbir zaman derken, öğretmenlerin yüzde 75.6'sı her zaman, yüzde 23.7'si bazen ve yüzde 0.7'si hiçbir zaman demektedir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük fark olduğu görölmektedir. Bu fark öğrencilerin çoğunun her zaman seçeneğini işaretlemesine karşın, öğretmenlerin sadece üçte ikisinin aynı seçeneği göstermesinden kaynaklanmaktadır.**

**Bir başka örnek konuların yazma becerisini geliştirmesi ile ilgili olarak verilebilir. Öğrencilerin yüzde 69.4'ü her zaman, yüzde 27.4'ü bazen ve yüzde 3.3'ü hiçbir zaman derken, öğretmenlerin yüzde 48.1'i her zaman, yüzde 42.2'si bazen ve yüzde 9.6'si hiçbir zaman demiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük fark olduğu görölmektedir. Ancak buradaki durum bir öncekinden biraz farklıdır. Gruplar her zaman seçeneğine ağırlık vermekle birlikte, öğretmenlerin bazen seçeneğini her zaman seçeneğine yakın oranda işaretledikleri, hatta yaklaşık onda birlik bir oranın hiçbir zaman seçeneğini de tercih ettiği görölmektedir. Konuların yazma becerilerini geliştirmesi bakımından öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin olumlu görüş belirtmesine karşın, öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı emin olmadıklarını belirtmişlerdir.**

**Bu sonuç söz konusu becerinin gelişmesine ilişkin olarak öğretmenlerin çok olumlu düşünmediklerini gösterir. Bunun nedeni, yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak**

kabul edilmesinden kaynaklanabilir. Bu becerinin geliştirilmesi genellikle sona kalmaktadır ve Demirel (1990)'in belirttiği gibi sözlü iletişimde yapılan hatalar hoşgörü ile karşılanırken yazılı iletişimde dilin doğru ve düzgün kullanılmasına, mesajın doğru olarak ifade edilmesine önem verilmektedir. Bunların gerçekleşmesi belli bir süreç içerisinde olmaktadır. İşte bu nedenle öğretmenler haftada iki saat ile bu becerinin geliştirilemeyeceğini anlatmaya çalışmışlardır.

**Konuların konuşma becerisini geliştirmesi** hakkında farklı bir durum gözlenmektedir. Öğrencilerin yüzde 62.2'si her zaman, yüzde 34.4'ü bazen ve yüzde 3.4'ü hiçbir zaman seçeneğini belirtmişlerdir. Oysa öğretmenlerin yüzde 51.5'i bazen, yüzde 41.5'i her zaman ve yüzde 7.4'ü hiçbir zaman seçeneğini işaretlemişlerdir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük fark vardır. Öğrencilerin beşte üçü her zaman seçeneğine ağırlık verirken, öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi her zaman seçeneğine gitmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası bazen seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Fark buradan kaynaklanmaktadır. Bu durum, söz konusu içerik ifadesi için öğretmenlerin çok iyimser düşünmediğini göstermektedir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi yabancı dil öğretiminde en önemli amaçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Demirel (1990 : 111)'e göre konuşma, bilişsel becerilerin yanısıra devinışsel becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir. Öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için sürekli tekrar alıştırmaları yaptırmanın, dilbilgisi ve telaffuzu iyi bilmelerini sağlamanın önemi hep vurgulanmaktadır. Oysa araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu etkinliklerin tam olarak gerçekleşmediği mesajını vermektedirler.

**İçerikle ilgili son ifade olan haftada iki saat İngilizce'nin bu bilgi ve beceriler i öğrenmek için yeterli olup olmadığı** konusunda öğrencilerin yüzde 57.3 her zaman, yüzde 27.4'ü bazen ve yüzde 15.3'ü hiçbir zaman demiştir. Oysa öğretmenlerin yüzde 76.3'ü hiçbir zaman, yüzde 14.8'i bazen ve yüzde 8.9'u her zaman demektedir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000



anlamlılık düzeyinde büyük fark vardır. Fark grupların farklı seçeneklere ağırlık vermesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası iki saatin her zaman yeterli olduğunu düşünürken, öğretmenlerin üçte ikisi bu sürenin hiçbir zaman yeterli olmadığı görüşündedir. Öğrenciler yaşları gereği daha fazla ders yapmaktan kaçınırken, öğretmenler genellikle derse ayrılan sürenin yetmediğinden şikayet etmektedirler. Ancak programın yüklü içeriği öğretmenlerin süre ile ilgili görüşlerini haklı çıkarmaktadır.

Özetle içerik konusunda öğrenciler olumlu, öğretmenlerse kısmen olumlu düşünmektedirler. Bu nedenle grupların görüşleri arasında fark vardır. Bu farkın nereden kaynaklandığı yukarıda açıklanmıştır. Ancak neden farklı düşündükleri yorumlanacak olursa, öğrenciler yaşlarının verdiği öz güven ve kıvançla kendi bilgi ve becerilerini olduğundan daha fazla göstermek istemiş olabilirler. Oysa öğretmenler daha temkinli ve sağ duyulu olmak zorundadırlar, çünkü onlar hem kendilerine, hem öğrencilerine, hem de iş verenlerine karşı sorumluluk taşımaktadırlar (McCormick ve James, 1990). Tecrübe ile birleşen bu sorumluluğun görüş bildirirken öğretmenlere yük getirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin görüşlerinin öğrencilerinkinden daha az olumlu olduğu söylenebilir.

#### 4.3.2 Öğretmenlerin İçeriğe İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri

Öğretmenlere içerikle ilgili ilave etmek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulduğunda buna iki öğretmen cevap vermiştir. Cevaplar aşağıda belirtilmektedir:

- Sosyal çevre ve aile İngilizce öğretimi için önemlidir;
- Program çok yüküdür.

Öğretmenlere, ders konularının ilgi çekmesiyle bağlantılı olarak "Yukarıdaki tabloda (Tablo 4.3.1.1.) beşinci soruya verdiğiniz cevap 'bazen'

veya 'hiçbir zaman' ise en çok çıkarılmasını istediğiniz seçeneği işaretleyiniz” diye sorulmuştur. Bu sorunun cevaplarına ait bulgular Tablo 4.3.2.1’de frekans ve yüzdelerine göre sıralanmaktadır.

**Tablo 4.3.2.1 Öğretmenlere Göre En Çok Çıkarılması İstenen Konular**

Konular	f	%
Geniş zaman ( I like.../she likes .....)	18	20,5
'Or' ile soru sorma (Are these ..... or .....?)	11	12,5
Geniş zamanla olumsuz ve soru şekli (I don't .... / she doesn't .....)	8	9,04
Yapabilmek (I / she can)	7	8,0
Emir cümleleri (Sit down, open the window .....)	6	6,8
Şimdiki zaman ( I am / he is working .....)	5	5,7
Şimdiki zamanla wh- soruları (What, where, why .....)	5	5,7
Vardır kalıbı ( There is / are)	5	5,7
Yüze kadar onar onar sayma ( 10, 20, 30 .....)	5	5,7
Bazı edatlar (In, on, under, .....)	4	4,5
Hava durumunu sorma (What is the weather like?)	3	3,4
Nerede (Where is it?)	2	2,2
'What' ile meslek sorma (What is your father's job?)	2	2,2
Birinin nereli olduğunu sorma, söyleme (Where ara you / is he from? ..)	2	2,2
Kişisel bilgi verme (My name is ....)	1	1,1
Aylar (January, February, .....)	1	1,1
Sıfatlar (Tall, fat, short, .....)	1	1,1
Diyalog	1	1,1
Saat sorma (What time is it?)	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>88</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.3.2.1’de görüldüğü gibi en çok çıkarılması istenen birinci konu yüzde 20.5 ile geniş zaman, ikincisi yüzde 12.5 ile 'or' ile soru sorma ve üçüncüsü de yüzde 9.04 ile geniş zamanla olumsuz ve soru şeklidir. Bunları yüzde 8 ile yapabilmek, yüzde 6.8 ile emir cümleleri, yüzde 5.7 ile şimdiki zaman ve vardır kalıbı takip etmektedir. Görüldüğü gibi çıkarılması istenen konular gramer bakımından ayrıntılı ve zor konulardır. Öğrencilerin bunları kavramada güçlük çekmesi çok normaldir, çünkü öğrenciler Türkçe dilbilgisinde henüz yeterli düzeye erişmemişlerdir.

Erden (1998)'in Connely ve Clandinin (1991)'a dayanarak ifade ettiğine göre, içeriğin örgütlenmesinde yatay örgütlenme ilkesi uygulanmalıdır. Bu



Öğretmenlerin çok azı konuların sıralanışının uygun olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlere bu soruyla bağlantılı olarak “cevabınız ‘kısmen’ veya ‘hayır’ ise sırasının değişmesini istediğiniz seçeneği veya seçenekleri yazınız” diye sorulmuştur. 42 kişinin cevap verdiği bu soruya ilişkin bulgular frekanslarına göre şöyle sıralanmaktadır:

- *Meslekler; birinin nereli olduğunu sorma, söyleme; yüze kadar onar onar sayma* konuları öne alınsın : örneğin *selamlaşma* veya *kişisel bilgi vermeden* sonraya gelebilir, çünkü bu konular basit konulardır (f : 22);
- *Saat sorma ve hava durumunu sorma* öne alınsın (f : 6);
- *Şimdiki zaman ve şimdiki zamanla wh-soruları, geniş zaman ve geniş zamanla olumsuz ve soru şekli* ile yer değiştirebilir (f : 6);
- *Birinin nereli olduğunu sorma söyleme ve yüze kadar onar onar sayma* konularının sırası değişsin : örneğin *yüze kadar onar onar sayma bazı edatlardan önce* verilebilir veya *saat sorma, yüze kadar onar onar sayma* ile yer değiştirebilir (f : 6);
- *Şimdiki zaman, şimdiki zamanla wh- soruları, geniş zaman, geniş zamanla olumsuz ve soru şekli* öne alınsın (f : 3);
- *Nerede, bazı edatlar* öne alınsın (f : 2);
- *Geniş zaman ve geniş zamanla olumsuz ve soru şekli* sona gelebilir (f 1);
- *Şimdiki zaman ve şimdiki zamanla wh- sorularının* sırası değişsin (f : 1);
- *Yapabilmek ve hava durumunu sorma* konularının sırası değişsin (f : 1).

Bu soruya cevap veren öğretmenlerin en çok vurguladığı konular “meslekler, birinin nereli olduğunu sorma / söyleme ve yüze kadar onar onar sayma”dır. Basit olduğundan dolayı öğretmenler bu konuların programda daha önce verilebileceğini düşünmektedirler. Ayrıca “saat sorma” ile “hava durumunu sorma” konularının da ön sıralarda yer alabileceğini belirtmektedirler Bu görüşler öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde dikey örgütlenme ilkesinin uygulanması ile örtüşmektedir (Erden, 1998 : 32). Bir başka önemli konu da

“şimdiki zaman” ile “geniş zamanın” ya yer değiştirmesi ya da daha öne alınmasıdır.

Öğretmenler yukarıda belirtilen önerilerinde haklı olabilirler, çünkü onlar programı masa başında hazırlayanlara göre bizzat yaşayanlar, yaşatanlar ve uygulayanlardır. Programda yer alan hangi konunun, hangi sırada ve hangi öğrencilere nasıl öğretilmesi konusunda daha çok deneyime sahiptirler. Ayrıca Varış (1996)'ın belirttiği gibi öğretmenler planlamasına katıldıkları projelere daha çok ilgi duymakta, daha çok destek vermektedirler. Murdoch (2000 : 60)'da bir üniversitenin Zorunlu İngilizce Programını değerlendirirken, programdan doğrudan etkilenen kişiler olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle içeriğin belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerine öncelik verilmesi daha yararlı olacaktır.

Bir sonraki soruda öğretmenlere “İngilizce dersinde öğretilen konular amaçlarla tutarlı mıdır?” diye sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.3.2.2'de yer almaktadır. Öğretmenlerin yüzde 60'ı 'evet', yüzde 39.3'ü 'kısmen' ve yüzde 0.7'si 'hayır' seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin çoğu konuların amaçlarla tutarlı olduğu görüşündedir.

Öğretmenlere sorulan bir diğer soru “İngilizce dersine eklenmesini istediğiniz konular var mıdır?” sorusudur. Buna öğretmenlerin yüzde 88.2'si 'hayır' ve yüzde 11.8'i 'evet' olarak cevap vermiştir. “Cevabınız 'evet' ise bu konular neler olabilir?” diye sorulduğunda ise bu soruya 15 kişi cevap vermiştir. Bu cevaplara ait bulgular frekanslarına göre şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Yeni konular eklenmesi (f : 7): bunlar
  - whose is this?
  - be going to future tense
  - simple present tense with LIKE and WANT
  - İngiliz ve Amerikan kültürüne ilişkin basit bilgiler; İngiliz ve Amerikan İngilizce'sinin farkı
  - to be fiili
  - must / have to
  - my family
  - what colour is it?
  - sözlük kullanma'dır.

- Konuların oyun ve şarkı ağırlıklı olması (f : 3);
- Konuşmaya, uygulama ağırlık verilmesi (f : 3);
- Konuların daha dikkat çekici olması (f : 1);
- Konuların daha güncel olması (f : 1).

Cevaplardan anlaşıldığı gibi, yeni konuların eklenmesini isteyen çok küçük bir öğretmen grubu vardır. Diğer dört kategoride sıralanan görüşler konuların niteliği ile ilgilidir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin içeriğe ilişkin ortak olmayan sorulara ait görüşleri çok olumlu değildir. Konuların niceliği, niteliği ve sıralanışında bir takım tereddütleri vardır. Bu durumda içeriğin tam olarak gerçekleştiğini söylemek biraz zordur. Kaldı ki haftada iki saatlik sürenin yetmediği konusunda öğretmenlerin çoğu aynı görüşü paylaşmaktadır. Öyleyse programın içeriğinde sadeleştirme yapılması düşünülmelidir. Bu konu dördüncü bölümde daha etraflıca tartışılmaktadır.

#### **4.4 Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler**

Bu bölümde öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Önce her iki grubun eğitim durumlarına ait ortak sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular açıklanmaktadır. Daha sonra öğrencilerin ve öğretmenlerin yöntemler ve etkinliklere, öğrenme ortamına, İngilizce dersinde kullanılan araç gereçlere ve sınıf dışındaki etkinliklere ilişkin ortak olmayan sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular yer almaktadır.

##### **4.4.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin ve öğretmenlerin yöntemler ve etkinliklere (YE) ilişkin ortak sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.4.1.1.'de yer almaktadır.

**Tablo 4.4.1.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin Görüşleri**

Yöntemler ve Etkinlikler	Öğrenci				Öğretmen				(X <sup>2</sup> ) p
	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	
Sınıfta soru cevap yönteminin kullanılması	8 (1,1)	285 (40,4)	412 (58,4)	705 (100,0)	0	29 (21,3)	107 (78,7)	136 (100,0)	(20,251) 0,000
Düz anlatım yönteminin kullanılması	2 (0,3)	75 (10,6)	628 (89,1)	705 (100,0)	29 (21,3)	97 (71,3)	10 (7,4)	136 (100,0)	(442,577) 0,000
Dinleme konuşma yönteminin kullanılması	34 (4,8)	158 (22,4)	512 (72,7)	704 (100,0)	2 (1,5)	64 (47,1)	70 (51,5)	136 (100,0)	(36,566) 0,000
Sözcükleri ve diyalogları ezberleme	132 (18,7)	295 (41,8)	278 (39,4)	705 (100,0)	25 (18,4)	75 (55,1)	36 (26,5)	136 (100,0)	(9,723) 0,008
Diyalogları sınıfta canlandırma	88 (12,5)	342 (48,5)	275 (39,0)	705 (100,0)	7 (5,1)	49 (36,0)	80 (58,8)	136 (100,0)	(19,856) 0,000
Sınıfta tekrar yapma	17 (2,4)	175 (24,9)	512 (72,7)	704 (100,0)	5 (3,7)	28 (20,6)	103 (75,7)	136 (100,0)	(1,693) 0,4
Sınıfta kendi kendine çalışma	78 (11,1)	423 (60,1)	203 (28,8)	704 (100,0)	23 (16,9)	86 (63,2)	27 (19,9)	136 (100,0)	(6,770) 0,03
Sınıfta ikili çalışma yapma	119 (16,9)	402 (57,0)	184 (26,1)	705 (100,0)	17 (12,5)	67 (49,3)	52 (38,2)	136 (100,0)	(8,566) 0,01
Sınıfta küme çalışması yapma	275 (39,0)	316 (44,8)	114 (16,2)	705 (100,0)	40 (29,4)	85 (62,5)	11 (8,1)	136 (100,0)	(15,284) 0,000
Etkinliklerin sınıfça yapılması	54 (7,7)	264 (37,4)	387 (54,9)	705 (100,0)	6 (4,4)	59 (43,4)	71 (52,2)	136 (100,0)	(2,883) 0,2
Sınıftaki etkinliklerin öğrenmeyi sağlaması	24 (3,4)	193 (27,4)	488 (69,2)	705 (100,0)	0	33 (24,3)	103 (75,7)	136 (100,0)	(5,729) 0,5
Sınıfta cümle kurma ve söyleme çalışmaları yapma	24 (3,4)	277 (39,3)	404 (57,3)	705 (100,0)	5 (3,7)	45 (33,1)	86 (63,2)	136 (100,0)	(1,858) 0,3
Sınıfta resimlere bakıp anlatma	108 (15,3)	375 (53,2)	222 (31,5)	705 (100,0)	19 (14,0)	80 (58,8)	37 (27,2)	136 (100,0)	(1,485) 0,4
Sınıfta çeşitli sözcük çalışmaları yapma	41 (5,8)	357 (50,6)	307 (43,5)	705 (100,0)	6 (4,4)	69 (51,1)	60 (44,4)	135 (100,0)	(0,407) 0,8
Cümle kurma ve yazma çalışmaları yapma	30 (4,3)	261 (37,0)	414 (58,7)	705 (100,0)	9 (6,6)	64 (47,1)	63 (46,3)	136 (100,0)	(7,435) 0,02
Sınavlardan sonra dönüt verme ve konuları tekrar etme	53 (7,5)	197 (27,9)	455 (64,5)	705 (100,0)	1 (0,7)	36 (26,5)	99 (72,8)	136 (100,0)	(9,436) 0,009
Sınıfta dikte çalışması yapma	200 (28,4)	340 (48,2)	165 (23,4)	705 (100,0)	41 (30,1)	71 (52,2)	24 (17,6)	136 (100,0)	(2,177) 0,3
Sınıfta İngilizce oyun oynama	259 (36,7)	379 (53,8)	67 (9,5)	705 (100,0)	19 (14,0)	87 (64,0)	30 (22,1)	136 (100,0)	(35,604) 0,000
Sınıfta İngilizce şarkı söyleme	197 (27,9)	408 (57,9)	100 (14,2)	705 (100,0)	16 (11,8)	90 (66,2)	30 (22,1)	136 (100,0)	(17,683) 0,000

1. Hiçbir zaman

2. Bazen

3. Her zaman

On dokuz ifadenin bulunduğu Tablo 4.4.1.1'de önce öğrencilerin, sonra öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ki kare analizi yapılmış ve anlamlılık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.4.1.1 genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin yöntemler ve etkinliklere (YE) ilişkin olarak kısmen olumlu görüş bildikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı **sınıfta soru cevap, düz anlatım ve dinleme konuşma yöntemlerinin** kullanıldığı, **sınıfta tekrar yapma, etkinliklerin sınıfça yapılması, etkinliklerin öğrenmeyi sağlaması, sınıfta cümle kurma ve söyleme, cümle kurma ve yazma çalışmaları yapma, sınavlardan sonra dönüt verme ve konuları tekrar etme** ifadeleri için olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin genellikle yarıdan fazlası veya yaklaşık dörtte üçü bu YE'in her zaman yapıldığı görüşündedir. Geriye kalanlar ise söz konusu YE'nin ara sıra yapıldığı ile hiç yapılmadığı arasında görüş bildirmişlerdir. **Sözcükleri ve diyalogları ezberleme, diyalogları sınıfta canlandırma, sınıfta kendi kendine çalışma, ikili çalışma ve küme çalışması yapma, sınıfta resimlere bakıp anlatma, sınıfta çeşitli sözcük çalışmaları yapma, sınıfta dikte çalışması yapma, sınıfta İngilizce oyun oynama ve İngilizce şarkı söyleme** YE ilişkin olarak öğrencilerin bir kısmı daha az olumlu veya olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin yaklaşık yarısı, üçte biri veya beşte biri bu YE'in ara sıra gerçekleştirildiği veya hiç gerçekleştirilmediği görüşündedir.

Öğretmenlerin çoğu sınıfta **soru cevap yönteminin** kullanıldığı, **diyalogları canlandırma, sınıfta tekrar yapma, etkinliklerin sınıfça yapılması, sınıftaki etkinliklerin öğrenmeyi sağlaması, sınıfta cümle kurma ve söyleme çalışmaları yapma, sınavlardan sonra dönüt verme ve konuları tekrar etme** ifadeleri için olumlu görüş bildirmişlerdir. **Dinleme konuşma yönteminin kullanılması** ile **cümle kurma ve yazma çalışmalarına** ilişkin olarak öğretmenlerin yaklaşık yarısı olumlu, yarısı da daha az olumlu görüş belirtmiştir. **Düz anlatım yönteminin kullanılması, sözcük ve diyalogları ezberleme, sınıfta kendi kendine çalışma, ikili çalışma ve küme çalışması yapma, sınıfta resim anlatma, sınıfta çeşitli sözcük ve dikte çalışmaları yapma, sınıfta İngilizce oyun oynama ve şarkı söyleme** YE'e yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri daha az olumlu veya tamamen olumsuzdur.



Öğretmenlerin yarıdan fazlası bu YE'in ara sıra gerçekleştirildiğini belirtirken, daha küçük bir grup (yaklaşık üçte bir veya onda bir) bunların hiçbir zaman gerçekleştirilmediğini ifade etmiştir. Grupların görüşleri birbirine paralel olmakla birlikte, tercih oranları arasında fark olduğu dikkat çekmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına karar verebilmek için tablodaki p değerlerini incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.4.1.1 daha yakından incelendiğinde YE ait yedi ifadenin anlamlılık değerleri 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bu sonuçlar, **sınıfta tekrar yapma, etkinliklerin sınıfça yapılması, sınıftaki etkinliklerin öğrenmeyi sağlaması, sınıfta cümle kurma ve söyleme çalışmaları yapma, resimlere bakıp anlatma, çeşitli sözcük çalışmaları yapma ve dikte çalışması yapma** konularında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Her iki grup da söz konusu ifadeler için benzer düşüncelere sahiptir. Bu durum aşağıda bir iki örnek ile açıklanmaktadır.

**Sınıfta tekrar yapmaya** ilişkin olarak öğrencilerin yüzde 72,7'si her zaman; yüzde 24,9'u bazen ve yüzde 2,4'ü hiçbir zaman seçeneğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin de yüzde 75,7'si her zaman, yüzde 20,6'sı bazen ve yüzde 3,7'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlemişlerdir. Her iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur, çünkü anlamlılık değeri 0.4 düzeyindedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu (yaklaşık dörtte üçü) sınıfta tekrar yaptıklarını belirtmişlerdir.

**Sınıfta resimlere bakıp anlatma** konusunda da öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında 0.4 anlamlılık değerine göre fark olmadığı görülmektedir. Her iki grubun yarıdan fazlası bu etkinlik için 'bazen' görüşünde birleşmişlerdir. Hatta her grubun onda birden fazlası 'hiçbir zaman' seçeneğini işaretlemiştir. Bunun anlamı, önemli sayılan bu etkinliğin yeterince yapılmadığıdır. Oysa yabancı dil öğretiminin özellikle başlangıç düzeyinde çocuklar için görsel araçların önemi çok büyüktür. Öğrenilen sözcüklerin anlamını pekiştirmek, telaffuzu geliştirmek, öğrencileri güdülemek ve dersi

daha eğlenceli kılmak için görsel araçların yararı sürekli vurgulanmaktadır. Demircan (1990), Demirel (1990) gibi yazarlar görsel araçların öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağladığı, öğrencinin derse ilgisini çektiği, sınıfta doğal ortamın oluşmasına katkıda bulunduğu gibi yararlarından söz etmektedirler.

Tablo 4.4.1.1'de yer alan diğer ifadelerle ilişkin değerler incelendiğinde bunların 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin ve öğretmenlerin tabloda sıralanan YE'in bazıları hakkındaki görüşleri anlamlı ölçülerde farklıdır. Bu fark **sınıfta soru cevap yönteminin kullanılması, düz anlatım yönteminin kullanılması, dinleme konuşma yönteminin kullanılması, sözcükleri ve diyalogları ezberleme, diyalogları sınıfta canlandırma, sınıfta kendi kendine çalışma yapma, sınıfta ikili çalışma yapma, sınıfta küme çalışması yapma, sınıfta cümle kurma ve yazma çalışmaları yapma, sınavlardan sonra dönüt verme ve konuları tekrar etme, sınıfta İngilizce oyun oynama ve sınıfta İngilizce şarkı söyleme** ifadeleri için geçerlidir. Farkın nedenine gelince, öğrencilerin sınıfta ne yapıldığını samimi bir şekilde aktardıkları, fakat öğretmenlerin teftiş edildikleri endişesi ile gerçekleri sakladığı düşünülmektedir. Aşağıda YE'in hepsi açıklanamamakta, fakat önemli görülen bir kaç örnekle fark anlatılmaktadır.

Birinci örnek **düz anlatım yönteminin kullanılmasıdır**. Bu ifade için öğrencilerin yüzde 89.1'i her zaman, yüzde 10.6'sı bazen ve yüzde 0.3'ü hiçbir zaman derken, öğretmenlerin yüzde 71.3'ü bazen, yüzde 21.3'ü hiçbir zaman ve yüzde 7.4'ü her zaman demektedir. Grupların görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük fark vardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (yaklaşık onda dokuzu) her zaman seçeneğinde yoğunlaşırken, öğretmenlerin çoğu (yaklaşık üçte ikisi) bazen seçeneğinde ve onda ikisi kadar küçük bir oran da hiçbir zaman seçeneğinde odaklanmıştır.

**Düz anlatım yönteminin kullanılması** konusunda öğrenciler ve öğretmenler farklı düşünmektedirler. Öğrenciler genellikle bu yöntemle ders işlendiği görüşünü desteklerken öğretmenler ara sıra düz anlatım yönteminin kullanıldığı

görüşünü savunurlar. Bu görüş farklılığının nedeni, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde araştırmacının varlığı ile savunmaya geçmiş olmalarından kaynaklanabilir. Sınıfta değişik yöntemlerin uygulanmadığının bilincinde olan, ancak üçüncü bir kişinin, yani araştırmacının soruları karşısında tedirgin olan öğretmenin, bu yöntemi öğrencilerinin tersine ara sıra kullandığını belirtmesi kaçınılmazdır. Oysa öğrencilerin böyle bir tedirginliği yoktur. Onların görüşlerini daha cesurca belirttikleri düşünülmektedir.

İkinci örnek önemli bir etkinlik olan **diyalogları sınıfta canlandırmadır**. Öğrencilerin yüzde 48.5'i 'bazen', yüzde 39'u 'her zaman' ve yüzde 12.5'i hiçbir zaman seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 58.8'i her zaman, yüzde 36'sı bazen ve yüzde 5.1'i hiçbir zaman seçeneğini göstermişlerdir. Grupların görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük bir fark vardır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı bazen seçeneğine ağırlık verirken, öğretmenlerin yarıdan fazlası her zaman seçeneğinde odaklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin onda birden fazlası gibi küçük bir oran bu etkinliğin hiçbir zaman yapılmadığı görüşündedir.

Diyalogların sınıfta canlandırılması konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında büyük bir fark vardır. Öğrenciler bu etkinliğin ara sıra gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Oysa öğretmenler aynı etkinliğin daha sık uygulandığı görüşünü taşımaktadırlar. Bu görüş farkının nedeni bir önceki örnekte olduğu gibi öğretmenlerin teftiş edilme endişesi içinde durumu olduğundan farklı göstermeye çalışması ile açıklanabilir. Öğrencilerin böyle bir endişeleri olmadığı için onlar görüşlerini daha korkusuzca belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu rahatlığının onların gizli isteklerini yansıttığı tahmin edilmektedir. Gözlem esnasında öğrencilerin diyalogları canlandırmak için çok istekli oldukları görülmüştür. Öğrenciler diyaloglarla hem rol yapma becerilerini sınamış olmakta, hem de İngilizce konuşma becerisini uygulama fırsatını (Demirel, 1990) elde etmektedirler. Bu nedenle diyalogların İngilizce öğretiminde çocuklar için yararlı bir teknik olduğu kabul edilmektedir.

Sonuncu örnek **sınıfta oyun oynama** ile ilgilidir. Öğrencilerin yüzde 53.8'i bazen, yüzde 36.7'si hiçbir zaman yüzde 9.5'i her zaman seçeneğini göstermişlerdir. Öğretmenlerin ise yüzde 64'ü bazen, yüzde 22.1'i her zaman ve yüzde 14'ü hiçbir zaman seçeneğini tercih etmişlerdir. Grupların görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük bir fark vardır. Aslında her iki grubun yarıdan fazlası bazen seçeneğine odaklandığı halde, grupların diğer iki seçenekteki oranları farklıdır. Öğretmenlerin yaklaşık iki buçuk katı oranında öğrenci hiçbir zaman seçeneğini vurgulamıştır. Her zaman seçeneğinde ise bunun tersi söz konusudur. Öğrencilerin yaklaşık iki katı kadar öğretmen sınıfta her zaman oyun oynandığını düşünmektedir.

Önemli ve yararlı bir etkinlik olan sınıfta İngilizce oyun oynama konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında büyük fark vardır. Bunun nedeni diğer örneklerde olduğu gibi öğretmenlerin denetlenme endişesi ile programda belirtilen etkinlikleri uyguladıkları yönünde görüş bildirmeleri ile açıklanabilir. Öğrencilerin böyle bir endişesi olmadığı için onların düşüncelerini özgürce açıkladıkları tahmin edilmektedir.

Özetlenecek olursa, YE konusunda bazı ifadeler dışında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında oldukça anlamlı bir fark vardır. İDÖP'nin gerçekleşmesi YE'in başarılı ve verimli bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Çeşitli nedenlerden dolayı tam olarak uygulanmayan YE konusunda dördüncü bölümde daha ayrıntılı açıklama yapılacaktır.

#### **4.4.2 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin**

##### **Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri**

##### **Öğrencilerin Görüşleri**

YE bölümünde **sınıftaki etkinliklere severek katılım** ifadesiyle sorulan soruya öğrencilerin yüzde 74'ü her zaman, yüzde 23.3'ü bazen ve yüzde 2.7'si hiçbir zaman diye cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğu etkinliklere severek

#### 4.4.3 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin ortak sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.4.3.1'de yer almaktadır.

**Tablo 4.4.3.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri**

Öğrenme Ortamı	Öğrenci				Öğretmen				(X <sup>2</sup> ) p
	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	
Sınıfta öğrencilere arkadaşça davranma, yardımcı olma	17 (2,4)	115 (16,3)	573 (81,3)	705 (100,0)	1 (0,7)	15 (11,1)	119 (88,1)	135 (100,0)	(4,105) 0,1
Öğretmenin sınıfta öğrencileri yönlendirmesi	19 (2,7)	234 (33,2)	452 (64,1)	705 (100,0)	2 (1,5)	26 (19,3)	107 (79,3)	135 (100,0)	(11,679) 0,003
Öğrencilerin derse katılımı için eşit fırsatlar verme	9 (1,3)	89 (12,6)	607 (86,1)	705 (100,0)	0	5 (3,7)	130 (96,3)	135 (100,0)	(11,123) 0,004
'Very well, good, well done' gibi sözcüklerle öğrencileri teşvik etme	165 (23,4)	312 (44,3)	228 (32,3)	705 (100,0)	4 (3,0)	21 (15,6)	110 (81,5)	135 (100,0)	(115,071) 0,000
Öğretmenin anlaşılır hızda ve ses tonu ile konuşması	16 (2,3)	120 (17,0)	569 (80,7)	705 (100,0)	0	9 (6,7)	126 (93,3)	135 (100,0)	(13,157) 0,001
Öğretmenin İngilizce açıklamalarının net ve anlaşılır olması	11 (1,6)	151 (21,4)	543 (77,0)	705 (100,0)	2 (1,5)	22 (16,4)	110 (82,1)	134 (100,0)	(1,740) 0,4
Öğretmenin dersin amacını söylemesi	50 (7,1)	234 (33,2)	421 (59,7)	705 (100,0)	4 (3,0)	50 (37,0)	81 (60,0)	135 (100,0)	(3,502) 0,1
Öğretmenin derste İngilizce konuşması	84 (11,9)	451 (64,1)	169 (24,0)	704 (100,0)	15 (11,1)	105 (77,8)	15 (11,1)	135 (100,0)	(11,868) 0,003
Öğretmenin derste Türkçe konuşması	36 (5,1)	405 (57,4)	264 (37,4)	705 (100,0)	1 (0,7)	61 (45,2)	73 (54,1)	135 (100,0)	(15,781) 0,000
Öğretmenin sınıf dışında yardımcı olması	160 (22,7)	340 (48,2)	205 (29,1)	705 (100,0)	4 (3,0)	41 (30,4)	90 (66,7)	135 (100,0)	(76,145) 0,000
Çeşitli ev ödevleri verilmesi	31 (4,4)	220 (31,2)	454 (64,4)	705 (100,0)	0	39 (28,9)	96 (71,1)	135 (100,0)	(6,913) 0,03
Öğretmenin ödevleri kontrol etmesi	115 (16,3)	290 (41,1)	300 (42,6)	705 (100,0)	7 (5,2)	51 (37,8)	77 (57,0)	135 (100,0)	(15,269) 0,000
Ödevleri küme başkanlarının kontrol etmesi	356 (50,5)	136 (19,3)	213 (30,2)	705 (100,0)	70 (51,9)	40 (29,6)	25 (18,5)	135 (100,0)	(11,290) 0,004
Öğretmenin sınıfta hataları düzelmesi	89 (12,6)	231 (32,8)	385 (54,6)	705 (100,0)	5 (3,7)	27 (20,0)	103 (76,3)	135 (100,0)	(23,241) 0,000
Öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltilmesi	279 (39,6)	308 (43,8)	117 (16,6)	704 (100,0)	25 (18,5)	82 (60,7)	28 (20,7)	135 (100,0)	(22,083) 0,000

1. Hiçbir zaman

2. Bazen

3. Her zaman

On beş ifadenin bulunduğu Tablo 4.4.3.1'de önce öğrencilerin, sonra öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olup olmadığını belirlemek için ki kare analizi yapılmış ve anlamlılık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.4.3.1.genel olarak incelendiğinde öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin daha az olumlu olduğu, öğretmenlerin ise daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu **öğretmenlerin sınıfta arkadaşça davranma ve yardımcı olma, öğrencileri yönlendirme, derse katılmaları için eşit fırsatlar verme, anlaşılır hızda ve ses tonu ile konuşma, net ve anlaşılır İngilizce açıklamalar verme, dersin amacını söyleme, çeşitli ev ödevleri verme ve sınıfta hataları düzeltmeye ilişkin ifadeler için olumlu görüş bildirmişlerdir.** Ayrıca her iki grup **öğretmenin derste İngilizce konuşması ve öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmesi** ifadelerine ilişkin olarak kısmen olumlu düşünmektedirler. Bir başka ifadeyle her iki grup söz konusu olgu ve olayların ara sıra gerçekleştiğini belirtmişlerdir. **Ödevleri küme başkanlarının kontrol etmesi** ifadesi için öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı **öğretmenin 'very well, good, well-done' gibi sözcüklerle öğrencileri teşvik etmesi, öğretmenin derste Türkçe konuşması, sınıf dışında yardımcı olması ve ödevleri kontrol etmesi** ifadeleri için kısmen olumlu görüş bildirirken, öğretmenlerin yarıdan fazlası tamamen olumlu görüş bildirmiştir. Bir başka deyişle adı geçen ifadeler konusunda öğrencilerle öğretmenler farklı düşünmektedirler. Bunun anlamı, sınıfta arzu edilen uygun öğrenme ortamının tam olarak sağlanmadığıdır. Oysa öğretmenler öğrenme ortamının daha uygun olduğu görüşündedirler. Bu görüş farkının anlamlı olup olmadığını öğrenmek için tablodaki p değerlerine bakmak gerekmektedir.

Tablo 4.4.3.1 yakından incelendiğinde öğrenme ortamına ait üç ifadenin anlamlılık değerleri 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bu sonuçlar **sınıfta öğrencilere arkadaşça davranma ve yardımcı olma, öğretmenin İngilizce**

**açıklamalarının net ve anlaşılır olması ve öğretmenin dersin amacını söylemesi** konularında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Her iki grup söz konusu ifadeler için benzer görüşleri paylaşmaktadır. Bu durum aşağıda örneklerle açıklanmaktadır.

**Öğretmenin sınıfta öğrencilerine arkadaşça davranması ve yardımcı olması** konusunda öğrencilerin yüzde 81.3'ü her zaman, yüzde 16.3'ü bazen ve yüzde 2.4'ü hiçbir zaman seçeneğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yüzde 88.1'i her zaman, yüzde 11,1'i bazen ve yüzde 0.7'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur, çünkü ifadenin anlamlılık değeri 0.1 düzeyindedir. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerine sınıfta arkadaşça davrandıklarını ve onlara yardımcı olduklarını düşünmektedirler. Öğrenciler de büyük bir çoğunlukla bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 4.4.3.1'de yer alan diğer ifadelerle ilişkin değerler incelendiğinde bunların 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin ve öğretmenlerin tabloda görülen öğrenme ortamlarından bazılarının gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri anlamlı ölçülerde farklıdır. Bunlar **öğretmenin sınıfta öğrencileri yönlendirmesi, öğrencilerin derse katılımı için eşit fırsatlar verme, "very well, good, well-done" gibi sözcüklerle öğrencileri teşvik etme, öğretmenin anlaşılır hızda ve ses tonu ile konuşması, öğretmenin derste Türkçe konuşması, öğretmenin sınıf dışında yardımcı olması, öğretmenin çeşitli ev ödevleri vermesi, öğretmenin ödevleri kontrol etmesi, ödevleri küme başkanlarının kontrol etmesi, öğretmenin sınıfta hataları düzeltmesi ve öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmesi** ifadeleridir. Farkın nedenine gelince, öğretmenlerin öğrenme ortamını kendilerinin görmek veya göstermek istedikleri gibi yansıttıkları, öğrencilerin ise daha rahat ve samimi bir şekilde, gördüklerini ve yaşadıklarını aktarmaya çalıştıkları yorumunu çıkarabiliriz. Fark bulunan bu ifadelerden bazıları aşağıda önemli görülen bir kaç örnek ile açıklanmaktadır.

Birinci örnek **öğretmenin sınıfta öğrencileri yönlendirmesi** ifadesidir. Bu ifade için öğrencilerin yüzde 64.1'i her zaman, yüzde 33.2 bazen ve yüzde 2.7'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin yüzde 79.3'ü her zaman, yüzde 19.3'ü bazen ve yüzde 1.5'i hiçbir zaman seçeneğini belirtmiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.003 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük bir fark vardır. Her zaman seçeneğini öğretmenler öğrencilere göre daha çok işaretlemiştir.

Öğretmenin sınıfta öğrencileri yönlendirmesi konusunda öğrencilerle öğretmenlerin görüşleri arasında büyük fark vardır. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerini öğrenmeye yönlendirdiklerini düşündükleri halde, öğrenciler bu konuda daha çekimser kalmışlardır. Gözlem esnasında dikkat edildiği gibi dersler genellikle öğretmen merkezlidir. Soruları soran, öğrencilere söz hakkı veren, öğrencileri tahtaya kaldıran, sınıf düzenini sağlamaya çalışan genellikle öğretmenlerdir. Öğrencilerin kendi kendilerine yaparak yaşayarak öğrenme etkinliğinde bulduklarına rastlanmamıştır.

İkinci örnek **öğretmenin 'very well, good, well done' gibi sözcüklerle öğrencileri teşvik etmesidir**. Bu ifade için öğrencilerin yüzde 44.3'ü bazen, yüzde 32.3'ü her zaman ve yüzde 23.4'ü hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Oysa öğretmenlerin yüzde 81.5'i her zaman, yüzde 15.6'sı bazen ve yüzde 3'ü hiçbir zaman seçeneğini belirtmiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük fark vardır. Öğrencilerin yarıdan azı bazen seçeneğinde yoğunlaşırken, öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman seçeneğine ağırlık vermiştir.

'Very well, good, well done' gibi sözcüklerle öğrencileri cesaretlendirme ve teşvik etme konusunda öğretmenlerle öğrencilerin görüşleri arasında büyük fark vardır. Öğretmenler bu pekiştireçleri genellikle kullandıklarını belirtirken, öğrenciler bunların ara sıra kullanıldığını düşünmektedirler. Bu farklılık iki şekilde açıklanabilir. Birincisi, öğrenciler öğretmenlerinin sınıfta neyi ne kadar



sık yaptığını öğretmenlerinden daha iyi takip ederler. Aslında öğrenciler iyi birer gözlemcidirler. Murdoch (2000)'un belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki becerileri konusunda öğrencilerin görüşleri önem taşımaktadır, çünkü öğretmen ve sınıf hakkında en yararlı görüş öğrencilerden toplanan görüştür. Bu nedenle öğretmenin 'very well, good, well done' gibi sözcükleri ne kadar sık kullandığına karar verirken kendi gözlemlerine dayanmaktadırlar. İkincisi, öğretmenler kendilerini değerlendirirken bazı gerçeklerden kaçmak isteyebilirler. Onların kendilerini ilgilendiren bir konuda tamamen objektif olmalarını beklemek zordur.

Üçüncü örnek **öğretmenin derste Türkçe konuşması** ile ilgilidir. Bu ifade için öğrencilerin yüzde 57.4'ü bazen, yüzde 37.4'ü her zaman ve yüzde 5.1'i hiçbir zaman derken, öğretmenlerin yüzde 54.1'i her zaman, yüzde 45.2'si bazen ve yüzde 0.7'si hiçbir zaman demiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde önemli bir fark vardır. Aslında her iki grup da olumlu görüş bildirmiştir. Ancak öğrencilerin yarıdan fazlası bazen seçeneğine ağırlık verirken öğretmenlerin yarıdan fazlası her zaman seçeneğini vurgulamıştır.

Öğretmenin derste Türkçe konuşmasına ilişkin olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu açıktır. Öğrenciler, öğretmenlerinin daha çok Türkçe açıklama vermelerini istemiş olabilirler. Öğretmenler ise bunun bilicinde olarak ve olumsuz eğitim koşullarının verdiği rahatlıkla Türkçe konuştuklarını belirtmişlerdir. Araç-gereç, kitap ve diğer yardımcı materyalin eksikliği ve branş öğretmeni yerine dersleri sınıf öğretmenlerinin vermesi Türkçe'nin daha çok kullanılmasına neden olmaktadır. Öğrenciler zamanla kolayca alışarak açıklamaların hep Türkçe olmasını isteyeceklerdir. Bu durum yarar yerine zarar verecektir. Kaldı ki yabancı dil öğretiminde anadilin sınırlı kullanılması, hatta hiç kullanılmaması ve yabancı dilin kendi yöntemleri ile öğretilmesi tercih edilmekte ve önerilmektedir. Bazı araştırmacılara göre ana dili kullanımı yabancı dil öğrenimini engellemekte, öğrenme hızını yavaşlatmakta ve öğrenme isteğini azaltmaktadır (Spratt, 1985; Eldridge, 1996).

Dördüncü ve son örnek **öğretmenin sınıfta hataları düzeltmesi** ile ilgilidir. Bu ifade için öğrencilerin yüzde 54.6'sı her zaman, yüzde 32.8 bazen ve yüzde 12.6'sı hiçbir zaman seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 76.3'ü her zaman, yüzde 20'si bazen ve yüzde 3.7'si hiçbir zaman seçeneğini göstermiştir. Grupların görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük fark vardır. Öğrencilerin yarısından fazlası, öğretmenlerin de dörtte üçten fazlası her zaman demiştir. Ancak öğrencilerden küçük bir grup hiçbir zaman seçeneğine de gitmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta hataları düzeltmesi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında çok fark vardır. Bu farkın nedenine gelince öğrenciler, öğretmenlerini incitip zor durumda bırakmamak ya da öğretmenlerinin olumsuz tepkisini çekmemek için bu konudaki tercihlerinde dikkatli davranmış olabilirler. Öğretmenler ise tercihlerinde genellikle daha cömert davranarak kendi eksikliklerini kapatmak istemiş olabilirler.

Özetlenecek olursa, Tablo 4.4.3.1'de yer alan öğrenme ortamına ilişkin ifadeler konusunda, bir kaç hariç olmak üzere genellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri farklıdır. Bu durum öğretmenlerin sınıfta arzu edilen etkili öğrenme ortamını gerçekleştirmekte zorlandıkları ve öğrencilerin de kendilerinden beklenen tutum ve davranışları yeterli ölçülerde sergileyemedikleri ile açıklanabilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi uygun öğrenme ortamının oluşturulmasına bağlıdır. Cambourne (1988)'un vurguladığı gibi "öğrenmenin şartları" olarak özetlenen uygun öğrenme ortamı hazırlandığında öğrenciler öğrenirler.

#### 4.4.4 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenme Ortamına İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri

##### Öğrencilerin Görüşleri

Öğrenme ortamına ilişkin ifadelerin bulunduğu bölümde öğrencilere **hataları kendim düzeltirim** ifadesiyle sorulan soruya öğrencilerin yüzde 57'si bazen, yüzde 35.3'ü her zaman ve yüzde 7.7'si hiçbir zaman diye cevap vermiştir. Bunun devamında öğrencilere **hataları evde ailem düzeltir** ifadesiyle sorulan soruda öğrencilerin yüzde 48.1'i hiçbir zaman, yüzde 39.7'si bazen ve yüzde 12.2'si her zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Cevaplardan anlaşıldığı üzere öğrenciler çoğunlukla hatalarını kendileri düzeltmekte ve ailelerinden fazla yardım almamaktadır. Bu sonuçlar aile ve ev ortamında öğrencilere yardımcı olan, onları yönlendiren aile bireylerinin az olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kendi kendilerine mücadele ettikleri anlaşılmaktadır.

##### Öğretmenlerin Görüşleri

Öğrenme ortamı bölümünde öğretmenlere **sınıfta zamanı iyi kullanım** ifadesi ile sorulan soruya öğretmenlerin yüzde 68.1'i her zaman, yüzde 31.6'sı bazen ve yüzde 0.7'si hiçbir zaman diye cevap vermiştir. Cevaplardan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin çoğu sınıfta zamanı iyi kullandığı görüşündedir. Ancak yaklaşık üçte birlik bir oranın bazen seçeneğini işaretlemesi öğretmenlerin bu konuda sorunları olduğuna dikkat çekmek bakımından önemlidir. Bu oranın daha büyük olduğu düşünülmektedir. Gözlem esnasında bir çok sınıfta o gün işlenen konunun tamamlanmadığı dikkat çekmiştir.

Öğretmenlere aynı bölümde eklemek istedikleri **başka** bir şey olup olmadığı sorulduğunda buna 12 kişi cevap vermiştir. Bu cevaplar şöyle sıralanmaktadır:

- 'Quiz' ve yazılı sonuçlarını değerlendirip ödül verme;
- Kitapların daha resimli ve görsel olması;
- Ders dışında öğrencilere rehber öğretmen gibi davranma;
- Konuyla ilgili olarak tahtaya resim çizme, ya da önceden tahtayı hazırlama;
- Müzik dinleterek ders yapma;
- Konuları şarkı ya da oyunla pekiştirme;
- Başarılı öğrencilerin başarısız öğrencileri çalıştırmalarını sağlama;
- Sık sık 'pop quiz' yapma (f : 2);
- Sınıfta öğrenciler gibi davranma;
- Açıklamaları İngilizce konuşarak drama yöntemiyle verme;
- Dersi eğlenceli hale getirmeye çalışma.

Cevaplardan anlaşıldığı gibi onda birden daha küçük bir öğretmen grubu (%8) öğrenme ortamının geliştirilmesi için çaba göstermektedir. Cevapların bazıları kitap ve öğretim yöntemleri ile doğrudan bağlantılı olmakla birlikte, bunların etkilerinin öğrenme ortamının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

#### 4.4.5 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Araç-Gereçlere İlişkin Görüşleri

Bu bölüm İngilizce ders kitapları ve diğer araç-gereçler olmak üzere iki ayrı alt başlık altında incelenmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu alt başlıklar altında yer alan ortak sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular tablolara aktarılmıştır (Tablo 4.4.5.1 ve 4.4.5.2). Toplam on dört sorunun bulunduğu tablolarda önce öğrencilerin, sonra öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ki kare analizi yapılmış ve anlamlılık değerlerine bakılmıştır.

### İngilizce Ders Kitabı

Tablo 4.4.5.1 İngilizce ders kitaplarına ait bulguları yansıtmaktadır.

**Tablo 4.4.5.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri**

İngilizce Ders Kitabı	Öğrenci				Öğretmen				(X <sup>2</sup> ) p
	1	2	3	Toplam	1	2	3	Toplam	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
Kitabın öğrencinin seviyesine uygunluğu	14 (2,0)	97 (13,8)	593 (84,2)	<b>704</b> <b>(100,0)</b>	5 (3,7)	61 (44,9)	70 (51,5)	<b>136</b> <b>(100,0)</b>	(75,451) 0,000
Kitabın görünüşünü, renklerini ve düzenini sevmeye	23 (3,3)	187 (26,6)	494 (70,2)	<b>704</b> <b>(100,0)</b>	9 (6,6)	61 (44,9)	66 (48,5)	<b>136</b> <b>(100,0)</b>	(24,482) 0,000
Kitaptaki açıklamaları anlama, alıştırmaları zorlanmadan yapma	24 (3,4)	449 (63,7)	232 (32,9)	<b>705</b> <b>(100,0)</b>	10 (7,4)	77 (57,0)	48 (35,6)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(5,525) 0,06
Kitabın özendirici olması	27 (3,8)	209 (29,7)	468 (66,5)	<b>704</b> <b>(100,0)</b>	7 (5,2)	74 (54,8)	54 (40,0)	<b>135</b> <b>(100,0)</b>	(34,477) 0,000

1. Hiçbir zaman 2. Bazen 3. Her zaman

Tablo 4.4.5.1 genel olarak incelendiğinde öğrencilerin ders kitabı konusundaki görüşlerinin daha olumlu, öğretmenlerin görüşlerinin ise daha az olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler **kitaptaki açıklamaları anlama ve alıştırmaları zorlanmadan yapma** ifadesi dışındaki ifadeler için çoğunlukla her zaman seçeneğini tercih etmişlerdir. Yani öğrenciler, **kitabın onların seviyesine uygun olduğunu; kitabın görünüşü, renklerini ve düzenini sevdiklerini; kitabın onları özendirdiğini** düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin çoğu kitaptaki açıklamaları anlama ve alıştırmaları zorlanmadan yapma konusunda bazen seçeneğini tercih etmişlerdir. Bu sonuç, onların kitabın dilini anlamada güçlük çektiği mesajını vermektedir.

Öğretmenler, kitabın öğrencinin seviyesine uygunluğu, kitabın görünüşünü, renklerini ve düzenini sevmeye konularında çok olumlu değillerdir. Kitabın dili ve özendirici olması konularında ise öğretmenler daha az olumlu görüş bildirmişlerdir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin kitaptan memnun olduğunu söylemek güçtür. Böylece grupların görüşleri arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın anlamı için tablodaki p değerlerini incelemek gerekmektedir.

Tablo 4.4.5.1 yakından incelendiğinde **kitaptaki açıklamaları anlama, alıştırmaları zorlanmadan yapma** ifadesine ait p değeri 0.06'dır. Bunun anlamı öğrencilerin ve öğretmenlerin kitabın dili konusunda aynı görüşü paylaşmasıdır. Bu görüş kitabın dilinin onları zorladığı şeklindedir. Bunun dışında kalan diğer ifadelere ait anlamlılık değerleri 0.05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu sonuçlar **kitabın öğrencinin seviyesine uygunluğu; kitabın görüşünü, renklerini, düzeni sevme ve kitabın özendirici olması** konularında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Örneğin **kitabın öğrencinin seviyesine uygunluğu** konusunda öğrencilerin yüzde 84.2'si her zaman, yüzde 13.8'i bazen ve yüzde 2'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlerken, öğretmenlerin yüzde 51.5'i her zaman, yüzde 44.9'u bazen ve yüzde 3.7'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük fark vardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kitabın seviyelerine uygun olduğu görüşündedir. Oysa öğretmenler bu konuda ikiye ayrılmıştır. Yaklaşık yarısı kitabın bazen seviye uygun, diğer yarısı da her zaman seviyeye uygun olduğu görüşündedir.

Kitapla ilgili diğer ifadelerle ilişkin bulgular öğrencilerin genellikle kitaptan memnun olduğunu, öğretmenlerin ise kitap konusunda tam karar veremediklerini, ya da kitapla ilgili bazı sıkıntıları bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kitapla ilgili kişisel görüşleri 4.4.8'inci bölümde etraflıca incelenmektedir.

#### **Diğer Araç-Gereçler**

Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta kullanılan diğer araç-gereçlere ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.4.5.2'de yer almaktadır.

bulunduğu tesbit edilmiştir. Bu bilgi yukarıda yer alan bulguları desteklemektedir.

Tablo 4.4.5.2'deki diğer ifadeler için öğrenciler öğretmenlerden farklı düşünmektedirler. Öğrencilere göre öğretmenler sınıfta çok seyrek araç-gereç kullanmakta, başka kaynaklardan ve okulun kitaplığından çok az yararlanmaktadır. Öğretmenler ise bu konularda daha iyimser düşünmektedirler. Onlara göre sınıfta daha çok resim, poster, canlı cansız nesnelere ve teyp kullanılmakta, öğrencilerin ödevleri ara sıra panoda sergilenmekte ve öğrencilere başka kaynaklardan alıştırmalar hazırlanmaktadır. Grupların görüşleri birbirinden farklıdır. Mesleki bilgi ve beceri gerektiren araç-gereç kullanımına ilişkin olarak öğretmenlerin kendilerini korumaya çalıştıkları, bu yüzden bazı gerçekleri görmek veya göstermek istedikleri gibi yansıttıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkı daha iyi irdelemek için tablodaki p değerlerine bakmak gerekmektedir.

Tablo 4.4.5.2 yakından incelendiğinde **öğretmenin sınıfta tepegöz kullanması** ve **video izleme** ifadelerine ilişkin anlamlılık değerlerinin 0.05 anlamlılık düzeyinin üstünde olduğu görülmektedir. Bu ifadeler için öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı ortadadır. Her iki grup büyük çoğunlukla sınıfta tepegöz kullanılmadığı ve video izlenmediği konusunda ortak görüştedirler.

Araç-gereçlerle ilgili diğer ifadelerle ait anlamlılık değerlerine bakıldığında bunların 0.05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu dikkat çekmektedir. Bunlar **öğretmenin sınıfta tahtayı kullanması**, **öğretmenin sınıfta resim ve poster kullanması**, **öğretmenin sınıfta canlı cansız nesnelere kullanması**, **öğretmenin derste teyp kullanması**, **öğretmenin sınıftaki panoda İngilizce ödevleri sergilemesi**, **öğretmenin başka kitaplardan alıştırmalar hazırlaması** ve bunları sınıf çalışması olarak vermesi, bilgisayarda İngilizce alıştırmalar yapma ve İngilizce dersi için okulun kitaplığından yararlanmadır. Bu ifadeler konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri

arasında büyük fark vardır. Öğretmenlerin araç-gereç kullanımı konusunda objektif olmadıkları, öğrencilerin ise daha samimi davrandıkları tahmin edilmektedir. Araç-gereç konusundaki görüş ayrılıkları tablodan alınan bir kaç örnekle açıklanmaya çalışılacaktır.

Birinci örnek **öğretmenin sınıfta resim ve poster kullanması** ile ilgilidir. Öğrencilerin yüzde 47.4'ü bazen, yüzde 41.9'u hiçbir zaman ve yüzde 10.7'si her zaman seçeneğini göstermişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 57.4'ü bazen, yüzde 33,8' her zaman ve yüzde 8.8'i hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük fark vardır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı, öğretmenlerin de yarıdan fazlası bazen seçeneğinde yoğunlaştıkları halde, öğrencilerin yaklaşık diğer yarısı hiçbir zaman, öğretmenlerin üçte biri ise her zaman seçeneğinde odaklanmışlardır.

Öğrencilerin çoğu, öğretmenin sınıfta ara sıra veya hiçbir zaman resim ve poster kullanmadığını ifade ederken, öğretmenlerin çoğu ara sıra veya her zaman bunları kullandığını söylemektedir. Bu görüşler birbirinden farklıdır. Bu sonuç öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren bir konuda görüş bildirirken duygusal davrandıkları ve objektif olmadıkları, fakat öğrencilerin onları daha doğal gözlemciler olarak değerlendirdikleri şeklinde açıklanabilir.

**Öğretmenin sınıfta canlı cansız nesnelere kullanması** ile ilgili ifade ikinci örnektir. Bu konuda öğrencilerin yüzde 49.9'u bazen, yüzde 36.9'u her zaman ve yüzde 13.2'si hiçbir zaman derken, öğretmenlerin yüzde 61.8'i her zaman, yüzde 35.3'ü bazen ve yüzde 2.9'u hiçbir zaman demektir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük bir fark vardır. Öğrencilerin yarısı bazen, yaklaşık üçte biri de her zaman seçeneklerine ağırlık verdiği halde, öğretmenlerin yarıdan fazlası her zaman ve üçte birden fazlası bazen seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin hiçbir zaman seçeneğini gösterme oranı çok düşüktür. Fakat öğrencilerin onda birden fazlası hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.



Sonuçlardan anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin sınıfta canlı cansız nesnelere kullanması konusunda öğrenciler öğretmenlerinden farklı düşünmektedirler. Öğrencilere göre canlı ve cansız nesnelere daha seyrek, öğretmenlere göre ise daha sık kullanılmaktadır. Birinci örnekte olduğu gibi bu durum öğretmenlerin kendileri ile ilgili bir konuda görüş bildirirken objektif olmadıkları, fakat öğrencilerin daha doğal gözlemciler olarak görüş bildirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü örnek öğretmenin başka kitaplardan alıştırma hazırlaması ve bunları sınıf çalışması olarak vermesi ile ilgilidir. Öğrencilerin yüzde 51.5'i bazen, yüzde 24.1'i her zaman ve yüzde 24.4'ü hiçbir zaman seçeneğini işaretlerken, öğretmenlerin yüzde 41.5'i bazen, yüzde 40.7'si her zaman ve yüzde 17.8'i hiçbir zaman seçeneğini belirtmiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük fark vardır. Öğrencilerin yarısı bazen ve dörtte biri her zaman seçeneğine ağırlık verirken, öğretmenlerin çoğu bazen ve her zaman seçeneğinde (% 82.2) yoğunlaşmışlardır. Öğrencilerin kalan dörtte biri hiçbir zaman derken, öğretmenlerin hiçbir zaman seçeneğindeki oranı daha düşüktür.

Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenin başka kitaplardan alıştırma hazırlaması ve bunları sınıf çalışması olarak vermesi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin birbirinden farklı olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler bu tür çalışma araçlarının daha az verildiğini düşünmektedirler. Öğretmenler ise bunun daha sık verildiği görüşündedirler. Daha önceki örneklerde olduğu gibi öğretmenin kendisi ile ilgili bir konuda tarafsız düşünmediği, öğrencilerin ise daha rahat ve özgür bir şekilde görüş belirttikleri yorumuna varmak mümkündür.

Özet olarak, İngilizce öğretiminde ders kitabı dışında kalan diğer araç-gereçlerin kullanılması konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark vardır. Öğretmenler söz konusu araç-gereçlerden daha çok faydalandıklarını düşünürken, öğrenciler bunların yeterince kullanılmadığını

belirtmişlerdir. Maddi olanaksızlıklar nedeniyle bilgisayar, video, tepegöz gibi bazı teknoloji ürünlerini bir tarafa koyarsak, diğer görsel ve işitsel araçların neden yeterince kullanılmadığı düşündürücüdür. Özellikle yabancı dil öğretiminin bu tür araç-gereçlerle desteklenmesi verimi ve ilgiyi artırmak açısından çok önemlidir. Demirel (1990) günümüzde çok ortamlı öğretim durumunun önemine değinmekte, göze ve kulağa hitap eden görsel ve işitsel araçların çok kullanılmasının öğrencileri daha çok güdülediğini vurgulamaktadır.

#### 4.4.6 Öğretmenlerin Araç-Gereçlere İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri

##### İngilizce Ders Kitabı

Öğretmenlere ders kitabı ile ilgili belirtmek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulduğunda buna on öğretmen cevap vermiştir. Cevaplar şöyle sıralanmaktadır:

- "Workbook" çalışmalarının daha nitelikli olması;
- Ders kitabının örnek ve alıştırmalar yönünden yetersiz oluşu (f : 2);
- Kitapların daha renkli olması;
- Kitapların kelime sayısı bakımından yoğun oluşu;
- Yardımcı kitapların, boyamaların, sözcük çalışmasının daha çok ilgi çekmesi;
- Kitabın daha anlaşılır olması (resimlerle konular çelişkilidir);
- Bir tek alıştırmaya kitabının kullanılması;
- Ders kitaplarının öğrencilere ağır gelmesi;
- Kitapta bilinmeyen kelimelerin Türkçe karşılığının verilmesi.

Yukarıdaki cevaplardan anlaşıldığı gibi birkaç öğretmenin kitap konusundaki şikayetleri kitabın öğrencilerin seviyesi için ağır olması; yeterince renkli, bol alıştırmalı ve bol örnekli olmamasından kaynaklanmaktadır.

### **Diğer Araç-Gereçler**

Sınıfta kullanılan diğer araç-gereçler konusunda öğretmenlere ilave etmek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulduğunda buna beş öğretmen cevap vermiştir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

- Araç-gereç ve sınıf ortamının öğrenmeye yönelik ve yeterli olmaması;
- Kartlara oyun hazırlanması;
- 'Puppet show' ve 'role-play' yapılması;
- Poster hazırlanması;
- İngilizce video kaset olmadığı için videonun kullanılamaması.

Yukarıdaki cevaplar birkaç öğretmenin kendi kişisel çabaları ile ders araçları ve malzemeleri hazırladıklarını, bir iki öğretmenin de olanakların yetersiz oluşundan yakındığını göstermektedir.

#### **4.4.7 Öğrencilerin Sınıf Dışındaki Etkinliklere İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin sınıf dışındaki etkinliklere ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.4.7.1'de görülmektedir.

**Tablo 4.4.7.1 Öğrencilerin Sınıf Dışındaki Etkinliklere İlişkin Görüşleri**

Sınıf Dışındaki Etkinlikler	Öğrenci			Toplam
	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	f (%)
İngilizce kitaplara, dergilere bakma	66 (9,4)	432 (61,3)	3 (29,4)	705 (100,0)
İngilizce çizgi film izleme	201 (28,6)	387 (55,0)	116 (16,5)	704 (100,0)
İngilizce şarkı dinleme	202 (28,7)	335 (47,5)	168 (23,8)	705 (100,0)
Yabancılarla, turistlerle İngilizce konuşma	448 (63,5)	211 (29,9)	46 (6,5)	705 (100,0)
İngilizce bilen büyüklerle konuşma	269 (38,2)	302 (42,9)	133 (18,9)	704 (100,0)
Bilgisayarda İngilizce çalışma, CD rom izleme	483 (68,5)	160 (22,7)	62 (8,8)	705 (100,0)
Teypten İngilizce ders kasetleri dinleme	427 (60,6)	196 (27,8)	82 (11,6)	705 (100,0)
İngilizce bulmaca çözme	226 (32,1)	341 (48,4)	137 (19,5)	704 (100,0)
Derste öğrendiklerini tekrar etme	33 (4,7)	264 (37,4)	408 (57,9)	705 (100,0)
İngilizce bilen yakınları ile ders çalışma	153 (21,7)	387 (54,9)	165 (23,4)	705 (100,0)

1. Hiçbir zaman

2. Bazen

3. Her zaman

Tablo 4.4.7.1'de yer alan ifadelerle ilişkin değerler genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin bir etkinlik dışında diğerlerinde 'bazen' ve 'hiçbir zaman' seçeneklerinde yoğunlaştıkları göze çarpmaktadır. **Derste öğrendiklerini tekrar etme** ifadesi için durum farklıdır. Öğrencilerin yüzde 57.9'u her zaman, yüzde 37.4'ü bazen ve yüzde 4.7'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. 'Her zaman' ve 'bazen' seçenekleri birlikte değerlendirildiği zaman öğrencilerin çoğunun (% 95.3) evde tekrar yaptığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç oldukça sevindiricidir.

**Yabancılarla veya turistlerle İngilizce konuşma, bilgisayarda İngilizce çalışma, CD rom izleme ve teypten İngilizce ders kasetleri dinleme**

etkinlikleri için öğrenciler yüzde 60'ı geçen oranlarda 'hiçbir zaman' seçeneğini belirtmişlerdir. Yine aynı etkinlikler için yüzde 22.7 ile yüzde 29.9 arasında değişen değerlerde 'bazen' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin söz konusu etkinlikleri hemen hemen hiç gerçekleştirmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

**İngilizce kitaplara ve dergilere bakma, İngilizce çizgi film izleme, İngilizce şarkı dinleme, İngilizce bilen büyüklerle konuşma, İngilizce bulmaca çözme ve İngilizce bilen yakınları ile ders çalışma** etkinlikleri için öğrenciler yüzde 42.9 ile yüzde 61.3 arasında değişen değerlerde ağırlıklı olarak 'bazen' seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin aynı etkinlikler için 'hiçbir zaman' ve 'her zaman' seçeneklerindeki tercihleri daha küçük oranlarda dağılmaktadır. Bu dağılımlar da dikkate alınarak sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin kitap ve dergilere sıkça baktıkları, seyrek olarak çizgi film izledikleri, şarkı dinledikleri, İngilizce bulmaca çözdükleri, İngilizce bilen büyüklerle konuştukları ve ara sıra İngilizce bilen yakınları ile ders çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Özet olarak, öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirildikleri etkinlikler İngilizce'yi pekiştirmek ve geliştirmek için yeterli değildir. Bazı öğrencilerin içinde bulunduğu aile yapısı ve çevre dikkate alındığında, öğrencilerin tek şansının İngilizce'yi okulda öğrenmeleri gerektiği yönündedir.

#### **4.4.8 Öğretmenlerin İngilizce Ders Kitabı ve Diğer Kaynaklara İlişkin Görüşleri**

İngilizce ders kitapları ve diğer kaynaklara ilişkin öğretmenlerden daha ayrıntılı görüş istenmiştir. Bu görüşlere ilişkin cevaplar burada açıklanmıştır. Ortak soruların dışında öğretmenlere öncelikle İngilizce dersinde hangi kitabı kullandıkları sorulmuş ve onlardan kitabın adını, yazarını ve yayın evini

yazmaları istenmiştir. Bu soruya 112 kişi cevap vermiştir. Cevaplar frekanslarının büyüklüğüne göre Tablo 4.4.8.1’de yer almaktadır.

**Tablo 4.4.8.1 İngilizce Dersinde Kullanılan Kitapların Dağılımı**

Kitap Adı	f	Yazarı	Yayınevi
Spring	57	Prof. Dr. Ahmet Kocaman Nilüfer Tataroğlu Ülkü Özgüler	Özgün Publications
A Modern Course For Turks	20	Resuhi Akdikmen	Ders Kitapları Anonim Şirketi
Easy English	11	Lütfi Yalçinkaya	Atlantik Yayınları
Enjoy English	8	Asuman Sönmez Birsen Yitim	ME Basımevi
Spotlight On English	8	Dr. Müşerref Dede Mollie Emre	Hitit Publications
Build Up Your English	4	Nazan Erin Yunus Erin	Cemre Yayınevi
Active English Elementary	3	Nadir Taşçı	Seçil Ofset
İngilizce Öğreniyorum	1	Hikmet İnce	Vizyon Yayıncılık

Tablo 4.4.8.1’de görüldüğü gibi İngilizce dersinde en çok tercih edilen kitap **Spring**, en az tercih edilen kitap ise **İngilizce Öğreniyorum**dur. Bu kitapların seçimi ile ilgili bulgular bu bölümde daha sonra açıklanacaktır.

Bir sonraki soruda öğretmenlere “Kullandığınız ders kitabı öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermekte midir?” diye sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.4.8.2’de frekans ve yüzdelere göre gösterilmektedir.

**Tablo 4.4.8.2 Öğretmenlerin İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri**

Kitaplar	1	2	3	Toplam
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Ders kitabının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi	3 (2,2)	62 (45,6)	71 (52,2)	136 (100,0)
Çalışma kitabının öğrencinin ihtiyacına cevap vermesi	7 (5,1)	54 (39,7)	75 (55,1)	136 (100,0)

1. Hayır

2. Kısmen

3. Evet

Bu soruya öğretmenlerin yüzde 52.2'si 'evet', yüzde 45.6'sı 'kısmen' ve yüzde 2.2'si 'hayır' diye cevap vermişlerdir. Sonuçlar, öğretmenlerin yarıdan fazlasının kitabın öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiğini, yarıdan azının ise bu konuda bazı tereddütlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki soruya bağlı olarak öğretmenlere "Cevabınız 'kısmen' veya 'hayır' ise nedenini açıklar mısınız?" diye sorulmuştur. Bu soruya 'kısmen' diyenlerden biri dışında 61 kişi cevap vermiştir. Cevaplar gruplandırılarak frekanslarının büyüklüğüne göre şu şekilde sıralanmıştır:

- Alıştırma ve örneklerin yetersiz oluşu (f : 15);
- Kitapların seviyeye uygun olmaması (f : 11);
- Konuların çok fazla olması nedeniyle yetişmemesi; bilginin çok yoğun olması (f : 8);
- Teyp, video ve materyal olmayışı (f : 8);
- Kitabın ilgi ve ihtiyaçlara göre hazırlanmamış olması (f : 5);
- Kitabın oyuna ve eğlenceye yönelik hazırlanmaması; kitapta daha çok oyun ve şarkı olması (f : 4);
- Diyalogların yapay ve yetersiz oluşu (f : 4);
- Daha renkli, çok resimli ve canlı örneklerin bulunması (f : 4);
- Kitabın cazip olmayışı (f : 3);
- Konuların etraflıca anlatılmaması (f : 3);
- Konuların ilgisiz ve birbirinden kopuk oluşu (f : 2);

- Resimlerle metnin uymaması (f : 2);
- Kitabın hayatın içinden olmayışı (f : 2);
- Öğrencilerin açıklamaları anlamada güçlük çekmesi (f : 2);
- Kitapta sözcük ve gramer hatası bulunması(f : 2);
- Değişik kitaplardan bol örnek yaptırma (f : 2);
- Bazı konuların sıralamasının yanlış oluşu (f : 1);
- Birden çok kitaptan yararlanılması (f : 1);
- Amaçların gerçekleşmesinde kitabın yetersizliği (f : 1);
  
- Yabancı yayınları kullanma isteği (f : 1);
- Öğretmenin seçmemiş olması, kitabın komisyon tarafından seçilmesi (f : 1);

Cevaplardan anlaşıldığı gibi kitapla ilgili en önemli sorunlar alıştırmaların ve örneklerin yetersizliği, seviyeye uygun olmaması, çok fazla bilgi yüklenmesi, teyp, video desteğinin ve materyalin olmamasıdır. Daha az önemli görülen nedenler arasında ise kitabın ilgi ve ihtiyaçlara göre hazırlanmaması, oyuna ve eğlenceye yeterince ağırlık verilmemesi, diyalogların yapaylığı ve yeterli olmayışı, kitapta daha renkli, daha çok resimli ve canlı örneklere yer verilmesi gerektiği sayılabilir.

Öğretmenlere daha sonra “Çalışma kitabı öğrencilerinizin ihtiyaçlarına cevap vermekte midir” diye sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.4.8.2’de frekans ve yüzdeleri ile birlikte yansıtılmıştır. Öğretmenlerin yüzde 55.1’i ‘evet’, yüzde 39,7’si ‘kısmen’ ve yüzde 5.1’i ‘hayır’ diye cevap vermiştir. Bu cevaplar bir öncekilerle tutarlıdır. Yani öğretmenlerin çalışma kitabı hakkındaki görüşleri, ders kitabı hakkındaki görüşler ile paraleldir. Öğretmenlerin yarısından fazlası çalışma kitabından memnundur. Ancak diğer yarısı çalışma kitabının yararı konusunda emin değildir. Bunların emin olmama nedenlerinin yukarıda sıralanan sorunlardan kaynaklandığı tahmin edilmektedir.



Bir sonraki soruda öğretmenlere "Ders kitabının seçiminde nasıl bir yöntem izliyorsunuz?" diye sorulmuştur. Bu soruya 122 öğretmen cevap vermiştir. Cevaplar kendi aralarında gruplandırılarak frekanslarının büyüklüğüne göre şöyle sıralanmıştır:

- Zümre (branş) öğretmenlerinin ortak kararı ile Tebliğler Dergisinde yayınlanan listeden seçilmesi (f : 32);
- Çocukların ilgisini çekmesine, onların seviyesine uymasına dikkat edilmesi (f : 32);
- Konuların uygunluğu, işlenişi; içeriğin dağılımı / dizilişi (f : 20);
- Resimler, görsellik, görünüş, renkli ve canlı oluşu (f : 20);
- Okul yönetiminin seçmesi; öğretmenin katkısının olmaması (f : 13);
- Alıştırmaların uygunluğu, anlaşılabilirliği, yeterliliği (f : 11);
- Okula verilen örnek kitaplar incelenerek onların arasından seçilmesi (f : 11);
- Fiyatının uygunluğu, maddi bakımdan öğrenciye uygun olması (f : 9);
- Anlatımın kolay olması, öğrencinin kolay anlaması, İngilizce'sinin açık ve net olması (f : 6);
- Bol örnekli olması (f : 6);
- Okul idaresi tarafından belirlenen ve yayınevi ile anlaşmalı olan kitabın seçilmesi (f : 5);
- Kullanılabilirliği en uygun kitap (f : 5);
- Aktivitelerin sayısı (f : 4);
- Tekrarların olması (f : 1);
- Programın amacına uygun olması (f : 1);
- Çok fazla incelenmeden seçilmesi (f : 1);
- Geçmiş yıllarda okutulan kitabın yazarı ile bu senekinin aynı olmasına dikkat edilmesi (f : 1);
- Diğer branş kitaplarının satın alındığı yayınevi ile aynı olmasına göre seçilmesi (f : 1);

Görüldüğü gibi kitap seçiminde değişik kriterler ve yöntemler uygulanmaktadır. Ancak böylesine değişik kriterlerin uygulandığı bir ortamda öğretmenler kendi tercihini kullanabilmekte midir?

Bu nedenle öğretmenlere “Kitap seçimi konusunda ne önerirsiniz?” diye sorulmuştur. Bu soruya 100 kişi cevap vermiştir. Cevaplar gruplandırılarak frekanslarının büyüklüğüne göre şöyle sıralanmıştır:

- Kitabın bol alıştırmalı, bol örnekli olması (f : 25);
- Resimlerin bol, renkli ve canlı olması; görsel olması (f : 25);
- Öğrencinin seviyesine uygun olması (f : 19);
- Kitabın ilgi çekici olması, yani kapağın görünüşü, konular ve resimlerin ilgi çekmesi (f : 15);
- Öğretmenin özgür iradesi ile kitap seçmesi (f : 12);
- Açıklamaları anlaşılır, basit, kısa ve net olan kitapların seçilmesi (f : 10);
- İçinde bol şarkı, şiir, oyun, bulmaca olması (f : 10);
- Güncel ve günlük olayları konu alan, işleyen kitapların seçilmesi (f : 7);
- Zümre öğretmenlerinin ortak görüşüne göre belirlenen kitapların seçilmesi (f : 7);
- İçerikteki konuların sıralanışına göre seçilmesi (f : 7);
- Diyalogu bol olan kitapların seçilmesi (f : 5);
- Fiyatının uygun olması (f : 5);
- Okulun bulunduğu çevreye göre kitabın belirlenmesi (f : 5);
- Müfredata uygun olması (f : 5);
- Daha az konu bulunması (f : 4);
- Öğrencinin ihtiyacına uygun olması (f : 4);
- Yabancı kaynaklı kitapların seçilmesi, farklı kitapların olması (f : 3);
- Daha çok seçenek arasından seçilmesi (f : 3);
- Gramere ağırlık veren kitapların seçilmesi (f : 3);
- Türkçe açıklamaları olan kitapların kullanılması (f : 2);
- Daha seçici olmaya özen gösterilmesi (f : 2);

- Yayınevlerinin kitaplarını tanıtıcı bilgi vermesi, örnek göndermesi (f : 2);
- Konuşmaya ağırlık veren kitapların seçimi (f : 2);
- Her konu bitiminde bol ve çeşitli test soruları olan kitapların seçimi (f : 2);
- Kitap seçiminde üniversiteden uzman görüşü alınması (f : 2);
- Resim ile metnin birbirine uyması, ayrı düşmemesi (f : 1);
- Kitap incelemenin eğitim-öğretim başlamadan çok önce yapılması (f : 1);
- Her yıl kitap değiştirilmemesi (f : 1);
- Özel yayınevlerinin okullara belli oranda pay vermesinin kaldırılması (f : 1);
- Türk kültürünü içeren okuma parçalarının olması (f : 1);
- Veli, öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması (f : 1);
- Çalışma kitabının ders kitabındaki bilgileri pekiştirmesi (f : 1);
- Özel okullardaki dil anlayışının devlet okullarına da yerleştirilmesi (f : 1);
- Anket uygulanması (f : 1);

Özet olarak ders kitabının seçiminde izlenen yöntem ve kitap seçimindeki öneriler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğu kitapların kendi özgür iradeleri doğrultusunda zümre öğretmenler kurulunun ortak kararı ile belirlenmesini, bu konuda çeşitli baskıların ortadan kaldırılmasını arzu etmektedir. Ayrıca çoğu seçilen kitabın öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici, bol alıştırımalı, bol örnekli, bol resimli ve canlı olmasına; içinde bol oyun, şarkı, şiir ve diyalog bulunmasına; açıklamaların kısa, net ve anlaşılır olmasına; içeriğin uygunluğuna, işlenişine, sıralanışına ve az olmasına önem vermektedir.

Bu bölümde öğretmenlere sorulan diğer soru "Öğrencilerinize başka kaynaklardan ödevler veriyor musunuz?" şeklindedir. Öğretmenlerin cevaplarına ilişkin bulgular frekans ve yüzdelerine göre Tablo 4.4.8.3'de yer almaktadır.

**Tablo 4.4.8.3 Öğretmenlerin Başka Kaynaklardan Ödev Vermesi**

Başka Kaynaklardan Ödev Verme			
1	2	3	Toplam
f	f	f	f
%	%	%	%
48 (35.3)	56 (41.2)	32 (23.5)	136 (100.0)
1. Hayır	2. Bazen	3. Evet	

Tablo 4.4.8.3'de görüldüğü gibi bu soruya öğretmenlerin yüzde 41.2'si 'bazen', yüzde 35.3'ü 'hayır' ve yüzde 23.5'i 'evet' diye cevap vermiştir. Cevapların çoğu 'bazen' de yoğunlaşmaktadır. 'Hayır' diyenlerin oranı 'evet' diyenlerinkinden daha fazladır. Öğretmenlerin sadece dörtte biri açıkça ödev verdiğini belirtmiştir. Ancak 'bazen' diyenlerin oranını dikkate alarak daha iyimser bir bakış açısı ile değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının başka kaynaklardan ödev verdiğini söyleyebiliriz. Bu sonuçlar öğretmenlerin ödev verme konusunda çok istekli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni daha sonra irdelenecektir.

Yukarıdaki soruya bağlı olarak öğretmenlere "Cevabınız 'evet' veya 'bazen' ise bu kaynaklar nelerdir? Ne tür ödevler veriyorsunuz?" diye sorulmuştur. Bu soruya 80 kişi cevap vermiştir. Cevaplar kendi aralarında gruplandırıldıktan sonra frekanslarının büyüklüğüne göre Tablo 4.4.8.4'de yer almıştır.

Tablo 4.4.8.4 Ödev Kaynakları ve Ödev Türlerinin Dağılımı

Ödev Kaynakları	f	Ödev Türleri	f
Çeşitli gramer kitaplarından	34	Konu ile ilgili alıştırmalar	18
Öğretmen hazırlıyor	7	Soru cevaplı ödevler	10
Öğretmen, kitaplarından ve materyalinden fotokopi yapıyor	6	Çalışma sayfası (worksheet)	10
Çalışma kitaplarından	5	Proje ödevleri: çevre ile ilgili ödevler	5
Öğretmen başka okulların ders kitabı, çalışma kitabı ve ödevlerinden yararlanıyor.	5	Boşluk doldurma	5
Bazı dergi ve gazetelerden	4	Cümle ve diyalog hazırlama	5
Resimli sözlüklerden (picture dictionary)	3	Kelime çalışması ve kelime oyunları	4
Öğretmen ne bulursa onu kullanıyor.	1	Şarkı ezberlemek	3
		Öğrencinin kendini tanıtmayı, anlatması	2
		Öğrencinin öğrendiği konuyu, kelimelerini yazması	2
		Bulmaca çözme	1
		Okuma ödevleri	1
		Öğretmenin gazete ve dergilerden kestiği resimlerin altına öğrencilerin İngilizce karşılıklarını yazmaları	1
		Her tür ödev	1
<b>Toplam</b>	<b>*65</b>		<b>*68</b>

\* Bazı cevaplarda ya sadece ödevin türü ya da sadece ödevin kaynağı belirtildiği için frekanslar düşük çıkmıştır.

Tablo 4.4.8.4'de yer aldığı gibi en çok baş vurulan ödev kaynağı çeşitli gramer kitaplarıdır. Öğretmenlerin bilgisayar ve internet kaynağından söz etmemesi önemli ve ilginç bir sonuç olarak dikkat çekicidir. Ödev türlerinin dağılımında en yüksek oran konu ile ilgili alıştırmalara aittir. Öğrenciler tarafından çok sevildiği bilinen ve öğretmenler tarafından kitap seçiminde dile getirilen şarkı, şiir, diyalog ve bulmacalardan oluşan ödev türlerinin çok nadiren verilmesi oldukça çelişkilidir.

Başka kaynaklardan ödev vermediklerini söyleyen öğretmenlere "Sekizinci soruya verdiğiniz cevap 'hayır' ise lütfen nedenini belirtiniz" diye

sorulmuştur. Bu soruya 44 öğretmen cevap vermiştir. Cevaplar kendi aralarında sınıflandırılmış ve frekanslarının büyüklüğüne göre şöyle sıralanmıştır:

- Ders kitabı ve çalışma kitabındaki alıştırmaların yeterli oluşu (f : 13);
- Zamanın yetişmemesi; programı takip edebilmek için haftada iki saatin ancak yetiyor olması (f : 13);
- Sosyo-ekonomik düzey düşük olduğu için bazı öğrencilerin kitaplarının olmaması; imkanların kısıtlı oluşu (f : 10);
- Okulun olanaklarının kısıtlı oluşu ve kaynak sıkıntısı (f : 6);
- Öğrencilerin ilgi ve kapasitesinin fazladan ödev yapmaya yetecek kadar iyi olmayışı; ödev yapma alışkanlıklarının bulunmayışı (f : 5);
- Öğrencilerin aile ve çevre yapısının uygun olmayışı; çoğunun okuma-yazma bilmeyışı (f : 2);
- Öğretmenin başka kaynaklardan aldığı faydalı bilgileri tahtada göstermesi (f : 1);
- Çok ödevin öğrenciyi sıkması (f : 1).

Yukarıda açıklanan nedenler arasında kitaptaki alıştırmaların yeterli olması, haftalık ders saatinin az olması ve öğrencilerin imkanlarının kısıtlı olması ön sıralarda yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin kitap seçimi ve önerisi konusundaki genel görüşleri kitaptaki alıştırmaların yeterli olmadığı yönündedir. Öğretmenlerin çoğu bol alıştırmalı kitapları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle kitap ve başka kaynaklar konusunda çelişkili görüşler olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin değişik kaynaklardan yararlanma ve ödev verme konusunda yeterince hassas davranmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bölümde öğretmenlere sorulan son soru "Ödevleri nasıl veriyorsunuz? Lütfen belirtiniz?" şeklindedir. Bu soruya 131 kişi cevap vermiştir. Cevaplar kendi aralarında gruplandırılmış ve frekanslarının büyüklüğüne göre şöyle sıralanmıştır:

- Tahtaya yazma (f : 95);
- Fotokopi hazırlama (f : 50);
- Ders kitabı veya çalışma kitabından işaretlemelerini isteme (f : 20);
- Sözlü olarak söyleme (f : 9);
- Çalışma sayfası (worksheet) olarak teksir şeklinde verme (f : 7);
- Hepsi (f : 1).

Cevaplar öğretmenlerin en çok tahtayı kullandıklarını, bunu fotokopi ile çoğaltmanın takip ettiğini göstermektedir. Üçüncü yöntem de öğrencilerin kitaplarından işaretlemesidir. Ancak "fotokopi hazırlıyorum" diyenlerin büyük çoğunluğu, ayrıca tahtaya yazdıklarını, ya da kitaptan işaretlettiklerini belirtmişlerdir. Olanakların kısıtlı olduğunu belirten grubun görüşleri karşısında, fotokopi tercihinin burada belirtildiği kadar sık kullanılmadığı tahmin edilmektedir, çünkü öğretmenler sohbet esnasında fotokopi ile çoğaltma işleminin hem kendilerine, hem de öğrencilerine maddi açıdan ağır geldiğini, bu nedenle fotokopi ile çoğaltmadan kaçındıklarını dile getirmişlerdir. Yine burada da bilgisayarda hazırlama ve çoğaltmaya ilişkin herhangi bir bulgu elde edilmemiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin ödev hazırlama ve ödev verme konusunda daha az zahmetli ve daha az masraflı yolları tercih ettiklerini göstermektedir.

#### **4.5 Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler**

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin ve öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri yer almaktadır. Önce her iki grubun sınavlara ait ortak sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular açıklanmaktadır. Daha sonra değerlendirme hakkında öğretmenlere sorulan soruların cevaplarına ait bulgular anlatılmaktadır.

#### 4.5.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin ortak sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4.5.1.1'de incelenmektedir.

**Tablo 4.5.1.1 Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri**

Sınavlar ve Değerlendirme	Öğrenci				Öğretmen				(X <sup>2</sup> ) p
	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	Toplam f (%)	
Sınavların derste öğrenilen herşeyi kapsamaması	39 (5,5)	232 (32,9)	434 (61,6)	705 (100,0)	3 (2,2)	18 (13,3)	114 (84,4)	135 (100,0)	(26,164) 0,000
Sınavda dinleyip cevap verme	431 (61,1)	197 (27,9)	77 (10,9)	705 (100,0)	50 (37,0)	65 (48,1)	20 (14,8)	135 (100,0)	(27,807) 0,000
Sınavda sözcük dağarcığı ile ilgili soru sorma	106 (15,0)	416 (59,0)	183 (26,0)	705 (100,0)	2 (1,5)	70 (51,9)	63 (46,7)	135 (100,0)	(33,785) 0,000
Sınavda cümle kurma soruları sorma	51 (7,2)	336 (47,7)	318 (45,1)	705 (100,0)	12 (8,9)	61 (45,2)	62 (45,9)	135 (100,0)	(0,577) 0,7
Sınavda gramer soruları sorma	164 (23,3)	363 (51,5)	178 (25,2)	705 (100,0)	10 (7,4)	58 (43,0)	67 (49,6)	135 (100,0)	(38,486) 0,000
Sınavda verilen şekle göre cevap verme	149 (21,1)	365 (51,8)	191 (27,1)	705 (100,0)	18 (13,3)	67 (49,6)	59 (37,0)	135 (100,0)	(7,476) 0,02
Sınavda sorulan soruya cevap verme (soru-cevap türü sorular)	174 (24,7)	233 (33,0)	298 (42,3)	705 (100,0)	3 (2,2)	55 (40,7)	77 (57,0)	135 (100,0)	(34,611) 0,000
Dikte sınavları yapma	326 (46,2)	244 (34,6)	135 (19,1)	705 (100,0)	79 (58,5)	51 (37,8)	5 (3,7)	135 (100,0)	(20,084) 0,000
Sınavda okuma parçaları ile ilgili soru sorma	206 (29,2)	317 (45,0)	182 (25,8)	705 (100,0)	55 (40,7)	59 (43,7)	21 (15,6)	135 (100,0)	(9,816) 0,007
Resim anlatmaya not verme	276 (39,1)	301 (42,7)	128 (18,2)	705 (100,0)	38 (28,1)	67 (49,6)	30 (22,2)	135 (100,0)	(5,908) 0,05
Diyalogları canlandırmaya not verme	268 (38,0)	318 (45,1)	119 (16,9)	705 (100,0)	23 (17,0)	78 (57,8)	34 (25,2)	135 (100,0)	(22,542) 0,000
Sınıftaki etkinliklere not verme	113 (16,0)	326 (46,2)	266 (37,7)	705 (100,0)	3 (2,2)	49 (36,3)	83 (61,5)	135 (100,0)	(33,533) 0,000
İngilizce ödevlere not verme	119 (16,9)	276 (39,1)	310 (44,0)	705 (100,0)	25 (18,5)	67 (49,6)	43 (31,9)	135 (100,0)	(7,186) 0,02
Sınavda yeterli süre verilmesi	68 (9,6)	260 (36,9)	377 (53,5)	705 (100,0)	1 (0,7)	8 (5,9)	126 (93,3)	135 (100,0)	(75,023) 0,000
Sınavda oturma düzenini değiştirme	180 (25,5)	351 (49,8)	174 (24,7)	705 (100,0)	4 (3,0)	35 (25,9)	96 (71,1)	135 (100,0)	(116,376) 0,000
Sınavda kopya çekilmesi	347 (49,2)	58 (8,2)	300 (42,6)	705 (100,0)	29 (21,5)	28 (20,7)	78 (57,8)	135 (100,0)	(42,642) 0,000
Sınav sorularının öğrencinin seviyesine uygunluğu	44 (6,3)	392 (55,7)	268 (38,1)	704 (100,0)	2 (1,5)	7 (5,2)	126 (93,39)	135 (100,0)	(139,110) 0,000

1. Hiçbir zaman

2. Bazen

3. Her zaman



On yedi ifadenin bulunduğu Tablo 4.5.1.1.'de önce öğrencilerin, sonra öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ki kare analizi yapılmış ve anlamlılık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.5.1.1 genel olarak incelendiğinde sınavlar ve değerlendirme konusunda öğrencilerin görüşleri daha az olumlu iken, öğretmenlerin görüşleri daha olumlu bulunmuştur. Öğrencilerin tercihleri üç seçenek arasında dağılmıştır. Bu nedenle tercih yüzdeleri seçenekler arasında bölünmüştür. Öğrencilerin bir kısmı **sınavların derste öğretilen her şeyi kapsadığı, sınavda soru-cevap türü soruların yer aldığı, İngilizce ödevlere not verildiği ve sınavda yeterli süre verildiği** konularında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler de **sınavda sözcük dağarcığı, gramer ve okuma parçaları ile ilgili sorular olduğu, verilen şekle göre cevap verildiği, diyalogları canlandırmaya ve sınıftaki etkinliklere not verildiği, sınavda oturma düzeninin değiştiği ve soruların kendi seviyelerine uygun olduğu** konularında daha az olumlu görüş belirtmişlerdir. Yani bu öğrenciler söz konusu ifadelerin içerdiği olgu ve olayların ara sıra gerçekleştiğini düşünmektedirler. **Sınavda dinleyip cevap verme, dikte sınavları yapılması ve kopya çekilmesine** ilişkin olarak öğrencilerin bir kısmı olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, söz konusu ifadelerin betimlediği olgu ve olayların gerçekleşmediği anlamını taşımaktadır. Kısaca öğrenciler sınavlar ve değerlendirme konusunda kısmen olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirme konusundaki görüşleri öğrencilerinkine göre daha olumludur. Öğretmenler çoğunlukla **sınavların derste öğretilen her şeyi kapsadığı, sınavda gramer soruları, soru-cevap türü sorular sorulduğu, sınıftaki etkinliklere not verildiği, sınavda yeterli süre verildiği ve oturma düzeninin değiştirildiği**, sınavda bazen kopya çekildiği ve soruların öğrencinin seviyesine uygun olduğu konularında

olumlu görüş belirtmişlerdir. **Sınavda dinleyip cevap verme, sözcük dağarcığı ile ilgili soru sorma, verilen şekle göre cevap verme, okuma parçaları ile ilgili soru sorma, diyalogları canlandırma ve İngilizce ödevlere not verme** konularında da kısmen olumlu düşünmektedirler. Öğretmenlerin sadece yaklaşık yarısı **dikte sınavlarının yapılmadığını** düşünmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerinin görüşlerinin öğrencilerinkinden daha olumlu olduğunu, grupların görüşleri arasında fark bulunduğunu göstermektedir. Farkın daha iyi irdelenmesi için tablodaki p değerlerinin analiz edilmesi gerekmektedir.

Tablo 4.5.1.1 yakından incelendiğinde, iki ifadeye ilişkin anlamlılık değerlerinin 0.05 anlamlılık düzeyine eşit (0.05), ya da üzerinde (0.7) olduğu dikkat çekmektedir. Bunlar **resim anlatmaya not verme ve sınavda cümle kurma soruları sormaya** ilişkin ifadelerdir. Bunun anlamı bu ifadeler konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığıdır. Yani her iki grup da resim anlatmaya çok fazla not verilmediği ve sınavlarda çok fazla cümle kurma sorularının sorulmadığı konularında birleşmektedir. Bu nedenle bunlar üzerinde durulmamıştır.

Tablo 4.5.1.1'de yer alan diğer ifadelerle ilişkin değerlere bakıldığında bunların 0.000, 0.007 ve 0.02 p değerleri ile 0.05 anlamlılık düzeyinin çok altında oldukları görülmektedir. Bu ifadeler şunlardır: **Sınavların derste öğretilen her şeyi kapsamaması, sınavda dinleyip cevap verme, sınavda sözcük dağarcığı ile ilgili soru sorma, sınavda gramer soruları sorma, sınavda verilen şekle göre cevap verme, sınavda sorulan soruya cevap verme, dikte sınavları yapma, sınavda okuma parçaları ile ilgili soru sorma, diyalogları canlandırmaya not verme, sınıftaki etkinliklere not verme, İngilizce ödevlere not verme, sınavda yeterli süre verilmesi, sınavda oturma düzenini değiştirme, sınavda kopya çekilmesi ve sınav sorularının öğrencinin seviyesine uygunluğudur.** Aşağıda tablodan alınan bir kaç örnekle görüş farklılıkları irdelemeye çalışılmıştır.

Birinci örnek **sınavda dinleyip cevap verme** ile ilgilidir. Öğrencilerin yüzde 61.1'i hiçbir zaman, yüzde 27.9 bazen ve yüzde 10.9'u her zaman seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin ise yüzde 48.1'i bazen, yüzde 37'si hiçbir zaman ve yüzde 14.8'i her zaman diye cevap vermiştir. Grupların görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük fark vardır. Öğrencilerin yarıdan çok fazlası hiç bir zaman seçeneğine ağırlık verirken, öğretmenlerin yarıya yakını bazen seçeneğinde odaklanmıştır. Her zaman seçeneğindeki oranlar her iki grup için de oldukça düşüktür.

Öğrencilerin çoğuna göre duyduğunu dinlediğini anlama sınavı yapılmazken, öğretmenlerin bir kısmına göre bu tür sınavlar yapılmaktadır. Grupların görüşleri birbirinden çok farklıdır. Öğretmenlerin denetlenme ya da teftiş kaygısı ile bu soruya cevap verirken objektif olmadıkları tahmin edilmektedir. Öğrencilerin böyle bir kaygısı olmadığı için onlar rahatça bu tür soruların çok az sorulduğunu söyleyebilmektedir.

İkinci örnek **sınavda gramer soruları sorulması** ile ilgilidir. Bu ifade için öğrencilerin yüzde 51.5'i bazen, yüzde 25.2'si her zaman ve yüzde 23.3 hiçbir zaman diye cevap vermiştir. Öğretmenlerin yüzde 49.6'sı her zaman, yüzde 43'ü bazen ve yüzde 7.4'ü hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yarısı bazen seçeneğinde yoğunlaşırken, öğretmenlerin yarısı her zaman seçeneğine ağırlık vermiştir. Öğrencilerin hiçbir zaman ve her zaman seçeneklerindeki oranları birbirine çok yakındır. Fakat öğretmenlerin hiçbir zaman seçeneğindeki oranı çok düşük, bazen seçeneğindeki oranı da yarıdan azdır.

Yukarıdaki sonuçlar öğrencilerle öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenler genellikle sınavlarda gramer soruları sorduklarını, öğrenciler ise bu tür soruların ara sıra sorulduğunu düşünmektedirler. Bu görüş farkının nedeni, yabancı dil öğretmenlerinin sınavlarda hep gramer ağırlıklı soru sormasından

kaynaklanmış olabilir. Hazırlaması, puanlaması, uygulaması ve değerlendirmesi zahmetsiz olduğu için en çok sorulan soru türü gramer sorularıdır. Bu nedenle öğretmenler bu ifade için daha fazla olumlu tercih hakkı kullanmış olabilirler.

**Diyalogları canlandırmaya not verme** üçüncü örneğimizdir. Bu ifade için öğrencilerin yüzde 45.1' bazen, yüzde 38'i hiçbir zaman ve yüzde 16,9'u her zaman derken, öğretmenlerin 57.8'i bazen, yüzde 25.2'si her zaman ve yüzde 17'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Grupların görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde büyük fark vardır. Öğrencilerin çoğu bazen ve hiçbir zaman seçeneklerinde yoğunlaşırken, öğretmenlerin çoğu bazen ve her zaman seçeneklerine ağırlık vermiştir. Yani öğrenciler diyalogları canlandırmaya daha seyrek not verildiğini düşünürken, öğretmenler bu etkinliğe daha sık not verildiğini belirtmişlerdir. Bu görüş farkının nedeni, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme süreci konusunda tam olarak bilgilendirmemiş olması ile açıklanabilir.

İDÖP'nın ilkelerine göre bu yaş grubundaki çocukların başarısının yazılı ve sözlü sınavlarla ölçüleceği, ancak değerlendirmenin öğrencide öğrenme isteğini azaltmayacak şekilde ve mümkün olduğunca göze çarpmadan yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001 : 331).

Son örnek **sınav sorularının öğrencinin seviyesine uygunluğudur**. Öğrencilerin yüzde 55.7'si bazen, yüzde 38.1'i her zaman ve yüzde 6.3'ü hiçbir zaman seçeneğini göstermiştir. Öğretmenlerin yüzde 93.39'u her zaman, yüzde 5.2'si bazen ve yüzde 1.5'i hiçbir zaman demmiştir. Her iki grubun görüşleri arasında 0.000 anlamlılık düzeyinde oldukça büyük fark vardır. Öğrencilerin yarısı bazen seçeneğine ağırlık verirken, öğretmenlerin neredeyse tamamı her zaman seçeneğini vurgulamıştır.

Öğrenciler ve öğretmenler sınav sorularının seviyeye uygunluğu bakımından farklı düşünmektedirler. Öğrenciler sınav sorularının ara sıra

seviyelerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Oysa öğretmenler soruların genellikle uygun olduğu görüşündedirler. Öğrenciler anlamadıkları veya cevaplandıramadıkları soruların zor olduğunu ima etmektedirler. Öğretmenler ise soruların çok kolay olduğunu düşünmektedirler. Ancak öğrenci çalışmamış, ya da öğretilen konuyu anlamamışsa o soru öğrenci için hep zordur. Bu bağlamda sınav sorularının seviyenin üzerinde olduğu görüşü hakimdir. Farkın nedeni bu şekilde açıklanabilir.

Sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin sonuçlar, özetle, öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle farklı düşündüklerini göstermektedir. Bu farklılık sınavın türüne, niteliğine, sınavda ölçülmesi gereken beceriye, değerlendirme ölçütlerine ve sınav düzenine bağlı olarak değişmektedir. Sınav sonuçları öğrencinin başarısını, dolayısıyla programın başarısını gösteren önemli ip uçları verir. Ayrıca sınavlar öğrencinin kendini yenilemesine, geliştirmesine ve hatalarını görmesine yardımcı olur. Ancak İDÖP'nin sınavlar ve değerlendirme aşamasında beklenen etkinin yaratılmadığı anlaşılmaktadır. Üstelik öğretmenlerin bu dersi nasıl değerlendirecekleri konusunda çok net ve açık bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir.

İlköğretim okulları sınav yönetmeliğine göre, yıl içinde iki yazılı bir sözlü sınav ile değerlendirme yapılması ön görülmektedir. Oysa İDÖP'da öğretmenin ödev ve alıştırmaları tipleri ile ilgili geniş bir grafik tablosu geliştirmesi ve değerlendirme sonuçlarını bu tabloya yerleştirmesi istenmektedir. Bu tabloda dört beceri ile ilgili çalışmalar, gramer ve sözcük çalışmaları, cümle kurma yazma çalışmaları, dikte çalışmaları, diyalog çalışmaları ve resim anlatma gibi derste öğretilen ve uygulanan her şey vardır. Ancak ödev verme konusunda öğretmenlerin çok çaba sarf etmediği bu araştırmada ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan sohbetlerde onların yukarıda açıklanan tablo ile ilgili herhangi bir çalışma yapmadıkları fark edilmiştir. Değerlendirme konusunda sorulan sorulara öğretmenler açık ve net cevaplar verememişlerdir. Bu sonuçlar değerlendirme konusunda öğretmenlerin kendi değerlendirme sistemlerine göre not verdikleri düşüncesini doğrulamaktadır.

#### 4.5.2 Öğretmenlerin Sınavlar ve Değerlendirmeye İlişkin Ortak Olmayan Sorulara Ait Görüşleri

Öğretmenlere sınavlar ve değerlendirme konusunda belirtmek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulduğunda buna cevap veren bir öğretmen soru çeşitliliğine önem verilmesini belirtmiştir.

Öğretmenlere sorulan ikinci soru “İngilizce dersinde değerlendirme sizce nasıl yapılmalıdır? Lütfen belirtiniz” şeklindedir. Bu soruya 84 kişi cevap vermiştir. Cevaplar gruplandırılmış ve frekanslarının büyüklüğüne göre şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrencinin sınıf içindeki başarısına ve genel durumuna göre değerlendirme : sınıf içi etkinliği, tertip-düzen, soruları cevaplandırma yeterliliği, diyalogları canlandırma, ödevler, öğrendiklerini günlük hayata aktarabilme başarısı gibi (f : 23);
- Yazılı sınavlar, derse katılım, ödev yapıp yapmama, derse ilgi ve sınıf içi davranışa göre (f : 20);
- Sınavların seviyeye uygun olması; konuların önceden söylenmesi; soruların kolay olması; kuralların katı olmaması ve yüzde yüz başarı beklenmemesi (f : 7);
- Sadece derse katılım ve ilginin önemli olması, çünkü amaç yabancı dili sevdirmek ve öğrencilerin motivasyonunu kırmamaktır (f : 6);
- Yazılı ve sözlü sınav yapılması, ortalama alınması (f : 6);
- Çoktan seçmeli sınav (test) verilmesi, çok soru sorulması (f : 6);
- Sadece sözlü sınav yapılması, çünkü öğrenci yazmada güçlük çekiyor (f : 5);
- Yazılı değerlendirmenin olmaması, not ile değerlendirmenin kaldırılması (f : 4);
- Sık sık ‘quiz’ verilmesi (f : 3);

- Sınavların öğretilen herşeyi kapsaması; bol ve çeşitli soru olması; değişik soru sorma tekniklerinin uygulanması (f : 2);
- Sınavlarda telaffuz, gramer ve duyduğunu anlamaya ağırlık verilmesi (f:2),
- Dikte ve telaffuzun birlikte değerlendirilmesi (f : 2);
- Okuma, yazma, dinleme ve konuşma konularında bilgi verilse değerlendirme yapılacaktır. (f : 1);
- Önemli konulardan soru sorulması (f : 1);
- Sınıf içinde soru-cevap şeklinde, ya da öğrencilerin diyalog çalışmalarına not verilmesi (f : 1);
- Kelimelerin doğru yazılışına ve konunun genel olarak anlaşılıp anlaşılmamasına göre not verilmesi (f : 1);
- Yazılı sınavların not vermede temel alınması (f : 1).

Yukarıda yer alan öneriler incelendiğinde, en fazla frekansa sahip olan ilk üç cevap, değerlendirmenin nasıl olması gerektiğini yeterince açıklamaktadır. Öğretmenler İngilizce dersinde öğrencinin yazılı veya sözlü notu ile ürkütülmesine ve İngilizce'den soğutulmasına karşıdırlar. Öğrencinin bu derse olan ilgisi, katılımı ve derste ki durumu değerlendirmede temel olmalıdır. Eğer sınav yapmak gerekiyorsa öğretmenler bu sınavların hafifçe geçiştirilmesinden yanadırlar. Amacın İngilizce'yi sevdirmek ve ilgi uyandırmak olduğunu düşünenler oldukça çoktur.

#### **4.6 Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşler**

Bu bölümde öğretmenlerin ve yöneticilerin okuldaki eğitim öğretim sistemine ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmektedir. Bu konuda önce öğretmenlerin daha sonra yöneticilerin görüşlerine ilişkin bulgular belirtilmekte, benzer sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırılmakta ve grupların görüşleri arasındaki farklar incelenmektedir.

#### 4.6.1 Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim öğretim sistemine ait sorulara verdikleri cevaplar frekans ve yüzdelerine göre Tablo 4.6.1.1'de yer almaktadır.

**Tablo 4.6.1.1 Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri**

Eğitim Öğretim Sistemi	Öğretmen			Toplam
	1	2	3	f (%)
	f (%)	f (%)	f (%)	
Yöneticilerin İngilizce dersi ile ilgili sorunlarda yardımcı olması	22 (16,3)	47 (34,8)	66 (48,9)	135 (100,0)
İngilizce dersi için ayrı bir odanın bulunması	122 (90,4)	4 (3,0)	9 (6,7)	135 (100,0)
İngilizce dil laboratuvarının etkin şekilde kullanılması	126 (93,3)	5 (3,7)	3 (3,0)	135 (100,0)
Öğrencilerin okulda bilgisayar olanağından yararlanması	120 (89,6)	8 (6,0)	3 (4,5)	134 (100,0)
İngilizce dersi için okulun fotokopi olanağından yararlanma	31 (23,0)	37 (27,4)	67 (49,6)	135 (100,0)
Okulda İngilizce için gerekli her türlü araç gerecin bulunması	77 (57,0)	46 (34,1)	12 (8,9)	135 (100,0)
Sınıftaki öğrenci sayısının İngilizce öğretimi için uygunluğu	68 (50,3)	35 (25,9)	32 (23,7)	135 (100,0)
Sınıf ve sınıftaki düzenin İngilizce dersi için uygunluğu	62 (45,9)	49 (36,3)	24 (17,8)	135 (100,0)
İngilizce öğretmenin görev ve sorumluluğunu bilmesi	2 (1,5)	21 (15,7)	111 (82,8)	134 (100,0)
İngilizce dersi ile ilgili kararların yöneticilerle birlikte alınması	20 (14,8)	47 (34,8)	68 (50,4)	135 (100,0)
İngilizce öğretmenleri arasındaki iletişim ve eş güdümlü	10 (7,4)	33 (24,4)	92 (68,1)	135 (100,0)
Öğrencilerin İngilizce ile ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapma	22 (16,3)	56 (41,5)	57 (42,2)	135 (100,0)
İngilizce hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma	35 (26,1)	59 (44,0)	40 (29,9)	134 (100,0)

1. Hiçbir zaman

2. Bazen

3. Her zaman

Tablo 4.6.1.1'de görülen on üç ifadeye ilişkin değerler incelendiğinde altı ifadeye ilişkin değerlerin genellikle olumlu, diğer altı ifadeye ait değerlerin



olumsuz olduğu ve birisinin de ortada bulunduğu söylenebilir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

**Yöneticilerin İngilizce dersi ile ilgili sorunlarda yardımcı olması, İngilizce dersi için okulun fotokopi olanağından yararlanma, İngilizce öğretmenin görev ve sorumluluğunu bilmesi, ders ile ilgili kararların yöneticilerle birlikte alınması, İngilizce öğretmenleri arasında iletişim ve eşgüdüm olması ve velilerle işbirliği yapma** konularında öğretmenlerin cevapları her zaman seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu konularda bazen seçeneği ikinci öncelikli seçenek durumundadır. Ancak iki ifadede, bazen seçeneğinin oranı her zaman seçeneğinin oranına çok yakındır. Örneğin **yöneticilerin İngilizce dersi ile ilgili sorunlarda yardımcı olması** hakkında öğretmenlerin yüzde 48.9'u her zaman derken, yüzde 34.8'i bazen, yüzde 16.3'ü hiçbir zaman demiştir. **Velilerle işbirliği yapma** konusunda yine öğretmenlerin yüzde 42.2'si her zaman, yüzde 41.5'i bazen ve yüzde 16.3'ü hiçbir zaman seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı yöneticilerin onlara her zaman yardımcı olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen veli işbirliğinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.6.1.1'de yer alan diğer ifadelerden **İngilizce dersi için ayrı bir odanın bulunması, İngilizce dil laboratuvarının etkin şekilde kullanılması, öğrencilerin okulda bilgisayar olanağından yararlanması, okulda İngilizce için gerekli her türlü araç gerecin bulunması, sınıftaki öğrenci sayısının İngilizce öğretimi için uygunluğu, sınıf ve sınıftaki düzenin İngilizce dersi için uygunluğu** konularında öğretmenlerin cevapları hiçbir zaman seçeneğinde yığılmaktadır. Bu ifadelerden üçünde hiçbir zaman seçeneğinin oranına en yakın oran bazen seçeneğidir. Bu durum bir iki örnekle aşağıda açıklanmaktadır.

**Okulda İngilizce için her tür araç-gerecin bulunması** konusunda öğretmenlerin yüzde 57'si hiçbir zaman, yüzde 34.1'i bazen ve yüzde 8.9' u her zaman demişlerdir. **Sınıf ve sınıftaki düzenin İngilizce dersi için uygunluğuna** ilişkin olarak da öğretmenlerin yüzde 45.9'u hiçbir zaman, yüzde 36.3'ü bazen ve yüzde 17.8'i her zaman seçeneğini göstermiştir. Bu örneklerden anlaşıldığı gibi öğretmenlerin çoğu okulda İngilizce dersi için gerekli araç-gerecin bulunmadığını ve sınıf düzeninin İngilizce dersi için uygun olmadığını düşünmektedir. Çok küçük bir öğretmen grubu bu konuda olumlu görüş belirtmiştir.

Tablo 4.6.1.1'de bulunan **hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma** ikinci örnektir. Bu ifadeye ilişkin olarak öğretmenlerin yüzde 44'ü bazen, yüzde 29.9 her zaman ve yüzde 26.1'i hiçbir zaman demişlerdir. Öğretmenlerin bazen seçeneğine ağırlık verdikleri, diğer iki seçeneği de birbirine yakın oranlarda vurguladıkları gözlenmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak istediklerini, fakat kontenjanlar sınırlı olduğu için her başvurunun kabul edilmediğini sohbetlerde belirtmişlerdir.

Eğitim-öğretim sistemi ile ilgili olarak öğretmenlere eklemek istedikleri **başka bir şey olup olmadığı** sorulmuştur. Bu soruya kimse cevap vermemiştir.

Kısaca özetlenecek olursa, eğitim-öğretim sistemi konusunda öğretmenler okuldaki olanakların, eğitim teknolojisinin ve velilerle işbirliğinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Yöneticilerin İngilizce dersi konusunda öğretmenlere ara sıra destek verdiği, onlara karar sürecinde ara sıra yardımcı olduğu söylenebilir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılma konusunda ise öğretmenlerin yeterli bir gayret içinde olmadıkları dikkat çekmektedir.

#### 4.6.2 Yöneticilerin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin eğitim-öğretim sistemine ilişkin açık ve kapalı uçlu sorulara verdikleri cevaplar bu bölümde açıklanmaktadır. Açık uçlu sorular kendi aralarında gruplandırılmış ve frekansları hesaplanmıştır. Bu bölümde ayrıca yöneticilerle öğretmenlere sorulan benzer soruların cevaplarına ilişkin açıklama yapılmış, cevaplar arasındaki farklar irdelenmiştir.

Yöneticilere, bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin toplam sayısı ve kaçının dört ve beşinci sınıflarda İngilizce derslerine girdikleri sorulmuş ve cevaplar üçüncü bölümde, evren ve örnekleme açıklanmıştır. O nedenle burada tekrarlanmamaktadır.

“İngilizce derslerine giren sözleşmeli öğretmeniniz var mıdır?” sorusunun cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 4.6.2.1’de görülmektedir.

**Tablo 4.6.2.1 Yöneticilere Göre Sözleşmeli Öğretmenler ve Öğretmen Açığının Dağılımı**

Sözleşmeli Öğretmenler ve Öğretmen Açığı	Yönetici		Toplam
	1	2	f (%)
	f (%)	f (%)	
İngilizce dersine giren sözleşmeli öğretmen	119 (81,5)	27 (18,5)	<b>146</b> <b>(100,0)</b>
4 ve 5’inci sınıflarda İngilizce öğretmen açığı	81 (55,5)	65 (44,5)	<b>(146)</b> <b>100,0</b>

1. Hayır

2. Evet

Tablo 4.6.2.1’de görüldüğü gibi bu soruya yöneticilerin yüzde 81.5’i ‘hayır’, yüzde 18.5’i ‘evet’ demiştir. Cevaplara göre okulların yaklaşık beşte birinde sözleşmeli İngilizce öğretmenleri çalışmaktadır.

Sonraki soruda bir önceki ile bağlantılı olarak “Cevabınız ‘evet’ ise, bu öğretmenlerin sayısı nedir?” diye sorulmuştur. Bu soruya cevap veren yöneticiler 28 sözleşmeli öğretmen bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu rakam

küçümsenmeyecek kadar büyüktür. “Derslerin boş geçmesinden daha iyidir” anlayışı ile yürütülen bu uygulamanın öğrenciye yararı tartışılabilir, çünkü sözleşmeli öğretmenler sadece dersleri olduğu gün okuldadır. Okula ve öğrenciye yabancıdır. Diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle iletişimleri yeterli olmayabilir. Bu nedenle İDÖP'nin gerçekleştirme düzeyini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Bir sonraki soruda yöneticilere “dört ve beşinci sınıflarda İngilizce öğretmen açığı var mıdır?” diye sorulmuştur. Buna ilişkin cevaplar Tablo 4.6.2.1'de yer almaktadır. Yöneticilerin yüzde 55.5'i 'hayır', yüzde 44.5'i 'evet' diye cevap vermiştir. Cevaplar İngilizce öğretmen açığının neredeyse mevcutların yarısı kadar olduğunu göstermektedir. Bu kadar büyük İngilizce öğretmen açığının olduğu bir sistemde İDÖP'nin ne kadar başarılı olduğu düşündürücüdür.

Yukarıdaki sorunun devamı olarak yöneticilere “Cevabınız 'evet' ise öğretmen açığı kaç kişidir? İngilizce dersleri nasıl yapılmaktadır?” diye sorulmuştur. Bu soruya 42 yönetici cevap vermiştir. Yöneticilere göre 87 İngilizce öğretmenine ihtiyaç vardır. Öğretmen açığı olan okullarda derslerin nasıl yapıldığına ilişkin cevaplar Tablo 4.6.2.2'de görülmektedir.

**Tablo 4.6.2.2 Yöneticilere Göre Öğretmen Açığı Olan Okullarda İngilizce Derslerinin Nasıl Yapıldığı**

İngilizce Derslerinin Nasıl Yapıldığı	Yönetici
	f
Sınıf öğretmeni	26
Diğer branş öğretmeni	6
Sözleşmeli İngilizce öğretmeni	5
Dersler boş geçiyor	3
Tek İngilizce öğretmeni	1
Başka dersler yapılıyor	1
<b>Toplam</b>	<b>42</b>

Tablo 4.6.2.2'de görüldüğü gibi 26 yönetici, derslerin sınıf öğretmenleri, altı kişi diğer branş öğretmenleri ve beş kişi de sözleşmeli öğretmenler tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Üç okulda dersler boş geçmekte, bir okulda tek İngilizce öğretmeni tarafından tüm İngilizce dersleri verilmekte ve bir okulda da İngilizce dersi yerine başka dersler yapılmaktadır.

İngilizce öğretmeni bulunmayan sınıflarda dersler çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bazı okullarda İngilizce bilen sınıf öğretmenleri diğer şubelerin derslerine girmektedir. Ancak yöneticiler bu derslerin pek verimli olmadığı görüşünü iletmışlerdir, çünkü sınıf öğretmenlerinin İngilizce bilgi ve becerisi bu dersi verecek kadar yeterli değildir. Bir kaç okulda ise dersler ya İngilizce bilen diğer branş öğretmenleri, ya da dışardan getirilen sözleşmeli öğretmenler tarafından verilmektedir. Diğer branş öğretmenleri tarafından yapılan İngilizce derslerinin de fazla verimli olmadığı yöneticilerin dile getirdiği sorunlar arasındadır.

Sonuçlar, birçok okulda İngilizce derslerinin uzman olmayan öğretmenler tarafından, sadece görünüşü kurtarmak amacıyla yapıldığını ortaya koymaktadır. Programın, İngilizce öğretimi konusunda mesleki eğitim almış kişiler tarafından uygulandığında bile bazı sorunları olduğu düşünülürse, uzman olmayan kişiler tarafından uygulandığı zaman başarı ve veriminin ne olacağı merak edilmektedir.

Ancak bu konuda sevindirici bir uygulama başlatılmıştır. M.E.B. İngilizce branşındaki öğretmen gereksinimini karşılamak amacıyla, bir öğretim yılında on ayı geçmemek üzere İngilizce Öğreticiliği adı altında kısmi zamanlı geçici personel istihdamına ilişkin bir karar almıştır. 24634 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak 24.10.2001 tarihinde yürürlüğe giren genelgeye göre Adana ili genelinde İngilizce Dil Öğreticiliği için 100 kontenjan ayrıldığı bildirilmektedir.

Bu sayının il genelinde ihtiyacı karşılayıp karşılamayacağı şüphelidir, çünkü araştırma sonuçları Adana'nın merkez ilçelerindeki okullarda 87 İngilizce

öğretmenine ihtiyaç duyulduğunu yansıtmaktadır. Ayrıca İngilizce Dil Öğreticilerinin niceliği kadar niteliği de önemlidir. Bu öğretmenler, üniversitelerin sadece İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olanlar arasından alınmamaktadır. Bunlar ayrıca yabancı dille öğretim yapan yüksek öğretim kurumlarının lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapan bölüm mezunları da olabilmektedir. Yani İngilizce bilen, fakat İngilizce'nin nasıl öğretileceğini bilmeyen yüksek öğretim kurumu mezunları öğretici olabilmektedir. Bu öğretmenler bir öğretim gününden az, dört öğretim gününden fazla derse girememektedir. Bu nedenle okulda buldukları süre kısıtlıdır. Bu uygulama geçici bir çözüm olarak öğretmen ihtiyacını kısmen giderebilir, fakat daha kalıcı ve nitelikli çözümler bulmaktan vazgeçilmemelidir.

Yöneticilere, dört ve beşinci sınıflardaki öğrencilerin toplamına ilişkin olarak sorulan soruların cevapları üçüncü bölümde, evren ve örnekleme açıklandığı için burada tekrarlanmamıştır. Yöneticilere bundan sonra sorulan dokuz, on, on bir, on iki ve on üçüncü sorular **İngilizce dersi için ayrı bir oda, öğrenciler için bilgisayar, öğretmenler için bilgisayar, İngilizce dersi için video, televizyon odası ve fotokopi makinesinin bulunup bulunmadığı** ile ilgilidir. Bu soruların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 4. 6. 2. 3'de görülmektedir.

**Tablo 4.6.2.3 Yöneticilerin Okulun Olanaklarına İlişkin Görüşleri**

Okulun Olanakları	Yönetici		Toplam
	1	2	
	f (%)	f (%)	f (%)
Okulda İngilizce dersi için ayrı bir oda bulunması	138 (94,5)	8 (5,59)	(146) 100,0
Okulda öğrencilerin kullanabileceği bilgisayar bulunması	117 (80,1)	29 (19,9)	(146) 100,0
Okulda öğretmenlerin kullanabileceği bilgisayar bulunması	83 (56,8)	63 (43,2)	(146) 100,0
İngilizce dersi için video, televizyon odası bulunması	74 (50,7)	72 (49,3)	(146) 100,0
Öğretmenlerin İngilizce dersi için kullanabileceği fotokopi makinesi bulunması	16 (11,0)	130 (89,0)	(146) 100,0

1. Hayır

2. Evet

Tablo 4. 6. 2. 3'de görüldüğü gibi yöneticilerin yüzde 94.5'i okulda İngilizce dersi için ayrı bir oda, yüzde 80.1'i okulda öğrencilerin kullanabileceği bilgisayar bulunmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kullanabileceği bilgisayar konusunda yöneticilerin yüzde 56.8'i (83 okul) 'hayır' derken, yüzde 43.2'si (63 okul) 'evet' demişlerdir. İngilizce dersi için video, televizyon odasının bulunmasına ilişkin olarak yöneticilerin yüzde 50.7'si (74 okul) 'hayır', yüzde 49.3'ü (72 okul) 'evet' demişlerdir. Ayrıca yöneticilerin yüzde 89'u (130 okul) öğretmenlerin kullanabilecekleri fotokopi makinesi bulunduğunu belirtmişlerdir.

Okulun olanaklarına ilişkin olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri (Tablo 4.6.1.1) karşılaştırıldığında, bazılarının birbirine çok yakın, bazılarının da farklı oldukları görülmüştür. Her iki grup da çoğunlukla İngilizce dersi için ayrılmış bir odanın ve öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarın bulunmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler için sağlanan olanaklardan biri bilgisayardır. Araştırmanın örnekleminde yer alan okulların yarıya yakınında öğretmenlerin yararlanabileceği bilgisayar vardır. Ancak öğretmenlerin ders materyali ve ödevlerin kaynakları konusundaki görüşleri arasında bilgisayardan yararlanma olanağının bulunmaması dikkat çekicidir. Bu sonuç, öğretmenlerin mevcut olanaklarla eğitim teknolojisinden pek yararlanmadıklarını göstermektedir.

İngilizce dersi için video, televizyon ve laboratuvara ilişkin olarak yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri biraz farklıdır. Yöneticilerin yaklaşık yarısı okullarında öğrenciler için video ve televizyon odası bulunduğunu belirtmişlerdir. Oysa öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 93) İngilizce dersi için laboratuvarın etkin şekilde kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin beklentisi tam donanımlı bir dil laboratuvarının sağlanmasıdır. Oysa İngilizce öğreniminin başlangıç aşamasında etkin şekilde kullanılan video, televizyon ya da bilgisayar laboratuvardan daha yararlı olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okulun mevcut olanaklarından sonuna kadar yararlanması İngilizce dersinin verimini artıracaktır.

Fotokopi makinesinin bulunması öğretmenlere sağlanan bir diğer olanaktır. Bu konuda yöneticilerden olumlu görüş belirtenlerin oranı öğretmenlerinkinden daha fazladır. Bunun nedeni, öğretmenlerin fotokopi olanaklarından fazla yararlanmadıkları düşüncesi ile bu imkanı göz ardı etmiş olmalarından, yöneticilerin ise sorumluluk bilinci içinde okulun imkanlarını fazlasıyla sahiplenmesinden kaynaklanabilir. Ancak sonuçta önemli olan okulda ders materyalini çoğaltmak, bunu öğrencilere iletmek ve öğrencilerle paylaşmak için öğretmenlere bu imkanın büyük oranda sağlanmasıdır.

Bir sonraki soruda yöneticilere “Okulunuzdaki mevcut fiziksel kaynaklar (derslik, laboratuvar, araç-gereç vb gibi) İngilizce dersi programının amacına ulaşması için yeterli midir?” diye sorulduğunda, yöneticilerin 47.3’ü ‘hayır’ yüzde 45.2’si ‘kısmen’ ve yüzde 7.5’i ‘evet’ diye cevap vermiştir. Bu soruda okulun tüm olanakları birlikte değerlendirildiği için yöneticilerin yaklaşık yarısı olumsuz, diğer yarısı kısmen olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri yöneticilerinkine yakındır. Ancak öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerin oranı (% 57) daha fazladır.

Yöneticilerle öğretmenler arasındaki görüş farkının birinci nedeni, öğretmenlerin beklentilerinin daha fazla olması, mevcut olanaklardan etkin ve verimli bir biçimde yararlanmamalarından kaynaklanmış olabileceğidir. İkinci nedeni ise, yöneticilerin mevcut olanakları her zaman öğretmenlerin hizmetine hazır tutmamalarından kaynaklanmış olabileceğidir. Yöneticilerin odasını süsleyen televizyon ve videolar, bozuk teypler, sadece bazı okulların raflarında, kitaplıklarında atıl durumda bekleyen CD’ler, kasetler, kitaplar ve diğer eğitim araçları bunlara örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca bir kaç yönetici bazı okullardaki (örneğin MLO’da) araç-gereç olanaklarının paylaşılması gerektiği görüşünü iletmışlerdir.

Özetlenecek olursa, okulların her tür araç-gereç, teyp, video, televizyon, bilgisayar, derslik vb gibi olanaklarının kısıtlı olduğu görüşü ağır basmaktadır. Ancak mevcut olanakların daha etkin ve verimli biçimde kullanılması, sorunu



kısmen hafifletebilir. Bu aşamada, öğretmenlerin okulun imkanlarını en iyi şekilde değerlendirmek için çaba göstermeleri gerekecektir. Yöneticilerin de bu konuda onlara destek olması çok önemlidir.

Yöneticilere daha sonra fiziksel kaynakların yeterli olup olmadığına bağlı olarak "Cevabınız 'kısmen' veya 'hayır' ise bu konuda okul olarak alınması gerekli önlemler nelerdir?" diye sorulmuştur. Yöneticilerin cevapları frekanslarının büyüklüğüne göre şu şekilde sıralanmıştır:

- Araç-gereç ve teknik donanımın artırılması (f : 37);
- Yabancı dil laboratuvarının yapılması (f : 36);
- Fiziki yapının büyütülmesi: örneğin daha fazla derslik, oda, salon, veya bina yapılması (f : 34);
- Kısıtlı maddi imkanların artırılması (f : 14);
- Diğer önlemler : örneğin tiyatro grubu, kitap bağıışı gibi etkinliklerle okul masraflarını karşılamak ve bina düzenini yenilemek gibi (f : 8);
- Mevcut alanların daha verimli kullanılması (f : 3);
- Öğrenci sayısının azaltılması (f : 3);
- Sağlam bir altyapı oluşturulması (f : 2);
- Okulda kurs açılması (f : 2);
- Her türlü imkanın bulunması nedeniyle başarının öğretmene bağlı oluşu (f : 2);
- Öğretmen açığının giderilmesi (f : 1);
- Hiç bir önlem alınmaması (f : 1).

Cevaplardan anlaşıldığı gibi yöneticilerin en çok vurguladığı önlemler arasında sırayla okuldaki donanımın artırılması, yabancı dil laboratuvarının kurulması ve fiziki yapının büyütülmesi gelmektedir. Bunlar pahalı ve uzun vadeli çözümlerdir. Fakat bu konuda bir an önce girişimde bulunulması sorunun çözümüne yardımcı olacaktır.

Yöneticilere bir sonraki soruda “İngilizce dersi ile ilgili kararları nasıl alırsınız?” diye sorulmuştur. Cevaplar gruplandırılarak frekanslarının büyüklüğüne göre şöyle sıralanmıştır:

- Branş ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda (f : 56);
- Zümre öğretmenler veya öğretmenler kurulu toplantılarında (f : 53);
- İlköğretim Kurumu Yönetmeliklerine göre (f : 8);
- Diğerleri : örneğin İngilizce konusunda deneyimli kişilere danışarak, program dahilinde gibi (f : 5);
- Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda (f : 3);
- Branş öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yönetimin ortak görüşleri doğrultusunda (f : 2);
- Öğrenci, öğretmen ve yönetimin işbirliği ile (f : 1);
- Okul istatistiklerine göre (f : 1);
- Öğretmen olmadığı için karar alınamıyor (f : 1).

Cevaplardan anlaşıldığı gibi yöneticiler İngilizce dersi ile ilgili kararları çoğunlukla öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ya da zümre ve kurul toplantıları sonuçlarına göre almaktadırlar. Bir yıl içerisinde okulda iki kez zümre öğretmenler kurulu toplanmaktadır. İhtiyaca göre bu toplantılar tekrarlanabilmektedir. Öğretmenlerin burada aldıkları kararlar yazılı rapor halinde yönetime bildirilmektedir. Yöneticilerin çoğu ihtiyaç halinde öğretmenlerle birebir görüştiklerini ve bu görüşler doğrultusunda hareket ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, İngilizce dersi için kararların yöneticilerle birlikte alınması konusundaki görüşleri yöneticilerinki ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 50.4) bu soruya olumlu cevap vermiştir. Diğer yarısı ise tam olarak emin değildir, ya da olumsuz düşünmektedir. Bu küçük fark öğretmenlerin beklentilerinin daha fazla olmasından, ya da yöneticilerin kendilerine çok fazla güvenmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Birkaç yönetici kararları öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda aldığı ifade etmiştir. Sayıca çok düşük olmakla birlikte böyle bir davranış modeli umut verici ve sevindiricidir, çünkü öğrencilerin ve velilerin çocukları ilgilendiren kararlarda görüşlerine başvurulması ve söz haklarının olması birçok bakımdan oldukça yararlı bir gelişmedir. Ancak bu tür davranışların yaygınlaştırılması gerekir.

Sonuç olarak, yöneticilerin çoğu İngilizce dersi ile ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşlerine önem vermektedir. Ancak sadece öğretmen görüşüne başvurmak yeterli olmayacaktır. Yöneticilerin koltuklarından kalkarak öğrencilerle, velilerle ve öğretmenlerle daha çok görüş alış-verişinde bulunup programla ilgili sorunları gözlemlenmeleri ve araştırmaları çok yararlı olacaktır.

Yöneticilere daha sonra "Size göre İngilizce öğretmenleri arasındaki iletişim ve eşgüdüm nasıldır?" diye sorulmuştur. Cevaplar gruplandırılarak frekanslarına göre şu şekilde verilmiştir:

- Normal, uyumlu, sorun yok (f : 81) ;
- Çok iyi, birbirleri ile iletişim içindeler (f : 21) ;
- Daha iyi olmalı, zayıf yeterli değil, eksiklik var (f : 20) ;
- Oldukça ilkel (f : 1) ;
- Yeterli bilgim yok (f : 1).

Cevaplarda görüldüğü üzere, yöneticilerin çoğu İngilizce öğretmenlerinin normal bir uyum içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Fakat uyumun yeterli olmadığını, eksiklikler bulunduğunu belirten küçük bir grup vardır. Her iki grubun da, yani normal ve eksik diyenlerin ortaklaşa vurguladıkları iki sorun ortaya çıkmıştır. Bunlar İngilizce öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasındaki uyum yetersizliği ve ilköğretimin ikinci kademesinde ders veren İngilizce öğretmenleri ile birinci kademesinde ders veren İngilizce öğretmenleri arasındaki iletişim eksikliğidir.

Söz konusu yöneticilere ve araştırmacının gözlemlerine göre İngilizce öğretmenleri haftada iki saat öğrettikleri sınıfları benimsemekte zorlanmaktadırlar. Zamanlarının çoğunu kendi sınıf öğretmenleri ile geçiren ve onların elinde şekillenen çocukların bazıları da İngilizce öğretmenine karşı yabancılik hissetmektedir. Araştırmacı bir okulda gözlem yaparken tatsız bir olaya tanık olmuştur. Sınıf öğretmeniyle İngilizce öğretmeni arasındaki belirgin çatışma, bazı öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi sorgulamalarına kadar varmıştır. Bir öğrenci “bize neden İngilizce öğretiyorsunuz?” diyerek olumsuz bir tepki vermiştir.

Ayrıca sınıf öğretmenin, öğrencilerini haftada iki saat dahi olsa bir başka öğretmene bırakması ve sınıfına döndüğünde öğrencilerinin olumsuz tepkileri ile karşılaşması hem branş öğretmenini, hem de sınıf öğretmenini olumsuz yönde etkilemektedir. Yöneticiler branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerini küçümsediklerini düşünmektedirler. Bu durum her iki öğretmenin bir araya gelmesini, programla ilgili ortak sorunları tartışmalarını, Türkçe dilbilgisi konusunda sınıfın eksikliklerinin giderilmesini, sınav takviminin birlikte hazırlanmasını ve benzer sorunların çözümü için fikir alış-verişinde bulunmalarını önlemektedir.

Nitekim Bozkan (1998) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri İle Branş Öğretmenleri Arasındaki Çatışma Nedenleri (Afyon İli Örneği)” konulu araştırma bu görüşü desteklemektedir.

Diğer sorun ise, alt ve üst kademelerde ders veren branş öğretmenleri arasındaki iletişim ve eşgüdüm eksikliğidir. Yöneticilere göre, bu grupların İngilizce programında birlik sağlamaları, daha sık bir araya gelerek programın uygulanmasında yaşanan aksaklıkları tartışmaları gerekmektedir. Ancak yöneticilerin ve araştırmacının gözlemlerine göre gerek ikili öğretim (sabahçı-öğlenci), gerek farklı İngilizce bilgisi ve formasyonu nedenleri ile bu grupların iletişim ve eşgüdümünde yeterli olmadıkları tesbit edilmiştir. Bu sonuçlar

programın uygulanmasını, sorunların yerinde ve anında çözümlenmesini engellemekte ve eğitim-öğretim açısından bazı tehlikeler oluşturmaktadır.

Yöneticilere bundan sonra velilerle ilgili üç soru sorulmuştur. Bu sorulardan ikisi şöyledir: “Okulunuzda veli ile İngilizce öğretmenleri arasındaki işbirliği yeterli midir?” ve “Veliler çocuklarının İngilizce eğitimiyle ilgileniyorlar mı?” Bu soruların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 4.6.2.4’de görülmektedir.

**Tablo 4.6.2.4 Yöneticilerin Velilere İlişkin Görüşleri**

Velilere İlişkin Görüşler	Yönetici			Toplam
	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	f (%)
Veli ile İngilizce öğretmeni arasındaki işbirliği	28 (19,6)	68 (47,6)	47 (32,9)	143 (100,0)
Velilerin çocuklarının İngilizce eğitimine karşı ilgisi	30 (20,8)	71 (49,3)	43 (29,9)	144 (100,0)

1.Hayır                      2. Kismen                      3. Evet

Tablo 4. 6. 2. 4 incelendiğinde birinci soruya ilişkin olarak yöneticilerin yüzde 47.6’sı ‘kısmen’, yüzde 32.9’u evet ve yüzde 19.6’sı ‘hayır’ seçeneğini işaretlemiştir. **Velilerin çocuklarının İngilizce eğitimine karşı ilgisi** konusunda ise yöneticilerin yüzde 49.3’ü ‘kısmen’, yüzde 29.9’u ‘evet’ ve yüzde 20.8’ ‘hayır’ seçeneğini göstermiştir. Yöneticilerin yarıya yakını velilerin işbirliği ve ilgisi konusunda çekimserdirler. Yöneticilerin yaklaşık üçte biri velilerin çocuklarının İngilizce eğitimi ile ilgilendiği konusunda olumlu düşünürken, diğer yöneticiler bu konuda kısmen olumlu veya tamamen olumsuz düşünmektedirler.

Öğretmenlerin **velilerle işbirliği yapma** konusundaki görüşleri yöneticilerinkinden biraz farklıdır. Öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerinin sorunları için velilerle işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir (Bakınız Tablo 4.6.1.1.). Öğretmenler bu konuda daha umutludur. Oysa yöneticiler aynı konuda daha çekimser davranmaktadır. Bunun nedeni, yöneticilerin bir

gözlemci sıfatıyla veli-öğretmen işbirliği konusunda daha tarafsız olabileceğidir. Yöneticiler, velilerin okulla daha sıcak ve daha samimi ilişkiler içinde olmalarını arzu etmektedirler.

Yöneticilere tabloda yer alan ikinci sorunun devamı olarak "Cevabınız 'kısmen' veya 'hayır' ise velilerin ilgisini artırmak için ne yapıyorsunuz?" diye sorulmuştur. Yöneticilerin bu soruya verdikleri cevaplar frekanslarına göre şöyle gruplandırılmıştır:

- Sınıf öğretmeni-veli veya okul-veli toplantılarında İngilizce'nin öneminin anlatılması; velinin bilgilendirilmesi (f : 46);
- Çaba harcanması : örneğin velilere dilin önemi konusunda telkinde bulunmak, velileri evlerinde ziyaret etmek (f : 12)
- Velilerle birebir görüşme yapılması (f : 9);
- Hiçbir şey yapılmaması çünkü veliler ilgisiz (f : 8);
- Veliler için çeşitli kurslar düzenlenmesi ve bu konuda karar alınması (f : 7);
- Yabancı dil kurslarına katılması için veliye yazı gönderilmesi (f : 3);
- Öğrencilerin bayramlarda İngilizce oyun, şarkı ve yarışmalardan oluşan gösteriler yapması (f : 2);
- Okul aile birliği ile sosyal etkinlikler düzenlenmesi (f : 2);
- Video ve bilgisayarda İngilizce'nin nasıl öğretildiğini göstermek (f : 2);
- Laboratuvar kurulduğunda ilginin artacağı (f : 1);
- Sınıf geçme yönetmeliğinin gözden geçirilmesi (f : 1).

Cevaplara göre yöneticilerin en çok ağırlık verdiği husus toplantılarda veliyi İngilizce'nin önemi konusunda bilgilendirmek ve telkinde bulunmaktır. Birkaç yönetici velileri evlerinde ziyaret ettiklerini ve onları bilhassa okula davet ettiklerini vurgulamışlardır. Yöneticiler velilerin okula gelmeme nedenini onlardan para isteneceği endişesi ile açıklamaya çalışmışlardır. Yöneticilere göre veliler ilgisiz ve cahil oldukları için çocuklarına İngilizce'de yardımcı olamamaktadır. Ayrıca veliler İngilizce'nin önemine inanmamaktadırlar. Türkçe

ve matematik ile daha çok ilgilenmektedirler. Bu sonuçların IDÖP'a olumsuz etkileri olduğu tahmin edilmektedir.

Yöneticilere sorulan diğer soru "Dört ve beşinci sınıflarda uygulanan diğer öğretim programları (Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi) İngilizce öğretim programına nasıl destek vermektedir? Lütfen açıklayınız" şeklindedir. Bu soruya sadece 99 yönetici cevap vermiştir. Ancak bu cevaplardan dokuzu geçersiz olduğu için gruplandırmaya dahil edilmemiştir. Diğer cevaplar frekanslarına göre şöyle açıklanmıştır:

- Bu derslerin destek vermemesi ( f : 28);
- Türkçe, Sosyal Bilgiler ders konuları ile İngilizce ders konularının paralel gitmesi; programların birbirleriyle uyumlu olması; üniteler arasında bağlantı kurulması ( f : 13);
- Türkçe dilbilgisini yeterince öğrenen ve sevenlerin İngilizce dersini daha iyi öğrenmesi ve daha çabuk kavraması ( f : 13);
- Okuması, yazması ve dilbilgisi çok zayıf, Türkçe'si yetersiz olanların İngilizce'de zorlanması ( f : 10);
- Diğer derslerin İngilizce dersinde alt yapıyı oluşturması ( f : 7);
- Diğer derslerin yabancı dil öğrenmenin önemli bir ihtiyaç olduğunu belirterek destek vermesi ( f : 4);
- Öğrencinin İngilizce dersini diğer dersleriyle güncelleştirmesine yardımcı olması ( f : 3);
- Zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında konunun tartışılması ( f : 2);
- Derslerde (örneğin Fen Bilgisi) geçen terimlerin İngilizce karşılığının öğretilmesi ( f : 2);
- Yeterli öğretmen olmadığı için amaca ulaşılamaması ( f : 2);
- Her branştan öğretmenin kendi işini yapması ile destek verilmesi ( f : 1);
- Öğrencinin bilişsel gelişim açısından İngilizce öğrenmeye hazır olmaması ( f : 1);
- Türkçe öğretmeni ile iletişim kurulması ( f : 1);

- Türkçe'de sorun olmadığı için İngilizce'de de sorun olmayışı (f : 1);
- Sınıf öğretmeni ile branş öğretmenin iyi bir işbirliği içinde olmaları nedeniyle yeterli destek verilmesi (f : 1);
- Hiçbir fikrinin olmayışı (f : 1).

Cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde yöneticilerin yüzde 50'si, yani yarısı diğer derslerin İngilizce dersine destek verdiği yönünde olumlu, yüzde 31'i ise destek vermediği yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Yüzde 14'lük bir oran da destek verilmesi için neler yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Diğer derslerin İngilizce dersine destek vermediğini belirten yöneticilerin bu konuda yeterince bilinçli ve hassas davranmadıkları, ya da başka sorunlarla mücadele ettikleri için buna öncelik vermedikleri düşünülmektedir.

Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerin destek verdiği yönünde olumlu görüş bildirenler bu derslerin İngilizce öğrenmede alt yapı oluşturduğunu, konunun toplantılarda tartışıldığını, öğrencilerin yabancı dilin önemi konusunda bilgilendirildiğini, İngilizce'nin diğer derslerde güncelleştirildiğini, her branştan öğretmenin kendi işini yaptığını ve bazılarının da işbirliği içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca olumlu görüş bildiren yöneticilerin yaklaşık yarısı, Türkçe dersi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar Türkçe'de sorunu olmayan ve dilbilgisini bilen öğrencilerin İngilizce'yi daha çabuk kavradıklarına dikkat çekmektedir. Öte yandan yöneticiler okuması, yazması ve dilbilgisi çok zayıf olan ve Türkçe'si yetersiz olanların İngilizce'de zorlandıklarını vurgulamışlardır. Yöneticilere göre bu durumda olan öğrenciler, Türkçe şiveleri ağır ve vurgulu olduğu için İngilizce'nin telaffuzunda güçlük çekmektedir.

Türkçe ile ilgili olarak özellikle iki yöneticinin cevapları yukarıdaki görüşleri desteklemektedir. Bunlardan birisi Türkçe öğretmeni ile iletişim kurulmalı derken, diğeri Türkçe'de sorun olmadığı için İngilizce dersinde de



sorun olmadığını belirtmiştir. İkinci yöneticinin gerekçesi, güney doğu kökenli ailelerin o okul çevresinde yüzde on civarında, yani çok az olduğu şeklindedir.

Yöneticilerin bir kısmı ile yapılan mülakatlarda vurguladıkları en önemli husus, okul çevresini oluşturan ailelerin Türkçe bilmedikleri, çoğunun ana dili Kürtçe ve Arapça olduğu için Türkçe konuşmakta zorlandıklarıdır. Öyle ki velilerle görüşmek ve konuşmak bile oldukça güçtür. Çocukların da evdeki ortamın etkisiyle Türkçe'de zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle Türkçe'yi tam olarak bilmeyen ve konuşamayan çocuklara İngilizce öğretmenin çok zor olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacının gözlemleri de yöneticilerinkine yakındır. Özellikle Adana'nın kenar mahallelerinde yer alan okul çevrelerinde öğrencilerin Türkçe'yi konuşmakta zorlandıkları ve İngilizce'yi kendi şivelerinin vurgu ve tonlaması ile telaffuz ettikleri gözlenmiştir. İki dilli (bilingual) çocukları inceleyen Collier erken yaşta birinci dil öğretiminin ikinci dil öğretiminden daha önemli olduğunu, çünkü asıl hedefin okur-yazarlığı başarmak ve ikinci dilde akademik başarıları yakalamak olduğunu belirtmektedir (Marinova Todd ve diğerleri, 2000 : 29). Öyleyse İngilizce öğrenebilmenin ön koşulu "Türkçe'yi bilmek ve iyi okuyup yazmaktır" demek yanlış olmayacaktır.

Özetlenecek olursa, diğer derslerden Türkçe ile İngilizce arasında doğru orantıda bir bağ olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe'si iyi olan öğrencinin İngilizce'yi öğrenmesi daha kolay olmaktadır. Türkçe öğretim programı İDOP'ı etkilemektedir. Bu nedenle İDOP'nın başarısı Türkçe öğretim programına bağlı olarak değişecektir.

Yöneticilere sorulan diğer soru "İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarına katılıyorlar mı?" şeklindedir. Bu soruya yüzde 47.2'si 'hayır', yüzde 29.6'sı 'bazen' ve yüzde 23.2'si 'evet' olmak üzere 142 yönetici cevap vermiştir. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında fark vardır. Yöneticilerin yaklaşık yarısı İngilizce öğretmenlerinin

hizmet içi eğitim programlarına katılmadığını belirtirken, öğretmenlerin yarısından azı bazen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerden olumlu görüş bildirenlerin oranı yaklaşık dörtte bir civarındadır. Bir başka ifadeyle, yöneticilerin çoğu öğretmenlerin hizmet içi etkinliklere katılmadığını, veya bazen katıldığını; öğretmenlerin çoğu da bazen veya her zaman katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş farkının nedeni öğretmenlerin kendileri ile ilgili bir konuda tarafsız düşünmediklerini, yöneticilerin beklentilerinin ise daha farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.7 Genel Görüşler**

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin İngilizce dersine ilişkin genel görüşlerine ait bulgulara yer verilmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce dersi ile ilgili olarak en çok neyi sevip sevmedikleri; niçin sevmedikleri; öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular bu bölümde açıklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin İDÖP'a ilişkin önerilerine burada yer verilmektedir.

##### **4.7.1 Öğrencilerin Genel Görüşleri**

Bu bölümde öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili olarak sevdikleri ve sevmedikleri şeyler ve bunların nedenleri açıklanmıştır. Öğrencilerin eklemek istedikleri görüşlerine yer verilmiştir. Cevaplar kendi aralarında üst ve alt gruplara ayrılarak frekansları hesaplanmıştır. Ancak frekansların toplamı sorulara cevap veren öğrencilerin sayısından daha yüksektir, çünkü bazı öğrenciler birden çok görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ilgili oldukları gruba dahil edildiği için frekanslar söz konusu grubun tercih edilme sıklığını göstermektedir.

#### 4.7.1.1 Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevdikleri

Öğrencilere “İngilizce dersinde en çok neyi seviyorsunuz? Neden?” diye sorulmuştur. Bu soruya 653 öğrenci cevap vermiştir. Cevaplar Tablo 4.7.1.1.1’de görülmektedir.



Tablo 4.7.1.1.1 Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevdikleri

İngilizce ve İngilizce Dersine Yönelik	f	Öğretmene, Öğretmenin Tutum ve Davranışlarına Yönelik	f	Konulara Yönelik	f	Yöntem, Etkinlik ve Öğrenme Ortamına Yönelik	f	Kitaba Yönelik
İngilizce dersini, herşeyi	183	Öğretmenimi	42	Sayıları	11	Sarkı söylemeyi	65	Kitaptan alıştırma yapmayı
İngilizce konuşmayı	42	Öğretmenin ders anlatmasını	27	Saatleri	11	Cevap vermeyi	65	Kitaptaki resimleri
Yeni kelimeler öğrenmeyi	21	Öğretmeni dinlemeyi	15	Hayvanlarla ilgili konuları	5	Derste kitaptan okumayı	63	İngilizce kitabını
İngilizce'nin yabancı dil olmasını	9	Öğretmenin İngilizce konuşmasını	6	Bütün konuları	4	Yazı yazmayı	50	
Çalışmayı	6	Öğretmenin benimle ilgilenmesini	4	Renkleri	3	Diyalogları canlandırılmayı	37	
Anlamayı	4	Öğretmenle iletişim kurmayı	3	'Like'li soruları	3	Cümle kurmayı, cümle çalışmalarını	35	
Uluslararası yaygın bir dil olmasını	2	Öğretmenin soru sormasını	2	Selamlanmayı	2	İngilizce oyun oynamayı	33	
İngilizce dersindeki düzeni	1			Filleri	2	Bulmaca çözmeyi	22	
				Geniş zarmlarla olumlu olumsuz ve soru cümlelerini	2	Soru sormayı	22	
				Kelime gruplarını	1	Boşluk doldurmayı	19	
				'What's your name?' sorusunu	1	Tekrar etmeyi (repetition)	14	
				Meslekleri	1	Yazılı olmayı	13	
				Sıfatları	1	Tahtaya kalkmayı	9	
				Günleri	1	Yarışma yapmayı	3	
				'Articles' konusunu	1	Sınıf çalışmalarını	3	
				Emir cümlelerini	1	Ödev yapmayı	2	
				Yaş sormayı	1	Konuları tekrar etmeyi	2	
				Zamirleri	1	Ezberlemeyi	2	
				Organlar konusunu	1	Arkadaşıma bilmece sormayı	1	
				Şimdiki zaman konusunu	1	Soru çıkartmayı	1	
				'Can'li cümleleri	1	Söz hakkı almayı	1	
<b>Toplam</b>	<b>268</b>	<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>Toplam</b>	<b>462</b>	<b>Toplam</b>

Tablo 4.7.1.1.1'de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce dersinde en çok sevdiği şeyler beş üst başlık altında toplanmıştır. Bunlar 1) İngilizce ve İngilizce dersine, 2) öğretmene, onun tutum ve davranışlarına, 3) konulara, 4) yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamına ve 5) kitaba yönelik özelliklerdir. 462 ile frekansı en yüksek olan grup yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamına aittir. Bunu 268 frekansla İngilizce ve İngilizce dersine, 99 frekansla öğretmene, onun tutum ve davranışlarına, 55 frekans ile konulara ve 24 frekans ile kitaba ait özellikler izlemektedir. Bunun anlamı öğrencilerin en çok sevdiği şeylerin yöntem ve etkinlikler grubunda, en az sevdiği şeylerin de kitap grubunda dağılmış olmasıdır. Ancak tek başına 183 ile en yüksek frekansa sahip özellik 'İngilizce ve İngilizce dersine yönelik' üst başlığı altında yer alan **İngilizce dersini ve herşeyi sevmeyi**. Yani öğrencilerin birçoğu tüm sorunlara rağmen İngilizce dersini ve derste yapılan herşeyi sevmektedir. Bu, program ve motivasyon açısından oldukça önemlidir, çünkü öğrencinin verileni almaya hazır olduğunu gösterir.

İkinci en yüksek özellik, 65 frekans ile **şarkı söylemek ve cevap vermek** arasında paylaşılmıştır. Öğrenciler derste İngilizce şarkı söylemeyi ve cevap vermeyi, yani konuşmayı çok sevmektedirler. Bunları 63 frekans ile **derste kitaptan okumak** ve 50 frekans ile **yazı yazmak** takip etmektedir. Daha sonra 37 frekans ile **diyalogları canlandırmak**, 35 frekans ile **cümle çalışmaları**, 33 frekans ile **oyun oynamak**, 22 frekans ile **bulmaca çözmek** ve **soru sormak** gelmektedir. Bunlar öğrencilerin zevk aldığı etkinlikler olarak üst sıralarda yer almaktadır. Diğer etkinlikler daha düşük frekanslarla bunları takip etmektedir.

Öğretmene, onun tutum ve davranışlarına ait bölümde öğrenciler 42 frekans ile en çok **öğretmenlerini** ve 27 frekans ile **öğretmenin ders anlatmasını** sevmektedir. Konular arasında en çok sevilenler ise 11 frekans ile **sayılar ve saatler**, beş frekans ile **hayvanlara** ait ünitelerdir. Kitapla ilgili olarak öğrencilerin en çok sevdiği şey 12 frekans ile **kitaptan alıştırma** yapmaktır.

Öğrencilerin sevme nedenlerine ilişkin açıklamaları ise Tablo 4.7.1.1.2'de yer almaktadır.



Tablo 4.7.1.1.2 Öğrencilerin Sevme Nedenleri

İngilizce ve İngilizce Dersine Yönelik	Öğretmene, Öğretmenin Tutum ve Davranışlarına Yönelik	Konulara Yönelik	Yöntem, Etkinlik ve Öğrenme Ortamına Yönelik	Kitaba Yönelik
İngilizce ders yapmayı, çünkü bilgi alıyorum, öğrenmek istiyorum, iş hayatında bana yardımcı olacağını düşünüyorum, sıklımdan dinliyorum ve herşeyi anlıyorum.	İngilizce öğretmenini, çünkü anlamadığım soruları tekrar ediyor, konuları çok iyi anlatıyor.	Sayıları, çünkü çok eğlenceli Bütün konuları, çünkü bilgimi artırıyor.	Cevap vermeyi, çünkü daha iyi anlıyorum, iyi İngilizce konuşuyorum, hoşuma gidiyor, öğretmenle konuşuyor gibi oluyorum, geliştiryorum, sorular çok güzel, her şey çok güzel. Soruları cevaplamayı, çünkü eğlenceli, zevkli ve bilgimi artırıyor. Kitaptan okumayı, çünkü bilgimi artırıyor, çalışıyorum, eğitici, zevk alıyorum, İngilizce' mi geliştiryorum.	Kitaptan alıştırma yapmayı, çünkü anlıyorum. Resimleri, çünkü hepsini biliyorum. Kitabı, çünkü kolay.
Yeni kelimeler öğrenmeyi, çünkü bilgimi artırıyor, yabancı dili öğrenmek çok önemli	Öğretmeni dinlemeyi, çünkü dinlemezsem başarısız oluyorum, dinlerken dinleniyorum, daha iyi anlayıp cevap verebiliyorum.	Filleri, çünkü anlamları var. Geniş zamanla olumlu olumsuz soru cümlelerini, çünkü çok eğlenceli.	Yazı yazmayı, çünkü yazarak daha iyi anlıyorum, eğitici oluyor, çok keyifli, zevkli ve İngilizce' mi geliştiryorum. Diyalogları canlandırmayı, çünkü konuşuyorum, daha iyi anlıyorum, bilgim artırıyor.	
Uluslararası yaygın bir dil olmasını, çünkü turistlerle anlaşabileceğimi düşünüyorum.	Öğretmenle iletişim kurmayı, çünkü bilmediklerimizi öğrenmiş oluyoruz.	Kelime gruplarını, çünkü bilgimi artırıyor.	Cümle kurmayı ve cümle çözümlerini, çünkü İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum, turistlerle konuşmak için gerekli, eğlenceli, daha iyi öğreniyorum.	
	Öğretmenin soru sormasını, çünkü bilgimiz artıyor, öğreniyoruz, hoşuma gidiyor.	'What's your name?' ile soru sormayı, çünkü birini tanımayı çok seviyorum.	Oyun oynamayı, çünkü çok neşeli eğlenceli, daha iyi anlıyorum, dinleniyorum, hoşuma gidiyor.	
			Bulmaca çözmeyi, çünkü bilgimi artırıyor, ilgimi çekiyor, zevkli.	
			Boşluk doldurmayı çünkü İngilizce' mi geliştiryorum, ilgimi çekiyor, bilgileniyorum, anlıyorum, sevirmli, kolay, zevkli.	
			Tekrar etmeyi, çünkü hoşuma gidiyor, daha iyi anlıyorum, çok güzel	
			Yazılı olmayı, çünkü heyecanlı, seviyemi öğreniyorum, onlarla öğreniyorum.	
			Ezberlemeyi, çünkü turistlerle konuşabiliirim.	
			Söz hakkı almayı, çünkü kendimi kanıtliyorum.	

Tablo 4.7.1.1.2'de verilen açıklamalardan anlaşıldığı gibi öğrenciler öğrenmeyi, bilgilenmeyi, anlamayı, ilgilerinin çekilmesini, zevk almayı, eğlenmeyi, kendilerini geliştirmeyi, hoşlanmayı, heyecan duymayı, keyif almayı kendilerini kanıtlamayı ve konuşmayı İngilizce dersinde sevdiği şeylerin gerekçesi olarak göstermektedirler. Program geliştirme aşamalarında, öğrencilerin bu tür ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınırsa daha rasyonel ve daha çok işlerliği olan programlar hazırlanabilir.

#### **4.7.1.2 Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri**

Öğrencilere “İngilizce dersinde en çok neyi sevmiyorsunuz? Neden?” diye sorulmuştur. Bu soruya 333 öğrenci cevap vermiş, 372 öğrenci sevmediği bir şey olmadığını belirterek hiç cevap vermemiştir. Cevaplar Tablo 4.7.1.2.1.'de görülmektedir.



Tablo 4.7.1.2.1 Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri

İngilizce ve İngilizce Dersine Yönelik	f	Öğretmene, Öğretmenin Tutum ve Davranışlarına Yönelik	f	Konulara Yönelik	f	Yöntem, Etkinlik ve Öğrenme Ortamına Yönelik	f	Kitaba Yönelik	f
Derste zorlamayı, zor soruları	18	Öğretmenin kızması, bağırması sınırlanması ve dövmesini	13	Anlamadığım konuları	9	Arkadaşlarının gürültü yapmasını, konuşmasını, dikkatinin dağılmasını	54	Kitaptaki soruları	1
İngilizce dersini	2	Öğretmensizliği derslerin boş geçmesini	5	Saatleri	7	Derste çoğunlukla yazı yazmayı	40	Kitaptan deftere yazmayı	1
Dersi dinleyememeyi	2	Öğretmenin hızlı anlatıp, tekrar etmemesini	5	Renkleri	6	Soruları cevaplamayı	15		
Zayıf not almayı	2	Öğretmeni anlaşamamayı	2	Ayıları	5	Bilmediğim şeylerin sorulmasını	13		
İngilizce dersinin bitmesini	1	Öğretmenin soruları kendisinin yapmasını	2	‘L’ike’li sorular	4	Öğretmene doğru cevap verememeyi	13		
Derste yorulmayı	1	Öğretmenin ayırım yapmasını	2	Sayıları	2	İngilizce konuşmayı, anlatmayı	12		
Derste zamanın boşa gitmesini	1	Öğretmenin söz hakkı vermemesini	2	Harfleri	2	Yazılı olmayı	10		
		İngilizce öğretmeni	1	Geniş zamanı, olumlu olumsuz soru sormayı	2	Cümle kurmayı	8		
		Öğretmenin derse geç gelmesini	1	Şimdiki zamanı	1	Kitaptan okunmayı	8		
		Öğretmenin dersti anlatamamasını	1	Filleri	1	Sazılı olmayı	7		
		Öğretmenin açık giyimesini	1	Meslekleri	1	Şarkı söylemeyi ve dinlemeyi	7		
		Öğretmenin tahtaya kaldırmamasını	1	Yaş sormayı	1	Soru sormayı	5		
		Öğretmenin sözü mü kesmesini	1	Zamirleri	1	Diyalogları canlandırmayı	4		
				Organlar konusunu	1	Kopya çekilmesini	3		
				Selamlaşmayı	1	Pano çalışmasını	3		
						Sazılık çalışmasını	2		
						Boşluk doldurmayı	2		
						Resimlere bakıp cümle kurmayı	2		
						Arkadaşların öğretmene şikâyet etmesini	1		
						Kimserin beni dinlemesini	1		
						Ezberlemeyi	1		
						Ödev yapmayı	1		
						Kelime türetmeyi	1		
						Resim yapmayı	1		
						Konuları tekrar etmeyi	1		
						Tekrar etmeyi (repetition)	1		
						Öğretmenin söylediklerini yazmayı	1		
						Oyun oynamayı	1		
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>Toplam</b>	<b>220</b>	<b>Toplam</b>	<b>2</b>

Tablo 4.7.1.2.1'de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce dersinde en çok sevmediği şeyler sevdiklerinde olduğu gibi beş üst başlık altında toplanmıştır. Bunlar 1) İngilizce ve İngilizce dersine, 2) öğretmene, onun tutum ve davranışlarına, 3) konulara, 4) yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamına ve 5) kitaba yönelik özelliklerdir. Tablo 4.7.1.2.1. ile Tablo 4.7.1.1.2 (öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri) karşılaştırıldığında, öğrencilerin sevdiği özelliklerin sevmediği özelliklerden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu oldukça sevindiricidir, çünkü öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine karşı olumlu tutum ve davranışlar içinde olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersinde sevmediklerini gösteren tabloda 220 frekans ile başı yöntemler, etkinlikler ve öğrenme ortamı çekmektedir. Bunu 44 frekans ile konular, 37 frekans ile öğretmen, 27 frekans ile İngilizce dersi ve iki frekans ile kitaba yönelik özellikler takip etmektedir. Bunun anlamı öğrencilerin en çok sevmediği şeylerin yöntem ve etkinlikler grubunda toplanmış olmasıdır. Nitekim öğrencilerin bu grupta en yüksek frekans 54 ile belirttikleri özellik arkadaşlarının derste gürültü yapması, konuşması ve dikkatinin dağılmasıdır. Bu, sınıfta yeterli disiplin olmadığını, öğretmenin derse ilgiyi toplayamadığını gösterir. **Derste çoğunlukla yazı yazmak** 40 frekans ile ikinci sıradadır. Öğrenciler tahtadan deftere geçirme şeklinde yazı yazmayı sevmemektedir. Bunu 15 frekans ile **soruları cevaplamak**, 13 frekans ile **öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap vermemek ve bilmediği şeylere cevap vermemek** izlemektedir. Öğrenciler sınıfta cevap veremeyince mahcup olmayı sevmemektedirler. Bunları daha düşük frekanslardaki diğer etkinlikler takip etmektedir.

Öğrencilerin, ikinci en yüksek frekansa sahip konular grubunda en çok sevmediği şeyler dokuz frekans ile **anlamadığı konular** ve yedi frekans ile **saatlerdir**. Bunları diğer konulardan birer ikişer frekanslı, özellikler takip etmektedir. Üçüncü en yüksek frekansa sahip öğretmen grubunda ise öğrencilerin en büyük tepkisi 13 frekans ile öğretmenin **kızmasına, sinirlenmesine, bağırmasına ve dövmesinedir**. Öğrenciler bunları

sevmemekte, hatta biraz korkmaktadırlar. Bu bölümde beş frekansla **öğretmensizlik**, yani **derslerin boş geçmesi** ve **öğretmenin hızlı anlatıp tekrar etmemesi** gelmektedir. Öğrenciler anlayamadıkları için bunu sevmemektedir. Dördüncü grupta öğrenciler, 18 frekansla **derste zorlanmayı, zor soruları** sevmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kitaba yönelik sevmedikleri çok önemli hususlar yoktur.

Sonuçlar, öğrencilerin daha çok yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamında yaşanan sorunlardan kaynaklanan hoşnutsuzluklarının olduğunu, bunu öğretmenin tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunların izlediğini ve öğrencinin anlama, kavrama güclüğü çekmesi nedeniyle İngilizce dersinde zorlandığını göstermektedir.

Öğrencilerin sevmeme nedenlerine ilişkin açıklamalar ise Tablo 4.7.1.2.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7.1.2.2 Öğrencilerin Sevme Nedenleri

İngilizce ve İngilizce Dersine Yönelik	Öğretmen, Öğretmenin Tutum ve Davranışına Yönelik	Konulara Yönelik	Yöntem, Etkinlik ve Öğrenme Ortamına Yönelik	Kitaba Yönelik
Zor soruları, çünkü cevaplayamıyorum, kafamı karıştırıyor. Derste yorulmayı, çünkü dersten geri kalıyorum.	Öğretmenin kızmamasını, çünkü çok üzülüyor. Öğretmensizliği, çünkü İngilizcem gelişmiyor. Öğretmeni anlayamıyorum, çünkü hızlı konuşuyor. Soruları öğretmenin cevaplaması, çünkü kendisi öğreniyor. Öğretmenin ayırım yapmasını, çünkü gücük oluyorum. Öğretmene şikayet edilmesini, çünkü öğretmen sinirleniyor.	Anlamadığım konuları, çünkü zorlanıyorum. Ayları, çünkü çok karışık, fazla işlemedik. 'I,like'li soruları, çünkü sevmiyorum, anlamıyorum. Harfleri , çünkü karıştırıyorum. Olumlu olumsuz cümleleri, çünkü karıştırıyorum. Meslekleri, çünkü anlamıyorum.	Arkadaşlarımın güldüğü yapmasını, çünkü öğretmeni dinleyemiyorum, anlayamıyorum, zaman boşa gidiyor. Yazı yazmayı, çünkü sıkıcı ve yorucu, sözlü anlatımla daha iyi anıyorum, çok uzun. Doğru cevap verememeyi, çünkü notumu etkiliyor, mahcup oluyorum, arkadaşlarım alay ediyor. Öğretmene cevap verememeyi, çünkü utanıyorum. Yazılı olmayı, çünkü hoşlanmıyorum, bazılarını yapamıyorum. Karışık kelimelerle cümle kurmayı, çünkü yapamıyorum, çok sıkıcı, anlamıyorum. Derste okumayı, çünkü zor, okuyamıyorum. Sözlü olmayı, yazılı olmaktan daha kötü, bazı kelimeleri anlamıyorum. Diyalogları, çünkü yanlış söylemekten korkuyorum. Kopya çekmeyi, çünkü cevabı biliyorum. Pano çalışmasını, çünkü çok yorucu. Sözlük çalışmasını, çünkü söyleneni anlamıyorum, çok yorucu. Boşluk doldurmayı, çünkü sıkıcı. Resimlere bakıp cümle kurmayı, çünkü zorlanıyorum. Kelime türetmeyi, çünkü anlamlarını karıştırıyorum. Oyun oynamayı, çünkü günlük hayatta oyun oynayamıyorum.	Kitaptaki soruları, çünkü zor.

Tablo 4.7.1.2.2.'de verilen açıklamalardan anlaşıldığı gibi öğrenciler derste yoruldukları, mahcup oldukları, utandıkları, yapamadıkları, bazı etkinliklerin sıkıcı ve zor olması, anlayamama, dinleyememe, karıştırma, yanlış yapmaktan veya söylemekten korkma, öğretmenin üzülmesi ve sinirlenmesi, zamanın boşa geçmesi gibi gerekçelerle İngilizce dersini sevmediklerini belirtmişlerdir. Bu gerekçeler arasında öğrencilerin birçok şeyi anlayamadıklarını ve zor olduğu için yapamadıklarını belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir. Program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin bu görüşleri göz önüne alınırsa İDÖP'nin daha etkili ve verimli olması sağlanabilir.

#### 4.7.1.3 Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri

Öğrencilere “İngilizce dersi ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız” diye sorulmuştur. Bu soruya 98 (% 14) öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin 42'si İngilizce dersinin önemine ve yararına inandığını, bu dersi çok sevdiğini; 20'si İngilizce ders saatlerinin artırılmasını, haftada dört veya altı saate çıkarılmasını; 10'u öğretmenini sevdiğini ve öğretmenlerin bu dersi sevdirmesi gerektiğini; üçü derste teyp, video, bilgisayar, tepegöz, canlı cansız nesnelere gibi çeşitli araçların kullanılmasını talep etmektedir. Diğerleri ise dersin daha eğlenceli, oyun ve drama ağırlıklı olmasını; öğretmenin daha anlamlı konuşmasını; öğretmenin iyi şeyler öğretmesini; sınıfta İngilizce konuşmayı ve sınavlarda daha az soru sorulmasını dile getirmişlerdir. Beş öğrenci İngilizce öğretmenini ve İngilizce dersini sevmediklerini belirterek “neden İngilizce öğreniyoruz, açıklar mısınız?” diye sormuştur.

Öneriler genellikle İngilizce ders saatinin artırılması, dersin daha nitelikli, daha anlamlı ve daha eğlenceli olması, öğretmenin dersi sevdirmesi, öğretmenin mesleki bilgi ve becerisini iyi kullanması ve sınavların daha basit olması üzerinde odaklanmıştır. Çocukların İngilizce'yi sevmesi, ona ilgi duyması ve onu öğrenmesi öğretmene bağlıdır. Bu nedenle öğretmenin hizmet

öncesi ve hizmet içi eğitimi çok önemlidir. Bunu gerçekleştirecek olan kurumlar üniversiteler, M.E.B. ve sivil toplum örgütleridir.

#### 4.7.2 Öğretmenlerin Genel Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin, öğrencilerine ilişkin sorunları, İngilizce dersinde sevdikleri ve sevmedikleri şeyler ve bunların nedenleri incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin İngilizce dersi ile ilgili önerilerine yer verilmiştir. Cevaplar gruplara ayrılmış ve frekansları hesaplanmıştır. Frekansların toplamı sorulara cevap veren öğretmenlerin sayısından daha fazladır, çünkü bazı öğretmenler birden çok görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ilgili oldukları gruplara dahil edildiği için frekanslar söz konusu grubun tercih edilme sıklığını göstermektedir.

##### 4.7.2.1 Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere önce “Öğrencileriniz İngilizce öğrenirken sorunlarla karşılaşılıyorlar mı?” diye sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin yüzde 49.6’sı ‘evet’, yüzde 41.5’i ‘bazen’ ve yüzde 8.9’u ‘hayır’ diye cevap vermiştir. Cevaplardan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin sorunlarla karşılaştığını düşünmektedir. Çok küçük bir kesim sorun olmadığı görüşündedir.

Birinci soru ile bağlantılı olarak öğretmenlere “Cevabınız ‘bazen’ veya ‘evet’ ise bu sorunlar nelerdir? Nereden kaynaklanmaktadır?” diye sorulmuştur. Bu soruya 123 öğretmen cevap vermiştir. Cevaplar frekanslarına göre şöyle gruplandırılmıştır:

- İngilizce’ye karşı isteksizlik, ilgisizlik ve İngilizce algılama seviyesinin düşük olması (f : 27);

- Telaffuzda ve yazmada zorlanmaları, hata yapmaları (f : 26);
- Türkçe bilgi ve becerilerine bile tam sahip değilken, öğrencilerin yabancı dil öğrenmek zorunda kalmaları (f : 25);
- Öğrencinin sosyal - kültürel çevresinde eğitim düzeyinin düşük olması (f : 18);
- Okulda teknik donanım (araç- gereç, laboratuvar vb.) ve kaynak eksikliği (f : 16);
- Öğretmenlerin müfredata uyma zorunluluğu ve ders saatinin yetersiz kalması (f : 16);
- İngilizce'yi Türkçe ile kıyaslayıp karıştırmaları: yazdığı gibi okumak ve okuduğu-duyduğu gibi yazmak (f : 14);
- Ailelerin ilgisizliği ve İngilizce öğrenmeye yardımcı olamamaları (f : 13);
- Sınıf mevcudunun çok fazla olması (f : 9);
- Öğrencilerin evde yeterli derecede tekrar etmemeleri (f : 9);
- Öğrencilerin maddi imkansızlıkları (f : 7);
- Pratikte İngilizce'yi kullanamamaları (f : 6);
- Branş öğretmeni eksikliği (f : 5);
- Öğrencilerin sınıf içinde seviyelerinin farklılaşması ve buna uygun seviye gruplarının olmaması (f : 4);
- Uygulanan yöntemlerin öğrencinin yaşına ve eğitimine uygun olmaması (f : 4);
- Öğrencilerin kitaplarının ve/veya sözlüklerinin olmaması (f : 3);
- Öğrencinin öğrenemeyeceği endişesi (f : 2);
- Öğrencilerin sorumsuz davranışlar sergilemesi (f : 2);
- Ailevi problemlerinin ve koşullarının öğrencileri etkilemesi (f : 2);
- Her şeyin Türkçe açıklanmasını istemeleri (f : 1);
- Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar (f : 1).

Öğretmenlerin cevaplarına göre 21 grupta özetlenen sorunlar içerisinde en başta 27 frekans ile (% 21) öğrencilerin İngilizce'ye karşı isteksiz ve ilgisiz oluşları gelmektedir. Öğrenciler İngilizce'yi algılamada zorlanmakta, anlamada güçlük çekmektedirler. Bunu 26 frekans ile (% 21) telaffuzda ve yazmada

zorlanmaları; 25 frekans ile (% 20) Türkçe bilgi ve becerileri eksik iken İngilizce öğrenmek zorunda kalmaları; 18 frekans ile (% 14) öğrencinin sosyal ve kültürel çevresinde eğitim düzeyinin düşük olması izlemektedir.

Öğretmenlerin sıkça dile getirdikleri bir başka sorun ise 16 frekans ile (% 13) teknik donanım ve kaynakların eksik, ya da yetersiz oluşudur. Ancak program açısından daha önemli olan husus yine 16 frekans ile (% 13) vurgulanan müfredata uyma zorunluluğu ve ders saatinin az oluşudur. Öğretmenlere göre programda çok fazla konu vardır ve konularda çok ayrıntıya girilmiştir, Bu nedenle haftada iki saat yetmemektedir.

Öğrencilerin İngilizce'yi Türkçe ile kıyaslayıp karıştırmaları öğretmenlerin 14 frekans ile (% 11) belirttikleri bir diğer sorundur. Öğretmenlere göre öğrenciler Türkçe düşündükleri için İngilizce'yi yazdıkları gibi okumakta ve okudukları-duydıkları gibi yazmaktadır. İki dilin birbirinden farklı olduğunu anlayamamaktadırlar. Bu nedenle sürekli hata yapmaktadırlar. Ailelerin ilgisizliği ve İngilizce öğrenmeye yardımcı olmayışları öğretmenlerin 13 frekans ile (% 10) dile getirdikleri bir başka sorundur. Aileden ilgi ve yardım alamayan çocukların İngilizce'yi pekiştirmeleri ve geliştirmeleri onların başarısını düşürmektedir.

Daha alt sınıflarda yer alan diğer sorunlar sınıf mevcudu, öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları, öğrencilerin imkanlarının kısıtlı olması, branş öğretmenlerinin eksikliği, öğrencilerin seviyelerinin farklı olması, uygulanan yöntemlerin öğrencinin yaşına ve seviyesine uygun olmaması gibi sorunlarla ilgilidir.

Öğretmenlerin yukarıda açıklanan sorunlar için gösterdikleri nedenler önem sırasına göre şöyle özetlenebilir:

1. Kenar mahallelerde bulunan okul çevrelerinde yaşayan öğrenciler, doğu veya güneydoğu kökenli ailelere mensup oldukları için Türkçe'yi



tam olarak bilmemekte ve konuşamamaktadır. Türkçe bu öğrenciler için yabancı dil konumundayken, İngilizce ikinci yabancı dil olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler anlama, algılama, telaffuz, okuma ve yazmada sorun yaşamaktadır.

2. Ailenin ve çevrenin eğitim, kültür ve gelir düzeyinin düşük olması İngilizce öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Ailelerin ilgisizliği ve İngilizce'nin öneminin farkında olmayışları, çocuklarına yardımcı olmalarını, onları teşvik etmelerini engellemektedir.
3. Okullarda araç-gereç, teyp, video, bilgisayar ve laboratuvar gibi teknik donanım ve branş öğretmeni olmaması sorunun hem kendisi hem de kaynağıdır.
4. Sınıfların kalabalık, ders saatinin az, müfredatın sıkışık ve yoğun olması sorunun kendisi ve kaynağıdır.
5. İngilizce dersi, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin seviyesine göre ağırdır.
6. Öğrencilerin tekrarlama ve pratik yapma imkanlarının olmaması, hem İngilizce'nin önemini anlayamamalarından, hem de bu dersi gereksiz görmelerinden kaynaklanmaktadır.

#### **4.7.2.2 Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevdikleri**

Öğretmenlere "İngilizce dersine ilişkin olarak en çok neyi seviyorsunuz? Neden?" diye sorulmuştur. Bu soruya 108 öğretmen cevap vermiştir. Cevaplar Tablo 4.7.2.2.1'de yer almaktadır.

**Tablo 4.7.2.2.1 Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevdikleri**

<b>İngilizce ve İngilizce Dersine İlişkin</b>	<b>f</b>
İngilizce'nin her zaman geçerli bir dil olduğunu bilmeyi	6
İngilizce'nin 4 ve 5'inci sınıftan itibaren verilmeye başlanmasını	2
Rahat bir ortamda ders yapmayı	2
Mevcudu az olan bir sınıfta ders yapmayı	1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>
<b>Öğrencilere İlişkin</b>	<b>f</b>
Öğrencilerin derse karşı ilgili olmalarını ve öğrenme isteklerini (İngilizce'yi sevmelerini)	28
Öğrencilerle iletişim kurmayı	7
<b>Toplam</b>	<b>35</b>
<b>Öğretmenlik Tutum ve Davranışlarına İlişkin</b>	<b>f</b>
Öğrettiklerimi, öğrencilerin öğrendiklerini ve kullandıklarını görmeyi	27
Mesleğimi, dolayısıyla herşeyi	9
Yeni kelimeler, yeni konular ve basit cümleler öğretmeyi	5
<b>Toplam</b>	<b>41</b>
<b>Konulara ve Kıtaba İlişkin</b>	<b>f</b>
Kitaptaki bol resimli çalışmaları	6
Konuların güncelliğini	3
'Zaman' konusunu	2
İngilizce dilbilgisini	1
Alıştırmaları	1
<b>Toplam</b>	<b>13</b>
<b>Yöntem ve Etkinlere İlişkin</b>	<b>f</b>
Diyalogları canlandırma, oyun, şarkı, tekrarlama (repetition) gibi etkinlikleri	23
Derste araç-gereç, materyal kullanmayı	7
Soru-cevap çalışmasını	2
Okumayı	1
Yazmayı	1
Çeviri yapmayı	1
Sözlük çalışmasını	1
Vücut dilini kullanarak ders anlatmayı	1
<b>Toplam</b>	<b>37</b>

Tablo 4.7.2.2.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin İngilizce dersi ile ilgili olarak en çok sevdiği şeyler beş ana başlık altında toplanmıştır . Bunlar 1) İngilizce ve İngilizce dersine, 2) öğrencilere, 3) öğretmenlik tutum ve davranışlarına, 4) konulara ve kitaba ve 5) yöntem ve etkinliklere ilişkin özelliklerdir. Öğretmenlik tutum ve davranışlarına ilişkin bölüm 41 frekans ile başı çekmektedir. Öğretmenlerin 27'si, öğrencilerinin, öğrettiklerini öğrendiklerini ve kullandıklarını görmekten çok memnun olduğunu, dokuzu mesleğini ve dolayısıyla her şeyi, beşi de yeni kelime ve konuları, basit cümleleri öğretmeyi çok sevdiğini belirtmişlerdir.

En çok sevilen ikinci bölüm 37 frekans ile yöntem ve etkinliklere aittir. Öğretmenlerin 23'ü diyalogları canlandırma, oyun oynama, şarkı söyleme, tekrarlama gibi etkinlikleri ve yedisi de derste araç-gereç, materyal kullanmayı sevdiğini söylemektedir. Diğer etkinliklerin tercih edilme sıklığı çok düşüktür.

Frekansı 35 olan üçüncü bölüm öğrencilere ilişkin duygu ve davranışlarla ilgilidir. Aslında tüm bölümler içerisinde öğretmenlerin 28 frekans ile en çok sevdiğini söyledikleri şey, öğrencilerinin derse olan ilgileri ve öğrenme istekleridir. Bir başka ifadeyle, bu soruya cevap veren öğretmenlerin yüzde 25'i öğrencilerinin ilgili ve istekli olmalarından çok mutludurlar. Öğretmenlerin yedisi ise öğrencilerle iletişim kurmayı sevmektedir.

Konulara ve kitaba ilişkin bölümün frekansı 13'tür. Bu bölümde öğretmenlerin altısı kitaptaki bol resimli çalışmaları, üçü konuların güncelliğini ve diğer dört kişi de sırayla zaman konusunu işlemeyi, İngilizce dilbilgisini ve alıştırmaları sevdiğini söylemişlerdir.

İngilizce ve İngilizce dersine ilişkin görüşler 11 frekans ile en sonda yer almaktadır. Öğretmenlerin altısı İngilizce'nin geçerli dil olduğunu bilmekten zevk almaktadır. Diğer iki kişi İngilizce'nin dört ve beşinci sınıftan itibaren öğretilmesini, ikisi rahat bir ortamda, biri de mevcudu az olan bir sınıfta ders yapmayı sevdiğini belirtmişlerdir.

Özetlemek gerekirse, öğretmenler en çok öğrencilerinin İngilizce'yi sevmelerinden, emeklerinin boşa gitmediğini görmekten, sınıfta diyaloglarla, oyun ve şarkı gibi etkinliklerle eğlenerek ve eğlendirerek ders yapmaktan keyif almaktadırlar. Bu öğretmenler, araştırmaya dahil olan öğretmenler arasında küçük bir azınlık olmakla birlikte, sistem içerisinde onlardan lokomotif güç olarak yararlanmak mümkündür.

Öğretmenlerin sevme nedenlerine ilişkin açıklamaları ise şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenler “bir dil bir insan” felsefesinden yola çıkarak İngilizce'nin öğrencilere çok faydalı olduğunu düşünmekte ve bu dili eğlenerek ve eğlendirerek öğretmekten zevk almaktadır.
2. Öğrencilerin bu dersi sevmeleri, ilgilerini belli etmeleri ve dersi kavrayıp öğrenmeleri öğretmenleri çok mutlu etmektedir.
3. Öğrencilerin İngilizce'yi pratikte kullandıklarını görmek öğretmenlere haz vermektedir.
4. Sınıftaki etkinliklerin öğrenciye daha çok zevk vermesi, yaparak yaşayarak öğrenmeleri öğretmenleri heyecanlandırmaktadır.
5. Araç-gereç ve materyal kullanmak, resim ve şekillerle ders anlatmak, öğrencilerin de buna katılmaları ve yardımcı olmaları öğretmenleri mesleki açıdan tatmin etmektedir.

#### **4.7.2.3 Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri**

Öğretmenlere “İngilizce dersine ilişkin olarak en çok neyi sevmiyorsunuz? Neden?” diye sorulmuştur. Bu soruya 112 öğretmen cevap vermiştir. Cevapların gruplara göre dağılımı Tablo 4.7.2.3.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.7.2.3.1 Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri

<b>İngilizce ve İngilizce Dersine ilişkin</b>	<b>f</b>
Ders saatinin az oluşunu	13
Sınıfların kalabalık ve gürültülü oluşunu	12
Türkçe, Türkçe dilbilgisini ve bazı kavramları anlatmak zorunda kalmayı	5
4 ve 5'inci sınıftaki İngilizce'nin çocukların Türkçe gelişimini etkilemesini	1
Derste para toplamayı	1
Öğretmen yetersizliğini	1
<b>Toplam</b>	<b>33</b>
<b>Öğrencilere, Ailelerine ve Çevreye ilişkin</b>	<b>f</b>
Öğrencilerin isteksizliğini, ilgisizliğini ve umutsuzluğunu	18
Öğrencilerin verilen bilgileri çok zor kavramasını, kavrayamamasını	10
Ailenin ve çevrenin eğitim, sosyal ve ekonomik koşullarının yetersiz ve düşük olmasını	9
Öğrencinin ve ailenin İngilizce öğretiminin bilincinde olmamasını, önemsiz ve gereksiz görmesini	7
Öğrencilerin tekrar yapmamasını, çalışmamasını	4
<b>Toplam</b>	<b>48</b>
<b>Öğretmenlik Bilgisi, Tutum ve Davranışlarına ilişkin</b>	<b>f</b>
İngilizce bilgisinin az, yetersiz olmasını (branş öğretmeni olmamayı)	2
Öğretmen merkezli ders yapılmasını	1
Sınıfta asık suratlı olmayı	1
<b>Toplam</b>	<b>4</b>
<b>Konulara ve Kitaba ilişkin</b>	<b>f</b>
İngilizce dilbilgisini öğretmeyi	12
Müfredatı, müfredata ve kitaba uymak zorunluluğunu	11
Konuların ve kitabın öğrenciye ağır gelmesini	3
Basit konulara çok zaman ve ünite ayrılmasını	1
Konularda çok ayrıntıya girilmesini	1
'Şimdiki zaman' konusunu öğretmeyi	1
<b>Toplam</b>	<b>29</b>
<b>Yöntem, Etkinlik ve Öğrenme Ortamına ilişkin</b>	<b>f</b>
Mevcut koşulların, ortamın, kaynakların yetersiz kalmasını	32
Ezberci ve dayatıcı metodu	4
Telaffuz problemi olan öğrencilerle uğraşmayı	3
Düz anlatım metodunu	2
Karşılıklı konuşmada, soru-cevapta cevap alamamayı	2
Yazılı sınav yapmayı	1
Çeviriyi	1
Kelime öğretmeyi	1
<b>Toplam</b>	<b>46</b>

Tablo 4.7.2.3.1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin İngilizce dersine ilişkin olarak sevmedikleri şeyler beş ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar 1) İngilizce ve İngilizce dersine, 2) öğrencilere, ailelerine ve çevreye. 3) öğretmenlik bilgisi, tutum ve davranışlara, 4) konulara ve kitaba ve 5) yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerdir. Gruplar arasında öğrencilere, ailelerine ve çevreye ilişkin görüşler 48 frekans ile başı çekmektedir. Bu grupta öğretmenlerin 18'i öğrencilerin isteksizliğini, ilgisizliğini ve umutsuzluğunu görmekten hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 10 öğretmen öğrencilerin verilen bilgileri çok zor kavramasını ve anlamakta güçlük çekmesini, dokuz öğretmen ailenin ve çevrenin eğitim, sosyal ve ekonomik bakımlardan yetersiz olmasını, yedi kişi öğrencinin ve ailesinin İngilizce öğretimini önemsiz ve gereksiz görmelerini sevmediklerini vurgulamışlardır.

İkinci önemli grup 46 frekans ile yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamına aittir. Öğretmenlerin 32 frekans ile en çok sevmediklerini söyledikleri şey, mevcut koşulların, ortamın ve kaynakların yetersiz kalmasıdır. Bunu, dört öğretmenin ezberci ve dayatıcı metodu, üç öğretmenin telaffuz problemi olan öğrencilerle uğraşmayı, iki kişinin düz anlatımı ve iki kişinin de sorulara cevap alamamayı sevmedikleri görüşü takip etmektedir.

İngilizce ve İngilizce dersine ilişkin görüşler 33 frekansla üçüncü sırada yer almıştır. Öğretmenlerin 13'ü ders saatlerinin az oluşunu, 12'si sınıfların kalabalık ve gürültülü oluşunu, beşi de Türkçe anlatmayı, Türkçe'nin dilbilgisini ve bazı kavramları açıklamak zorunda kalmayı hiç sevmediklerini ifade etmişlerdir. Bu grupta bir öğretmen İngilizce'nin, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe gelişimini etkilediğini düşünmektedir.

Dördüncü grupta 29 frekansla konulara ve kitaba ilişkin görüşler açıklanmıştır. Öğretmenlerin 12'si İngilizce dilbilgisini öğretmeyi sevmediklerini dile getirmiştir. 11 öğretmen müfredatın kendisinden, müfredata ve kitaba uymak zorunda kalmalarından, üç öğretmen konuların ve kitabın öğrencilere ağır gelmesinden hoşlanmamaktadır.

Öğretmenlik bilgisi, tutum ve davranışlarına ilişkin bölüm dört frekansla en sonda yer almaktadır. Öğretmenlerin ikisi, kendi bilgilerinin az ve yetersiz olmasını, biri sınıfta asık yüzlü olmayı, diğeri de öğretmen merkezli ders yapılmasını sevmediklerini belirtmişlerdir.

Kısaca özetlemek gerekirse, öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri şey mevcut koşulların, ortamın ve kaynakların yetersizliği, öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz oluşları, ders saatinin az oluşu, sınıflarda çok öğrenci olması, İngilizce'nin dilbilgisini öğretmek zorunda kalmaları ve müfredattır. Öğrencilerin anlama ve kavrama güçlüğü çekmeleri de öğretmenleri çok rahatsız etmektedir. İngilizce ve İngilizce dersinden hoşnut olmayan öğretmenlerin oranı, İngilizce'yi seven öğretmenlerin oranından daha yüksektir. Branşı İngilizce olmayan fakat İngilizce dersini veren öğretmenlerin, bu oranın yüksek olmasında önemli bir rol oynadıkları tahmin edilmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin çoğunun buldukları durumdan memnun olmadıklarını, İngilizce öğretirken bir çok sorunla mücadele etmek zorunda kaldıklarını göstermektedir. İDÖP'nın başarısı bu etkenlere bağlı olarak olumsuz yönde değişecektir.

Öğretmenlerin sevmeme gerekçeleri ise kısaca şöyle özetlenebilir.

1. İngilizce dersleri etkili ve verimli bir şekilde yapılmamaktadır, çünkü olanaklar çok kısıtlı ve yetersizdir.
2. Öğretmenler derste her öğrenciye söz hakkı ve konuşma fırsatı verememekte, konuşma ortamı yaratamamaktadır. Bu derse özel ilgisi olan öğrencilerle daha yakından ilgilenmek mümkün değildir.
3. Dilbilgisini öğretirken öğrencinin seviyesine inmek çok zordur. Öğrenci anlamadığı için ders faydalı olmamaktadır. Özellikle dilbilgisi öğretirken kullanılan düz anlatım yöntemi etkili değildir. Derslerde konuşma yerine gramere ağırlık verilmektedir.

4. Müfredat programı yetersiz ve karışıktır. İçinde çok konu vardır. Bu nedenle konular yetişmemekte, uygulamaya hiç zaman kalmamaktadır.
5. Yazılı sınavlar çok sıkıntılıdır, çünkü öğrencilerin İngilizce yazmada problemleri vardır.
6. Öğrenciler İngilizce'yi neden öğrendiklerini bilmedikleri için gelecekları ile bağdaştırmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle İngilizce'nin önemine inanmamaktadır.

#### 4.7.2.4 Öğretmenlerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri

Araştırmada öğretmenlere son olarak "Bir öğretmen olarak bu dersin verimini artırmak ve gelişmesine katkıda bulunmak bakımından kendiniz ve öğrencileriniz için neler önerirsiniz?" diye sorulmuştur. 120 öğretmenin cevap verdiği bu soru ile gelen öneriler frekanslarına göre şu şekilde açıklanabilir:

- İngilizce dersinde resim, hikaye kitapları, teyp, video gibi çeşitli araç-gereç, materyal ve kaynaklar kullanılması; yetersizliklerin giderilmesi (f : 62);
- Ders saatinin artırılması (f : 35);
- Sınıf mevcudunun azaltılarak sınıf sayılarının artırılması (f : 21);
- Yabancı dilin öneminin daha iyi anlatılması, öğrenci ve velilerin İngilizce konusunda bilinçlendirilmesi (f : 16);
- Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi ve öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim içinde olması, onlarla iyi ilişkiler kurabilmesi, dersi sevdirmesi ve renklendirmesi (f : 15);
- Müfredat programının değiştirilmesi, kitapların güncelleştirilmesi (f : 14);
- Branş öğretmeni sayısının artırılması ve derse mutlaka branş öğretmenlerinin girmesi (f : 13);
- İngilizce dersinde daha çok uygulama (pratik) yapılarak öğrencilere alışkanlık kazandırılması (f : 13);



- Üniversitenin katkılarıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi (f : 12);
- Ailelere ve okula maddi destek sağlanması (f : 7);
- Velilerin çocuklarıyla daha çok ilgilenmelerinin sağlanması, yani rehberlik hizmetlerinin daha etkin bir şekilde uygulanması (f : 6);
- İngilizce'nin zorunlu olmaktan çıkarılıp seçmeli ders olarak verilmesi (f : 6);
- Öğrencinin çeşitli yollarla güdülenmesi (f : 4);
- 4 ve 5'inci sınıflarda not vermenin, yazılı sınavların kaldırılması (f : 3);
- Öğrencilere İngilizce'den önce sağlam bir Türkçe eğitiminin verilmesi (f : 2);
- Yazma etkinliklerinin artırılması (f : 1);
- Konuşma etkinliğinin yabancı uyruklu öğretmenlerce verilmesi (f : 1);
- Diğer derslerde basit İngilizce kelimelerin öğretilmesi (f : 1);
- İngilizce öğretimine daha erken yaşlarda başlanması (f : 1);
- Yabancı dil eğitimi veren kamplar açılması (f : 1);
- Kaynakların öğretmenler tarafından kolay ulaşılabilir olması (f : 1).

Yukarıdaki cevaplar incelendiğinde, teknik donanım, materyal ve kaynak eksikliğinin giderilmesi öğretmenlerin 62'si tarafından en çok önerilen husustur. Eğitim teknolojisinin kullanılmaması İngilizce öğretiminin verimini ve başarısını etkilerken, öğrencilerin bu derse olan ilgisini de azaltmaktadır. Dersin daha çekici ve daha verimli olması için eğitim teknolojisinin olanaklarından yararlanmak önemlidir.

İkinci ve üçüncü öneriler 35 frekans ile ders saatinin artırılması, 21 frekans ile sınıf mevcudunun azaltılarak sınıf sayısının çoğaltılmasıdır. Yani toplam 56 öğretmen programın öğrenciler için ağır olması, konuların yetişmemesi ve pratik yapma imkanının verilememesi nedeniyle ders saatinin artırılmasını, ya da sınıf mevcudunun azaltılarak sınıf sayısının çoğaltılmasını önermişlerdir.

Öğrencilerin ve velilerin yabancı dilin önemi hakkında bilinçlendirilmesi 16 frekans ile dördüncü öneridir. Öğretmenlerin 16'sı yabancı dilin öneminin daha iyi vurgulanmasını önermişlerdir. Böylece öğrenciyi teşvik etmek ve yönlendirmek daha kolay olacaktır. Bilinçli ailenin desteği ve yönlendirmesi ile öğrencinin derse ilgisi artacak, çalışmaları düzene girecektir.

Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi ve öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim içinde olması 15 frekans ile bir sonraki öneridir. Öğretmenler kendi öz eleştirilerini yapmanın gereğinden söz etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler, kendilerinin olumlu mesleki tutum ve davranışlar sergilemeleri gerektiğini; çalışkan, istekli, dinamik, takipçi, anlayışlı, sevecen, ilgili, meraklı, sabırlı ve çocuk psikolojisinden anlayan kişiler olarak öğrencilerle sağlıklı ilişkiler ve iyi bir iletişim kurmalarının şart olduğunu savunmaktadırlar. Öğretmenlere göre, öğrencinin dersi sevmesi ve başarılı olmasında öğretmeni sevmesinin payı çok önemli ve büyüktür.

Müfredat programının değiştirilmesi ve kitapların güncelleştirilmesi öğretmenlerin 14'ü tarafından dile getirilen altıncı öneridir. Öğretmenler müfredatın öğrencilerin kapasitesine göre ağır, haftada iki saat için de çok yoğun olduğuna inanmaktadır. Bu durum derslerin göstermelik olarak işlendiğini yansıtmaktadır. Kitaba ilişkin olarak öğretmenler, kitabın güncelleştirilmesini, bol resim ve alıştırmalı olmasını, kitaptaki konuların öğrencinin seviyesine uygun olmasını ve ayrıntıdan kaçılmasını önermişlerdir.

Daha alt sıralarda 13 frekans ile branş öğretmeni açığının kapatılması ve dersi bu öğretmenlerin vermesi; yine 13 frekans ile İngilizce dersinde daha çok pratik yaptırılması; 12 frekans ile üniversitenin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkıda bulunması; yedi frekans ile ailelere ve okula maddi destek sağlanması; altı frekans ile velilere daha etkin rehberlik hizmetlerinin verilmesi; yine altı frekans ile İngilizce'nin seçmeli ders olması yer almaktadır. Bunları daha düşük frekanslardaki başka öneriler izlemektedir.

Özetlenecek olursa, öğretmenler İDÖP'nın başarılı bir şekilde uygulanmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin önerileri, programın niceliğini ve niteliğini ilgilendirdiği kadar, programla etkileşimde bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görev ve sorumluluk bilincini de ilgilendirmektedir. Bunlara ilaveten programın uygulanma koşullarını, yani okul çevresini yakından ilgilendiren öneriler de sunulmuştur. Program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin en azından bazı görüşlerinin değerlendirilmesi program açısından çok yararlı olacaktır.

#### **4.7.3 Yöneticilerin Genel Görüşleri**

Araştırmanın bu son aşamasında yöneticilere iki soru yöneltilmiştir. Bunlardan birisi İngilizce dersine ilişkin sorunlar, diğeri önerilerle ilgilidir. Soruların cevapları kendi aralarında gruplandırılmış ve frekansları hesaplanmıştır. Frekansların toplamı sorulara cevap veren yöneticilerin sayısından daha fazladır. Bunun nedeni bazı yöneticilerin birden çok görüş belirtmesidir. Bu görüşler ilgili oldukları gruplarda yer almıştır. O nedenle frekanslar söz konusu grubun tercih edilme sıklığını göstermektedir.

##### **4.7.3.1 Yöneticilerin İngilizce Dersine İlişkin Sorunlara Ait Görüşleri**

Yöneticilere "dört ve beşinci sınıflardaki İngilizce dersi ile ilgili en önemli sorun sizce nedir?" diye sorulmuştur. Bu soruya 131 yönetici cevap vermiştir. Cevaplar frekanslarının büyüklüğüne göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- Branş öğretmenin olmaması veya yetersiz oluşu (f : 54);
- Kaynakların ve ders araç-gereçlerinin yetersiz oluşu (f : 38);
- Okulun fiziki yetersizliği: derslik sayısının az oluşu; bilgisayar, video, televizyon gibi cihazlarla donanımlı derslik olmaması, laboratuvar bulunmaması (f : 23);

- Velilerin ve öğrencilerin İngilizce'nin önemini kavrayamamaları, velilerin ilgisizliği ve destek vermemesi (f : 14);
- İngilizce öğretmenlerinin, çocukların seviyesine inememesi, daha ağır ve üst düzeyde İngilizce öğretilmesi ve çocukların İngilizce'yi kavramada güçlük çekmesi (f : 10);
- Öğrencilerin alt yapısının yetersiz oluşu: Türkçe'yi çok iyi bilmemeleri, İngilizce'nin gramerinde ve fonetiğinde zorlanmaları (f : 9);
- Hiçbir sorun yok (f : 7);
- Öğrencilerin İngilizce dersine ilgisiz oluşları (f : 4);
- Öğretmenlerdeki motivasyon eksikliği ve isteksizlik (f : 4);
- Haftalık ders saatinin az oluşu (f : 3);
- Öğretmen olmadığı için ders yapılmaması (f : 3);
- İngilizce dersini sınıf öğretmenin vermesi nedeniyle yanlış ve eksik bilgi verilmesi (f : 3);
- Dördüncü sınıflarda birinci dönem notunun ve sınıfta kalmanın kaldırılması (f : 2);
- Kitapların öğrencinin seviyesine hitap etmemesi (f : 2);
- Kitapların oyuna yönelik olmaması, İngilizce'nin oyunlarla, görsel-işitsel metotla öğretilmemesi (f : 2);
- Programda eksiklik olması, programın ağır olması(f : 2);
- Sınıf mevcudunun fazla olması (f : 2);
- Velilerin eğitim ve kültür seviyelerinin düşük oluşu (f : 1);
- Çevrenin İngilizce dersi için yetersiz oluşu (f : 1);
- Veli-okul-öğretmen işbirliğinin yetersiz oluşu (f : 1);
- Öğretmenin eğitim psikolojisinden anlamaması (f : 1);
- İngilizce dersine yabancılik (f : 1);
- Öğretimin tam olarak yapılamaması (f : 1);
- Sınıf öğretmeni dışında farklı bir öğretmenle İngilizce dersinin işlenmesi (f : 1).

Cevaplarda görüldüğü üzere yöneticilerin en çok ağırlık verdiği sorun, branş öğretmenin, yani İngilizce öğretmenin olmayışı veya yetersiz oluşudur.

Kaynakların, ders araç-gereçlerinin yetersizliği ikinci önemli sorundur. Bunu okulun fiziki yapısının, olanaklarının yetersiz oluşu izlemektedir. Ancak burada dikkat çeken en önemli sorunlar sırayla velilerin ve öğrencilerin İngilizce'nin önemini kavrayamamaları, İngilizce öğretmenlerinin çocukların seviyesine inememesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bakımlardan alt yapılarının yeterli olmayışıdır. Bu nedenle öğrenciler hem kavramada güçlük çekmekte hem de İngilizce'ye ilgisiz kalmaktadır.

Diğer sorunların frekansı düşük olduğu için burada ayrıntılı olarak anlatılmamıştır. Ancak birlikte değerlendirildiği zaman birbirini tamamlayan ya da destekleyen sorunlar vardır. Örneğin programın ağır olması, kitapların seviyeye hitap etmemesi ve kitapların oyuna yönelik olmaması birlikte değerlendirildiğinde, İngilizce programının dört ve beşinci sınıflar için çok yüklü olduğu sonucuna varılmaktadır.

#### 4.7.3.2 Yöneticilerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri

Yöneticilere "Öğretimin lideri olarak okulunuzda insan ve fiziksel kaynağı sağlamanın ötesinde İngilizce Dersi Öğretim Programını geliştirmek için neler önerirsiniz?" diye sorulmuştur. Bu soruya 128 yönetici cevap vermiştir. Cevaplar frekanslarına göre şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Fiziki olanakların artırılması, altyapının güçlendirilmesi: laboratuvar, bilgisayar, sılayt makinesi, televizyon, video, CD, çeşitli araç-gereç ve kaynakların sağlanması (f : 52);
- Öğretim yöntem ve metotlarının geliştirilmesi : görsel işitsel metoda, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi metotlara ağırlık verilmesi (f : 12);
- İngilizce dersine branş öğretmenin girmesinin sağlanması (f : 11);
- Programın çocukların seviyesine indirilmesi (f : 10);
- Yabancı dilin sevdirmesi, şarkı ve oyunlarla, ödüllü yarışmalarla eğlenerek öğrenme amacının gerçekleştirilmesi (f : 8);

- Yabancı dilin öneminin ve gereğinin anlatılması (f : 7);
- Ders saatinin artırılması (f : 7);
- Ezberden çok uygulamaya dönük etkinlikler içeren programların hazırlanması (f : 6);
- Diğerleri : örneğin okul içindeki konuşmaların İngilizce olması, yaz aylarında öğrenci değişim programlarının uygulanması vb. gibi (f : 6);
- Hizmetiçi eğitimin zorunlu olması (f : 5);
- Eğitim teknolojisinden mutlaka faydalanılması (f : 5);
- Veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin sağlanması (f : 5);
- Programın öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına, yaşadığı ortama ve çevre şartlarına göre hazırlanması (f : 4);
- Kurslar açılması (f : 4);
- Program geliştirmede dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması (f : 3);
- Öğrenci mevcudunun azaltılması (f : 3);
- Müfredat Laboratuvar Okullarında (MLO) program geliştirme alanında deneme ve izleme çalışmalarının yapılması; uzman ekiplerle AR-GE çalışmasının yapılması (f : 3);
- Program hazırlanırken öğretmenlerin, uzmanların ve akademisyenlerin görüşlerinin alınması (f : 2);
- Talim ve Terbiye Kurulu tarafından daha ayrıntılı program hazırlanması (f : 2);
- Seminer, konferans ve video gösterilerinin düzenlenmesi (f : 2);
- Yeterli maddi kaynağın temin edilmesi (f : 2);
- Hiçbir fikrim yok (f : 2);
- Okullarda kitap mafyasının kaldırılması (f : 1);
- Öğretmen yetiştirmeye önem verilmesi (f : 1);
- Branş öğretmeni ile sınıf öğretmeni arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi (f : 1);
- İngilizce'nin isteğe bağlı seçmeli ders olması (f : 1);
- Üniversite ile işbirliği yapılması (f : 1);

- Program geliştirme yöneticinin elinde olmadığı için yönetici gelen programı uygulamak zorundadır. (f : 1)

Cevaplardan anlaşıldığı gibi yöneticilerin en çok vurguladığı öneri 52 frekans ile fiziki olanakların artırılması ve alt yapının güçlendirilmesidir. İkinci öneri 12 frekans ile öğretim yöntem ve metotlarının güçlendirilmesidir. Bunu destekleyen ya da tamamlayan diğer öneriler toplam 14 frekansla yabancı dilin şarkı, oyun ve ödüllü yarışmalarla eğlenceli hale getirilmesi, ezberden çok uygulamaya dönük etkinlikler içeren programların hazırlanmasıdır.

Yöneticilerden 11'nin üçüncü sırada vurguladığı öneri İngilizce dersinin mutlaka branş öğretmenleri tarafından verilmesidir. Bunu on frekans ile programın çocukların seviyesine indirilmesi takip etmektedir. Programla ilgili daha düşük frekanslardaki öneriler hep birlikte değerlendirildiğinde, programın öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yaşadığı çevreye göre hazırlanması; MLO'da program geliştirme çalışmalarının yapılması; öğretmenlerin, uzmanların ve akademisyenlerin görüşlerinin alınması; üniversite ile işbirliği yapılması; Talim ve Terbiye Kurulu'nun daha ayrıntılı program hazırlaması sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki sonuçlar İDÖP'da bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Programın amaçlarında, içeriğinde ve yöntemlerinde bazı değişiklikler yapılabileceği gibi programın uygulanması aşamasında da bazı reformların gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır.

#### **4.8 Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme alınan okullarda araştırmacı tarafından dört ve beşinci sınıf İngilizce derslerinde yapılan gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular aktarılmaktadır. Bulgular, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim durumlarında uygulanan çeşitli yöntem, etkinlik, öğrenme ortamları ve derste

kullanılan araç-gereçlerle ilgili gözlem sonuçlarını yansıtmaktadır. Gözlem sonuçları araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna (bakınız Ek 4) işlenmiş, ancak frekans ve yüzdeleri alınmamıştır. Bu sonuçlar öğrenci ve öğretmenlerin anketlerle toplanan eğitim durumlarına ilişkin görüşlerini pekiştirmek, onlarla karşılaştırmak ve onları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca gözlem sadece 16 okulda, birer sınıfta, birer defa ve bir ders saati (40 dakika) yapıldığı için sonuçların bu gerçekler ışığında değerlendirilmesi unutulmamalıdır. Bu nedenle gözlem sonuçları burada yalın bir şekilde irdelenmiştir.

#### 4.8.1 Yöntem ve Etkinliklere İlişkin Gözlem Sonuçları

Gözlem yapılan sınıflarda öğretmenler derse konu başlığını söyleyerek veya tahtaya yazarak başlamaktadırlar. Eğer derse bir önceki ders kaldıkları yerden devam ediyorlarsa ve kitaptan bazı alıştırmalar ödev olarak verilmişse, derse doğrudan bu alıştırmalarla başladığı dikkat çekmiştir. Öğretmenler öğrettikleri konu ile ilgili hep soru sormakta, öğrenciler de cevap vermeye çalışmaktadır. Öğrencilerin büyük bir hevesle soruları cevaplandırmak için birbirleriyle yarışması sınıf düzenini bozacak ölçüde varmaktadır.

Öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını çok uzun süre dinleyememektedirler. Bir süre sonra dikkatleri dağılmakta, birbirleriyle konuşmaya, başka şeylerle ilgilenmeye başlamaktadırlar. Özellikle arka sıralarda oturan öğrencilerin ders dinlememe konusunda daha rahat oldukları gözlenmiştir. Ancak öğretmen soru sormaya başlayınca dinlememiş olsalar bile öğrencilerin katılımı büyük olmaktadır.

Gözlem sonuçları derslerde soru-cevap yönteminin genellikle, düz anlatım ve dinleme-konuşma yöntemlerinin ara sıra kullanıldığını göstermektedir. Oysa öğrenciler düz anlatım yönteminin genellikle, öğretmenlerse ara sıra kullanıldığı görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler dinleme-konuşma yönteminin daha sık



kullanıldığı görüşünü iletirken, öğretmenler bu yöntemin daha seyrek kullanıldığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları öğretmenlerin görüşlerini büyük ölçüde pekiştirmektedir. Derslerde soru-cevap yöntemi sıkça kullanılmaktadır. Öğrencilerin dinlemekten sıkıldıkları, konuşmaktan zevk aldıkları gözlenmiştir. Fakat öğretmenlerin öğrencilerini çoğu zaman dinlemeye mecbur bıraktığı düşüncesi ile öğrenciler dinleme-konuşma yönteminin daha sık kullanıldığını belirtmiş olabilirler

Sözcük ve diyalogları ezberleme, diyalogları canlandırma etkinliklerinin nadiren gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bir sınıfta öğretmen tahtaya konu ile ilgili yeni sözcükleri ve bazı kalıpları yazdıktan sonra öğrencilerin bunları kendisinden sonra tekrarlayarak doğru telaffuz etmelerini ve ezberlemelerini istemiştir. Öğrenciler bunu hem sınıfça, hem de ikili ve üçlü gruplar halinde uygulamışlardır. Bir başka sınıfta ise öğretmen öğrencilerinden bir önceki ders öğrendikleri diyalogu canlandırmalarını istemiştir. Öğrencilerin bu etkinliğe katılımının çok büyük olduğu görülmüştür. Neredeyse ders saatinin tamamı tüm öğrencilerin diyalogu canlandırması ile geçmiştir. Ancak bu örnekler dışında söz konusu etkinliklerin uygulanmadığı gözlenmiştir. Bir kaç sınıfta öğretmenlerin konu anlatırken kısa sözcük çalışması yaptırdığı görülmüştür.

Sözcük ve diyalogları ezberleme, diyalogları canlandırma etkinlikleri bakımından gözlem sonuçları pek olumlu değildir. Bu etkinlikler gözlem sürecinde nadiren gerçekleştirilmiştir. Zaten öğrencilerin görüşleri de söz konusu etkinliklerin ara sıra gerçekleştirildiği yönündedir. Oysa öğretmenler diyalogların daha sık canlandırıldığı görüşünü iletmişlerdir. Gözlem sonuçları öğrencilerin görüşlerini pekiştirmektedir.

Sınıfta tekrar yapma (repetition) etkinliğinin gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bazı öğretmenler yeni sözcüklerin ve dilbilgisi kalıplarının telaffuzunu öğretmek veya hatalı söylenenleri düzeltmek amacıyla sınıfta öğrencilerin grup halinde veya teker teker tekrarlamalarını istemişlerdir. Öğrencilerin bu etkinlikten çok hoşlandıkları ve bunu bir oyuna dönüştürdükleri gözlenmiştir. Zaten öğrenciler

ve öğretmenler anketlerde bu etkinliğin sıkça yapıldığı görüşünü iletmışlerdir. Gözlem sonuçları bu görüşlere destek vermektedir.

Gözlem esnasında öğrencilerin derste çoğunlukla ya bireysel çalışma yaptığı, ya da etkinliklerin sınıfça yapıldığı, fakat ikili çalışma ve küme çalışmalarının gerçekleştirilmediği görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenin yönergesine göre kitaptaki alıştırmaları kendi kendilerine yapmaya çalışmakta, fakat bunların doğru cevabını vermek-almak için sınıfça hareket etmektedirler. Utangaç ve ilgisiz öğrencilerin bu tür çalışmalara katılmayıp başka işlerle uğraştıkları dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin anket sonuçlarında, bireysel çalışma yapma ve etkinliklerin sınıfça yapılması konularında benzer görüşlere sahip oldukları bilinmektedir. Bunlar, derslerde en çok gerçekleştirilen etkinliklerdir. Ancak her iki grup da ikili çalışma ve küme çalışmalarının daha seyrek, yani ara sıra yapıldığı görüşündedirler. Fakat gözlem esnasında bu görüşü destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır. Etkinliklerin genellikle öğretmen merkezli olduğu ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatının pek verilmediği gözlenmiştir. Ancak gözlemin tekrarlanması ve daha uzun süre devam etmesi durumunda ikili çalışma ve grup çalışmasının seyrek de olsa uygulanabileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle gözlem sonuçlarının deneklerin görüşlerini kısmen desteklediği söylenebilir.

Öğrenciler derslerde genellikle cümle kurma çalışmaları yapmaktadırlar. Hatta cümlelerin sözel olarak ifade edilme sıklığı yazılı olarak ifade edilmesinden daha fazla gerçekleşmektedir. Gözlem yapılan sınıflarda öğrencilerin genellikle söyledikleri cümleleri tahtaya yazmak için çok istekli oldukları dikkat çekmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin söyledikleri cümleleri tahtaya yazmalarını istedikleri zaman öğrenciler tahtaya neredeyse koşarcasına gitmektedirler. Ancak yazma öğrenciler için zor görünmektedir, çünkü öğrenciler pek çok imla hatası yapmaktadır. Bu nedenle tahtaya yazma

işlemi çok ağır gitmektedir. Oysa cümleleri söylemek daha az zaman aldığı için daha çok öğrenciye konuşma fırsatı verilmektedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu etkinliklere ilişkin anket görüşleri olumlu olduğu için gözlem sonuçları ile desteklenmektedir. Öte yandan gözlem yapılan sınıflarda resim anlatma ve çeşitli sözcük çalışmaları ile ilgili etkinlikler nadiren gerçekleştirilmiştir. Örneğin bir sınıfta 'nerelisin?'(where are you from) konusu işlenirken, öğretmenin kitaptaki resmi kullanarak öğrencilerin cevap vermesini, değişik milletlere ait insanların ülkelerini söylemelerini istemiştir. Bir başka sınıfta ise 'saatler' konusu işlenirken öğretmenin kartona hazırlanmış bir saat kullandığı görülmüştür. Bu sınıflarda öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı daha fazla olmuştur. Öğrenciler saatin kaç olduğunu İngilizce olarak sormak ve cevap vermek için sürekli parmak kaldırmışlardır. Fakat bu örnekler dışında gözlem yapılan diğer sınıflarda resim kullanılmamıştır. Oysa sözlü ifadenin ve konuşma becerisinin gelişmesine yardımcı olduğu bilinen resim anlatma etkinliğinin daha sık yapılması dersi zenginleştireceği gibi öğrencilerin daha çok ilgisini çekecektir.

Resimler dışında sözcük çalışmalarının da tek düze yürütüldüğü gözlenmiştir. Öğretmenlerin sözcüklerin Türkçe karşılıklarını tahtaya yazmaktan başka uyguladıkları boşluk doldurma, sözcük üretme gibi farklı etkinlikler gerçekleştirmedikleri dikkat çekmiştir. Bu nedenle resim anlatma ve çeşitli sözcük çalışmaları konularında gözlem sonuçları pek olumlu değildir. Oysa öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu anketlerde söz konusu etkinlikleri ara sıra gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz gözlem sonuçları bu görüşlere çok az destek vermektedir. Ancak gözlemin tekrarlanması ve uzun süre devam etmesi durumunda bu sonucun değişmesi ihtimali göz ardı edilmemelidir.

Gözlem yapılan hiçbir derste dikte çalışmasının gerçekleştirilmediği ortaya çıkmıştır. Zaten öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu, söz konusu etkinliğin ara sıra veya nadiren uygulandığı görüşünü iletmişlerdir. Bu bakımdan gözlem

sonuçları öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini pekiştirmektedir. Aslında öğrencilerin İngilizce yazmada sorunları bulunduğu görüşünü yaygın olarak savunan öğretmenlerin, dikte çalışmalarını daha sık yapmalarının bu problemin çözümüne yardımcı olacaktır.

Gözlem yapılan sınıflardan sadece birinde şarkı söylendiği, diğerlerinde ise ne şarkı söylendiği, ne de oyun oynandığı gözlenmiştir. Şarkı söylenen sınıfın öğretmeni mesleğe yeni atılmış bir İngilizce öğretmenidir. Dersin hemen başında söylenen kısa şarkının "Old McDonald Had a Farm" şarkısı öğrencileri çok iyi motive ettiği, öğrencilerin dersi daha büyük bir istek ve dikkatle takip ettikleri gözlenmiştir. Ancak bu örneğin dışında hiçbir sınıfta bu tür etkinlikler gerçekleştirilmemiştir. Zaten öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki büyük fark gözlem sonucunu doğrulamaktadır. Öğrencilerin çoğu anketlerde ara sıra veya nadiren İngilizce oyun oynandığını veya şarkı söylendiğini belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları öğrencilerin bu görüşlerini desteklemektedir. Öte yandan öğretmenlerin çoğu bu etkinliklerin daha sık gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri gözlem sonuçları ile pek fazla uyuşmamaktadır. Öğretmenlerin, bu etkinlikleri görmek veya göstermek istedikleri gibi yansıtmaya çalıştıkları düşünülmektedir. Oysa öğrencilerin bu derslerde en çok sevdiği şeyler arasında oyunlar ve şarkılar yer almaktadır.

Yöntemler ve etkinlikler konusunda alınan gözlem sonuçları öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin görüşlerini kısmen veya genellikle desteklemektedir. Bu konuda daha çok gözlem yapılmasına ihtiyaç vardır.

#### 4.8.2 Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenlerin dersin başında derse ilgi uyandırmak ve öğrencileri derse güdüleyerek hazırlamak için bir kaç sınıf dışında herhangi bir etkinlik gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Bir iki öğretmenin derse başlamadan önce öğrencilerle minik sohbetler yaparak onların nasıl olduklarını (How are you

today?) sordukları gözlenmiştir. Öğrenciler de bu soruya grup halinde cevap vermişlerdir. İki sınıfta ise öğrencileri derse hazırlayan etkinlikler yapıldığı görülmüştür. Bunlardan birincisinde öğretmen derse renkli ve gösterişli bir resimle, ikincisinde ise İngilizce ve Türkçe şarkı söyleyerek başlamıştır. Bu sınıflardaki öğrencilerin derse karşı daha ilgili oldukları ve daha neşeli ders yaptıkları görülmüştür. Bunların dışında öğretmenler doğrudan derse başlamaktadırlar. Bazı öğretmenler hemen tahtanın başına geçerek öğretecekleri sözcük veya kalıpları yazmışlardır. Böylece öğrencilerle dersin başında sıcak ve samimi bir iletişim ortamı yaratmayı geciktirmişlerdir. Bazıları ise bir önceki ders verdikleri ödevleri hatırlatarak cümle çalışmalarına geçmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin derse ilgisini çekmek ve onları güdülemek bakımından öğretmenler pek başarılı bulunmamıştır.

Yabancı dil öğretiminde güdülemenin başarıyı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Derse başlamadan önce öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretmenin en önemli görevlerinden birisidir. Güdüleme Demirel (1990 : 26)'in ifade ettiği gibi "bir bakıma öğrenci ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurmadır. Bu bağ kurulmadan öğretime başlanırsa yapılan etkinliklerin yararlı olmadığı gözlenmektedir. Buna karşın iyi bir sınıf ortamında işlenen konuların daha iyi anlaşılacağı, öğrencilerin derse daha katılıgın olduğu görülmektedir".Atkinson (1996 : 76), en zor şartlarda bile öğrencilerin iyi güdülendikleri zaman bir şeyler öğrendiğini ifade etmektedir. Stenhouse (1975 :26) güdülenme ile ilginin çok yakın olduğunu ve bunların yararlı bir şekilde öğrenme psikolojisinde birleştiklerini düşünmektedir. Stenhouse, programcılarının bu sihirli sözcükler altında birleştikleri halde öğrenme psikolojisinin çalışmalarını inkar ettiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin genellikle o günkü derste öğrencilerin ne öğreneceklerini ya sözlü olarak açıkladığı, ya da tahtaya konu başlığını yazdığı görülmüştür. Birkaç öğretmenin bunları yapmadan doğrudan derse başladıkları da gözlenmiştir. Bu nedenle dersin amacını açıklama ve bir önceki dersle bağlantı kurma bakımından gözlem sonuçları olumlu sayılabilir. Anket sonuçlarına göre

dersin amacını açıklama konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler gözlem sonuçları ile uyumaktadır.

Sınıfta öğrencilerine arkadaşça davranma ve yardımcı olma konusunda bir iki sınıfta öğretmenlerin öğrencilerini sürekli azarladıkları, onları anlamaya çalışmak yerine kendi egolarını tatmin etmeye uğraştıkları üzüntüyle gözlenmiştir. Pollard (1996) çocuklar zihinsel gelişmelerini doğal olarak tamamlarken onlara nazik bir çiçek gibi davranılması gerektiğini belirtmektedir. Böyle öğretmenlerin önce çocuklara nasıl davranılması gerektiği konusunda eğitilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kötü örnekler dışında, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerine yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür. Fakat 10-12 yaş grubundaki çocukların daha fazla ilgi ve şefkate ihtiyaçları olduğu için yabancı dil öğretmenlerinin bu alandaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Bu bakımdan gözlem sonuçları kısmen olumludur ve bu sonuçlar öğrencilerin ve öğretmenlerin anketlerdeki görüşlerini desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı sağlamada yeterli olmadıkları, sürekli aynı öğrencilere söz hakkı vererek daha pasif ve utangaç öğrencileri ihmal ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 'very well', 'well-done', 'good' gibi pekiştireçleri kullanmada cimri davrandıkları dikkat çekmiştir. Öğretmenler vücut dilini pek iyi kullanmamaktadırlar. Öğrenciler doğru veya yanlış cevap verdiğinde öğretmenler fazla tepki göstermemektedirler. Oysa doğru cevap veren öğrenciler övgüyü hak ederken, yanlış cevap verenler de yanlışlarının düzeltilmesi için güdülenmeyi beklemektedirler. Öte yandan öğretmenler yaptırımlarını, öğrencilere bağırarak veya yöneticilere haber vermekle tehdit ederek kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine eşit fırsatlar verme, övgü ve yaptırımları uygun ve etkili olarak kullanma bakımından eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

Yukarıda adı geçen uygulamalar için öğrencilerin ve öğretmenlerin anket görüşleri arasında fark olduğu bilinmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin onlara

derse katılmaları için daha az fırsat verdiği, onları yeterince teşvik etmediği görüşünü iletmişlerdir. Oysa öğretmenlerin çoğu söz konusu uygulamaları daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları öğrencilerin görüşlerini desteklemektedir. Bu sonuçlar özetle öğretmenlerin sınıf yönetimde eksikliklerinin olduğunu göstermek bakımından önemlidir.

Öğretmenler dersin başında öğrencilerin ilgisini toplayabilseler bile bu durum uzun sürmemektedir. Sınıfların kalabalık oluşu, oturma düzeninden (her sırada üç kişi) kaynaklanan sıkıntılar kısa sürede ilginin dağılmasına neden olmaktadır. Öğrenciler birbirleri ile konuşmaya, başka şeylerle ilgilenmeye başlamaktadırlar. Hatta birkaç sınıfta bazı öğrencilerin sınıfın ortasında rast gele dolaştıkları, diğer öğrencilerin ilgisini dağıttıkları, öğretmenin de buna müdahale etmediği görülmüştür. Ayrıca yabancı dil öğretmenin öğrenciler üzerinde sınıf öğretmeni kadar etkili olamaması, sınıfta disiplin problemini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin derse ilgiyi kaybetmesi ile sınıfta gürültü başlamaktadır. Öğretmen zamanının önemli bir kısmını öğrencilerini disiplin altında tutmaya çalışmakla geçirmektedir. Böylece dersin verimi azalmakta, ders etkisini yitirmekte ve konular yetişmemektedir.

Yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı öğretmenlerin derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilmeleri, kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler almaları konularında genellikle eksikliklerinin bulunduğu gözlenmiştir. Nitekim öğrencilerin dersle ilgili sevmedikleri şeyler arasında öğretmeni dinleyememe, arkadaşlarının gürültü yapması, öğretmenin sinirlenmesi ve bağırması görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler gözlem sonuçları ile uyuşmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirme ve sınıf yönetimi konularında daha etkin ve becerikli olmalarının derste verimi artıracığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri ile etkili iletişim kurabilmesi bazen mümkün olmaktadır, çünkü sınıflar kalabalık ve gürültülüdür. Bazı öğretmenlerin ses tonlarını etkili bir şekilde kullandıkları, bir kaçının ise bu konuda başarısız

oldukları gözlenmiştir. Ses tonunu etkili kullanamayan öğretmenler sadece derse katılmak isteyen ve genellikle ön sıralarda oturan öğrencilerle ders yapmaktadırlar. Bu bakımdan, sınıftaki iletişim konusunda elde edilen gözlem sonuçlarının kısmen olumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğretmenin anlaşılır hızda ve ses tonu ile konuşmasına ilişkin anket görüşleri arasında fark olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin hızının onlar için uygun olduğunu, ses tonunun anlaşıldığını düşünmektedir. Ancak küçük bir grup, öğretmenlerinin konuşmasının hızlı ve ses tonunun yetersiz olduğu görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler ise bu konuda hiç taviz vermemekte, her zaman anlaşılır hızda ve ses tonuyla konuştukları görüşünü iletmişlerdir. Gözlem sonuçları genellikle öğrencilerin görüşlerine destek vermektedir.

Gözlem sürecinde birkaçı hariç olmak üzere öğretmenlerin İngilizce açıklamalarının genellikle net ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin ve öğretmenlerin anket görüşleri ile de uyuşmaktadır. Bununla bağlantılı olarak öğretmenlerin derste çoğu zaman Türkçe açıklamalar verdikleri, hatta dersi Türkçe anlattıkları, İngilizce'yi ara sıra kullandıkları gözlenmiştir. Zaten öğrencilerin bu konudaki görüşleri gözlem sonuçlarını desteklemektedir, çünkü öğrenciler, öğretmenlerinin Türkçe'yi neredeyse İngilizce kadar sık kullandıkları görüşünü iletmişlerdir. Bu sonuçlar oldukça çarpıcıdır, çünkü Demirel (1990 : 25)'in de belirttiği gibi yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları esas olmalıdır. Anadille yapılan açıklamalar kısa ve öz olmalı, gerek görülmedikçe anadili kullanmaya çok zaman ayrılmamalıdır.

Gözlem sonuçları öğrencilerin birbirlerinin hatalarını daha sık düzeltmeye çalıştıklarını, öğretmenlerin öğrencilerin telaffuz hatalarını daha seyrek düzelterek dönüt verdiklerini göstermiştir. Öğrencilerin ders esnasında çok hevesli bir şekilde tahtaya kalkan arkadaşlarının imla hatalarını veya cümle yazma-söyleme hatalarını düzeltme çabasında oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin, arkadaşlarının telaffuz hatalarını daha az düzelttikleri



görülmüştür. Öğretmenler ise öğrencilerinin tahtada cümle yazma hatalarına müdahale etmişlerdir. İki sınıfta öğretmenlerin tahta başındaki öğrencilerin yanına giderek imla hatalarını birlikte düzelttikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin işlediği İngilizce derslerinde ise çok sık telaffuz hataları yapıldığı, bunların öğretmenler tarafından farkına varılmadığı ve öğrencilerin sözcükleri yanlış telaffuzla öğrendikleri üzüntüyle gözlenmiştir. Bu tür hatalar diğer sınıflarda da zaman zaman gözlenmiş ve düzeltme çalışmaları üzerinde fazla durulmadığı görülmüştür. Hatalarla ilgili olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin anket görüşleri arasında fark olduğu bilinmektedir. Öğrenciler birbirlerinin hatalarını daha seyrek düzelttiklerini, öğretmenler ise hataları genellikle kendilerinin düzelttiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle gözlem sonuçları her iki grubun görüşlerine kısmen destek vermektedir.

Öğretmenlerin çok azı derste zamanı verimli etkinliklerle doldurmaktadır. Diğerleri sınıfın yönetimi ile uğraşmaktan, 'sus', 'otur', 'dinle', 'konuşma' gibi komutlar vermekten ve öğrencilerin şikayetlerini dinlemekten dolayı zamanı yetiştirememekte ve ders sona ermektedir. Öğrencilerin de benzer şekilde zamanı çok iyi değerlendiremedikleri dikkat çekmiştir. Bunun nedeni İngilizce öğrenimi için sınıfların çok kalabalık oluşu, öğrencilerin ilgisinin dağılması ve öğrencilerin bu dersi çok ciddiye almamalarıdır. Sonuç olarak derste zamanın iyi ve verimli bir şekilde kullanılması konusunda gözlem bulgularının pek olumlu olduğu söylenemez.

Aslında öğrenciler sevdikleri etkinliklere katılmaktadırlar. Ancak onların ilgisini çeken diyalogları canlandırma, oyun oynama, tahtaya yazı yazma, tekrarlama, sorulara cevap verme gibi etkinliklerin daha sık yapılması gerekmektedir. Öğrenciler dersteki boşluklardan veya sıkıcı buldukları etkinliklerden yararlanarak zamanlarını birbirleriyle konuşarak, başka şeylerle uğraşarak geçirmektedirler. Gözlem sonuçları öğretmenlerin bu konudaki anket görüşlerini pek desteklememektedir, çünkü öğretmenlerin çoğu derste zamanı iyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ödevlere ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunun ders sonunda ödev verdikleri, fakat öğretmenlerden birkaçı dışında çoğunun ödevleri kontrol etmediği, birkaç sınıfta da bu işi öğrencilerin yaptığı gözlenmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler ders sonunda ödev verildiği konusunda aynı görüşte olmalarına rağmen, ödevlerin kontrol edilmesi konusunda farklı görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ödevlerini bazen öğretmenlerinin, seyrek olarak arkadaşlarının kontrol ettiğini belirtmişlerdir. Oysa öğretmenler ödevleri genellikle kendilerinin, ara sıra da öğrencilerinin kontrol ettiğini vurgulamışlardır. Bu görüşler gözlem sonuçları ile pek uyuşmamaktadır. Ancak sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ödevlerin kontrol edilmeden geçirildiği yorumuna varmak mümkündür.

#### **4.8.3 Araç-Gereçlere İlişkin Gözlem Sonuçları**

İngilizce derslerinde bazı öğrencilerin kitaplarının bulunmadığı, bazı sıralarda oturan öğrencilerin kitabı ortaklaşa kullandıkları gözlenmiştir. Bazı derslerde ise öğretmenlerin kitaba bağlı kalmadan veya kitaba gönderme yapmadan ders işledikleri görülmüştür. Öğretmenler ders anlatırken kitaptaki resimlerden fazla yararlanmamışlardır. Bu nedenle öğrenciler kitaba ihtiyaç olmadığını düşünebilirler. Oysa öğretmenlerin kitabı etkili bir şekilde kullanması ve sık sık kitaba atıfta bulunması öğrencilerin kitaba olan ihtiyaçlarını artıracaktır. Bu nedenle gözlem sonuçları ders kitabının kısmen etkili olarak kullanıldığını göstermektedir.

Tahta derslerde oldukça sık kullanılmaktadır. Öğretmenler öğretecekleri sözcükleri ve cümle kalıplarını, öğrenciler ise kurdukları cümleleri tahtaya yazmaktadırlar. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri bu gözlem sonuçları ile uyuşmaktadır. Öğrencilerin tahtaya yazı yazmaktan çok hoşlandıkları dikkat çekmiştir. Ancak öğrencilerin en çok sevmediklerini belirttikleri şeyler arasında, tahtada yazılanları defterlerine geçirirken yaşadıkları sorunlardır. Bunun nedeni

tahtanın düzenli kullanılmaması ve öğrencilerin İngilizce yazılanları okuyamamasıdır.

İngilizce derslerinde sadece iki sınıfta öğretmenlerin resim kullandıkları; bir sınıfta öğretmenin sınıftaki canlı ve cansız nesnelere işaret ederek renklerin, giysilerin ve nesnelere isimlerini tekrar ettirdiği gözlenmiştir. Bunların haricinde derslerde görsel materyal kullanılmadığı dikkat çekmiştir. Zaten öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri arasında fark vardır. Öğrencilerin çoğu derste görsel materyal kullanılmadığı görüşünü iletirken, öğretmenlerin çoğu bazen veya her zaman bunlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları öğrencilerin görüşlerini desteklemektedir. Öğretmenlerin bu konudaki en büyük şikayetleri araç-gereç yetersizliğidir. Ancak basit ve güncel olayların işlendiği derslerde öğretmenlerin resim, kart, poster gibi görsel araçları temin etmeleri çok kolaydır. Demirel (1990 : 24)'in vurguladığı gibi bir resmin bin sözcük değerinde olduğu gerçeğini unutmamak gerekir. Görsel araçların özellikle öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu tür araçların derse ilgiyi artıracığı ve sınıf içinde daha doğal bir ortamın oluşmasına yardımcı olacağı kabul edilmektedir.

Derslerde başka kitaplardan sınıf çalışmaları ve alıştırmalar verilmediği gözlenmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri arasında fark vardır. Öğrencilerin çoğu başka kitaplardan sınıf çalışması ve alıştırmaları ara sıra yaptıklarını ifade etmişlerdir. Oysa öğretmenler bu tür etkinliklerin daha sık yapıldığını belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları öğrencilerin görüşlerine daha yakındır.

Özetlemek gerekirse, gözlem sonuçları çoğunlukla öğrencilerin, bazen öğretmenlerin, bazen de her iki grubun görüşlerine destek vermektedir. Bir kaç durumda ise gözlem sonuçları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri uyuşmamıştır. Bu nedenle daha çok gözlem yapılmasında yarar vardır. Ancak bu araştırmada gözlem, diğer bulguları desteklemek ve pekiştirmek amacıyla kullanıldığı için sınırlı ölçüde uygulanmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde SYKZİ programı kapsamında yer alan dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirmek için Adana ili merkez ilçeleri Seyhan ve Yüreğir ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin mevcut durum hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel nitelikteki survey araştırmasının sonuçları üzerinde durulmakta, her bölüme ilişkin sonuçlar kendi içinde tartışılmakta ve araştırmanın bulguları doğrultusunda öneriler verilmektedir.

#### 5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları iki bölüm halinde incelenmiştir. Birinci bölümde öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere ilişkin tüm kişisel sonuçlar, ikinci bölümde ise araştırma sorularına ilişkin deneklerin görüşlerine ait sonuçlar özetlenmektedir. Bu bölümde ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırma bulgularından ve literatürden örnekler verilerek programın her boyutuna ilişkin sonuçlar kendi içinde tartışılmıştır.

##### 5.1.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

###### Öğrenciler

- Beşinci sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu 11, bazıları da 12 yaşındadır.
- Erkek öğrencilerin oranı kızlardan daha fazladır.

### 5.1.2 İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda sonuçlar özetlenmektedir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İDÖP'nin amaçları (hedefleri) öğrencilere ve öğretmenlere göre ne düzeyde gerçekleşmektedir?
2. İDÖP'nin içeriğine ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. İDÖP eğitim durumlarına ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. İDÖP'nin sınavlar ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. İDÖP'nin öğeler arasındaki ilişkiler boyutu hakkında öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin ve öğretmenlerin İDÖP'nin amaçları, içeriği, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin ve yöneticilerin İDÖP'nin eğitim-öğretim sistemine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?
8. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin İDÖP ile ilgili genel düşünceleri nelerdir?

Altıncı ve yedinci araştırma sorularına ilişkin sonuçlar ayrı bir başlık altında incelenmemiş, yeri geldikçe ilgili bölümlerde tartışılmıştır.

#### 5.1.2.1 İDÖP'nin Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilere göre İDÖP'nin amaçlarının yarısı kısmen, diğer yarısı ise daha çok gerçekleşmektedir. Öğretmenlere göre ise bu amaçlar daha az gerçekleşmektedir. Kısmen veya daha az gerçekleşen amaçlar arasında

“anlama”, “bilme”, “seslendirme” (telaffuz etme), “yazma” ve “kullanma” ifadeleri ile belirtilen bilişsel ağırlıklı amaçlar ön plandadır. Bunlar daha çok kavramaya ve dört becerinin kullanılmasına ilişkin amaçlardır. Öte yandan “zevk alma” ve “istekli olma” ifadelerini içeren duyuşsal ağırlıklı amaçlar deneklere göre daha çok gerçekleşmektedir. Öyleyse Scriven modelinde olduğu gibi hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek kadar hedeflerin kendi değerlerini incelemek de önemlidir ( Brown, 1989).

Amaçların gerçekleşme düzeyi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler genel olarak amaçların daha çok gerçekleştiğini savunurken, öğretmenler daha az gerçekleştiğini savunmaktadır. Erden (1998) uygulamada bazı hedeflerin gerçekleşmesinin zor olabildiğini belirtmiştir. Tyler modelinde önce hangi amaçlara ulaşılabildiğine bakılmış, sonra da ulaşılamayan amaçlara niçin ulaşılamadığı araştırılmıştır. Öğretmenler amaçların gerçekleşmeme nedenleri arasında ön sıralarda çocukların farklı sosyal, kültürel ve ekonomik aile ve çevrelerden gelmesini, çocukların ilgisiz ve isteksiz olmalarını ve Türkçe’de yetkin olmamalarını göstermektedirler. Stake modeline göre (bakınız 2.1.5.3) ön koşullar, yani ön bilgiler ve çevresel faktörler, öğrencilerin ilgi alanları gibi konular bir programı betimlemek için gereken bilgilerdir. Norris (1998) program değerlendirme sürecinde okul ve okulun yakın çevresine ait bilgilerin programa yansıtılması gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. Araştırmada bu bilgiler olumsuz olduğuna göre programın amaçlarının çevresel faktörlerden ve ön koşullardan fazlasıyla etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu her ne kadar amaçların dört ve beşinci sınıflar için uygun olduğunu düşünseler de bu amaçların daha az gerçekleştiği yolundaki görüşleri çevresel faktörlerin ve ön koşulların etkisi ile ağırlığını korumaktadır.

Erden (1998)’e göre program değerlendirme çalışmalarında hedeflerin yerindeliliğinin araştırılması program hakkında daha güvenilir kararlar verilmesine yardımcı olmaktadır. Programın bilişsel ağırlıklı hedeflerinin öğrencilerin hazır bulunuşluğu ve yaşları bakımından fazla yerinde, yani uygun

olmadığı söylenebilir. Nitekim Oğuz (1999)'un Hamiloğlu'na dayanarak yaptığı aktarıma göre, on yaş çocuğuna öğretilecek yabancı dilin amaçları daha çok duyuşsal ifadeler içermelidir. Williams ve Burden (1994)'ün savına göre ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretim programının en önemli amacı yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmektir. Öğrenciler yabancı dili ve onun kültürünü sevmeli, yabancı dil öğrenmeye devam etmeyi arzu etmelidir. Bu nedenle İDÖP'nin amaçlarının bu tartışmalar ışığında değerlendirilmesi düşünülmelidir.

Amaçların bazıları kısmen, bazıları daha az gerçekleşmektedir. Duyuşsal amaçların bilişsel amaçlara göre daha fazla gerçekleştiği görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarında bunun göz önüne alınması yararlı olacaktır.

### 5.1.2.2 İDÖP'nin İçeriğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İDÖP'nin içeriği konusunda öğrencilerin görüşleri olumludur. Öğrencilerin çoğu içeriğin önemi, seviyelerine uygunluğu, sıralanışı, ilgi çekici olması ve amaçlara uygunluğu konularında olumlu düşünmektedir. Oysa öğretmenler içerik konusunda öğrencilere göre daha az olumlu düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğu içeriğin önemli ve konuların somut örneklerle dayalı olduğunu, içeriğin sözcük dağarcığını geliştirdiğini kabul etmektedir. Öğretmenlerin yarısı içeriğin öğrencinin seviyesine uygunluğu, sıralanışı, ilgi çekici olması, amaçlara uygunluğu konularında daha olumlu düşünürken diğer yarısı daha az olumlu düşünmektedir.

McCormick ve James (1990) içeriğin, eğitimin içsel değerleri (intrinsic value) olduğunu savunurken içeriğe verilen önemi anlatmaktadır. İçerikte verilen bilgi ve bilginin işlenmesi Hirst, Peters gibi araştırmacıların üzerinde durduğu bir konudur (McCormick ve James, 1990: 59). Öğrenciler ve öğretmenler genel olarak programın içsel değerlerini olumlu bulmuşlardır. Ancak içeriğin amaçlara ulaştırıp ulaştırmadığının belgelenmesi daha önemli

bir savdır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Öğretmenlerin yarısı içeriğin amaçlara ulaştırdığı konusunda çekimserdir. Bu öğretmenler içeriğin amaçlarda belirlenen gramer ve dört beceriyi (duyma, okuma, yazma ve konuşma) geliştirdiği konusunda daha az olumlu düşünmektedir. Bu noktada sorunun içsel değerlerden mi, yoksa bilginin işlenmesini ilgilendiren yöntemlerden mi kaynaklandığını kestirmek biraz zordur.

Nicholls ve Nicholls (1983) programın içeriği ile amaçları arasında geriye doğru bir etkileşim, içerikle yöntem arasında ileriye doğru bir etkileşim olduğunu ifade etmektedir. Programdaki hiçbir öge diğerinden bağımsız değildir. Öyleyse içerikte yer alan bilgilerin, bu bilgilerin işlenmesini ilgilendiren öğretim yöntemleri ile çok yoğun bir etkileşim içinde oldukları açıktır. Ancak daha açık olan bir şey vardır. Öğrenciler ve öğretmenler haftada iki ders saatinin bu içerik için az olduğunu düşünmektedirler. İçerikte yer alan bilgiler çok fazladır ve zaman yetişmemektedir. Oysa Marinova-Todd, Marshall ve Snow (2000) gibi araştırmacılar erken yaşta verilen yabancı dil öğretimi içeriğinin orta okullarda verilen yabancı dil öğretimi içeriğinin en az yarısı kadar olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öyleyse zaman faktörünü çıkaracak olursak içeriğin öğrencilerin yaşına ve seviyesine göre nicelik olarak fazla olduğu ortadadır.

Öğretmenlerin çoğu içerikte yer alan "geniş zaman"la ilgili konuların ve "or ile soru sorma"nın çıkarılmasını ve içeriğin kolaylaştırılması görüşündedirler. Yöneticiler de içeriğin öğrenciler için ağır olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri içeriğin sıralanışının kısmen uygun olduğunu belirtmektedir. Bu görüşte olanlar sıralamada basit konuların (bakınız 4.3.2) öne alınmasını önermektedir.

Öğrencilerle öğretmenlerin içerik konusundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Öğrencilerin içerikle ilgili görüşleri öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Öğretmenlerin bir kısmı içeriğin uygun olmadığını, içeriğin amaçları gerçekleştirmediğini



düşünmektedir. Bu farkın nedeni öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerine dayanarak içerik konusunda daha etraflıca analiz yapmalarından kaynaklanabilir. Oysa öğrencilerin içerik konusunda daha yüzeysel ve iyimser düşündükleri tahmin edilmektedir.

Al-Thuwaini (1986) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın içeriğine ilişkin sonuçları destekler niteliktedir. Al-Thuwaini, ilkokulda okutulan sosyal bilgiler dersi programının içeriğinin çok fazla bulunduğunu ve zorluk derecesi bakımından öğrencilere uymadığını belirtmektedir.

Scriven, programın iyi bir içeriği ve sağlam bir temele oturan örüntüsü varsa öğrenmenin etkili olacağını savunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Oysa yukarıdaki değerlendirmeler ışığında İDÖP'nin içeriğinin sağlam bir temele oturduğunu söylemek zordur. İçeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, ön koşulları, hazır bulunuşlukları ve amaçlar göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesinde ve sadeleştirilmesinde yarar vardır.

### **5.1.2.3 İDÖP'nin Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Bu bölüme ilişkin sonuçlar ve tartışma, yöntemler ve etkinlikler, öğrenme ortamları, araç gereçler ve sınıf dışındaki etkinlikler ana başlıkları altında açıklanmaktadır.

#### **5.1.2.3.1 Yöntemler ve Etkinliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

YE konusunda öğrencilerden çoğunun görüşü İngilizce derslerinde genellikle geleneksel yöntemler kullanıldığı (bakınız 4.4.1) yönündedir. Öğrenciler kendilerinin derse daha etkin katılımını gerektiren diyalogları canlandırma, oyun oynama, şarkı söyleme, çeşitli sözcük çalışmaları yapma, resim anlatma ve dikte çalışması gibi etkinliklerin daha seyrek veya nadiren

uygulandığı görüşündedirler. Öğrenciler etkinliklerin genellikle sınıfça yapıldığını ikili ve küme çalışmalarına çok az yer verildiğini belirtmişlerdir. Gözlem sonuçları bu görüşleri desteklemektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin derslerde uygulanan YE'e ilişkin görüşlerine katılmakla birlikte bu YE'in daha çeşitli olduğunu ve bazılarının daha sık uygulandığını savunmaktadırlar. Örneğin öğretmenler diyalog ve cümle çalışmalarının, dinleme-konuşma yönteminin daha sık uygulandığını belirtmişlerdir. Erden (1998) eğitim durumları ile ilgili olarak, kullanılan yöntemin etkili olup olmadığının, öğretim programı ile uygulamanın tutarlı olup olmadığının, öğrencilerin kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getirip getirmediğinin ve öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığının araştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı İDÖP'te ön görülen düz anlatım yöntemini daha seyrek kullandıklarını savunmakta, soru-cevap yöntemini öne çıkarmaktadır.

İDÖP kılavuzunda ön görülen dile ilgi ve merak uyandırıcı etkinlikler ile öğrencilerin uğraşacağı dil etkinliklerinin oyun ağırlıklı durumlar yaratılarak karşılıklı konuşmalar biçiminde verilmesi ilkesi göz ardı edilmiştir. Gözlem sonuçları da bu görüşleri pekiştirmektedir.

YE'in çoğuna ilişkin olarak öğrencilerle öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrenciler sınıfta uygulanan YE'in çok çeşitli olmadığı, genellikle geleneksel dil öğretim YE'in sıkça kullanıldığı görüşünü savunurken, öğretmenler uygulanan YE'in daha çeşitli olduğu, çeşitli YE'in daha sık uygulandığı ve bu etkinliklerin öğrenmeyi gerçekleştirdiği görüşünü savunmaktadırlar.

Bazı araştırma sonuçları YE'e ilişkin sonuçları destekler niteliktedir. Yıldırım (1998)'in yapmış olduğu çalışmada yabancı dil derslerinde kullanılan metotlar arasında soru-cevap yöntemi birinci, anlatma-soru sorma yöntemi ikinci, gramer anlatma üçüncü, diyalogları canlandırma dördüncü ve karşılıklı

konuşma (interaction) beşinci sırada yer almaktadır. Bu bulgular YE'le ilgili sonuçları kısmen desteklemekte ve yabancı dil öğretiminde Tekışık (1999)'ın belirttiği gibi hala geleneksel ve çağ dışı yöntemlerin kullanıldığını göstermektedir.

Al-Thuwaini (1986) tarafından yapılan program değerlendirme çalışmasında denekler sınıfta yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden, çeşitli ders araçlarından çok az yararlandığı görüşünde birleşmişlerdir.

Kuiper ve Van Den Akker (1995) tarafından yapılan araştırmada yeni geliştirilmiş olan öğretim paket programları değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yeni teknik ve metotları ya çok benimsemişler, ya da hiç kullanmamışlardır. Öğretmenler bazı öğretim etkinliklerini kendi yargıları doğrultusunda değiştirmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak öğretmenler, önerilen birçok etkinliğin çok uzun hazırlık gerektirdiğini, etkinliklerin hem kendileri hem de öğrenciler için uygun olmadığını, öğrenciler için zor olduğunu savunmuşlardır.

Diğer araştırma bulgularında da görüldüğü gibi yöntemler ve etkinlikler konusunda öğretmenlere başkaları tarafından yöneltilen eleştiriler daha olumsuz olurken öğretmenlerin aynı konuda kendilerini değerlendirmeleri daha olumlu olmaktadır. Öğretmenler kendileriyle ilgili olumsuz eleştirilere pek sıcak bakmamaktadırlar. Bu araştırmada öğrencilerle öğretmenlerin YE ilişkin görüşleri arasındaki fark öğretmenlerin kendi mesleklerine bakış açısındaki olumlu yaklaşımla açıklanabilir. Araştırmada öğrencilerin YE'in çeşitliliği ve uygulanma sıklığı konusundaki görüşleri daha az olumlu iken, öğretmenlerin aynı konudaki görüşleri daha olumludur.

### 5.1.2.3.2 Öğrenme Ortamına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin yarısından fazlası veya çoğu derste uygun bir öğrenme ortamı sağlandığını düşünmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili konularda onlara arkadaşça davrandığını, onları yönlendirdiğini, onlara eşit söz hakkı verdiğini ve yardımcı olduğunu savunmaktadır (bakınız .4.4.3). Öğrenciler ayrıca öğretmenlerin net ve anlaşılır açıklamalar verme, ses tonunu etkili kullanma, dersin amacını söyleme gibi öğretmenlik becerilerini uygun bulmaktadırlar. Derste hataları düzeltme ve ödev verme konularında öğrencilerin çoğu olumlu düşünmektedir. Gözlem sonuçları öğrencilerin bu görüşlerini tamamen veya kısmen pekiştirmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin görüşleri, öğrencilerin görüşlerine yakındır. Öğretmenler kendilerini sınıf yönetiminde, öğretmenlik becerilerini iyi ve etkili kullanmada, öğrencilerle iyi iletişim kurmada oldukça yeterli bulmaktadırlar. Ancak gözlem sonuçları bu görüşlere kısmen destek vermektedir.

Derste övgü ve yaptırımları uygun bir biçimde kullanma, ödevleri kontrol etme, sınıf dışında öğrencilere yardımcı olma konularında öğrenciler daha olumsuz, öğretmenler daha olumlu düşünmektedir. Gözlem sonuçları öğrencilerin görüşlerine destek vermektedir. Öğretmenlerin öğrencileri yeterince cesaretlendirmekte ve onları güdülemekte yetersiz kaldıkları anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerinin derste bazen İngilizce, bazen Türkçe konuştuklarını savunmaktadır. Öğretmenlerse Türkçe'yi İngilizce'den daha çok kullandıklarını savunmuşlardır. Oysa yabancı dil öğretiminde ana dilin gerektiği zaman ve ölçülü olarak kullanılması esastır. Argandizzo ana dilin başlangıçta bazı durumlarda gerektiği kadar kullanılabileceğini düşünmektedir (Sarigöz, 1999 : 34). İDÖP'da öğretmenler öğrencilerden daha çok ana dil kullanarak öğrencilerin her fırsatta ana dilde açıklama istemelerine fırsat vermektedirler.

Öğretmenler derste zamanı iyi kullandıklarını iddia etmektedirler. Oysa gözlem sonuçları bunun tersini göstermiştir. Öğretmenler zamanı etkili ve verimli bir biçimde kullanmakta zorlanmaktadırlar. Çoğu kez dersteki etkinlikler tamamlanmadan dersin sona erdiği gözlenmiştir.

Sınıfta uygun ve etkin öğrenme ortamının sağlanmasına ilişkin olarak birkaç davranış dışında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler, öğretmenlerin yabancı dil öğretim ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları yeterince göstermediklerini anlatmaya çalışırken, öğretmenler mesleki görev ve sorumluluk bilinci içinde davrandıklarını savunmaktadırlar. Ne yazık ki gözlem sonuçları öğrencilerin görüşlerine daha çok destek vermektedir. Uygun ve etkin öğrenme ortamı sağlanması konusunda öğretmenlerin alana ve mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumları yeterli bulunmamıştır.

İDÖP kılavuzunda belirtildiği üzere yabancı dil derslerinin öğrenci merkezi olması, öğretmenin yol gösterici bir rol üstlenmesi öngörülmektedir. Öğretmen sınıf içindeki çalışmayı örgütleyen, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenleyen biri olmalıdır. Ancak bu araştırmada derslerin daha çok öğretmen merkezli işlendiği gözlenmiştir. Oysa çağdaş öğretim yöntemlerine göre, öğretmenin, öğrenmeyi öğretmesi benimsenmektedir. Varış (1996) sınıfta, öğretimden çok öğrenmenin vurgulanması gerektiği üzerinde durmaktadır. Stake (1967)'in belirttiği gibi öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-program-materyal-ödev, öğrenci-eğitim çevresi gibi etkileşimlerin öğretimde gerçekleşmesi arzu edilmektedir. Öğrencinin derse aktif olarak katılımına ve grup çalışmalarına önem verilmeli, öğrencinin keşfetmesine olanak sağlanmalıdır. Ancak bunların gerçekleşmesi öğretmene, onun çağdaş öğretim yaklaşımları doğrultusunda bilgi ve becerisini kullanmasına bağlıdır. Öğretmenin bu noktada öğretime hazırlıklı başlaması, yukarıda adı geçen etkileşimleri sağlayacak ortamı düzenlemesi ve bunları uygun bir şekilde birleştirmesi esastır (Varış, 1996).

Bazı araştırma sonuçları İDÖP öğrenme ortamına ilişkin sonuçları dolaylı ve dolaysız şekilde destekler niteliktedir. Yıldırım (1998)'in yapmış olduğu araştırmada, derslerin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli işlendiği belirtilmekte, öğrenci merkezli öğretim metotlarına dönülmesi için öneriler verilmektedir. Argandizzo çocuk sınıflarında öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi uygulanması gerektiğini ve iletişim için seçilen konuların, dilin ve öğretim ortamının öğrencilerin yaşına indirgenmesi gerektiğini belirtmektedir (Sarigöz, 1999 : 34).

### **5.1.2.3.3 Araç-gereçlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Bu kısım iki alt başlık altında incelenmiştir.

#### **5.1.2.3.3.1 İngilizce Ders Kitabı ve Diğer Kaynaklara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Öğrencilerin genel olarak kitap konusundaki düşünceleri olumludur. Öğrencilerin çoğu kitabın seviyelerine uygun olduğunu, kitabın görünüşünü sevdiklerini ve kitabın onları özendirdiğini düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin çoğu kitabın dilini (açıklama ve yönergeleri) anlamakta zorlandıklarını savunmuşlardır (bakınız 4.4.5).

Öğretmenlerin kitap konusundaki görüşleri daha olumsuz ve karışık bulunmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı kitabın öğrencinin seviyesine uygun olduğunu, kitabın düzenini, görünüşünü, renklerini beğendiğini savunurken, bir kısmı kitabın fazla uygun ve özendirici olmadığını iddia etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmına göre ders ve çalışma kitapları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamakta, bir kısmına göre daha az karşılamaktadır. Kitabı daha az uygun bulanlar, kitaptaki alıştırmalar ve örneklerin yetersiz, konuların çok fazla ve kitabın yoğun şekilde bilgi yüklü olduğunu savunmuşlardır (bakınız 4.4.6; 4.4.8). Ayrıca kitaplar teyp, video, kasetler ve diğer eğitsel materyal ile

desteklenmemektedir. Öğretmenlerin çoğu, öğrenciler gibi kitabın dilinin zor olduğunu vurgulamışlardır.

Bazı araştırma sonuçları araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Şahinel (1998)'in ilköğretim okullarının ikinci kademe sınıflarında okutulan M.E.B. İngilizce ders kitaplarının niteliğine ilişkin olarak yapmış olduğu araştırma kitaplarda yer alan metinlerin öğrencinin yaş, bilgi ve gelişim düzeylerine kısmen uygun olduğunu; yönergelerin kısa, yetersiz ve anlaşılmasının güç olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin kitap konusundaki görüşleri arasında genel olarak anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler kitabı beğenirken, öğretmenler kitabı çok beğenmemektedirler. Öğrencilerle öğretmenlerin kitap konusundaki görüş farkının nedeni değişik kitaplar kullanılmasından kaynaklanabilir. İngilizce derslerinde sekiz çeşit kitap kullanılmaktadır. Bunlar arasında en çok tercih edilen kitap **Spring**, en az tercih edilen kitap **İngilizce Öğreniyorum**'dur.

Öğretmenler kitap seçiminde değişik kriterler ve yöntemler uyguladığını savunmaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı bazı yayın evlerinin desteklenmesine karşıdır. Bu tür uygulamaların engellemesini arzu etmektedirler. Öğretmenlerin çoğunun tercihi kitapların kendi özgür iradeleri ile ve tüm öğretmenlerin ortak kararı doğrultusunda seçilmesi yönündedir.

Nitekim 2537 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlandığı üzere M.E.B.'ye bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının seçimine ilişkin esas ve usuller şöyle açıklanmaktadır:

- a) Kurulca kabul edilen ders kitaplarının yayımlandığı Tebliğler Dergisinin her öğretmen tarafından incelenmesi okul yönetiminde sağlanır.
- b) İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulacak ders kitapları, ilgili sınıf ve branş öğretmenleri tarafından seçilir.

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni seçtikleri kitapların seçme gerekçeleri konusunda zümre öğretmenler kuruluna bilgi verirler. Bu toplantıya okul aile birliği başkanı ya da onun uygun göreceği üyelerin katılması sağlanır. Sınıf ve branş öğretmeni seçtiği kitap listesini gereği için okul müdürüne sunar. Kitap listesi ilçe milli eğitim müdürlüğüne gönderilir (M.E.B., 2002).

Öğretmenler seçilen kitabın öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici, bol alıştırımalı, bol örnekli, bol resimli ve resimlerin canlı olmasına; içinde bol oyun, şarkı, şiir ve diyalog bulunmasına; dilinin net ve anlaşılır olmasına; içeriğin bilişsel ve duyuşsal açıdan uygun ve az bilgi yüklü olmasına; kitabın çeşitli araç-gereçlerle desteklenmesine önem vermektedirler. Repka (1986 : 224) ilköğretim okullarında yabancı dil derslerinde kullanılacak kitapların gerçekçi, dinamik, ilginç ve gerek dil gerek gramer bakımından zengin olması gerektiği görüşündedir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili literatürde materyal seçiminde en çok dikkat edilmesi gereken özellikler içeriğin uygunluğu, görsel öğeler, dilin öğrencinin yaşına ve ön bilgilerine uygunluğu ve materyalin öğrenciyi teşvik etmesi olarak sıralanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kitap seçimi konusundaki görüşlerinin program geliştirme çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Öğretmenlerin sadece dörtte birinin kitap dışında başka kaynaklardan ödev verdikleri anlaşılmıştır (bakınız Tablo 4.4.8.4). Oysa öğretmenler daha önce hep ödev verdiklerini belirtmişlerdir (bakınız Tablo 4.4.3.1). Öğretmenlerin ödev konusundaki ifadeleri karışık bulunmuştur. Öğretmenlerin ödev konusunda çok duyarlı davranmadıkları anlaşılmaktadır. Sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin ödevleri değerlendirmek için çok zaman harcamaları gerektiği düşünülecek olursa, ödev konusunda öğretmenlerin görüşlerinin neden karışık olduğu daha iyi anlaşılabilir. Öğretmenlerin en çok başvurduğu ödev kaynağı çeşitli gramer kitapları ve ders kitabıdır. Bilgisayar ve internet kaynağından yararlanan öğretmen hemen hemen hiç yoktur.



Ödev türleri arasında derste işlenen konu ile ilgili alıştırmalar ve soru-cevaplı ödevler başı çekmektedir. İDÖP'de ödev konusunda öngörülen eşleştirme, sözcük yerleştirme, sözcük üretme, okuma, karışık verilen kelimelerden düzgün cümle yapma, öğrendiği kelimelerle düzgün cümle kurma gibi ödev türlerinden hemen hemen hiç söz edilmemiştir.

Öğretmenlerin üçte biri kitabın yeterli ve programın çok yoğun olduğu gerekçesiyle kitaptaki alıştırmalar dışında ödev vermemektedir. Öğretmenlerin çoğu ödev verirken tahtayı kullanmaktadır. Fotokopi hazırlayanların oranı ise çok düşüktür. Öğretmenlerin bilgisayar ortamından yararlanmadıkları açıkça ortadır. Öğretmenler mevcut kitaplardaki alıştırmaların yeterli olmadığını düşündükleri halde, ödev için kitaptaki alıştırmaların yeterli olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuç biraz çelişkili bulunmaktadır. Kısaca öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle değişik türde ödev vermekten kaçındıkları anlaşılmaktadır.

#### **5.1.2.3.3.2 Diğer Araç-gereçlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Öğrencilere göre derste tahtanın dışında fazla araç-gereç kullanılmamaktadır (bakınız Tablo 4.4.5.2). Ayrıca sınıfta teyp, video, tepegöz, bilgisayar gibi çağdaş teknoloji ürünlerinden hemen hemen hiç yararlanılmamaktadır. Gözlem sonuçları bu görüşleri doğrulamaktadır. Öğretmenlerin çoğu sınıfta tahtayı kullandığını fakat teyp, video, tepegöz, bilgisayar gibi teknolojik olanaklardan yararlanmadığını belirtmektedir. Oysa Mackay (1994) yenilenen bilgi, beceri ve tutumların, yeni öğretim teknolojileri ile materyallerinin, yeni öğretim yöntemlerinin program geliştirme aşamasında programa kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araç-gereç kullanımı konusunda genel olarak öğretmenlerle öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler İngilizce derslerinde çok seyrek, öğretmenler ise daha sık araç-gereç kullanıldığını savunmaktadırlar. Oysa gözlem sonuçları öğrencilerin görüşlerini desteklemektedir.

İDÖP kılavuzunda belirtildiği üzere İngilizce öğretiminin desteklenmesi amacıyla araç-gereç kullanılmasına önem verilmektedir. Bunlar resimler, yazı tahtası, duvar resimleri, küçük resimler, slaytlar, ve çuha tahta olarak tarif edilmiştir. Ancak bunlardan bazılarının yerini artık teyp, video, bilgisayar gibi çağdaş eğitim araçları almaktadır. Öğrencinin derse ilgisini çekmek, dersi çeşitlendirmek, öğretime destek vermek bakımından bu araçların rolü tartışılmaz. Ne yazık ki çağdaş eğitim araçları ilköğretimde henüz yaygın olarak kullanılmamaktadır. Ancak bu konuda bazı sevindirici gelişmeler olduğu bilinmektedir. SYKZİ çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan Temel Eğitim Projesine Dünya Bankası'nca sağlanan 300 milyon dolarlık kredinin Eylül 2001 tarihi itibarıyla yaklaşık 136 milyon dolarının kullanıldığı bilinmektedir (M.E.B., 2002). Bu kaynağın özellikle kırsal kesimlerde bilgisayar donanımlı derslikler kurulması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimine harcanması öngörülmektedir.

Araç-gereç kullanımının yetersiz olması konusunda başka araştırma sonuçları araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yıldırım (1998) tarafından yapılan araştırmanın bulguları kullanılan araç-gereç ve mevcut ders materyalinin yeterli olmadığını, bilgisayar teknolojisinden yararlanılmadığını, dahası teknolojiye yararlanma anlayışının henüz yaygınlaştırılmadığını göstererek bu araştırmanın sonuçlarına destek vermektedir.

Tekışık (1999) okullarda hala orta çağın ezbercilik metodunun uygulanmakta olduğunu, çağın modern eğitim teknolojilerinden ve öğretim araçlarından uzak sadece kitap, kara tahta ve tebeşirle öğretim yapıldığını vurgulamaktadır.

Bilgi teknolojilerini yoğun olarak yaşadığımız bu çağda, yani 21'inci yüzyılın eşiğinde başlatılan İDÖP'nin çağ dışı öğretim yöntemleri, teknik ve araçları ile uygulanması zamanın ve emeğin boşa harcandığını düşündürmektedir.

#### 5.1.2.3.4 Sınıf Dışındaki Etkinliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde sadece öğrencilere ait sonuçlar yer almaktadır. Bunlar şöyledir:

Öğrencilerin çoğu derste öğrendiklerini tekrar ettiklerini savunmaktadırlar. Öğrenciler bunun dışında İngilizce çizgi film izleme, İngilizce şarkı dinleme, İngilizce kitap ve dergilere bakma gibi başka etkinlikleri pek nadir gerçekleştirmektedirler (bakınız Tablo 4.4.7.1). Bunun nedeni öğrencilerin İngilizce'ye yeterince ilgi duymamaları, dilin konuşulduğu kültürleri merak edip araştırmamalarıdır. Öğrenciler İngilizce öğrenmekten zevk aldıklarını belirtmelerine rağmen, bunun kalıcı olmadığı anlaşılmaktadır. İDÖP'nin başlıca amacı öğrencilerin yabancı dile ilgi duymasını, o dili konuşan insanları, dilin kültürünü merak etmesini sağlamak olmalıdır. Çünkü böyle bir motivasyon öğrencilerin öğrenme isteğini artıracak ve nerede olurlarsa olsunlar o dili öğrenmek için çaba göstereceklerdir.

#### 5.1.2.4 İDÖP'nin Sınavlar ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınavlar ve değerlendirme konusunda öğrencilerin görüşleri kısmen olumludur. Öğrenciler genellikle sınavların derste öğretilen herşeyi kapsadığını ve soruların kısmen seviyelerine uygun olduğunu savunmaktadırlar. Öğrencilere göre becerileri ölçen sınavlar pek yapılmamaktadır. Öğrenciler sınavlarda soru-kısa cevap türündeki soruların daha sık, gramer, sözcük bilgisi, cümle kurma-yazma, okuma, şekle göre cevap verme türündeki soruların daha seyrek sorulduğunu savunmaktadırlar (bakınız 4.5.1).

Öğrencilerin bir kısmı sınıfta yapılan etkinliklere bazen not verildiğini, bir kısmı da hiç not verilmediğini belirtmiştir. Oysa İDÖP'da hangi beceri ve etkinliklerin değerlendirileceği açıkça anlatılmaktadır. Öğretmenlerin sınav

sonuçlarını ve sınıf içindeki etkinlikleri değerlendirme tablosuna yazmaları istenmektedir. Ayrıca programda örnek lme soruları verilmiştir (bakınız 1.2.5). Fakat ğrencilerin görüşleri soru türleri ve değerlendirme konularında programa pek uyulmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirme konusundaki görüşleri daha olumludur. Öğretmenlerin çoğu sınavların derste öğretilen herşeyi kapsadığını, soruların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu savunmaktadır. Ancak ğretmenler duyduğunu-anlama sınavlarının ara sıra yapıldığını, dikte sınavlarının ise hiç yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınavlarda genellikle gramer ve soru-cevap türündeki soruların daha sık sorulduğunu savunmaktadırlar. Sınavların genellikle yazılı yoklama türünde geleneksel sınav yöntemleri ile yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yarısı veya yarıdan fazlası sınıftaki etkinliklere ve ödevlere daha sık not verildiğini iddia etmektedir.

Sınavlar ve değerlendirmeye ilişkin olarak ğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bir iki özellik dışında denekler soru türleri ve değerlendirme konularında farklı düşünmektedirler. Bu farklılık sınavlar ile soruların çeşitliliği ve değerlendirme kriterleri ile ilgilidir. Öğrencilere göre sınavlar ve sorular tek tip, öğretmenlere göre ise daha çeşitlidir. Değerlendirme konusunda öğretmenler daha çok kritere göre not verdiklerini savunmaktadırlar. Öğretmenler, ğrencinin sınıf içindeki başarisına, genel durumuna, derse ilgisine ve katılımına, ödevlerine, öğrencilik tutum ve davranışlarına göre daha subjektif bir değerlendirme yapılması gerektiği görüşündedirler. Sınavların daha basit ve değerlendirmenin daha esnek olmasını önermektedirler.

Erden (1998)'e göre öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli lme araçları ile saptanır. Programın hedefleri gramer, sözcük ve dört becerinin öğretilmesini kapsamaktadır. Oysa sınavlarda becerileri ölçen sorular çok azdır veya yoktur. Duyduğunu anlama ve dikte sınavları nadiren

yapılmaktadır. Öğrencilerin yazma problemi olduğu için sınavlarda soruları cevaplandırmaları oldukça zordur. Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme ilkelerinin gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Oysa IDÖP kılavuzunda testler ve yazılı sorularının İngilizce dersinin tüm öğrenme amaçlarını kapsayacak şekilde hazırlanması, yani dört becerinin ölçülmesi, dinlediğini duyduğunu anlama testleri verilmesi, dikte çalışmaları sonuçlarının değerlendirmeye dahil edilmesi öngörülmektedir. Bunların tam olarak yerine getirilmediği araştırma sonuçları ile ortaya konmaktadır. Bu nedenle sınavların ya tamamen kaldırılması ya da süreç içerisinde sözlü sınavlarla değerlendirme yapılması düşünülmelidir. Hem böylece öğrencilerin öğrendikleri sözcük ve cümleleri günlük hayatta ne kadar kullanabildikleri ölçülmüş olacaktır. Kısaca öğrencilerin sözel becerileri ölçülecektir. Programın asıl amacı yabancı dili sevdirmek ve yabancı dil öğrenmek için öğrencileri güdülemek olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda sınavların öğrencileri ürkütmeyecek şekilde yapılması düşünülmelidir.

Çubukçu (1998) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, programın sınavlar ve değerlendirme bulgularına benzerliği ile araştırmanın sonuçlarına destek vermektedir. Çubukçu, Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine ilişkin ölçme-değerlendirme etkinliklerinde genelde klasik yöntem olarak belirtilen yazılı yoklama yönteminin ağırlıklı olduğunu; öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel çalışmalarını dikkate almak, sınıftaki etkinliklerini değerlendirmeye olanak tanımak gibi yöntemlerin de kullanılması gerektiği düşüncesinde olduklarının anlaşıldığını belirtmektedir.

#### **5.1.2.5 IDÖP'nin Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Sonuçları ve Tartışma**

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı veya çoğu yöneticilerin İngilizce dersi ile ilgili konularda onlara yardımcı olduğunu, kararları birlikte aldıklarını, görev ve sorumluluklarının bilincinde olduklarını ve bunun sonucu olarak diğer İngilizce öğretmenleri ile uyumlu bir şekilde çalıştıklarını, velilerle işbirliği içerisinde

olduklarını savunmaktadırlar (bakınız 4.6.1). Geriye kalanlar ise bunların daha az veya nadiren gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Yöneticilerin çoğuna göre İngilizce dersi ile ilgili kararlar öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda zümre veya öğretmenler kurulu toplantılarında alınmaktadır. Bu konuda yöneticiler öğretmenlerle aynı görüştedir. Yöneticiler ayrıca öğretmenlerin normal bir uyum içinde çalıştıklarını düşünmektedir. Ancak yöneticilere göre sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri ve ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde ders veren İngilizce öğretmenleri arasında çatışma vardır. Bu nedenle öğretmenler birbirleri ile yeterli iletişim kurmamaktadırlar. Bozkan (1998)'in yaptığı araştırma buradaki sonuçları desteklemektedir. Bozkan sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasındaki çatışmayı incelemiştir. Köksal (1998) sınıf öğretmenleri ile aynı sınıfa giren branş öğretmenlerinin yararlanabilecekleri özel öğretim yöntem ve kitaplarının hazırlanması gerektiğinden söz etmektedir.

Yöneticilere göre İngilizce öğretmenleri ile veliler arasındaki iletişim yeterli değildir. Veliler çocuklarının İngilizce eğitimi ile yeterince ilgilenmemektedirler. Veliler yeni uygulama konusunda fazla bilgilendirilmemiştir. Öğretmenler, yöneticilerin tersine velilerle daha sık görüşüklerini savunmaktadırlar. Oysa veliler çocuklarını yönlendirmekte sorun yaşamaktadırlar. Öğretmen veli işbirliğinin güçlenmesi sorunun çözümüne yardımcı olacaktır.

Yöneticilerin çoğu velilerin ilgisini artırmak için okuldaki toplantılarda İngilizce'nin önemini vurgulamayı, velileri bilgilendirmeyi ve bir kısmı da onları evlerinde ziyaret ederek eğitimin yararı konusunda telkinde bulunmayı önermektedirler.

Yıldırım (1998)'in yapmış olduğu çalışmada velilerin çocuklarına yabancı dil öğretilmesi konusunda bir hayli ilgili oldukları tesbit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularına ters düşmektedir. Velilerin ilgisine ilişkin olarak

iki araştırma arasındaki bu fark bölge, il ve okul çevresinin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı ile açıklanabilir.

Yöneticilere göre okulların yaklaşık beşte birinde 28 sözleşmeli İngilizce öğretmeni çalışmaktadır. Yöneticiler 65 okulda İngilizce öğretmen açığı olduğunu, 87 İngilizce öğretmenine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. İngilizce öğretmeni sayısının yeterli olmadığı açıkça görülmektedir. Yıldırım (1998)'in araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örnekleme alınan 12 okulda toplam 17 yabancı dil öğretmenin eksik olduğu anlaşılmıştır. Bu tabloya göre branş öğretmenine olan ihtiyacın kısa sürede kapatılması mümkün görülmemektedir. Sonuçlar programın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini etkileyecektir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin okulun İngilizce dersi için olanaklarına ait görüşleri bazı konularda aynı, bazılarında farklıdır (bakınız Tablo 4.6.2.3). Yöneticiler ve öğretmenler İngilizce dersi için ayrı bir odanın ve öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarın bulunmadığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin bir çoğu okullarında öğrenciler için video ve televizyon, öğretmenler için fotokopi makinesi ve bilgisayar bulunduğunu söylemesine rağmen, öğretmenlerin çoğu okulun imkanlarının yeterli olmadığını düşünmektedir.

Bilgisayar, televizyon, teyp, video gibi yüksek teknoloji ürünlerinin günümüzde ve gelecekte çok önemli olduğu artık herkesçe bilinmektedir. Turgut (1999) bunların yakında kitabın yerini alacağını açıklamaktadır. Öğretmenlerin mevcut olanakları en etkili şekilde değerlendirmesi çok yararlı olacaktır. Oysa öğretmenler okulun eksikliklerini bir engel gibi göstererek her türlü olumsuzluğu bunun arkasında gizlemeye çalışmış olabilirler. Bunun nedeni öğretmenlerin çeşitli sorunlardan dolayı ya boş vermeleri ya da teknolojiyi kullanmayı bilmemeleri ile açıklanabilir.

Yöneticilerin yaklaşık yarısı okuldaki mevcut fiziksel kaynakların programın amacına ulaşması için yeterli olmadığını, diğer yarısı ise kısmen

yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri daha olumsuzdur. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse yarısı sınıftaki öğrenci sayısının ve sınıf düzeninin yabancı dil öğretimi için uygun olmadığını savunmakta ve bu konuda yöneticilerden daha olumsuz düşünmektedirler. Adana ilinde 2001-2002 öğretim yılında bir dersliğe düşen öğrenci sayısı 55.5'dir (M.E.B., 2000). Oysa Milli Eğitim Bakanı Uluğbay, 1997-1998 eğitim öğretim yılı ve ilköğretim haftası açılış konuşmasında 2000 yılına kadar her sınıfta 30 öğrenci olacağını açıklamıştır (M.E.B., 1997c). Ancak öğretmenlerin, programın başarısındaki olumsuzlukları okuldaki fiziksel kaynakların yetersizliği ve sınıfların kalabalıklığı ile kapatmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

Yöneticilerin çoğu okullarındaki fiziki olanakların geliştirilmesi için araç gereç ve teknik donanımın artırılmasını, okul binasının büyütülmesini, maddi kaynakların artırılmasını önermişlerdir. Bu konuda sevindirici gelişmeler olması muhtemeldir, çünkü Dünya Bankası temel eğitimi destelemek amacıyla 300 milyon dolarlık maddi yardımda bulunmaktadır (M.E.B., 2002).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma konusunda öğretmenler ve yöneticiler biraz farklı düşünmektedirler. Öğretmenler bu tür etkinliklere daha sık katıldıklarını savunmalarına rağmen, yöneticiler bu konuda daha kötümserdir. Yöneticilere göre öğretmenler hizmet içi eğitime daha az katılmaktadır. Benzer sonuçlar Erdem (1999), Yıldırım (1998) ve Karataş (1994)'ın araştırmalarında da yer almaktadır. Yıldırım'a göre öğretmenlerden hizmet içi eğitim kursu görenlerin oranı yüzde 32 iken, görmeyenlerin oranı yüzde 60'dır.

Hizmet içi kurslarının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri gerektiği anlayışının yerleştirilmesi ile eğitimde niteliğin artacağına şüphe yoktur. Köksal (1998) ilköğretimde İngilizce dersi ile ilgili sorunların çözümü konusunda en etkili yolun hizmet içi eğitim olduğunu dile getirmektedir. Griffin hizmet içi eğitim kavramını, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmesi ve okulun amaçlarında ilerleme sağlanması için belli bir



ortamda birbirleriyle etkileşimde bulunması olarak özetlemektedir (Mathison, 1992 : 256). Mathison'un önerdiği hizmet içi eğitim modelinin temelinde öğretmenin görüş ve algılamasında yaratılan değişiklik vardır. Bu değişiklik, yani gelişme öğrencinin deneyimlerinde ve sınıf içindeki uygulamalarda gelişmeye neden olacaktır. Böylece programın daha verimli olması sağlanacaktır. İDÖP'nin etkililiği öğretmenin niceliğinden çok niteliğine bağlıdır. İyi planlanmış çağdaş bir hizmet içi eğitim modeli sorunların çözümü için alternatif oluşturabilir.

Yöneticilerin yarısı diğer öğretim programlarının İDÖP'a destek verdiğiğine inanmaktadırlar. Yöneticilere göre Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi öğretim programları İngilizce öğrenmeye zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle yöneticiler Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki konuların İngilizce öğretim programına paralel olması gerektiğini savunmaktadırlar. Yöneticiler öğrencilerin öncelikle Türkçe bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Kendi ana dilini iyi öğrenen ve seven öğrencilerin yabancı dili daha iyi öğreneceğini ve daha çabuk kavrayacağına inanmaktadırlar.

Türkçe öğretim programının yabancı dil öğretimine destek vermesi konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar çocukta ana diliyle ilgili bilinç geliştikçe, bir yabancı dilin öğretilmesinin gittikçe zorlaştığını göstermektedir (Schmid - Schönbein, 1980; Sofu ve Okan, 1998; Yıldırım, 1998). Ancak Yıldırım, kendi diliyle ilgili gramer kurallarını iyi öğrenen bir çocuğun yabancı dili daha rahat öğrenebileceğinin anlaşılmış olduğunu aktarmaktadır. Sarıgöz (1999)'de çocukların henüz kendi dillerinde yetkin hale gelmeden yabancı dilde karışık yazma alıştırmaları ile zorlanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Oğuz (1999) ilköğretimin dördüncü sınıfında başlayan yabancı dil öğretiminin ana dilde iyi bir temel gerektirdiğini ve öğrencilerin ana dillerinde yetersiz olduklarını tartışmaktadır. Köksal (1998) ana dil ve yabancı dil öğretimine paralellik kazandırılarak, gerek ders programlarının yapılmasında, gerekse konuların işlenmesinde bu ders öğretmenlerinin işbirliği yapması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Cameron( 1994), çocukların dil öğrenme sürecine ilişkin anlayışın kuram ve araştırma ile kavramaya, kavram ve kategori geliştirmeye dönüştüğünü savunmaktadır. Bunun sınıftaki uygulamaya yansımaları, çocuğun ana dili ile yabancı dili bilişsel dünyasında düzenlemesi ve diller arasında içsel bir ilişki kurması şeklindedir. Yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuk Cameron'a göre kendi bilişsel dünyasını düzene koyma sürecindedir. Çocuklar kendi kavramlarını oluşturma ve bilgiyi yeniden yapılandırma sürecinde iken yabancı dille yeni bilgiler ve deneyimler kazanmaktadırlar. Bu nedenle yabancı dil öğretim programlarını çocukların kazanılmış kavramları ve bilgileri üzerine kurmak, çocukların bilişsel süreçteki işini kolaylaştıracaktır. İşte Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders programlarının İngilizce programına destek vermesi bu bakımdan çok önemlidir.

#### **5.1.2.6 İDÖP Hakkında Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Genel Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

##### **5.1.2.6.1 Öğrencilerin İDÖP ile İlgili Genel Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma**

#### **Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevdikleri**

Öğrenciler birinci sırada İngilizce derslerinde en çok yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamına ait özellikleri sevmektedirler (bakınız Tablo 4.7.1.1.1). Bunlar arasında önem sırasına göre şarkı söylemek, sorulara cevap vermek, kitaptan okumak, yazı yazmak, diyalogları canlandırmak, cümle çalışmaları yapmak, oyun oynamak, bulmaca çözmek, soru sormak başta gelmektedir.

Şarkı söylemek çocukların çok sevdiği bir etkinliktir. Küçük çocuklar şarkıları kolayca öğrenir ve söylerler. Onların bu özelliği yabancı dil sınıflarında şarkıların dil öğretim aracı olarak kullanılması bakımından önemlidir. Küçük

öğrenciler şarkılar yoluyla öğrendikleri sözcük ve kalıpları kullanma olanağı bulurlar.

Diğer etkinlikler ise çocukların kendilerini göstermelerine, özgüvenlerini kanıtlamaya yardımcı olduğu için öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Oyunlar çocukların dünyasında en önemli şeylerden biridir. Çocuklar sınıfta oyun oynarken kendilerini rahat hissederler; yanlış yapmaktan korkmazlar ve dikkatlerini uzun süre en üst düzeyde tutabilirler. Bu nedenle oyunlar çocukların doğal ortamda öğrenmelerine yardımcı olur.

Öğrencilerin ikinci sırada en çok sevdiği özellikler İngilizce ve İngilizce dersine aittir. Öğrenciler en çok İngilizce dersini, derste yapılan herşeyi ve İngilizce konuşmayı sevmektedirler. Çocuklar dili istenilen şekilde konuştuklarını fark ederlerse bu onlar için çok önemli bir motivasyon kaynağı olur.

Öğrencilerin üçüncü sırada sevdikleri öğretmene, öğretmenin tutum ve davranışlarına yönelik özelliklerdir. Öğrencilerin bir kısmı en çok öğretmenini ve öğretmenin ders anlatmasını sevmektedir. Öğrenciler öğretmeni ne kadar kendilerine yakın bulurlarsa o kadar iyi dinler ve öğrenmeye çalışırlar. Sarıgöz (1999)'e göre küçük öğrenciler kendilerine sert davranıldığında öğrendiklerini hatırlamakta zorluk çekmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin öğretmeni sevmesi motivasyon ve öğrenme açısından çok önemlidir.

İngilizce dersinde yer alan konuları sevme dördüncü sırada yer almaktadır. Öğrenciler kavrama düzeylerine uygun olan konuları daha iyi anladıkları için daha çok ilgi duymaktadırlar. Öğrencilerin en az sevdiği özellikler kitaba aittir. Öğrencilerin bazıları kitaptan alıştırma yapmayı sevmektedir.

Öğrencilerin çoğunun İngilizce dersini sevdiği anlaşılmaktadır. Çünkü İngilizce dersini seven öğrencilerin oranı sevmeyen öğrencilerin oranından

daha yüksektir (bakınız Tablo 4.7.1.1.1 ve Tablo 4.7.1.2.1). Öğrenciler yeni şeyler öğrenmekten hoşlandıkları, bilgilendikleri, yabancı dil öğrenmenin önemli olduğu, öğretmenle iletişim kurdukları, başarılı oldukları, derste eğlendikleri, dersi anladıkları gibi gerekçelerle İngilizce dersini sevmektedirler.

Küçük öğrencilerin dünyası çok farklıdır. Öğrenciler onlara yakınlık gösteren ve yeni birşeyler öğreten kişileri severler. Hele öğretmen çocukların seviyesine inebiliyor ve onların bilişsel dünyasına girebiliyorsa öğrenciler öğretmene karşı olumlu duygular taşırlar. Öğrencilerin olumlu tutumları programın başarılı bir şekilde uygulanmasına yardımcı olur. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınması çok önemlidir.

### **Öğrencilerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri**

Öğrencilerin birinci sırada en çok sevmedikleri özellikler yöntemler, etkinlikler ve öğrenme ortamına aittir (bakınız Tablo 4.7.1.2.1). Bu grupta öğrenciler en çok derste arkadaşlarının gürültü yapmasından, konuşmasından ve dikkatlerinin dağılmasından hoşlanmamaktadırlar. Bunu derste çoğunlukla yazı yazmak, soruları cevaplamak, bilmediği şeylerin sorulması ve öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap verememek izlemektedir.

Yabancı dil derslerinde kargaşa ve gürültü olmaması, öğrencilerin ilgisinin dağılmaması için öğretmenin dersi çok iyi planlaması ve çeşitli etkinliklere yer vermesi çok önemlidir. Sınıfta yapılan alıştırmalar ve etkinlikler arasındaki düzeyler tutarsızlıklar öğrencilerin etkinliği küçümsemesine, ya da zor bularak ilgilerinin dağılmasına yol açabilir. Bu durumda sınıf düzeninin bozulması normaldir. Ancak öğrencilerin böyle bir ortamı yaşamalarına fırsat verilmemelidir.

Öğrenciler yeni dilin yazı sistemine uyum sağlamada zorlanmaktadırlar. Tahtada yazılanları mekanik bir şekilde deftere geçirirken yorulmaktadırlar.

Ayrıca çocuklara bazı cümle yazma alıştırmaları karışık gelebilir. Öğrenciler kendi dillerinde yetkin hale gelmeden İngilizce'de karışık yazma alıştırmaları ile ürkütülmemelidir.

Öğrenciler ikinci sırada bazı konuları sevmemektedirler. Bunlar arasında anlamadıkları konular, saatler, renkler, aylar vardır. Sevilmeyenler arasında üçüncü sırada öğretmene, öğretmenin tutum ve davranışlarına ait özellikler yer almaktadır. Bu grupta öğrencilerin en büyük tepkisi öğretmenin kızmasına sinirlenmesine, bağırmasına ve dövmesine dir. Birkaç öğrenci öğretmensizliği, yani derslerin boş geçmesini, öğretmenin dersi hızlı anlatıp tekrar etmemesini sevmemektedir. Oysa çocuklar için tekrar çok önemlidir. Çocuklar anlamadıkları veya zorlandıkları sözcükleri ve cümle yapılarını tekrarladıkça unutmaları azalır, öğrenmeleri kolaylaşır.

Öğrencilerin dördüncü sırada sevmediği özellikler İngilizce ve İngilizce dersine yöneliktir. Bazı öğrenciler derste zorlanmayı ve zor soruları sevmemektedir. Öğrenciler kavrama düzeyinin üzerindeki sorularda zorlanmaktadır. Böylece öğrencilerin ilgisi dağılmakta, sonuç alamadıkları için yabancı dilden soğumaktadırlar.

Öğrenciler soruların zor olması , derslerde yorulmaları, öğretmenin ilgisizliği ve ayırım yapması, öğretmenin sinirlenmesi ve kızması, dersi anlamamaları, dersin sıkıcı olması, derste mahcup olmaları gibi gerekçelerle İngilizce dersini sevmediklerini belirtmişlerdir (bakınız Tablo 4.7.1.2.2).

Öğrenciler İngilizce dersini öğretmenin olumsuz tutum ve davranışlarından dolayı sevmemektedirler. Öğretmenin, öğrencilerin bilişsel dünyasına girememesi öğrencilerin dersi anlamaması ve derste zorlanması ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenle İngilizce öğretmenlerinin çocuk sınıflarında yabancı dil eğitimi konusunda daha bilinçli ve daha duyarlı davranmalarına yönelik eğitilmesi önem kazanmaktadır.

### **Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri**

Öğrenciler İngilizce ders saatinin artırılmasını; dersin daha nitelikli, daha anlamlı ve daha eğlenceli olmasını; öğretmenin dersi sevdirmesini; öğretmenin mesleki bilgi ve becerisini iyi kullanmasını ve sınavların daha basit olmasını arzu etmektedirler (bakınız 4.7.1.3). Öğrencilerin önerileri oldukça tutarlıdır, çünkü çocuklar yaşlarından beklenmeyecek kadar önemli konuları vurgulamışlardır. Çocuklar her şeyin bilincindedirler. Öğretimde niteliği ve kavramayı öne çıkarırken eğlenceyi ihmal etmemişlerdir. Öğretmenin tutumu, kullandığı yöntem ve teknikler öğrencilerin dikkatini çekmiştir.

#### **5.1.2.6.2 Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sorunlarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin İngilizce öğrenirken sorunlarla karşılaştığına inanmaktadır (bakınız 4.7.2.1). Bunlar arasında öğrencilerin İngilizce'ye karşı isteksiz ve ilgisiz oluşları; İngilizce'yi algılamada, seslendirmede ve yazmada zorlanmaları; ana dildeki bilgi ve becerileri tam yetkin değilken yabancı dil öğrenmek zorunda kalmaları; bazı öğrencilerin eğitim düzeyi düşük olan sosyal ve kültürel çevrelerden gelmesi; ailelerin ilgisizliği ve çocuklarına yardımcı olmaması; bazı okullardaki teknik donanım ve kaynakların eksik ya da yetersiz oluşu; sınıfların kalabalıklığı; öğrencilerin aile ve çevreden kaynaklanan olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi; öğrencilerin olanaklarının kısıtlı olması; branş öğretmeni eksikliği; öğrencilerin seviyelerindeki farklılık; uygulanan yöntemlerin öğrencinin yaşına ve seviyesine uygun olmaması; öğrencilerin İngilizce'yi Türkçe ile kıyasladıkları için hata yapmaları sayılabilir. Sorunların çoğu Stake modelinde olduğu gibi programın ön koşulları ile ilgilidir. Bunlar çevresel faktörler ve öğrencilerin ön bilgileridir.

Değerlendirme açısından daha önemli görülen sorunlar programın kendisine aittir. Öğretmenlerin bazıları müfredata uymak zorunda kaldıklarını,

fakat haftada iki saatin buna yetmediğini; programda çok fazla konu olduğunu ve konularda ayrıntıya girildiğini belirtmektedirler. Oysa çocuklara başlangıçta yapısal içerikli ayrıntılı bilgi verilmesi onların kavramalarını zorlaştırabilir. Çocuklara bu dönemde anlam ağırlıklı kısa yapılar ve tümceler öğretilerek daha basit ve yalın programlar hazırlanabilir.

### **Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevdikleri**

Öğretmenlerin en çok sevdiği özellikler birinci sırada yer alan öğretmenlik tutum ve davranışlarına aittir (bakınız Tablo 4.7.2.2.1). Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin bir şeyler öğrenmesini ve öğretmenliği çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Sayıca az (beşte biri) olmakla birlikte böylesine olumlu bir tutum içinde olan öğretmenlerden program geliştirme ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yararlanılabilir.

Öğretmenlerin çok azı (üçte biri) ikinci olarak yöntem ve etkinliklere ait özellikleri sevmektedirler. Bunlar arasında öğrencilerin de çok sevdiği diyaloglar, oyun ve şarkılar, derste araç-gereç kullanma yer almaktadır. Aslında öğretmenler derste zevkli ve verimli bir öğrenme ortamı oluşmasından hoşlanmaktadırlar. Bunu sağlamak öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumuna bağlıdır.

Öğretmenlerin bir kısmı (üçte biri) öğrencilerinin duygu ve davranışlarına ait özellikleri sevmektedir. Öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli olması bazı öğretmenleri mutlu etmektedir. Kitap ve İngilizce dersine ilişkin özellikler öğretmenlerin en az sevdiği gruplardır.

### **Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Sevmedikleri**

Öğretmenlerin bazılarının (yaklaşık yarısı) en çok sevmediği özellikler öğrencilere, ailelerine ve çevreye aittir (bakınız Tablo 4.7.2.3.1). Bunlar arasında öğrencilerin ve ailenin ilgisizliği, öğrencilerin kavramada güçlük

çekmesi, çevrenin eğitim için yetersiz koşulları ve bilinçsizliği yer almaktadır. Bunlar programın etkili olarak uygulanabilmesini engelleyen ön koşullardır.

Öğretmenlerin bir kısmı (yaklaşık onda ikisi) ikinci sırada yöntem, etkinlik ve öğrenme ortamına ilişkin özellikleri sevmemektedirler. Bunlar arasında ezberleme, düz anlatım, soru-cevap yöntemleri başı çekmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin seviyesine inmek zordur. Düz anlatım yöntemi etkili değildir. Derslerde gramere ağırlık verilmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenler programın uygulanmasında sorun yaşamaktadırlar. Oysa öğretim yöntemlerinin seçiminde öğretmenlere esneklik sağlanması sorunların çözümünde yardımcı olacaktır.

İngilizce ve İngilizce dersine ilişkin bazı özellikler öğretmenlerin bir kısmı (yaklaşık üçte biri) tarafından sevilmemektedir. Ders saatlerinin azlığı, sınıfların kalabalık ve gürültülü oluşu, öğrencilerin Türkçe'de yetkin olmaması bu özelliklerin en önemlilerindedir.

İngilizce ve İngilizce dersini sevmeyen öğretmenlerin oranı, sevenlerin oranından daha yüksektir. Yani öğretmenlerin çoğu, İngilizce ve İngilizce dersini sevmemektedir. Bu olumsuz tutum programın etkili bir şekilde uygulanmasına olumsuz olarak yansiyacaktır.

Öğretmenlerin bir çoğunun İngilizce dersini sevmemesinin çeşitli nedenleri vardır (bakınız 4.7.2.3). Sınıfların kalabalık oluşu, derste öğrencilerle yeterince ilgilenememe, velilerin ilgisizliği, öğrencilerin kavramsal açıdan yabancı dil öğrenmeye hazır olmayışı, olumsuz çevre koşulları, müfredatın yoğun olması, yetersiz ders materyali ve kısıtlı olanaklar bu nedenlerden bazılarıdır. Öğretmenlerin bu olumsuz koşullardan etkilendikleri açıkça ortadadır. Ancak öğretmenlerin bu konuda daha sağlıklı düşüncelerini ve davranmalarını sağlamak, programın etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunacaktır.



Öğretmenlerin bir kısmının (dörtte biri) dördüncü sırada sevmediği özellikler konulara ve kitaba aittir. Öğretmenler İngilizce dilbilgisi öğretmeyi, kitaba ve dolayısıyla müfredata bağlı kalmayı sevmemektedir.

Öğretmenlik bilgisi, tutum ve davranışlarına ilişkin özellikler öğretmenler tarafından en son sevilmeyen grupta yer almaktadır. Yani öğretmenlerin meslekleri hakkında sevmediği çok az şey vardır (bakınız Tablo 4.7.2.3.1).

### **Öğretmenlerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri**

Öğretmenlerin çoğu İngilizce öğretiminde çeşitli kaynaklardan yararlanılmasını, bol araç-gereç kullanılmasını, eksikliklerin tamamlanmasını; ders saatinin artırılmasını; sınıf mevcudunun azaltılmasını; öğrencilerin ve velilerin İngilizce'nin önemi konusunda bilinçlendirilmesini; öğretmenin mesleki sorumluluğunu ve görevlerini yerine getirmesini; müfredatın değiştirilmesini, kitapların güncelleştirilmesini; İngilizce derslerine mutlaka branş öğretmenin girmesini; İngilizce dersinde uygulamaya daha çok zaman ayrılmasını; üniversitenin katkılarıyla öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesini; ailelere ve okula daha çok maddi destek verilmesini; rehberlik hizmetlerinin daha etkili ve yaygın bir şekilde uygulanmasını ve İngilizce'nin seçmeli ders olmasını önermektedirler (bakınız 4.7.2.4).

Öğretmenlerin bazı önerileri oldukça yerindedir. Uygulamadan kaynaklanan sorunlar dışında, öğretmenlerin kendileri ile ilgili öneriler vermesi araştırmanın, öğretmenlerin eksikliklerinin farkına varmasını sağladığını göstermektedir.

### 5.1.2.6.3 Yöneticilerin İDÖP ile İlgili Genel Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

#### Yöneticilere Göre İngilizce Dersine İlişkin Sorunlar

Yöneticilerden bazılarında (onda ikisine) göre yeterli sayıda branş öğretmeni yoktur. Yöneticilerin bir kısmı (üçte biri) kaynakların, araç ve gereçlerin; bazıları da (onda ikisi) okulun fiziki kapasitesinin ve teknik donanımının yetersiz olduğunu düşünmektedir (bakınız 4.7.3.1).

Yöneticilerden birkaçına (onda birine) göre veliler ve öğrenciler İngilizce öğrenimi konusunda bilinçli değildir. İngilizce öğretmenleri çocukların seviyesine inmemektedir. Öğrencilerin Türkçe bilgi ve becerisi İngilizce öğrenimi için yeterli değildir.

Yöneticilerin birkaçına göre öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce'ye karşı ilgisizliği, haftalık ders saatinin az olması, sınıf öğretmenlerinin İngilizce derslerinde eksik ve yanlış bilgi vermesi, kitapların seviyeye hitap etmemesi, programın ağır ve sınıf mevcutlarının fazla olması, veli-öğretmen işbirliğinin yetersiz olması ve öğretmenin mesleki eğitimindeki yetersizlikler önemli bulunan sorunlardandır.

Yöneticilerin belirttiği sorunlar öğretmenlerinkinden farklı değildir. Her iki grup da uygulamadan kaynaklanan sorunlar dışında, programın ağır olduğunu ve bazı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu dile getirmektedirler.

#### Yöneticilerin İngilizce Dersine İlişkin Önerileri

Yöneticilerin çoğu okulun fiziki olanaklarının artırılmasını ve alt yapının güçlendirilmesini; yöneticilerin bir kısmı da (yaklaşık onda biri) öğretim yöntem ve metotlarının geliştirilmesini, derslere branş öğretmenlerinin girmesini,

programın çocukların seviyesine indirilmesini önermektedirler (bakınız 4.7.3.2). Yöneticilerden birkaçı yabancı dilin sevdirmesi, İngilizce'nin oyun ve yarışmalarla öğretilmesi, yabancı dilin öneminin anlatılması, ders saatlerinin artırılması, öğretim programında uygulamaya ağırlık verilmesi, hizmet içi eğitim programının zorunlu olması, eğitim teknolojisinin olanaklarından faydalanılması, veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin artırılması, programın öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması, öğrencinin yaşadığı çevre koşullarının program çalışmalarında dikkate alınması, program geliştirme çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, dersliklerdeki öğrenci sayının azaltılması, M.L.O.'da program geliştirme alanında AR-GE çalışmalarının yapılması, program hazırlanırken öğretmenlerin, uzmanların ve akademisyenlerin görüşlerinin alınması, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından daha ayrıntılı program hazırlanması, seminer, konferans, video gösterilerinin düzenlenmesi ve maddi kaynak sağlanması konularında öneriler de bulunmaktadır.

Yöneticilerin bazı önerileri çok yerinde bulunmuştur. Bunlar programlarda uygulamaya ağırlık verilmesi, programın öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması, program geliştirme çalışmalarında öğrencinin içinde bulunduğu çevre koşullarının, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin, uzman ve akademisyenlerin görüşlerinin dikkate alınması, hizmet içi eğitim programlarının zorunlu kılınmasıdır.

Sonuçlar tek bir cümle ile kısaca özetlenecek olursa, Goodland, Klein ve Tye (1979), Kuiper ve Van Den Akker (1995)'in çalışmalarında olduğu gibi ve Norris (1998)'in ima ettiği şekilde İngilizce dersine ait deneysel programın öğrenciler tarafından yeterli düzeyde hayata geçirilmediği, öğretmenler tarafından algılanan programın yeterince olumlu bulunmadığı, sınıfta uygulanan programın yeterince işlevsel olmadığı, tanımı yapılan resmi İngilizce öğretim programının hedefine tam olarak ulaşmadığı söylenebilir.

## 5.2 İDÖP'a İlişkin Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından yararlanılarak İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin öneriler sunulmaktadır. Öneriler iki başlık altında toplanmıştır. Birinci bölümde programın beş temel ögesi olarak incelenen amaçlar-içerik, eğitim durumları, sınavlar ve değerlendirme, eğitim-öğretim sistemi boyutları çerçevesinde öneriler getirilmiştir. Bu önerilerin program geliştirmeden sorumlu olan Talim ve Terbiye Kurulu'nun çalışmalarına ışık tutması, programın uygulayıcıları olan öğretmenlere ve yöneticilere rehberlik etmesi, eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerinde program geliştirme çalışmalarını etkilemesi beklenmektedir.

İkinci bölümde başka araştırmacılar tarafından bu alanda yapılabilecek çalışmalara ilişkin öneriler verilmektedir.

### 5.2.1 Karar Vericiler ve Uygulayıcılar için Öneriler

#### 5.2.1.1 İDÖP'nın Amaçlarına İlişkin Öneriler

1. İDÖP'nın amaçları öğrencilerin hazır bulunuşluğu ve ön koşulları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
2. İDÖP'nın bilişsel becerilere yönelik amaçları azaltılmalı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre duyuşsal becerilere ağırlık veren amaçları öne çıkarılmalıdır.
3. İDÖP'da öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlara öncelik verilmeli, yazılı becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar azaltılmalı veya kaldırılmalıdır.

4. Öğrencilerin duyduğunu ve okuduğunu anlama amaçları öne çıkarılmalıdır.
5. İDÖP'nın amaçları, içeriğin daha basit ve yalın bir şekilde yapılandırılmasına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

#### **5.2.1.2 İDÖP'nın İçeriğine İlişkin Öneriler**

1. İDÖP'nın içeriği amaçlara ulaştıracak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
2. İçerikte yer alan bilgiler azaltılmalı, içerik sadeleştirilmelidir.
3. İçerikte gramere ilişkin yapısal ayrıntılara yer verilmemeli, içerik kolaylaştırılmalıdır.
4. İçeriğin örgütlenmesinde basitten zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeye doğru bir sıra izlenmelidir.
5. İçeriğin yapılandırılmasında yatay örgütlenme ilkesine uyulmalı, dört ve beşinci sınıflarda uygulanan diğer öğretim programlarının İDÖP'na kavramsal açıdan destek vermesi sağlanmalıdır.
6. İçerik oyun, şarkı, diyalog, karşılıklı konuşmalar, bulmaca çözme gibi iletişimsel öğretim yöntemlerine uygun olacak şekilde seçilmeli ve düzenlenmelidir.
7. İçeriğin seçiminde ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.

### 5.2.1.3 İDÖP'nın Eğitim Durumlarına İlişkin Öneriler

1. İDÖP'da kullanılan öğretim yöntemleri çocuk sınıflarına uygun olarak belirlenmelidir.
2. Öğretim yöntemleri İDÖP'daki içeriğin etkili olarak öğretilmesini sağlayacak şekilde belirlenmelidir. Bunun için geleneksel ve çağdaş dil öğretim yöntemleri İngilizce sınıflarında bir arada ve sık sık değiştirilerek kullanılmalıdır. Bunlar arasında düz anlatım, bilişsel öğrenme ve kavramsal-iletişimsel yöntemler sayılabilir.
3. Öğretimde söz konusu yöntemlerin uygulanmasına olanak sağlayacak teknik ve etkinlikler sıkça kullanılmalıdır. Bunlar arasında sınıf içindeki iletişimi artıracak, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak, çocukların ilgisini ve dikkatini çekecek kısa anlatım-soru sorma, soru-cevap, karşılıklı konuşmalar, tekrarlama, değişik türde mekanik alıştırmalar yapma, sözcük çalıştırmaları, diyalog rollerini üstlenme, eğitsel oyunlar, şarkılar, bulmacalar sayılabilir.
4. Öğretimde gramer ağırlıklı ayrıntılı açıklamalar yapılmamalı, karışık dil kalıplarına yer verilmemelidir. Açıklamalar ve yönergeler kısa, basit ve anlaşılır olmalıdır.
5. Öğretimde ana dili gerekmedikçe kullanılmamalıdır. Öğretmenler ana dili kullanımını alışkanlık haline getirmemelidir.
6. Sınıf ortamı İngilizce öğrenimini karşılayacak biçimde düzenlenmelidir. Sınıf içi iletişim ve hareket kolaylığı sağlanmalı, oturma düzeni oyun oynamaya, ikili çalışmalara ve grup etkinliklerine uygun olmalıdır. Kalabalık sınıflarda öğretmenin en başta kuracağı sınıf oturma düzeni ve sınıf disiplini, onun ısrarlı tutum ve davranışları ile öğrencilerin alışkanlık kazanmalarını sağlamalıdır.

7. Öğretmenler öğrencileri cesaretlendiren, güdüleyen ve öğrenme isteğini kalıcı kılan övgü ve yaptırımları daha sık kullanmalı, öğrencilerin ilgi ve isteğini azaltacak tutum ve davranışlardan kaçınmalıdırlar. Bu nedenle öğretmenler çocuk sınıflarında nasıl davranmaları gerektiği konusunda iyi eğitilmelidirler.
8. Dersler daha çok öğrenci merkezli olacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen öğretimi planlayan öğrencileri yönlendiren ve öğrenme ortamını en iyi şekilde hazırlayan konumda bulunmalıdır. Bunun için öğretmenlerin alan ve meslek bilgi ve becerileri konularında iyi eğitilmesi ve bu konularda daha duyarlı ve bilinçli davranması sağlanmalıdır. Öğretmen kime, neyi, niçin öğrettiğinin farkında olmalıdır.
9. Öğretmenler derste zamanı iyi ve etkili bir şekilde kullanmalıdırlar.
10. Çocuklara, öğrendiklerini hatırlamaları ve pekiştirmeleri için sık sık tekrar alıştırmaları yaptırılmalı, bol ödev verilmelidir. Öğrenmenin kalıcı olması için buna gerek vardır.
11. Alıştırma, ödev ve sınavlardan sonra öğrencilere dönüt verilmelidir. Dönüt öğrencilerin yaptıkları için doğruluğu, yapış biçimlerinin doğruluğu ve nasıl yapılması gerektiğini içermelidir. Ödevler öğretmenler tarafından incelenmeli ve öğrencilere yazılı veya sözlü dönüt verilmelidir. Öğrencilerin yapmış olduğu ortak hatalar sınıf önünde düzeltilmeli ve tüm sınıfın buna yoğunlaşması sağlanmalıdır.
12. Ders kitapları İDÖP'nin amaçlarına ve içeriğine uygun olarak hazırlanmalıdır. Kitapların içeriği, dili, alıştırmaları, resimleri, metinleri ve diyalogları öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde, onların bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır. Kitaplarda kavramsal ve görsel tutarsızlıklara yer verilmemelidir.

13. Kitaplar çok yoğun bir şekilde bilgi yüklüdür. Bilgi yükünün azaltılarak kitapların sadeleştirilmesi ve kolaylaştırılması sağlanmalıdır.
14. Kitapların öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici, bol alıştırımalı, bol örnekli, bol resimli ve resimlerin canlı olmasına; içinde bol oyun, şarkı, şiir ve diyalog bulunmasına; dilinin anlaşılır ve basit olmasına önem verilmedir.
15. Kitaptaki etkinliklerin bol araç-gereçle desteklenmesine önem verilmelidir.
16. Kitap seçiminde mutlaka branş öğretmenlerinin görüşlerine ağırlık verilmelidir. Okullarda kitap seçimi ile ilgili yönetmelik hükümlerine mutlaka uyulmalıdır.
17. Derslerde öğretimi destekleyecek çeşitli araç-gereçler ve nesnelere kullanılmalıdır. Öğretmenlerin bu konuda daha duyarlı ve ısrarcı olması çok önemlidir.
18. Araç-gereç bulunmayan okullarda veli-öğretmen-yönetici işbirliği yapılmalı, grupların sosyal çevresindeki olanaklar değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin bu konuda duyarlı ve ısrarcı olması çok önemlidir.
19. Derslerde özellikle görsel malzeme kullanımına ağırlık verilmelidir. Bunun için çok büyük bir zahmete girmeye gerek yoktur. Günlük gazete-dergi ve çeşitli yayınlardan temin edilebilecek resimler, karikatürler ve bulmacalar çok yararlı olabilir.
20. Okulun teyp, video, bilgisayar, laboratuvar, fotokopi, tepegöz gibi çağdaş teknolojik olanaklarından "koşullar elverdiği ölçüde" yararlanılmalıdır. Öğretmenlerin bu konuda ilgili ve ısrarcı olmaları çok



önemlidir. Bazı okullarda bu olanaklar mevcuttur. Olanaklar verimli bir şekilde değerlendirilmelidir.

21. Alıştırma, ödev, sınıf içi çalışmalarında başka kaynaklardan faydalanılmalı, bilgisayar ve internet bağlantısı bulunan okullarda öğretmenler bu olanaktan yararlanmalıdır. Bunun için öğretmenlere bilgisayar ve internet kursları açılmalıdır.
22. Öğretmenler daha sık ödev vermeli ve ödevleri çeşitlendirmelidir. Ödevler öğretilenlerin pekiştirilmesini sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek türde olmalıdır.
23. Öğrenciler sınıf dışında İngilizce'ye ilgi duyacakları, dilin kültürünü öğrenebilecekleri etkinlikler gerçekleştirmek için yönlendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Okul bünyesinde düzenlenecek çeşitli İngilizce skeçler, gösteriler, tiyatro çalışmaları, şarkılar, çizgi film veya çocuk filmi gösterimleri öğrencilerin yabancı dile ilgisini çekecek etkinliklerden bazılarıdır. Yabancı dil sınıflarına veya okula davet edilecek İngilizce konuşan yabancı konuklar öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi ve merakını artıracaktır.

#### **5.2.1.4 İDÖP'nin Sınavlar ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öneriler**

1. İDÖP'nin ölçme ve değerlendirme sisteminin kapsamı daraltılmalıdır. Bunun için duyduğunu anlama ve dikte sınavları yapılmamalıdır.
2. Sınavlar öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır. Sınavlar öğrencileri yabancı dil öğrenmekten uzaklaştırmamalıdır.
3. İDÖP'da yazılı sınavlarla ölçme kaldırılmalı veya azaltılmalıdır. Ölçme işlemi süreç içinde sözlü sınavlarla yapılmalıdır.

4. Öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı, dersteki başarısı, ödevleri, genel tutum ve davranışları değerlendirme kapsamına alınmalıdır.
5. İDÖP'da değerlendirme sistemi daha esnek olmalı, öğrencilerin yabancı dile karşı ilgi ve tutumu öne çıkarılmalıdır.

#### **5.2.1.5 İDÖP'nın Eğitim Öğretim Sistemine İlişkin Öneriler**

1. İDÖP'nın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için İngilizce öğretmeni ihtiyacı karşılanmalıdır. Öğretmen açığı en kısa zamanda giderilmelidir.
2. Sınıf ve diğer branş öğretmenleri İngilizce derslerine girmemelidir. Eksik veya yanlış öğretilen bilgi ve beceriler, çocuğun yabancı dil öğrenim hayatında önemli bir sorun olarak kalacaktır.
3. Sözleşmeli öğretmenlerin, öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisi (İngilizce) bakımından yetkin olmasına dikkat edilmelidir.
4. İlköğretimin birinci ve ikinci kademelerinde ders veren İngilizce öğretmenleri arasında çok iyi bir işbirliği ve uyum olmalıdır. Yöneticiler bunu sağlamak için çaba göstermeli ve ısrarcı olmalıdırlar.
5. Sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasındaki çatışma nedenleri ortadan kaldırılmalıdır. İngilizce öğretmenleri sınıf öğretmenleri ile sık sık bir araya gelerek sorunları tartışmalı, iki program arasında eşgüdümü sağlamaya çalışmalıdırlar. İngilizce öğretmenleri Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ile sık sık görüşmeli, öğrencilerin zorlandıkları kavramlar ve eksik bilgiler üzerinde tartışmalıdırlar. Böylece programlar arasında ortaya çıkan uyumsuzluklar uygulamada giderilmelidir. Yöneticiler bu konuda öğretmenlere destek vermeli ve gerekli ortamı hazırlamalıdır.

6. İlköğretim dört ve beşinci sınıflar için hazırlanan programlarda yatay örgütlenme ilkesi üzerinde hassasiyetle durulmalı, İngilizce, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders programları arasında en üst düzeyde uyum sağlanmalıdır.
7. Yöneticiler İngilizce öğretmenlerine sürekli destek vermeli, onlara her konuda rehberlik etmeli ve sorunların çözümünde yardımcı olmalıdır.
8. Öğretmenler velilerle daha çok iletişim kurmalıdır. Bazı okul çevrelerindeki ilgisiz velilerin İngilizce öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretmenleri ve yöneticiler çok çaba göstermelidir. Bu konuda yöneticilerin öğretmenlere destek vermesi çok önemlidir.
9. Öğrencilere İngilizce'nin önemi ve gereği çok iyi anlatılmalıdır. Öğrenciler neden İngilizce öğrendiklerinin farkında olmalıdırlar.
10. Haftalık İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.
11. İngilizce derslerinde sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Bu derslerde sınıf mevcutları ikiye bölünerek öğrencilerin dersleri daha küçük gruplar halinde alması sağlanmalıdır.
12. Yöneticiler yabancı dil eğitimi için okulda her türlü araç-gereç, laboratuvar, derslik, oda, bilgisayar, video, teyp, tepegöz, fotokopi gibi olanakların teminine; mevcutların çeşitlendirilmesine ve sürekli kullanımda olmasına özen göstermelidir.
13. Eğitim teknolojisinin olanaklarına (teyp, video, bilgisayar vb.) sahip olan okullarda yöneticiler, öğretmenleri bu olanaklardan yararlanmaları ve olanakları kullanmaları için teşvik etmeli, kendisi de teknolojiden yararlanarak örnek olmalıdır.

14. Yöneticiler öğretmenler için bilgisayar kursları açılması konusunda imkanları zorlamalı, Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliğine gitmeli ve velilerin desteğini almalıdır.
15. Eğitim teknolojisine sahip olan okullar imkanlarını diğer okullarla paylaşmalıdır. Bilgisayar kurslarının bu okullarda açılması sağlanmalıdır.
16. “Çocuk sınıflarında İngilizce öğretimi” alanında öğretmenlere çağdaş bilgi ve beceriler kazandırmak için sık sık seminerler düzenlenmelidir. Öğretmenler bu faaliyetlere katılmak için teşvik edilmelidir. Yöneticilere bu konuda yetki ve sorumluluk verilmelidir.
17. Çocuklara İngilizce öğretimi konusunda özellikle eski mezun öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılması zorunlu olmalıdır.
18. Seminerlerin ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve uygulanmasında üniversiteden yardım alınmalıdır. Çağdaş hizmet içi eğitim modelleri denenmelidir. M.E.B., üniversiteler ve sivil toplum örgütlerinin ortaklaşa hazırlayacakları projelerle hizmet içi eğitim faaliyetlerine maddi kaynak yaratılabilir.
19. Eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği programlarında çocuklara İngilizce öğretimi alanında yeni düzenlemeler yapılmalıdır. Çocuklara İngilizce öğretimi ayrı bir anabilim dalı olarak programlanmalıdır.
20. İngilizce öğretmenliği programlarına “çocuklar için İngilizce öğretim yöntemleri”, “program geliştirme ve değerlendirme” dersleri konulmalıdır. Böylece öğretmenlerin çocuk sınıflarında daha etkili yöntemler kullanmaları ve kendi dil öğretim programlarını değerlendirme konularında yetkin olmaları sağlanmalıdır. Değerlendirme çalışmaları öğretmenler tarafından yapılmalıdır. Çünkü

okul yönetimi ve öğretmenler değerlendirmeye sahip çıktıkları ve onu kontrol edebildikleri oranda değerlendirme sonuçları uygulamaya yansıtacaktır.

21. Çocuk sınıflarında İngilizce öğretimi konusunda başarılı olan ve devlet okullarında çalışan öğretmenler, deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşmalıdır. Bunun için gerekli ortam hazırlanmalı, bu öğretmenlerin kendi okul çevrelerinde mini seminerler ve örnek dersler vermesi sağlanmalıdır.

22. Çocuk sınıflarında İngilizce öğretmeyi seven, bu konuda başarılı olan ve devlet okullarında çalışan öğretmenler önce kendi sınıflarında, sonra okullarında yabancı dil öğretimi konusunda değerlendirme çalışmaları yapmak için teşvik edilmelidir. Yöneticiler bu konuda öğretmenlere destek olmalı ve yardım etmelidirler.

23. İDÖP'nin geliştirilmesi çalışmalarında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.

24. İDÖP'nin uygulanması esnasında ortaya çıkan çevresel faktörleri ve öğrencilerin seviyelerindeki farklılıkları tolere edebilmek için öğretmenler serbest bırakılmalıdır. Programda bu konuda bazı esnekliklere yer verilmelidir.

### **5.2.2 Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler**

1. İDÖP kapsamında yer alan bazı okul çevrelerine ait sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların ilköğretimde yabancı dil öğretim programlarını nasıl etkilediği araştırılmalıdır.

2. Türkçe dil gelişiminin dört ve beşinci sınıflarda İngilizce öğretimine nasıl ve ne ölçüde etki ettiği araştırılmalıdır. Karşılaştırmalı olarak

yapılabilecek çalışmanın sonuçları İDÖP'nı geliştirmek amacıyla kullanılmalıdır.

3. Yabancı dil programlarını değerlendirme çalışmalarının öğretmenlerin tutum ve davranışlarını nasıl değiştirdiği, onları ne ölçüde etkilediği araştırılmalıdır.
4. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğrenci ve öğretmenlerin yabancı dil programları ile ilgili olarak duyuşsal özelliklerine ilişkin yeni ölçme araçları geliştirilmelidir. Araçlar başka değerlendirme araştırmalarında kullanılabilir.
5. Araştırmada kullanılan açık uçlu soruların cevaplarına göre seçenekler oluşturularak yeni ölçme araçları hazırlanmalı, bunlar yabancı dil programlarını değerlendirmek için kullanılmalıdır.
6. İDÖP, nitel yöntemler kullanılarak yeniden değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmenin sonuçları hizmet içi eğitim programı modeli geliştirmek için kullanılmalıdır.

## KAYNAKLAR

ABET Hakkında : Elektrik Mühendisliği Bölümü ABET Komisyonu Sunuşu,  
**Multilingual Matters 2001**, Retieved December 27, 2001, from wysiwyg :  
// 48/ http : // www. elk. itü. edu. tr/ abet/ abet EMB. tml.

Akgün, S. (1983). Tevhid-i Tedrisat. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi, 36-50.

Akpe, C. S. (1988). Using Consumer Evaluation to Improve College Curricula in Nigerian Teacher Training. **Journal of Education for Teaching**, 14 (1), 85-90.

Al-Thuwaini, S. I. (1986). Attitudes of Supervisers and Teachers Toward The The Social Studies Curriculum in Saudi Arabian Elementary Schools. **Dissertation Abstracts International**, 47 (08), 2989.

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı : 146, 42-48.

Asher, J. & Garcia, R. (1982). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. Krashen, S.D.; Scarcella, R.C. & Long, M.H. (Eds.), **Child-Adult Differences in Second Language Acqusion**. London : Newbury House.

Athinson, D. (1996). **Teaching Monolingual Classes**. London : Longman.

Başaran, İ.E. (1993). **Türkiye'de Eğitim Sistemi**. Ankara : Kadioğlu Matbaası.

Başkan, Ö. (1978). Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Saptamalar. **İzlem Dergisi**, Sayı : 1, 6.

- Beswick, R. (1990). Evaluating Educational Programs. Retrieved October 25, 2001 from the ERIC Digest database.
- Berg, R.L.. (1983). Existing Curriculum Development and Evaluation Practices in Selected Illinois Unit School Districts. Dissertation Abstracts International, 44 (09), 2633.
- Bozkan, O. (1998). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenleri Arasındaki Çatışma Nedenleri (Afyon İli Örneği). Ankara : A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Brown, J. D. (1989). Language program evaluation : a synthesis of existing possibilities. Johnson, R.K. (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press, 222-241.
- Bulut, T. (1990). *Communicative Activities With Children Learning English In Primary Schools*. Adana : Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Cambourne, B. (1988). *The Whole Story*. Auckland, New Zealand : Ashton Scholastic.
- Cameron, L.. (1994). Organizing the world : children's concepts and categories, and implications for the teaching of English. *ELT Journal*, 48 (1), 28-39.
- Chaplen, E. F. (1980). Collecting and Analysing Student Evaluations of a Foreign-Language Course. *ELT Journal*, 34 (3), 179-186.
- Croll, P. (1995). *Teachers, Pupils and Primary Schooling Continuity and*



**Change.** New York : Cassell.

Cronbach, L. J. (1977). Course improvement through evaluation. Bellack, A. & Kliebard, H. (Eds.). **Curriculum and Evaluation.** Berkeley, CA : McCutchan.

Çubukçu, Z. (1998). Anadolu Öğretmen Liseleri Eğitim Programının Değerlendirilmesi. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.** Cilt 1, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 657-664.

Daloğlu, A.. (1996). **A Case Study On Evaluating “The Certificate For Overseas Teachers of English” Curriculum At Bilkent University.** Ankara. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Demircan, Ö. (1988). **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil.** İstanbul : Remzi Kitapevi.

Demircan, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.** İstanbul : Elif Kitapevi.

Demirel, A.. (1999). **Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulamasında Görülen Sorunlara İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.** İstanbul : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Demirel, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler.** Ankara : USEM Yayınları 6.

Demirel, Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara : Pegem Yayıncılık.

Diobilda, N., Bolay, B., Foster, B. & Addison, C. (1990). **Selecting A Process**

For Evaluating Teacher Education Programs. **Education**, 111 (1), 43-52.

Doğan, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara : Önder Matbaacılık.

Eisner, E.W. (1979). **The Educational Imagination : on the design and evaluation of school programs**. New York : Macmillan Publishing Co. Inc.

Ekmekçi, F.Ö. (1997). **Research Manual for Social Sciences**. (Vol : 1). İstanbul : Sürat English Language Teaching.

Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish Secondary School. **ELT Journal**, 50 (4), 303-311.

Ellis, G. (2000). Teaching English to Young Learners : Reflections on a decade (1990-2000). **The British Council**.

Erdem, H.E. (1999). **Evaluating The English Language Curriculum At A Private School In Ankara : A Case Study**. Ankara : ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**. (3. Baskı). Ankara : Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1979). **Eğitimde "Program" Geliştirme**. (3. Baskı). Ankara : Meteksan Ltd. Şti.

Fidan, N. & Baykul, Y. (1991). **Meeting Basic Needs in Primary Education Schools**. Ankara : Unicef.

Fidan, N.&Erden,M.(1987).**Eğitim Bilimine Giriş** (Geliştirilmiş 2. Baskı).Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1990). **How to design and evaluate research in education**. New York : McGraw Hill.

Fröhlich-Ward, L. (1979). Teaching English to German Children Aged Five to Eight : A Teacher's Report. **ELT Journal**, 33 (4), 284-287.

Gay, L.R. (1987). **Educational Research : Competencies for analysis and application**. London : Merrill.

Goffin, S. G. (2000). The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education. Retrieved October 23, 2001, from **ERIC** Digest database.

Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.. (1979). The domains of curriculum and their study. Goodlad, J.I. et. al. (Eds.) **Curriculum Inquiry : The study of curriculum practice**. New York : McGraw - Hill, 43-76.

Griffiths, M. (2000). Teaching English to Young Learners. **The British Council**.

Gürbüztürk, O. (1988). **Eğitim Fakülteleri Programlarının Değerlendirilmesi**. Ankara : A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Halfpenny, P. (1979). The analysis of qualitative data. **Sociological Review**, 27 (4), 799-825.

Hansen, B.M. (1985). A Measure of School Administrator Attitude Toward the Inclusion of Students' Perception of Their Curriculum Experience as Criteria for Curriculum Evaluation. **Dissertation Abstracts International**, 46 (12), 3583.

Hargreaves, P. (1989). Des-Impl-Evalu-Ign : an evaluator's checklist.

Johnson, R.K. (Ed.). **The Second Language Curriculum**. Cambridge : Cambridge University Press., 35-47

Harman, K. (1999). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar**. Şanlıurfa : Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Hermann,G.(1980)."Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis". **ELT Journal**, 34(4), 247-254.

Jaeger, R. M. (1988). Survey Research Methods in Education. Jaeger, R. M. (Ed.). **Complementary Methods For Research in Education**. Washington D. C. : AERA, 303-338.

Kahraman, G. (1983). **A Profile of Academic English Needs of Freshman Students At Metu Gaziantep Campus**. Ankara : METU The Institute of Social Sciences. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Kaptan, S. (1980). **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri**. (10. Baskı). Ankara : Bilim Kitapevi ve Kırtasiye Ltd. Şti.

Karasar, N. (1984). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara : Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. Şti.

Karataş, N. (1994). **Eğitim Dili İngilizce Olan Yükseköğretim Kurumları Hazırlık Okulları Program Uygulamalarında Belirli Amaca Yönelik Dil**

**Öğretimi Açısından Karşılaşılan Sorunlar.** Adana : Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Kaya, Y. K. (1983). Bugün Milli Eğitimin Durumu. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim.** İstanbul : Milli Eğitim Basımevi, 69-86.

Kocaman, A.. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. **Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı.**

Kocaoluk, M.Ş. & Kocaoluk, F. (2001). **İlköğretim Okulu Programı 1-8.** (35. Baskı). İstanbul : Kocaoluk Yayıncılık Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

Köksal, H. (1998). Sekiz Yıllık Bütünleştirilmemiş Zorunlu Eğitimin Uygulanmakta Olduğu İlk Yıl İçinde Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Yaşadıkça Eğitim,** Eylül-Aralık 1998, 10-14.

Kuiper, W. & Van Den Akker, J. (1995). The Evaluation of the Implementation of Curriculum Materials for Civics in the Netherlands. **Social Studies,** 86 (3), 129-134, Retrieved October 25, 2001 from the Academic Search Premier database.

Kuşin, A.. (2002, Ocak 20). İyi İngilizce Bil, 12,5 Milyonu Götür. **Hürriyet Gazetesi,** 11.

M.E.B. Eğitim İstatistikleri, Retrieved August 12, 2002, from [http : // www.meb.gov.tr/](http://www.meb.gov.tr/)

M.E.B. (1997). **Tebliğler Dergisi.** Sayı : 2481, Cilt : 60.

M.E.B. (1997c). **Milli Eğitim Bakanı Hikmet Uluğbay'ın 1997-1998 Öğretim Yılı ve İlköğretim Haftası Açılış Konuşması.**

- M.E.B. (1998). **Cumhuriyetin 75.Yılında Gelişmeler ve Hedefler Milli Eğitim**. Ankara : Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (2000). **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**. Ankara : Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (2002). **İl Eğitim İstatistikleri 2001-2002**. Adana : Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- M.E.B. (2002). **Tebliğler Dergisi**. Sayı : 2537, Cilt : 65.
- Mackay, R. (1994). Undertaking ESL/EFL programme review for accountability and improvement. **ELT Journal**, 48 (2), 142-149.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D.B. & Snow C.E. (2000). Three Misconceptions About Age and L<sub>2</sub> Learning. **TESOL Quarterly**, 34 (1), 9-34.
- Mathison, S. (1992). An Evaluation Model for Inservice Teacher Education. **Evaluation and Program Planning**, 15, 255-261.
- McCormick, R. & James, M. (1990). **Curriculum Evaluation in Schools**. London : Croom Helm Ltd.
- McDonald, J. P. (1999). Redesigning Curriculum : New Conceptions and Tools. **Peabody Journal of Education**, 74 (1), 12-17, Retrieved October 18, 2001, from the Academic Search Premier database.
- McKay, S.L. (2000). Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. **TESOL**, 9 (4), 1-11.
- Merrit, J.E. (1971). Reading and the Curriculum. Hooper, R. (Ed.) **The Curriculum Context, Design and Development**. Edinburg : Oliver and Boyd in Association With The Open University.

- Monk, B. (1990). The specialized language school in the Soviet Union at the time of 'Perestroika'. **ELT Journal**, 44 (1), 38-45.
- Murdoch, G. (2000). Introducing a teacher supportive evaluation system. **ELT Journal**, 54 (1), 54-63
- Murphy, D. F. (1996). The Evaluator's Apprentices Learning to Do Evaluation. **Evaluation**, 2 (3) 321-338.
- Murphy, D.F. (2000). Key Concepts in ELT. **ELT Journal**, 54 (1), 210-211.
- Nachmias, C.F. & Nachmias, D. (1992). **Research Methods in the Social Sciences**. St. Martin's Press, Inc. Edward Arnold.
- Nevo, D. (1999). Diyaloga Dayalı Değerlendirme : Okulu İyileştirmeye Yardım. Çeviren : Özbilgin, L.. **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı : 64, 35-40.
- Nicholls, A. & Nicholls, H. (1983). **Developing a Curriculum : A Practical Guide**. George Allen and Unwin Publishers Ltd.
- Norris, N. (1998). Curriculum Evaluation Revisited. **Cambridge Journal of Education**, 28 (2), 207-220, Retrieved October 18, 2001, from the Academic Search Premier database.
- Nunan, D. (1992). **Research methods in language learning**. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation. Johnson, R.K.(Ed.) **The Second Language Curriculum**. Cambridge : Cambridge University Press, 176-186.

- Ojerinde, A.. (1980). Cloze Tests as a Measure of English Language Proficiency among Nigerian Primary - School Pupils. **ELT Journal**, 35(1), 62-66.
- Okutan M. (1999). Öğrenmede Motivasyonun Önemi. **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı : 64, 12-15.
- Oliva, P.F. (1992). **Developing The Curriculum**. (3. Edition). New York : Harper Collins Publishers.
- Omodiaogobe, S. A.. (1992). 150 years on : English in the Nigerian school system-past, present, and future. **ELT Journal**, 46 (1), 19-28.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. P. (1988). **Curriculum : Foundations, Principles, and Issues**. New Jersey : Prentice Hall.
- Özalp, R. & Ataünal, A.. (1983). Milli Eğitimde Kongreler ve Şuralar. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi, 106-139.
- Özçelik, D. A. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara : Meteksan Ltd. Şti.
- Özdemir Y. (1999). **Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar (Ankara İli Mamak İlçesi Örneği)**. Ankara : A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Parent Brochure. (2001). Retrieved November 12, 2001, from <http://www.accesseric.org/resources/parent/language.html>.
- Partlett, M. & Hamilton, D. (1975) "Evaluation as Illumination". Tawny, D. (Ed.). **Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications**. Schools Council: MacMillan



- Pawelec, D. (2000). Teaching English to Young Learners in Poland. **The British Council**.
- Phillips, H. (1980). The Use of Plays and Sketches in the Teaching of EFL to Children. **ELT Journal**, 34 (2), 102-105.
- Pierson, H.D. & Friederichs, J. (1981). Curriculum Planning For ESL Students at the University. **FORUM**, 3- 19, 31.
- Pittman, R.S. (1985). Evaluation in the Social Studies Curriculum: Responsive Evaluation Model. **Dissertation Abstracts International**, 47 (03), 778.
- Pollard, A. (1996). **An Introduction To Primary Education For Parents, Governors and Student Teachers**. London : Cassell.
- Popham, W.J. (1975). **Educational Evaluation**. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Repka, R. (1986). The Process of ELT Reform in Czechoslovakian Schools. **ELT Journal**, 40 (3), 221-226.
- Rucher, W. R. (1960). **Curriculum Development in the Elementary School**. New York : Harper & Brothers Pub.
- Sanders, J. R. (1988). Approaching Evaluation in Small Schools. Retrieved October 25, 2001, from the **ERIC** Digest database.
- Sarıçoban, A.. (1998). Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Sözlü Sınavlar Üzerine. **Öğretmen Dünyası Dergisi**, Sayı : 217.

Sarıgöz, İ. H. (1999). Çocuklara İngilizce Öğretimi. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı : 141, 33-36.

Schmid-Schönbein, G. (1980). Evaluation of the Teaching of English to German Children of Pre-School Age. **ELT Journal**, 34 (3), 173-179.

Scriven, M. (1973). Methodology of Evaluation. Worthen, B.R.& Sanders, J. (Eds.). **Educational Evaluation Theory and Practice**. Belmont, C.A. : Wadsworth.

Semerci, Ç. (1998). **Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi (Program Değerlendirme Modeli ve Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi)**. Elazığ : Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Sharp, A.. (1990). Staff / student participation in course evaluations : a procedure for improving course design. **ELT Journal**, 44 (2), 132-137.

Short, E. (1991). Setting Priorities in Curriculum Research. **Education**, 111 (4), 491-496.

Simons, H. (1987). **Getting to Know Schools in a Democracy- the politics and process of evaluation**. London : Falmer Press.

Sofu, H. & Okan, Z. (1998). Temel Eğitimin Birinci Kademesi İçin Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sorununa Bir Bakış. **Sekiz Yıllık Bütünleştirilmemiş Zorunlu Temel Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimi Semineri**'ne sunulan bildiri. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Şubat 20-21.

Sönmez, V. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara : Yargı Yayınları.

Spratt, M. (1985). Should we use the L<sub>1</sub> in the monolingual FL classroom?

Matthews, A. et.al. (Eds.). **At the chalkface : Practical Techniques in Language Teaching**. London : Edward Arnold, 198-202.

Stake, R. (1967). The Countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, 68 (7).

Stenhouse, L. (1975). **An Introduction To Curriculum Research and Development**. Oxford : Heinemann Educational Books Ltd.

Stern, H.H. (1967). **Foreing Languages in Primany Education : The Teaching of Foreing or Second Languages to Younger Children**. London : Oxford University Press, 28-69.

Stern, H.H. (1969). **Languages and the Young School Child**. London : Oxford University Press, 3-46.

Şahinel, M.G. (1998). **İlköğretim Okullarının İkinci Kademe Sınıflarında Okutulan Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Ders Kitaplarının Niteliklerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**. Ankara : H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Taba, H. (1962). **Curriculum Development, Theory and Practice**. Newyork : Harcourt Brace and World.

Tan, H. (1998). Cumhuriyet Eğitimimizin 75. Yılı ve Kesintisiz Sekiz Yıllık Eğitimin Getirileri. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı : 139.

Tekişik, H.H. (1999). Milli Eğitim Bakanı Sayın Metin Bostancıoğlu'na Açık Mektup. **Çağdaş Eğitim**, Sayı : 257.

- Tribble,C.(2000). "Designing Evaluation into Educational Change Process". **ELT Journal**, 54(4), 319-327.
- Turgut, B. (1999). Küreselleşme ve Eğitim. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı : 141, 2.
- Turgut, M.F. (1983). Program Değerlendirme. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul : Milli Eğitim Basım Evi, 215-234.
- Türk Eğitim-Sen. (1999). **Türk Milli Eğitimi (Hazırlık Komisyonu Raporu)**. Ankara : Ocak Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1988). **Eğitim Yüksek Okulları Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar**. Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No : 1.
- Tyler, R. W. (1949). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago : The University of Chicago Press.
- Uluğbay, H. (1997). 1997-1998 Öğretim Yılı ve İlköğretim Haftası Açılış Konuşması. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı : 135.
- Variş,F.(1988). **Eğitim Bilimine Giriş**. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,No:159. Ankara: A. Ü. Basımevi.
- Variş, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler**. Ankara : Alkim Kitapçılık Yayıncılık.
- Warschauer, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. **TESOL Quarterly**, 34, 3.
- White, R.V. (1989). **The ELT Curriculum Design, Innovation and Management**. Cambridge : Basil Blackwell Ltd.

White, V.R. (1988). The ELT Curriculum Design, Innovation and Management. Crystal & Johnson (Eds.). **Applied Language Studies**. Basil Blackwell Ltd., 26-39.

Widdowson, H.G. (1983). **Learning Purpose and Language Use**. Oxford : Oxford University Press.

Williams, M. & Burden, R. (1994). The role of evaluation in ELT project design. **ELT Journal**, 48 (1), 22-27.

Worthen, B.R. & Sanders, J. R. (1987). **Educational evaluation : Alternative approaches and practical guidelines**. New York : Longman.

Yenen, G.F. (2000). **Atatürk Öğretmen Koleji Programının Değerlendirilmesi**. Adana : Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Yıldırım, A. (1999). Program Geliştirme Sürecinin Temel Bir Boyutu olarak Program Deneme : Bir Model Önerisi. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (17), 58-79.

Yıldırım, A. & Engin, C. (1999). Liselerdeki Felsefe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (17), 102-117.

Yıldırım, N. (1998). İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimi ve Karşılaşılan Güçlükler. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. (Cilt 1). Konya : Selçuk Üniversitesi, 723-732.

Yıldırım, R. (2001). **Adapting An Apprenticeship Model to the Needs of English Medium Education at the Tertiary Level in Turkey**. Birmingham: Aston University Social Sciences Institute. (Unpublished Doctorate

Dissertation).

Young, B.L. (1982). The Role of Illuminative Evaluation in Curriculum Change: A Case Study from Indonesia. **Dissertation Abstracts International**, 43 (08), 2546.

YÖK/ DÜNYA BANKASI. (1998). **Fakülte Okul İşbirliği**. (Öğretmen Eğitimi Dizisi). Ankara : YÖK.



**EKLER**

- Ek 1 Öğrenci Anketi
- Ek 2 Öğretmen Anketi
- Ek 3 Yönetici Anketi
- Ek 4 Gözlem Formu
- Ek 5 Araştırma Evrenindeki Okullar
- Ek 6 İzin Yazısı
- Ek 7 Anket ve Gözlem Uygulama Programı
- Ek 8 Anket Dağıtım Listesi



EK -1

**İNGİLİZCE DERSİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ****Sevgili Öğrenciler,**

Bu anket sizlerin 4 ve 5'inci sınıflarda gördüğünüz İngilizce dersine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden toplayacağım veriler bu dersin geliştirilmesine ve sizlere daha iyi İngilizce öğretim verilmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle sorulara vereceğiniz yanıtların eksiksiz olması çok önemlidir. Yanıtlarınız araştırmacı dışında başka hiç kimse tarafından okunmayacağı gibi sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Lütfen bu anketin bir test yada sınav olmadığını düşünerek yanıtlayınız. Burada doğru yada yanlış yanıt yoktur. En iyi yanıt sizin kendi görüşünüzdür. Soruları dikkatlice okuduktan sonra seçeneklerden size en uygun olanını soruların karşısındaki boşluklara (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

Bu anketin değeri, sizin ne kadar içten ve doğru yanıt verdiğinize bağlıdır. Soruları ilginç bulacağınızı düşünüyor, araştırmama yapacağınız katkılardan dolayı sizlere teşekkür ediyorum.

**Öğretim Görevlisi E.Gülden MERSİNLİGİL**  
**Çukurova Üniversitesi , Adana**



## A. KİŞİSEL BİLGİLER

Okulumuz : .....  
 Sınıfınız/Şubeniz : .....  
 Yaşınız : .....  
 Cinsiyetiniz : Kız ( ) Erkek ( )

## B. AMAÇLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Aşağıda İngilizce dersinin amaçlarına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size **en uygun** olan bir seçeneği işaretleyiniz.

### SEÇENEKLER

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
İngilizce seslerin Türkçe'den farklı olduğunu anlayabiliyorum.			
İngilizce sesleri telaffuz etmeyi (kuralına uygun seslendirmeyi) biliyorum.			
İngilizce cümlede geçen sözcüklerin anlamını biliyorum.			
Öğrendiğim kalıplarla gramere (dilbilgisine) uygun düzgün cümleler kurabiliyorum.			
İngilizce dersinde öğretmenimden duyduğumu anlayabiliyorum.			
İngilizce okuduklarımı anlayabiliyorum.			
Öğrendiğim sözcükleri ve cümleleri yazabiliyorum.			
Öğrendiğim İngilizce sözcükleri ve cümleleri günlük hayatta (okulda, evde, sokakta, arkadaşlarımla) kullanabiliyorum.			
İngilizce iletişim kurmaya istekliyim.			
İngilizce öğrenmekten zevk alıyorum.			

## C. İÇERİĞE (KONULARA) İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda İngilizce dersinde işlediğiniz konulara ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size **en uygun** olan bir seçeneği işaretleyiniz.

### SEÇENEKLER

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Derste yer alan bilgiler benim için önemlidir.			
Ders konuları seviyeme uygundur.			
Derste önce basit konuları, sonra zor konuları işliyoruz.			
Ders konuları somut (sınıftaki eşyalar, giysiler, renkler, evimiz gibi) örneklere dayanmaktadır.			

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Ders konuları ilgimi çekmektedir.			
Derste yer alan bilgiler İngilizce gramerimi (dilbilgisini) geliştirmektedir.			
Derste konular İngilizce duyma becerilerimi geliştirmektedir.			
Derste konular İngilizce okuma becerilerimi geliştirmektedir.			
Derste konular İngilizce yazma becerilerimi geliştirmektedir.			
Derste konular İngilizce konuşma becerilerimi geliştirmektedir.			
Derste yer alan konular İngilizce sözcük dağarcığımı geliştirmektedir.			
Haftada 2 saat İngilizce bu bilgileri öğrenmek için yeterlidir.			

#### D. EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda sınıfta ve sınıf dışındaki İngilizce eğitim-öğretim durumlarına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size en uygun olan bir seçeneği işaretleyiniz.

#### SEÇENEKLER

I. Yöntemler ve Etkinlikler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Sınıfta öğretmenimiz sorar biz cevap veririz.			
Öğretmenimiz bize konuları anlatır.			
Sınıfta dinleme konuşma yöntemiyle öğreniriz.			
Öğretmenimiz kitaptaki sözcükleri ve diyalogları (karşılıklı konuşmaları) ezberlememizi ister.			
Sınıfta diyalogları canlandırarak öğreniriz.			
Sınıfta tekrar yaparak öğreniriz.			
Sınıfta kendi kendime çalışma yaparım.			
Sınıfta ikili çalışma yaparız.			
Sınıfta küme çalışması yaparız.			
Etkinlikleri sınıfça yaparız.			
Sınıftaki etkinlikler öğrenmemi sağlar.			
Sınıftaki etkinliklere severek katılırım.			
Sınıfta cümle kurup söyleriz.			
Sınıfta resimlere bakıp anlatırız.			
Sınıfta boşluk doldurma, sözcük üretme gibi çeşitli sözcük çalışmaları yaparız.			
Sınıfta cümle kurma-cümle yazma çalışmaları yaparız.			
Öğretmenimizle sınavlardan sonra soruları cevaplandırırız; anlamadığımız konuları tekrar ederiz.			

<b>II. Öğrenme Ortamı</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
Sınıfta öğretmenimiz okur biz yazarız.			
Sınıfta İngilizce oyun oynarız.			
Sınıfta İngilizce şarkı söyleriz.			
Öğretmenimiz bize sınıfta arkadaşça davranır, yardımcı olur.			
Öğretmenimiz alıştırmaları bizim yapmamızı ister.			
Öğretmenimiz hepimizin derse katılmasına dikkat eder.			
Öğretmenimiz 'very well', 'good', 'well-done' gibi sözcükler kullanarak bizi cesaretlendirir.			
Öğretmenimiz sınıfta bizim anlayabileceğimiz hızda ve ses tonuyla konuşur.			
Öğretmenimizin İngilizce açıklamaları net ve anlaşılır.			
Öğretmenimiz dersin amacını bize dersten önce söyler.			
Öğretmenimiz derste İngilizce konuşur.			
Öğretmenimiz derste Türkçe konuşur.			
Öğretmenimiz sınıf dışında da bana yardımcı olur.			
Öğretmenimiz bize çeşitli ev ödevleri verir.			
Öğretmenimiz ödevlerimizi kontrol eder.			
Ödevlerimizi küme başkanları kontrol eder.			
Öğretmenimiz sınıfta sözlü ve yazılı hatalarımı (gramer, sözcük, cümle kurma hataları gibi) düzeltir.			
Sözlü ve yazılı hatalarımı arkadaşlarım düzeltir.			
İngilizce hatalarımı kendim düzeltirim.			
İngilizce hatalarımı evde ailem düzeltir.			
<b>III. Araç-Gereçler</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
<b>İngilizce Ders Kitabı</b>			
İngilizce ders kitabımız seviyem için uygundur.			
Kitabımızın görünüşünü ve renklerini; konuların, alıştırmaların, resimlerin ve tabloların düzenlenişini seviyorum.			
Kitabımızın İngilizce açıklamalarını anlıyorum; alıştırmaları zorlanmadan yapıyorum.			
Ders kitabımız İngilizce öğrenmede özendiricidir.			
<b>Diğer Araç Gereçler</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
Öğretmenimiz sınıfta tahtayı kullanır.			
Öğretmenimiz sınıfta resimler ve posterler kullanır.			
Öğretmenimiz sınıfta canlı ve cansız nesnelere kullanarak ders anlatır.			
Öğretmenimiz derste teyp kullanır.			
Öğretmenimiz sınıfta tepegöz kullanır.			
Öğretmenimiz sınıftaki panoda İngilizce ödevlerimizi sergiler.			
Öğretmenimiz bize video izlettirir.			

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Öğretmenimiz bize başka kitaplardan alıştırma hazırlar; bunları sınıf çalışması olarak verir.			
Okulumuzda bilgisayarda İngilizce alıştırma yaparız.			
İngilizce çalışmak için okulumuzun kütüphanesinden/kitaplığından yararlanırsınız.			
<b>IV. Sınıf Dışındaki Etkinlikler</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
İngilizce kitaplara, dergilere bakıyorum/ okuyorum.			
İngilizce çizgi film izliyorum.			
Televizyon, radyo gibi araçlardan İngilizce şarkı dinliyorum.			
Yabancılarla/turistlerle konuşuyorum.			
Evde İngilizce bilen büyüklerimle konuşuyorum.			
Bilgisayarda İngilizce çalışıyorum; CD-rom izliyorum.			
Teypten İngilizce ders kasetleri dinleyerek çalışıyorum.			
İngilizce bulmaca çözüyorum.			
Derste öğrendiklerimi tekrar ediyorum.			
Ailem veya yakın akrabalarımınla İngilizce çalışıyorum.			

### E. SINAVLAR ve DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda İngilizce sınavları ve değerlendirmeye ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size en uygun olan bir seçeneği işaretleyiniz.

#### SEÇENEKLER

Sınavlar ve Değerlendirme	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Sınavlar derste öğrendiğimiz herşeyi kapsar.			
Sınavda öğretmen soruları kendisi okur veya teypten dinletir, biz sadece cevabını yazarız.			
Sınavlarda sözcük dağarcığı ile ilgili çeşitli sorular vardır.			
Sınavlarda cümle kurma soruları vardır.			
Sınavlarda gramer soruları vardır.			
Sınavlarda öğretmenimiz şekil verir; biz şekle göre cevap veririz.			
Sınavlarda öğretminimiz soru sorar, biz cevap veririz.			
Sınavlarda öğretmen okur, biz yazarız (dikte yaparız).			
Sınavlarda okuma parçaları ile ilgili sorular vardır.			
Derste resim anlattığımız zaman öğretmenimiz not verir.			

	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
Derste diyalogları canlandırdığımız zaman öğretmen not verir.			
Öğretmenimiz sınıftaki etkinliklerimize not verir.			
Öğretmenimiz İngilizce ödevlerimize not verir.			
İngilizce sınavlarında süre yeterlidir.			
Sınavda öğretmenimiz oturma düzenimizi değiştirir.			
Sınavlarda kopye çekilmesine fırsat verilmez.			
Sınav soruları seviyeme uygundur; zorlanmadan yaparım.			

## F. GENEL GÖRÜŞLER

1. İngilizce derslerinde en çok neyi **SEVİYORSUNUZ**? Neden?

2. İngilizce derslerinde en çok neyi **SEVMİYORSUNUZ**? Neden?

3. İngilizce dersi ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen yazınız.

EK-2

**İNGİLİZCE DERSİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ****Sevgili Öğretmenler,**

Bu anket sizlerin 4 ve 5'inci sınıflarda öğrettiğiniz İngilizce dersine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu dersin değerlendirilmesi, öğrencilerinizin ve sizin veriminizi artırmaya; dersin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle sorulara vereceğiniz yanıtların eksiksiz olması çok önemlidir. Yanıtlarınız araştırmacı dışında başka hiç kimse tarafından okunmayacağı gibi sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Anketteki soruları dikkatlice okuduktan sonra seçeneklerden size en uygun olanını soruların karşısındaki boşluklara (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

Bu anketin değeri, sizin ne kadar içten ve doğru yanıt verdiğinize bağlıdır. Soruları ilginç bulacağınızı düşünüyor, araştırmama yapacağınız katkılardan dolayı sizlere teşekkür ediyorum.

**Öğretim Görevlisi E.Gülden MERSİNLİGİL**  
**Çukurova Üniversitesi , Adana**

## A. KİŞİSEL BİLGİLER

- Görevli olduğunuz okul : .....
- Mezun olduğunuz fakülte/yüksek okul : .....
- Yaşınız : .....
- Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )
- Branşınız : İngilizce Öğretmeni ( )  
Diğer Branş Öğretmeni (belirtiniz) .....
- Öğretmenlik formasyonunuz : Var ( ) Yok ( )
- Öğretmenlik deneyiminiz (yıl) : a. 1-5 ( ) c. 11-15 ( )  
b. 6-10 ( ) d. 16-20 ( )  
e. 20 > ( )
- Öğrettiğiniz sınıflar : a. 4. sınıf ( ) c. 6. sınıf ( )  
b. 5 sınıf ( ) d. 7. sınıf ( )  
e. 8. sınıf ( )

## B. AMAÇLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda 4 ve 5'inci sınıflardaki İngilizce dersinin amaçlarına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan öğrencileriniz için **en uygun** olan seçeneği işaretleyiniz.

### SEÇENEKLER

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. İngilizce seslerin Türkçe'den farklı olduğunu anlayabilme			
2. İngilizce sesleri telaffuz edebilme			
3. İngilizce cümlede geçen sözcüklerin anlamını bilme			
4. Öğrendiği kalıplarla gramere (dilbilgisine) uygun düzgün cümleler kurabilme			
5. İngilizce duyduğunu anlayabilme			
6. İngilizce okuduklarını anlayabilme			
7. Öğrendiği sözcükleri ve cümleleri yazabilme			
8. Öğrendiği İngilizce sözcükleri ve cümleleri günlük hayatta (okulda, evde, sokakta, arkadaşlarıyla) kullanabilme			
9. İngilizce iletişim kurmaya istekli olma			
10. İngilizce öğrenmekten zevk alma			

2. Yukarıdaki amaçlardan gerçekleşmeyen varsa bunun nedeni sizce nedir?

3. Bu amaçlar 4 ve 5'inci sınıftaki öğrenciler için uygun mudur?

- a. Evet ( )                      b. Kısmen ( )                      c. Hayır ( )

4. Cevabınız 'kısmen' veya 'hayır' ise uygun olmayan amaçların numaralarını yazınız. Neden uygun olmadığını belirtiniz.

5. Bu derste öğrencilerimizin ihtiyacı olan başka amaçlar var mıdır?

a. Evet ( ) b. Hayır ( )

6. Cevabınız 'evet' ise bu amaçlar nelerdir?

### C. İÇERİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda İngilizce dersinde öğrettiğiniz konulara ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size **en uygun** olan seçeneği işaretleyiniz.

#### SEÇENEKLER

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Derste yer alan konular İngilizce öğrenimi için önemlidir.			
Ders konuları öğrencinin seviyesi için uygundur.			
Dersteki konular basitten zora doğru sıralanmıştır.			
Ders konuları somut (çevre ile bağlantılı) örneklere dayanmaktadır.			
Ders konuları öğrencilerimin ilgisini çekecek niteliktedir.			
Derste verilen bilgiler öğrencinin gramerini geliştirmektedir.			
Ders konuları öğrencinin duyma becerisini geliştirmektedir.			
Ders konuları öğrencinin okuma becerisini geliştirmektedir.			
Ders konuları öğrencinin yazma becerisini geliştirmektedir.			
Ders konuları öğrencinin konuşma becerisini geliştirmektedir.			
Ders konuları öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmektedir.			
Haftada 2 saat İngilizce içerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için yeterlidir.			
Başka (varsa yazınız) .....			
.....			

2. Yukarıdaki tabloda 5'inci soruya verdiğiniz cevap 'bazen' veya 'hiçbir zaman' ise en çok çıkarılmasını istediğiniz seçeneği işaretleyiniz.

- ( ) a. Selamlaşma ( Hi! Good morning .... )  
 ( ) b. Kişisel bilgi verme (My name is ....)  
 ( ) c. Emir cümleleri (Sit down, open the window .....



- ( ) d. Vardır kalıbı ( There is / are)  
 ( ) e. Aylar (January, February, .....)  
 ( ) f. Nerede (Where is it?)  
 ( ) g. Bazı edatlar (In, on, under, .....)  
 ( ) h. 'Or' ile soru sorma (Are these ..... or .....?)  
 ( ) i. Sıfatlar (Tall, fat, short, .....)  
 ( ) i. Yapabilmek (I / she can)  
 ( ) j. Meslekler (Teacher, doctor, dentist, .....)  
 ( ) k. 'What' ile meslek sorma (What is your father's job?)  
 ( ) l. Geniş zaman ( I like.../she likes .....)  
 ( ) m. Geniş zamanla olumsuz ve soru şekli (I don't .... / she doesn't .....)  
 ( ) n. Diyalog  
 ( ) o. Saat sorma (What time is it?)  
 ( ) ö. Hava durumunu sorma (What is the weather like?)  
 ( ) p. Şimdiki zaman ( I am / he is working .....)  
 ( ) r. Şimdiki zamanla wh- soruları (What, where, why .....)  
 ( ) s. Birinin nereli olduğunu sorma, söyleme (Where ara you / is he from? .....)  
 ( ) ş. Yüze kadar onar onar sayma ( 10, 20, 30 .....)

3. 2'inci soruda yer alan konuların sıralanışı uygun mudur?

- a. Evet ( )                      b. Kısmen (....)                      c. Hayır ( )

4. Cevabınız 'kısmen' veya 'hayır' ise sırasının değişmesini istediğiniz seçeneği veya seçenekleri yazınız

5. İngilizce dersinde öğretilen konular amaçlarla tutarlı mıdır?

- a. Evet ( )                      b. Kısmen (....)                      c. Hayır ( )

6. İngilizce dersine eklenmesini istediğiniz konular var mıdır?

- a. Evet ( )                      b. Hayır ( )

7. Cevabınız 'evet' ise bu konular neler olabilir?

#### D. EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda İngilizce dersindeki eğitim-öğretim durumlarına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size **en uygun** olan seçeneği işaretleyiniz.

#### SEÇENEKLER

	I. Yöntemler ve Etkinlikler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1.	Sınıfta soru cevap yöntemini kullanırım.			
2.	Sınıfta düz anlatım yöntemini kullanırım.			
3.	Sınıfta dinleme konuşma yöntemini kullanırım.			
4.	Öğrencilerim sözcükleri ve diyalogları ezberlerler.			

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
5. Öğrencilerim sınıfta diyalogları canlandırarak öğrenir.			
6. Öğrencilerim sınıfta tekrar yaparak öğrenir.			
7. Öğrencilerim sınıfta bireysel çalışma yapar.			
8. Öğrencilerim sınıfta ikili çalışma yapar.			
9. Öğrencilerim sınıfta küme çalışması yapar.			
0. Etkinlikleri tüm sınıf çalışması olarak yaparız.			
1. Sınıftaki etkinlikler öğrencilerimin öğrenmelerini sağlar.			
2. Öğrencilerim sınıfta cümle kurma ve söyleme çalışmaları yapar.			
3. Öğrencilerim sınıfta resimlere bakıp anlatır.			
4. Öğrencilerim sınıfta boşluk doldurma, sözcük üretme gibi çeşitli sözcük çalışmaları yapar.			
5. Öğrencilerim sınıfta cümle kurma - cümle yazma çalışmaları yapar.			
6. Öğrencilerime sınavlardan sonra dönüt veririm; anlamadıkları konuları tekrar ederim.			
7. Sınıfta dikte çalışmaları yaparız.			
8. Sınıfta İngilizce oyun oynarız.			
9. Sınıfta İngilizce şarkı söyleriz.			
0. Başka (varsa yazınız.)..... .....			
<b>II. Öğrenme Ortamı</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1. Sınıfta öğrencilerime arkadaşça davranır, onlara yardımcı olurum.			
2. Sınıfta öğrencilerimi yönlendiririm, alıştırmaları onlar yaparlar.			
3. Öğrencilerime derse katılmaları için eşit fırsatlar veririm.			
4. 'Very well', 'good', 'well-done' gibi sözcükler kullanarak öğrencilerimi teşvik ederim.			
5. Sınıfta öğrencilerimin anlayabileceği hızda ve ses tonuyla konuşurum.			
6. İngilizce açıklamalarım net ve anlaşılır.			
7. Dersin amacını öğrencilerime dersten önce açıklarım; ders planını takip ederim.			
8. Derste İngilizce konuşurum.			
9. Sınıfta açıklamaları Türkçe yaparım.			
0. Öğrencilerime sınıf dışında da yardımcı olurum.			
1. Öğrencilerime çeşitli ev ödevleri veririm.			
2. Öğrencilerimin ödevlerini kontrol ederim.			
3. Ödevleri küme başkanları kontrol eder.			
4. Öğrencilerimin sınıfta sözlü ve yazılı hatalarını (gramer, sözcük, telaffuz, cümle kurma hataları gibi) düzeltirim.			

		Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
35.	Öğrencilerim birbirlerinin hatasını düzeltirler.			
36.	Sınıfta zamanı iyi kullanırım.			
37.	Başka (varsa yazınız.) .....			
	.....			
	<b>III. Araç-Gereçler</b>			
	<b>İngilizce Ders Kitabı</b>	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
38.	Ders kitabımız öğrencilerin seviyesi için uygundur.			
39.	Kitabın görünüşünü ve renklerini; konuların, alıştırmaların, resimlerin ve tabloların düzenlenişi seviyorum.			
40.	Öğrencilerim kitaptaki İngilizce açıklamaları kolayca anlayabilirler; alıştırmaları zorlanmadan yapabilirler.			
41.	Ders kitabı öğrencilerimi İngilizce öğrenmede özendiricidir.			
42.	Başka (varsa yazınız) .....			
	.....			
	<b>Diğer Araç-Gereçler</b>	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
3.	Sınıfta tahtayı kullanıyorum.			
4.	Ders anlatırken resimler ve posterler kullanıyorum.			
5.	Sınıfta canlı-cansız nesnelere kullanarak ders anlatıyorum.			
6.	Sınıfta teyp kullanıyorum.			
7.	Sınıfta tepegöz kullanıyorum.			
8.	Sınıftaki panoda öğrencilerimin İngilizce ödevlerini sergiliyorum.			
9.	Öğrencilerime video izlettiriyorum.			
10.	Öğrencilerime başka kitaplardan alıştırmalar hazırlıyorum; bunları sınıf çalışması olarak veriyorum.			
11.	Öğrencilerim okulumuzdaki bilgisayarda İngilizce alıştırmalar yapıyorlar.			
12.	Öğrencilerim İngilizce çalışmak için okulun kütüphanesinden/kitaplığından yararlanıyorlar.			
13.	Başka (varsa yazınız.) .....			
	.....			

2. İngilizce dersinde hangi kitabı kullanıyorsunuz? Lütfen kitabın adını, yazarını ve yayınevini yazınız?

3. Kullandığınız ders kitabı öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermekte midir?

a. Evet ( )

b. Kısmen ( )

c. Hayır ( )

4. Cevabınız 'kısmen' veya 'hayır' ise nedenini açıklar mısınız?

5. Çalışma kitabı öğrencilerinizin ihtiyaçlarına cevap vermekte midir?

- a. Evet ( )                      b. Kısmen ( )                      c. Hayır ( )

6. Ders kitabının seçiminde nasıl bir yöntem izliyorsunuz?

7. Kitap seçimi konusunda ne önerirsiniz?

8. Öğrencilerinize başka kaynaklardan ödevler veriyor musunuz?

- a. Evet ( )                      b. Bazen ( )                      c. Hayır ( )

9. Cevabınız 'evet' veya 'bazen' ise bu kaynaklar nelerdir? Ne tür ödevler veriyorsunuz?

10. 8'inci soruya verdiğiniz cevap 'hayır' ise lütfen nedenini belirtiniz.

11. Ödevleri nasıl veriyorsunuz (tahtaya mı yazıyorsunuz; fotokopi veya teksir mi yapıyorsunuz)? Lütfen belirtiniz.

## E. SINAVLAR ve DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda İngilizce dersinin sınavlarına ve değerlendirilmesine ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size **en uygun** olan seçeneği işaretleyiniz.

### SEÇENEKLER

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Sınavlar derste öğrettiğim herşeyi kapsar.			
2. Öğrencilerime duyduğunu-dinlediğini anlama sınavı veririm..			
3. Sınavlarda sözcük dağarcığı ile ilgili çeşitli sorular sorarım.			
4. Sınavlarda cümle kurma soruları sorarım.			
5. Sınavlarda gramer soruları sorarım.			
6. Sınavlarda şekil verip, şekle göre cevap isterim.			
7. Sınavlarda soru sorup cevap isterim.			
8. Dikte sınavları yaparım.			
9. Sınavlarda okuma parçaları ile ilgili sorular sorarım.			

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
10. Öğrencilerim resim anlatıkları zaman onlara not veririm.			
11. Öğrencilerim diyalogları canlandırdıkları zaman onlara not veririm.			
12. Öğrencilerimin sınıf içindeki etkinliklerine not veririm.			
3. Öğrencilerimin ödevlerine not veririm.			
4. İngilizce sınavlarda yeterli süre veririm.			
5. Sınavlarda öğrencilerin oturma düzenine özen gösteririm.			
6. Sınavlarda kopya çekilmesine fırsat verilmez.			
7. Sınav soruları öğrencilerimin seviyesine uygundur.			
8. Başka (varsa yazınız) .....			

2. İngilizce dersinde değerlendirme sizce nasıl yapılmalıdır? Lütfen belirtiniz.

### E. EĞİTİM-ÖĞRETİM SİSTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Aşağıda okulunuzdaki eğitim-öğretim sistemine ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

#### SEÇENEKLER

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Okulumuzdaki yöneticiler İngilizce dersleri ile ilgili sorunlarda yardımcı oluyorlar.			
2. Okulumuzda İngilizce dersi için kullandığımız ayrı bir oda (resource room) vardır.			
3 Okulumuzdaki dil laboratuvarı etkin bir şekilde kullanılmaktadır.			
4 Öğrencilerimiz okulumuzdaki bilgisayar olanaklarından yararlanmaktadırlar.			
5 İngilizce dersi için okulun fotokopi olanağından yararlanırım.			
6 Okulumuzda İngilizce öğretimi için gerekli her türlü araç-gereç vardır (teyp, video, tepegöz, posterler, resimler, kitap ve sözlükler gibi).			
7. Sınıflardaki öğrenci sayısı İngilizce öğretimi için uygundur.			
8 Sınıflar ve sınıf düzeni İngilizce dersi için uygundur.			
9 Okulumuzdaki İngilizce öğretmenleri görev ve sorumluluklarını biliyorlar.			
0 Okulumuzda İngilizce dersi ile ilgili kararları yöneticilerle birlikte alırız.			

		Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
11	İngilizce öğretmenleri arasında iyi bir iletişim ve eş güdüm vardır. İngilizce dersi ile ilgili sorunları tartışır, bilgi alış verişinde bulunuruz.			
12	Öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili sorunları için velilerle iş birliği yaparım.			
3.	İngilizce hizmet için eğitim faaliyetlerine katılırım.			
4.	Başka (varsa yazınız) .....			

## F. GENEL GÖRÜŞLER

1. Öğrencileriniz İngilizce öğrenirken sorunlarla karşılaşıyorlar mı?

a. Evet ( )

b. Bazen ( )

c. Hayır ( )

2. Cevabınız 'bazen' veya 'evet' ise bu sorunlar nelerdir? Nereden kaynaklanmaktadır?

3. İngilizce dersine ilişkin olarak **en çok** neyi **SEVİYORSUNUZ**? Neden?

4. İngilizce dersine ilişkin olarak **en çok** neyi **SEVMİYORSUNUZ**? Neden?

5. Bir öğretmen olarak bu dersin verimini artırmak ve gelişmesine katkıda bulunmak bakımından kendiniz ve öğrencileriniz için neler önerirsiniz?

## İNGİLİZCE DERSİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

### Değerli Yöneticiler

Bu anket okulunuzda 4 ve 5'inci sınıflarda öğretilen İngilizce Dersine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz İngilizce Dersinin değerlendirilmesi için kullanılacaktır. Bu nedenle, sorulara vereceğiniz yanıtların eksiksiz olması çok önemlidir. Yanıtlarınız araştırmacı dışında hiç kimse tarafından okunmayacak ve sadece bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Anketteki soruları dikkatlice okuduktan sonra seçeneklerden size en uygun olanını boşluklara ( X ) işareti koyarak yanıtlayınız.

Bu anketin değeri sizin ne kadar içten ve doğru yanıt verdiğinize bağlıdır. Bu araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı sizlere teşekkür ederim.

**Öğretim Görevlisi E. Gülden MERSİNLİGİL**  
**Çukurova Üniversitesi, Adana**

**A. KİŞİSEL BİLGİLER**

Görev yaptığınız okul : .....

Yaşınız : .....

Cinsiyetiniz : .....

Branşınız : .....

Mesleki deneyiminiz (Yıl): a. 1-5 ( ) d. 16-20 ( )  
 b. 6-10 ( ) e. 20 > ( )  
 c. 11-15 ( )

Yöneticilik deneyiminiz (Yıl): a. 1-5 ( ) d. 16-20 ( )  
 b. 6-10 ( ) e. 20 > ( )  
 c. 11-15 ( )

En son mezun olduğunuz okul: a. 2 yıllık yüksek okul ( )  
 b. 3 yıllık yüksek okul ( )  
 c. 4 yıllık fakülte ( )  
 d. Diğer (belirtiniz).....

**B. EĞİTİM - ÖĞRETİM SİSTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

1. Okulunuzda toplam kaç İngilizce Öğretmeni vardır?

2. Bunlardan kaç 4 ve 5'inci sınıflarda İngilizce derslerine girmektedir?

3. İngilizce derslerine giren sözleşmeli öğretmeniniz var mıdır?

a. Evet ( ) b. Hayır ( )

4. Cevabınız 'evet' ise bu öğretmenlerin sayısı nedir?

5. 4 ve 5'inci sınıflarda İngilizce öğretmen açığı var mıdır?

a. Evet ( ) b. Hayır ( )

6. Cevabınız 'evet' ise öğretmen açığı kaç kişidir? İngilizce dersleri nasıl yapılmaktadır?

7. Okulunuzdaki 4'üncü sınıf öğrencilerinin toplam sayısı nedir?

8. Okulunuzdaki 5'inci sınıf öğrencilerinin toplam sayısı nedir?





21. 4 ve 5'inci sınıflarda uygulanan diğer öğretim programları (Türkçe, Sosyal Bilgiler, gibi) İngilizce öğretim programına nasıl destek vermektedir? Lütfen açıklayınız.

22. İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarına katılıyorlar mı?

- a. Evet ( )      b. Bazen ( )      c. Hayır ( )

### C. GENEL GÖRÜŞLER

1. 4 ve 5'inci sınıflardaki İngilizce dersi ile ilgili **en önemli** sorun sizce nedir?

2. Öğretimin lideri olarak okulunuzda insan ve fiziksel kaynağı sağlamanın ötesinde İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı geliştirmek için neler önerirsiniz?



EK- 4

**İDÖP GÖZLEM FORMU**

Okul : .....

Tarih :

Şube : .....

Sayı :

Konu : .....

Ders kitabı : .....

**EĞİTİM DURUMLARI**

a	I- Yöntemler ve Etkinlikler	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Açıklamalar
1.	Öğretmen sınıfta soru sorar öğrenciler cevap verir.				
2.	Öğretmen sınıfta düz anlatım yöntemini kullanır.				
3.	Öğretmen sınıfta dinleme konuşma yöntemini kullanır.				
4.	Öğrenciler sözcükleri ve diyalogları ezberler.				
5.	Öğrenciler sınıfta diyalogları canlandırır.				
6.	Öğrenciler tekrar yapar.				
7.	Öğrenciler bireysel çalışma yapar.				
8.	Öğrenciler ikili çalışma yapar.				
9.	Öğrenciler küme çalışması yapar.				
10.	Etkinlikler sınıfça yapılır.				
11.	Öğrenciler sınıfta cümle kurma ve söyleme çalışması yapar.				
12.	Öğrenciler resimlere bakıp anlatır.				
13.	Öğrenciler boşluk doldurma, sözcük üretme gibi çalışmalar yapar.				
14.	Öğrenciler cümle kurma-cümle yazma çalışması yapar.				
15.	Sınıfta dikte yapılır.				
16.	Sınıfta İngilizce oyun oynanır.				
17.	Sınıfta İngilizce şarkı söylenir.				
	<b>II- Öğrenme Ortamı</b>				
18.	Öğretmen derse ilgi uyandırmak ve güdülemek için bir etkinlik yapar (fıkra, anı, şarkı gibi).				

	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Açıklamalar
9. Öğretmen dersin amacını öğrencilere dersten önce açıklar.				
0. Öğretmen ders başında bir önceki ders ile bağlantı kurar.				
1. Öğretmen öğrencilerine arkadaşça davranır, onlara yardımcı olur.				
2. Öğretmen öğrencilere eşit fırsatlar verir.				
3. Öğretmen övgü ve yaptırımları uygun ve etkili olarak kullanır.				
4. Öğretmen derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilir.				
5. Öğretmen kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alır.				
6. Öğretmen öğrencilerle etkili iletişim kurar.				
7. Öğretmen ses tonunu etkili şekilde kullanır.				
8. Öğretmenin açıklamaları net ve anlaşılır.				
9. Öğretmen derste İngilizce konuşur.				
0. Öğretmen derste açıklamaları Türkçe yapar.				
1. Öğretmen öğrencilerin hatalarını düzeltir, dönüt verir.				
2. Öğrenciler birbirlerinin hatasını düzeltir.				
3. Öğretmen derste zamanı iyi kullanır.				
4. Öğrenciler derste zamanı verimli kullanır.				
5. Öğretmen ödevleri kontrol eder.				
6. Küme başkanları ödevleri kontrol eder.				
7. Öğretmen ders sonunda ödev verir.				
<b>III- Araç Gereçler</b>				
8. Ders kitabı etkili şekilde kullanılır.				
9. Derste tahta etkili şekilde kullanılır.				
0. Derste resimler ve posterler kullanılır.				
1. Derste canlı cansız nesnelere kullanılır.				
2. Derste başka kitaplardan sınıf çalışması ve alıştırmalar yapılır.				

## EK- 5

**ADANA-SEYHAN İLKÖĞRETİM OKULLARI**

Adasokağı İlköğretim Okulu  
 Adnan Menderes İlköğretim Okulu  
 Ahmet Cevdet Çamurdan İlköğretim Okulu  
 Ahmet Karabucak İlköğretim Okulu  
 Ahmet Sapmaz İlköğretim Okulu  
 Akşemsettin İlköğretim Okulu  
 Anafartalar İlköğretim Okulu  
 Atatürk İlköğretim Okulu  
 Bahçelievler İlköğretim Okulu  
 Baraj-DSİ İlköğretim Okulu  
 Barbaros İlköğretim Okulu  
 Bekir Hanife Akata İlköğretim Okulu  
 Birinci İnönü İlköğretim Okulu  
 Cebesoy İlköğretim Okulu  
 Celalettin Sayhan İlköğretim Okulu  
 Cemil Nardalı İlköğretim Okulu  
 Cumhuriyet İlköğretim Okulu  
 Dede Korkut İlköğretim Okulu  
 Denizli İlköğretim Okulu  
 Dosteller İlköğretim Okulu  
 Dumlupınar İlköğretim Okulu  
 Emine Sapmaz İlköğretim Okulu  
 Emine-Nabi Menemencioğlu İlköğretim Okulu  
 Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu  
 Fatih Mehmet İlköğretim Okulu  
 Fazilet Kibritoğlu İlköğretim Okulu  
 Gazi İlköğretim Okulu  
 Gazipaşa İlköğretim Okulu  
 Havuzlubahçe İlköğretim Okulu  
 Hayriye Kemal Kusun İlköğretim Okulu  
 Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu  
 Hürriyet İlköğretim Okulu  
 İbn-i Sina İlköğretim Okulu  
 İkinci İnönü İlköğretim Okulu  
 İnkilap İlköğretim Okulu  
 İsmet İnönü İlköğretim Okulu  
 İstiklal İlköğretim Okulu  
 Kanuni İlköğretim Okulu  
 Kasım Sacide Ener İlköğretim Okulu  
 Kazım Karabekir İlköğretim Okulu  
 Kenan Çetinel İlköğretim Okulu  
 Kenan Evren İlköğretim Okulu  
 Bahçeşehir İlköğretim Okulu  
 Kurttepe İlköğretim Okulu  
 Lütfiye Kısacık İlköğretim Okulu  
 M. Selahattin Çolak İlköğretim Okulu  
 Malazgirt İlköğretim Okulu  
 Manas İlköğretim Okulu  
 Mehmet Akif İlköğretim Okulu

Meryem-Abdürrahim Gizer İlköğretim Okulu  
Meryem-Mehmet Kayhan İlköğretim Okulu  
Milli Mensucat İlköğretim Okulu  
Mimar Kemal İlköğretim Okulu  
Mithat Topal İlköğretim Okulu  
Mithatpaşa İlköğretim Okulu  
Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu  
Necatibey İlköğretim Okulu  
Necdet Kahraman İlköğretim Okulu  
Nigahi Soykan İlköğretim Okulu  
Nuri ve Zekiye Has İlköğretim Okulu  
Oğuzhan İlköğretim Okulu  
Org.Bedrettin Demirel İlköğretim Okulu  
Orhan Çobanoğlu İlköğretim Okulu  
Orhan Gazi İlköğretim Okulu  
Osman Gazi İlköğretim Okulu  
Öğretmen Ayfer Doğruol İlköğretim Okulu  
Öğr. Zeynep Erdoğan İlköğretim Okulu  
Ömer Haluk Özuçak İlköğretim Okulu  
Petrolofisi İlköğretim Okulu  
Plevne İlköğretim Okulu  
Ramazanoğlu İlköğretim Okulu  
Recep Birsin Özen İlköğretim Okulu  
Sabancı İlköğretim Okulu  
Sadıka Sabancı İlköğretim Okulu  
Sakarya İlköğretim Okulu  
Semiha Yücel Akdeğirmen İlköğretim Okulu  
Seyhan Belediyesi İlköğretim Okulu  
Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu  
SSK Hastanesi İlköğretim Okulu  
Süreyya-Nihat Oral İlköğretim Okulu  
Şakirpaşa İlköğretim Okulu  
Şehit Duran İlköğretim Okulu  
Şehit İlbey Gülbey İlköğretim Okulu  
Şehitlik İlköğretim Okulu  
Şükran Çobanoğlu İlköğretim Okulu  
Toros İlköğretim Okulu  
Tabipler Odası İlköğretim Okulu  
Turhan Cemal Beriker İlköğretim Okulu  
Vakıfbank İlköğretim Okulu  
Yavuz Selim İlköğretim Okulu  
Yeşilevler İlköğretim Okulu  
Yeşiloba İlköğretim Okulu  
Yeşilyuva İlköğretim Okulu  
Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu  
29 Ekim İlköğretim Okulu  
24 Kasım İlköğretim Okulu  
23 Nisan İlköğretim Okulu  
Yunus Emre İlköğretim Okulu  
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu

Ziyapaşa İlköğretim Okulu  
**ADANA-YÜREĞİR İLKÖĞRETİM OKULLARI**  
 Akif Palalı İlköğretim Okulu  
 Alb. İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu  
 Anadolu İlköğretim Okulu  
 Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu  
 Balcalı İlköğretim Okulu  
 Cengiz Topel İlköğretim Okulu  
 Cumhuriyet İlköğretim Okulu  
 ÇEAŞ İlköğretim Okulu  
 Çukurova İlköğretim Okulu  
 Dervişler İlköğretim Okulu  
 Efendi Halil İlköğretim Okulu  
 Efes Pilsen İlköğretim Okulu  
 EmineTürkan İkiz İlköğretim Okulu  
 Erdoğan Şahinoğlu İlköğretim Okulu  
 Ethem Kuzucu İlköğretim Okulu  
 Fevziye Çelik İlköğretim Okulu  
 Gazeteci Adem Yavuz İlköğretim Okulu  
 Güney Sanayi İlköğretim Okulu  
 Hacı Özcan Sinağ İlköğretim Okulu  
 İmadettin Levent İlköğretim Okulu  
 İsmail Sefa Özler İlköğretim Okulu  
 İstiklal İlköğretim Okulu  
 Karacaoğlan İlköğretim Okulu  
 Karşıyaka İlköğretim Okulu  
 Kazım Karabekir İlköğretim Okulu  
 Kiremithane İlköğretim Okulu  
 Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu  
 Mehmet Adil İkiz İlköğretim Okulu  
 Mehmet Ali Yılmaz İlköğretim Okulu  
 Mimar Sinan İlköğretim Okulu  
 Mutlu İlköğretim Okulu  
 Necmiye Coşkuntuncel İlköğretim Okulu  
 Ömer-Refika Halıcılar İlköğretim Okulu  
 Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu  
 Sakıp Sabancı İlköğretim Okulu  
 Sarıçam İlköğretim Okulu  
 Seniha Çobanoğlu İlköğretim Okulu  
 Şehit Av. Mehmet Özel İlköğretim Okulu  
 Tahsilli İlköğretim Okulu  
 Töbank İlköğretim Okulu  
 Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu  
 Vehbi Necip Savaşan İlköğretim Okulu  
 Y.Kemal Bayatlı 100. Yıl İlköğretim Okulu  
 Yavuzlar İlköğretim Okulu  
 Yüreğir İlköğretim Okulu

T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/  
KONU:Tez

03.05.2001\* 17366

VALİLİK MAKAMINA  
ADANA

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 02.05.2001 tarih ve 839-2001 sayılı yazılarında; Fakülteleri Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi Gülden MERSİNLİGİL'in Eğitim Bilimleri alanında yapmakta olduğu doktora tezi araştırmasını Mayıs-Haziran 2001 tarihlerinde İlimiz Seyhan ve Yüreğir İlçelerindeki İlköğretim Okullarımızın 5. sınıf öğrencilerine ve 4.-5.sınıf derslerine giren öğretmenlere ve okul yöneticilerine anket uygulaması ve İngilizce derslerinde gözlem yapabilmesi için izin talep etmektedirler.

Adı geçen Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi Gülden MERSİNLİGİL'in Eğitim Bilimleri alanında yapmakta olduğu doktora tezi araştırmasını Mayıs-Haziran 2001 tarihlerinde İlimiz Seyhan ve Yüreğir İlçelerindeki İlköğretim Okullarımızın 5. sınıf öğrencilerine ve 4.-5.sınıf derslerine giren öğretmenlere ve okul yöneticilerine anket uygulaması ve İngilizce derslerinde gözlem yapabilmesi ile ilgili çalışmayı Eğitim-Öğretimi aksatmadan uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

OLUR  
03/05/2001

Bülent ERİBOZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Rüstem ÖZCAN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.



EK-7

## ANKET ve GÖZLEM UYGULAMA PROGRAMI

Okul	Telefon	Öğretmen Anket	Öğrenci Anket	Yönetici Anket	Gözlem
Ahmet Cevdet Çamurdan (az) Denizli Mah. Seyhan	435 32 55				
Şişilevler İlköğretim (az) Şişilevler Mah. Seyhan	435 67 29				
İsmail Evren İlköğretim (az) Barbaros Mah. Seyhan	361 22 33				
Ali Ahmet Karabucak İlköğretim (orta) Müner Mah. Seyhan	226 32 32				
İsmail İsmine Nabi Menemencioğlu İlköğretim (orta) Koros Mah. Seyhan	234 43 27				
Hasım Sacide Ener İlköğretim (orta) Kurt Mah. Seyhan	224 73 73				
İzmittepe İbrahim Atalı İlköğretim (orta) İzmittepe Seyhan	239 04 92				
Emiha Yücel Akdeğirmen İlköğretim Okulu (orta) Baraj Mah. 7.5 Durak	225 31 00				
İsmail İsmetsoy İlköğretim (iyi) Kurtuluş Mah. Seyhan	458 34 04				
İsmail İsmet Kulak İlköğretim (iyi) Baraj Yolu Seyhan	224 05 88				
İsmail İsmet Akıfbank İlköğretim (iyi) Enibaraj Mah. Seyhan	235 08 94				
İsmail İsmet Nihat Asya (az) Abaktepe Mah. Yüreğir	329 13 46				
İsmail İsmet İremithane İlköğretim (orta) Elahattin Eyyübi Mah. Yüreğir	321 89 49				
İsmail İsmet İlimar Sinan İlköğretim (orta) Kıncılar Mah. Yüreğir	321 79 26				
İsmail İsmet İsmail İsmet İsmail İsmet İlköğretim (orta) İsmail İsmet Mah. Yüreğir	321 61 43				
İsmail İsmet İsmail İsmet İlköğretim (iyi) İsmail İsmet Mah. Yüreğir	322 46 34				

Not : Az : Az gelişmiş okullar Orta : Orta gelir grubundaki okullar İyi : İyi gelir grubundaki okullar

EK- 8

## ANKET DAĞITIM LİSTESİ

Adı Soyadı	Okulun Adı	Adresi	Giden	Gelen
Aynur Sayal 1-A	Ahmet Sapmaz İlköğr. Ok.	Emek Mah. - Seyhan		
	Necatibey İlköğr. Ok..	Emek Mah. - Seyhan		
	Şehit İlbey Gülbey İlköğr.Ok..	Şakirpaşa - Seyhan		
	Şehitlik İlköğr. Ok..	Yeşiloba Mah. - Seyhan		
Sefa Özdemir 1-A	Ertuğrul Gazi İlköğr. Ok..	100. Yıl - Seyhan		
	Kireçocağı İlköğr. Ok.	100. Yıl - Seyhan		
	Oğuzhan İlköğr. Ok.	100. Yıl - Seyhan		
	Toros İlköğr. Ok.	Obalar Cad.- Seyhan		
	Y. Kemal Bayatlı 100. Yıl İlköğr. Ok.	K.Karabekir Mah.-Yüreğir		
Hikmet Aslan 1-A	Nigahi Soykan İlköğr. Ok.	Yenibaraj Mah. - Seyhan		
	Gazi İlköğr. Ok.	Reşatbey Mah. - Seyhan		
	Plevne İlköğr. Ok.	Hanedan Mah. - Seyhan		
	Birinci İnönü İlköğr. Ok.	Debboy Cad. - Seyhan		
	Ulubatlı Hasan İlköğr. Ok.	Ulubatlı Hasan Cad. - Yüreğir		
Metin Işık 1-A	Anadolu İlköğr. Ok.	Anadolu Mah.- Yüreğir		
	Yavuz Selim İlköğr. Ok.	Gürselpaşa Mah. - Seyhan		
	Adnan Menderes İlköğr. Ok.	Gürselpaşa Mah. - Seyhan		
	Alb. İbrahim Karaoğlu İlköğr. Ok.	Yavuzlar Mah. - Yüreğir		
	Güney Sanayi İlköğr. Ok.	Ulubatlı Hasan Cad. - Yüreğir		
Saadet Bülbül 1-A	SSK Hastanesi İlköğr. Ok.	SSK. Hastanesi 4.Kat - Seyhan		
	Töbank İlköğr. Ok.	Kışla Mah. 1 Sokak - Yüreğir		
	Mehmet Adil İkiz İlköğr. Ok.	PTT Evleri Mah. - Yüreğir		
	Şehit Av. M. Özel İlköğr. Ok.	PTT Evleri Mah. - Yüreğir		
Lütfiye Sarıdoğan 1-A	Gazeteci Adem Yavuz İlköğr. Ok.	PTT Evleri Mah. - Yüreğir		
	Ticaret Borsası İlköğr. Ok.	PTT Evleri Mah. - Yüreğir		
	Yüreğir İlköğr. Ok.	PTT Evleri Mah. - Yüreğir		
	Yunus Emre İlköğr. Ok.	Ruhsağlığı Has. Karşısı Seyhan		
Özlem Dönmez 1-A	Seyhan Belediyesi İlköğr. Ok.	Şakirpaşa Mah. - Seyhan		
	Anafartalar İlköğr. Ok.	Sucuzade Mah. - Seyhan		

	Bahçelievler İlköğr. Ok.	Dağlıoğlu Mah. - Seyhan		
	Mithat Topal İlköğr. Ok.	Karaisalı Yolu - Seyhan		
Zelal Sarıkaya 1-A	Ziyapaşa İlköğr. Ok.	Gazipaşa Mah. - Seyhan		
	Lütfiye Kısacık İlköğr. Ok.	Gazipaşa Mah. - Seyhan		
	Barboros İlköğr. Ok.	Narlıca Mah. - Seyhan		
	Cumhuriyet İlköğr. Ok.	Meydan Mah. - Seyhan		
Nebihe Mısır 1-A	Kanuni İlköğr. Ok.	Dumlupınar Mah. - Seyhan		
	Kazım Karabekir İlköğr. Ok.	Çınarlı Mah. - Seyhan		
	M. Selehattin Çolak İlköğr. Ok.	İkibinevler - Seyhan		
	Malazgirt İlköğr. Ok.	Barış Mah. - Seyhan		
Müşerref Yörükoğlu 1-A	Org.Bedrettin Demirel İlköğr. Ok.	Gülbahçesi Mah. - Seyhan		
	Atatürk İlköğr. Ok.	Kurtuluş Mah. - Seyhan		
	Celalettin Sayhan İlköğr. Ok.	Gazipaşa Bulvarı - Seyhan		
	Hayriye Kemal Kusun İlköğr. Ok.	Ziyapaşa Bulvarı - Seyhan		
	Efes Pilsen İlköğr. Ok.	Yenidoğan Mah. - Yüreğir		
Zeynep Çirkin 1-A	Milli Mensucat İlköğr. Ok.	Şakirpaşa Mah. - Seyhan		
	Recep Birsin Özen İlköğr. Ok.	Kenan Evren Mah. - Seyhan		
	Mithatpaşa İlköğr. Ok.	Yeşilyuva Mah. Seyhan		
	Necdet Kahraman İlköğr. Ok.	İstiklal Mah. - Seyhan		
Anzılha Barutçuoğlu 1-A	Manas İlköğr. Ok.	Ziyapaşa Mah. - Seyhan		
	Petrol Ofisi İlköğr. Ok.	Cemalpaşa Mah. - Seyhan		
	İsmet İnönü İlköğr. Ok.	Reşatbey Mah. - Seyhan		
	Dosteller İlköğr. Ok.	Yurt Mah. - Seyhan		
	Bekir Hanife Akata İlköğr. Ok.	Yurt Mah. - Seyhan		
Hamit Petek 1-C	Mehmet Akif İlköğr. Ok.	Yeşilyurt Mah. - Seyhan		
	Ömer Haluk Özüçak İlköğr. Ok.	Yeşilyurt Mah. - Seyhan		
	Mimar Kemal İlköğr. Ok.	Yenibaraj Mah. - Seyhan		
	Nuri ve Zekiye Has. İlköğr. Ok.	Bakımyurdu Cad. - Seyhan		
	Tahsilli İlköğr. Ok.	Dadaloğlu Mah. - Yüreğir		
Saliha Acar 1-C	Dede Korkut İlköğr. Ok.	Tellidere - Seyhan		
	Fazilet Kibritoğlu İlköğr. Ok.	Toros Mah. - Seyhan		
	Havuzlubahçe İlköğr. Ok.	Havuzlubahçe - Seyhan		
	Orhan Gazi İlköğr. Ok.	İsmetpaşa Mah. - Seyhan		
Hatice Gönder 1-C	Şakirpaşa İlköğr. Ok.	Şakirpaşa Mah. - Seyhan		

	Sadıka Sabancı İlköğr. Ok.	Yeşilevler Mah. - Seyhan		
	Denizli İlköğr. Ok.	Narlıca Mah. - Seyhan		
	Orhan Çobanoğlu İlköğr. Ok.	Aydınlar Mah. - Seyhan		
Meryem Emekli 1-C	İstiklal İlköğr. Ok.	Kurtuluş Caddesi - Seyhan		
	Yavuzlar İlköğr. Ok.	Yavuzlar Mah. - Yüreğir		
	Çukurova İlköğr. Ok.	Süleyman V.C. - Yüreğir		
	23 Nisan İlköğr. Ok.	Pınar Mah. T. Özal Blv. Seyhan		
	Vehbi Necip Savaşan İlköğr. Ok.	Sinanpaşa Mah. - Yüreğir		
Ayşenur Çelik 1-C	İnkılap İlköğr. Ok.	Çınarlı Mah. - Seyhan		
	ÇEAŞ İlköğr. Ok.	Kozan Yolu Üzeri - Yüreğir		
	Hacı Özcan Sinag İlköğr. Ok.	Kozan Yolu Üzeri - Yüreğir		
	Remzi Oğuz Arık İlköğr. Ok.	Kozan Yolu Üzeri - Yüreğir		
	Meryem Abdurrahim Gizer İlköğr. Ok.	Türkkuşu Caddesi - Seyhan		
Ruşen Üzücek 1-C	Hürriyet İlköğr. Ok.	Hürriyet Mah. - Seyhan		
	İkinci İnönü İlköğr. Ok.	Hürriyet Mah. - Seyhan		
	Sakarya İlköğr. Ok.	Hürriyet Mah. - Seyhan		
	Osman Gazi İlköğr. Ok.	Eskibey Mah. - Seyhan		
İsak İnel 1- C	Tabipler Odası İlköğr. Ok.	Yenibaraj Mah. - Seyhan		
	Baraj-DSİ İlköğr. Ok.	Yenibaraj İçi - Seyhan		
	Emine Sapmaz İlköğr. Ok.	Baraj Yolu 7. Durak - Seyhan		
	Öğr. Zeynep Erdoğan İlköğr. Ok.	Huzurevleri Mah. - Seyhan		
	Seniha Çobanoğlu İlköğr. Ok.	Levent Mah. - Yüreğir		
Murat Yılmaz 1-D	Ramazanoğlu İlköğr. Ok.	Evren Sitesi - Seyhan		
	Öğr. Ayfer Doğruol İlköğr. Ok.	Tellidere - Seyhan		
	Şehit Duran İlköğr. Ok.	Şehit Duran Mah. - Seyhan		
	Şükran Çobanoğlu İlköğr. Ok.	Mithatpaşa Mah. - Seyhan		
Mustafa Döngel 1-D	Akkapı Ş. Kemal Yüzgeç İlköğr. Ok.	Akkapı Mah. - Seyhan		
	Cemil Nardalı İlköğr. Ok.	Akkapı Mah. - Seyhan		
	29 Ekim İlköğr. Ok.	Alidede Mah. - Seyhan		
	Dumlupınar İlköğr. Ok.	Alidede Mah. - Seyhan		
	Sarıçam İlköğr. Ok.	Sarıçam Mah. - Yüreğir		
Nuray Tezcan 1-D.	Turhan Cemal Beriker İlköğr. Ok.	İstiklal Mah. - Seyhan		
	Yeşiloba İlköğr. Ok.	Yeşiloba Mah. - Seyhan		

	Yeşilyuva İlköğr. Ok.	Yeşilyuva Mah. - Seyhan		
	Yıldırım Beyazıt İlköğr. Ok.	Havuzlubahçe - Seyhan		
Mustafa Yıldırım 1-D	Meryem Mehmet Kayhan İlköğr. Ok.	Kurttepe Köyü - Seyhan		
	Sabancı İlköğr. Ok.	Belediye Evleri - Seyhan		
	Hoca Ahmet Yesevi İlköğr. Ok.	Belediye Evleri - Seyhan		
	Kenan Çetinel İlköğr. Ok.	Belediye Evleri - Seyhan		
	Ömer Refika Halıcılar İlköğr. Ok.	Selahattin Ey. Mah. - Yüreğir		
Halil İbrahim Sözen 1-D	Süreyya Nihat Oral İlköğr. Ok.	Döşeme Mah. - Seyhan		
	İbn-i Sina İlköğr. Ok.	Fatih Mah. - Seyhan		
	Mustafa Kemal İlköğr. Ok.	Sümer Mah. - Seyhan		
	Fatih Mehmet İlköğr. Ok.	Fatih Mah. - Seyhan		
	Necmiye Coşkuntuncel İlköğr. Ok.	Güneşli Mah. - Yüreğir		
Özlem Cingöz 1-D	24 Kasım İlköğr. Ok.	Aydınevler Mah. Seyhan		
	Ziya Gökalp İlköğr. Ok.	Hurmalı Mah. - Seyhan		
	Adasokağı İlköğr. Ok.	Mıdık Mah. - Seyhan		
	Emine Türkan İkiz İlköğr. Ok.	PTT Evleri Mah. - Yüreğir		
Berrin Gedik 1-D	Balcalı İlköğr. Ok.	Ç.Ü. Balcalı Hast.-Yüreğir		
	Akif Palalı İlköğr. Ok.	Sofulu Gültepe Mah. - Yüreğir		
	Efendi Halil İlköğr. Ok.	Ulubatlı Hasan Cad. - Yüreğir		
	Dervişler İlköğr. Ok.	Dervişler Mah. - Yüreğir		
Zehra Ökten 1-D	Gazipaşa İlköğr. Ok.	Kurttepe Köyü - Seyhan		
	Akşemsettin İlköğr. Ok.	Fatih Mah. - Seyhan		
	Fevziye Çelik İlköğr. Ok.	Serinevler Mah. - Yüreğir		
	Erdoğan Şahinoğlu İlköğr. Ok.	Kabaktepe Mah. - Yüreğir		
İlgın Karaaslan 1-D	Ethem Kuzucu İlköğr. Ok.	Özgür Mah. - Yüreğir		
	İmadettin Levent İlköğr. Ok.	Bahçelievler - Yüreğir		
	İsmail Sefa Özler İlköğr. Ok.	Başak Mah. - Yüreğir		
	İstiklal İlköğr. Ok.	Yenidoğan Mah. - Yüreğir		
	Karacaoğlan İlköğr. Ok.	Şehit Erkut Akbay Mah. Yüreğir		
Fatma İlmek 1-D	Karşıyaka İlköğr. Ok.	Seyhan Mah. - Yüreğir		
	Kazım Karabekir İlköğr. Ok.	Kazım Karabekir Mah. Yüreğir		
	Mareşal Fevzi Çakmak İlköğr. Ok.	Akdeniz Mah. - Yüreğir		

	Mehmet Ali Yılmaz İlköğr. Ok.	19 Mayıs Mah. - Yüreğir		
	Mutlu İlköğr. Ok.	Mutlu Köyü - Yüreğir		



## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı** : Gülden Mersinligil

**Doğum Tarihi** : 01.01.1954

**Öğrenim Durumu** : Yüksek Lisans

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (İngiliz Filolojisi)	Ankara Üniversitesi	1977
Y. Lisans (MS)	İngiliz Dili Eğitimi, İngiliz Dili Öğretimi Anabilim Dalı	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1983

**Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışmanı :**

(MS) A Profile of Academic English Needs of Freshman Students At METU  
Gaziantep Campus.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sabri Koç

**Görevler:**

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Gaziantep, Gaziantep Anadolu Lisesi	1978-1979
Öğretim Görevlisi	Gaziantep Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (Lisan Okulu)	1979-1990
Öğretim Görevlisi	Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı	1990-2002

**Ödüller :**

AFS International Scholarship in the U.S.A. (1971-1972)

Technical English Teachers' Training Course Certificate (11.07.1980)

The Description Learning and Assessment of English Certificate (02.08.1986)

CEELT (Certificate of English for English Language Teachers) Certificate (01.03.1993)

**Eserler:****Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :**

Yıldırım, R. and Mersinligil, G. (2000). "Use of Mother Tongue in ELT Classes: When and Why?" *ÇÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı: 6, 131-142

**Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:**

Yıldırım, R. and Mersinligil G. "Use of Mother Tongue in ELT Classes: When and Why?", International Conference on ELT Teacher Education, Çukurova University, Adana, 12-14 Kasım, 1998.

**Son İki Yılda Verilen Lisans Dersleri**

İngilizce Dilbilgisi, Dilin Yapısı (Structure), Anlam ve Biçim Bilgisi (Syntax and Semantics)