



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2013-0005**

**7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ
STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN
(CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**HAZIRLAYAN
Beste DİNÇER**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN- 2013

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2013-0005

7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ
STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN
(CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ


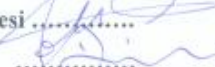


HAZIRLAYAN
Beste DİNÇER

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN-2013

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı doktora öğrencisi Beste DİNÇER tarafından hazırlanan *7.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi* başlıklı tez, 02.12.2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
(Başkan)		
Prof.Dr.A.Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Prof.Dr.Adil TÜRKÖĞLU(Üye)	Adnan Menderes Üniversitesi	
Prof.Dr.Salih UŞUN (Üye)	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	
Doç.Dr.Kerim GÜNDOĞDU(Üye)	Adnan Menderes Üniversitesi	
Doç.Dr.Şevki KÖMÜR (Üye)	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu ... (Tezin Türü) tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla(Tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Beste DİNÇER

İmza :

Bu tez, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında projelendirilmiş ve EĞF 13009 proje kodu ile mali destek alınarak yapılmıştır.

YAZAR ADI-SOYADI: BESTE DİNÇER

**7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STUFFLEBEAM'İN
BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, 2007-2008 öğretim yılından itibaren (kademeli olarak) uygulamaya konulan 7.sınıf İngilizce Programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde, eş zamanlı sıralı karma yöntem desenlenerek programın uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenleri ve bu süreçte aktif yer alan öğrencilerin görüşleri nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen verilerle toplanmıştır.

Araştırmanın iki tür evreni bulunmaktadır. Araştırmanın birinci çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bazı ilkokulların bünyesinde ve ortaokullarda görev yapmakta olan 130 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma evrenini ise Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören toplam 3739 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçimi nicel ve nitel olmak üzere 2 aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmanın örneklem gruplarını 125 İngilizce öğretmeni ve okulların sosyo ekonomik düzeyleri temel alınarak küme örnekleme yoluyla seçilen 850 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Nicel araştırmada veriler, Stufflebeam'in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün modeli temel alınarak ayrı formlarda oluşturulan 7. sınıf öğrenci ve öğretmen değerlendirme anketi aracılığıyla toplanmıştır ve SPSS 11.5 paket programı ile frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyo ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi, farklılığın kaynağı ise Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır.

Nitel verilerin çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Görüşmeler, sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına göre alt-orta-üst düzey olarak 3 grubu temsil eden okullar arasından seçilen toplam 30 öğretmen ve 30

öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak farklı düzey okulların belirli 7.sınıf şubelerinde toplam 24 saat gözlem çalışması yapılmıştır. Görüşme ve gözlem formları içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Döküman analizi kapsamında ise 7.sınıf İngilizce program kitapçığı, ders kitabı ile birlikte öğrenci proje-performans ödevleri incelenmiştir.

Nicel ve nitel araştırma bulguları ilk aşamada ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra sonuçlar bir bütün olarak Stufflebeam'in dört değerlendirme boyutu kapsamında değerlendirilmiştir.

Bağlam değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; 7.sınıf programının öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiğini, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılayıp konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu sebeple programın öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte programın fiziksel çevresinin programı her okulda aynı derecede uygulamanın mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Ek olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED değişkenine göre öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda ve birçok maddede üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır.

Girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için programın girdileriyle ilgili özellikle ders kitapları ve materyallere ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu ve pek çok sebepten ötürü programın amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmüştür.

Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi farklılıkları gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür.

Ürün değerlendirmeye ilişkin sonuçlar, genel olarak 7.sınıf İngilizce programının sonuç değerlendirmeye dayalı olduğu ancak öğrencilerin proje-performans ödevleri ile birlikte ders içi gelişim ve çabaları değerlendirmeye dahil edildiği için sonucun yanı sıra süreç değerlendirmenin de aktif olarak yapıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte amaçlarından farklı olarak bu programla

öğrencilerin yıl sonunda dilbilgisi becerilerinin iletişim becerilerine oranla daha çok geliştiği görülmüştür.

Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarının genel olarak birbirini destekler nitelikte olduğu; 7.sınıf İngilizce programının dayandığı temel felsefe, hazırlanış amacı ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu söylenebilir. Ancak program bir bütün olarak ele alındığında boyutların birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapılması gerekirken değerlendirmeye uygun bir süreç geçirildiği ve programın amaçları göz ardı edilip öğrenci başarısının ölçütünün test sınavları olarak kabul edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeple öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda, ufak değişikliklerle programın revize edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Stufflebeam'in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli, 7.sınıf İngilizce öğretim programı, program değerlendirme

NAME: BESTE DİNÇER

**EVALUATION OF 7.TH GRADE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM
ACCORDING TO STUFFLEBEAM'S CIPP MODEL**

ABSTRACT

The main purpose of the study is to evaluate the 7.th grade English language curriculum, that came into effect gradually from the years 2007-2008, based on Stufflebeam's CIPP Model according to views of the teachers who are the practitioners and students who actively participate in this process. Within the framework of this purpose, sequential mixed method design was used and English teachers and students' views were taken by qualitative and quantitative studies.

In the study there are two types of population. The first population consists of 130 English teachers who work in secondary schools of Aydın district in 2012-2013 academic year, and the second population consists of total 3739 7th grade students who are studying in these schools. The sample of the study was done in 2 steps as quantitatively and qualitatively. For the quantitative research, the first sample consisted of 125 English teachers and 850 seventh grade students chosen by cluster sampling method from schools with different socio economic levels.

The qualitative data were gathered by seventh grade curriculum evaluation student and teacher questionnaires designed as separate forms, and frequency (f) and percentages (%) were calculated by SPSS 11.5 packet program. Whether English teachers' perception of program evaluation changed according to socio economic levels of the schools they work in Kruskal-Wallis H test and also Mann Whitney-U test were used for finding where the difference lies.

Qualitative data for the sample of the study were chosen by maximum variation sampling method. The interviews were conducted with total of 30 teachers and 30 students who were chosen from the schools which represent three socio-economic levels as lower-middle-upper. And also 24 hours observation was made in three different schools with 7th classes. Interviews and observation forms were

analysed by content analysis. 7th grade English curriculum, English course book and project-performance works of the students were analysed with document analysis.

Qualitative and quantitative findings were examined separately in the first phase, then all the results were combined and given according to 4 components of CIPP Model.

According to Context evaluation results, it was found that 7th grade English curriculum meets the needs according to its aims; it meets the needs of grammar but it has deficiency in developing speaking and listening skills. For this reason it was concluded that the curriculum meets the students and the teachers's needs respectively. In addition to these findings, the physical environment of the curriculum revealed that the application can not be equally conducted in every schools with the same levels. Also, significant differences were found in many questions of all the components among the opinions of the teachers working in different socio economic levels on behalf of higher socio economic levels.

Input evaluation results revealed that the majority of the teachers and the students have negative opinions about the course books and materials. It was seen that the program can not meet the expectations of input variables for many reasons.

Process evaluation results revealed that for both teachers and the students, the process is not as efficient as expected. It can be said that the intensity of the course, time constraints, inadequacy of the materials and different levels of the students were some of the reasons for the negative opinions.

Product evaluation results revealed that in general, the evaluation system of the 7th grade English curriculum is based on summative evaluation. And it was seen that since project, performance works and also students' efforts during the process are scored, process evaluation is done in some respects with summative evaluation. Additionally, different from the aims, it was found that with the current curriculum, the student's grammar knowledge improved much more than their communicative skills at the end of the year.

It can be said that the quantitative and the qualitative results support each other, and the 7th grade English curriculum is useful for the philosophy, the aim and the skills that are expected to be acquired. But as a whole, it is seen that the components of the curriculum is not compatible with each other. It was found that

test results are assumed to be student achievement measure as curriculum objectives are ignored, and process goes according to evaluation although it should continue in accordance with the objectives before it is evaluated. So, it is suggested that the program should be revised with some minor changes according to teachers and students' opinions.

Keywords: Stufflebeam's context-input-process-product (CIPP) model, 7th grade English education curriculum, program evaluation

ÖN SÖZ

Lisansüstü Eğitim yolculuğuna adım attığım ilk günden itibaren, elimden tutup bana yol gösteren, bilgisini ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen, manevi desteğini her an yanıbaşında hissettiğim sadece tez danışmanım değil, ömür boyu desteğim çok değerli Sevgili Hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim sırasında tecrübe ve birikimiyle tezimin yapılandırma sürecinde desteğini eksik etmeyen Prof.Dr.Adil TÜRKOĞLU'na, tez izleme jürimde bulunarak pozitif yaklaşımı ve olumlu görüşleriyle katkı sağlayan Prof.Dr.Salih UŞUN'a, tezimin yazım sürecinde fikirleriyle büyük katkılar sunan Doç.Dr.Kerim GÜNDOĞDU'YA çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinin her aşamasında bana yol gösteren, sorularımı yanıtsız bırakmayan doktora arkadaşlarım başta Dr.Fevzi DURSUN olmak üzere Dr.Meltem ÇENGEL, Yrd.Doç.Dr.Taner ARABACIOĞLU'na teşekkür ederim. Yine araştırmanın çeşitli aşamalarında katkıda bulunan, doktora arkadaşlarım Sanem UÇA, Nisa B. BAYDİLEK, Cem DEDEBALI ve yeni tanıştığım adını sayamadığım araştırma görevlisi arkadaşlarıma yardımları ve arkadaşlıkları için teşekkür ederim.

Anketlerin uygulanması sırasında desteklerini esirgemeyen ve tezim sayesinde tanışma fırsatı bulduğum tüm öğretmen arkadaşlarıma, okullarının kapılarını açan okul müdürlerine ve öğrencilere teşekkürlerimi borç bilirim.

En sıkıntılı dönemimde benim yanımda olan ve tezimi sabırla satır satır okuyarak, düzeltmeleri yapan fedakar dostum Nilüfer KARADAVUT'a çok teşekkür ederim.

Özellikle bu yolda yürümemde beni destekleyen ve hep yanımda olan sevgili eşim Emre DİNÇER'e, beni yönlendiren ve bugünlere gelmemi sağlayan kıymetli anne ve babama, şarkılarını dinleyerek stresimi attığım yakışıklı kardeşime, bu süreçte bana yol gösteren kuzenim Dr.Nilüfer TANÇ'a, telaşa kapıldığım anlarda beni cesaretlendiren ve motive eden, kendini geliştirmem konusunda bana her zaman yardımcı olan sırdaşım biricik anneannem'e minnet borçluyum.

Beste DİNÇER

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
EKLER LİSTESİ	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	11
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	11
1.6. TANIM VE KISALTMALAR.....	12
1.6.1. Tanımlar.....	12
1.6.2. Kısaltmalar.....	12

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN GELİŞİM EVRELERİ.....	13
2.2. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER.....	14

2.2.1. Gramer-Çeviri Metodu (Grammar Translation Method).....	15
2.2.2. Düzevarım Yöntemi (Direct Method)	15
2.2.3. Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method).....	16
2.2.4. Sessiz Yöntem (The Silent Way).....	16
2.2.5. Telkin Yöntemi (Desuggestopedia).....	16
2.2.6. Grup ile Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning, CLL)	17
2.2.7. Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response,TPR).....	17
2.2.8. İletişimsel Yaklaşım (The Communicative Language Teaching)	17
2.2.9. İçerik temelli/Görev temelli yaklaşımlar (Content-based/ Task Based approaches):.....	18
2.3. YENİ PROGRAM ANLAYIŞI: YAPILANDIRMACILIK	19
2.4. YENİLENEN İNGİLİZCE PROGRAMLARI (4-8.sınıflar)	21
2.5. PROGRAM DEĞERLENDİRMEYE GENEL BİR BAKIŞ	25
2.6. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	26
2.6.1. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri.....	28
2.6.2.1. Soru ve Metot Temelli Yaklaşımlar (Quasi/Sözde Değerlendirme Çalışmaları).....	34
2.6.2.2. Amaç Temelli Yaklaşımlar	35
2.6.2.3. Sosyal Gündem ve Savunuculuk Yaklaşımları	38
2.6.2.4. Faydalılık Odaklı Değerlendirme	36
2.6.2.5. Gelişim ve Sorumluluk Odaklı Yaklaşımlar.....	36
2.6.3. CIPP MODELİNİN GÜÇLÜ YÖNLERİ.....	46
2.6.4. Modelin Eğitim Bilimlerine Uyarlanması Zayıf Yönleri.....	47
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
2.7.1. Yurtdışında Yabancı Dil (İngilizce) Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	50
2.7.2. İngilizce Öğretimine İlişkin Yurtdışında CIPP Modeli ile Yapılan	

Çalışmalar	57
2.7.3. CIPP Modeli ile Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	62
3.1.1. Karma Yöntem Araştırmalarının Avantajları	65
3.2. ARAŞTIRMA SÜRECİNDE İZLENEN AŞAMALAR.....	66
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	67
3.3.1. Nicel Veriler için Örneklem Seçimi	67
3.3.2. Nitel Veriler için Örneklem Seçimi	72
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	75
3.4.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları:	76
3.4.1.1. Anket Formlarının Geçerlik-Güvenirlik Çalışması	78
3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Ölçme Araçları:.....	79
3.4.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları	79
3.4.2.2. Gözlem Verilerinin Toplanması	81
3.5. VERİ ANALİZİ	83
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	83
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	83
3.6. NİTEL ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	86
3.7. GÜVENİRLİK	87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. NİCEL ARAŞTIRMA BULGULARI.....	90
4.1.1. Öğrenci Anketine İlişkin Bulgular ve Yorum	90

4.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
4.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	95
4.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	99
4.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	104
4.1.2. Öğretmen Anketinin Nicel Analiz Bulguları Ve Yorum.....	109
4.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	109
4.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	118
4.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	124
4.1.2. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	130
4.1.2.5. Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	135
4.1.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	136
4.1.3.1. Üçüncü Alt Problemin Genel Olarak Değerlendirilmesi ve Yorum..	149
4.2. NİTEL ARAŞTIRMA BULGULARI.....	151
4.2.1. Öğrencilerle Yapılan Nitel Görüşmeler.....	151
4.2.1.1. Öğrencilerin Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	152
4.2.1.2. Öğrencilerin Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	163
4.2.1.3. Öğrencilerin Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	173
4.2.1.4. Öğrencilerin Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	185
4.2.2. Öğretmenlerle Yapılan Nitel Görüşmeler.....	203
4.2.2.1. Öğretmenlerin Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri:.	203
4.2.2.2. Öğretmenlerin Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	216
4.2.2.3. Öğretmenlerin Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	238
4.2.2.4. Öğretmenlerin Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	253
4.3. SINIF İÇİ GÖZLEMLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR	283
4.4. DOKÜMAN ANALİZİ BULGULARI.....	308

4.4.1. 7.sınıf Programının İncelenmesi.....	308
4.4.2. 7.Sınıf Ders Kitabının İncelenmesi	310
4.5. NİTEL BULGULARIN GENEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ VE YORUM.....	314
4.5.1. Birinci Alt Probleme (Bağlam boyutuna) İlişkin Bulgular ve Yorum	314
4.5.2. İkinci Alt Probleme (Girdi boyutuna) İlişkin Bulgular ve Yorum	318
4.5.3.Üçüncü Alt Probleme (Süreç Değerlendirme boyutuna) İlişkin Nitel Bulgular	322
4.5.4. Dördüncü Alt Probleme (Ürün Değerlendirme boyutuna)İlişkin Bulgular	328
4.5.4.1. Sonuç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular ve Yorum	333
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	
5.1. SONUÇLAR	336
5.1.1. Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar.....	336
5.1.2. Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar.....	337
5.1.3. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar	338
5.1.4. Ürün Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar.....	340
5.1.5. SED ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri	342
5.2. ÖNERİLER.....	343
5.2.1. Programın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....	343
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	345
KAYNAKÇA	347

EKLER LİSTESİ

EK 1. Milli Eğitim Bakanlığında Alınan İzin Yazısı	359
EK 1.1. Örnekleme Alınan Merkez İlçe Ortaokulları	360
EK 2. Uygulanan Ölçme Araçları	361
EK 2.1. 7.Sınıf İngilizce Programı Değerlendirme Öğretmen Anketi	361
EK 2.2. 7.Sınıf İngilizce Programı Değerlendirme Öğrenci Anketi	364
EK 2.3. Öğretmen Görüşme Formu	367
EK 2.4. Öğrenci Görüşme Formu	369
EK 2.5. Gözlem Formu	371
EK 3. Kodlanmış Formlar	372
EK 3.1. Kodlanmış Öğrenci Görüşme Formu	372
EK 3.2. Kodlanmış Öğretmen Görüşme Formu	373
EK 3.3. Kodlanmış Gözlem Formu	374
EK 4. Öğrencilerin Proje-Performans Ödevi Örnekleri	377
EK 5. Zümre Örneği	379
EK 6. Test Materyali Örneği	380
EK 7. Özgeçmiş	381

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Program Öğeleri.....	24
Şekil 2.2. CIPP Modelini Oluşturan Temel Kavramlar ve Bu Kavramların Birbirleri ile Olan İlişkisi	39
Şekil 2.3. CIPP Modeli Teorisi	46
Şekil 2.4. Eğitim Sistemi Döngüsü	47
Şekil 2.5. Program Değerlendirme Uygulama Kararları.....	49
Şekil 3.1. Araştırma Metodolojisi	62
Şekil 3.2. Eş Zamanlı Paralel Yöntem Tasarım Aşamaları.....	65
Şekil 3.3. Veri Analizi Basamakları.....	86
Şekil 4.1. Ü1 Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü	285
Şekil 4.2. O1 Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü	286
Şekil 4.3. A1 Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü	287
Şekil 4.4. Ders Materyallerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	320
Şekil 4.5. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	322
Şekil 4.6. Süreçte Yaşanılan Problemlere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.	327
Şekil 4.7. İdeal Dil Sınıflarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	330

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması	21
Tablo 2.2. CIPP Modeli Bileşenleri ve Karar Verme Türleri Arasındaki İlişki	40
Tablo 2.3. Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Sonuç Değerlendirmeyle İlişkisi.....	41
Tablo 3.1. Araştırma Süreci	67
Tablo 3.2. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	68
Tablo 3.3. Nicel Verileri Oluşturan Öğrenci Örneklemine Demografik Özellikleri.70	
Tablo 3.4. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Sıralaması	74
Tablo 3.5. Örneklem Grubu ve Uygulanan Ölçme Araçları	75
Tablo 3.6. Ölçme Aracı Geliştirme Aşamaları.....	76
Tablo 3.7. CIPP Modelinin Boyutlarına İlişkin Temsili Sorular Matriksi.....	77
Tablo 3.8. Gözlem Okulları, Konular ve Tarihleri.....	82
Tablo 3.9. Öğretmen Örnek Ham Görüşme Formu Kodlaması:	84
Tablo 3.10. Örnek Öğrenci Ham Görüşme Kodlaması.....	85
Tablo 3.11. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Kriterleri.....	86
Tablo 4.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	91
Tablo 4.2. 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Girdi Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	95
Tablo 4.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	100
Tablo 4.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	105
Tablo 4.5. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	110

Tablo 4.6. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Girdi Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	119
Tablo 4.7. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Süreç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	125
Tablo 4.8. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	130
Tablo 4.9. Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	137
Tablo 4.10. Girdi Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED Düzeyine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	142
Tablo 4.11. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED Düzeyine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	145
Tablo 4.12. Ürün Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED Düzeyine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	147
Tablo 4.13. Öğrenci Görüşlerinden Çıkarılan Tema Listesi	152
Tablo 4.14. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema, Kategori, Kod Listesi	153
Tablo 4.15. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema, Kategori, Kod Listesi	164
Tablo 4.16. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema, Kategori, Kod Listesi	174
Tablo 4.17. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema Kategori, Kod Listesi	185
Tablo 4.18. Değerlendirme Boyutlarına Göre Öğretmen Görüşlerinden Çıkarılan Tema Listesi	203
Tablo 4.19. Bağlam Boyutunun 1.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi	204

Tablo 4.20. Bağlam Değerlendirme Boyutunun 2.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema,Kategori,Kod Listesi	206
Tablo 4.21. Bağlam Değerlendirme Boyutunun 3.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi.....	214
Tablo 4.22. Girdi Değerlendirme Boyutunun 1.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi	217
Tablo 4.23. Girdi Değerlendirme Boyutunun 2. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi	223
Tablo 4.24. Girdi Değerlendirme Boyutunun 3.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi.....	229
Tablo 4.25. Girdi Değerlendirme Boyutunun 4.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori,Kod Listesi	235
Tablo 4.26. Süreç Değerlendirme Boyutunun 1. sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod, Listesi	238
Tablo 4.27. Süreç Değerlendirme Boyutunun 2. sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori Kod Listesi	244
Tablo 4.28. Süreç Değerlendirme Boyutunun 3. sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi	248
Tablo 4.29. Ürün Değerlendirme Boyutunun 1. sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori Kod Listesi	254
Tablo 4.30. Ürün Değerlendirme Boyutunun 2.sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi	257
Tablo 4.31. Ürün Değerlendirme Boyutunun 3.sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi	260
Tablo 4.32. Ürün Değerlendirme Boyutunun 4 sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi	266

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

CIPP: Context-Input-Process-Product (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli)

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çağımızda hızla gelişen teknoloji, insanların bireysel ve toplumsal düzeyde yakın ilişkiler kurmasına olanak sağlamış, özellikle kitle iletişim araçları ulusları birbirine daha çok yakınlaştırmış ve politik, kültürel, ticari ilişkiler giderek yoğunlaşmıştır. Bu nedenlerle tüm dünyada dil öğretimi önemli bir gereksinime dönüşmüştür (Saracaloğlu, 1995:73).

Yabancı dil özellikle de İngilizce, dünya vatandaşlığı kavramının yaygınlaşmasıyla günümüzde daha da önem kazanmaya başlamış, evrensel değerlere ulaşmak, ilgi duyulan ya da uzmanlaşılan alanda literatürü izlemek ve iş yaşamında ilerlemek dilin edinimiyle olanaklı duruma gelmiştir (Barın, 1997). Demirel (2005)'in de belirttiği gibi dil zengini Avrupa kıtasında yaşayan her Avrupa vatandaşının en az üç dil bilmesi ve bunu günlük yaşamında kullanması günümüzde artık beklenen bir olgudur. Yabancı dil, başka ulusların düşüncelerini, bilimlerini, teknolojilerini, kültürlerini ve sanatlarını tanıma olanağı bulabileceğimiz bir araç durumundadır. Bu sebeple, değişik ülkelerle iletişim kurmak, yenilikleri izlemek için en az bir dil bilmek ve kullanmak gereklilikten öte şarttır.

Rolland (2013:1)'a göre dil, eğitimde kullanılan para birimi gibidir. Elimizdeki gücü yıkıcı ya da yapıcı kullanmamıza yardımcı olan temel araç da dildir. Bu sebeple ülkelerin uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri seviyelere taşımak için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır (MEB, 2006).

Avrupa Konseyinin Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı konu dil politikasıdır ki çok dillilik bilincini yaymak için Avrupa Konseyi 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmiştir. Diller yılını ilan etmedeki temel amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarındır; bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını

sağlayacağı (Demirel, 2005) ve üye ülkeler arasında yabancı dil eğitime ve öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıracığı beklenmektedir (İşisağ ve Demirel, 2010:192).

Avrupa Konseyinin benimsediği ilkelere bağlı olarak yabancı bir dil öğrenmek, her Avrupa vatandaşının temel hak ve ödevlerinden biri olarak görülmektedir. Buna göre Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde yaşayan her vatandaşın Lingua-Franka iletişim dili olarak İngilizceyi günlük gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde kullanabilmesi amaç edinilmiştir (Gündoğdu, 2005:123).

Günümüz dünyasında sadece İngilizce değil, İngilizcenin yanı sıra pek çok dilin öğretimi özendirilmektedir ve Avrupa Birliği'ne geçiş sürecinin en önemli öğelerinden olan çok dilliliğin hayata geçirilmesi için, farklı eğitim kurumlarında birden fazla yabancı dilin öğretimi üzerinde büyük bir titizlikle durulmaktadır (Güler, 2005).

Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyonu Raporunda yabancı dil bilmenin önemi şu sözlerle açıklanmıştır:

“Değişen dünya şartları, ülkelerin birbirlerine giderek daha fazla açılmaları, hızlanan uluslararası siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler, artan bilimsel ve teknolojik buluşlar ve bunların ülkelerarası etkileri; insanların ulusal sınırları aşan boyutlarda iletişim kurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Yabancı dil bunun için çok önemlidir ve gelecekte daha da önemli olacaktır. Hiçbir ülkenin gelişmelerin arkasında kalmaya hakkı yoktur, çünkü çağdaşlığın boyutları çok yakın bir gelecekte evrenselliğe erişebilme gücü ile ölçülecektir. Evrenselliğe erişebilmenin bir yönü zengin bir kültürel ve bilimsel birikimden, diğer yönü de iletişim, dolayısıyla yabancı dilden geçmektedir.” (Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon Raporu, 1991).

Yabancı bir dili öğrenmek, bu yeti sayesinde birçok bilgiyi çok daha kısa zamanda edinmek iyi bir düşüncedir, ama burada karşımıza çıkan sorun, “kime” yabancı dili “nasıl” öğretmek ve bu kişilerin eğitim öncesi ve eğitim aşamasında dikkate alması gerekenlerin çok iyi belirlenmesi gerekir (Gökdemir, 2001). Bu nedenle, her ülkenin kendi şartlarını göz önünde bulundurarak bir dil politikası oluşturması ve dil eğitimi alanında hazır elbiseler yerine, kendi vücut ölçülerine uygun, kendi hazırladığı

elbiselerin giyilmesinin sağlanması önemlidir (Işık, 2008). Bu amaca daha hızlı ve ekonomik şekilde ancak toplumla bütünleşildiği zaman ulaşılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, bu konu üzerindeki hassasiyetini, yenilenen yabancı dil programlarının açıklamalar bölümünde öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan ve her yabancı dil programını destekleyen Avrupa Dil Pasaportunu (ELP)'nin programla kolayca bütünleşebileceğini ifade ederek göstermiştir. Bu amaçla, İngilizce programları revize edilerek 2006-2007 öğretim yılında 4.sınıfta, 2007-2008 Öğretim yılında 5.sınıfta, 2008-2009 öğretim yılında 6.,7. ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere dilin işlevini ön planda tutarak dilin birincil işlevinin etkileşim ve iletişim olduğunu esas alan "*İletişimsel Yöntem*"e göre düzenlenmiştir (TTKB, 2006:1). Programlarda dilin, anlama ve anlatmayı temel alan dört beceriden (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) oluştuğu ve bu becerilerin öğrenciyi merkeze alacak bir şekilde bir bütün halinde ele alınması ve ilişkilendirilmesi üzerinde önemle durulmuştur.

Okul öncesi eğitimden üniversiteye dek okulların, akademik ve sosyal dünyasının da İngilizce öğretiminde bu dört beceri üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu becerileri iyi kullanabilen ve geliştirilebilen öğrencilerin ileride akademik olarak da başarılı olacakları inancı her geçen gün artmaktadır. Hatta, yabancı dilin önemine ilişkin toplumumuzda da azımsanmayacak bir farkındalık oluştuğu söylenebilir. Bunun en somut göstergesi olarak özellikle sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin daha iyi dil öğretimi için çocuklarını son yıllarda sayıları giderek artan ve ana sınıflarından itibaren yabancı dil derslerine yer veren özel okullara ve dil eğitim merkezlerine göndermeleri (Güler, 2005), gençlerin üniversite tercihlerini yaparken öğretim dili İngilizce olan okulları sıklıkla tercih etmeleri ve bu bölümlere talebin gittikçe artması gösterebilir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İngilizce artık günümüzde iletişimin, bilgi alışverişinin ve paylaşımın tek adresi olma özelliğini kazanmıştır. İngilizce yeni gelişmelerin, yaklaşımların, icatların kısacası bilimin ve hayatın dili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin yeniliklere ve değişimlere entegrasyonu sürecinde, İngilizce'yi etkili kullanabilmeleri, onların en güçlü yardımcısıdır (Akay ve Yelken, 2008:190).

İngilizce’de iyi iletişimsel becerilere sahip olma ihtiyacı dünya çapında İngilizce öğretiminde fazlasıyla talebi arttırmıştır. Milyonlarca insan bugün İngilizce’sini geliştirmek istemekte aileler de çocuklarının aktif dil kullanıcıları olmalarını istemektedirler. Artık formal öğretimin yanında, İngilizce öğrenmek için birçok fırsat bulunmaktadır; seyahat, medya, internet, oyunlar, yurtdışında okuma ve çalışma olanakları vb. İngilizce öğrenmeye yönelik bu istek, dil öğretimin ve materyallerinin kalitesini her geçen gün arttırmaktadır. İşverenler de artık iyi derecede İngilizce bilmenin ötesinde çalışanlarda akıcı konuşma ve iletişim kurabilme becerileri aramaktadır (Richards, 2006:1).

Dolayısıyla küreselleşme bağlamında dünya çapındaki bu değişim ve gelişim yetiştirilmek istenen insan profilini etkilemekte ve birçok alanda olduğu gibi eğitim sisteminde ve eğitimin işlevlerinde de radikal değişim ve gelişmelere neden olmaktadır. Bu da bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılama bakımından bireyi yetiştirecek olan öğretim programlarının çağın şartlarına ve yaşanan gelişmelere uygun olarak belirli zaman aralıklarıyla yeniden ele alınmasını ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Türkoğlu (2005) programlar revize edilmeden önce mevcut duruma ilişkin, “Geleneksel programlar akademik olup, ansiklopedik kültür vermektedir. Akademik etüdlere ilginin gittikçe azaldığı görülmektedir. Yeni öğretim yöntemlerine uygun olarak yeni programlar hazırlanmaktadır.” şeklinde bir betimleme yapmıştır. Günümüzde eğitim artık, öğrencilere birikmiş olan bilginin aktarılması anlamına gelmemektedir. Her geçen gün katlanarak büyümekte olan bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerilerini kazandırma rolü ön plana çıkmıştır. (Kaya, 2007: 14). Bu anlayışla 2006 yılından itibaren tüm programlarda köklü bir değişime gidilmiş ve programlar yeniden yapılandırılmıştır. Yabancı dil programlarında da yıllardır uygulanmakta olan sistem, dilin kurallarını yani grameri öğretmek yerine dil becerilerini öğretmek şeklinde değiştirilmiştir. İletişimsel yaklaşım temel alınarak, öğrenci başarısını ölçerken, gramer testleri yerine dört temel dil becerilerini ölçen testler önem kazanmış ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin kendini değerlendirmesi giderek önem kazanmıştır (Demirel, 2005).

Yenilenen programlar teoride oldukça başarılı görünmektedir. Fakat eğitimin ve eğitim programlarının kalitesi kâğıt üzerinde tek başına ölçülemediği, başarıyı etkileyen

pek çok faktör olduğu herkes tarafından bilinmektedir; çünkü eğitim cam bir fanusta gerçekleşmemektedir. Eğitimin kalitesi, programın yanı sıra programın uygulandığı ortam, programı uygulayan öğretmenler ve öğrenciler gibi birçok iç ve dış faktörden etkilenmektedir ki yapılandırmacılık anlayışına dayalı öğrenenin kendi bilgisini kendisinin yapılandığı süreç temelli bir program anlayışında öğretmenlerin rolü ve sınıf içi uygulamaları programın başarısı açısından büyük öneme sahiptir.

Özellikle yabancı dil dersleri öğrencilerin 4 temel dil becerisini geliştirmeye yönelik olması açısından teoriden çok pratiğe, yani öğrencilerin dili etkin olarak kullanmasına olanak sağlayan sınıf içi uygulamaya ağırlık vermeye odaklıdır ve dil kazanımı, ülkemizde anasınıflarında başlayıp üniversite sıralarına dek uzanan uzunca uzunca bir sürece yayılmıştır. Bu sebeple İlköğretimden başlamak üzere, lisansüstü eğitime dek tüm kademelerin koordineli çalışmaları gerekmektedir. Saracaoğlu ve Varol (2007) çalışmasında bu konuya değinerek ortaöğretim düzeyinde çözülmesi gereken yabancı dil öğretiminin işlevsel bir şekilde verilmediği için sorunun üniversitelere taşındığından bahsetmiştir.

Süregelen yabancı dil sorununun nedenlerinin irdelenmesi şimdiye dek birçok araştırmanın temel konusu olmuştur. Temel İngilizce öğretiminin yapıldığı İlköğretim 4.ve 5.sınıftan üniversite sıralarına dek uzanan araştırmalar incelendiğinde, sorunların büyük bir bölümünün ortak olduğu ve birçok faktörden kaynaklandığı ortaya konulmuştur. Bunlar ders araç gereçlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan sürenin yetersiz olmasının programın uygulanmasını güçleştirdiği (Seçkin, 2011); programların öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılamadıkları, araç gereçlere ulaşma, zihinsel öğrenmeler, psiko-motor alanla ilgili amaçların gerçekleşmesinde ve uygulama konusunda sorunların yaşanmakta olduğu; Er (2006) çalışmasında çocuklara uygun programların yapılması ve gerekli ders araç ve gereçlerin hazırlanması gerektiğini, Arslan (2007); öğrencilerin yarısına yakını verilen İngilizce eğitimini beğenmediklerini, dersleri sıkıcı bulduklarını, kitap ve kaset dışında materyal kullanılmadığını (Bağçeci ve Yaşar 2007); sınıfların kalabalık olması, okulların/öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, materyal eksikliklerinin öğrenim sürecini olumsuz etkilediğini (Karakoyun, 2011) ortaya koymuştur. Gökdemir (2001) üniversitelerde verilen yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı araştırmada, ilk ve

ortaöğretimdeki benzer sorunları (motivasyon eksikliği, sınıf-içi ders araç-gereçleri v.) saptamış ve İngilizce öğretmenin sınıflar açıp öğrencileri bu sınıflara bölüştürmek ve her bir sınıfa çeşitli öğretmenler sağlamadan öte farklı etkinliklerin ve uygun ortamın sağlanabilmesi gibi bazı özelliklerin de bulunması gereken geniş bir bütün olduğunu vurgulamıştır. Gömleksiz (2002) de benzer olarak üniversitelerde uygulanan yabancı dil eğitiminin yeterliliğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin üniversitede uygulanan yabancı dil öğretimini, sınıfların kalabalık oluşu, dersi veren öğretim elemanlarının derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin yetersizliği, araç-gereç eksikliği, kullanılan ders kitabı gibi nedenlerden dolayı yetersiz gördüklerini saptamıştır.

Sözü edilen benzer araştırma sonuçları, gerek ilköğretim gerekse yükseköğretim kademesinde yabancı dil öğretimindeki sorunların temelde ortak olduğunu göstermektedir ve ne yazık ki ülkemiz genelinde yabancı dil öğretiminde başarıyı sağlamak adına yıllardan beri süregelen çabalara rağmen, yabancı dil öğrenmek ve öğretmek bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı konusundaki tartışmalar her dönemde olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir (Demirel, 1998, 5; Gökdemir, 2001; Işık, 2008; Kızıldağ, 2009:189; Paker, 2012). Özel okullarda İlköğretim 1.sınıftan, devlet okullarında 2. sınıftan itibaren yabancı dil dersleri okutulmasına rağmen, lisanüstü öğrencilerin hatta akademisyenlerin dahi bir yabancı ile karşılaştıkları zaman iletişim kurmakta zorlandıkları, dili etkin bir biçimde kullanamadıkları görülmektedir. Dolayısıyla mevcut sistemin yabancı dilde söylenenleri duyamayan, duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen ve yazıya aktaramayan, fakat sadece cümle ve paragraf düzeyinde yazılı metinleri sözlük yardımıyla anlayabilen ürünler ortaya çıkardığı söylenebilir (Paker, 2012).

Bu sebeple programların iyi planlanıp hazırlanmasının yeterli olmayıp, uygulama esnasında istenilen başarının gösterilebilmesi için öncelikli olarak programın uygulanmasını engelleyen olumsuzlukların giderilmesi gerekli görülmektedir. Bu olumsuzlukların aşılması, öncelikle sorunların belirlenmesi ve çözüm yollarının aranması ile sağlanabilmektedir. Ülkemizde bu süreç, bireysel araştırmacıların gerçekleştirdiği bilimsel çalışmalar ve MEB tarafından yapılan incelemeler sonucu

gerçekleşmektedir. Bu bakımdan, İngilizce öğretimi alanında çalışan araştırmacıların temel görevi, İngilizce öğretmenleriyle diyalog kurarak uygulamada ortaya çıkan aksaklıklara ilişkin gözlem yapmak, tanımlamak ve sorunları ortaya koymak olmalıdır (Kızıldağ, 2009: 189). Bu açıdan, program değerlendirmeciler bir bakıma binaları denetleyen yapı denetim uzmanlarının rolünü üstlenirler. Uzmanlar, her nasıl ki bir bina inşa edilirken temelinden, kullanılan malzemeden, işçilerinden vb. her aşamada binanın kalitesini denetliyorlarsa ve sürecin her aşamasında etkin bir şekilde yer alıyorsa, değerlendirmeciler de süreçte aktif rol almalıdırlar.

Teorik açıdan eksiksiz bir şekilde hazırlanmış, uygulanmış hatta bu işlem sonucunda çok başarılı olmuş programlar bile zamanla etkililiğini yitirme olasılığı ile karşı karşıya kalabilirler. Bu açıdan program değerlendirme çalışmaları, revize edilen programların başarılı olması için oldukça önemli veri kaynağı niteliğindedir. Ders saatlerinin artarak konuların yoğunlaştığı ve gerçek anlamda temel dil öğretiminin verildiği ortaokul seviyesinde yanlış atılacak bir adım, koordineli olarak diğer kademeleri de etkileyerek öğrencilerin bundan sonraki yabancı dil öğrenim süreçlerine olumsuz yansıtacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından 7.sınıf İngilizce öğretim programının sistem yaklaşımını temel alan kapsamlı bir model çerçevesinde değerlendirilmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, 2006 yılında kabul edilen ve 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan 7.sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline göre öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim 7.sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğrenci görüş puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. İlköğretim 7.sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. İlköğretim 7.sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanları çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Nitel veriler içinse alt amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Öğrenci görüşlerine göre 7. sınıf İngilizce programı nasıldır?

- Öğrencilerin 7.sınıf İngilizce programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin 7.sınıf İngilizce programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin 7.sınıf İngilizce programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin 7.sınıf İngilizce programının ürün boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Öğretmen görüşlerine göre 7. sınıf İngilizce programı nasıldır?

- Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce programının ürün boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Süreç içerisinde incelendiğinde değerlendirme alanı her zaman aktif olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni modellerle, yaklaşımlarla ve yöntemlerle bir önceki modellerin zayıf yönlerini kuvvetlendirerek, güçlü yönlerini göz önüne alarak gelişimine devam etmektedir.

Değerlendirme kültürü ve değerlendirme kapasitesi değerlendirmeye ilişkin alışkanlıklar, kavramlar, kültür ve normlarla yakından ilişkilidir. Bizim ülkemizde olduğu gibi bir ülkede eğer test tekniği sosyal anlamda yaygın bir sosyal alışkanlık ise, değerlendirme açısından da başarılı öğretim nasıl olmalı kavramıyla ilgili bazı beklenmeyen sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Dahler ve Larsen, 2012). Örneğin, Ülkemizde yapılan belli başlı Yabancı dil seviyesini belirlemeye yönelik yapılan İngilizce sınavları gramer/dil bilgisi ve kelime bilgisi ölçmeye yöneliktir. Bu sebepten dolayı öğrenciler ilkokuldan itibaren test tekniğine yönlendirilmektedirler. Dili anlamaktan ve öğretmekten çok test çözmeyi, test tekniğini öğretmek adeta yarış halini almıştır. İlköğretimde öğrencilere MEB tarafından uygulanan SBS sınavları, yayın evlerinin ve dershanelerin uyguladıkları sınavlar ve öğrencilerin dönem içi ve sonu başarısını ölçmeye yönelik okul sınavları öğrencileri dil becerilerini geliştirmeye yönelik değil tamamen ezberciliğe ve boşluk doldurmaya yöneliktir. Bu bakımdan günümüze kadar sistemin bir getirisi olarak iletişimsel dil becerilerinin öğretimi 2. plana itilmiş ve sonuç değerlendirmeye odaklanılarak, dil öğretimi öğrencilerin test sorularından nasıl daha yüksek puan almalarına odaklanılmıştır.

Fakat 2006 yılından itibaren öğrenmeyi öğrenme anlayışını temele alan yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarına entegre edilmesiyle birlikte sonuç temelli değerlendirme anlayışı yerini sürecin değerlendirilmesine bırakmıştır. Bu bakımdan yabancı dil programları revize edilerek iletişime dayalı dil becerilerinin (konuşma ve dinleme) öğretimi önem kazanmış ve program buna uygun olarak düzenlenmiştir. Öğretim sürecinde alternatif ölçme değerlendirme araçları ve teknikleri önem kazanmaya başlamış, buna paralel olarak da değerlendirilecek olan programlarda uzun yıllardır hâkim olan hedefe dayalı değerlendirme yaklaşım ve modellerine ek olarak süreci değerlendirmeye odaklı yaklaşım ve modeller kullanılmaya başlamıştır.

MEB tarafından her ne kadar İngilizce programları belirli aralıklarla revize edilse de program değerlendirme çalışmalarının aynı sıklıkta yapılmadığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler program uygulanmadan önce belirli bölgelerde yapılan pilot uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Bireysel araştırmacılar tarafından yapılan program değerlendirme araştırmaları son yıllarda giderek artan bir ivme gösterse de bu değerlendirmelerin yeterli olmadığı aşikardır. Örneğin, literatür

incelendiğinde yenilenen İngilizce dersi ortaokul programlarını değerlendirmeye ilişkin 2012 yılında yapılan yalnızca 1 çalışmaya rastlanmaktadır. Bu açıdan yapılacak olan değerlendirme çalışmaları, programın işlerliğini test etmek açısından oldukça değerli birer veri kaynağıdır.

İngilizce öğretimine ilişkin yapılan çalışmalarda daha çok öğretim metotları, öğrenci başarısını etkileyen faktörler, materyal kullanımı vb. gibi özellikler üzerine odaklanıldığı; program değerlendirme çalışmalarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Ek olarak ilk ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarının programın belirli öğelerini değerlendirmek adına yapıldığı ve kapsamlı bir model çerçevesinde yapılan bir değerlendirme çalışmasına rastlanmadığını belirtmekte yarar vardır. Programı tüm yönüyle, farklı bakış açılarıyla değerlendirmesi ve bütünsel bir resim ortaya koyması adına değerlendirme çalışmasının Stuffbeam'in CIPP Modeline uyarlanarak yapılması değerli veriler sağlaması açısından önemlidir.

Buna ek olarak değerlendirme yapılan çalışmalarda ilköğretim 1. kademe ve 2. kademe programlarının değerlendirilmesi şeklinde yapıldığı ve sınıflar arasında bir ayırım yapıldığı görülmektedir. Hâlbuki her sınıfın ya da kademenin sorunları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu açıdan programlarda her ne kadar bütünlük olsa da her sınıfın/kademenin kendine has özel amaçlarının ve sorunlarının farklı olması sebebiyle araştırma yalnızca 7.sınıfın ele alınıp derinlemesine incelenmesi açısından önemlidir. 8.sınıf öğrencilerinin sınav stresiyle test çözümüne odaklanmaları ve diğer derslere daha çok önem vermeleri; 6.sınıf öğrencilerinin ise ikinci kademeye yeni başlamaları ve muhtemel okul değişikliği nedeniyle okula uyum sağlamaya çalışmaları, ayrıca İngilizce ders saatinin bu seviyeden itibaren artmaya başlaması bu çalışmayı 7.sınıf üzerinde araştırma yapmaya sevketmiştir. Ek olarak, araştırma öncesi MEB de görevli öğretmenlerle de yapılan ön görüşmeler sonucu her ne kadar İngilizce öğretimi program üzerinde 4. ve 5. sınıfta başlıyor gibi görünse de, özellikle kırsal kesimdeki pek çok öğrenci için aslında yeni başladığı, öğrencilerin temel İngilizce seviyesine sahip olmadığı için 6. sınıfta bu açığı kapatmaya yönelik çalışmaların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple programın işleyişi ile ilgili 7.sınıfın bize daha doğru bilgiler vereceği düşünüldüğünden eldeki çalışma 7.sınıf programları üzerine temellendirilmiştir.

Yapılan değerlendirme çalışmaları genel olarak retmen ya da yönetici görüşlerini almaya yönelik olmaktadır. Oysa ki yenilenen program anlayışında öğrencilerin bireysel özelliklerine önem verilip, gerektiğinde öğrencinin kendi programını öğretmeniyle işbirliği halinde hazırlaması, içeriğini, konuları kendisinin oluşturması yönünde özerklik tanınmasından bahsedilmektedir. Bu açıdan öğrenciler, programı değerlendirmede öğretmenler kadar değerlidirler. Eldeki araştırmada ğretmen ve ğrenci görüşlerine eşit oranda önem verilerek süreçte öğretmenler kadar öğrencilerin de istekleri, beklentileri ve programa ilişkin sorunlarının saptanması önemli görülmektedir.

1.4. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu alışma;

1. 2012- 2013 eğitim ğretim yılında Aydın Merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce ğretmenleri ve 7.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Alt-Orta ve st SED düzeyinde bulunan okullarda yapılan 24 saatlik gözlem sonuçları ile sınırlıdır.
3. Program değerlendirme modelleri açısından Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-rn Değerlendirme Modeli ile sınırlıdır.

1.5. ARAşTIRMANIN VARSAYIMLARI

1. İngilizce ğretmenleri ve 7.sınıf öğrencileri görüşme sorularını içtenlikle, gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde cevaplamışlardır.
2. Program değerlendirme anketi sorularının programı değerlendirmeye yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.6. TANIM VE KISALTMALAR

1.6.1.Tanımlar

Program Değerlendirme: Bir objenin amaçlarının, dizaynının, uygulamasının ve etkilerinin doğruluğu ve değeri hakkında betimsel ve yargısal bilgi sağlama sürecidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:159).

Bağlam (Çevre) Değerlendirme: Tanımlanan çevrede ihtiyaçları, problemleri ve fırsatları değerlendirmektir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:344).

Girdi Değerlendirme: Gerekli değişiklikler ile birlikte programın tanımlanmasına yardımcı olmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:173).

Süreç Değerlendirme: Program uygulama planının kontrol edilmesidir. (Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:132).

Ürün Değerlendirme: Amacı, girişimlerin başarısını ölçmek, yorumlamak ve yargıya varmak olan değerlendirme türüdür (Stufflebeam, Shinkfield, 2007:344). Programın, devam ettirmeye, tekrarlamasına ve diğer alanlarda kullanılıp kullanılmayacağına karar verir (Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:135).

1.6.2.Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

CIPP: Context-Input-Process-Product (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli)

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN GELİŞİM EVRELERİ

İkinci dil edinimi, bir kişinin ana dilinden farklı olarak sınıf içinde ya da dışında farklı bir dil öğrenmesi şeklinde tanımlanabilir (Ellis, 1997:3).

Dil öğrenmek, kolay basamaklarla programlanabilen basit bir aktivite değildir. İkinci bir dil öğrenilirken, birey kendi ana dilinin koyduğu bariyerleri aşmaya çalışır, bu süreçte yeni bir dil, yeni bir kültür, yeni bir düşünme tarzı da öğrenilir ki; bu da bireyi tümüyle etkilemektedir (Brown, 2000:1). Bu bakımdan ikinci yabancı dilin kullanımı ve dil edinimi, bilişsel ve sosyal yetenekleri ve becerileri içine alan karmaşık süreçler içermektedir. Bu açıdan, dilin günlük hayatta, sınıf ortamında nasıl kullanıldığı, gramerin dil öğretimindeki rolü, dilin doğru ve akıcı kullanımının, üretime dayalı becerilerin kazandırılması, öğrencileri motive etme, etkili öğretim stratejileri, materyallerin ve teknolojinin dil öğretimindeki rolü, farklı program dizaynları gibi pek çok konu dil bilim teoristlerince daima merak konusu olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001).

Dil bilimciler ve dil uzmanları 19.yy sonlarında dil öğretiminde kaliteyi arttırmak adına dil edinimiyle ilgili genel ilke ve teoriler ortaya koymuşlardır. Söz konusu teoriler öğrenenlerin ihtiyaçları ve benimsenen eğitim psikolojisi tarafından şekillenmiş, bu değişimler dil öğrenme teorilerinin doğasına yansımıştır.

Özetle, dil öğretimi, son 50 yıldır program tasarımı ve program metodolojisi ile ilgili farklı görüşlerle şekillenmiş ve genel anlamda üç evreden geçmiştir. Bunlar:

İlk aşama: Geleneksel yaklaşımlar-1960'ların sonlarına kadar

İkinci aşama: Klasik iletişimsel dil öğretimi-1970-1990 yılları arasında

Üçüncü aşama: Şu anki iletişimsel dil öğretimidir-1990'lı yılların sonlarından günümüze dek (Richards, 2006:6).

İlk aşamayı temsil eden geleneksel yaklaşımlar davranışçılık teorisini benimsemiş ve dil yeterliliği için gramer öğretimini temel almışlardır. 1950-1960'lı yıllarda ortaya çıkan, dilin diğer öğrenme biçimleri gibi alışkanlık oluşumunu içeren uyarıcı-tepki ilişkisini temel alan “davranışçılık öğrenme teorisi” dili öğretilecek bir davranış olarak görmüş ve dil öğretiminde kulak dil alışkanlığı yöntemini benimsemiştir. 2. aşama, dil yeterliliğinin gramerden öte farklı yeterlilikler içermesi gerektiği görüşü üzerine ortaya çıkmış ve farklı iletişimsel amaçlar için (rica etmek, öğüt vermek, öneri sunmak vb.) dilin kullanılması gerekliliğini öne sürmüştür. Eğitim psikolojisi açısından değerlendirildiğinde, davranışçılığa zıt olarak ortaya çıkan bilişsel psikoloji, öğrenmede zihinsel süreçlerle ilgilenmiş ve öğrenenin, öğrenme sürecinde aktif katılımcı olduğunu ve hedef dili öğrenmek için birçok zihinsel strateji (gözlem, düşünme, kategorize etme, hipotez kurma vb.) geliştirdiğini belirtmiştir. Klasik iletişimsel yaklaşım tüm dünyadaki dil öğretim çevrelerinde büyük bir ilgiyle karşılanmış ve dil programları, amaçları, öğrenme ortamları ve materyalleri bu düşünceye göre oluşturulmuştur. Son aşama ise 1990'lardan beri süregelen ve ikinci yabancı dilin öğretiminde iletişimsel yeterlilikleri kazandırma çerçevesinde şekillenen genel ilkeleri kapsamaktadır. Günümüzdeki iletişimsel dil öğretim teorisi, birçok farklı eğitim paradigmasını ve geleneklerini kendi bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenenin yaşına, seviyesine, öğrenme amacına bağlı olarak temel prensipler çerçevesinde farklı yollarla uygulanabilme özerkliğine sahiptirler (Richards, 2006 :16-26). Bu bağlamda iletişimsel yaklaşım bir anlamda, bireylerin dış dünyayı kendilerine göre anlamlandırmaları üzerine kurulan yapılandırmacı anlayışla bütünleşerek günümüzde kullanılan yabancı dil program modellerinin tasarlanmasında ve uygulanmasında etkin olmuştur.

2.2. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER

Farklı yaklaşımlara göre şekillenen, sınıf ortamında denenmiş ve denenmekte olan yabancı dil öğretim metotları, bu metot ve modellere göre belirlenen öğrenci-öğretmen rolleri, öğretme-öğrenme aktiviteleri, öğretim materyalleri yabancı dil öğretim evrelerine göre aşağıdaki gibi özetlenebilir (Larsen ve Freeman, 2000: 11-137; Richards ve Rodgers, 2001: 5-223).

2.2.1. Gramer-Çeviri Metodu (Grammar Translation Method)

Gramer çeviri yeni bir metod değildir; klasik yöntem gibi farklı isimlerde literatürde yerini alsa da yıllardır kullanılmakta olan eski bir yöntemdir. 1840'lı yıllardan 1940'lara dek Avrupa'da kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil literatürünü okuyup anlamaları amacıyla kullanılan bir metottur. Hedef dilde gramerin çalışılmasıyla, gramere hâkim olup daha iyi konuşmaları ve entelektüel anlamda dilde yeterlik göstermeleri beklenir. Okuma ve yazma, doğruluk, gramer öğretimi önemli bir yer tutar. Günümüzde de dil öğretiminde edebi metinleri anlamak temel hedef olduğu durumlarda kullanıldığı görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001: 5-6).

Bu metotla kullanılması önerilen teknikler: edebi bir metni çevirme, okuma-anlama soruları çözme, antonim-sinonim kelime çalışması, gramer kuralını verip öğrencilerin farklı alıştırmalarda yapmalarını isteme, boşluk doldurma soruları, kompozisyon yazma, ezber (kelime ve cümle kuralları, kalıpları) dir (Larsen ve Freeman, 2000: 18-20).

2.2.2. Düzevarım Yöntemi (Direct Method)

Gramer çeviri yöntemi gibi en eski metotlardan biridir. Gramer çeviri yöntemi öğrencilerin dili etkili olarak kullanmalarını ve konuşmalarını sağlayamadığı için düzevarım yöntem popüler olmuştur. Yabancı dilin çeviri yapılmadan ve ana dili kullanmadan öğrenilebileceğini savunan Doğal Metot savunucuları ve Sauvenur tarafından ortaya atılan bu metoda göre çeviri yasaktır. Hedef dili çeviri yapmadan gösterimle, görsellerle, beden dili, pandomimle öğretmeyi amaçlar. Amaç öğrencinin hedef dilde düşünmesini sağlamaktır. Yeni kelime ve cümle kalıpları diyaloglarla öğretilir. Bu metot zamanında özel dil okullarında faydalı olsa da devlet ortaokullarında başarılı olamamıştır. (Richards ve Rodgers, 2001: 11-12).

Sesli okuma, soru-cevap alıştırmaları, öğrencilerin kendi yaşlarını düzeltmesini sağlamak, konuşma çalışmaları, boşluk doldurma, dikte etmek, paragraf yazımı vb. önerilen tekniklerdir (Larsen ve Freeman, 2000: 30-31).

2.2.3. Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Düzevarım gibi sözlü yaklaşımlardan biridir. Fakat düzevarım metodun aksine linguistik ve psikoloji ile güçlü ilişkisi vardır. Öğrenciler, gramatik cümle kalıplarını düşünmeden otomatik olarak öğrenerek ve tekrar ederek dili öğrenirler. Davranışçı felsefeye dayanır. Öğretmen tıpkı bir orkestra şefi gibidir ve öğrenci davranışlarını kontrol eder. Bu metotla kullanılacak tekniklere diyalog ezberleme, gramer oyunları, diyalog tamamlama, soru-cevap halkası, farklı yere aynı sözcüğü yerleştirme, zincirleme, parçalara ayırma gibi teknikler bu yöntemle kullanılabilir (Larsen ve Freeman, 2000: 47-49).

2.2.4. Sessiz Yöntem (The Silent Way)

Noam Chomsky dil ediniminin sınıfta sadece alışkanlık oluşturarak oluşamayacağını, hiç duymadıkları kelimeleri anlamadan, öğrenmenin olmayacağını öne sürmüştür. Bilişsel psikolojiye dayanmaktadır. Öğrenciler dili öğrenirken kendilerine güvenirlir ve bağımsızdırlar, kuralı kendileri çıkarırlar. Bilişsel kodlama, dili öğrenmeye yardımcı olur. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini desteklemek için vardır, tekniker ya da mühendis gibidir. Ses-renk tabloları, birbirinin yanlışını düzeltme, rodlar, kelime tabloları, öğretmen sessizliği, fidel tablosu, yapısal geridönüt bu yönteme örnek gösterilebilir (Larsen ve Freeman, 2000: 53-71).

2.2.5. Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)

Öğrencilerin dili öğrenemeyeceklerine ve başarısız olacaklarına ilişkin önyargı ve bariyerlerini kaldırarak öğrenmeyi sağlamayı amaçlar. Öğrencilerin mental güçleri harekete geçirilmeye çalışılır. Öğretmen otoritedir, metodun başarılı olması için öğrenciler ona güvenmek ve saygı duymak durumundadır.

Bu metotla kullanılan teknikler diğerlerinden oldukça farklıdır. Sınıf ortamını renkli ve canlı bir şekilde düzenleme, pozitif öneriler, yeni bir kişilik seçme, eşli diyalog çalışmaları örnek verilebilir (Larsen ve Freeman, 2000: 73-86).

2.2.6. Grup ile Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning, CLL)

Öğretmenlerin öğrencileri tam bir insan (whole person) olarak; yani sadece zekâlarını değil, öğrencilerin duyguları, içgüdüsel koruma reaksiyonlarını, fiziksel reaksiyonlarını da göz önüne almaları gerekmektedir. Öğrencilerin dili aktif olarak iletişim için öğrenmeleri amaçlanır. Öğrenme yaratıcı ve dinamik bir süreç olarak görülür. Öğretmenin öncelikli rolü, danışmanlıktır (Richards ve Rodgers, 2001: 90-91). Öğrencilerin karşılıklı, grup içi konuşmasını kayıt altına almak, deneyimlerini yansıtmaya, yansıtıcı dinleme, küçük grup çalışmaları bu metotla kullanılan tekniklerdir (Larsen ve Freeman, 2000: 102-105).

2.2.7. Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response, TPR)

TPR metodu, genel anlamda yeni bir dil edinme sürecini bir bebeğin dili edinme sürecine benzetir. Bebek konuşmadan önce nasıl yıllarca etrafındaki insanları dinler ve sesleri, kelimeleri anlamlandırmaya çalışır. Kimse ona konuşması gerektiğini söylemez. Çocuk ne zaman kendini hazır hissederse o zaman konuşur. Benzer olarak öğrenen de dile ilişkin kafasında bir harita oluşturur ve dilin çalışma prensibini kendine göre resmeder, ardından da konuşmaya başlar. Amaç öğrenenlere keyifli öğrenme deneyimi yaşatıp, yabancı dilde iletişimi sağlamaktır. Öğretmen burada direktör gibidir. Öğrencilerin arkadaşlarını ve öğretmenlerini bazı faaliyetler için komuta etmesi şeklindeki rol değişimleri bu yöntemle kullanılan tekniklerdir (Larsen ve Freeman, 2000:107-117).

2.2.8. İletişimsel Yaklaşım (The Communicative Language Teaching)

Dil iletişim içindir ve dil öğretiminin amacı hedef dilde iletişim kurmayı sağlamaktır. 1970'lerin sonunda eğitimciler, hedeflerini doğru bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini sorgulamaya başladılar ve gördüler ki öğrencilerin bir kısmı sadece derslerde cümle kurup konuşabilme yetisine sahipler; fakat okul dışında dili kullanamıyorlar. Bu sebeple 1980'lerin başında bu yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bugün dünyada genel ilkeleri kabul edilen iletişimsel yaklaşım metotdan ziyade dilin iletişimsel yönüne odaklanır ve öğrencilerin dili iletişim kurarak öğrenmelerini

sağlamaya çalışır. Bunu yaparken de birçok farklı dil becerilerini birleştirir çünkü İngilizceyi öğrenmek için kullanmak prensibine dayanır.

Bu yaklaşımda, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmelerini sağlamak için de öğrencilerin birçok farklı dil formunu, anlamını ve kullanılış özelliğini bilmeleri gerekmektedir. Aktiviteler sırasında öğretmen tıpkı bir danışman vazifesi görür ve performanslarını takip ederek öğrencilere gerektiği yerde yardımcı olur. Otantik materyaller kullanılabilir karışık cümleler, dil oyunları, resimli hikâyeler, karşılıklı diyaloglar kullanılması önerilen tekniklerdir (Larsen ve Freeman, 2000:122-134).

2.2.9. İçerik temelli/Görev temelli yaklaşımlar(Content-based/ Task Based approaches):

Bu iki yaklaşım iletişimi odak noktasına alan yaklaşımlardandır, aralarındaki fark odaklandıkları amaçtır. İçerik temelli yaklaşımlarda hedef özellikle akademik konularda doğal ortamında dil yeterliliğini sağlamaktadır. Örneğin bir pilot ile bilgisayar mühendisinin ders içeriği birbirinden farklıdır ve içerik temelli yaklaşımda akademik konuların dil öğretiminde doğal içeriği sağlamasından ötürü tercih edilmektedir. Konu temelli yaklaşım da içerik temelli yaklaşım gibi dili doğal ortamında öğretmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler verilen bir konuyu tamamladıklarında karşılıklı etkileşim için çokça vakit harcarlar. Kendi söylediklerini anlamlandırmak ve birbirlerini anlamak için çalışmak zorunda kalıp dil edinimini sağlarlar. (Larsen ve Freeman, 2000: 137-157).

Bu yaklaşımların yanı sıra Howard Gardner tarafından ortaya konan öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alan ve birbirinden farklı zeka türleri olduğunu ortaya koyan Çoklu Zeka Teorisi ve John Grindler ve Richard B. Tarafından 1970'lerin ortasında ortaya konan bir alternatif terapi yöntemi olarak geliştirilen (nero- linguistik programming) NLP bireylerin hayatı, insanları ve kendilerini tanımada ve farkındalıklarına dair yabancı dil öğretimindeki programlara uyarlanmıştır.

Özetle yabancı dil öğretiminde önceki yıllarda kullanılmış, halen kullanılmakta olan ya da yeni oluşturulmuş dilbilimcilerce kabul görmüş pek çok metot ve yaklaşım olduğu görülmektedir. Hangi metodun en iyi olduğu ya da birbirlerinden üstünlüğü

daima merak konusu olmuştur. Bazı dilbilimciler tarafından yöntemler arası yüzyıllık çatışmadan galip çıkanın İletişimsel Dil Öğretimi olduğu belirtilmektedir; çünkü yabancı dil sınıfının öngörülemez ortamına ‘en uyumlu’ olanın sağ kaldığı bu savaşta, gerek biçim-anlam-işlev üçlüsüyle kurduğu denge gerekse ana dil kullanımına gösterdiği hoşgörü ile İletişimsel Yaklaşım sürekli değişen istekleri karşılamayı büyük ölçüde başarmıştır (Yavuz ve Şimşek, 2008). Diğer yandan, herkes için uygun tek bir metot olmadığını savunan teoristler gibi küçük yaşta öğrenciler için uygulanan metotların yetişkin öğrenciler için uygun olmayabileceğini ya da İngilizce seviyesi düşük öğrencilerle yüksek düzey İngilizce bilenlerin aynı metodun kullanımının uygun olmadığı yönünde görüşleri vardır (Larsen ve Freeman, 2000: 179). Bu sebeple, metot seçiminde pek çok unsurun etkili olduğu ve tek bir ilacın herkeste nasıl aynı etkiyi yaratmadığı gibi; her öğrenci grubuna ve konu içeriğine uygun tek bir metot kullanımının da uygun olmayabileceği, amaca uygun olarak değiştiği söylenebilir.

2.3. YENİ PROGRAM ANLAYIŞI: YAPILANDIRMACILIK

Son günlerde yurtdışı ve yurtiçi literatürde sıklıkla adını duyan diğer bir yaklaşım da yapılandırmacı yaklaşım olmuştur. Von Glasersfeld’e göre (1995) öğrendiğimiz bilgiler birer araçtır ve yalnız başlarına anlamsızdırlar. Bu sebeple öğrenenler dili niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeli ve bu şekilde davranmalıdırlar (Williams ve Burden, 1997:13-14).

Küreselleşen dünya, teknolojinin hayatımıza girişi, internet kullanımının artması gibi pek çok unsurla birlikte hayatımız hızlı değişim ve gelişimlere sahne olmaktadır. Dolayısıyla nasıl öğrendiğimiz, nasıl öğrettiğimiz kadar neyi nasıl değerlendirdiğimiz de paralel olarak değişmekte. Öğrenciler artık istedikleri bilgiye, ailelerinin ve öğretmenlerinin hiç deneyim etmediği bir şekilde teknolojiyle bir tıkla ulaşabilmektedirler. Dünyayı bir anlamda kendileri keşfetmektedirler (Burkil ve Eaton, 2010:16).

Tüm dünyada, değişen tekno-öğrenci profiline uyum sağlamak için eğitim programları da değişim ve yenilenme sürecine girmektedir. Çünkü, eğitim açısından düşünüldüğünde bu yenilik ve değişimlerden en fazla etkilenen unsurun eğitim programları olmaktadır. Programlar çağın gereksinimlerine uygun olarak revize

edilmekte ve neyin nasıl öğretilceğine dair amacı, düşünceyi ve uygulamayı birleştirerek öğrencilere sunmaktadır Dil öğretimi yalnız izole edilmiş bir ortamda gerçekleşmemektedir. Felsefe, sosyoloji, dilbilimciler tarafından şekillendirilmekte ve kültürel anlamda da diğer ülkelerle etkileşim yaşanmaktadır.

Örneğin, Brooks ve Brooks (1999:6-7) Eski Amerikan sınıflarını “*Öğretim öğrenci merkezli olarak, öğretmenin tek otorite olduğu ve öğrenciye fazla söz hakkı verilmediği bir ortamda ders kitaplarına bağımlı olarak gerçekleştirilirdi. Her ne kadar işbirlikli öğrenme ortamı arzu edilse de öğrenciler gün boyu tek başlarına oturur ve kitaptaki alıştırmaları tamamlardı. Öğrencilerin fikirlerini söz hakkı alarak tartışmaları hoş görülmezdi; çünkü tek doğru cevap vardı ve öğrencilerin tek doğruyu öğrenmeleri istenirdi. Yeni bilginin oluşturulması yerine ezber tercih edilirdi*” şeklinde betimlemiştir.

Bu sözlerden ve tasvir edilen sınıf ortamından anlaşılacağı üzere Türkiye’deki okullarda da durum aynıydı. Geleneksel öğretim ya da sınıf ortamı olarak tasvir edilen okullardaki eğitim ve öğretim benzer şekilde yapılmakta idi.

Fakat yapılandırmacılık yaklaşımı/felsefesinin benimsenmesi ile tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’deki programlarda da değişikliğe gidilmiş, öğrencinin aktif olarak bilgiyi aldığı, içselleştirdiği ve farklı ortamlarda kullandığı, bir sürece girilmiştir. Yapılandırmacı kuram, öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini inkâr etmemekle birlikte, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2000: 123).

Öğretme ve öğrenmeyi tasarlama bilgiyi almaktan öğrenmeyi öğrenmeye; geleneksel öğrenmeden etkin öğrenmeye; öğretmen-merkezli den öğrenci merkezliye; önceden tanımlanan katı eğitim programından esnek ve değişik öğrenme yaşantılarına; bütün sınıf öğretiminden küçük grup ya da bireysel öğrenmeye doğru bir değişim yaşanmıştır (Gerek, 2006: 45).Yapılandırmacı anlayış kendini en çok sınıf ortamında belli etmektedir. Bu açıdan genel çevrede geleneksel ve yapılandırmacı ortamı anlayabilmek için karşılaştırma yapmakta yarar vardır.

Tablo 2.1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve araştırma önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve manipulatif öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğrencilerin zihinleri öğretmenler tarafından bilgilerle doldurulacak boş levha gibi görülür.	Öğrenciler, dünya ile ilgili teori/kuramları ortaya çıkarabilecek düşünür olarak görülürler.
Öğretmenler genellikle öğrencilere bilgi sunarak genellikle didaktik biçimde davranırlar.	Öğretmenler, öğrencilerine öğrenme çevresi sunarak interaktif bir şekilde davranırlar.
Öğretmen öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek için doğru cevabı arar.	Öğretmenler öğrencilerin mevcut dersteki durumunu anlamak için bakış açısını algılamaya çalışır.
Öğrenci değerlendirmesi genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve sadece sınavlarla yapılır.	Öğrenci değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarını gözlemlemesiyle, portfolyo ve öğrenci sergileriyle(proje, performans ödevleriyle) yapılır.
Öğrenciler genellikle yalnız çalışırlar.	Öğrenciler genellikle grup çalışması yaparlar.

(Brooks ve Brooks, 1999: 17'dan çevrilmiştir)

Özetle, tablodan da anlaşıldığı gibi yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenci ve öğretmen rollerini değiştirmiş, öğrenciyi aktif alıcı, öğretmeni de rehber, yani öğrencinin öğrenmesine yardımcı konuma getirmiştir. Benzer şekilde yapılandırmacı öğretim programlarında da birtakım değişikliklere gidilmiş ve öğrenciyi merkeze alan, etkinlik ve aktiviteleriyle kendi kendine bilgiyi yapılandırma sürecine yardımcı olan, süreç değerlendirmenin etkin olarak yapıldığı öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.4. YENİLENEN İNGİLİZCE PROGRAMLARI (4-8.sınıflar)

21. yüzyılda dil eğitiminde gramere, ezbere ve kısacası belirli bir rotaya bağlı olarak öğrenmeye son verilip, dili ve kültürel bilgiyi iletişim ve dünyadaki diğer insanlarla bağlantı kurmak için dili öğrenmeye odaklanması gerekmektedir. Öğrencilerin kendi istekleriyle coğrafi ve fiziksel sınırları teknoloji yardımı ile dili ve kültürel becerilerini kullanarak aşmaları gerekli görülmektedir (Burkil ve Eaton,

2010:5). Bu anlayışa uygun olarak, MEB (2006) tüm öğretim programlarında olduğu gibi İngilizce programlarında da yeni bir yapılanmaya gitmiş ve yapılandırmacı anlayış ışığında değişiklikler yapmıştır. Değişimin amacını da aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır.” (TTKB, 2006: 1).

Bu amaç doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen İlköğretim 4,5,6,7.sınıf İngilizce dersi A bölümü ile Seçmeli İngilizce dersi B bölümü Öğretim programının 2006-2007 öğretim yılında 4.sınıfta, 2007-2008 Öğretim yılında 5.sınıfta, 2008-2009 öğretim yılında 6.,7. ve 8. Sınıflarda uygulanmak üzere yürürlüğe konmuştur (MEB, 2006).

Resmi gazetede yayınlanan yönergeye göre; İngilizce öğretiminin temel amacı; yabancı dilde bireylerin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006). Bu temel amaç doğrultusunda programda yapılan temel değişiklikler aşağıda özetlenerek verilmiştir (TTKB, 2006: 1-4):

İngilizce programlarında öncelikli olarak öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçilerek program tasarımlarından süreç odaklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Ürün değerlendirme anlayışı yerini süreç değerlendirmeye bırakmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde sınavlara ek olarak proje-performans ödevleri, akran değerlendirme ölçekleri gibi alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması öngörülmüştür.

Öğrenci deneyimleri, tartışmalar, portfolyolar, öğrencilerin kendilerini yansıtabilecekleri ve gelişimlerini görebilecekleri projeler gibi öğrenci ürünleri değerlendirmeye dâhil edilmesi öngörülmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine izin verilir, çünkü bireysel öğrenmeleri üzerine odaklanır. Bu açıdan değerlendirme, gözleme dayanır ve subjektiftir (Wolf ve Reardon, Akt: Ornstein ve Hunkins, 2006: 353).

Öğrenci özerkliği, işbirlikli öğrenme, grup dinamiğinin üzerinde durulduğu ve bilinçli olarak öğrencilerin işbirliği içinde bulunmalarını sağlayacak uygulamalara yönlendirilmesi ve bu sayede öğrencilerin bireysel özelliklerini, yeteneklerini ya da farklılıklarını ön plana çıkarabilmeleri hedeflenmektedir.

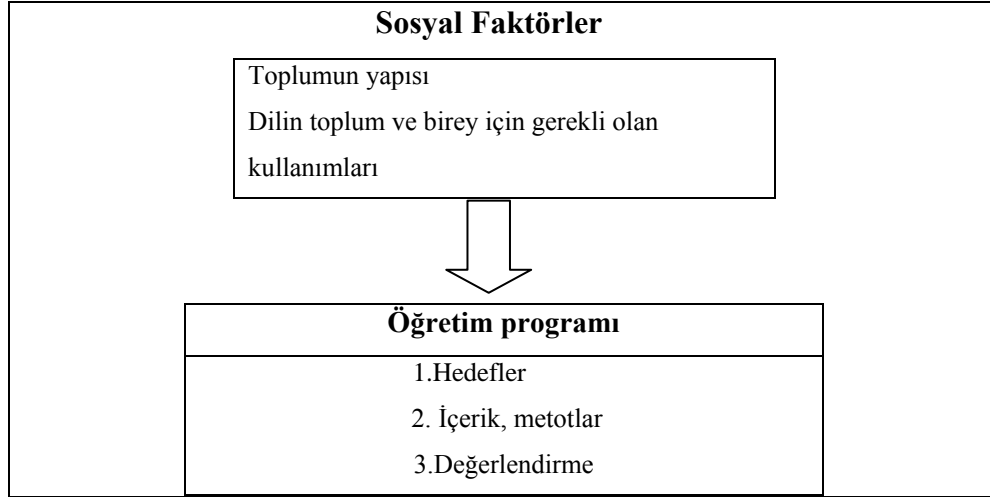
Relativist görüş ışığında *İletişimsel yaklaşım* temel alınarak öğrencilerin 4 temel dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Temel amaç, öğrencilerin ve öğretmenlerin her zaman İngilizce konuştukları bir sınıfa sahip olmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için süreçte öğrencinin aktif rol aldığı yöntem ve tekniklerin kullanılması öngörülmüştür. Bunlardan bazıları; drama, eğitsel oyunlar, eşli ve grup çalışmaları, diyalog çalışmaları, şarkı vs. olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan her yabancı dil programını destekleyen Avrupa Dil Pasaportunu (ELP)' nun programla kolayca bütünleşebileceği göz önüne alınarak karma tip program geliştirme modeli kullanılması hedeflenmiştir. Eklektik metot (karma yöntem) olarak adlandırılan bu yöntemde, her bir metoda değer verilmesi gerektiği ve metotların karma olarak kullanılabilceğini görüşünü savunmaktadır. Bu yöntem ile öğretmenler konuya ve amaçlarına uygun olarak istedikleri metotların karmasını kullanıp kendilerine has metotlar bütünü oluşturabilirler.

Bu program için öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu farklı zamanlarda çalışabilmelerine olanak sağlayan böylelikle bir konuyu birden fazla kez tekrar etmeyi sağlayan sarmal format (cyclical format) tercih edilmiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin yaş dönemi özelliklerinin de dikkate alınmış ve ergenlik dönemine giren 6.7.8. sınıf öğrencilerininin bireysel ve kültürel özellikleri

üzerinde durularak ergenlere İngilizce öğretimi için önerilerde bulunulmuştur. Bunlara ek olarak Şekil 2.1 de görüldüğü gibi sosyal faktörlere vurgu yapılarak programın çıkış noktasının, toplumun yapısı, bireyin ve toplumun ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir.



Şekil 2.1. Program Öğeleri (TTKB, 2006: 22)

İngilizce öğretimiyle ilgili değişikliklere paralel olarak değerlendirme sisteminde de bir takım değişikliklere gidilmiştir. Değerlendirme, öğrencilerin bilmedikleri değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri günlük yaşamda kullanabilme ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araç olarak algılanmakta (<http://bep.meb.gov.tr>) olup program her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değerlendirmeye farklı bir anlam yüklemiştir. Dolayısıyla İngilizce programlarının değerlendirilmesi de ders içi değerlendirmelere paralel olarak farklı bir yapıya dönüştürülmüştür.

- Dışsal zorunlu değerlendirmeden-içsel motivasyonlu değerlendirmeye,
- Yargısal değerlendirme ve kullanımdan-çoklu metotlar ve kullanımlara geçiş olmuş,
- Katılımcı süreçlere, yararlılık odaklı değerlendirmelere odaklanılmıştır (Norris ve Watanabe, 2007).

Bunun için değerlendirme eski sistemde “Ne ve Nasıl” a odaklanırken, bu anlayışla “Kim için ve Niçin?” soruları üzerinde durulmaktadır. İngilizce programlarını

değerlendirmeyi kullanışlılık, yararlılık, ulaşılabilirlik (zaman, para, insan kaynakları açısından) ve doğruluk kriterleri göz önüne alınarak yapılması gereken bir işlem olarak ifade edilmiştir. (Norris, 2007).

Yenilenen İngilizce programları incelendiğinde kağıt üzerinde dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda hazırlanmış ve bütünleşmiş görünmektedir; fakat bilindiği gibi eğitim programları, birbirinden eşsiz özellikleriyle kompleks yapıda, gerçek hayat durumlarında uygulanmaktadır (Greene, 2007:210). Bu bakımdan, program yaşayan canlı bir organizma gibidir, durağan değildir, her türlü etkiye açıktır. Uygulanan eğitim programının çıktılarını etkileyen iç ve dış olmak üzere pek çok faktör vardır. Özellikle de İngilizce dersinin diğer derslerden farklı olarak yabancı bir dili öğretmesinin yanı sıra yabancı bir kültürü, bakış açısını, düşünme tarzını öğretmesiyle de daha karmaşık bir yapısı bulunduğu düşünüldüğünde, aynı programın farklı ortamlarda ve farklı kişilerce, farklı öğrenen gruplarına uygulandığında farklı sonuçlara ulaşması şaşırtıcı değildir. Bu bakımdan programların belirli aralıklarla sürekli olarak değerlendirilmesi ve aksayan yerlerin revize edilmesi gerekmektedir.

2.5. PROGRAM DEĞERLENDİRMEYE GENEL BİR BAKIŞ

Program değerlendirme iç ve dış değerlendirmeciler olmak üzere 2 türlü yapılabilir. Dış değerlendirmeciler dışarıdan birilerinin para ile tutularak programı değerlendirmesi; iç değerlendirmeci ise birçok şirketin, okulun ya da eğitim kurumunun yaptığı gibi kurum içerisinden biri ya da bir grubun değerlendirmeden sorumlu olması anlamına gelir (Spaulding, 2008:11).

Ülkemizde program değerlendirme çalışmalarının iki düzeyde gerçekleştirildiği söylenebilir. Birincisi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla resmî düzeyde yapılan program değerlendirme çalışmalarıdır. İkincisi ise özel olarak yapılan çalışmalardır ki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin ve araştırmacıların lisansüstü tez, makale ve kongre/sempozyum bildirimleri şeklinde gerçekleştirdikleri program değerlendirme çalışmaları bu türdendir (Özdemir, 2009 :138). Bu bakımdan eğitim programlarının değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

2.6. EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerlendirme kavramına ilişkin tek bir tanım yapmak yanıltıcı olsa da içerisinde geçen kavramları ve terimleri incelemek ve tartışmaya açmak açısından faydalıdır.

Değerlendirme, kompleks bir işlemdir, sadece davranışsal hedefleri belirtmek, test geliştirmek ya da veriyi analiz etme işleminden farklı özellikler içerir (Worthen ve Sanders, 1984: 17). Eğitim kitaplarında geçen değerlendirme tanımı “Bir şeyi kabul etmek, değiştirmek ya da sonlandırmaya karar vermeye yardımcı olacak veriyi toplamak için kişilerin uyguladığı süreç ya da bir dizi süreç” şeklindedir (Ornstein ve Hunkins, 2004: 330). Bu sebeple bir programın, ürünün, amacın ya da alternatif yaklaşımların belirli amaçları gerçekleştirmek amacıyla kullanılabilirliğini ve değerini ölçmeye yarar bilgi toplamak amacıyla yapılmaktadır (Worthen ve Sanders, 1984: 19).

Benzer olarak yerli ve yabancı literatürde sıklıkla karşılaşılan değerlendirme tanımları şu şekildedir:

Program değerlendirme, eğitim programını ya da programın herhangi bir ögesini kabul etmek, değiştirmek ya da çıkartmak amacıyla çeşitli ölçme araçları ile veri toplayarak elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırma ve programın etkililiği konusunda karar verme sürecidir (Gözütok, 1999).

Ertürk (1991) değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır.

Uşun (2009)’a göre değerlendirme, “Öğretmenlerin bir program ya da öğretim yaklaşımının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına karar vermede ve tasarlanmış amaç ve hedeflere ulaşma derecesini belirlemelerine yardımcı olarak kullanılabilir bir araç”tır.

Oliva'ya göre (2009: 441) eğitimde program değerlendirme, bir öğrenme sistemi tasarımında, kararları değerlendirmek için devamlı olarak bilgilerin toplanması ve yorumlanması sürecidir.

Patton (1997:23) değerlendirmeyi, "Programın özellikleri, aktiviteleri ve sonuçları hakkında, program etkililiğini arttırmak, programın geleceğine ilişkin kararları bildirmek için bilgilerin sistematik olarak toplanmasıdır" sözleriyle ifade etmiştir.

Rossi ve arkadaşları, (2004:18) Program değerlendirmeyi "Prefabrik bir ev inşa etmek gibi ya da word programındaki imla hatalarını bir tuşla incelemek gibi basit bir işlem değildir; programcının değerlendirmeye başlamadan önce programın hedeflerini, hedef kitleyi, ve aynı zamanda siyasi ortamı da göz önünde bulunduran bir temel başlangıç planı olması gereklidir" sözleriyle değerlendirmenin sistematik bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Fer (2009)'de öğretimi değerlendirme ile ev almayı ilişkilendirerek, "daireyi satın alan bir kişi dairede ihtiyaçlarını karşılayacak değişikliklerin uygunluğunu ve işlevselliğini anlamak ve bunu nasıl sürdüreceği konusunda öneriler almak için iç mimardan yardım almak isteyebilir. İç mimarın yaptığı değerlendirmeleri izler. Öğretimi değerlendirmek de bu örnekteki gibidir; yani öğretimi değerlendirme sonucunda ortaya çıkan ürün, değerlendirilen öğretimin düzeltilerek sürdürülmesidir şeklinde açıklayarak; değerlendirmenin öğretim programını tasarlama, geliştirme ve uygulama aşamalarından önce beklenen sonuçları üretip üretmediğini, kuvvetli ve zayıf yönlerini belirlemek için yapılabileceğini ve bu sayede programın gözden geçirilerek ya aynı biçimde sürdürülmesine ya da bitirilmesine karar verilebileceğini belirtmiştir (Fer, 2009:273).

Stufflebeam değerlendirmeyi, bazı objelerin değerinin sistematik araştırması olarak görüp, operasyonel olarak, içinde bulunulan durumla ilgili anlamayı arttırma, karar vermeye rehberlik etme, sorumluluğu destekleme, etkili uygulamaları yaymak amacıyla objelerin doğruluğunu, değerini, önemi hakkında betimsel ve yargısal kararı tanımlama, söyleme, rapor etme ve uygulama süreci olarak tanımlamıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:326).

Yabancı dil programlarının değerlendirilmesine ilişkin pek çok çalışması bulunan Norris de (2006: 579) değerlendirmeyi, eğitim programlarını oluşturan birçok

unsur hakkında, başta anlama, gösterme, geliştirme ve yargılama olmak üzere pek çok farklı amaçlarla veri toplama işlemidir. Programın sorunları ile ilgili kanıtlar sağlar; fakat kanıtın doğasında tek bir metota bağlı kalmak yoktur” şeklinde tanımlayarak değerlendirmede farklı amaç ve bu amaçlara uygun metotların kullanımına odaklanmıştır. Program değerlendirme programı geliştirmek için yapılabileceği gibi programla ilgili genel bir anlayış sağlama, programın etkililiğini test etme, program paydaşlarını güçlendirme gibi sebeplerle de yapılabileceğini ifade etmiştir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere değerlendirme, karar verme üzerine odaklanan sistematik bir aktivitedir; bir kerelik yapılmış ve bitmiş bir aktivite değildir. Değerlendirme ile sistemin devamlılığı için önemli veriler sağlanmakta, istendik veya istenmedik, yetersiz olan ürünlerin neler olduğu ve bunların kaynakları ortaya çıkarılmaktadır (Uşun, 2012:11). Belirli bir içeriği yoktur, aynı prosedürlerle bir öğretim metodu değerlendirilebilirken, bir kahve makinasının çalışma prensibi ya da evin planı değerlendirilebilir. Fakat, eğitim açısından değerlendirmenin nasıl yapılacağı ya da değerlendirme yapılırken nelere önem verileceği değerlendirmecinin felsefi ve psikolojik duruşuyla yakinen ilgilidir. Örneğin, araştırmacılar davranışçı felsefeyi benimsemişlerse değerlendirmelerinde açıkça belirtilen amaçları görmek isteyecekler ve programın istendik çıktılarının erişilip erişilmediğini değerlendireceklerdir; eğer hümanizmi benimsemişlerse planlanan durumların öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirip geliştirmedine odaklanacaklardır (Ornstain ve Hunkins, 2004:335). Bu açıdan değerlendirme kuramcıları önem verdikleri felsefeye dayanarak farklı değerlendirme amaçlarından söz etmişlerdir.

2.6.1. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Tarihsel açıdan incelendiğinde kökleri 17.yüzyıla dayansa da, 20.yüzyılın 2.yarisından sonra program değerlendirme yaklaşımlarında önemli bir gelişme kaydedilmiştir. 1960 ve 70’lerde tanımlanan yaklaşımlar revize edilerek ve uygulanarak birçok farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır (Stufflebeam, 2001:8). Program değerlendirme bir alan olarak karşımıza çıkarak birçok kuramcının çalışmasında yerini almıştır. Bunlar kronolojik sırayla “Tyler (1942, 1950), Campbell and Stanley (1963), Cronbach (1963), Stufflebeam (1966), Tyler (1966), Scriven (1967), Stake (1967), Stufflebeam (1967), Suchman (1967), Alkin (1969), Guba (1969), Provus (1969), Stufflebeam et al. (1971),

Parlett and Hamilton (1972), Eisner (1975), Glass (1975), Cronbach and Associates (1980), House (1980), and Patton (1980)” olmuştur. Daha sonraki yıllarda program değerlendirmeye alternatif yaklaşımlar geliştirilmiş ve modeller oluşturulmuştur.

Değerlendirme kuramcıları bu yaklaşımları kendi aralarında sınıflayarak özetlemiştirler. Örneğin, **Lee Cronbach** program değerlendirme yaklaşımlarını birbirine karşıt uçlar olarak ikiye ayırmıştır. Bunlar: 1. Bilimsel/deneysel yaklaşımlar ve 2. Hümanistik yaklaşımlar. Bilimsel yaklaşımların savunucuları tarafsız ve objektif deneyleri/işlemleri benimserken, Hümanistik yaklaşımın savunucuları ise deneylerin/işlemlerin yanlış bilgiler verebileceklerini düşünmektedirler (Akt. Ornstein ve Hunkins, 2004:253).

Stufflebeam ve Shrinkfield (2007), Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan (2000:36-73) kitabında 26 değerlendirme yaklaşımını 5 temel kategoriye ayırmış ve 5 tanesini sözde değerlendirme kategorisi içine, 14 tanesini soru temelli yaklaşımlara, 3’ü gelişim-sorumluluk temelli yaklaşımlara, 3’ünü sosyal gündem-savunuculuk yaklaşımlara, 1 tanesini de eklettik yaklaşım içerisine almıştır. 5 temel kategori ve örnekleri aşağıda verilmiştir:

1.Sözde değerlendirmeler (Pseudoevaluations): Kamu ilişkileri (public relations), politik açıdan kontrol edilmiş (politically controlled) değerlendirme,

2.Soru/Metot (Questions/Methods- Evaluation): Amaç temelli (objective based), Accountability payment, başarı durumu (success case), deneysel çalışmalar (experimental studies), durum çalışması (case study), eğitsel eleştiri (critisim and connoisseurship), program-teori temelli (program-theory based), karma metot (mixed method),

3.Gelişim /Sorumluluk Temelli Oriented Yaklaşımlar (Improvement/Accountability-Oriented): Karar ve Sorumluluk Yönelimli (decision and accountability, müşteri odaklı (consumer Oriented), akreditasyon (accrediation),

4.Sosyal gündem-savunuculuk (social agenda- advocacy): Yanıtlayıcı değerlendirme (responsive evaluation), yapılandırmacı değerlendirme (constructivist evaluation),

5.Eklektik/ Karmadeğerlendirme yaklaşımları (Eclectic evaluation approaches/Mixed method): Faydalılık odaklı değerlendirmeler (Utilization-focused evaluation)'dir.

Uşun (2009) tarafından yapılan literatür çalışması sonucunda farklı değerlendirmeciler tarafından ortaya konan yaklaşık olarak 36 tane program değerlendirme yaklaşımı ve modeli bir araya getirilerek açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir: Geleneksel değerlendirme yaklaşımı, Davranışsal hedef yaklaşımı, Yanıtlamalı değerlendirme, Hedefsiz değerlendirme, karşıt yaklaşımlar, Tüketici merkezli,Uzman/Akreditasyon, Yararlanma Odaklı, Başarı durumu,katılımcı değerlendirme yaklaşımları, 21.yy. değerlendirmeleri için temel yaklaşımlar (Sözde değerlendirme,Sorulara,yöntemlere dayalı, Gelişim sorumluluk odaklı,Sosyal gündem) vb.

Owen ve Rodgers (1999: 53) değerlendirmeye farklı bir bakış açısı getirerek değerlendirme formlarını 5 kategoride organize etmiş ve değerlendirme yaklaşımlarını bu formların anahtar kavramlarında yer vererek açıklamıştır. Bunlar:

- Proaktif Form (Proactive form): İhtiyaç analizi, araştırma-inceleme yaklaşımı,
- Açıklayıcı Form (Clarificative form): Akreditasyon ve mantık-teori gelişimi,
- İnteraktif Form (Interactive form): Yanıtlayıcı değerlendirme, eylem araştırmaları, gelişimsel değerlendirme ve kalite inceleme,
- İzleme Formu (Monitoring Form): Sistem analizi ve performans değerlendirme,
- Etki Formu (Impact Form): Amaç temelli, amaçtan bağımsız ve ihtiyaca yönelik değerlendirme yaklaşımları örnek verilebilir.

Ertürk (1998) program değerlendirme yaklaşımlarını; Program tasarısına bakarak, Ortama bakarak, Başarıya bakarak, Erişiye bakarak, Öğrenmeye bakarak ve Ürüne bakarak yapılan değerlendirmeler olarak 6 gruba ayırarak incelemiştir.

Kumral (2010) tez çalışmasında değerlendirme yaklaşımlarını 3 grupta toplamış ve aşağıdaki gibi belirtmiştir:

I. Tür Aşamalı Değerlendirme: Yansıtıcı Değerlendirme, Biçimlendirici Değerlendirme, Düzey Belirleyici Değerlendirme

II. Tür Programın Öğelerine Yönelik Değerlendirme: Hedeflerin Değerlendirilmesi, İçeriğin Değerlendirilmesi, Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi, Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi

III. Tür Program Değerlendirme Modelleri İle Değerlendirme: Tyler Modeli, Eisner Modeli, Stufflebeam ve Scriven gibi araştırmacıların isimleriyle anılan modellerdir.

2.6.2. Program Değerlendirme Modelleri

Literatür incelendiğinde program değerlendirme yaklaşımlarına paralel olarak birçok program değerlendirme modeli olduğu görülmektedir. Program değerlendirme modellerindeki farklılık, büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre şekillenmektedir ve her bir model yanıtlamaya çalıştığı temel sorularla birbirinden ayrılmaktadır.

Özellikle son dönemde Uşun (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre program değerlendirme yaklaşım ve modelleri örgün, yaygın ve bireysel eğitim (öğretim) kademe ve uygulamaları açısından üç boyutta ele alınmış ve toplam 58 program değerlendirme modeli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra eğitimde program değerlendirme yaklaşım ve modelleri 14 ana grupta ele alınmış ve toplam 35 modeli incelenmiştir. Bunlar;

- 1.Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları
- 2.Sistemlere dayalı(Yönetim Yönelimli) yaklaşımı
- 3.İşbirlikçi Değerlendirme yaklaşımı
- 4.Katılımcı Yönelimli yaklaşımı
- 5.Rakip yönelimli
- 6.Niteliksel değerlendirme
- 7.Uzmanlık yönelimli
- 8.Müşteri yönelimli

- 9.Postmodern değerlendirme
- 10.Geleneksel değerlendirme
- 11.Pragmatik değerlendirme
- 12.Hümanistik değerlendirme
- 13.Akademik değerlendirme
- 14.Diğer program değerlendirme modelleri (Uşun, 2012: 81).

Ornstein ve Hunkins (2004:340) program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ni araştırmacının felsefi ve psikolojik duruşundan etkilendiğini belirtmektedir. Örneğin eğer davranışçı bir yaklaşımı savunuyorsa ya da betimleyici ya da sıralı bir şekilde yaklaşım öğretimi ya da programla ilgili spesifik sonuçlar almak istiyorsa, öğrencilerinin genel başarı sonuçlarına bakmayı tercih ederken; hümanistik felsefeyi savunan bir araştırmacı, öğretimin yapıldığı ortamın öğrencilerin öz algılarını geliştirip geliştirmediğine odaklanabilir, objektif testlere fazla önem vermeyebilir (Ornstein ve Hunkins, 2004:336). Bu şekilde birçok değerlendirme yaklaşım olduğunu ifade ederek değerlendirme modellerini genel olarak 2 bölümde incelemiştir. Bunlar: Bilimsel-Pozitivist Değerlendirme Modelleri ve Hümanistik ve Naturalistik Değerlendirme Modelleri'dir.

Bilimsel-Pozitivist Değerlendirme Modellerinde amaç, programın hedeflerine odaklanmak, amaçları sınıflamak, amaçları davranışsal terimlerle tanımlamak, başarıların gösterilebileceği durumlar bulmak, ölçme tekniklerini geliştirmek ya da belirlemek, öğrenci performans verileri toplamak ve amaçlarla elde edilen verileri karşılaştırmaktır. Örnek, Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli, Stufflebeam CIPP Modeli, Stake Uygunluk-Yordama Modeli'dir.

Hümanistik ve Naturalistik Değerlendirme Modelleri ise; bilimsel yaklaşımların aksine performansın ne olduğuyla değil, neden olduğuyla derinlemesine ilgilendirir. Vurgu nesnel açıklamadan ziyade yorumlanabilir anlayıştadır. Hümanistik modellere örnek olarak, Stake'in Yanıtlamalı Program Değerlendirme Modeli, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Eisner'in Uzmanlık Değerlendirme Modeli, Lighthood'un Portre Modeli'ni vermiştir.

Teorisyenlere göre bu yaklaşımların her birinin kullanılış amacına göre zayıf ve güçlü yanları bulunmaktadır, bu bakımdan ütopyik olarak en iyi yaklaşım ya da model yoktur. Fakat 21.yüzyılın en iyi yaklaşımlarını ortaya koymak adına Stufflebeam (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, sayısı oldukça fazla olan değerlendirme yaklaşımları arasından seçilen 9 yaklaşım 1994 yılında Birleşmiş Komite Değerlendirme Standartlarıncı kullanışlılık, faydalılık, uygulanabilirlik, doğruluk, uygunluk kriterlerine göre 21. yy. en iyi Program değerlendirme yaklaşımları olarak değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeye alınan bu yaklaşımlar sırasıyla aşağıda verilmiştir:

- **Soru ve metot temelli (Quasi/Sözde Değerlendirme Çalışmaları) :**
 - Deneysel dizayn, Durum çalışması, Amaç temelli Yaklaşımlar
- **Gelişim ve Sorumluluk Odaklı yaklaşımlar**
 - CIPP
 - Tüketici odaklı
- **Sosyal gündem ve savunuculuk**
 - Yanıtlayıcı ve müşteri merkezli
- **Karma metot**
 - Faydalılık odaklı

Sonuçlar, CIPP modelinin tüm kategorilerde “oldukça iyi ve mükemmel” olarak en yüksek puanı alırken; hedefe yönelik (objective based) ve deneysel yaklaşım (experimental dizayn) en düşük puanları aldığını göstermektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 242).

21. yy. en iyi program değerlendirme yaklaşımları olarak nitelendirilen yaklaşımlar, alana katkıları, öncü isimleri ve değerlendirmeye bakış açıları çerçevesinde modellerden örneklerle aşağıda açıklanmıştır.

2.6.2.1. Soru ve Metot Temelli Yaklaşımlar (Quasi/Sözde Değerlendirme Çalışmaları)

Soru temelli değerlendirme çalışmaları belirli sorulara odaklanırken, metot temelli değerlendirme çalışmaları belirli metotları kullanır. Bu yaklaşımlarda metodoloji ve soruların programın değerini ölçüp ölçmediği ikinci plandadır. Soru temelli yaklaşımlar genellikle dar kapsamlı tanımlanmış sorularla başlamaktadır. Bu bir programın belirlenen davranışsal amaçlarından çıkarılabileceği gibi, alışılmamış bir başarı durumuna kanıt bulmak veya betimlemek amacıyla da yapılabilir (Stufflebeam ve Schinkfield, 2007 :159)

2.6.2.2. Amaç Temelli Yaklaşımlar

Adından da anlaşılacağı üzere amaç temelli yaklaşımlarda, programın önceden belirlenen hedeflere ulaşip ulaşılmadığına bakılarak programın başarısı ya da başarısızlığı hakkında bir değerlendirme yapılır.

Bu yaklaşımın öncüsü olarak herkesce bilinen isim Ralph W.Tyler' dir. Daha sonraki yıllarda Tyler'ın modelini temel alarak model geliştiren pek çok araştırmacı olmuştur. Bunlara örnek olarak *Hammond (1972)*, *Metfessel Michael (1967)*, *Popham (1969)*, *Provous (1971)*, *Steinmetz (1983)* gibi birçok isim verilebilir (Stufflebeam ve Schinkfield, 2007:161).

Tyler Değerlendirme Modeli

Tyler'ın (1942) programa bakış açısı, (öğrenci, toplum ve konu gibi) açıkça tanımlanmış amaçlara ve ölçülebilir davranışlara bağlı olmalıdır şeklindedir.

Dolayısıyla program değerlendirmenin amacı belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının bir göstergesidir. Eğer amaçlara ulaşıldıysa başarılı olanlar; ulaşılmadıysa başarısız ele alınarak yorumlama yapılır.

Model uygulaması takip etmesi ve anlaşılması oldukça kolay olduğu için yıllarca kullanılmış ve günümüzde de Uluslar arası Standartlara ulaşma, akredite kavramlarının öne çıkmasıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Johnson, 2004:226).

Modelde sistematik olarak yapılması gereken basamaklardan söz edilmektedir. Bunlar:

- hedefleri belirlemek,
- hedefleri sınıflandırmak,
- gözlenebilir hedeflere uygun olarak hedefleri ve amaçları tanımlamak,
- amaçların gerçekleştirileceği durumları bulmak,
- ölçme tekniklerini geliştirmek ve seçmek,
- performans verilerini toplamak,
- belirlenen amaçlarla performans verilerini karşılaştırmaktır (Guskey, 2000:49).

Metfessel Michael Modeli

1960'lı yılların sonunda Metfessel ve Michael tarafından geliştirilmiş olan değerlendirme modeli, program değerlendirme uzmanlarına okul programlarını değerlendirme sürecinde rehberlik edebilecek bir dizi ilkelerden oluşan hedefe dayalı bir model olduğu söylenebilir (Uşun, 2012:85).

Metfessel ve Michael Modelinin en faydalı yönü bir eğitim programının hedeflerinin başarılıp başarılmadığını yansıtmak için kullanılacak ölçü kriterlerini ifade etme çabalarıdır. Bu çabayı ifade etmede 8 basamak belirlemişlerdir. Bunlar: 1.Tüm toplum üyelerinin katılımı, 2. Genel amaçların ve özel hedeflerin yapılandırılması, 3. Özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesi, 4. Ölçme araçlarının geliştirilmesi, 5. Periyodik ölçümlerin gerçekleştirilmesi, 6. Verilerin analiz edilmesi, 7. Analiz edilen verilerin yorumlanması ve 8. Program değişikliği, hedeflerin ve amaçların yeniden düzeltilmesi için önerilerin formüle edilmesidir (Popham, 1993: 26).

2.6.2.3. Sosyal Gündem ve Savunuculuk Yaklaşımları

Sosyal gündem ve savunuculuk yaklaşımları sosyal adaletin program değerlendirme ile artırılması için çalışırlar. Genel anlamda söz konusu yaklaşımlarda savunulan temel fikir toplumun tüm kesimlerinin eğitimsel ve sosyal açıdan eşit şansa sahip olduklarını sağlamaktır. Program değerlendirme ile dezavantajlı kısımlara öncelik tanınmalıdır anlayışını savunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma Egon ve Guba;

Yanıtlayıcı ya da Müşteri temelli Değerlendirme değerlendirme yaklaşımına ise Stake örnek olarak verilmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:221–221).

Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli

Robert Stake, Yanıtlayıcı temelli değerlendirme yaklaşımın öncülerindedir. Stake, Yanıtlayıcı program değerlendirme modelinde formal ve standart bir iletişimdense informal ve doğal iletişime daha fazla önem vermiş, niyet/amaç ve sonuçların ölçülmesindense programı ya da program aktivitelerini değerlendirmeye daha fazla odaklanmıştır. Yanıtlayıcı değerlendirme planlama ve gelişim içerir; fakat teknik-bilimsel modellerin yaptıklarından farklı olarak formal ve araştırma temelli bilgilere daha az güvenir. (Ornstain ve Hunkins, 2004:348).

Stake bu görüşlerini açıkça “Eğer program amaçlarından çok program aktivitelerine direkt olarak odaklanıyorsa, bilgi için hedef kitlenin ihtiyaçlarını yanıtlıyorsa, ve farklı programın başarısı için farklı değer perspektiflerinden bahsediyorsa, eğitimsel değerlendirmeler, yanıtlayıcı değerlendirmedir.” şeklinde dile etirmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:291).

2.6.2.4. Faydalılık Odaklı Değerlendirme

Karma değerlendirme yaklaşımını savunan değerlendirmeciler farklı fikirler, stiller ve tadların bir karmasını yaparlar. Karma değerlendirme yaklaşımları kategorisine giren, Faydalılık odaklı değerlendirme yaklaşımında tüm değerlendirme metotları adeta adil bir şekilde yarışır. Değerlendirmeci nitel, nicel, tanılayıcı, biçimlendirici, doğal ve deneysel metot gibi pek çok metot arasından kendine uygun olanların bir karmasını yaratabilir. Patton (1997)'un ifade ettiği gibi bu yaklaşım uluslar arası anlamda uygulanabilirliğe sahiptir ve öncüleri Patton (1997), Alkin (1995), Cronbach ve arkadaşları(1980), Davis ve Salasin (1975) olarak literatürde yerini almıştır (Akt. Stufflebeam ve Shrinkfield, 2007: 233).

2.6.2.5. Gelişim ve Sorumluluk Odaklı yaklaşımlar

Programı tüm yönleriyle değerlendirmeyi amaçlayan gelişim ve sorumluluk odaklı yaklaşımlar, çok fazla soru ve kriterle (değeri, uygunluğu, güvenliği, önemi veya

eşitliği) bütüncül bir bakış açısıyla programı değerlendirmeye odaklanır. Yalnızca programın amaçlarına odaklanmaz, tüm olası ve ilgili sonuçları değerlendirir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 197).

Genellikle bu tür değerlendirmeler, tarafsızdır ve değerlendirme sorularını kesin ve samimi bir şekilde cevaplayacak gerçeklik peşindedirler. Çapraz değerlendirmelere olanak sağlayacak nitel ve nicel metotların birlikte kullanılmasıyla programın değerini tümüyle ortaya koymaya çalışır.

Stufflebeam Bağlam-Girdi-Ürün-Süreç (CIPP) Modeli

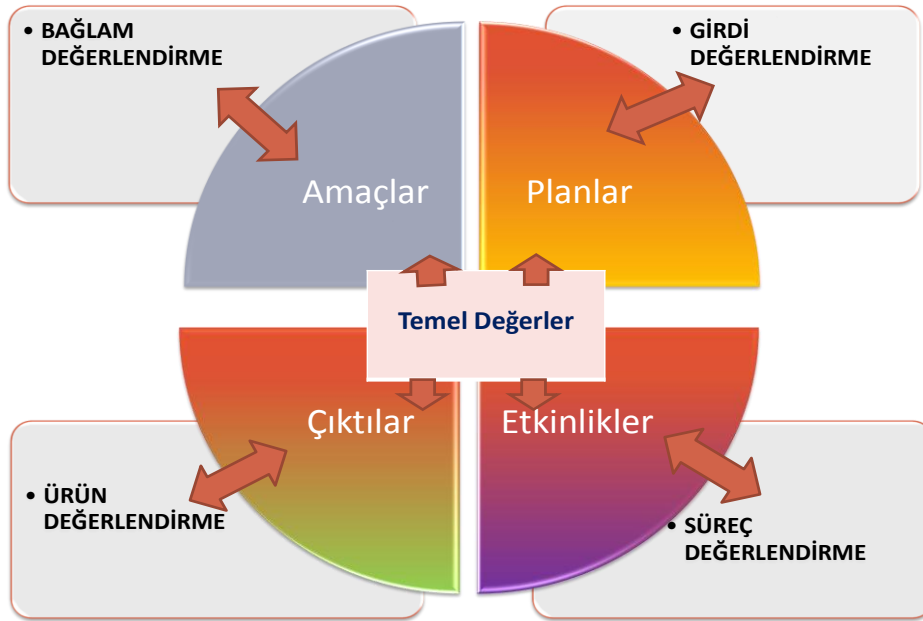
4 tür değerlendirmeyi temsil eden bu model, İngilizce kelimelerin baş harflerinin yazılışı ile C/Context:Bağlam, I/Input: Girdi, P/Process:Süreç, P/Product:Ürün değerlendirme olarak Türkçe literatürde yerini almıştır. Orijinal olarak David Stufflebeam ve Egon Guba tarafından ortaya çıkarılan model, Guba'nın sonraları naturalistik değerlendirmelerle ilgilenmesi ve Stufflebeam'in bu alanda aktif çalışmalar yapması sonucunda Stufflebeam'in değerlendirme modeli olarak anılmıştır (Popham,1993:34).

CIPP Modeli ilk olarak 1960'lı yılların sonlarında Amerika'da şehir merkezinde bulunan okul programlarını geliştirmek amacıyla kullanılmış, yıllar sonra geliştirilerek Amerika ve dışındaki okul programlarını, sosyal programları,sağlık sektöründeki çalışmaları ve projeleri,askeri alanlar gibi pek çok alanı değerlendirmek amacıyla diğer alanlara uyarlanmıştır (Stufflebeam, 2003: 31).

Bu modeli diğer değerlendirme modellerinden ayıran en temel özellik “değerlendirmenin kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu” anlayışıdır. Bu sebeple değerlendirme öncelikli olarak kurumların çabalarını uzun vadede harekete geçiren, yardım edici, güçlendirici ve geliştirici bir fonksiyonel aktivite olarak görülmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 331). Bu açıdan, değerlendirmeye farklı bir bakış açısı getirerek, değerlendirmeyi sürekli yapılan bir süreç olarak ele almıştır ve karar-yönetim merkezli yaklaşımlara en önemli katkıyı sağlamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2004: 342). Stake ve Scriven ile karşılaştırıldığında, CIPP modelinin eğitime daha fazla sistem bakış açısıyla baktığı görülmektedir. Bireysel bir çalışmayı sürdürmek için değil

de bir kurumdaki karar vericilere halihazırdaki program hakkında değerlendirme hizmeti sağlamak için odaklanmaktadır (Madus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:124).

CIPP modelini oluşturan temel kavramlar şekil 2.2 'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. CIPP Modelini Oluşturan Temel Kavramlar ve Bu Kavramların Birbirleri İle Olan İlişkisi (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:333)'den uyarlanmıştır.

En içteki daire, yani değerlendirmenin çekirdek konsepti temel değerleri ifade etmektedir ki; bu değerleri herhangi bireysel, grup ya da toplumsal düşüncüyü tanımlamaktadır. Temel değerlerin demokratik ilkelerden, eğitim eşitliğinden, insan haklarından, özgürlükten, sosyal ve bireysel sorumluluk, iyilik, yaratıcılık gibi unsurlardan ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Stufflebeam, pratikte değeri merkeze almasıyla bireysel ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasına da vurgu yapmaktadır. Eğitimsel değerlere Amerika örneği çerçevesinde “bir ülkenin akademik standartlarını yakalama, öğrencilere temel akademik becerileri kazandırma, her bir çocuğa kendi eğitimsel gelişimdeki potansiyeli kullanmasına yardım etme, özel yeteneklerinin farkına varma, öğrencilerin iyi birer yurttaş olarak yetiştirme gibi kavramlar ele alınarak açıklanmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:333). Bu sebeple değerlendirmecinin

programı etraflıca değerlendirebilmesi için öncelikle kurumun değerlerini sorgulaması, niçin ve hangi anlayışla programın uygulandığını iyi bilmesi gerekir. Ancak bu sayede ortaya çıkan sonucun programın amaçlarına uygun olup olmadığına ilişkin sağlıklı çıkarımlarda bulunabileceği düşünölmektedir.

Temel değerlerin etrafındaki halka kendi içerisinde amaçlar-plan-eylem-sonuçlar şeklinde dörde ayrılmaktadır. En dıştaki daire de her bir eğitimsel yarı daireleri temsil eden değerlendirme türlerine ayrılmaktadır. İki yönlü oklar ise eğitimsel odak noktası ve değerlendirme türünün ilişkisini göstermektedir (Stufflebeam, 2003:32, Stufflebeam ve Shrikfield, 2007: 332).

Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modelinin 4 bileşeni olan bağlam-girdi-süreç-ürün boyutları 4 soru çerçevesinde şekillenmektedir (Robinson, 2002)

1.Ne yapmalıyız? sorusu, amaçları, öncelikleri ve hedefleri belirlemek için ihtiyaç verilerini toplamayı ve analiz etmeyi içerir.

2.Nasıl yapmalıyız? sorusu, amaçları gerçekleştirmek için gerekli kaynak ve basamakları kapsar ve bilgi toplamananın yanı sıra başarılı program ve materyalleri tanımlamayı içerir.

3.Her şey planlandığı gibi yürüyor mu? sorusu, programın nasıl işlediğine ilişkin bilgi sağlar. Programı sürekli gözlemlemekle programa ilişkin karar vericiler planların nasıl işlediğine, herhangi bir sorun ile karşılaşılıp karşılaşılmadığına, kullanılan materyallerin zayıf ve güçlü özelliklerine, finansal problemleri gibi konulara odaklanırlar.

4.Program işliyor mu? Sorusu, program çıktılarını ve varsa beklenmeyen sonuçları karşılaştırarak programın devam edip etmeyeceğini, yenileme gerektirip gerektirmediğini ya da programın sonlandırıp sonlandırılmayacağını belirlemeye yardımcı olur.

Buna göre modelin değerlendirme boyutlarında ne tür kararların alındığı ve ne ür sorulara odaklanıldığı özetle tablo 2.2'de gösterilmektedir:

Tablo 2.2. CIPP Modeli Bileşenleri ve Karar Verme Türleri Arasındaki İlişki

Değerlendirme Boyutu	Karar türü	Cevaplanan soruların türü
Bağlam	Planlama kararları	Ne yapmalıyız?
Girdi	Yapılandırma kararları	Nasıl yapmalıyız?
Süreç	Uygulama kararları	Planlandığı gibi mi yapıyoruz?Eğer yapamıyorsak, niçin?
Ürün	Geridönüşüm kararları	Program işliyor mu?

Buna ek olarak modelde tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirmenin birlikte ele alındığı ve yapıldığı görülmektedir.

“Bağlam, Girdi, Süreç değerlendirme: \Rightarrow **Tanılayıcı/Biçimlendirici Değerlendirme**”,
 “Ürün değerlendirme \Rightarrow **Sonuç değerlendirme**” kapsamında ele alınmaktadır.

Scriven (1991), değerlendirme sözlüğünde tanılayıcı ve düzey belirleyici değerlendirmeye ilişkin tanımını şu sözlerle yapmıştır: “Aşçı çorbasını tattığında, bu bir ön değerlendirmedir; misafirler çorbayı tattığında ise bu bir sonuç değerlendirmedir.

Yani, aşçı olarak öğretmen öncelikle durmalı ve öğretime geçmeden önce yapacaklarını değerlendirmelidir. Öğretimi, öğrencilerin gerektiğinde reset butonuna tıklayıp öğrendiklerine geri dönmeyi ve neler kaçırdıklarını görmelerini sağlamamız gerekmektedir. Sonuç değerlendirme de ise program uygulandıktan sonra programın etkililiğini ölçmek için yapıldığı belirtilmektedir (Scriven,1991:169).

Bu tür değerlendirme yeni program gelişimi ve yürütülmesi sürecinde uygulanır. Program geliştirme evresinde, biçimlendirici değerlendirme, geliştirilirken programın nasıl gözden geçirileceğine dair kanıtlar ortaya atar. Yani, program okullara uygulanmak üzere teslim edilmeden önce, geliştirilme safhasında düzenlemeler yapabilme imkânı sağlar. Geliştirme ve ilk pilotluk (deneme) evresinde, değerlendirme gayretleri, sık sık, detaylı ve özel bilgiler vererek değerlendirmeciye yön gösterir. Düzey belirleyici değerlendirme ise; üretilen ve daha sonrasında kullanılan programın kalitesiyle ilgili bütün bir resim vermeyi amaçlar. Bütün bir dersin ya da bütün bir programın etkililiği üzerine odaklanır. Uygulandıktan sonra, öğrencilerin programın öngördüğü hedeflere ulaşma konusunda başarılı olup olmadıklarına karar vermede

kullanılır. Bütünüyle, programın işe yarayıp yaramadığı sorgulanır (Ornstein ve Hunkins, 2004:339).

Özetle bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme her biri farklı fonksiyonlara sahip olsalar da, aralarında ortak bir bağ vardır ve her bir değerlendirme türü için farklı metotlar kullanılabilir.4 değerlendirme türünün fonksiyonları, kullanım amaçları aşağıdaki tablo 2.3’te özetlenmiştir.

Tablo 2.3. Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Sonuç Değerlendirmeye İlişkisi

	Değerlendirme Türleri			
	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Karar verme/ Biçimlendirici değerlendirme	İhtiyaç, problem ve fırsatlara dayalı amaçları seçmek ve sıralamak, öncelikleri belirlemek için rehberlik etmek.	Program ya da program stratejisini seçmek için rehberlik etmek; iş planını incelemek için rehberlik etmek.	Program aktivitelerini gözlemek ve değerlendirmekle sürece rehberlik etmek,periodik olarak geridönüt sağlamak.	Varolan çabayı devam ettirmek, değiştirmek, benimsemek, uygulamak veya sonlandırmak için rehberlik etmek.
Sonuç değerlendirme	Hedefleri ve öncelikleri, belirlenen ihtiyaç, problem ve fırsatlara karşılaştırmak,kayıt altına almak.	Seçilen stratejiyi ve diğer alternatifler arasından niçin seçildiğini kayıt altına almak.	Süreci tüm yönleriyle tanımlamak,planlanan ve mevcut sürecin işleyişini karşılaştırmak.	Bağlam, girdi ve süreçteki girişimleri yorumlama; sonuçları ve yan etkilerini belirlenmiş ihtiyaçlara ve olası programlara göre karşılaştırmak.

(Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:329; Mathison, 2005: 63; Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:125’ten uyarlanmıştır).

Bağlam Değerlendirme: Modelin ilk boyutu olan Bağlam (Çevre) değerlendirme, orijinal adıyla “Context evaluation” literatürde genel anlamda ihtiyaç analizine karşılık gelmektedir. Bağlam değerlendirmenin amacı; programın tüm çevresel faktörlerce hazır olma durumunu, varolan hedeflerin ve önceliklerin ihtiyaçlara duyarlı olup olmadığını teşhis etmek ve bu hedeflerin (amaçlar) ihtiyaçlara yeterince yanıt verip vermediğini belirlemektir (Zhang ve arkadaşları, 2011:64). Bu

aşamada “Karşılancak ihtiyaçlar nelerdir?, Hedefler ilgili ihtiyaçları karşılancak mıdır? Bu konuda ne yapılması gerekmektedir?” soruları çerçevesinde ihtiyaçların temelini oluşturan problemler belirlenmeye çalışılır.

Bağlam değerdendirme bir bakıma programın alt yapısını değerdendirme anlamına gelmektedir. Amacı, programın çevresini betimlemek, bu çevreye bağlı istenilen ve olağan/gerçek durumları tanımlamak, kaçan fırsatlara ve karşılancak ihtiyaçlara odaklanmak ve bunların sebeplerini araştırmaktır (Ornstein ve Hunkins, 2004:343). Eğitim açısından hedeflerin karar verilmesi için gerekçe sağlar Eğitim ortamında karşılancak ihtiyaçların ve amaçların izole edilmesine teşebbüs eder. Bu bakımdan, bir eğitim programında odaklanılması gereken genel ve özel amaçların tanımlanmasını gerekli görür Eğitim ortamının belirli unsurlarını kavramsallaştırmak için analitik bir çaba sarfeder ve aynı zamanda mevcut eğitim ortamındaki fırsatları, ihtiyaçları, problemleri tanımlamaya yardım etmek için ampirik veri toplamaya çalışır. (Popham, 1993:35).

Benzer bir ifadeyle amaç, genel anlamda ihtiyaçları, problemleri, varlıkları ve fırsatları tanımlanmış bir çevrede değerdendirmektir. Tanımdaki anahtar kelimelerden *İhtiyaçlar*; belirli bir amacı gerçekleştirmek için gerekli ya da faydalı şeyleri; *Problemler*, ihtiyaçları karşılancak için üstesinden gelinmesi gereken engelleri, *Aktif varlıklar*; amaçlara ulaşmaya yardımcı olan erişilebilir uzmanlık, servisi; *Fırsatlar* ise ilişkili problemleri çözmek ve ihtiyaçları karşılancak için finansman programları içerir. Buna ek olarak tanımlanmış amaçlar da etik ve legal standartlarda kurumun misyonu ile ilgili ulaşılacak istenenleri ifade etmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 334)

Bağlam değerdendirme bir kurum, program, topluluk ya da bir kişinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve onları geliştirmek amacıyla yapılır. (Stufflebeam, 2003: 31). Bu aşamada, değerdendirilmek istenilen şeyin güçlü ve zayıf yanlarıyla tüm boyutlarını değerdendirmek, problemleri ortaya çıkartmak ve genel anlamda programın çevresini karakterize etmek için yapılır. Ayrıca varolan amaçlar ve önceliklerin/gereksinimlerin ihtiyaca uygun olup olmadığını belirlemede önemli işlevi olduğunu ifade etmektedir. (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990: 169; Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983: 128).

Demirel (2006) ise çevrenin değerlendirilmesinin, gereksinim çözümlemesi sürecinde karşılanamayan gereksinimlerin, kaçırılmış olanakların niçin karşılanamadığının ve kaçırıldığının belirlenmesi nedeniyle önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Değerlendirmenin başlangıcında, değerlendirme süresince veya program tamamlandıktan sonra yapılabilir. Bir kerelik değil, tekrarlanabilen bir aktivitedir. (Ornstein ve Hunkins, 2004:343). Bağlam değerlendirme aşamasında değerlendirme yapılacak topluluk, çevresi hakkında birçok farklı veri toplanabilir. Bu açıdan, bu aşamada pek çok farklı veri toplama yöntemi kullanılabilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 336). Örnek olarak; sistem analizi, anketler, döküman analizi, görüşmeler, diagnostik testler, workshoplar, ve Delfi tekniği gösterilebilir (Stufflebeam ve Shrinkfield, 1992: 172, Dalkey ve Helmer, 1963; Akt. Zhang ve diğerleri, 2011).

Girdi (Input) Değerlendirme: Modelin 2. Boyutu olan girdi değerlendirme, program amaçlarını karşılamak için kaynak kullanımının nasıl olacağına ilişkin kararlar almak ve bilgi sağlamak için yapılmaktadır (Ornstein ve Hunkins,1988:343). Bir bakıma, gerekli değişimleri sağlayarak, program yapılmasını kolaylaştırmak amacıyla yapılmaktadır. (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:173). Girdi değerlendirme süresince temel görev, öğretim sisteminin mümkün kapasitesinin doğasını ve bağlam değerlendirmenin sonucu olarak ifade edilen hedeflere ulaşmada potansiyel stratejileri,iş planlarını,uygulama için seçilen bütçe yaklaşımları gibi gelişim adına pek çok şeyi sorgulamaktır. Değerlendirmeci karar vericilere, programın amaçlarına ulaşmak için dikkate alınması gereken prosedürleri seçme ve dizayn etmede yardımcı olur (Popham, 1993:36). Bunu da muhtemel yaklaşımları eleştirel yönde değerlendirerek yapar. Değişmekte olan çabanın başarısı, başarısızlığı veya etkililiğinin habercisidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:173).

Programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı bağlam değerlendirmenin tersine, program ve öğeleri mikro düzeyde değerlendirilir (Uşun,2012: 92).

Bu aşamada programla ilgili tüm detaylar personelden, bütçeye kadar (süre, materyal, prosedür, aktiviteler) değerlendirmekte olduğumuz programla ilişkilendirilir.

Program planının farklı yönlerini ya da bileşenlerini değerlendirir ve birtakım sorulara yanıt aranır. Bu sorular; “hedefler uygun olarak belirlendi mi?, Belirlen hedefler okulun hedefleriyle tutarlı mı?, Öğretim stratejileri uygun mu?, (Ornstein ve Hunkins, 2004:343), Programda hangi materyaller kullanılmaktadır ve başka hangileri kullanılmalıdır?, Programın birçok safhasının öğretimi için program süresi nasıl ayarlanmalıdır?, Personel ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Programın başarısının bir dereceye kadar bu bileşenlerin uyumlu kombinasyonuna bağlı olduğu için programın geleceğine ilişkin kararlar bu kaynakların doğasına ve etkisine bağlıdır (McNamara ve diğerleri, 1999:79).

Süreç Değerlendirme: Bir program ya da stratejinin uygulanmasını kontrol aşamasıdır. Süreç değerlendirmenin temel amacı, uygulama sırasında geri dönüt sağlamaktır. Amaçlarından biri, program dahilinde uygulanmakta olan aktivitelerin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını, etkili bir şekilde uygun kaynakların kullanılıp kullanılmadığına dair yöneticilere ve çalışanlara geri dönüt sağlamaktır. İkincisi, başlangıçta bir planın işleyişi tüm yönleriyle öngörülemez ve (süreçte oluşabilecek hataları tahmin etmek) bazı alınan yanlış kararları sonradan uygunsuz olabileceği için gerektiği gibi planı/programı açıklamak ya da küçük değişiklikler yapmak/prosedürü düzenlemek için bilgi sağlamaktır. Diğer bir amacı ise, program yürütücülerinin görevlerini hangi düzeyde yerine getirdiklerini periyodik olarak değerlendirmektir (Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:132).

Süreci değerlendiren araştırmacı, gözlem ve dokümantasyon yapmak için çok işi vardır. Uygun stratejiyi gözden geçirebilmeli, çalışma planlarını, bütçeyi ve planlanan aktivitelerin hangilerinin gözlemlenmesi gerektiğini bilmelidir. İşin nasıl yürüdüğüne dair, uygulama alanına gidebilir, gözlem yapabilir, çalışanların toplantılarına katılabilir ve katılımcılarla görüşebilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:342). Bu bakımdan süreç değerlendirme, dış denetleyiciler (program yöneticileri, programı hazırlayanlar vb.) için de benzer yeni bir program yapmak adına iyi bir geri dönüt sağlar. Dahası, ürün değerlendirme aşaması için de temel bir öngörü sağlar, örneğin sonuçların olumsuz olduğu durumlarda programın niçin beklenildiği gibi işlemediği, program uygulanırken gerçek anlamda neler yapıldığı gibi unsurlara ışık tutar ve bu bağlamda program adına gelişmeyi sağlar ve çalışmanın anlaşılmasını eksik yönlerini açığa çıkarır (Madaus,

Scriven ve Stufflebeam, 1983:133). Süreç değerlendirmeciler bunu, eğitimsel karar vericilere yöntemsel sorunları tahmin etme ve bu sorunların üstesinden gelmelerine yardım etmek için mevcut öğretimsel programı gözlemleyerek yaparlar (Popham, 1993: 36).

Ürün değerlendirme: Ürün değerlendirmenin öncelikli amacı, ölçmek, yorumda bulunmak ve yargıya varmaktır. Neye ulaşıldığına dair verilen geridönüt hem program süreci hem de sonucu adına oldukça önemlidir. Ek olarak, programın uzun süreli etkilerinin ölçüldüğü bu değerlendirme türü, programın hizmet ettiği grubun ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayıp karşılamadığını bulmak için yapılmaktadır. (Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:134; Stufflebeam ve Shinkfield, 1990: 176). Bu aşamada, programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılması söz konusudur (Uşun, 2012:92).

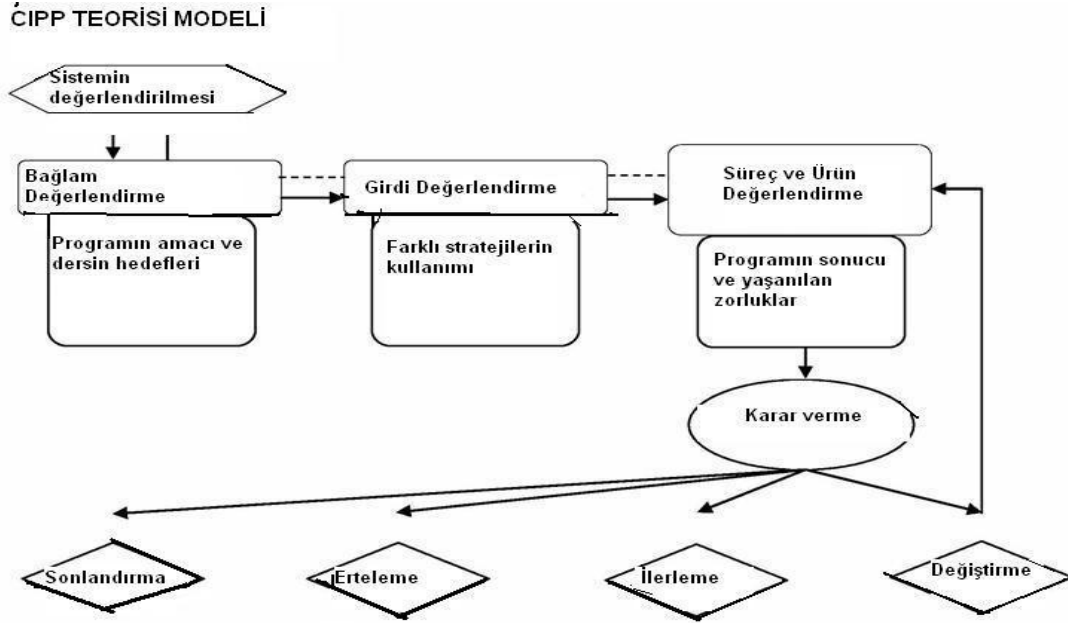
Ürün değerlendirme programın genel anlamda hedeflerini tanımlamak kadar, belirlenmiş hedeflerin ne kadar karşılandığını da belirlemektedir. Ürün değerlendirme, uygulanan programın devam ettirileceği, değişiklikler yapılacağı ya da sonlandırılacağına, farklı yerlerde ve alanlarda kullanılmaya değer olup olmadığına karar vermek için önemlidir. (Ornstein ve Hunkins, 2004: 344). Kısacası programın geleceği açısından oldukça etkili olmaktadır. Bu sebeple, beklenen ve beklenmeyen etkileri ve pozitif olduğu kadar negatif sonuçları da içermelidir. Bir anlamda ürün değerlendirme, izlenebilirlik raporunun önemli bir bileşeni olarak nitelendirilebilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990: 177; Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983: 134, Gredler, 1996).

Bu aşama, toplam değişim sürecinin diğer aşamaları için de bağlantı oluşturabilir. Örneğin, pilot uygulama kapsamında yapılan bir çalışmanın/programın/stratejinin sonuçları program sonunda eğer sunulan grubun ihtiyaçlarını karşılıyorsa, kapsamı genişletilerek sistemdeki diğer okullarda ya da bölümlerde uygulanabilir (Ornstein ve Hunkins, 2004:344).

Ürün değerlendirme, tek bir yöntemle sınırlı kalmayıp, birden fazla metotla yapılabilir. Böylelikle birçok tekniğin birleşimiyle daha bütüncül bir bakış açısı ve elde

edilen birçok bulgunun doğruluğuna ilişkin kendi içerisinde kontrol mekanizması sağlanabilir.

4 temel boyut çerçevesinde verilen bilgileri özetlemek adına CIPP Modeli çalışma prensibi aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil2.3.: CIPP Teorisi Modeli (Stufflebam ve Shinkfield, 1984:167’den alınmıştır.)

2.6.3.CİPP MODELİNİN GÜÇLÜ YÖNLERİ

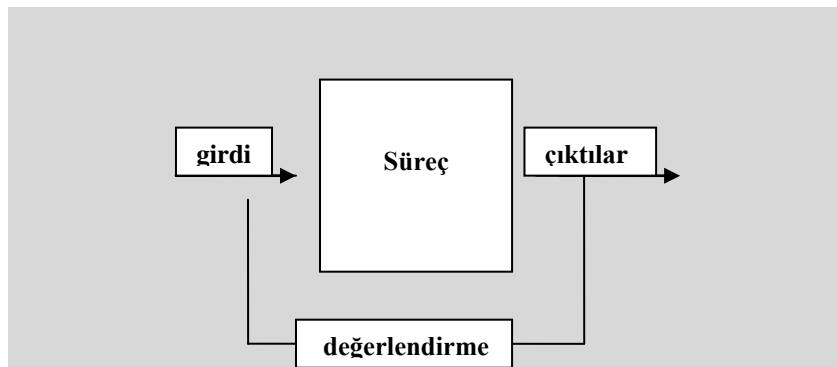
Yabancı dilde program değerlendirme öğrencilerin yeni öğrendikleri dilde ne yaptıkları ya da yapamadıklarından çok öğrenme-öğretme sürecinde ne kadar gelişme gösterdikleridir. Öğrencinin yazılıdan kaç aldığı ya da teste kaç doğru yaptığı yalnızca amaca ne kadar ulaştığının ufak bir kanıtıdır. Başka bir ifadeyle, amaca ne kadar ulaşıldığının ya da ulaşılamadığının yanı sıra öğrenme sürecini değerlendirmek de oldukça önem taşımaktadır. Bu sebeple dil öğretim sürecini çoklu perspektifle ve farklı ölçme araçlarıyla değerlendirmek önemlidir. Test ve yazılı sınavların yanı sıra doğrudan ölçülemeyen davranışlar için sistematik gözlemler, görüşmeler, öğrenci günlükleri, kullanılabilir. 2008 yılında uygulamaya konan İngilizce programı incelendiğinde, çıkış noktasının öğrenci merkezli bir öğretim süreci geçirilmek istendiği ve öğrenci

değerlendirmesinde sonuçtan çok süreç değerlendirmeye odaklanması gerektiği yönündedir. Bu açıdan CIPP modeli Oliva (2009)'nın da belirttiği gibi kapsamlı modeller kategorisinde olup hem sonuca, hem de sürece odaklanması ve program çevresinden ürüne dek çoklu değerlendirme yapması nedeniyle tercih edilmiştir.

İkinci olarak literatür incelendiğinde, yurtdışında doğrudan yabancı dil programıyla olmasa da eğitim alanında ve farklı kurumların değerlendirilmesinde kullanılmakla birlikte, Türkiye’de yenilenen programları değerlendirmeye ilişkin (matematik ve fen programını) 2 çalışma, Yabancı Dilde Hazırlık sınıflarının değerlendirilmesine yönelik olarak CIPP modeli kullanılarak yapılan bir çalışmaya rastlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının, değerlendirmenin yabancı dil programı yapısı ile örtüştüğü, çok yönlü bir değerlendirmeye olanak sağladığı ve bu sayede sağlıklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

2.6.4. Modelin Eğitim Bilimlerine Uyarlanmasında Zayıf Yönleri

Eğitim bir sistemdir ve diğer sistemlerde olduğu gibi 4 ögeyi içerir. Bunlar, girdi, süreç, çıktı ve değerlendirmedir. Sistem bir bütündür ve sistemin tüm ögeleri birbirini etkilemektedir. Bu sistem şema ile aşağıdaki gibi belirtilebilir (Baykul, 1992:86)



Şekil 2.4. Eğitim Sistemi Döngüsü (Baykul, 1992:86)

Eğitim sisteminin girdilerini; para, araç-gereç, eğitime alınacak birey sayısı, kanun, yönetmelik, tüzükler, öğrenci, öğretmen, yönetici, toplum özellikleri gibi pek çok kontrol edilebilen ve edilemeyen unsurlar oluşturur.

Eğitim süreci (İşlem): Hedef alınan davranışların gerçekleştirilme faaliyetlerini kapsar.

Çıktılar: Eğitim süreci sonunda elde edilen davranışlardır. Mezunlar, bilgi, iş doyumunu vb. işlemler sonucu elde edilen ürün, sistemin amaçlarına ne kadar uygunsu sistemin o kadar etkili ve verimli çalıştığı söylenebilir.

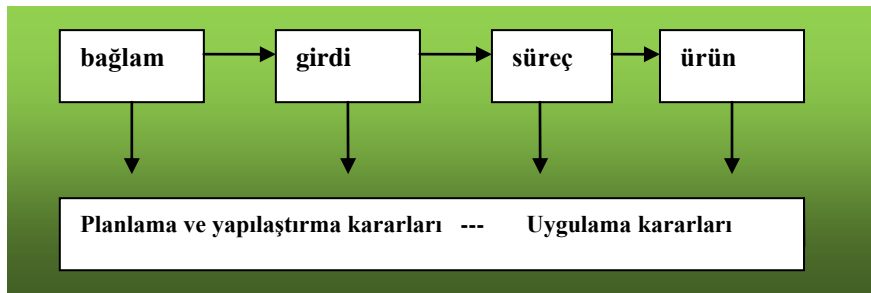
Değerlendirme (Dönüt): Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, hedef davranışın değerlendirilmesi, sürecin değerlendirilmesi, gibi pek çok değerlendirme unsurunu içermektedir. Eğitim sisteminin değerlendirilmesinde güvenilir ölçme araçları kullanılmalı, (Baykul, 1992 :86).

Türk eğitim sisteminde bağlam (çevre) kavramı girdi kavramının içerisinde yer almaktadır. Bağlam olduğu gibi mevcut durumu betimlemekte ve bir anlamda bir durum analizi yapmakta; girdi değerlendirmede ise program devam ederken programın eksi ve artı yönlerine göre alternatifler sunularak, çevreyi de göz önüne alarak daha faydalı olabilecek bir plan yaratılmaktadır. Böylelikle işe yaramayacak uygulamalardan kaçınılması planlanmaktadır. Bu da kaynak ve zaman israfını önlemekte, yanlış veya yetersiz bir durumun vakit kaybetmeden değiştirilmesi sağlanabilmektedir. Her iki değerlendirme türünü birbirinden ayırmak olanaksızdır; çünkü her ikisi de maliyet, bütçe ve çevreyi farklı yönlerde ele almaktadır. Buna ek olarak girdi değerlendirme boyutu diğer alanlar da olmasa da eğitim açısından düşünöldüğünde bazı eksiklikler içermektedir. Girdi değerlendirme süresince yapılacak işlemler farklılaşmakla birlikte küçük ya da büyük değişiklikler yapılması için farklı yöntemler kullanılabilir (Worthen ve Sanders, 1987:137).

Çevre, kültür, değerler, din, yaşam tarzı, coğrafi, bölgesel özellikler hatta iklim şartları gibi pek çok unsur program değerlendirmeyi etkilemektedir. Stufflebeam modelinde bu noktaya önemle değinerek değerlendirmenin odak noktasına değerleri yerleştirmiştir. Bu bakımdan Stufflebeam'in yurtdışında geliştirmiş olduğu modelin var olduğu gibi Türkiye standartlarına uyarlanabilmesi oldukça zordur. Bunun öncelikli sebebi Türk eğitim sistemi ile yabancı ölkelerdeki eğitim sistemleri birbirinden farklı özellikler göstermesidir. Örneğin, yurtdışında yapılan çalışmalarda girdi değerlendirilirken bütçe, öğrencilerin okula ve materyallere ödedikleri para ve okulların

öğretmenlere ödedikleri maliyet hesaplamaları da değerlendirmeye dahil edilmiştir. Halbüki ülkemizdeki eğitim sisteminde ilköğretim ve ortaöğretim ücretsiz olup öğretmenlerin ücretleri devlet tarafından karşılanmaktadır.

Ayrıca, modelde bağlam değerlendirme çok geniş kapsamlı ele alınmıştır. Programın başında, ortasında ve sonunda birden fazla yapılabilir özelliklere sahiptir. Birçok yönden girdi değerlendirmeyi de kapsamaktadır. Örneğin her iki değerlendirmede de program kaynaklarına, maliyete, çevreye, amaçlar değerlendirmeye dahil edilmektedir. Benzer şekilde süreç ve ürün de iç içe geçmiş kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme, sadece ürün değerlendirmesi değil; süreçte yapılan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 2.5. Program Değerlendirme Uygulaması (Tseng ve arkadaşları, 2010:357 alınmıştır.)

Şöyle ki, şekilde de görüldüğü gibi Stufflebeam bağlam ve girdiyi; planlama ve yapılandırma kararları almak için, süreç ve değerlendirmeyi ise uygulama kararları almak için değerlendirmeye dahil etmektedir. Tüm bu faktörler göz önüne alınarak eldeki çalışmada boyutlara ilişkin temel sorular çerçevesinde programın belirli özelliklerine yanıt aranmaya çalışılmıştır. Eğitim bilimleri açısından düşünüldüğünde bağlamın değerlendirmesi adına programın hazırlanış amaçları, programın güçlü ve zayıf yönleri, program çevresine (gerçek anlamda uygulanan ortam ve programın hazırlanış felsefesine) odaklanılmış, girdi değerlendirme boyutunda ise öğretmen, öğrenci, materyal özellikleri değerlendirilmiştir. Süreçle ilgili olarak program etkinlikleri, süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, program sürecinde karşılaşılan güçlüklerle odaklanılmış; Ürün değerlendirme boyutunda ise dönem içerisinde yapılan sınavlar, ölçme araçları, öğrencilerin program sonunda gelişim gösterdikleri alanlara yoğunlaşmıştır.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Özellikle son yıllarda yurtiçi ve yurtdışında Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılarak farklı alanlarda yapılan program değerlendirme çalışmalarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Kapsamlı bir model olmasından dolayı farklı çalışma alanlarını da değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır; Cansu (2010) Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç, ürün modeli (CIPP) ile değerlendirmesi, Selvi (2009) Stufflebeam'in program değerlendirme modeli ile Milli Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi, Ünal (2011) Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Hareketliliği Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi, Sinclair (2012) Yetişkin ders tamamlama programının Stufflebeam CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi, (Royball, 2011) 9.Sınıf Geçiş Programının Toplam Değerlendirmesi örnek gösterilebilir. Ancak bunlar gibi benzer çalışmalar alan dışı olduğu için incelemeye alınmamıştır.

İlgili araştırmalar yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki bölüme ayrılıp yurtiçinde yapılan çalışmalar Yabancı dil (İngilizce) programıyla ilgili yapılan çalışmalar ve CIPP Modeli kullanılarak yapılan çalışmalar olmak üzere kendi içerisinde iki bölümde incelenmiştir.

2.7.1. Yurtiçinde Yabancı Dil (İngilizce) Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde öncelikle ilk ve ortaokul programları ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar, ardından lise ve üniversite seviyesinde yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

İlköğretim 2. kademe olarak nitelendiren ortaokul programları 2008-2009 eğitim öğretim yılı itibariyle revize edilmiştir. Program revize edilmeden yapılan 1 kapsamlı çalışmaya rastlanmaktadır. O da Yanık Ersen'in 2007 yılında yaptığı doktora tez çalışmasıdır.

Yanık Ersen, Aslı (2007) çalışmasında sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim sürecince yer alan ilköğretim ikinci kademe İngilizce dersi öğretim programının etkililiğinin eğitim süreci öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evreni 2004-2005 öğretim yılında, Türkiye'deki resmi

ilköğretim okullarının ikinci kademesinde İngilizce dersini veren öğretmenlerin ve bu dersi alan öğrencilerin tümü oluşturmuştur. Türkiye'nin yedi bölgesinden, gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak belirlenen 21 il merkezi ve bu illere bağlı 42 ilçeden, seçkisiz örnekleme yöntemiyle saptanan 368 öğretmen ve 1235 öğrenciden veriler toplanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama araçları olarak öğretmen ve öğrenci anketleri kullanılmıştır. Çalışmada programın hedefleri, konuları, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrenci tutumları ile programın uygulamasında karşılaşılan güçlükler, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanılarak incelenmiştir ve bunlar betimleyici ve yordayıcı istatistikî yöntemler ile çözümlenmiştir.

Çalışma sonuçları, İngilizce öğretim programının uygulanması sürecinde, ders araç ve gereçlerinden, ders kitabından, öğrencilerden, sınıf ortamından ve programdan kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Programın hedeflerinin büyük bir bölümünün orta düzeyde gerçekleşmekte olduğunu ve konu seçimi ve düzenlenmesi açısından birtakım sorunlarla karşılaşılmakta olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte program uygulanırken hedeflenen bilgi ve beceriler dikkate alınarak, gerek öğretmen, gerekse öğrenci merkezli çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmakta olduğu ve bunların öğrenciler tarafından olumlu karşılanmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Program revize edildikten sonra yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Er (2006), öğretmen ve müfettiş görüşlerinden yola çıkarak 4. ve 5. Sınıf programlarını hedef (amaç), içerik, öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve sınama durumları açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki yedi coğrafi bölge, örneklemini ise her bölgeden tesadüfi olarak seçilen 2'ser il olmak üzere toplam 14 il oluşturmuştur. Veriler, ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarının değerlendirilmesi için dört bağımsız boyutta (amaç, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme) hazırlanan 5'li likert tipi ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan (EARGED) destek alınmıştır. Uzman ve öğretmen görüşleri alınarak 264 maddeye indirgenen anket Türkiye genelinde her bölgeden tesadüfi olarak seçilen 2 il olmak üzere toplam 14 ilde 595 öğretmen ve 535 müfettişe uygulanmak üzere gönderilmiştir ve 595 öğretmen anketinden 556'sı, 535 müfettiş anketinden 496'sı cevaplama kriterlerine uygunluğu açısından geçerli bulunarak veriler bilgisayara aktarılmıştır.

Veriler faktör analizi yapılarak sınanmış ve araştırmanın her bir alt amacını (amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme) oluşturan sorulara öğretmen ve müfettişlerin görüşleri belirlenirken madde bazında frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Sonuçlar, programlarda genel amaçların öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılamadıkları, araç gereçlere ulaşma, zihinsel öğrenmeler, psiko-motor alanla ilgili amaçların gerçekleşmesinde ve uygulama konusunda sorunların yaşanmakta olduğunu göstermiştir.

Bağçeci ve Yaşar (2007) ise Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri adlı çalışmasında Gaziantep ilinde bulunan 26 genel lisede İngilizce programını değerlendirmiştir. Çalışma grubunu rasgele örneklem metodu ile seçilen 414 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin görüşlerini yansıtan, 11 maddelik 5 seçenekli bir anket kullanılmıştır. Veriler, yüzdelerle çalışması yapılarak, analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yarısına yakını okullarında verilen İngilizce öğretimini beğenmediklerini göstermiştir. Bununla birlikte öğrenciler, teknolojiye ileriye ve İngilizce arasında bir bağlantı kuramadıklarını, konu anlatımının sıkıcı olduğunu, araç-gereç yetersizliğinden şikâyetçi olduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak, araştırmadan liselerde İngilizce öğretiminin öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap vermediği sonucu çıkarıldığı görülmüştür.

Aközbek (2008) İlköğretim II. Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Adapazarı Örneği) adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programının uygulamada ne ölçüde yeterli ve etkin olduğunun değerlendirilmesi ve teori ile pratik arasındaki paralelliğin incelenmesini amaçlamıştır. İngilizce öğretmenlerinin görüşleri kaynak taraması ve nitel araştırma yöntemiyle toplanmıştır. Veriler, Adapazarı genelindeki 9 ilköğretim okulunda 2007- 2008 öğretim yılında görev yapmakta olan II. Kademe Yabancı Dil öğretmenlerinden 10 tanesiyle görüşülerek toplanmıştır. Genel olarak İlköğretim II. Kademe yabancı dil öğretiminin beklenen ölçüde gerçekleştirilebilmesi için mevcut durumların düzenlenmesi ve programdan kaynaklanan olumsuzlukların önlenmesi için programın uygulanabilirlik düzeyinin yükseltilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen sayısındaki yetersizliğin öğretim sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada

öğretmenlerin öğretim programını yeterince incelemedikleri ve rehber olarak kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin üniversitede aldıkları akademik eğitimin faydasına inandıklarını ancak uygulama sürecinde bu akademik bilgilerin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği, yabancı dil sınıflarının bulunmaması da programın amaçlandığı şekilde gerçekleştirilemediğini göstermiştir. Bunların yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte yeni eğitim sisteminin öğrenciyi araştırma ve uygulamaya sevk etmesi ve liselere giriş sınavında İngilizce sorularının olması yönünden olumlu bir gelişme olarak gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Karakoyun (2008) İlköğretim II. Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programının uygulamada ne ölçüde yeterli ve etkin olduğunun değerlendirilmesi ve teori ile pratik arasındaki paralelliğin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada kaynak taraması ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Adapazarı genelinde 9 ilköğretim okulunda 2007-2008 öğretim yılında görev yapmakta olan II.Kademe öğretmenlerinin 10 tanesiyle görüşülerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlar, okullarda İngilizce branş öğretmenlerinin sayısının yetersiz olması, uygulamanın yetersiz kalması, öğrenci, veli, yöneticilerin yeterli bilince sahip olmaması, materyallerin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması gibi programı olumsuz yönde etkileyen faktörlerin olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan olumsuzlukları ortadan kaldırmak adına programın uygulanabilirlik düzeyinin yükseltilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2010) tarafından yapılan *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* adlı çalışma (YL tezi) İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine başvurularak programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının, programın eksikliklerinin ve uygulamada karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Gaziantep ili ve merkez ilçelerindeki bazı ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini random (tesadüfi) yolla seçilen 121 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı

olarak öğretmenlere kişisel bilgilere yönelik 7 sorudan, bir öğretim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci, değerlendirme boyutu ile ilgili 50 soruluk 4'li likert ölçeğinden, programla ilgili de 5 genel sorudan ve programla ilgili karşılaşılan sorunların ve uygulamadaki eksikliklerin tespiti için de ayrıca bir açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket sonuçları, öncelikle frekanslar ve yüzdeliklere bakılarak genel anlamıyla yorumlanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda, anlamlı fark olup olmadığı Chi-Square tekniği ile incelenmiştir. Araştırma bulguları, genel olarak öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları bölümler, çalıştıkları okullardaki statüleri, okuttukları sınıflar, hizmet içi eğitime katılımları ve katıldıkları eğitim veya seminerlerin programla ilgili gereksinimleri karşılaması açısından ise; sadece bazı öğelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı saptanmıştır. Dikkati çeken bulgular arasında, programın Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda beklenen başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını görüldüğü, dinleme ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik CD'lerin öğretmenlere ulaştırılmaması ve kullanılması için gerekli ortamın sağlanamaması, ailelerin dil öğrenimine yeterince duyarlı olmamalarını, programın işlerliğini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Ekmekyermezoğlu (2010) tarafından hazırlanan *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler* başlıklı bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek ve bu faktörlerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarına etkisini saptamak olarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiş olan Elazığ merkezde okumakta olan 8. Sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler 30 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarının ailenin eğitim düzeyine, ailenin doğum yerine, anne-baba mesleğine, gelir düzeylerine, ailedeki toplam kişi sayısı, öğrenim gören kardeş sayısı, , evde çalışma odasına ve internet bağlantısına sahip olma, yabancı film ve müzik dinleme gibi birçok farklı değişkene göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Topkaya ve Küçük (2010) makalesinde/çalışmalarında 4.ve 5.sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamıştır. İstanbul' un Beyoğlu ilçesinde bulunan 26 ilköğretim okulunda 4 ve 5. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapan 72 İngilizce öğretmeni bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplamada yeni İngilizce öğretim programının genel özelliklerini, amaç ve kazanımları, içeriği değerlendirmeye yönelik olarak üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Ayrıca açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Frekans, ortalama, standart sapma hesaplanmış, açık uçlu sorulardan elde edilen veriler için içerik analizine başvurulmuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin genel anlamda programın (amaç-sonuç- içerik) iyi olduğunu; fakat bazı yönlerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Programın açık ve anlaşılır olduğu, fakat uygulamada kalabalık sınıflar, yoğun içerik, zaman sınırlaması, materyal sıkıntısı (CD., kaset çalar, vb.) gibi nedenlerden dolayı problemler ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu sebeple yeni bir program hazırlanırken, fiziksel özelliklerin de daha gerçekçi bir şekilde göz önüne alınması ve programa yansıtılması gerektiği ifade edilmiştir.

Seçkin (2011) öğretmen görüşleri doğrultusunda ilköğretim 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini saptamak üzere veri toplama aracı olarak 6 soruluk standart bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Antalya ili merkez ilçeye bağlı, başarı durumlarına göre üst-orta ve alt düzey olarak sıralanan okullardan seçilen, her okul düzeyinden 5'er olmak üzere, 4. sınıf İngilizce dersine giren 15 alan öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, programın en güçlü yönünün öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kılmayı amaçlansa da; en zayıf yönünün içeriğin yoğun olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Programın kazanım, içerik, etkinlikler ve değerlendirme öğelerinde eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra ders araç gereçlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan sürenin yetersiz olmasını programın uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak nitelendirmişlerdir.

Topkaya ve Küçük (2010) 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarının değerlendirilmesi başlıklı araştırmalarında İstanbul'un Beyoğlu ilçesinde bulunan 26 ilköğretim okulunda 4. ve 5.sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapan 72 İngilizce

öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler üç bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde yeni İngilizce öğretim programının genel özelliklerini, amaç/kazanımları ve içeriğini değerlendirmeye yönelik ifadeler sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerini rapor etmede açık uçlu sorular da sorulmuştur. Frekans, ortalama, standart sapma gibi basit istatiki verilerin yanı sıra açık uçlu soruların yanıtlanmasında nitel veri analizi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin programın genel hatlarıyla ilgili kısmen pozitif yönde görüş bildirdiklerini; fakat amaçlar, sonuçlar, içerik boyutlarında eksik noktalar olduğunu ve çeşitli düzenleme ve düzeltmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir.

Karcı (2012) yüksek lisans tezinde ortaokul 9.sınıf İngilizce programın öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada karma yöntem ile desenlenmiş olup 2010-2011 yılında Veriler 9.sınıf İngilizce programı değerlendirme anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular iletişimsel yaklaşımın sınıflarda uygulanamadığını, ders saatlerinin programı yetiştirmek için yeterli olmadığı, dört becerinin öğretim ve değerlendirme boyutlarında istenilen düzeyde kazandırılmadığı görülmüştür. Programda yer alan ölçme değerlendirme teknikleri ile uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerinin farklı olduğunu, dilbilgisi ağırlıklı öğretim nedeniyle becerilere yönelik sınavların hazırlanmadığı ve öğrencilerin iletişimsel becerilerinin ölçülemediği anlaşılmaktadır. İçerik açısından; konuların yoğun ve ağır olduğu, öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Eğitim öğretim durumlarında ise dilbilgisi ağırlıklı bir sürecin geçirildiği ve iletişimsel yaklaşıma ve becerilere yönelik uygulamaların yapılamadığı belirlenmiştir.

Orakçı (2012) tarafından yapılan yıl tezinde, İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bu amaçla, Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilköğretim okullarındaki 7. sınıf İngilizce derslerine giren toplam 180 öğretmenden 152'sinin görüşünü alarak programı değerlendirmiştir. Öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket yolu ile elde edilen verilerin, amaçlara uygun olarak, frekans (f) yüzdeleri (%) ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yeni programın kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme ile ilgili boyutları

hakkında önemli ölçüde olumlu görüşe sahip olmalarının yanında programının yeniden gözden geçirilmesi ve yetersiz yerlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

2.7.2. İngilizce Öğretimine İlişkin Yurtiçinde CIPP Modeli ile Yapılan Çalışmalar

İngilizce öğretimine ilişkin yurtiçinde CIPP Modeli kullanılarak yapılan çalışmalar yükseköğretim programlarını değerlendirmeye yönelik olup 2 araştırmayla sınırlıdır.

Karataş (2007), tezinde Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II programını Stufflebeam'in CIPP Modelini kullanarak öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Modelin boyutlarına ilişkin tek tip 46 maddelik değerlendirme ölçeğini öğretmen ve öğrencilere uygulayarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre, bağlam boyutunda, programın öğrenci gelişimi için programın amaçlarının ve ders kitaplarının öğrenci seviyesiyle uygunluğuna ilişkin bazı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenler, programın öğrencilerin dinleme, konuşma ve gramerin pozitif etkisi olmadığını, bunun yanı sıra öğretmenlere göre, program farklı iş alanlarında öğrencilere gerekli İngilizce bilgisini sağlamamaktadır. Girdi boyutunda, öğretmenlerin görsel-işitsel materyallere ilişkin negatif görüşler sergiledikleri, süreç boyutunda yeterli alıştırmaya ve tekrar yapılmasına ilişkin öğretmenlerin görüş ortalama puanları, öğrencilerinkinden fazla olduğu ifade edilmiştir.

Tunç (2012) Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinde, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu hedefle, Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç,ürün) değerlendirme modeli kullanılmıştır. 2008-2009 akademik yılında hazırlık okulunda öğrenim gören 406 öğrenci ve 12 okutman araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, anket ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla doküman analizine de başvurulmuştur. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılırken, nitel veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle incelenmiştir.

Bulgular, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın amacına kısmen ulaştığını göstermiştir. Okula ulaşım şartlarının yetersiz olduğu, programın amaçlarının iyi tanımlanmadığı, detaylı bir programa ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendilerini konuşma ve dinleme becerilerinde yetersiz buldukları, öğrenci ve öğretmenlerin sınavların zorluk derecesinin tutarlı olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu anlamda, programın fiziksel şartlar, içerik, kaynak ve değerlendirme boyutlarında geliştirilmeye gerek olduğunu ifade edilmiştir.

2.7.3. CIPP Modeli ile Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışında direkt olarak CIPP Modeli kullanılarak yapılan yabancı dil öğretimine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır; fakat eğitim alanında farklı program değerlendirme çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

Fatima (2010) doktora tezinde, Pakistan'da Öğretmen Eğitimi lisansüstü programlarının CIPP modelini temel alarak değerlendirilmesini ve programın güçlü ve zayıf yönlerini irdeleyerek bir model önermeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, seçkisiz eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 10 devlet üniversitesi ve 10 özel üniversite de okuyan öğretmen adayları, öğretim elemanları ve bölüm başkanları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmen adayları, öğretim elemanları ve bölüm başkanlarına farklı formlarda geliştirilen anketler uygulanmıştır ve ki kare analiz tekniği kullanılarak karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır. Sonuçlar, lisansüstü eğitim programlarının uygulama ve teknik yönler bakımından makul derecede yeterli olduğunu; fakat derslerin yapısı, uygulama sürecinin kısa olması, öğretmen adaylarının öğretmenlerinin bilgi bakımından yetersiz olduğunu düşünmeleri bakımından programı olumsuz olarak nitelendirmişlerdir. Eğitim programının öğretmen adaylarının profesyonel gelişimi için daha fazla eğitim zamanına yer vermesi gerektiği, programın içeriğinin düzenli aralıklarla yeniden gözden geçirmesi gerektiği ortaya konmuştur. Buna ek olarak araştırmacı, öğretmen eğitim kurumları ile çalışan öğretmenler arasında bağlantı olmadığını ve öğrenciler için eğitim bölümlerinin seminer ve benzeri çalışmaları düzenli bir şekilde organize edemediklerini ifade etmiştir.

McHugh (2011) doktora tezinde üniversite düzeyinde matematik programının CIPP modeline göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Amerika'nın güneydoğusunda gerçekleştirilen bu araştırmada, gelişimsel matematik programının etkiliği Stufflebeam'in CIPP Modeline göre değerlendirilmiştir. 5 araştırma sorusu çerçevesinde araştırma desenlenmiştir. (1) Üniversite düzeyinde gelişimsel matematik programının gerektirdiği durum ne boyuttadır? (2) Problemi çözmek için neler yapılmıştır? (3) Matematik öğrencilerine uygun öneriler çerçevesinde matematik programının uygulaması nasıl yapılmaktadır? (4) Gelişimsel matematik programı nasıl uygulanmaktadır? ve (5) program ne kadar başarılıdır?

Nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu araştırmada karma yaklaşım kullanılmıştır. Veriler, görüşme, anket, öntest-sontest matematik başarı ölçme aracı (testi) ve doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Ankete ilişkin bilgiler ve doküman analizi öncelikle kodlanmış sonra Excel'e girilerek analiz edilmiştir. Görüşmeler kayda alınmış, dökümü çıkarılmış ve ardından kodlanmıştır. Matematik başarı testi öntest-sontest sonuçları ise SPSS programında t-test ve Anova testiyle sınanmıştır. Bulgular, genel anlamda matematik programının hazırlandığı gibi uygulandığını göstermektedir. Stratejik düşünme konusunda hazırlıksız/ öğrencilerle daha profesyonel anlamda nasıl çalışılacağına ilişkin bir ihtiyaç ve istek olduğu ortaya konmuştur. Bu düşünceden hareketle, hazırlıksız öğrenciler için profesyonel yardım sağlanması önerilmiştir.

Bachenmeimer (2011) doktora tez çalışmasında Kuzey New Jersey Okul Dijital Backpack Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesini amaçlamıştır. A "Dijital sırtçantası " K-12 sınıflarında öğretmenlere verilen portatif dijital araçları içeren ve öğretimde kullanılabilen, kişisel gelişim için de faydalı tekerlekli bir bilgisayar çantasıdır. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, dijital çantaya dair profesyonel gelişim, teknoloji entegrasyonu, öğrenci katılımı gibi anahtar kavramlarla ilgili sorulara yanıt aranmıştır. 2008–2009 öğretim yılında belirlenen okul alanları dijital backpack programının uygulanması ile ilgili pilot uygulama yapılmasına karar vermişler ve 6 öğretmeni bu araştırma kapsamına dahil etmişlerdir. Giderler okul bütçesi tarafından ödenmiştir. Seçilen öğretmenlere sınıflarında dijital teknolojiyi kullanmaya hazır olup olmadıklarını ölçmeye yarayan 10 soruluk 5 seçenekli bir uygulama öncesi

ve sonrasında olmak üzere bir anket uygulanmış ve sonuçları eşli gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ürün değerlendirme kapsamında öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında birer kez gözlem uygulaması yapılmıştır. Gözlem sonuçları öğretmenleri teknoloji entegrasyonunun farklı şekillerde ve öğrencinin katılımını arttıracı bir şekilde kullandığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin teknolojiyi anlamlı yollarla kullanmasına ortam yaratılmasının öğrenci yaratıcılığını ortaya çıkarmaya yardım ettiği ortaya konmuştur.

Clementi, (2012) Outcomes of Participation in *Lac du Bois*, the French Language Village of Concordia Language Villages isimli çalışmasında, Concordia Fransız Dil Kampına gelen yaşları 7-18 değişen katılımcıların, çalışanları ve yöneticilerinin program hakkındaki algılarını ortaya koymak adına CIPP Modelini kullanarak bir değerlendirme çalışması yapmıştır. Fransızca dil öğretimine yönelik olarak 50 yıldır faaliyet gösteren yaz kampının başarısı değerlendirme ile mercek altına alınmıştır. Sıralı açıklayıcı karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada veriler 571 katılımcı ile yapılan anket, 22 si ile yapılan odak grup görüşmesi, 18 çalışan personeli, 15 yeni ve eski olmak üzere yöneticileri, paydaşları ile yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Dil edinimi, kültürel anlama, açık fikirlilik, kişisel gelişim açısından program değerlendirilmiştir. Bulgular, dil edinimine ilişkin her 4 boyutta ilerleme kaydedildiğini, öngörülen misyona ulaşmanın sürenin uzun olması ve kamplara katılım sayısından etkilendiğini göstermiştir. Öte yandan başarının yaş, cinsiyet, kampın yeri gibi etmenlerden etkilenmediği ortaya konulmuştur. Tüm paydaşların yaz kampını eğlence olarak nitelendirmeleri önemli bir bulgudur.

Millicent (2012) doktora tezinde Yetişkin Derece Tamamlama Programını Stufflebeam'in CIPP modeli ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, özel bir kolejde öğrenim gören yetişkin öğrenciler ve öğretmenleri örnekleme oluşturmaktadır. Kolej kataloğu, okulun websitesi, mezuniyet notları incelenmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada, veriler döküman analizi, anket ve odak grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Anketin güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve betimsel istatistiksel analiz (ortalama, frekans, çapraz tablo, ANOVA, Kruskal-Wallis) yöntemleri kullanılmıştır. Son olarak da Cohen Kappa analizi öğrenci ve öğretmenlerin yanıtları arasındaki uyumu tanımlamak için

kullanılmıştır. Bulgular, programın etkili bir şekilde işlediğini göstermiştir. Fakat, programın geliştirilmesine ilişkin bir takım öneriler getirilmiştir. Bunlar; metotların esnekliğini artırma, yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olma ve öğrencilere daha fazla destek olunması gerektiği yönündedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, seçilen araştırma modeli, evren-örneklem seçimi ve veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

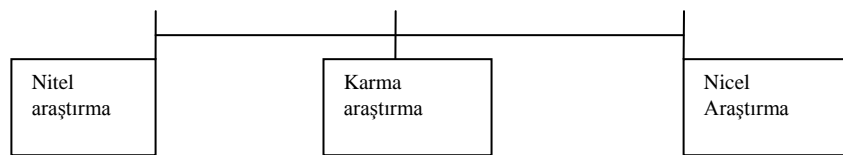
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma hem nitel hem nicel özellikler taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada zenginleştirilmiş desen olarak da adlandırılan karma desen/ karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda, araştırmacılar nitel ve nicel verileri eş zamanlı toplar ve daha sonra bulguların birbirini destekleyip desteklemediğine bakarlar (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010: 266)

Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin eş zamanlı/paralel olarak ya da birbirini bütünler şekilde farklı zamanlarda kullanıldığı çalışmalar olarak tanımlanabilir (Tashakkori ve Teddlie, 2003: 11). Nitel ve nicel araştırmalar örneğinde olduğu gibi farklı ideolojik veya teorik paradigmalardan oluşan bir araştırma olarak nitelendirilmektedir (Johnson ve Christensen, 2010: 33).

Benzer şekilde (Kıral, ve Kıral, 2011) karma model araştırmayı araştırmacının yapmış olduğu araştırmasının bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını karmalanması şeklinde ifade etmiştir.

Morse (2010)'da karma yöntem araştırmalarını, nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesiyle açıklanan ve eşzamanlı, sıralı olarak nitelendirilen destekleyici stratejileriyle tam bir metot olarak tanımlanmıştır (Morse, 2010: 483).



Şekil 3.1 Araştırma Metodolojisi (Johnson ve Christensen, 2010:32).

Şekilde 3.1 de görüldüğü gibi bir araştırma tamamen nitel ya da nitel ağırlıklı karma araştırma olabilir; aynı şekilde tamamen nicel ya da nicel ağırlıklı karma araştırma olarak desenlenebilir. Bu açıdan karma araştırma her iki araştırma türünün orta noktasında yer almaktadır (Johnson ve Christensen, 2010:32-33).

Karma yöntemi oluşturan nitel ve nicel araştırmalar iki farklı kültürü ve paradigmayı ifade etmektedir. Her iki araştırma yönteminin temel özelliklerini karşılaştıracak olursak; **nitel araştırmalar** kişilerin ve olayların farklı özelliklerini ölçümlere ya da sayısal verilere dayandırmadan karşılaştırmayı amaçlarken; **nicel araştırmalar** istatistiksel ölçümlere ve miktarlara (daha az, daha fazla; daha sık, daha nadir, farklı veya aynı vb.) dayandırarak araştırmayı gerçekleştirirler (Thomas, 2003: 1). Olay ve olgulara dışarıdan bakan nesnel bir tavır geliştirerek nedensellik ilişkisini açıklamaya ve genelleme yapmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2009: 49).

Nitel araştırma, sosyal ya da beşeri (insanla ilgili) bir problemi inceleyen, farklı metodolojik geleneklere dayalı bir anlama sürecini ifade eder. Araştırmacı, karmaşık bütünsel bir resim çizer, kelimeleri inceler, görüşülen kişinin fikirlerini detaylı bir biçimde rapor eder ve çalışmasını doğal bir ortamda yürütür (Cresswell, 1998:15). Nitel araştırmada, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2009: 39). Elde edilen veriler genelleme yapmak için kullanılmaz, sadece var olan olguyu olduğu gibi ortaya çıkarmak, özel durumların “tüm gerçekliğini” yansıtmak (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010: 23) için kullanılır.

Karma yöntem tanımlara göre metot, felsefe ve araştırma dizaynı olarak ifade edilmiştir. Fakat temel olarak nitel ve nicel olmak üzere 2 araştırma paradigmasını içerisinde barındırmasıdır. Bunu yaparken de bu metotları sıralı ya da eşzamanlı olarak yapabilir. Bu düşünceden hareketle Leech, N.L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2009:268-269) karma yöntem araştırmaları için 3 tipoloji önermiştir.

Bunlar:

- (a) karma derecesi (tamamen ya da kısmen karma),
- (b) zamana bağlı (eşzamanlı ya da sıralı);

(c) yaklaşımların vurgusu (eşit statülü ve dominant statülü).

Karma derecesi; araştırmanın tamamen ya da kısmen karma olup olmadığını belirler. **Zamana bağlı olması;** nitel ve nicel çalışmaların aynı zamanda mı yoksa birbirini takip eden bir sırada mı olduğunu belirtir; **yaklaşımlara** vurgu yapması da nitel ve nicel aşamalara aynı derecede önem verilip verilmediği ile ilgilidir. Bir anlamda öncelik sırasının belirlenmesidir. Leech, N. L.ve Onwuegbuzie,A.J (2009:268-269)

Creswell ve Clark (2011:69-73) ise bu 3 tipolojiyi ayrıntılandırarak karma yöntem dizaynlarını 6 grupta toplamıştır. Bunlar:

- a)Yakınsak/Eş zamanlı paralel (convergent paralel design)
- b)Sıralı Keşifçi dizayn (the explanatory sequential design)
- c)Açıklayıcı sıralı dizayn (the explatory sequential design)
- d)Eş zamanlı iç içe yöntem (the embedded design)
- e)Sıralı dönüştürücü strateji (the transformative design)
- f)Çoklu yöntem (the multiple design)'dir.

Eldeki araştırmada, araştırmacıya araştırma probleminin çözümü hakkında daha geniş bir perspektif kazandırması açısından karma yöntem stratejileri arasında en sık kullanılanlardan biri olan **eşzamanlı paralel** (Nicel) ve (Nitel) **karma yöntem** deseni kullanılmıştır. Eş zamanlı üçleme (Morse, 1999), paralel çalışma (Tashakkori ve Teddlie, 1998), yakınsak paralel dizayn (Cresswell, 2003) Akt. Cresswell ve Clark (2011: 77) gibi literatürde farklı isimlerle yer alan bu yöntem, bu araştırmada 7.sınıf İngilizce programını değerlendirmek için nitel ve nicel veri toplama araçlarına eşit derecede önem verildiği ve zamanlama açısından nitel ve nitel verileri aynı zamanda toplamının faydalılığı düşünülerek seçilmiştir.

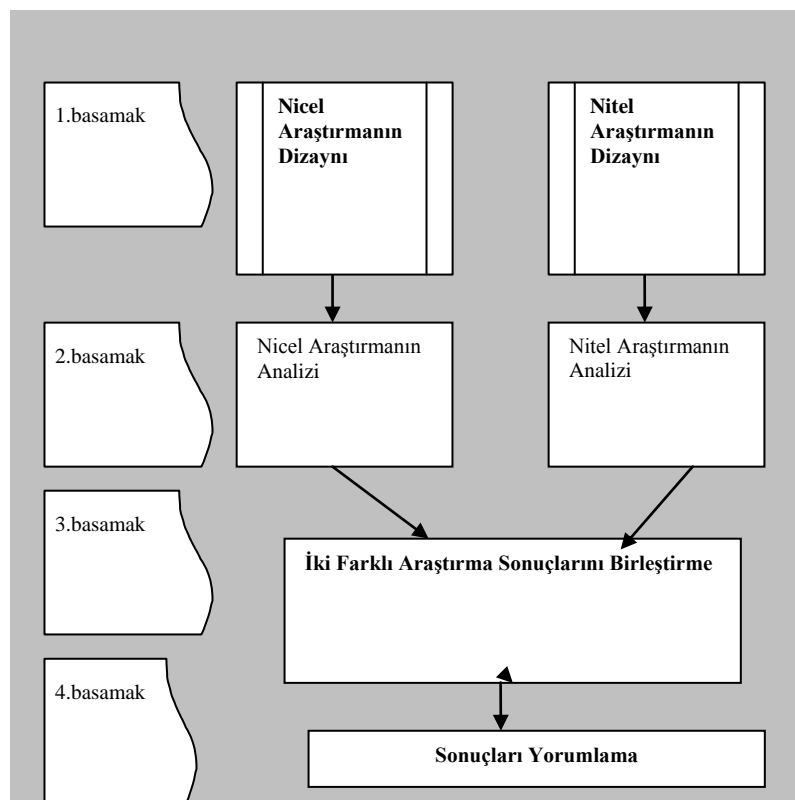
Bu yöntemin uygulanması için Cresswell (2011) 4 basamak önermiştir. Bunlar:

1. basamakta; nitel ve nicel araştırma yöntemleri, araştırma soruları ayrı ayrı hazırlanır ve veriler buna uygun olarak toplanır.

2.basamakta; Nicel çalışma sonuçları betimsel istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilirken; Nicel araştırma sonuçları betimsel ya da içerik analizi kullanılarak analiz edilir

3.basamakta; Nitel ve Nicel Araştırma Sonuçları bir araya getirilerek karşılaştırmalar yapılır, farklı ve benzer bulguların sentezinin yapılması sağlanır.

4.ve son basamakta ise; Sonuçlar ayrı ayrı yorumlanır ve özetlenir. Araştırma bulgularının ne yönden birbirine benzediği ve farklılaştığına dair yorum yapılır.



Şekil 3.2 Eş Zamanlı Paralel Yöntem Tasarım Aşamaları (Cresswell ve Clark 2011: 79'dan çevrilmiştir.)

3.1.1. Karma Yöntem Araştırmalarının Avantajları

Greene, Caracelli ve Graham (1989) karma yönteminin avantajlarından şu şekilde bahsetmişlerdir: "farklı metotların sonuçlarını bir araya getirerek üçleme adı atına doğrulayıcı; açıklama ve detaycılık aradığından ötürü tamamlayıcı, bir metot diğerinin gelişimine yardım ettiği için gelişimsel; farklı perspektifler geliştirmesi

açısından bir başlangıç; farklı araştırma bileşenleri için farklı metotlar kullanarak araştırmanın içeriğini geliştirici özelliklere sahiptir (Akt: Creswell ve Clark, 2011:62)

Ayrıca, sosyal bir durumu/problemi daha iyi anlamak, tanımlamak için kullanıldığını ve birçok avantajı olduğunu ifade eden Greene, (2007: 21) farklı kombinasyonlar yapılarak kullanılabilen karma yöntemin (mixed method) kullanılmasıyla, araştırma bulgularının daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verebileceğini, araştırmayla ilgili daha derinlemesine, ayrıntılı bilgi birikimine sahip olunabileceğini vurgulamıştır. Karma yöntemin kullanımıyla ilgili olarak Tashokkori (2009) hem nitel hem nicel metotlardan çıkarılabilecek sonuçların kalitesini arttırmada bir araç vazifesi görür ifadesiyle bu yöntemin avantajından bahsetmiştir.

Nitel çalışmalar, nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, derinlemesine betimleme, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Bu sebeple her iki araştırma deseninin birbirini tamamlayıcı bir şekilde kullanılması daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Bu araştırmanın nitel boyutuyla ilgili olarak 2012-2013 öğretim yılında 7.sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıflarında yapılan gözlemler ve döküman analizleri kullanılmış; nicel boyutunda ise 7.sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve İngilizce öğretmenlerine uygulanan 7.Sınıf İngilizce Programı Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Son aşamada ise nitel ve nicel bulgular birleştirilerek araştırma sonuçlarına ilişkin yorumlarda bulunulmuştur.

3.2. ARAŞTIRMA SÜRECİNDE İZLENEN AŞAMALAR

Program değerlendirme planı hazırlanırken öncelikle ilgili literatür taranarak program uygulaması incelenmiş ve Stufflebeam'ın modele ilişkin çalışmalara örnek olabilecek amaç, yöntem ve kullanılacak tekniklere ilişkin hazırladığı matris incelenerek, bu araştırmada kullanılacak nitel ve nicel ölçme araçları geliştirilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Süreci

Nicel Araştırma	Nitel Araştırma (görüşme)
Öğrenci ve öğretmen anketlerinin taslak formunun hazırlanması	Taslak görüşme ve gözlem formlarının hazırlanması
Uzman görüşlerinin alınması	Uzman görüşlerinin alınması
Pilot uygulamalarının yapılması	Görüşme için deneme uygulamasının yapılması, Gözlem yapılacak okulların seçimi ve deneme uygulamasının yapılması
Anketlerin öğrenci ve öğretmenlere uygulanması	Görüşmelerin ve görüşmelerin yapılması
Verilerin girişi	Görüşmelerin ve gözlem kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması
Verilerin analiz edilmesi	Görüşme ve gözlem analizinin analizinin yapılması
Yorumlama ve raporlaştırma	Nitel verilerin yorumlanması ve raporlaştırma

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi itibariyle 4+4 sisteminin bir getirisi olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının birbirinden ayrılması sonucu Aydın ili merkez ilçelerinde toplam 32 ortaokul öğretim vermektedir. Ancak bazı ilkokulların bünyesinde halen devam etmekte olan 7.sınıf öğrencileri ve derse giren öğretmenler de araştırma kapsamına dahil edildiğinden dolayı araştırma 46 okulda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada iki tür evrenden bilgi toplanmıştır.Araştırmanın birinci çalışma evrenini MEB’ ten alınan bilgiler doğrultusunda, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez il ve ilçelerindeki ortaokullarda ve bazı ilkokulların bünyesinde görev yapmakta olan toplam 130 İngilizce öğretmeni, ikinci çalışma evrenini ise bu okullarda öğrenim gören 3739, 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3.1. Nicel Veriler için Örneklem Seçimi

Belirtilen evrenden örneklem seçimi nicel ve nitel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin toplanması aşamasında, anket formlarının uygulanması için 7. sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenlerin tamamına ulaşılmaması planlanmış ve örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğretmenler için hazırlanan 7.sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirme anketlerinin veri kaybını önlemek adına bizzat araştırmacı tarafından okullara birkaç kez gidilerek ulaştırılmış, görev yerlerinden ayrılan, yer değişikliği yapılan öğretmenler tespit edilerek örneklemde yer alan

öğretmenlerin hepsine ulaşılmıştır; ancak 3'ü bayan 1'i erkek olmak üzere 4 öğretmen son 4-5 yıldır sadece ilköğretim 4. ve 5. sınıf derslerine girdiği ve programı yeterince tanımadığını, 1 bayan öğretmen de liseden yeni tayin olduğu ve daha önce 7.sınıf derslerine hiç girmediğini belirterek anketi yanıtlamak istememiştir. Bu sebeplerden dolayı nicel araştırmanın öğretmen örneklemini 2012–2013 eğitim öğretim yılında 7.sınıf derslerine girmiş ve girmekte olan 125 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleri tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 3.2.Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	84	67.2
Erkek	41	32.9
Toplam	125	100
Mezun olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	92	73.6
Fen Edebiyat Fakültesi	23	18.4
Diğer bölümler	10	8.0
Toplam	125	100
Yaş	f	%
22-27	19	15.2
28-32	51	40.8
33-38	28	22.4
39-44	27	21.6
Toplam	125	100
Kıdem	f	%
0-5	25	20.0
6-10	42	33.6
11-15	41	32.8
16-20	17	13.6
Toplam	125	100
Çalıştıkları okulun SED'i	f	%
Alt SED	40	32,2
Orta SED	34	27,2
Üst SED	51	40,8
Toplam	125	100
Okulların sınıf mevcudu	f	%
15-20	27	21.6
21-30	54	43.2
31-40	44	35.2
Toplam	125	100
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	f	%
Evet	48	38.4
Hayır	77	61.6
Toplam	125	100

Örneklemin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, 125 öğretmenin 84'ünün (%67.2) kadın, 41'inin (%32.9) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 92'sinin (%73.6) Eğitim Fakültesi mezunu, 23'ünün Fen Edebiyat Fakültesi mezunu (18.4) ve 10'unun (%8) ise diğer bölümlerden (Sınıf öğretmenliği, Ziraat Mühendisliği vb.) mezun oldukları görülmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin yaşları 22 ile 44+ arasında değişmekte olup, 22-27 yaş arasında toplam 19 öğretmen (%15.2), 28-32 yaş arasında 51 öğretmen (%40.8), 33-38 yaş arasında 28 öğretmen (%22.4), 39-44 yaş arasında da 27 öğretmen (%21.6) bulunmaktadır. Kıdem yılları açısından, kıdemi 0-5 arasında 25 öğretmen (20.0), 6-10 yıl kıdeme sahip 42 öğretmen (33.6), 11-15 yıl kıdeme sahip 41 öğretmen (%32.8), 16-20 yıl kıdeme sahip 17 öğretmen (%13.7) bulunmaktadır.

Çalıştıkları okulun SED düzeyine göre incelendiğinde, 40 öğretmenin (%32.8) alt SED düzeyine sahip okullarda, 34'ü (%27.2) orta SED düzeyinde, 51'i ise (%40.8) Üst SED düzeyindeki okullarda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ders verdikleri sınıf mevcutları açısından, öğretmenlerin 27'si (%21.6) 15-20 kişilik sınıflarda, 54'ü (%43.2) 21-30 kişilik sınıflarda, 44'ü (%35.2) 31-40 kişilik sınıflarda ders işlediklerini beyan etmişlerdir. Programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre, öğretmenlerin 48'inin (38.4'ü) hizmetiçi eğitim aldıkları, 77'sinin (%61.6'sı) ise program uygulanmasından bu yana herhangi bir hizmetiçi eğitim almadıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci evrenini merkez il ve ilçede öğrenim gören 3739, yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci örneklemini ise evren içerisinden oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 850 öğrenci oluşturmaktadır. Küme örnekleme, evrendeki tüm kümelerin tek tek bütün elemanlarıyla eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme türüne denir (Karasar, 2012: 114). Karasar (2009, 2012) küme örnekleme türüne oranlı ve oransız olmak üzere iki grupta inceleyerek "oranlı küme örnekleme yapmak için evren önce kendi içerisinde benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılır ve her bir alt evrenden o alt evrenin bütün içerisindeki oranını yansıtabileceği şekilde örneklem alınır" şeklinde ifade etmiştir. Balcı (2001:99) örnekleme türüne göre yer alacak kümelerin basit yansız örnekleme ya da tabakalı örnekleme yolu ile seçilebileceğini belirtmektedir. Araştırmada Aydın ili merkez ilçesinde bulunan 46 ortaokul ve ilkokul (7.sınıfları bünyesinde barındıran) alt-orta-üst SED düzeylerine göre

3 tabakaya ayrılmış ve her bir tabakanın toplam evrendeki oranı hesaplanmıştır. Buna göre üst SED düzeyindeki toplam öğrenci sayısı 1639 olup evrenin % 43.8'ini, orta SED düzeyindeki toplam öğrenci sayısı 932 olup evrenin %24.9'unu, alt SED düzeyindeki toplam öğrenci sayısı ise 1166 olup evrenin % 31.2'sini temsil etmektedir. Ancak geriye dönen boş ve eksik anket sayısının fazla olması sebebiyle her bir tabakadan eşit oranda öğrenci seçimi yapılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple alt SED düzeyinden 297 orta SED düzeyinden 242 ve üst SED düzeyinden 311 öğrenci olmak üzere toplam 850 öğrenci örnekleme alınmıştır. Betimsel araştırmalarda evrenin %10'u örneklem için yeterli görülmektedir, eldeki araştırmada bu sayı arttırılarak örneklemin, evrenin % 22.7'sini temsil etmesi sağlanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin ve 7.sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak betimlenmiştir.

Tablo 3.3.' de nicel örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet, İngilizce 1.dönem karne notları, okulların SED düzeyi, İngilizce dersine olan ilgileri, anne-baba mesleği ve anne-babalarının bitirdikleri okul dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. 3. Nicel Verileri Oluşturan Öğrenci Örnekleminin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	466	54.8
Erkek	384	45.2
Toplam	850	100
Okulun SEDi	f	%
Alt	297	34.9
Orta	242	28.5
Üst	311	36.6
Toplam	850	100
Not ortalaması	f	%
1	52	6.1
2	83	9.8
Not ortalaması	f	%
3	222	26.5
4	225	26.5
5	268	31.5
Toplam	850	100
Derse ilişkin ilgi	f	%
Evet	669	78.7
Hayır	181	21.3

Tablo 3.3'ün devamı		
Anne mesleği	f	%
Memur	95	11.2
İşçi	65	7.6
Serbest	73	8.6
Ev hanımı	602	70.8
Emekli	11	1.3
Toplam	846	99.5
Anne okul	f	%
Okumamış	63	7.4
İlkokul	337	39.6
Ortaokul	159	18.7
Lise	188	22.1
Üniversite	99	11.6
Toplam	846	99.5
Baba mesleği	f	%
Memur	229	26.9
İşçi	233	27.4
Serbest	302	35.5
İşsiz	33	3.9
Emekli	44	5.2
Toplam	841	98,9
Babasının bitirdiği okul	f	%
Okumamış	18	2.1
İlkokul	246	28.9
Ortaokul	203	23.9
Lise	183	21.5
Üniversite	191	22.5
Toplam	841	98,9

Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, 466 kız (% 54,4), 384 erkek (% 45,2) olmak üzere toplam 850 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Alt SED düzeyinden 297 (%34,9), orta SED düzeyinden 242 öğrenci (%28,5), öğrenci ve üst SED düzeyinden 311 (%36,6) bulunmaktadır.

Öğrencilerin not ortalamaları 1-5 arası değişmektedir. Öğrencilerin 52'si (%6.1) İngilizce dersinden başarısız olmuşlardır. 2 (geçer not alan) öğrenci sayısı 83 (%9.8)'dir. 3 alan öğrenci sayısı 222 (%26.1), 4 alan 225 (%26.5), 5 alan 268 (%31.5) öğrencidir. İngilizce dersine ilgi duyan öğrenci sayısı 669 (%78.7) olup ilgi duymayan öğrenci ise 181 (%21.3)'tür.

Anne mesleğine ilişkin dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin büyük çoğunlukla 602'sinin (% 70.8'inin) ev hanımı, 95'inin (%11.2'sinin) memur, 73'ünün (%8.6'sının) serbest meslek, 65'inin (%7.6'sının) işçi ve 11'inin (%1.3'ünün) emekli olduğu anlaşılmaktadır. Annelerinin bitirdiği okullar incelendiğinde en fazla oranda 337'sinin (%39.6) ilkokul, 188'inin (%22.1) lise, 159'unun ortaokul (%18.7), 99'unun (%11.6) üniversite, 63'ünün (%7.4'ünün) okula gitmemiş olduğu görülmektedir.

Baba mesleğine ilişkin olarak, öğrencilerin babalarının en yüksek orandan azalana doğru sıralandığında, 302'si serbest meslek (%35.5), 233'ü işçi (%27.4), 229'u (%26.9) memur, 44'ünün (% 5.2) emekli, 33'ünün (%3.9) işsiz olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin babalarının en fazla 224 kişiyle ilkokul mezunu (%28.9), bunu sırasıyla ortaokul mezunu 203 kişi (%23.9), üniversite mezunu 191 kişi (%22.5), lise mezunu 183 kişi (% 21.5) ve hiç okula gitmemiş 18 (%2.1) oluşturmaktadır. Öğrencilerin annelerinin okul ve meslek bilgisine ilişkin 4, babalarının okul ve meslek bilgisine ilişkin 9 öğrencinin velilerinin yaşamadığına dair bilgi vermesi nedeniyle bu bilgileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Öğrenci anketlerinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey saptamasına yönelik 4 soruya yer verilmiştir. Anne-baba okul ve mesleklerinin demografik özelliklere dahil edilme sebebi, farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılıkları saptamaya yardımcı olmasıdır.

3.3.2. Nitel Veriler için Örneklem Seçimi

Niteliksel araştırmalar için örneklem büyüklüğüne karar vermek niceliksel araştırmalara oranla daha zordur, burada önemli olan araştırmanın amacına uygun olarak neyin bilinmek istenildiği ve elde bulunan zaman ve kaynaklar ölçüsünde neler yapılabileceğidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010:93). Bu araştırmada örneklemin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullardan seçilerek durumlarda çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Bunun için nitel verilerin çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım,

Şimşek, 2006: 108). Sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına göre alt-orta-üst düzey olarak 3 gruba ayrılan okullardan eşit sayıda olmak üzere, gönüllülük esasına göre seçilen 30 öğretmen ve 30 öğrenci olmak üzere 60 kişi nitel araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Görüşülecek öğrencilerin seçiminde gönüllülük esasının yanı sıra öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip (3-4-5) olmasına, cinsiyet değişkenine ve İngilizce dersine ilgi duyma; öğretmen seçiminde ise farklı kıdem yılları, mezun oldukları üniversite ve cinsiyet değişkenlerinin temsiline dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıda özetlenmiştir:

Görüşme yapılan öğretmen örneklemini, 10 alt SED, 10 orta SED ve 10 Üst SED deki çalışan öğretmenler olmak üzere toplam 30 öğretmen oluşturmaktadır. Kıdem yılı 2- 10 arasında değişen 10 erkek ve 5-20 arasında değişen 20 bayan öğretmen bulunmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 4'ü Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olup, 16 tanesi Eğitim Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 20'si hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmış,10'u katılmamıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerden 10'u alt SED, 10'u orta SED, 10'u da Üst SED düzey okullarında eğitim görmektedir. 15 kız ve 15 erkek olmak üzere eşit sayılarda seçilen öğrencilerin 1.dönem İngilizce not ortalamaları 3-4-5 arasında değişmektedir.

Gözlem sınıfları ise görüşmelerde olduğu gibi farklı SED değişkenine göre belirlenen okullar arasından seçilmiştir. Her bir düzeyi temsil edecek 3 sınıf, okul müdürlerinin ve İngilizce öğretmenlerinin izinleri doğrultusunda gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve gözlem çalışmaları 7.sınıfların belirli şubelerde, öğretmen ve araştırmacıya uygun saatlerde yürütülmüştür.

MEB ve TÜİK tarafından okulların sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin okullara ilişkin resmi olarak herhangi bir sınıflama vermemektedir; bu açıdan daha doğru sonuçlara ulaşmak adına okulun bulunduğu yerleşim yeri/konumu, göç alıp almaması, demografik özelliği, öğrenci özellikleri, anne-baba eğitim durumu,anne-baba mesleği, okul müdürleri ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler, Aydın ili genelinde yapılan benzer çalışmalar, okulların SBS genelinde aldıkları puan sıralamaları incelenerek okulların sosyo-ekonomik düzeyleri üç gruba ayrılmıştır.

Tablo3.4.: Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Sıralanması.

SED durumu	Okul Adı	İ/ÖÖ.	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ü1	Y.İ.O	İÖ.	190	3
Ü2	Y. K.B.İ.	İÖ.	173	1
Ü3	C. İ.	İÖ.	198	2
Ü4	E.O.	ÖÖ.	106	16
Ü5	E.Ç.İ.	İÖ.	204	2
Ü6	T.O.İ.	İÖ.	200	4
Ü7	G. O.	ÖÖ.	321	13
Ü8	G. İ.	İÖ.	184	2
Ü9	M. K. O.	ÖÖ.	117	7
O1	G.M. K. İ.	İÖ.	75	1
O2	D.F. U. O.	ÖÖ.	140	7
O3	Z. O.	İÖK.	77	3
O5	H.H.İ.	İÖ.	67	2
O6	H. C.O	İÖK.	63	2
O7	N. M. O.	ÖÖ.	56	4
O8	H.L. A.O.	ÖÖ.	90	7
O9	M.A.E. O.	İÖK.	112	1
O10	İ.O.	İÖ	26	1
O11	V. M.G.O.	ÖÖ.	68	5
O12	Ş.R.T.O	ÖÖ.	83	4
O13	Y. A. E. İ.	İÖ.	75	1
A1	K. O.	İÖ./ÖÖ.	25	2
A2	I.O.	İÖK.	19	1
A3	I.O.	İÖ./ÖÖ.	16	1
A4	K. O.	İÖ./ÖÖ.	22	1
A5	K. O.	İÖ./ÖÖ.	12	1
A6	O. Y. O.	ÖÖ.	94	4
A7	O. İ.	İÖ.	74	2
A8	Ö.B.O.	İÖ./ÖÖ.	15	1
A9	T.O.	İÖ./ÖÖ.	37	1
A10	C. B. O.	ÖÖ.	42	2
A11	E. O.	İÖ./ÖÖ.	13	1
A12	F. İ.	İÖ.	32	1
A13	K.O.	İÖ./ÖÖ.	26	1
A14	U. İ.	İÖ.	55	1
A15	Y. O.	İÖ./ÖÖ.	44	1
A16	Y. O.	İÖ./ÖÖ.	18	1
A17	Y.E.İ	İÖ.	137	3
A18	Z.H. İ.	İÖ.	63	1
A19	A.G.O.	ÖÖ.	72	2

Tablo 3.4'ün devamı				
SED durumu	Okul Adı	İ/ÖÖ.	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
A20	A. Ş.S.O.	ÖÖ.	90	3
A21	A.C.A.O.	ÖÖ.	80	3
A22	B. H.İ. A.O.	İÖ./ÖÖ.	63	1
A23	Ç. A. O.	ÖÖ.	66	2
A24	D. O.	İÖ./ÖÖ.	51	1

Etik olarak, araştırmanın nitel boyutunda, içerik analizi ve görüşme sonuçlarında kullanılmak üzere okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek isimleri verilmemiştir. Bunun yerine okullar sosyo ekonomik düzeylerini sembol eden alt, orta, üst düzeylerinin baş harfleri alınarak “A1,O1,Ü1” şeklinde kodlanarak gruplandırılmıştır.

Tablo 3.5.Örneklem Grubu ve Uygulanan Ölçme Araçları

SED		Alt	Orta	Üst
Okullar		A1	O1	Ü1
Uygulanan Ölçme Araçları	Görüşme	10 öğretmen 10 öğrenci	10 öğretmen 10 öğrenci	10 öğretmen 10 öğrenci
	Gözlem	8 saat	8 saat	8 saat
	Anket	36 öğretmen 297 öğrenci	41 öğretmen 242 öğrenci	48 öğretmen 311 öğrenci
	Döküman Analizi	7.sınıf Program kitapçığı 7.Sınıf Ders Kitabı		

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Yukarıda tanımlanan görüşme, gözlem ve anketler hazırlandıktan sonra araştırma önerisi ile birlikte Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak uygulanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.4.1.Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları:

Nicel araştırmada kullanılmak için ilk aşamada 7.sınıf yabancı dil programı değerlendirilmek üzere CIPP modelinin aşamaları temel alınarak öğretmen ve öğrenciler için benzer soruları kapsayan “7.sınıf Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi” şeklinde adlandırılan iki ayrı form/ ölçme aracı geliştirilmiştir. Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları (Akt. Büyüköztürk,ve arkadaşları, 2010: 126) olduğundan dolayı anket uygulanmasına kararlaştırılmıştır.

Öğretmen ve Öğrenciler için Ölçme aracı geliştirme süreci 4 aşamada gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.6.: Ölçme aracı geliştirme aşamaları

<u>1.AŞAMA</u>	<u>2.AŞAMA</u>	<u>3.AŞAMA</u>	<u>4.AŞAMA</u>
Problemi tanımlama	Madde yazma	Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma	Ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme
Amaç ve soruları belirleme	Taslak form oluşturma		

(Tablo 3.6. Büyük öztürk ve arkadaşları, 2010: 128’den alınmıştır).

I. Aşamada, Kuramsal çerçeve ve problem tanımlanmış ve ilgili değişkenler, alt amaçlar belirlenmiştir. Buna göre, değerlendirme anketin 4 özelliği ölçmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bağlam boyutunda 7. Sınıf İngilizce programının amacı, güçlü ve zayıf yönleri, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, dil becerilerinin gelişimine uygunluğu, programın içerik ve süre uyumuna; Girdi boyutunda öğrenci, öğretmen, materyal ve sınıf özelliklerine, Süreç boyutunda öğrenci ve öğretmenlerin sürecin işleyişinde karşılaştıkları güçlükler ve ders süresince yapılan etkinlik, kullanılan yöntem ve tekniklere, Ürün değerlendirme boyutunda da öğrenci ve öğretmenlerin programın başarısıyla ilgili memnuniyet durumlarının incelenmesi gibi birtakım unsurların değerlendirilmesine odaklanılacağı kararlaştırılmıştır.

II. Aşamada, anket formları CIPP modelinin boyutlarını temsilen aşağıdaki temel soruları ve CIPP değerlendirme modelinin temel aşamaları (bağlam-girdi-süreç-

ürün) çerçevesinde, 7.sınıf İngilizce öğretim programının amaçları, yapılan literatür taraması sonucunda Stufflebeam (2003, 2007) 'in CIPP modeline ilişkin kontrol listesinden, benzer araştırmaların ölçme araçlarından (Karataş, 2007; Yaman, 2007; Büyükduman, 2005),7. sınıf program kitapçığında yer alan açıklamalar ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden elde edilen veriler ile elde edilen sonuçlardan uyarlanarak geliştirilmiştir.

Buna göre CIPP modelinin her bir boyutuna ilişkin temsili sorular Tablo da gösterilmektedir:

Tablo 3.7.: CIPP Modelinin Boyutlarına İlişkin Temsili Sorular Matrisi

CIPP	Temsili Sorular
Bağlam/Çevre Değerlendirme	Program teklif edilebilir özelliklere sahip mi? Program ne tür bir içeriğe sahiptir/olmalıdır? Programın amaçları nelerdir/nasıl olmalıdır? Program hangi hedefleri gerçekleştirmeye yöneliktir? Ders ihtiyaçlarla uyumlu mu? Kritik anlamda önem taşıyan dış faktörler(bakanlık, ağ vs.) var mı?
Girdi Değerlendirme	Eğitim ortamında kullanılmakta olan program materyallerinden hangileri daha kullanışlıdır? Öğretmen ve öğrenciler açısından hangi materyaller uygulanabilir niteliktedir? Bireysel eğitim nasıl en iyi şekilde uygulanabilir? Öğrenci başarısında farklı materyal kullanımının etkileri nelerdir? Hangi öğretme stratejileri kullanılmalıdır? Tüm bir program için öğretme aktivitelerinin unitelerinden kaç tanesi uygulamaya konmalıdır? Öğrencilerin giriş özellikleri nasıldır?
Süreç Değerlendirme	Öğrenciler nasıl öğrenmektedirler? Öğretimin kalitesi nasıldır? Öğrenciler öğretim sürecinin işleyişinden ne kadar memnundurlar? Öğretim için yönetim /devlet tarafından ayrılan ödenek/bütçe yeterli midir? Program bileşenlerinden hangisi/hangileri eksiktir/? Programın uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
Ürün Değerlendirme	Program öğrencilerin belirtilen hedeflere ulaşmasını sağlar nitelikte midir? Yıl sonunda ya da sene içerisinde bir final sınavı yapılıyor mu? Informal değerlendirme yapılıyor mu? Öğrenciler öğrendiklerini nasıl kullanıyorlar? Program öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için etkili mi? Öğretmenler öğrencilerin gelişiminden ne kadar memnundur? Öğrencilerin başarı notları nasıldır? Öğrencilerin seviyelerinde bir artış gözlenmekte midir?

Tablo 3.7. (Tseng K.H, ve diğerleri, 2010)'den uyarlanmıştır.

III. Aşamada, Eğitim bilimlerinde uzman Adnan Menderes Üniversitesi ve Muğla Üniversitesinden Ölçme Değerlendirme, Türkçe Eğitimi, Eğitim Bilimlerinde öğretim görevlisi 5 kişinin görüşleri alınarak ölçme aracının ön uygulama formu oluşturulmuştur. İngilizce öğretmenleri adına oluşturulan nihai form 5 seçenekli ve 58 sorudan oluşmakta, öğrenciler için oluşturulan form 4 seçenekli ve 45 sorudan oluşmaktadır.

IV.Aşamada, ön uygulamaya geçmeden önce ölçme araçları 3 İngilizce öğretmeni ve 15 kişilik bir grup öğrenciye verilerek maddelerde anlaşılmayan kelime ya da ifade bozukluklarının olup olmadığı teyit ettirilmiş ve bazı kelimeler ön uygulamadan önce değiştirilmiştir (güdülenme-motivasyon, vs. gibi). Bu tip yazımsal ifadeler değiştirilerek ölçme araçları 120 kişilik örneklem dışında kalan Aydın ilçelerinde görev yapan öğretmen ve 130 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Anketi inceleyen öğretmenlerin ve uzmanların dönüt ve düzeltmeleri, doğrultusunda gerekli düzenlemelerden sonra anket son şeklini almıştır.

3.4.1.1. Anket Formlarının Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Yapısal geçerlikle ilgili temel kuramsal kriter, içerik geçerliliğidir. İçerik geçerliliğinde ölçme aracının öngörülen hususları ölçüp ölçmediği, soruların ölçülen kavramın anahtar yönlerini kapsayıp kapsamadığı araştırılır (Baş, 2006:190). Öğretmen ve öğrenci anketinin geçerlik çalışmaları uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD'den 2 Yrd.Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden Türkçe Eğitiminde öğretim görevlisi olmak üzere toplam 4 kişinin görüşleri alınarak ölçme aracının ön uygulama formu oluşturulmuştur.

Pilot uygulamada anket formlarının tüm maddelerinden (58 madde) alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach-Alpha güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Anketin iç tutarlılık hesabına göre, öğretmen anketinden alınan toplam $\alpha=.91,50$ olup öğrenci anketi $\alpha=.93,20$ olarak hesaplanmıştır.

Asıl uygulama sonuçlarına göre ise öğretmen anketi $\alpha=.93,68$ (58 madde için)

Bağlam boyutu için (17 madde) alpha güvenilirlik: $\alpha=.85$

Girdi boyutu için (14 madde): $\alpha=.79$

Süreç boyutu için (13 madde): $\alpha=.76$

Ürün boyutu için (14 madde) $\alpha=.73$

Öğrenci anketinin asıl uygulamada Cronbach Alpha; $\alpha=.93.33$ (45 madde için)

Bağlam boyutu için (10); $\alpha=.79,26$

Girdi boyutu için; (11) . $\alpha=.77,85$

Süreç boyutu için: (13) $\alpha=.85$

Ürün boyutu için: (11) $\alpha=.78,30$ olarak hesaplanmıştır.

3.4.2.Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Ölçme Araçları:

İlköğretim 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenler ve bu süreçte aktif yer alan öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini saptamak üzere görüşme yöntemi, yapılandırılmamış gözlem ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

3.4.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları

Görüşme (interview, mülakat) sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2009:165). Sohbet tarzında (informal) görüşme, görüşme klavuzu yaklaşımı, kapalı ve kesin yanıtların olduğu görüşme ve standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme olmak üzere 4 tür görüşme yöntemi kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006:457;Akt Büyüköztürk, 2010: 164). Bu araştırmada, standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme türü kullanılmasına karar verilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede bütün deneklere aynı şekilde soruların sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirgediği ve bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizinin daha kolay olması (Yıldırım ve Şimşek, 2006:123) nedeni ile tercih edilmiştir. Bu sebeple, sorulacak soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenerek, görüşme yapılan kişilere temel sorular aynı sıra ile açık uçlu bir formatta sorulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken değerlendirme türlerine cevap aranacak sorular düşünülerek mantıklı bir sırada görüşmecilere sunulmuştur. Her sorunun yalnızca bir özelliği ölçmesine dikkat edilmiştir. Görüşme öncesi hazırlık

aşamaları (genel ve özel amaçlı araştırma sorularına karar vermek, görüşme sorularını tasarlamak, soruları sıralamak, giriş ve kapanışları hazırlamak, görüşülen kişilerin kayıtları için hazırlanmak, görüşme formu için pilot test yapmak) ve görüşme sürecinde yapılması gerekenler (Görüşmeye hazırlama, konuyu tanımlama, görüşmeyi zamanında sonlandırma, not tutma vs.) titizle yerine getirilmiştir. Görüşme formunda yer alması düşünülen sorular öncelikle Stufflebeam'in Cıpp Modelinin temel boyutları ve bu boyutlarda sorulabilecek örnek sorulardan ve benzer araştırma bulguları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve nitel araştırma alanlarında çalışan 3 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan dönüt ve düzeltmeler sonucunda biçimlendirilmiş ve pilot uygulaması örneklem dışında kalan/araştırma kapsamı dışında kalan üç İngilizce öğretmeni ve rastgele seçilen dört 7. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmış, böylece sorularda anlaşılmayan yerlerin olup olmadığı ve soruların işlerliği test edilmiştir.

Asıl öğrenci ve öğretmen formunda Stufflebeam'in CIPP modelinin 4 temel boyutu altında toplam 14 adet soru yöneltilmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış olup, bir görüşmenin ortalama süresi öğretmenler için ortalama 20-35 dk., öğrenciler için 12-20 dakika olarak hesaplanmıştır. Ses kayıt cihazına izin verilmeyen durumlarda veriler not alma tekniği ile toplanmıştır. Veriler, 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında okulların karşılaştırmalı analiz yapabilmek adına sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri/demografik özellikleri göz önüne alınarak eşit oranda olmak üzere toplam 30 İngilizce öğretmeni ve 30 7.sınıf öğrencisi ile görüşme yapılarak elde edilmiştir.

Ham veriler word formatında sorular ve cevaplar olmak üzere 2 sütun şeklinde Times New Roman- 12 punto, 1,5 satır aralığı üzere öğretmen formunda 130 sayfa, öğrenci formunda ise 62 sayfa tutmuştur. Öğretmenlerle yapılan en uzun görüşme 35 dakika, en kısa görüşme 20 dakika sürmüştür; öğrencilerle yapılan görüşmelerden en uzun olanı 20 dakika en kısa olanı 12 dakika olarak hesaplanmıştır.

3.4.2.2. Gözlem Verilerinin Toplanması

Nitel araştırmanın 2. bir boyutu olarak öğrenme-öğretme sürecinin işlerliğini test etmek adına gözlem yapılmıştır. Gözlem, belirli bir ortamda veya kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak araştırmak istediğimizde tercih edeceğimiz bir veri toplama

teknikidir (Balcı, 2001: 210). Gözlem genel olarak duyu organlarımızı (görme-işitme-hissetme-koklama) etkin kullandığımız aslında her gün yaptığımız ve nitel araştırmada sistematize edilmiş bir araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir (Flick,2009 :222).

Aynı zamanda gözlem, sözel olmayan davranış hakkında veri toplayan tekniklerin en önemlisidir. Araştırmada, eğitim öğretim sürecinin uygulamada nasıl işlediğinin ortaya konması için sınıfta işlenen ya da işlenecek olan bir olay ya da durumla ilgili doğrudan bilgi edinmek istenildiğinde kullanılması tercih edilen *sistematik gözlem* yapılmıştır. Sistematik gözlem; (katılımsız gözlemede) araştırmacı *kulak misafiri* terimindeki gibidir ve gözlem yaptığı grupla etkileşime girmeden ya da sınırlı bir iletişimle gözlem yapmaya çalışır kullanılır (www.public.asu.edu). Gözlemci, hiçbir faaliyette yer almamış, dışarıdan hiçbir etki etmeden gözlemini gerçekleştirmiştir, bu açıdan, çalışmada gözlemci katılımcı olarak yer almıştır.

Sosyo-ekonomik düzeylerine göre alt-orta-üst olarak 3 gruba ayrılan okullar arasından, gönüllülük esasına dayalı farklı düzeylerde birer okul seçilmiş ve gözlem çalışmaları bu okullarda yürütülmüştür. Gözlemler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde her bir okulda 4 hafta 2'şer ders saati olmak üzere 8 saat, toplamda 24 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemin kaydedilmesi aşamasında video kayıtlarına izin verilmediği için gözlemler gözlemci tarafından tutulan kayıtlar ile yazıya aktarılmıştır ve fotoğraf çekimleriyle desteklenmiştir. Sınıf içi gözlem sonucu not alma tekniği ile elde edilen ham gözlem verileri, gözlemin yapıldığı gün bilgisayar ortamına aktarılarak toplam 80 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir.

2012-2013 eğitim öğretim yılının 2.dönemi/bahar yarıyılı süresince yapılan öğretmen ve öğrencilerle görüşme ve sınıf içi gözlemler pilot uygulamadan sonra öğretmenlerin çalışma programları doğrultusunda çalışma takvimi belirlenerek verilerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması adına eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.8'de Gözlem yapılan okullar, konular ve tarihleri verilmiştir.

Tablo 3.8. Gözlem Okulları, Konular ve Tarihleri

Ünite	Konular	Ders Saati	Gözlem Okulları	Gözlem Tarihi
Ünite 7	Old Days (Eski Günler)	2	A1	21.02.2013
		2	O1	20.02.2013
		2	Ü1	18.02.2013
Ünite 8	İnventor & Explorers	2	A1	07.03.2013
		2	O1	04.03.2013
		2	Ü1	03.03.2013
Ünite 9	Tales and Legends	2	A1	21.03.2013
		2	O1	14.03.2013
		2	Ü1	20.03.2013
Ünite 11	Personel Skills	2	A1	13.04.2013
		2	O1	04.04.2013
		2	Ü1	02.04.2013
TOPLAM 24 SAAT				

Gözlem çalışması sırasında araştırmacı sınıfın en arka sırasında tek başına oturarak, dersleri doğal akışı içerisinde, hiçbir müdahale etmeden gözlemlemeye çalışmıştır. Gözlem sürecinde cevap aranan araştırma sorularına ilişkin notlar alınmış ve gözlem bittikten sonra kayıtlar tekrar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Veri kaybını önlemek adına aynı gün içerisinde bilgisayar ortamına aktarılarak son şekli verilmiştir.

Döküman Analizi

Nitel araştırmanın bir üçüncü boyutu olarak verileri desteklemek adına doküman analizine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Araştırmada bağlam değerlendirme kapsamında yapılan doküman incelemesi, konu ve içerik açısından 7.sınıf programını irdelemek, ders kitaplarını ve zümrelerde görüşülen konuları ve ilgili sorunları tanımlamak amacıyla yararlanılmıştır. Buna ek olarak doküman incelemesi görüşme, gözlem yöntemleriyle birlikte kullanılarak verilerin desteklenmesi ve çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Döküman incelemesi kapsamında, 7.sınıf program kitapçığı, 7.sınıf ders kitabı, öğretmen kitabı, öğrencilerin proje-performans ödevleri, öğrenci çalışma yaprakları ve

2012-2013 döneminde yapılan 3 bölge zümresi 1 il zümresi olmak üzere 4 zümre toplantı tutanağı incelenmiştir.

3.5.VERİ ANALİZİ

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Örnekleme bulunan öğretmenlerin ve öğrencilerin demografik özellikleri betimsel analiz yapılarak f (f), yüzde (%) ile hesaplanmıştır.

Anketlerde yer alan boyutlarla ilgili olarak her bir boyut için toplam puanlar, toplam puanlara göre standart sapma (ss) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) hesaplanmış ve tablolara dönüştürülerek verilmiştir.

Anketlerden toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına girilmiş ve SPSS 11.5 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde dağılımları yapılan tüm hesaplamalar, alt problemler göz önüne alınarak tablolara dönüştürülerek verilmiştir. Elde edilen bilgiler öğretmen anketi için sıralı olarak en küçükten en büyüğe doğru (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) şeklinde yorumlanarak verilmiştir. Öğretmen anketleri ise 4 'lü formda (Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum,3- Katılıyorum, 4-Tamamen Katılıyorum) şeklinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Alt-Orta ve Üst Sosyo ekonomik düzeylere ayrılan okullardan 1.dönem İngilizce dersi not ortalamaları dikkate alınarak gönüllülük esasına göre seçilen 30 öğrenci ile görüşülmüştür. Bireysel olarak yapılan görüşmelerin bir kısmı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, bir kısmı ise not alma tekniği ile yazıya aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler, word formatında bilgisayar ortamına aktarılarak düzenlenmiştir.

Nitel verilerin analizini derinliğine göre 2 grupta incelenmektedir. Strauss ve Corbin (1990) sınıflamasına göre bu iki grup “betimsel ve içerik analizidir.” Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken; içerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analizini

gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutlarının ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Özerbaş ve diğerleri, 2010:188).

Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavramlar içerik analizi ile keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227). İçerik analizi, mesajda bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik “ikinci bir okuma” niteliğindedir ve iletileni algılama sanatı olarak adlandırılabilir (Bilgin, 2006:1). İçerik analizi, veriyi azaltarak/ilişkileridirerek ve birbiriyle ilişki kurarak temel(Core) tutarlılık ve anlamlar keşfetmeyi sağlamaktadır (Patton, 2002:452). Bu sebeple, araştırmada nitel veriler içerik analizine başvurularak analiz edilmiştir.

Veri analizi, üç sütun halinde yazıya aktarılan görüşme formunun araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak metnin bütününden çıkarımlar sağlanmaya çalışılmasıyla başlamıştır. Sütunun sol bölümünde araştırma soruları, orta bölümünde görüşme verileri, sağ bölümde ise kodlar ve kategoriler yer almıştır.

Tablo 3.9. Öğretmen Örnek Ham Görüşme Formu Kodlaması:

<p>BAĞLAM /ÇEVRE 1. Sizde, 7. sınıf programının amacı nedir?</p> <p>2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?</p>	<p>Benim anladığım <u>belirlenmiş bir amacı yok</u>. Bu okula geldiğim günden beri düzenli olarak 7. Sınıflara giriyorum ve birşeylerin değiştiğini görmedim. Bu sene Spring 7 kitabını okutuyoruz ve <u>belirlenmiş bir amacını şahsen göremedim sadece kitaplar değişiyor</u>.</p> <p><u>Zayıf yönleri, çok fazla konunun üstüste olması ve şey...öğrencilere gereğinden fazla yüklenme yapılması.</u>Güçlü yönlerine gelince, bu sene örneğin geçmiş zamanı öğretiyoruz ve 2. Dönem konuları da hep geçmiş zaman üzerine odaklanmış,bunun güzel olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencinin kısa hikaye kitabı okuyabilmesi için geniş zamanı ve geçmiş zamanın iyi bilmeleri gerekiyor.8.sınıfta da öğrenci rahat ediyor past tensi bilince.</p>	<p>Amacın belirsizliği</p> <p>Sistemde yenilik görememe</p> <p>Zayıf yönlerin fazlalığı</p> <p>Konuların yoğunluğu</p> <p>Güçlü yönü Tek bir gramer konusuna odaklanma</p> <p>8.sınıfa hazırlık</p>
--	--	--

Tablo 3.10. Örnek Öğrenci Ham Görüşme Kodlaması

BAĞLAM/ÇEVRE	Alt10	
1.Sizce 7. Sınıf programının amacı nedir?/Niçin İngilizce dersi görüyorsunuz?	Ülkemize bir yabancı gelirse onunla iletişimi kolaylaştırır,ilerde mesleğimizde bize yardımcı olacak bir dil olduğu için öğreniyoruz.	İletişimi kolaylaştırması Meslek hayatında yardımcı olması
2.Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Programla ilgili en beğendiğiniz/beğenmediğiniz yönler nelerdir?)	En beğendiğim yön dersin eğlenceli geçmesi, en beğenmediğim yön ders daha pratik öğretilmeli, gramerden hiçbir şey anlamıyoruz. <i>Konu anlatımı olmaması sıkıcı oluyor,Cd lerde konuşlan diyaloglar hızlı ve anlaşılmıyor,</i> bizim seviyemizin üstünde.Kitaptaki diyaologlar daha fazla olmalı ve oyun olmalı. <i>Hep İngilizce konuşup dursak çok eğlenceli oluyor.</i>	Eğlenceli ders Pratik ders öğretimi Gramerin anlaşılmaması Kitabın seviyeye uygun olmaması, <i>Kitapta konu anlatımı olmaması,</i> Cdlerin anlaşılmaması <i>Derslerde İngilizce konuşma isteği</i>

Metinlerde yer alan cümleler kelime kelime tekrar okunarak anahtar kavramlar kodlanmıştır ve renkli kalemlerle işaretlenmiştir. Kodlardan yola çıkılarak, verileri genel çerçevede açıklayabilen kategorilere ulaşılmış ve kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar şemsiye kavram olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan temalar, Stufflebeam Değerlendirme Modelinin 4 aşaması üzerine odaklanılarak yorumlanmıştır. Özetle veri analizinde, İngilizcede 3C olarak da isimlendirilen “Kod (Codes)-Kategori (Categories) –Tema (Concepts)” sırasına uyulmuştur (Lichtman, 2010:198)

Litchman (2010) nitel veri analizi yapılırken 6 basamağa uyulması gerektiğinden söz etmektedir. Bunlar:

- 1.Basamak: Ön kodlama, cevaplardan bazı cevapların ana fikrinden yola çıkmak,
- 2.Basamak: Ön kodlamaları kontrol etmek, tekrar bakmak,
- 3.Basamak: Kategori veya temel fikirler listesi oluşturmak
- 4.Basamak: Listeyi tekrar gözden geçirerek düzenlemek,
- 5.Basamak: Kategorileri ve alt kategorileri kontrol etmek
- 6.Basamak: Kategorilerden temalar(kavramlar) oluşturmak

Şekil 3.3. Veri analizi basamakları

3.6. NİTEL ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Pozitivist çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik açısından araştırmacıları ya da hakemlerin karar vermesini belirleyen objektif kriterler vardır; böylece araştırma bulgularının geçerli ya da güvenilir olup olmadıkları test edilebilir. Fakat nitel araştırmalarda durum farklıdır; çünkü geçerli bir araştırma olup olmadığının tespiti için bir araştırmacının kolaylıkla ulaşılabileceği özel bir hedef /oluşum bulunmamaktadır.

Bu farklılıkları (Guba ve Lincoln,1985: Akt. Klanke, 2008:40) aşağıdaki gibi tablolastırarak ifade etmiştir.

Tablo 3.11. Nicel ve Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kriterleri.

Nicel Araştırmaları Test Etmek için Geleneksel Kriterler	Nitel Araştırmaları Test Etmek için Alternatif Kriterler
İç geçerlik	Yaratıcılık
Dış geçerlik	Transfer edilebilirlik
Güvenirlik	Bağlılık
Objektiflik	Uygunluk

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacıya okuyucunun işi gerçekten yaptı dedirtecek hissi uyandıracak güveni kazandırdığı bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Biber, Leavy, 2011: 48). Bu sebeple, metodolojik ve epistemolojik sınırlar belirli olsa da daima aynı tarzda uygulamaz ve yapılan işin kalitesini değerlendirecek universal bir kriter veya kesinlik oluşturmak gereksiz görülmektedir. Bu süreçte çalışmanın kalitesini arttırmak ve değerlendirebilmek için nitel alanda çalışan araştırmacılara pek çok farklı stratejiler önerilmektedir. Bunlardan bazıları özetle şöyledir:

Katılımcılarla uzun süreli birliktelik ve gözlem, araştırma hakkında bilgisi olmayan meslektaşların bazı kör noktaları ortaya çıkarması ve aydınlatması açısından görüşlerini almak, 2.bir araştırmacıya yapılan çalışmaların, analizlerin kontrol ettirilmesi, araştırmacının önyargılarını kontrol edebilmesi ve esnek olması, araştırmanın tanımı, üçleme gibi stratejilerdir (Klanke, 2008:40). Yıldırım ve Şimşek (2006:256) bu stratejilere ek olarak araştırmacının esnek olması, gerekli gördüğü yerlerde yeni stratejilere başvurması geçerliliği arttırmaktadır. Aynı zamanda araştırma alanına olan yakınlık, yüzyüze görüşmeler, derinlemesine bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama gibi özelliklerin geçerliliği oluşturmak için önemli görüldüğünü

belirtmiştir. Ek olarak Grene,Caracelli ve Graham, (1989) araştırma sonuçlarının geçerliğini kontrol etmek için önemli bir teknik üçleme/üçgenleme metodundan bahsetmişlerdir.Üçleme, araştırma bulgularındaki yakın ilişkiyi arama hedefiyle iki farklı yöntemin kullanılmasıyla olmaktadır Eğer iki metodun sonuçları birbiriyle örtüşüyorsa araştırmanın geçerliğini arttırıyor demektir (Akt:Biber ve Leavy,2011 :51)

Nitel Araştırmada geçerlik için yapılan işlemler şunlardır:

- Dış geçerlik için ikinci olarak, gözlem, görüşme, doküman analizi ve anket sonuçlarından yararlanılarak araştırmada farklı kaynaklarla doğrulama ya da çapraz kontrol yapılarak (eş zamanlı üçleme) verilerin çeşitliliği sağlanmıştır.

- Yapılan gözlemler ve yüzyüze görüşmeler sırasında katılımcılarla yakınlık kurularak derinlemesine ve gerçek veri toplanmaya çalışılmıştır.

- Görüşme yapılan öğrenci ve öğretmen özellikleri, gözlem yapılan sınıflar başka araştırmalarla karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayarak ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

3.7. GÜVENİRLİK

Nicel araştırmadan farklı olarak, nitel araştırmada güvenilirlik, bağlılık (dependability) ile eş anlama gelmektedir. Araştırmacı, güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için değişen durumlara karşı ayak uydurabilmedir. Güvenirlik, bir dereceyi ifade eder, alandaki diğer araştırmacıların alanda benzer gözlem ve analizler yaparak (örn.betimsel datadan uyarlanmış okuma alan notlarından benzer yorum ve sonuçlara ulaşılabilmesi anlamına gelmektedir (Franklin ve arkadaşları, 2010:356).

Başka bir ifadeyle, güvenilirlik “alan araştırmalarında araştırmacının öngörü, şüphe, merak ve sorularına bağlı olduğunu ve araştırmacının eğer olaylara ya da kişilere farklı bakış açılarıyla bakabiliyorsa (kişisel, politik, ekonomik) ve zihinsel olarak sorular sorabiliyorsa güvenilirirdir” şeklinde ifade edilmiştir (Neuman, 2003: 388:Akt Biber ve Leavy, 2011:67)

Franklin C.S. ve arkadaşları, (2010:356) nitel araştırmada başvurulacak 2 güvenilirlik tekniğinden bahsetmişlerdir. Bunlar eş zamanlı (senkronik) ve art zamanlı

(diacronik) güvenilirlik. Eş zamanlı güvenilirlik: gözlemlerin aynı zaman dilimi içerisindeki benzerlikleridir. Yıldırım ve Öztürk (2006:260) bu güvenilirlik türünü aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da bir olayı ölçmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Art zamanlı güvenilirlik ise; belli bir zaman geçtikten sonra da benzer gözlem sonuçlarına ulaşılması, aynı kalması şeklinde ifade edilmektedir.

Eldeki araştırmada art zamanlı güvenilirlik kapsamında görüşme ve gözlemler tematik analiz yapıldıktan belirli aralıklar sonrasında (15 gün) yeniden gözden geçirilmiş ve uygun değişiklikler yapılmıştır.

Buna ek olarak, Klenke (2008:93) içerik analizi kullanılarak yapılan bir araştırmada iyi yapılan bir kodlamanın güvenilirliği arttırdığını ifade etmiştir. Buna ek olarak kodlama işlemi genellikle intercoder güvenilirliği sağlaması açısından farklı kodlayıcılar tarafından yapılması durumunda kaliteyi arttırmaktadır. Yüksek derecedeki uyum dış geçerliğin bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve sadece araştırmacının hayali bir ürün olmadığını göstermesi açısından önemli görülmektedir (Ryan ve Bernard, 2000:785). Bu sebeple bu çalışmada araştırmacının kendisinin yanı sıra ADÜ Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde görev yapmakta olan farklı bir kodlayıcı/öğretim üyesinden (Yrd.Doç.Dr.) yardım alınmıştır. Rastgele seçilen 2 görüşme formu araştırmacının kendisi ve diğer kodlayıcı tarafından kodlandıktan sonra analizler arasındaki tutarlılık (anlaşma/anlaşma+anlaşmama) $\times 100$ formülü ile incelenmiştir ve uyuma katsayısı öğretmen görüşme formu için .87, öğrenci görüşme formu için .85, gözlemler için .82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bununla birlikte iç güvenilirliğin sağlanması için Le Compte ve Goetz (1982, Akt.Yıldırım ve Şimşek, 2006:262)'nin belirttiği gibi doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin betimsel bir yaklaşımla alıntılarının doğrudan sunulması sağlanmıştır

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. NİCEL ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın nicel boyutunda, Stufflebeam’ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli temel alınarak geliştirilen öğrenci ve öğretmen anketlerinin analizi ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

4.1.1. Öğrenci Anketine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Aydın ili merkez ilçe okullarında 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce programına ilişkin genel görüşleri Stufflebeam’ın CIPP Modeli temel alınarak geliştirilen ve programın dört boyutu değerlendirmeyi kapsayan 4 seçenekli (Hiç katılmıyorum-Katılmıyorum-Katılıyorum-Tamamen Katılıyorum) 45 maddeden oluşan öğrenci program değerlendirme anketi aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, SPSS for Windows’11.5 programı kullanılarak betimsel analiz yöntemi ile frekans (f), yüzde (%) dağılımları hesaplanarak yorumlanmıştır.

4.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunun birinci alt problemine yanıt aramak için *“İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?”* sorusu sorulmuştur.

Bu alt problemin çözümüne ilişkin öğrenci anketinden toplanan veriler frekans (f), yüzde % ve aritmetik ortalama hesaplanarak Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	BAĞLAM/ÇEVRE DEĞERLENDİRME	(1) HİÇ KATILMIYORUM		(2) KATILMIYORUM		(3) KATILYORUM		(4) TAMAMEN KATILYORUM		
		\bar{X}	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Programın amacı İngilizceyi doğru ve etkin kullanmamızı sağlamaktadır.	2.90	80	9.4	135	15.9	418	49.2	217	25.5
2	Program konuşma ve dinleme becerilerimizi geliştirmeyi amaçlamaktadır.	2.79	103	12,2	202	23.8	312	36.7	233	27.4
3	Program okuma ve yazma becerilerimizi geliştirmeyi amaçlamaktadır.	3.14	56	6.6	123	14.5	315	37.1	356	41.9
4	Bir yıl boyunca işlediğimiz konular oldukça fazladır.	3.06	43	5,1	136	16.0	393	46.2	278	32.7
5	Konularımızı anlamak için bize ayrılan ders süresi yeterlidir.	2.65	131	15.4	238	28.0	271	31.9	210	24.7
6	Program dil öğrenme ihtiyacımızı karşılamaktadır.	2.91	65	7.6	190	22.4	347	40.8	248	29.2
7	Programın içeriği (konular) yaş grubumuza uygundur.	3.08	58	6.8	135	15.9	331	38.9	326	38.4
8	Program bize İngilizceyi sevdirecek niteliktedir.	2.86	114	13.4	148	17.4	326	38.4	262	30.8
9	Sınıfta bireysel ya da grupla aktiviteler yapmak için yeterli alanımız vardır”	2.60	154	18.1	207	24.4	297	34.9	192	22.6
10	Sınıf ortamı bizi İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedir.	2.58	133	15.6	266	31.3	274	32.2	177	20.8

Tabloda görüldüğü gibi bağlam değerlendirme bölümünde öğrenci görüşleri toplam 10 soru ile sınanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, maddelerin ortalamasının .2.79 ile 3.08 arasında değiştiği ve sonuçların birbirine benzer nitelikte olduğu görülmektedir. 10 maddeye ilişkin öğrenci görüş puanlarının genel ortalamasının 2.59 olduğu görülmektedir.

Programın Amacı

Öğrenci anketinde programın amacına ilişkin 3 soru bulunmaktadır. Programın amacına ilişkin sorulara öğrencilerin katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

1.soruda belirtilen “Programın amacı, İngilizceyi doğru ve etkin kullanmamızı sağlamaktadır.” maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %74.7’sinin programın amaçlardan haber oldukları söylenebilir. Bu bulgu öğrenci görüşlerini destekleyici ve öğrencilerin niçin İngilizce öğreniyor olduklarının farkında olmalarını göstermesi açısından istendik bir bulgu özelliği taşımaktadır.

2.soruda belirtilen “Program konuşma ve dinleme becerilerimizi geliştirmeyi amaçlamaktadır.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin % 36’sının bu görüşe katılmadığı, % 64.1’inin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin bir gelişim gösterdiğini hissetmeleri ve kendilerindeki gelişimi bu yönde yorumladıkları söylenebilir. Eldeki bulgu öğrencilerle yapılan görüşme bulgularıyla tutarlı niteliktedir. Şöyle ki; öğrencilerin büyük bir bölümü programın amaçlarına ilişkin gerçekçi yorumlarda bulunmuş ve çoğunluğu İngilizce dersini konuşma becerilerini geliştirilmesi için hazırlandığı görüşünü paylaşmıştır.

3.soruda belirtilen“Program okuma ve yazma becerilerimizi geliştirmeyi amaçlamaktadır” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin %79’luk büyük bir kısmı bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu programla birlikte öğrencilerin kendilerinde okuma ve yazma gelişimlerine ilişkin bir gelişme gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin kitaptaki okuma parçalarının fazla olmasından dolayı öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiğini yönündeki görüşleri ile paralel niteliktedir.

İçerik ve Süre

İçerik ve süre uyumuna ilişkin öğrenci görüşleri 4. ve 5. ve 7.soru ile ölçülmüştür. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir.

4.soruda belirtilen“Bir yıl boyunca işlediğimiz konular oldukça fazladır.” görüşüne öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 78.9)’unun katıldığı, azınlık bir grubun (%21.1) ise katılmadığı görülmektedir. Bu bulgu, nitel görüşmelerden elde edilen öğretmenlerin içeriğin yoğunluğuna ilişkin görüşleri ve öğrencilerin sürekli ders işlemekten sıkıldıklarını belirtilen ifadeleri ile benzerlik göstermektedir.

5.soruda belirtilen“Konularımızı anlamak için bize ayrılan ders süresi yeterlidir.” maddesine ilişkin öğrencilerin %43.3’ü ders süresinin az oluşu görüşünü savunurken, % 56.6’sı ders süresinin yeterli olduğu görüşündedir. Öğrencilerin ders süresi ile ilgili olarak iki ayrı kutuba ayrıldıkları, farklı görüşler paylaştıkları söylenebilir. Ancak öğrencilerin yarısından fazlasının ders süresinin yeterli olmadığına dair görüş sunmasının, dersi sevmeleri ve daha fazla ders işlemek istemeleri yönünde olumlu olarak nitelendirilebilir.

7.maddede ifade edilen “Programın içeriği yaş grubumuza uygundur.” maddesi için öğrencilerin %22.7’si olumsuz görüş bildirirken, %77.3’ü olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin büyük bir kısmının İngilizce programının yaşlarına uygun olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. MEB 7.sınıf program kitapçığında programın hazırlanırken öğrencilerin yaş grupları ve gelişim dönemleri göz önüne alınarak hazırlandığı yönünde vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla programın bu özelliğinin öğrenciler tarafından onaylandığı anlamına geldiği düşünülebilir.

Program Özelliği

8.maddede ifade edilen “Program bize İngilizceyi sevdirecek niteliktedir.” görüşüne, öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde yalnızca tamamen katılıyorum görüşünde olanların sayısı (%30.8) ile toplam katılmıyorum ve katılmıyorum görüşünde olan öğrencilerin sayısının birbirine eşit olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin % 69.2’si İngilizce programını sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar da bu bulguyu doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan 30 öğrenciden büyük çoğunluğu İngilizce dersini çok sevdiklerini belirtmişlerdir.Benzer şekilde “Program dil öğrenme ihtiyacımızı karşılamaktadır.” maddesi için öğrencilerin %30 olumsuz görüş bildirirken, %70’i olumlu görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenci gözüyle programın öğrencilerin genel anlamda dil öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir.Ancak öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu oran daha olumsuz bir tabloyla karşımıza çıkmaktadır.Görüşülen 30 öğrenciden 17’si programdan memnun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarında da benzer bir bulguya rastlanmaktadır. Öğretmenler, programın öğrencilerin genel anlamda okuduğunu anlama ya da dilgisini geliştirme gibi ihtiyaçlarını karşıladığını; fakat pratik yöndeki ihtiyaçlarını karşılamadığı yönünde bir görüş bildirmişlerdir. Programın ihtiyaçlarını

karşılamağı görüşünde olan %30 'luk bir öğrenci grubunun öğretmen görüşlerine paralel bir görüş sergilediği söylenebilir.

Programın Fiziksel Çevresi

Fiziksel anlamda çevre özellikleri ve sınıf ortamına ilişkin öğrenci görüşleri iki soru ile sınınmıştır. Bu sorulara verilen yanıtların birbirine benzer nitelikte olduğu görölmektedir.

9.soruda belirtilen “Sınıfta bireysel ya da grupla aktiviteler yapmak için yeterli alanımız vardır” maddesine öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, %42.5'i olumsuz görüş bildirirken, %57.5'i olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumlu ve olumsuz görüşlerin birbirine çok yakın olduğu göz önüne alınarak bazı sınıflarda yeterli alan olduğu, bazılarının da ise bireysel ya da grupla aktiviteleri gerçekleştirmek için yeterli alan olmadığı anlamına gelebilir. Anket uygulamaları için gidilen okullara ilişkin yapılan gözlemlerde de aynı okulun farklı sınıfları için bile bu ayırımın net olarak yapılabildiği, bazı sınıfların yeterli genişlikte, öğrencilerin hareket kabiliyetini sınırlamayan alanları olduğu gibi; bazı sınıfların öğretmenlerin bile hareket kapasitesini sınırlandıracak kadar küçük olduğu gözlemlenmiştir.

Bir önceki soruya benzer olarak “Sınıf ortamı bizi İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedir.” maddesine öğrencilerin % 46.9'u olumsuz görüş sergilerken, % 53'i olumlu görüş sergilemektedirler. Yapılandırmacı anlayış ışığında yapılması gereken en önemli şeylerden biri sınıf ortamının öğrencileri öğrenmeye motive edecek bir şekilde düzenlenmesidir. Özellikle dil öğretiminde öğrencileri dil öğrenmeye heveslendirmek için sınıf ortamının öğrencilerin ilgisini çekecek bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Eldeki bulguya ilişkin olarak, olumlu açıdan bakıldığında, en azından öğrencilerin yarısının sınıf ortamından memnun olması ve onları İngilizce öğrenmeye teşvik edecek bir ortamın sağlandığı hususunda görüş bildirmeleri iyi bir gelişme niteliğinde olup istendik bir bulgu özelliği taşımaktadır.

Genel olarak öğrencilerin bağlam boyutuna ilişkin sınıfların kalabalık olması ve sınıflarında yeterli alan olmaması dışında herhangi bir olumsuzluk yaşamadıkları görölmektedir.

4.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi“İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirtilmiştir.

Bu alt problemin çözümüne ilişkin öğrenci anketinden toplanan veriler frekans (f), yüzde % ve aritmetik ortalama hesaplanarak Tablo 4.2. de verilmiştir.

Tablo 4.2. 7.Sınıf Öğrencilerinin Girdi Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	<u>GİRDİ DEĞERLENDİRME</u>	\bar{X}	(1)HİÇ KATILMIYORUM		(2)KATILMIYORUM		(3)KATILYORUM		(4)TAMAMEN KATILYORUM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
11	Bilgi seviyem İngilizce dersini anlamak için yeterlidir.	3.09	67	7.9	105	12.4	361	42.5	317	37.3
12	İngilizce dersini sabırsızlıkla beklerim.	2.94	77	9.1	146	17.2	370	43.5	257	30.2
13	Dil öğrenme yeteneğimin oldukça iyi olduğunu düşünüyorum.	2.86	74	8.7	194	22.8	354	41.6	228	26.8
14	Ders kitabımız ilgimi çekmektedir.	2.37	196	23.1	291	34.2	211	24.8	152	17.9
15	Ders kitaplarında popüler şarkı, bilmece, bulmaca gibi farklı aktiviteler yer almaktadır.	2.84	107	12.6	171	20.1	319	37.5	253	29.8
16	Öğretmenimiz bize derslerde sık sık ek materyaller (çalışma yaprakları) verir.	2.43	191	22.5	241	28.4	277	32.6	141	16.6
17	Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) beni İngilizce öğrenmeye özendirir.	2.46	187	22.0	260	30.6	221	26.0	182	21.4
18	Ek materyallerin (kaynaklar, çalışma yaprakları vb.) dersi anlamamda katkısı büyüktür.	2.54	164	19.3	240	28.2	261	30.7	185	21.8
19	Ders kitabı seviyemize uygundur.	2.57	181	21.3	192	22.6	284	33.4	193	22.7
20	İngilizce öğretmenimiz bize çok iyi İngilizce öğretir.	3.18	88	10.4	96	11.3	237	27.9	429	50.5
21	Öğretmenimiz bizi İngilizce öğrenmeye teşvik eder.	3.11	59	6.9	134	15.8	358	42.1	299	35.2

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğrencilere toplam 11 soru yöneltilmiştir.

Tablo 4.2. de görüldüğü gibi girdi boyutuna ilişkin öğrenci görüş puanlarının aritmetik ortalamaları .2.43 ile 3.11 arasında değişmektedir. Genel anlamda bu boyuta ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalaması 2.76 olduğu görülmektedir.

Öğrenci Özellikleri

Ankette, öğrencilerin giriş özellikleri ve duyuşsal özellikleri ile ilgili 3 soru yer almaktadır. Maddelere ilişkin bu üç sorunun ortalamalarının birbirine yakın olduğu, öğrencilerin bu maddelere ilişkin oldukça olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

11.maddede ifade edilen “Bilgi seviyem İngilizce dersini anlamak için yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%79,8’i) bilgi seviyesinin yeterli olduğuna ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Öte yandan yalnızca % 12,4’ü bu görüşe katılmadığını, % 7,9’u hiç katılmadığını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce seviyesinin dersi anlamak için yeterli olduğunu, bir kısmı ise ön bilgi eksikliğinden ötürü konuları anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden elde edilen nitel ve nicel bulgular birbirini tamamlayıcı nitelikte olsa da öğretmen görüşleri bu doğrultuda değildir. Öğretmenler genel anlamda öğrencilerin ön bilgi seviyesinden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu oran öğretmen anketlerinden elde edilen sonuçlara göre yarı yarıya gibi bir sonuç sergilese de nitel görüşmeler de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu kapsamaktadır.

12.maddede ifade edilen“İngilizce dersini sabırsızlıkla beklerim.” verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin %73.7’ sinin bu görüşe katılmasının bir sonucu olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu durum istendik bir bulgu özelliği taşımaktadır, çünkü Öğrencilerin duyuşsal özellikleri, özellikle bu yaş grubu öğrencileri için başarıyı etkileyen temel faktörlerden biri olarak görülmektedir.Çelik (2009) çalışmasında bu yaş seviyesindeki öğrencilerin dili öğrenmeye istekli olmalarına karşın günlük hayatta dili etkin kullanamadıklarından ötürü yaşadıkları sıkıntıları dile getirmiştir. Hakan, S. (2011:78) ifade ettiği gibi, eğitimin temelinde sevgi vardır, öğrenci okulunu, dersini ve

öğretmenini severse başarı da beraberinde gelecektir. Bu açıdan öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce dersine ilgi duyması ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olmasının dil başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği açısından önemli olduğu söylenebilir.

13.maddede ifade edilen “Dil öğrenme yeteneğimin oldukça iyi olduğunu düşünüyorum” görüşüne öğrencilerin %68.4, olumlu; %31.6’sı olumsuz yanıt vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin yarıdan fazlasının dil öğrenme yeteneklerinin iyi olduğunu düşündükleri, geriye kalan kısmın ise iyi olmadığını düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak öğretmen görüşleri açısından bu oran değişiklik göstermektedir, özellikle alt SED okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yapılan görüşmelerde öğrencilerinin dil olgunluğunun oldukça düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Ders Materyalleri

Ders materyalleri İngilizce programın en önemli parçası niteliğindedir.Çünkü, derslerde kitaba bağımlı bir süreç geçirilmektedir.Bu açıdan öğrencilerin kitaptan zevk alması ve öğrenmeyi kolaylaştırması nitelikte olması oldukça önemlidir. Ders kitapları ve derste kullanılan materyallere ilişkin öğrencilere, 5 soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtların birbirine benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

14.maddede ifade edilen “Ders kitaplarımız ilgimi çekmektedir.” görüşüne verilen yanıtların yüzde ve frekans dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yarıdan biraz fazlasının (%57.3) katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı, geriye kalan % 24.8’in katıldığı, %17.9’unun tamamen katılmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin yaklaşık yarısının kitabı sevdiklerini, yarısının ise sevmediği ve ilgisini çekmediğini göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarında daha dikkat çekici bir şekilde ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ders kitabını hiç sevmediklerini, hatta kitabın kapağını açmak bile istemediklerini dile getirmişlerdir. Hatta programın en zayıf yönünün ders kitapları olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer olarak öğretmenler de ders kitaplarından çok şikayetçi olduklarını ve öğrencilerin ilgisini çekmediğini ifade etmişlerdir. Anket sonuçları da, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ders kitaplarını

beğenmedikleri ve ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını göstermektedir.

“Ders kitaplarında popüler şarkı, bilmece, bulmaca gibi farklı aktiviteler yer almaktadır.” maddesine öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49.2) katıldığını belirtirken, %50.8’i katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

17.maddede ifade edilen “Öğretmenimiz ders kitabının haricinde ek materyaller vermektedir.” görüşüne öğrencilerin yarısının (%50.9) katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde; geriye kalan diğer yarısının (49.1) ise katılıyorum ve tamamen katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. İki uçta toplanan öğrenci yanıtlarının, bazı sınıflarda ek materyal kullanıldığı bazılarında ise kullanılmadığına dair bir ipucu niteliğinde olduğu düşünülebilir.

19.maddede ifade edilen “Ders kitabını seviyemize uygundur.” maddesine verilen yanıtlar, ders kitabına ilişkin önceki sorulara benzer olarak %43,9 katılmıyorum; %56,1 katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Hiç katılmıyorum seçeneğinin oranı (%21.3) ile tamamen katılıyorum seçeneğinin oranı (%22.7) benzer niteliktedir. Bu durumda öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının ders kitabını seviyelerine uygun, yarısı için ise uygun olmadığı yönünde bir yorum yapılabilir.

18.maddede ifade edilen “Ek materyallerin (kaynakların, çalışma yapraklarının) dersi anlamamda katkısı büyüktür.” maddesine öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının (%52.5) olumlu, yarısının (%47.5) olumsuz görüş sergilediği görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı kendilerine sunulan ek materyallerin başarısını arttırdığını, yarısı ise bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Materyallerle ilgili bir diğer soru “Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards,beni İngilizce öğrenmeye özendirir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin %52.6’sının olumsuz görüş; geriye kalan %47.4’ünün olumlu görüş sergilediği görülmektedir. Ders kitapları ve materyallerle ilgili olarak öğrencilerin yanıtlarının benzer nitelikte olması, öğrencilerin yarısı için bir sorun teşkil etmese de diğer yarısı için materyallerle ilgili sorunların olduğu anlamına geldiği düşünülebilir. Şöyle ki; öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları da öğretmenlerin en çok sıkıntı

çektikleri konulardan birinin okullardaki görsel-işitsel materyal eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen Özellikleri

Öğrencilere öğretmenleriyle ilgili iki soru yöneltilmiştir. Bunlardan ilki, “İngilizce öğretmenimiz bize çok iyi İngilizce öğretir” maddesi olmuştur. Öğrencilerin % 50.5’i bu maddeye tamamen katılıyorum görüşünde, %27.9’u katılıyorum görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yalnızca %10.4’ü hiç katılmıyorum % 11.3’ü katılmıyorum görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce öğretmenlerinin ders anlatışından çok memnun olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Benzer şekilde, “Öğretmenimiz bizi İngilizce öğrenmeye teşvik eder.” maddesine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu toplamda % 77.3’ünün olumlu yanıt vermesi, bu durumun öğrencilerin motivasyonlarına olumlu yönde yansıtacağı düşünülmesi açısından önemlidir. Bu bulgu, öğrencilerle yapılan nitel görüşme bulgularıyla tutarlıdır. Şöyle ki; araştırmaya katılan 30 öğrenciden yalnızca 4-5 tanesi öğretmenleri hakkında olumsuz görüş bildirmiş, geriye kalan öğrenciler İngilizce dersini kendilerine sevdiren ana unsurun öğretmenleri olduğunu dile getirmişlerdir.

4.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde belirtilmiştir.

Bu alt problemin çözümüne ilişkin öğrenci anketinden toplanan veriler frekans (f), yüzde % ve aritmetik ortalama hesaplanarak Tablo 4.3. de verilmiştir.

Tablo 4.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	<u>SÜREC DEĞERLENDİRME</u>	(1) HİÇ KATILMIYORUM		(2) KATILMIYORUM		(3) KATILYORUM		(4) TAMAMEN KATILYORUM		
		\bar{X}	f	%	f	%	f	%	f	%
22	Derste yaptığımız etkinlikler, derse olan ilgimi arttırmaktadır.	2.87	82	9.6	176	20.7	358	42.1	234	27.5
23	Etkinlikler bizim derslere aktif olarak katılmamızı sağlar.	2.95	87	10.2	133	15.6	364	42.8	266	31.3
24	Etkinliklerin İngilizce öğrenmemize olumlu katkısı vardır.	2.90	86	10.1	171	20.1	331	38.9	262	30.8
25	Etkinlikler iletişim becerilerimizi (konuşma-dinleme) geliştirir.	2.92	84	9.9	155	18.2	348	40.9	263	30.9
26	Derslerimiz dilbilgisi-gramer ağırlıklı geçmektedir.	2.82	99	11.6	164	19.3	371	43.6	216	25.4
27	Derslerimiz zevkli geçer.	2.81	115	13.5	164	19.3	331	38.9	240	28.2
28	Öğretmenimiz derslerde farklı yöntem-teknikler (rol yapma,drama, ..)kullanır.	2.90	65	7.6	186	21.9	365	42.9	234	27.5
29	Derslerde arkadaşlarımızla eşli-grup aktivitelerini sıklıkla yaparız.	2.88	81	9.5	173	20.4	359	42.2	237	27.9
30	Ders işleme süresinde sınıf düzeni bazen bozulmaktadır.	2.80	110	12.9	180	21.2	325	38.2	235	27.6
31	Sınıf mevcudumuzun fazla oluşu öğrenmemizi olumsuz yönde etkilemektedir.	2.62	178	20.9	206	24.2	243	28.6	223	26.2
32	Derslerde öğretmenimiz ile iletişimimiz çok iyidir.	2.92	100	11.8	159	18.7	298	35.1	293	34.5
33	Sadece öğretmenin söz sahibi olduğu bir öğretim verilmektedir.	2.52	184	21.6	229	26.9	242	28.5	195	22.9
34	Sınıfın çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadır.	2.68	139	16.4	191	22.5	322	37.9	198	23.3

Tablo 4.3. de görüldüğü gibi süreç değerlendirme boyutunu değerlendirmek için öğrencilere 13 soru yöneltilmiştir. Söz konusu maddelerin aritmetik ortalamaları 2.52-2.90 arasında değişmekte olup, görüş puanlarının birbirine benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Genel toplam itibarıyla 13 sorunun aritmetik ortalaması 2.81'dir.

Etkinlikler

Bu boyutta yer alan ilk 4 soru (22.,23.,24. ve 25.maddeler) ders işleme sürecinde yapılan etkinliklerle ilgilidir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar çerçevesinde, bu soruların frekans ve yüzde dağılımlarının benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

“Derste yaptığımız etkinlikler, derse olan ilgimi arttırmaktadır”. maddesine öğrencilerin %30.3’ü olumsuz görüş bildirirken; % 69.7’si olumlu görüş bildirmişlerdir; “Etkinlikler bizim derslere aktif olarak katılmamızı sağlar.” maddesine öğrencilerin %25.8’i katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşırken, % 74.2’si katılıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinde birleşmiştir. “Etkinliklerin İngilizce öğrenmemize olumlu katkısı vardır.” maddesinde öğrencilerin %30.2’si olumsuz görüş bildirirken, % 69.8’i olumlu görüş belirtmişlerdir; “Etkinlikler iletişim becerilerimizi (konuşma-dinleme) geliştirir” maddesine öğrencilerin %71.8’i katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşırken; %28.2’si katılmıyorum ve hiç katılmıyorum görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu dört sorunun sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin ders işleme sürecinde yapılan etkinliklerin derse olan ilgilerini arttırdığı, onlara olumlu yönde yansıdığı, derse aktif katılımlarını sağladığı ve iletişim becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. MEB (2006) 7.sınıf program kitapçığında belirtildiği gibi yenilenen programlarda, ders kitaplarında etkin bir şekilde yer alan etkinliklerin öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlamalarına olanak vermesi açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan çıkan sonuçlara göre de etkinliklerin öğrencilerin üzerindeki olumlu yansımaları net bir şekilde görülmektedir. Gözlem sonuçları da etkinliklerin öğrenci katılımını arttırdığı ve öğrencilerin ilgisini çektiğini ortaya koymaktadır. O1 ve A1 okulunda yapılan gözlemlerde etkinlik vaktinde dersi dinlemeyen ve derste başka şeylerle uğraşan öğrencilerin grup çalışması yapıldığı zaman istekle katıldıkları ve arkadaşlarına uyum sağladıkları görülmüştür.

Yöntem ve Teknikler

28.maddede ifade edilen “Öğretmenimiz derslerde farklı yöntem-teknikler (rol yapma,drama)kullanır.” maddesine öğrencilerin büyük çoğunluğu katılıyorum ve tamamen katılıyorum (%70.4) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan nitel görüşmeler ve gözlem sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Süreçte öğretmenlerin farklı yöntem-teknik kullandıkları söylenebilir.

Bir önceki soruya paralel olarak “Derslerde arkadaşlarımızla eşli-grup aktivitelerini sıklıkla yaparız.” maddesine ilişkin öğrencilerin %29.9 olumsuz görüş ; % 70.1’i olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre süreçte aktif olarak bu tür eşli grup

çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme bulgularına ek olarak gözlem sonuçları da bu bulguyu tamamlar niteliktedir.

“Derslerimiz dilbilgisi/gramer ağırlıklı geçmektedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin toplam % 30,9’u olumsuz; % 69’u olumlu yanıt vermişlerdir. Dolayısıyla genel olarak süreçte dilbilgisine dayalı bir öğretim verildiği söylenebilir; ki yapılan gözlemler ve öğretmen görüşmelerinin sonuçları da bunu doğrular niteliktedir. Öğretmenler bu konuda programın amacı değişse de sürecin temel anlamda aynı şekilde işlediğine vurgu yaparak süreçte gramer öğretiminin ağırlıklı olarak yapıldığından bahsetmişlerdir. Yapılan gözlemler de derslerde en çok dilbilgisi konularına ağırlık verildiğini kanıtlar niteliktedir.

Süreçte Yaşanılan Sorunlar

Ders işleme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğrencilere 2 soru yöneltilmiştir.

30.maddede “Ders işleme süresinde sınıf düzeni bazen bozulmaktadır.” görüşüne verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin %34,1’inin hiç katılmıyorum ve katılmıyorum , % 65.9’unun katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde birleştiği görülmektedir. Bu durum, sınıflarda disiplin sorunlarının yaşandığının bir göstergesi olabilir. Öğrencilerle yapılan görüşme ve ders içi gözlem sonuçları da bu bulguyu doğrular niteliktedir; öğrenciler süreçte en çok rahatsızlık duydukları şeyin arkadaşları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen anketlerinin sonuçlarına bu oran biraz daha farklı yansısı da disiplin sorunlarıyla karşılaşılıyor şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin sayısı, neredeyse yarıya yakındır. Dolayısıyla sürecin sorunsuz olarak ilerlemediği, bazı disiplin sorunlarıyla karşılaştığı söylenebilir.

31.maddede “Sınıf mevcudumuzun fazla oluşu öğrenmemizi olumsuz yönde etkilemektedir.” görüşüne verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin toplam %45,1’i katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşırken; geriye kalan % 54.8’i katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Bu durumun öğrencilerin yarıya yakın bir kısmının sınıf mevcudunun fazla oluşu ile ilgili problem yaşadığının gösterdiği olduğu söylenebilir. Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğrenci Öğretmen Etkileşimi

27.maddede belirtilen “Derslerimiz zevkli geçer.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin % 13.5’i hiç katılmadığını ve % 19.3’ü katılmadığını belirtirken; % 38.9’u katıldığını ve % 28.9’u ise tamamen katıldığını ifade etmiştir. Kısaca öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%67.8) İngilizce derslerinin keyifli geçtiği ve işledikleri dersten zevk aldıkları yönünde yorum yapmışlardır. Dolayısıyla bu bulgunun sürecin işlerliği açısından istendik bir özellik taşıdığı söylenebilir.

32.maddede ifade edilen “Derslerde öğretmenimiz ile iletişimimiz çok iyidir.” maddesine öğrencilerin % 11.8’i hiç katılmıyorum, % 18.7’si katılmıyorum; % 35.1 katılıyorum, % 34.5 tamamen katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%69.6) derslerde öğretmenleri ile iletişim halinde oldukları, süreçte iki yönlü bir iletişim olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derslerde genel olarak öğretmenleri ile iletişimlerinin iyi olduğu yönünde çıkan gözlem sonuçları da bu bulguyu tamamlar niteliktedir.

33.maddede ifade edilen “Sadece öğretmenin söz sahibi olduğu bir öğretim verilmektedir.” görüşüne öğrencilerin % 21.6 hiç katılmıyorum, %26.9’u katılmıyorum; %28.5’i katılıyorum, % 22.9’u tamamen katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının derslerde sadece öğretmenlerinin söz sahibi olduğunu düşündükleri, diğer yarısının ise bu fikre katılmadığı söylenebilir. Öğretmenler de bu oran değişmekle birlikte öğrenci yanıtlarına paralel niteliktedir. Öğretmenlerin % 40’ı derslerde öğretmen merkezli bir öğretim verildiğini savunurken, % 30.4’ü bu görüşe kısmen katıldığını belirtmiş, % 29.6’sı ise katılmadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak süreçte her ne kadar istenen bir durum olmasa da genel anlamda öğretmen merkezli bir eğitim verildiği söylenebilir.

34. maddede ifade edilen “Sınıfın çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadır.” görüşüne verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin % 38.9’ u olumsuz, % 61.2’si olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bir sınıf ortamı göz önüne alındığında derse katılanların yanı sıra sessiz kalmayı tercih eden öğrencilerin de bulunduğu benzer olarak yapılan gözlemlerde de azınlık bir grubun derslere katılmaya gönüllü olmadığı; fakat büyük bir çoğunluğun öğretmenin zorlaması ile de olsa derslere katıldığı

görülmüştür. Ek olarak bu konunun, yapılan nitel araştırma sonuçlarına göre de öğrencilerin çok hassas olduğu konulardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerden bazıları ideal sınıf ortamını tanımlarken herkesin süreçte aktif katıldığı, hep aynı kişilerin söz hakkı almadığı bir resim canlandırmışlardır.

4.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt aramak için “*İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce programının ürün boyutuna ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?*” sorusu sorulmuştur. Bu alt problemin çözümüne ilişkin öğrenci anketinden toplanan veriler frekans (f), yüzde % ve aritmetik ortalama hesaplanarak Tablo 4.4.de verilmiştir.

Tablo 4.4. 7.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	(1)HIÇ KATILMIYORUM		(2) KATILMIYORUM		(3)KATILYORUM		(4) TAMAMEN KATILYORUM		
		\bar{X}	f	%	f	%	f	%	f	%
35	Proje/performans ödevleri değerlendirmeye (başarı notumuza) dahil edilmektedir.	3.26	46	5.4	94	11.1	298	35.1	412	48.5
36	Performans ödevlerinin İngilizce başarıma olumlu katkısı vardır.	2.82	102	12.0	163	19.2	366	43.1	219	25.8
37	Test sınavlarında klasik sınavlara oranla daha başarılı olduğumu düşünüyorum.	2.52	163	19.2	241	28.4	280	32.9	166	19.5
38	Öğretmenimiz öğretim sürecindeki gelişim ve çabalarımızı dikkate alarak karne notumuzu verir.	3.03	65	7.6	143	16.8	337	39.6	305	35.9
39	Sınav soruları, sadece ezbere dayalı olmayıp anlamamızı, düşünmemizi ve yorum yapmamızı gerektirir.	3.04	83	9.8	128	15.1	311	36.6	328	38.6
40	Sınavlar yalnızca dil bilgisi ve kelime bilginizi ölçmektedir.	2.91	84	9.9	164	19.3	340	40.0	262	30.8
41	Sınavların, konuları öğrenip öğrenmediğimizi ölçmekte başarılı olduğumu düşünüyorum.	2.95	89	10.5	133	15.6	352	41.4	276	32.5
42	Sınav (yıl sonu sınavları, SBS, kısa sınavlar) sayısı başarıma ölçmede yeterlidir.	3.06	84	9.9	98	11.5	344	40.5	324	38.1
43	Sınav sonuçları gerçek başarıma yansıtmamaktadır.	2.38	201	23.6	258	30.4	251	29.5	140	16.5
44	Dersler ilerledikçe İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim gösterdiğimi düşünüyorum.	2.62	120	14.1	256	30.1	298	35.1	176	20.7
45	Dersler ilerledikçe İngilizce dilbilgisine ilişkin gelişim gösterdiğini düşünüyorum.	2.96	91	10.7	116	13.6	375	44.1	268	31.5

Ürün değerlendirme boyutunu değerlendirmek için öğrenci anketinde toplam 11 madde yer almıştır. Bu maddelerin aritmetik ortalamaları 2.38 ile 3.26 arasında değişmekte olup, genel ortalama itibariyle **2.86** olduğu görülmektedir. Ürün değerlendirme boyutunun genel olarak diğer boyutlar arasındaki en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel anlamda ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin programın diğer boyutlarına oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Proje-Performans Ödevleri

En yüksek ortalamaya sahip olan görüş ortalamasınının 35. madde olduğu görülmektedir. Verilen yanıtların yüzde ve frekansları incelendiğinde, öğrencilerin

yalnızca % 16,5'inin bu görüşe katılmadığı, % 83.6'sının ise katıldığı görülmektedir. Dolayısıyla çok yüksek bir oranda, süreçte proje ve performans ödevlerinin kullanıldığı ve öğrencilerin başarı notlarına dahil edildiği söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri de bu doğrultuda olup süreçte sıklıkla bu ödevleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. A1 okulunda 21.02.2013 tarihinde yapılan gözlem bulguları, öğrencilerin aktif olarak performans ödevlerini yaptıkları ve sınıfta sundukları gözlemlenmiştir. Benzer olarak O1 okulunda öğretmenin birkaç kez derse başlamadan önce öğrencilerin proje-performans ödevlerini tamamlayıp tamamlamadıklarını sorguladıkları gözlemlenmiştir.

Performans ödevlerine ilişkin diğer bir soru "Performans ödevlerinin İngilizce başarıma olumlu katkısı vardır." şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin %68,9'u bu maddeye olumlu görüş bildirirken; % 31.1'i olumsuz görüş bildirmişlerdir. Genel anlamda öğrencilerin çoğunluğu için performans ödevlerinin notlarına olumlu yansıdığı söylenebilir. Yapılan öğrenci görüşmelerinin sonuçlarına göre de birçok öğrenci performans ödevlerinin notlarını yükselttiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler de öğretmenler de performans ödevleriyle ilgili olarak, bu ödevlerin takip edildiğinde öğrenciler için faydalı olduğu yönündedir. Benzer olarak Demirlier (2010) 6.7. ve 8. Sınıf İngilizce programlarını değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin %70'e yakın büyük bir çoğunluğunun proje-performans ödevlerine ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini ve başarılarını yansıtmak için faydalı birer araç olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Başarının Ölçülmesi

Öğrencilere başarılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan sınavlara ilişkin 5 soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen öğrenci yanıtlarının aynı doğrultuda olduğu, yanıtların katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, "Sınav soruları, sadece ezbere dayalı olmayıp anlamamızı, düşünmemizi ve yorum yapmamızı gerektirir." maddesi için öğrencilerin % 24.9'u olumsuz görüşe; %75.1'inin olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir; benzer şekilde "Sınavlar yalnızca dil bilgisi ve kelime bilgimizi ölçmektedir." maddesine öğrencilerin % 29.2'sinin katılmadığı; %70.8'inin katıldığı görülmektedir. Sınavlarla ilgili diğer bir madde olan "Sınavların, konuları öğrenip öğrenmediğimizi ölçmekte başarılı olduğunu düşünüyorum." maddesine öğrencilerin % 26.1'inin katılmadığı;

%73.9'unun katıldığı görülmektedir. “Sınav (yıl sonu sınavları, SBS, kısa sınavlar) sayısı başarımızı ölçmede yeterlidir.” maddesi için öğrencilerin % 78.6'sı olumlu görüş bildirirken, %21.4'ü olumsuz görüş belirtmiştir. Sonuçların birbirine yakın olması, öğrenci görüşlerini benzer kılarak öğrencilerin genel anlamda sınavlarla ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Buna ek olarak 37.maddede ifade edilen “Test sınavlarında klasik sınavlara oranla daha başarılı olduğumu düşünüyorum.” görüşüne öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının katıldığı (%52.4), diğer yarısının (%47.6) katılmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarında ortaya çıkan tablo ile yani, bazı öğrencilerin test sınavlarında başarılı oldukları, bazılarının ise stres ya da heyecan gibi birçok faktör sebebiyle başarısız olmalarından ötürü bu şekilde düşüncelerinden kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, öğretmen görüşleri de birçok öğrencinin test sınavlarında heyecanlandıklarından ötürü daha düşük notlar aldıklarını ortaya koymaktadır.

Yapılan değerlendirmelerin niteliğine ilişkin olarak öğrencilere 2 soru yöneltilmiştir. “Sınav sonuçları gerçek başarımızı yansıtmamaktadır.” maddesine öğrencilerin toplam % 46'sı katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşırken, %54'ü katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin bireysel görüşmelerinde de belirttikleri gibi sınıf içi performanslarının daha iyi olduğu, sınav kaygısı yüzünden bildiklerini unuttukları yönündeki görüşlerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç 37. maddenin sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Şöyle ki; öğrencilerin yarıya yakını test sınavlarında daha başarılı olduğunu belirtirken, yarısı başarısız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bir dönem içerisinde yazılı, test, merkezi sınav oldukları düşünüldüğünde, sınavları merkezi sınav sonuçları olarak algılamaları ve bu şekilde cevap verdikleri düşünülebilir.

38.maddede ifade edilen “Öğretmenimiz öğretim sürecindeki gelişim ve çabalarımızı dikkate alarak karne notumuzu verir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%75.5'i) bu görüşe katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin yalnızca % 7.6'sı bu görüşe hiç katılmadığını, %16.8'i ise katılmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, genel anlamda öğretmenlerin öğrenci notlarının dersteki gelişim süreçlerini de dahil ederek verdikleri söylenebilir.

Beceri Kazanımı

Ürün değerlendirme boyutunun son iki sorusu (44. ve 45. sorular) programın dilbilgisine ve iletişim becerilerine ilişkin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine yöneliktir.

“Dersler ilerledikçe İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim gösterdiğimi düşünüyorum.”maddesine öğrencilerin toplam %44,2’si katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşırken; %55,8’i katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının kendinde konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin gelişim gördüğü, yarısının ise yeterli gelişme görmediği anlaşılmaktadır.

“Dersler ilerledikçe İngilizce dilbilgisine ilişkin gelişim gösterdiğini düşünüyorum.”maddesine öğrencilerin % 24.3’ ünün olumsuz, %75.6’sının olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük çoğunluğunun dilbilgisine ilişkin gelişim gösterdiği, dil bilgisi konularını öğrendiği; azınlığın ise yeterli gelişimi göstermediği söylenebilir. Öğrencilerin mevcut programla konuşma ve dinleme becerilerine kıyasla öğrencilerin dilbilgisine ilişkin daha fazla gelişme gösterdikleri söylenebilir. Hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle yapılan görüşme bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenler programın bu amacına yönelik yeterli gelişim gösterilemediğinin altını çizerek öğrencilerin bu yönlerinin eksik kaldığını belirtmişlerdir. Birçok öğrenci de buna paralel olarak “bir yabancı gördüğümüzde iletişim kuracak kadar İngilizce bilgisine sahip değiliz, konuşup anlayamayız” şeklindeki ifadeleriyle bu becerilerinin gelişmediğini ve bu durumdan dolayı yaşadıkları sıkıntıyı dile getirmişlerdir.

7. sınıf programının Stufflebeam’in önerdiği 4 boyut içerisinde öğrenci görüş puan ortalamasının sırasıyla ürün değerlendirme boyutundan süreç değerlendirme, girdi ve bağlam değerlendirme boyutuna doğru azalma gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci görüşlerinin sürecin ve ürünün değerlendirilmesi açısından daha olumlu geçtiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, İngilizce öğretimine ilişkin program değerlendirme çalışmalarının büyük çoğunlukla öğretmen görüşlerini almaya dayalı yapılmış olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte alınarak yanıtlar bir sonraki bölümde tartışılacaktır.

4.1.2. Öğretmen Anketinin Nicel Analiz Bulguları Ve Yorum

Aydın ili merkez ilçede çalışan öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşleri dört boyuttan ve 58 maddeden oluşan program değerlendirme anketi aracılığıyla toplanmış ve SPSS for Windows' programı kullanılarak betimsel analiz yöntemi ile frekans (f), yüzde (%) dağılımları hesaplanarak yorumlanmıştır.

İkinci olarak, öğretmen anketi maddelerinin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogrov Sminirnov Testi ile bakılmış ve anket maddelerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p=.000$) Bu sebeple öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED değişkenine ve programa ilişkin hizmetiçi eğitim alıp almamalarına ilişkin görüşlerindeki farklılıklar non parametrik testlerden tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan testlerdeki karşılığı olan Kruskalwallis-H testi, 2'li karşılaştırmalar için t-testinin karşılığı olarak kullanılan Mann Witney U Testi ile sınanmıştır.

4.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemi “*Öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının bağlam boyutu ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik olan yapılan, aritmetik ortalama, yüzde (%) ve frekans (f) hesaplamaları tabloda sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	BAĞLAM/ÇEVRE DEĞERLENDİRME	\bar{X}	(1)HİÇ KATILMIYORUM		(2)KATILMIYORUM		(3) KISMEN KATILYORUM		(4)KATILYORUM		(5) TAMAMEN KATILYORUM	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konmuştur.	2.95	10	8,0	20	16,0	67	53,6	22	17,6	6	4,8
2	Programda belirtilen amaçlar, öğrencilerin ön bilgi düzeyleri temel alınarak düzenlenmiştir.	2.78	12	9,6	31	24,8	57	45,6	22	17,6	3	2,4
3	Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.	2.88	9	7,2	27	21,6	61	48,8	25	20,0	3	2,4
4	Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	2.60	19	15,2	37	29,6	48	38,4	16	12,8	5	4,0
5	Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.	2.77	11	8,8	36	28,8	55	44,0	16	12,8	7	5,6
6	Program temel dil becerini (konuşma-okuma-dinleme-yazma) eşit oranda geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.	2.39	23	18,4	47	37,6	40	32,0	13	10,4	2	1,6
7	Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.	2.56	14	11,2	32	25,6	58	46,4	18	14,4	3	2,4
8	Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.	2.67	14	11,2	40	32,2	50	40,0	15	12,0	6	4,8
9	Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	2.53	16	12,8	47	37,6	45	36,0	13	10,4	4	3,2
10	Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alır.	2.32	10	16,0	60	48,0	33	26,4	9	7,2	3	2,4
11	Program teknoloji kullanımını özendirir.	2.21	31	24,8	48	38,4	36	28,8	8	6,4	2	1,6
12	Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.	2.27	28	22,4	51	40,8	34	27,2	8	6,4	4	3,2
13	Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.	2.60	16	12,8	36	28,8	58	46,4	12	9,6	3	2,4
14	Programın içeriği ve süresi tutarlıdır.	2.47	28	22,4	39	31,2	34	27,2	19	15,2	5	4,0
15	Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	2.07	45	36,0	44	35,2	20	16,0	14	11,2	2	1,6
16	Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.	2.24	29	23,2	52	41,6	32	25,6	9	7,2	3	2,4
17	Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.	2.07	35	28,2	56	44,8	27	21,6	4	3,2	3	2,4

Bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri 17 soru ile ölçülmüştür. Öğretmenlerin genel anlamda bağlam boyutuna ilişkin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 2.07 ile 2.95 arasında değiştiği; tüm maddelerin ortalamasının **.248** olduğu görülmektedir.

Her bir maddeye ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları madde bazında incelendiğinde, öğretmen yanıtlarının ilk altı maddede *kısmen katılıyorum* seçeneğinde toplandığı görülmüştür.

Programın Amaçları

Öğretmen anketinde bağlam boyutunun ilk 6 sorusu programın amaçlarını değerlendirmeye yöneliktir.

1.maddede belirtilen “Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konmuştur.” görüşüne öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların frekans ve yüzde dağılımları incelendiğine, öğretmenlerin toplam %24’ünün katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde ve %22.4’ünün katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde toplandığı ve geriye kalan % 53.6’sının kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.Bu açıdan genel bir ifadeyle, öğretmenlerin programın amaçlarının açık bir şekilde ortaya konup konmadığı konusunda kararsız oldukları/kısmen katıldıkları ve eşit oranda olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip oldukları, dolayısıyla bu konuya ilişkin farklı düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.Bu bulgu, öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları ile tutarlıdır, öğretmenler programın amacına ilişkin olarak teorideki mi, yoksa gerçek amacı mı şeklinde bir yorumda bulunarak, programın kağıt üzerindeki amacını net bir şekilde bildiklerini; fakat mevcut durumun bu yönde olmadığını ifade etmişlerdir.

2.maddede belirtilen “Programda belirtilen amaçlar (program kazanımları) öğrencilerin ön bilgi düzeyi temel alınarak düzenlenmiştir.” maddesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar yarıya yakın (%45.6) bir oranla kısmen seçeneğinde yoğunlaşsa da bunu %34.4 oranında katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneğinde yer alan olumsuz görüşler takip etmektedir.Öğretmenlerin toplam %20’si ise bu maddeye olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda düşüncelerinin nötr olduğu; fakat bir o kadar da olumsuzu yakın bir görüş sergiledikleri anlamına gelebilir. Orakçı (2012) bu konuda 7.sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın kazanımlarının programda anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini fakat kazanımların öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir.

“Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.” maddesine verdikleri yanıtlar ilk iki maddede olduğu gibi %48.8’lik bir oranla kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşsa da, öğretmenlerin bu görüşe sadece % 2.4’ünün tamamen katıldığı ve %20’sinin katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu maddeye olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı toplamda % 28.8’dir. Bu durumda, yanıtların iki ayrı uçlarda eşit orana yakın bir şekilde dağılması, amaçların ölçülebilir olmasına ilişkin öğretmenlerin kararsızlık sergilediklerinin göstergesi olabilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yapılan görüşmelerde, “eğer dilbilgisini ya da kelime bilgisini kastediyorsanız, evet ölçüyoruz; ancak konuşmayı ya da dinlemeyi kastediyorsanız, bunu ölçecek ne bir amacımız ne de aracımız” var şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki kararsızlıklarının kaynağı bu şekilde açıklanabilir.

“Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin %38,4’ünün bu görüşe kısmen katıldığı, %44.8’inin bu görüşe katılmadığı, %16.8’inin katıldığı görülmektedir. İlk bakışta öğretmen görüşleri kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşıyor gibi görünse de toplam da olumsuz görüş sergileyen öğretmenlerin oranının kısmen katılıyorum seçeneğinden daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin, programın öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamadığı ve kısmen amaçladığı görüşünde oldukları söylenebilir.

“Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır” maddesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakını kısmen katıldığını (%44’ü), %28.8’i katılmadığını, % 8.8’i hiç katılmadıklarını belirtirken; yalnızca %12,8’i katıldığını ve % 5,6’sı bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirip geliştirmemesi yönünde olumsuzya yakın, kısmen görüş belirttiği söylenebilir. Benzer olarak Yaman (2010) çalışmasında, İngilizce 1.kademe öğretmenlerinin programın en önemli amaçlarından biri olan dilin dört temel becerisini eşit şekilde geliştirmeyi sağlama konusunda çoğunlukla olumsuz görüş (%55.4) bildirdiklerini ve dört temel beceriyi eşit şekilde geliştirmenin bu programla mümkün olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin görsel ve işitsel

materyaller konusunda yaşanan sıkıntıların, konuşma ve dinleme becerilerinin yeterince geliştirilememesine neden olduğu yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Demirlier (2010) çalışmasında araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%60) yeni İngilizce programlarının 4 temel beceriyi geliştirmeye odaklı olduğunu, gramer öğretimine öncelik vermediklerini ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

“Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir” maddesine öğretmenlerin yarısının kısmen katıldığı, büyük bir çoğunluğunun ise (% 43.4 oranında) katılmadığı ya da hiç katılmadığı görülmektedir. Öte yandan bu maddeye öğretmenlerin yalnızca %4.8’i tamamen katıldığını, %12’si de katıldığını ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre, programda benimsendiği sözü edilen süreç odaklı yaklaşımlara ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüş sergilediği ve bu görüşe tamamiyle katılmadıkları söylenebilir.

Özetle, programın amaçları ile ilgili sorularda genel anlamda öğretmenlerin kararsız oldukları, olumlu yanıtların yanı sıra olumsuz yanıtların daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Bunun sebebi, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, öğretmenlerin teoride bildikleri mi yoksa gerçek anlamda uyguladıkları programa ilişkin yanıt vermeleri gerektiği hususunda yaşadıkları handikabın bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Program Özelliği

6.maddede belirtilen “Program temel bir becerilerini eşit oranda geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir” görüşüne verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%56)’sının bu ifadeye katılmadıkları görülmektedir. % 32’si kısmen katıldığını belirtirken, yalnızca %12’si katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programın dört temel beceriyi kazandırabilmesi konusunda genel anlamda olumsuz fikre sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Orakçı (2012) öğretmen görüşleri doğrultusunda 7.sınıf İngilizce programında belirtilen konuşma, dinleme ve yazma becerileri ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını, ancak araştırmaya katılanların yarısının okuma becerileri ile ilgili kazanımların ulaşılır olması konusunda görüş bildirmişlerdir. Seçkin (2011) 4.sınıf İngilizce programına ilişkin programda yer alan dinleme ve konuşma becerilerinin beklenen düzeyde gelişmediği

ve programda bu becerileri geliştirmeyi hedefleyen kazanımlara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

9.maddede ifade edilen “Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyacını karşılayabilecek niteliktedir.” görüşüne öğretmenlerin toplamda yarısının (%50.4) olumsuz yanıt verdiği görülmektedir. %36’sının ise kısmen katılıyorum şeklinde görüş bildirmelerinin bir sonucu olarak, programın genel anlamda öğrencilerin dil öğrenme ihtiyacını karşılamadığı yönünde bir yorum yapılabilir. Şöyle ki görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu bu soruya ilişkin olumsuz görüş sergilemiş ve programda öğrenci ihtiyacı olarak eğer dilbilgisini geliştirmeyi kastediliyorsa karşıladığını, fakat iletişim becerilerini geliştirmeyi kastediliyorsa karşılamadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla kısmen katılan öğretmenlerin sayısının fazlalığı bu yönde açıklanabilir.

“Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir” maddesinin frekans ve yüzdeleri incelendiğinde öğretmenlerin %46,4’ünün kısmen seçeneğinde yoğunlaştığı, %16.8’i katılıyorum ve tamamen seçeneklerine yoğunlaşırken, %36.8’i katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin programda çağdaş yöntem ve tekniklere yer verilmesi konusunda kararsız bir duruş sergilemenin yanı sıra yanıtların olumsuza daha yakın olduğu söylenebilir. Öte yandan, (Yalçın ve Yalçın, 2011: 96) çalışmasında sınıf öğretmenlerininYeni ilköğretim müfredatının çağdaş eğitim anlayışına uygun hazırlanmışlık durumu açısından incelendiğinde, genel olarak olumlu düşünceye sahip olduklarını saptamıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, eldeki çalışmada öğretmenlerin belirttiği olumsuz yanıtların amaçların sürece istenilen ölçüde uyarlanamamasından kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

“Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alır” maddesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 64’ünün olumsuz görüş bildirdikleri, %26.4’ünün kısmen katıldığı, % 9.6’sının da bu ifadeye katılmadıkları görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin çoğunluğunun programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel almadığını düşündükleri söylenebilir.

“Program teknoloji kullanımını özendirir” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek oranda % 38.4’ünün katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Toplamda olumsuz görüş bildiren öğretmenler (% 63.2) çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %28.8’i kısmen seçeneğinde yoğunlaşırken yalnızca %8’i olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin programda teknoloji kullanımının özendirilmesine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlem bulgularına paralel niteliktedir. Yapılan döküman incelemesi sonucunda da ders kitabının teknoloji ile bağlantısının sadece dinleme parçalarının dinletilmesi ile ilgili olduğu görülmüştür. Merkez il ve ilçedeki okulların fiziki durumları da göz önüne alındığında dinleme etkinliklerinin bile tam anlamıyla yapılamadığı söylenebilir. Ek olarak ders kitabında teknoloji kullanımını özendirilmesine dair bir bilgiye ya da öğrencileri yönlendirmeye ilişkin bir alıştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenler görüşlerinde öğrencilerinin teknolojiyi kullanma biçimlerini yalnızca proje-performans ödevlerini yaparken internet kafelere gitmeleri şeklinde yorumlamışlardır.

“Program öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir” maddesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek oranın %40.8 ile katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı bunu sırasıyla %27.2 kısmen katılıyorum seçeneği, %22.4’ü tamamen katılmıyorum seçeneklerinin takip ettiği görülmektedir. %9.6 oranında öğretmen ise bu ifadeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin toplamda % 63.2’sinin olumsuz görüş bildirdiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin yarıdan fazlasının programın dili doğru ve akıcı kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahip olmadığını düşündüğü söylenebilir.

“Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir” maddesine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde %46.4’lük bir oranın kısmen katılıyorum seçeneğinde birleştiği görülmekle birlikte %41.6’lık bir grubun katılmıyorum seçeneğinde birleştiği görülmektedir. Dolayısıyla yanıtlar kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşsa da görüşlerin olumsuza yakın olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin, bu programla birlikte öğrencilere olumlu tutum kazandırılabilmesine olan inancının düşük olduğu söylenebilir.

14.maddede programın içeriği ve süre uyumu ile ilgili bir soru yer almaktadır. “Programın içeriği ve süresi tutarlıdır” maddesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%53.6)’sının içerik ve sürenin uyumuna dair olumsuz yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bunu %27,2 ile kısmen katılıyorum seçeneği, %19.2 ile de katılıyorum seçeneği izlemiştir. İçerik ve sürenin tutarlı olmasına ilişkin öğretmen yanıtları farklılıklar gösterse de çoğunluğun bu düşünceye katılmadığı aşikardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yapılan görüşmelerde sürenin kısıtlı olmasının sürecin işlemlerini olumsuz yönde etkilediğine dair yorumlarda bulunmuşlardır. Benzer şekilde, Karacaoğlu ve Acar (2010) yenilenen programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada yaşanan en büyük sorunun zamanın yetmemesi olduğu belirtmişlerdir. Etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında, ölçme değerlendirme işlemlerinin yapılmasında sürenin yetmediği öğretmen görüşleriyle ortaya koymuşlardır. Merter, Kartal ve Çağlar (2012) da 9.sınıf İngilizce programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmalarında Öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması için verilen süreyi de yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Orakçı (2012) yaptığı araştırma sonuçlarına bağlı olarak haftalık ders saatinin kazanımlara ulaşmada yeterli olmadığını ifade etmiştir. , öğretmenlerin, içerik ile hedeflerin tutarlı olduğunu düşünmelerine rağmen, içeriği ve programdaki dizinini tam anlamıyla onaylamadıkları ortaya çıkmıştır. Erdoğan (2005) uygulanmakta olan 4. ve 5. sınıf programının bazı yenilik ve değişiklikler yapılmadığı sürece bütünüyle uygulanabilir olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin, haftada iki saatlik zaman diliminin programı uygulamak ve hedeflerine ulaşmak için yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Büyükduman (2005) İlköğretim İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, uygulamaya öğretmenlerinin yarısının (%49.95) programda her ünite için ayrılan zamanın, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu olmadığı görüşünde olduklarını belirtmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Çelik (2009) İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasında yeni programın uygulanmasında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili kazanımların gerçekleşmesinde zaman zaman sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

Programın Fiziki Çevresi

Programın gerçekleştiği fiziki çevre 3 soru (15.,16., ve 17.sorular) ile sınıanmıştır.

“Program Türkiye’nin her bölge okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir” maddesine ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar %71.4 oranında katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmıştır.Öğretmenlerin %16’sı bu görüşe kısmen katıldığını ifade ederken; %12’si katıldığını belirtmişlerdir. Büyük çoğunluğun vermiş oldukları yanıtlar, öğretmenlerin programın her bölge okulunda uygulanamayağı yönünde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya ek olarak öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlem sonuçları yapılandırıcılık ve iletişimsel yaklaşıma uygun bir şekilde hazırlanan programın alt yapısının sağlam bir şekilde oluşturulmadığı, programın bölgesel farklılıkların yanı sıra aynı SED düzeyine sahip farklı okullarda bile uygulanmasının beklenen düzeyde mümkün olmadığı söylenebilir.

“Sınıf özellikleri programı uygulamak için elverişlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin %41.6’sı katılmıyorum ve %23.2’si hiç katılmıyorum seçeneklerinde birleşmişlerdir.Bu görüşe tamamen katılıyorum ve katılıyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin oranı toplamda yalnızca %9.6’dır. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%64.8’inin) bu maddeye olumsuz yönde görüş bildirdikleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf özelliklerinin programı uygulamak için elverişli olduğuna dair olumsuz görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, “Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir” maddesine ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar %73’lük büyük bir oranla olumsuz yönde olmuştur. Bu görüşe tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenler %2.4, katıldığını belirtenler % 3.2’dir. Bu durumda, öğretmenlerin sınıf ortamından yeterince memnun olmadıkları açık bir şekilde görülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemler de öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir.Gözlem için seçilen üç sınıfın yanı sıra anket uygulamaları sırasında Aydın ili merkez ilçedeki okulların ve sınıfların büyük bir oranda programı

layikiyle uygulamaya elverişli olmadığı gözlemlenmiştir.Öğretmenlerin belirttikleri gibi, sınıflarda eskiye oranla teknolojik anlamda gelişmeler gözlemlense de İngilizce öğretimi için yeterli görülmemektedir. Programın fiziksel çevresine ilişkin Erkan, (2009) araştırmasında 4.ve 5.sınıf İngilizce programlarının hazırlanmadan önce okul koşulları ve bölgesel farklılıkların dikkate alınmadığını belirtmiştir.Benzer olarak Bulut, (2008) yeni ilköğretim programını öğrenci merkezli uygulamaların değerlendirilmesine ilişkin, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarının uygulandığı eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalar için “az” düzeyinde yeterli olduğunu bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Böyle bir sonuçtan yola çıkarak ilköğretim okullarının sahip olduğu eğitim ortamının öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

4.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemi “Öğretmenlerin programın girdilerine ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ders materyalleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri, sınıf özellikleri gibi unsurların yer aldığı bu boyutta öğretmen görüşleri 14 soru ile sınıanmıştır. Öğretmen görüşleri frekans, yüzde dağılımları ve aritmetik ortalamaları hesaplanarak tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Girdi Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	GİRDİ DEĞERLENDİRME	(1) HİÇ KATILMIYORUM		(2) KATILMIYORUM		(3) KİSMEN KATILMIYORUM		(4) KATILYORUM		(5) TAMAMEN KATILYORUM		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
		\bar{X}										
18	Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.	2,37	30	24	37	29,6	43	34,4	11	8,8	4	3,2
19	Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motive dirler.	2,51	15	12	43	34,4	58	46,4	6	4,8	3	2,4
20	Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirecek niteliktedir.	1,98	50	40,	39	31,2	27	21,6	8	6,4	1	,08
21	Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.	2,44	23	18,4	41	32,8	45	36,	14	11,2	2	1,6
22	Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.	2,17	35	28,	46	36,8	33	26,4	9	7,2	2	1,6
23	Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.	2,76	14	11,2	37	29,6	43	34,4	27	21,6	4	3,2
24	Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.	2,17	38	30,4	42	33,6	34	27,2	27	5,6	4	3,2
25	Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır.	3,78	18	14,4	45	36,	40	32,	17	13,6	5	4,
26	Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemektedir.	2,27	17	13,6	48	38,4	48	38,4	9	7,2	3	2,4
27	Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.	3,96	39	31,2	34	27,2	37	29,6	9	7,2	6	4,8
28	Öğretmen olarak programı uygulamak için yeterli donanıma sahip olduğumu düşünüyorum.	2,80	6	4,8	7	5,6	23	18,6	61	48,8	28	22,4
29	Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum.	2,63	2	1,6	8	6,4	23	18,4	52	41,6	40	32,
30	Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	2,46	13	10,4	31	24,8	53	42,4	23	18,4	5	4,
31	Programla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	2,56	18	14,4	37	29,6	45	36,	23	18,4	2	1,6

Tablo 4.6. genel olarak incelendiğinde girdi boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 1.98 ile 3.96 arasında değiştiği, genel ortalamanın 2.63 olduğu görülmüştür. Genel anlamda öğretmenlerin girdi boyutu maddelerine verdikleri

yanıtların (kendilerini değerlendirmeye ilişkin görüşleri hariç) kısmen katıldıkları ve olumsuz görüşlerde birleştikleri görülmektedir.

Öğrenci özellikleri

18. ve 19. maddeler öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgilidir. “Öğrencilerin öğrenme/ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 53.6’sının olumsuz, %12’sinin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Geriye kalan öğretmenlerin %34.4’ü bu ifadeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin yarısının öğrencilerinin önbilgi seviyelerinden hoşnut olmadığı, bir kısmının ise kısmen memnun olduğu şeklinde söylenebilir.

“Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler” maddesine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yarıya yakınının yanıtlarının kısmen katılıyorum (%46.4) ve katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde (%46.4) toplandığı görülmüştür. Öte yandan öğrencilerinin motive olduğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin oranı yalnızca %7.2’dir. Dolayısıyla öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının öğrencilerinin motivasyonlarına ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri ve aynı oranda kararsız oldukları söylenebilir. Kararsızlık oranının olumsuz görüşlere eşit olması, sınıflardaki öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olmasına, motivasyon seviyelerinin sınıftan sınıfa, hatta öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermesi ile açıklanabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşme ve yapılan gözlemler de bunu kanıtlar niteliktedir. SED değişkenine bakılmaksızın aynı okulun farklı şubelerinde bile öğrencilerin motivasyonları ve başarıları açısından çok büyük farklılıklar görülmektedir. Örneğin, bir öğretmen bu konu hakkında görüşünü belirtirken, çalıştığı okulun A şubesindeki öğrencilerle hertürlü aktiviteyi yaparken, F şubesindeki öğrencilerle konularda ilerleyemediğini, öğrencilerin ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, öğretmenler yanıtlarını verirken genel anlamda ortalamaya bakarak bir yorumda buldukları düşünülebilir.

Ders materyalleri

Girdi boyutunda ders materyallerinin özelliği ile sekiz madde yer almaktadır. Genel anlamda bu sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, görüşlerin olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

Söz konusu maddeler incelendiğinde en fazla göze çarpan farklılığın 20.maddede yer alan “Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendircek niteliktedir.” görüşünün dağılım oranlarıdır. Öğretmenlerin %71.2’sinin bu konuda olumsuz görüş bildirmesi kayda değer bir bulgudur. Bu açıdan, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ders kitaplarını beğenmedikleri ve ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını düşündükleri söylenebilir. Demirliel (2010) ilköğretim 2. Kademe İngilizce kitaplarının geneline ilişkin olarak öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip olduklarını özellikle kitaplarda yer alan karışık cümle kalıpları ve kelimelerin fazlasıyla yer aldığını belirtmişlerdir.

Benzer durum öğretmenlerin 22.maddede belirtilen “ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir” maddesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde de görülmektedir. Öğretmenlerin %36.8’i katılmıyorum şeklinde görüş bildirirken; %28’i hiç katılmıyorum seçeneğinde birleşmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca toplam %8’i bu konuda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitabının hedefleri gerçekleştirmede yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Benzer şekilde Ceyhan ve Peçenek (2010) İlköğretim 8.sınıf İngilizce Dersi Programın uygulanma süreciyle ilgili bilgi edinmek amacıyla İngilizce ders kitabı inceledikleri çalışmalarında ve programı uygulayan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmen görüşmelerinden ve kitap incelemesinden, uygulama aşaması ile Oluşturmacıyaklaşımın ilkeleri arasında bir uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır. İngilizce Programın Oluşturmacı Yaklaşım ilkeleri ile uyumlu olduğunu, ancak programın uygulama aracı olan ders kitabında bu uyumluluğun tam olarak görülemediğini ve sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, programda dilbilgisel yapıların öğretimine yönelik öngörülerde bulunulmamasının ve ders kitabında dilbilgisi öğretimine çok az ya da örtük olarak yer verilmesinin öğretmenler tarafından bir sorun

olarak algılandığı görülmüştür. Buna zıt olarak Kırkgöz (2009) 4.ve 5. sınıf İngilizce kitaplarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarından memnun olduklarını ve kitapların programın hedeflerini gerçekleştirmede yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

“Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dilbilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir”maddesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.Bununla birlikte %24.8’i olumlu görüş bildirirken; % 40.8’inin görüşleri olumsuz yöndedir.Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda olumsuz olmakla birlikte olumlu ve nötr görüşlerinin de bulunması kitaplardaki dil bilgisi yapılarına ilişkin bir farklılığın olduğu ve öğretmen görüşlerinin bu yönde ayrıştığı söylenebilir.

“Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 64’ü bu maddeye katılmadıklarını belirtirken; yalnızca %8.8’i katıldığını belirtmişlerdir.% 27.2’lik bir grup öğretmen de kısmen katıldığını ifade etmiştir.Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun kitapların kendi gelişimleri için pek faydalı olmadığını düşünmeleri anlamına gelebilir.

“Ders kitaplarında popüler şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır.” maddesine öğretmenlerin yarısı (%50.4’ü) katılmadıklarını belirtirken; % 17.6’sı katıldıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan öğretmenlerin %32’si bu maddeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin yanıtlarının birbiriyle tutarlı olmadığı görülse de bu konuya ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğu kanısına varılabilir.

Ders kitabının haricinde kullanılması öngörülen görsel ve işitsel materyallere ilişkin 2 soru yöneltilmiştir.

26.maddede ifade edilen “Derste kullanılan materyaller öğrencileri derse güdülemektedir” görüşüne öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, girdi boyutundaki birçok maddede olduğu gibi katılmıyorum ve kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmıştır.Öğretmenlerin %52’si bu konuda olumsuz görüş bildirirken; %9.6’sı

olumlu görüş bildirmiştir.Geriye kalan öğretmenler de (%38.4) bu görüşe kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur” şeklinde ifade edilen 27. maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin (% 31.2) hiç katılmadığı ve % 27.2’sinin de katılmadığı görülmektedir. Toplamda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin (%58.4) yarıdan biraz fazla olduğu; olumlu görüş bildirenlerin ise %12 olduğu geriye kalan öğretmenlerin de kısmen katıldığını belirttikleri göz önüne alınarak derslerde kullanılan kaynak materyallerin çoğunun okullarda mevcut olmadığı yönünde bir yorum yapılabilir.Paralel olarak Seçkin (2011) çalışmasında ders araç gereçlerinin yetersizliğinin programın uygulanmasını engelleyen olumsuzluklardan birisi olduğunu dile getirilmiştir.

Öğretmen yeterliliği

Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin 2 soru yöneltilmiştir. Genel anlamda öğretmenler söz konusu 28. ve 29. maddelere olumlu görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin genel anlamda kendilerini yeterli gördükleri ve programa aşina oldukları söylenebilir. Söz konusu maddeler incelendiğinde yanıtların katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı (28.madde için %71.2 ve 29.madde için %73.6), bunu kısmen katılıyorum seçeneğinin izlediği ve olumsuz görüşlerle devam ettiği görülmektedir.Programa ilişkin yeterli donanıma sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı ile programa ilişkin adaptasyon sorunu çektiğini belirten öğretmenlerin oranları çok benzerdir. Bu konuda kararsızlık yaşayan öğretmenlerin oranı da yaklaşık olarak % 20’ye yakındır. Dolayısıyla büyük bir çoğunluk için programa ilişkin adaptasyon sorunu yaşanmasa da, yaklaşık %10’luk bir grup öğretmen için bu bir sorun niteliğinde görülmekle beraber %20’ye yakını için kararsızlık ifadesi olarak algılanmaktadır.Görüşme sonuçları da bu bulguya paralel niteliktedir.Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eski bilgileri ile programa aşina olduklarını belirtirken, kıdem yılları 10 yıldan daha yüksek olan öğretmenlerin bilgilerinin tazelenmesi için seminerlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

30. ve 31. maddelerde ifade edilen kaynak kitapların ve seminerlerin öğretmenlere rehberlik etmesiyle ilgili maddelere verilen yanıtların ortalamaları benzer

niteliktedir. Kaynak kitapların kendilerine rehberlik etmesine ilişkin öğretmenlerin yalnızca % 22.4'ünün; seminerlerin kendilerine faydalı olmasına ilişkin ise %20'sinin olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %35.2'sinin (kaynak kitaplar için), %44'ünün (seminerler için) olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, kaynak kitapların ve düzenlenen seminerlerin kendilerine faydalı olup olmadığı konusunda farklı fikirlere sahip oldukları ve yanıtların genel anlamda kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak, bunun yanı sıra olumsuz görüş bildirenlerin sayısının fazla olması nedeniyle genel çoğunluk için istenilen verimin alınmadığı söylenebilir. Ek olarak, kısmen katılıyorum seçeneğinin özellikle "Kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir." maddesinde en fazla seçilen yanıt olması dolayısıyla, öğretmenlerin seminerlerdence kaynak kitaplardan biraz daha fazla verim aldığı şeklinde bir yorum yapılabilir. Benzer olarak Seçkin (2011) İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, 4. sınıf programlarını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme düzeylerinin yeterli olmadığını belirttiklerini ortaya koymuştur. Büyükduman (2005)'da İlköğretim Okulları İngilizce öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%61'inin) programın öğretmene yeterince rehberlik etmediği görüşünde olduğunu ifade etmiştir.

Özetle girdi boyutuyla ilgili olarak, öğretmen görüşleri farklı özellikler gösterse de yanıtlarda olumsuzdan, olumluya doğru bir ivme görülmekte ve genel anlamda öğretmenlerin bu boyuta ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları ortaya konmaktadır.

4.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt problemi "*Öğretmenlerin süreç boyutuna ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?*" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının süreç boyutu ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik olan yapılan yüzde (%) ve frekans (f) hesaplamaları, aritmetik ortalamalarla birlikte aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Süreç Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	(2) HİÇ KATILMIYORUM		(3) KATILMIYORUM		(4) KISMEN KATILMIYORUM		(5) KATILYORUM		(6) TAMAMEN KATILYORUM		
		\bar{X}	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
32	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.	2.64	5	4,	51	40,8	55	44,	11	8,8	3	2,4
33	Etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.	2.63	12	9,6	43	34,4	52	41,6	15	12	3	2,4
34	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.	2.64	11	8,8	49	39,2	44	35,2	16	12,8	5	12,8
35	Süreçte işbirliğine dayalı öğrenmeye dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışmaya) sıklıkla kullanılmaktadır.	2.75	5	0,4	46	36,8	51	40,8	21	16,8	2	1,6
36	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	2.54	10	8,0	53	42,4	46	36,8	14	11,2	1	,08
37	Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir.	2.42	29	23,2	44	35,2	25	20,0	24	19,2	3	2,4
38	Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.	2.80	15	12,0	48	38,4	41	32,8	18	14,4	3	2,4
39	Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	2.80	9	7,2	33	26,4	59	47,2	22	17,6	2	1,6
40	Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.	3.16	9	7,2	31	24,8	33	26,4	35	28,	17	13,6
41	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.	3.14	5	4,0	19	15,2	57	45,6	41	32,8	3	2,4
42	Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.	3.16	3	2,4	34	27,2	38	30,4	39	31,2	11	8,8
43	Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinlemeye) yeterince güdülenmektedir.	2.36	26	20,8	45	36,0	39	31,2	13	10,4	2	1,6
44	Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlenmektedir.	2.56	24	19,2	40	32,0	33	26,4	23	18,4	5	4,0

Tablo 4.7.görüldüğü gibi öğretmenlere süreç boyutuna ilişkin toplam 13 soru yöneltilmiştir. Bu maddelerin aritmetik ortalamalarının 2.54 ile 3.16 arasında değiştiği

ve benzer aralıklarda olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında ise aritmetik ortalamanın 2.74 olduğu görülmektedir.

Etkinlikler

Süreçte yapılan etkinliklere ilişkin öğretmenlere 3 soru (32., 33. ve 34. sorular) yöneltilmiştir. Bu maddelerden ilki olan “Programda uygulanan etkinlikler öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır” görüşüne öğretmenlerin % 44’ünün kısmen katıldığı, % 44.8’inin katılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bu maddeye öğretmenlerin yalnızca % 11.2 ‘sinin katıldığı göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu bulguya ilişkin, etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgilerini fazla olmasa da kısmen arttırdığı yönünde bir yorum yapılabilir.

“Etkinlikler öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin %44’ünün bu görüşe katılmadığı görülürken, % 41.6’sının kısmen katıldığı, sadece % 14.4’ünün katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların ilk soruyla benzer nitelikte olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamasına ilişkin genel anlamda olumsuz ve orta düzeyde bir gelişim gösterdiklerine dair bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

34. maddede belirtilen“Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.” görüşleri genel olarak olumsuz yönde birleşmiştir, bunu etkinliklerle ilgili olan maddelerde olduğu gibi kısmen katılıyorum yanıtı takip etmektedir. Bu açıdan az sayıda öğretmen (%25.6) bu konuda olumlu görüş bildirse de, öğretmenlerin yarıya yakınının (%48’inin) etkinliklerin öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilme fırsatı vermediği yönündedir.

Merter, Kartal ve Çağlar (2012) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğrenme-öğretme süreci (etkinlikleri) ile ilgili düşünceleri genel olarak olumsuz yönde olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin programda önerilen etkinliklerin yeterli olmadığını düşündüklerini, etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına ve öğrenme özelliklerine uygun olmadığını, öğrenci merkezli olmayıp sınıfta uygulanabilir nitelikte olmadığını ve

öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguların eldeki araştırma bulgularıyla benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla genel hatlarıyla öğretmenler açısından sürecin planlandığı gibi verimli geçmediği söylenebilir.

Sürecin işleyişi

Sürecin öğrenci merkezli işleyip işlemediğine ilişkin olarak öğretmenlere 6 soru yöneltilmiştir.35.maddede belirtilen “Süreçte işbirliğine dayalı öğrenmeye dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışmaya) sıklıkla kullanılmaktadır.” görüşüne öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde büyük bir çoğunluğun (%40.8) kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı bunu sırasıyla %37.2 ile katılanlar, %18.2 ile katılmayanların verdikleri yanıtların izlediği görülmektedir. Bu bulguya ilişkin programın süreçte işbirliğine dayalı çalışmaların öneminin öğretmenlerce bilinse de programın öngördüğü ölçüde yapılmadığı ya da kısmen yapıldığı yorumu yapılabilir. Öğrenci görüşleri süreçte en fazla eşli çalışmalar yapıldığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde yapılan sınıf içi gözlemlerde de eşli çalışmaların her üç okulda kitabın alıştırmaları dahilinde derslerde yapıldığı görülmüştür.

38.maddede ifade edilen “Uygulama süreci programın amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleşmektedir” görüşüne verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 50.4’ünün katılmadığı, %32.8’inin kısmen katıldığı, yalnızca % 16.8’inin katıldığı görülmektedir. Bu madde için, bir önceki soruya benzer bir dağılım görüldüğü; öğretmenlerin azınlığının amaçlara uygun bir sürecin geçirildiğini, geriye kalan öğretmenlerin ise amaçların gerçekleşmesine dayalı bir süreç geçirmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuda yarısının olumsuz görüş bildirmesinin süreçte istenilen performansın alınmadığı şeklinde yorum yapılabilir.

“Öğrencilerin yeterli çoğunluğunun derslere aktif olarak katılmaktadır” şeklinde belirtilen 39. maddeye verilen öğretmen yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin %19.2’si olumlu görüş bildirirken,% 33.6’sının olumsuz görüş bildirdiği; yarıya yakın bir oranın da kısmen katıldığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yanıtları arasında bir tutarsızlık olmakla birlikte, genel anlamda bazı derslerde öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı, bazı derslere kısmen katıldığı ve bazı dersler için yeterince katılmadığı

söylenbilir. Yapılan öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde bu oran daha net bir şekilde ortaya konmaktadır. Şöyle ki; öğrencilerin süreçte en çok rahatsızlık duydukları noktalardan birinin derse katılımın az olmasıdır, buna paralel olarak da birçok öğretmen dersi belirli kişiler ile işlemek zorunda kaldıklarından ötürü şikayetçi olduklarından bahsetmişlerdir. Bu açıdan anket maddelerine verilen yanıtların genel anlamda ortalama bir sınıf ortamını yansıtmakta olduğu düşünülebilir.

41.maddede ifade edilen “Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin yüksek düzeydedir” maddesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, görüşlerin %45.6 oranında kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu sırasıyla olumlu görüşlerin (%35.2), olumsuz görüşlerin (%19.2) takip ettiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin verdikleri yanıtların orta noktada kesişse de iki kutuba ayrıldığı görülmektedir. Bu durumda, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim seviyesinin sınıftan sınıfa ya da okuldan okula farklılık gösterdiği söylenebilir.

“Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir” maddesine öğretmenlerin % 40’ı katılıyorum, %30.4 ü kısmen katılıyorum, % 29.6’sı katılmıyorum şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Her ne kadar öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerde öğretmen merkezli bir öğretim yapıldığından yana görüş bildirse de, geriye kalan öğretmenler eşit oranda kısmen öğretmen merkezli eğitim yapıldığını ve yapılmadığını belirtmişlerdir. Benzer olarak “Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir” maddesine öğretmenlerin en fazla (%42.4) katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu sırasıyla (%36.8) ile kısmen katılıyorum seçeneğinin izlediği görülmektedir. Bu maddeye olumlu yanıt veren öğretmenlerin oranı yalnızca %20’dir. Bu açıdan, verilen yanıtlardan, yenilenen programın öngördüğü öğrenci merkezli bir eğitime kısmen ulaşılsa da büyük bir kısım için hala ulaşılamadığı, geleneksel öğretimin hüküm sürdüğü yorumu yapılabilir.

“Öğrenciler derslerde konuşma ve dinleme becerilerine yeterince güdülenmektedir” maddesine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56.8) olumsuz görüş bildirdiği, %31.2’sinin kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlediği, yalnızca %12’sinin bu görüşe katıldığı görülmüştür. Bu durum

genel anlamda çok az bir kısım öğrenci haricinde, öğrencilerin genelinin derslerde konuşma ve dinleme becerilerine yeterince güdülenmediğinin bir göstergesi olabilir.

Süreçte yaşanan problemler

Süreçte karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen anketinde 2 soru yer almaktadır. 37.maddede ifade edilen “Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir.” görüşüne öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, %58.4’ünün katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı, bunu sırasıyla kısmen katılıyorum (%20), katılıyorum (%19.2) ve tamamen katılıyorum (2.4) seçeneklerinin takip ettiği görülmektedir. Verilen yanıtlar çerçevesinde öğrenci sayısının fazla ya da az oluşunun uygulamayı etkilediği sonucu çıkarılabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar özellikle kalabalık sınıfların dil öğretimini olumsuz yönde etkilediğine dairdir. Örneğin, Bulut (2008) çalışmasında, mevcut eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalara uygunluğu konusunda düşük öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin daha yüksek öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha olumlu bir düşünce geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, kalabalık sınıfların etkisinin olduğunun düşünülebileceği, kalabalık sınıfların, öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımına engel teşkil ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin, “uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşılmaktadır” şeklinde belirtilen 40.maddeye ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 41.6’sının bu ifadeye katıldığı, %32’sinin katılmadığı, % 26.4’ünün kısmen katıldığı görülmektedir. Buna göre süreçte tamamen olmasa da disiplin sorunlarıyla karşılaşıldığı söylenebilir. Kontrol sorusu niteliğinde olan diğer bir soru olan 44. maddede ifade edilen “Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.” görüşüne öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yarısının (%51.2) süreçte sorun yaşadığı, % 26.4 ünün kısmen sorunları olduğu, %22.4’ünün sorun yaşamadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, genel anlamda sürecin azınlık bir grup dışında çoğunluk adına olumsuz geçtiği yorumu yapılabilir. Öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu sorunlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

4.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. alt problemi “Öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının ürün değerlendirme boyutu ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik olan yapılan yüzde (%) ve frekans (f) hesaplamaları aritmetik ortalamalarla birlikte tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.8.: Öğretmenlerin 7.sınıf İngilizce Öğretim Programının Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	(1) HİÇ KATILMIYORUM		(2) KATILMIYORUM		(3) KISMEN KATILYORUM		(4) KATILYORUM		(5) TAMAMEN KATILYORUM		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
		\bar{X}										
45	Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.	2.87	13	10,4	36	28,8	47	37,8	19	15,2	10	8,0
46	Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.	4.03	2	1,6	11	8,8	17	13,6	46	36,8	49	39,2
47	Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.	3.87	-	-	15	12,0	23	18,4	50	40,0	37	29,6
48	Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.	3.43	7	5,6	17	13,6	38	30,4	41	32,8	22	17,6
49	Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz,) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.	2.84	14	11,2	32	25,6	45	36,0	27	21,6	7	5,6
50	Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.	2.36	30	24,	40	32,0	38	30,4	13	10,4	4	3,2
51	Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, SBS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.	2.63	22	17,6	34	27,2	41	32,8	24	19,2	4	3,2
52	Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ölçmekte başarılıdır.	2.87	13	10,4	34	27,2	46	36,8	20	16,0	12	9,6
53	Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.	3.61	3	2,4	14	11,2	35	28,0	49	39,2	24	19,2
54	Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.	3.40	5	4	14	11,2	44	35,2	49	39,2	13	10,4
55	Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.	2.84	13	10,4	35	28,0	45	36,0	22	17,6	10	8,0

Tablo 4.8'in devamı												
Maddeler	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	\bar{X}	(1) HİÇ KATILMIYORUM		(2) KATILMIYORUM		(3) KISMEN KATILYORUM		(4) KATILYORUM		(5) TAMAMEN KATILYORUM	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
56	Program sonunda öğrenciler basit cümlelerle hedef dili kullanarak kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin gelişim göstermektedirler.	2.65	12	9,6	48	38,4	42	33,6	17	13,6	6	4,8
57	Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir.	2.59	16	12,8	40	32,0	50	40,0	17	13,6	6	4,8
58	Program sonunda öğrenciler İngilizce dilbilgisine ilişkin gelişim göstermektedir.	3.35	3	2,4	11	8,8	62	49,6	37	29,6	12	9,6

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlere ürün değerlendirme boyutuna ilişkin toplam 14 soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtların verdiği maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları 2.3 ile 4.0 arasında değişmekte olup, diğer boyulara kıyasla ortalamanın en yüksek olduğu boyutun **3.095** ortalama ile ürün değerlendirme olduğu görülmektedir.

Değerlendirme Süreci

Maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ortalamanın en yüksek olduğu maddenin 46. madde olduğu görülmektedir. “Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.” görüşüne verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin %36.8’inin katılıyorum ve %39.2’sinin tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı; bunun yanı sıra öğretmenlerin % 13.6’sı kısmen katılıyorum , % 10.4’ü katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde birleştiği görülmektedir. Bu bulguya ilişkin olarak, öğretmenlerin görüşlerinin büyük bir çoğunluğunun (%76) değerlendirme süreci açısından olumlu olduğu ve sürecin istenilen düzeye yakın bir biçimde geliştiği söylenebilir.

47 ve 48. maddedeki soruların yanıtları birbirine benzer niteliktedir. Buna göre “Değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişim ve çabaları dikkate alınmaktadır” maddesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%79.6’sı) katıldıklarını ifade ederken, bu görüşe hiç katılmadığını belirten öğretmen yoktur. Bu durumda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin gelişim ve çabalarının dikkate alınarak

bir değerlendirme yaptıkları söylenebilir. “Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme süreci uygulanmaktadır” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yarısı (%50.4)’ü katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşırken, %30.4’ü kısmen katılıyorum, %19.2’si katılmıyorum seçeneklerinde birleşmiştir. Bir önceki soruyla birlikte düşünüldüğünde, iki sorunun yanıtları çelişkili gibi görünse de öğretmenlerin sistemin genel anlamda sonuç değerlendirmeye dayalı olduğu; fakat bunun yanı sıra ders içi performanslarının, gelişim ve çabalarını da değerlendirmeye dahil ettikleri söylenebilir. Bu durumda tam anlamıyla bir sonuç değerlendirme yapılmasa da uygulanmakta olan sistemin sonuç değerlendirmeye yakın olduğu düşünülebilir. Merter, Kartal ve Çağlar (2012) benzer şekilde programda öngörülen ölçme-değerlendirme araçlarının sonuçtan çok süreci ön plana çıkardığını düşünen öğretmenlerin sayısının bu şekilde düşünmeyen öğretmenlere oranla daha az olduğunu ortaya koymuştur.

Değerlendirme araçları

49.maddede ifade edilen “Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.” görüşüne verilen öğretmen yanıtları incelendiğinde, yanıtların yaklaşık eşit oranlarda (%36) kısmen katılıyorum ile katılmıyorum ve hiç katılmıyorum (%36.8) maddelerinde birleştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra sınavların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğüne katılan öğretmenlerin oranı % 27.2’dir.Sınavların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğüne ilişkin yanıtların olumsuz düşüncelerde daha fazla yoğunlaştığı görülse de ,öğretmenlerin bu konuda hemfikir olmadıkları ve farklı düşünceler paylaştıkları söylenebilir.Deneme sınavları dışında öğretmenlerin sınav sorularını kendilerinin hazırladığı düşünüldüğünde,öğretmen görüşlerinin bu yönde farklılaşmasının olağan olduğu düşünülmektedir.

“Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, SBS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir” maddesine öğretmenlerin % 22.4’ü olumlu, %44.8’i olumsuz görüş bildirmişlerdir, geriye kalan ise (%32.8) kısmen seçeneğinde birleşmiştir. Bu konuda, farklı görüşler olsa da öğretmenlerin büyük bir kısmının sınav sayısının öğrenci başarısını ölçmede yeterli olmadığı ya da kısmen yeterli olduğu

görüşünü savunduğu söylenebilir. Az sayıda öğretmen sınav sayısının yeterli olduğu görüşünü savunmaktadır.

“Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ölçmede başarılıdır.” maddesine öğretmenlerin %37.6’sı olumsuz görüş sergilerken, % 36.8’i kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmıştır. %25.6’lık bir grup öğretmen ise olumlu görüş bildirmişlerdir. Bir önceki soruya benzer olarak sınavların amaçlanan kazanımların hepsinin olmasa da bir kısmını ölçüğü kanısına varılabilir.

50.maddede belirtilen “Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir” ifadesi aritmetik ortalamanın en düşük olduğu maddedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde yanıtların yarıdan fazlasının (%56) katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı, %30.4’ünün kısmen katılıyorum seçeneğini, %13.6’sının ise bu konuda olumlu görüş sergileyerek katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yarısı sınavların dört temel dil becerisini eşit oranda ölçmediği görüşünü paylaşırken, geriye kalan öğretmenler için bu durumun kısmen karşılandığı ve azınlıkta kalan bir grup adına ise ölçülebildiğini ifade etmektedir.

53. maddede belirtilen “Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır”maddesine ilişkin öğretmenlerin yarısından biraz fazlası (% 58.4’ü) süreçte aktif olarak proje-performans ödevlerinin kullanıldığı görüşünü savunurken, %28’i sürecin kısmen bu şekilde gerçekleştiğini, % 13.6’sı ise sürecin bu yönde gerçekleşmediği fikrinde olduklarını belirtmişlerdir. Merter, Kartal ve Çağlar (2012)’da süreçte proje-performans ödevlerinin kullanıldığını ancak İngilizce öğretmenlerin bu ödevlerle ilgili olumsuz görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu da proje-performans ödevlerinin değerlendirme notlarına dahil edildiğini ve hatta notlarını yükselttiği için yapmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

“Yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.” maddesine ilişkin öğretmenlerin, % 25.6’sı bu görüşe katılırken, %38.4’ü katılmadığı görülmektedir. Geriye kalan öğretmenler ise (%36) ise bu maddeye kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ilişkin yapılan değerlendirmelerin gerçeği yansıtır

yansıtmadığı konusunda öğretmenlerin hemfikir olmadıkları; aynı zamanda yapılan değerlendirmelerle ilgili bir sorun olabileceğinin göstergesi olabilir. Şöyle ki Alt SED düzey okulların birinde görev yapan bir öğretmen “biz sınavlarda ne işliyorsak onu soruyoruz, öğrencilerin seviyesi düşük olduğu için kolay sorular oluyor bu yüzden, öğrenci sınavda ne yazsa kabul ediyoruz, çünkü Şube Öğretmenler Kurulu kararıyla sonunda geçirmek zorunda kalıyoruz öğrenciyi, bir şey bilmesede.” demiştir. Üst düzey okulların birinde çalışan bir öğretmen ise “buradaki öğrenciler SBS den ful çıkarmak için uğraşıyorlar, not ortalamaları veliler için çok önemli, o yüzden düşük vermemeye çalışıyoruz” sözleriyle karne notlarının tam anlamıyla öğrencilerin gerçek notlarını yansıtmadığını üstü kapalı ifade etmiştir.

Beceri Kazanımı

Program sonunda öğrencilerin kazandıkları becerilerle ilgili olarak 3 soru yöneltilmiştir. ve 56,57,58. maddelerinin ortalama puanları ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin çoğunluğu katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmış ve bunu kısmen katılıyorum seçeneği takip etmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını (% 48’i konuşma; %44.8’i diğer becerilere) ilişkin öğrencilerin yeterli gelişme göstermediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca % 20’ye yakını öğrencilerin bu becerileri kazandığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya göre öğrencilerin basit cümlelerle kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerine ilişkin yeterince gelişim göstermedikleri söylenebilir. Dolayısıyla programın amaçlarıyla ortaya çıkan ürünün kısmen örtüştüğü söylenebilir.

Diğer yandan, “Program sonunda öğrenciler dilbilgisine ilişkin gelişme göstermektedirler” maddesine verilen öğretmen yanıtları incelendiğinde, seçeneklerin kısmen katılıyorum, katılıyorum ve katılmıyorum şeklinde bir ivme gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin %39.2’si öğrencilerinin dil bilgisine ilişkin gelişme gösterdiğini, %49.6’sı kısmen gelişme gösterdiğini ve % 11.2’si gelişim göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin dilbilgisi seviyesinde bir artış yaşandığını; fakat bu artışın tam anlamıyla beklenen seviyeye ulaşmadığı yönünde açıklanabilir.

45.maddede belirtilen “Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır” görüşüne öğretmenlerin % 39.2’sinin katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı, %37.8’inin kısmen katıldığı ve %23.2’sinin katılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin üçe ayrıldığı ve görüşleri arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu açıdan tüm öğretmenler açısından dönem sonunda öğrenci seviyesinin istenilen düzeye ulaştığını ya da ulaşmadığına dair bir yorum yapmak olanaksızdır.

4.1.2.5. Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Programa ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrenci ve öğretmen anketlerinin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanılarak yorumlanmıştır. İki anket benzer formlarda geliştirilmiş olup içerisinde aynı özelliği ölçen farklı sorular bulunmaktadır. Bu sebeple görüşler arasında sorulara ilişkin birebir karşılaştırma yapılamamış, genel anlamda yorumda bulunulmuştur.

Tüm değerlendirme boyutları incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından en yüksek ve en düşük aritmetik ortalamaya ait olan boyutların aynı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin en yüksek görüş puanı ortalamasının ürün değerlendirme boyutu, en düşük görüş puanı ortalamasının ise bağlam değerlendirme olduğu göze çarpmaktadır. Buna ek olarak anket genelinde, öğrenci yanıtlarının öğretmenlere oranla daha olumlu ve ılımlı olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde sorgulanmış, öğrenciler verdikleri yanıtların daha sonra öğretmenlerine olumsuz yansıtacağını düşündüklerini belirterek, daha ılımlı bir şekilde soruları cevaplandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin olumsuz görüşleri programa ilişkin sorunların küçük birer göstergeleri, ipuçları sayılabilir. Şöyle ki öğrenciler görüşmelerde, fikirlerini daha net ve çekinmeden dile getirmişlerdir. Örneğin, öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin en olumsuz görüş bildirdikleri konuların başında ders kitabı, ve ders materyallerine ilişkin maddeler olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde de ders kitaplarından öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun niçin memnun olmadığı nedenleriyle açıkça ifade edilmektedir. Ders materyallerine ilişkin öğretmen yanıtlarının da öğrenci yanıtları ile benzer nitelikte olması öğrenci yanıtlarını desteklemektedir.

Bunlara ek olarak tüm boyutlar ele alınarak bir değerlendirme yapıldığında, yenilenen İngilizce programının değerlendirilmesine ilişkin Yanık Ersen (2007)'nin program yenilenmeden önce gerçekleştirdiği 6.,7.,8. sınıf İngilizce dersi programını değerlendirdiği tez çalışmasında da benzer sorunları ortaya koyması dikkat çekicidir. Yanık Ersen, programın uygulanmasını etkileyen ilk faktörün okulun özellikleri; görsel, işitsel ek materyallerin, ses sisteminin olmaması, Teyp, cd çalar, kaset ve Cdlerin olmayışının öğrencilerin telaffuz ve dinleme becerilerinin gelişemediğini belirtmiştir. Eldeki çalışma bulgularına göre de okulların özellikleri hala istenilen seviyeye getirilememiştir. Aradaki tek fark okulların çoğunda bilgisayar ya da projeksiyonun oluşu fakat işe yarar halde bulunmamasıdır. Resim, flascardlar, kaynak kitaplar, hikaye kitaplarının olmayışı da olumsuzluklardan ikincisi olarak belirtilmiş, eldeki çalışmada da bu sorunların hala sürmekte olduğu görülmektedir. Yanık Ersen (2007) Programın istenildiği ölçüde uygulanmasına ilişkin başka bir faktörün program uygulamanın MEB in önerdiği kitapların içerik ve dış özelliğinin önemli sınırlılıkları olması, özellikle dinleme ve okuma parçaları uzun, otantik olmayan ve birçok dil hataları dolu olmasından bahsetmiştir. Etkileşimsel alıştırmalar olsa da dilbilimsel ve kelime bilgisinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Eldeki araştırmada ders kitaplarıyla ilgili hala büyük sıkıntıların yaşandığı görülmekle birlikte tek farkın kelime bilgisinin gereğinden fazla olması yönünde olduğu söylenebilir. Ders kitabı incelemesi sonuçlarına da dayanarak kitapta geçen bir çok kelimenin öğrencilerin günlük hayatta kullandıklarından uzak ve öğrenciler için çok ağır olduğu söylenebilir. Buna ek olarak sınıfların fiziksel anlamda zayıf özelliklere sahip olması, öğretim yöntemlerinin uygulanamamasını beraberinde getirmektedir bulgusu eldeki araştırmada programın fiziksel çevresinin değerlendirildiği bağlam değerlendirme açısından da benzer özellikler göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (yaklaşık olarak %70'i) sınıf ortamının programın uygulanması için elverişli olmadığı görüşünü paylaştıklarını dile getirmişlerdir.

4.1.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmanın 3. alt problemi “Öğretmenlerin 7.sınıf programının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, çalıştıkları okulun SED düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla öğretmen anketinin her bir maddesinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Simirnov testi ile sınanmıştır. Maddelerin hiçbiri normal dağılım göstermediğinden dolayı, öğretmen görüşleri SED değişkeni için non parametrik testlerden 2’den fazla değişkenin karşılaştırılması amacıyla kullanılan Kruskal Wallis Testi ile; ortaya çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını bulmak adına ise 2’li karşılaştırmalar için kullanılan non parametrik testlerden Man Withney-U testi yapılarak sınanmıştır. Öğretmenlerin programın değerlendirmesine ilişkin görüşleri bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme açısından ayrı ayrı tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Tabloda görüldüğü gibi yapılan madde analizlerinde non parametrik testler kullanıldığı için aritmetik ortalamanın yanı sıra medyan hesaplanmasına da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde numarası	SED	Medyan (%25-%75)	Aritmetik ortalama	Ss	Sıra ortalaması	X ²	P	U (Anlamlı Farklar)/Çoklu karşılaştırma
1	Alt	3(2-3)	2,50	1,00	47,85	10,58	,005*	3>1,U=570,000 (P=.005) ,2>1 (Orta-Alt), U=486,500,(P=.004)
	Orta	3(3-4)	3,09	,83	69,21			
	Üst	3(3-4)	3,16	,83	69,06			
2	Alt	2(1,25-3)	2,27	,91	45,60	14,86	,001*	2>1,U=502,000 (p=.010), 3>1, U=473.500 (p=.000)
	Orta	3(2-3)	2,85	,85	65,01			
	Üst	3(3-4)	3,10	,85	74,33			
3	Alt	3(2-3)	2,72	,81	56,03	3,70	,157	-
	Orta	3(2-4)	2,82	,99	61,02			
	Üst	3(3-4)	3,06	,83	69,92			
4	Alt	2(1-3)	2,22	,98	50,00	8,48	,014*	3>1,U=549,500 (p=.003)
	Orta	3(2-3)	2,60	1,09	63,66			
	Üst	3(2-3)	2,89	,90	72,19			
5	Alt	2(2-3)	2,36	,86	48,76	9,20	,010*	3>1,U=562,000 (p=.004)
	Orta	3(2-3)	2,82	,91	66,26			
	Üst	3(2-3,75)	3,04	1,00	70,90			
6	Alt	2,(1,25-3)	2,36	1,01	56,63	2,248	,325	
	Orta	2(2-3)	2,58	,94	62,74			
	Üst	3(3-4)	2,70	,92	68,00			
7	Alt	2(1-3)	2,02	,97	49,86	8,53	,014*	3>1,U=635,000>1,U=508,000
	Orta	2(2-3)	2,39	,83	63,98			
	Üst	3(2-3)	2,66	,97	72,02			
8	Alt	2(2-3)	2,36	,96	51,40	9,30	,010*	3>1, U=552,000
	Orta	3(2-3)	2,58	,99	60,27			
	Üst	3(2-3,75)	2,97	,93	74,03			

Tablo 4.9'un devamı								
Madde numarası	SED	Medyan (%25- %75)	Aritmetik ortalama	Ss	Sıra ortalaması	X ²	P	U (Anlamlı Farklar)/Çoklu karşılaştırma
9	Alt	2(1,25-3)	2,11	,88	47,32	11,77	,003*	3>1,U=511,5002>1,U=526,000
	Orta	3(2-3)	2,56	,89	65,00			
	Üst	3(2-3)	2,83	,95	73,05			
10	Alt	2(2-3)	2,27	1,00	60,31	3,26	,850	
	Orta	2(2-3)	2,31	,87	63,87			
	Üst	2(2-3)	2,35	,88	64,28			
11	Alt	2(1-3)	2,36	1,01	49,06	8,388	,015*	2>1,U=525,000(p =,021) 3>1,U=575,000
	Orta	2(1-3)	2,58	,94	67,37			
	Üst	2(1,5-3)	2,70	,92	69,73			
12	Alt	2(1-3)	1,80	,82	49,61	9,06	,011*	3>1,U=556,000
	Orta	2(2-3)	2,36	,88	63,70			
	Üst	2(2-3)	2,45	1,05	72,45			
13	Alt	2(1-2)	1,83	,84	47,57	11,82	,003*	2>1,U=541,000, (.033) 3>1,U=505,500
	Orta	2(1,5-3)	2,19	,78	64,20			
	Üst	2(2-3)	2,52	1,05	73,55			
14	Alt	2(1-3)	2,08	1,05	50,25	6,79	,033*	3>1, U=635,000 2>1,U=508,000
	Orta	3(2-3)	2,65	1,08	69,40			
	Üst	2,5(2-3,75)	2,60	1,14	67,09			
15	Alt	2(1,25-3)	1,86	,86	48,56	15,69	,000*	3>1,U=447,500 3>2,U=689,500
	Orta	2(1,5-3)	2,26	,94	58,95			
	Üst	3(2-3,75)	2,58	1,00	77,29			
16	Alt	2(1-2)	1,66	,89	53,88	3,81	,148	
	Orta	2(2-3)	2,19	1,07	65,11			
	Üst	2(1,25-3)	2,27	1,08	68,04			
17	Alt	2(1-2)	1,80	,74	47,36	10,58	,005*	2>1,U=482,000 3>1,U=557,000
	Orta	2(2-3)	2,09	,83	68,07			
	Üst	2(2-3)	2,25	1,06	70,40			

(p<.05)

Anket maddelerinin Kruskalwallis H testi sonuçları incelendiğinde; öğretmen görüşlerinin bağlam boyutu için tasarlanan 17 maddenin 12'sinde öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED düzeyine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, Sed değişkeni açısından görüşler arasındaki bu farkın, genel olarak üst ve orta SED düzeyi lehine anlamlı olduğu (p<.05) görülmüştür. Öte yandan 3, 6 ve 10. maddelerde anlamlı farklılıklar görülmemektedir (p>.05).

3. madde “Programın amaçlarının ölçülebilir nitelikte olması, 6. madde “Programın temel dil becerilerini eşit oranda geliştirebilecek niteliktedir.” ve 10. madde programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alır.” görüşlerini içermektedir. Bu

görüşlerde, SED değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Bağlam değerlendirmeye ilişkin 1 ve 2. madde programın amaçları ile ilgilidir. 1. maddeye ilişkin “Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konmuştur.” ($3 > 1$, $U=570,000$ ($P=.005$), $2 > 1$ (Orta-Alt), $U=486,500$, ($P=.004$) ve “2. maddesine ilişkin “Programda belirtilen amaçlar öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur” görüşü ($2 > 1$, $U=502,000$ ($p=.010$); $3 > 1$, $U=473.500$ ($p=.000$), üst SED düzey okullarında çalışan öğretmenlerin, alt SED düzey okullarında çalışanlar; orta SED düzey okullarında çalışanların alt Sed düzey okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < .05$). Buna göre üst Sed düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin Alt Sed düzeyinde çalışan öğretmenlere oranla; orta Sed düzey okullarında çalışan öğretmenlerin ise alt Sed düzeyinde çalışan öğretmenlere oranla programın amaçlarının daha açık bir şekilde ortaya konduğu ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğuna ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Benzer olarak 4.,5,8,9. maddeler programın genel anlamda yapısı ve hazırlanış amacı ile ilgilidir. 4. maddeye ilişkin “Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.” görüşü ($3 > 1$, $U=549,500$, $p=.003$, $p < .05$), 5. maddeye ilişkin “Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir” ($3 > 1$, $U=549,500$, $p=.003$, $p < .05$) görüşü, 8. maddeye ilişkin “Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.” ($3 > 1$, $U=562,000$, $p=.004$) görüşü ile 9. maddeye ilişkin “Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktadır.” ($3 > 1$, $U=511,500$, $2 > 1$, $U=526,000$), görüşlerine öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde genel olarak bu anlamlı farkın Üst Sed düzeyi okullarda görev yapan öğretmenler ile Alt Sed düzeyi okullarda görev yapan öğretmen arasında Üst SED düzeyi lehine; orta ve alt sed düzeyi arasında ise orta SED düzeyi lehine olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgu, Üst SED düzeyi okullarda görev yapan öğretmenlerin programın hazırlanış amacı ve gerçekleştirmek istediği yeterlilikler kapsamında daha olumlu görüşlere sahip olduğunun bir göstergesi olabilir.

11. maddeye ilişkin “Program teknoloji kullanımını özendirilmektedir.” ($3 > 1$, $U=556,000$), görüşüne üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler ile Alt

SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler arasında Üst SED düzey lehine; orta ve alt SED düzeyi arasında orta SED düzeyi lehine ($2 > 1, U=525,000, p < .05$) anlamlı farklılık görülmektedir. Üst Sed düzeyi okullarda çalışan öğretmenler ile orta SED düzey okullarında çalışan öğretmenlerin teknolojinin kullanılması ve derslere teknolojinin dahil edilmesi anlamında alt SED düzeyi okullarda çalışanlara oranla daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Bu durumun okulun olanaklarıyla paralel olduğu düşünülebilir.

12.maddede belirtilen “Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir. “($2 > 1, U=541,000, (.033)$; $3 > 1, U=505,500$) ve 15.maddede belirtilen “Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.”($3 > 1, U=447,500$; $3 > 2, U=689,500$) görüşlerinde orta ve alt, üst ve alt, üst ve orta SED düzeylerinde çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklıklar görülmektedir ($p < .05$). Bu durum üst SED düzeyindeki görev yapan öğretmenlerin kendilerinden daha düşük SED düzey okullarında çalışan öğretmenlere oranla programın niteliğine ilişkin inançlarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

14.maddeye ilişkin “Programın içeriği ve süresi tutarlıdır”($3 > 1, U=635,000$; $2 > 1, U=508,000$) görüşüne öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED düzeyine göre Üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler ile alt SED düzeyinde çalışanlar arasında Üst düzey lehine, orta ile alt SED düzeyi arasında orta SED düzeyi lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Programın süresi ile ilgili olarak benzer bir şekilde Hümsel (2011) 4.sınıf İngilizce programını değerlendirdiği çalışmasında, farklı düzey okul gruplarında görev yapan öğretmenlerin derse ayrılan sürenin yetersiz oluşuna dair benzer görüşleri paylaştıkları görülmektedir. Şöyle ki, üst düzey okullardan birinde görüşme yapılan bir öğretmen, “Aslında süre ile ilgili bir sıkıntımız yok, dilbilgisi anlamında konuları yetiştiriyoruz, zaten öğrenciler dersanelerde öğrenip geliyorlar, dolayısıyla biz çok çaba sarfetmek zorunda kalmıyoruz” şeklinde görüş bildirmiştir. Öte yandan alt SED düzeyi okullarından birinde görev yapan bir öğretmen ise “Öğrencilerimizin önbilgisi çok zayıf, biz hala 7.sınıfta 5.sınıf konuları gösteriyoruz, bırakın programı yetiştirmeyi olanı bile bize ayrılan sürede veremiyoruz” şeklinde yorum yapmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde bu durumun, öğrenci faktöründen kaynaklandığı düşünülebilir

15. maddeye ilişkin “Program, Türkiye’nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.” görüşünde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların orta ve alt SED düzeyi arasında orta; üst ve alt SED düzeyi arasında üst SED düzeyi lehine olduğu görülmektedir ($2 > 1, U=525,0003 > 1, U=575,000; p=,021, p < .05$). Dolayısıyla orta ve üst SED düzey okullarında çalışan öğretmenlerin programın her bölge ve okulda uygulanabileceğine ilişkin görüşlerinin alt SED düzeyindeki öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

17.maddeye ilişkin “Sınıf ortamı öğrencileri öğrenmeye güdülemektedir.” ($2 > 1, U=482,000, 3 > 1, U=557,000$) görüşüne üst SED düzeyi ile alt SED düzeyi arasında Üst SED düzeyi lehine; orta ve alt SED düzeyi arasında orta SED düzeyi lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin alt sed düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlere oranla; orta SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin de alt SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlere oranla sınıf ortamına ilişkin görüş puanlarının daha yüksek olduğunun bir göstergesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin puanlarındaki bu artışın çalıştıkları okulların Sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesiyle doğru orantılı olduğu düşünülebilir.

Özetle, programın bağlam (çevre) değerlendirme boyutu açısından genel anlamda öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler ile alt SED düzey okullarında çalışanlar arasında Üst SED düzeyi lehine; benzer şekilde orta SED düzey okullarında çalışan öğretmen ile alt SED düzey okullarında çalışanlar arasında orta SED düzeyi lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üst ve orta SED düzeyi okullarında çalışan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin alt SED düzey okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir.

Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED düzeyine göre Kruskalwallis Testi Sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Girdi Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED düzeyine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde numarası	SED	Medyan (%25-%75)	Aritmetik ortalama	SS	Sıra ortalaması	X ²	P	U (Anlamlı Farklar)/Çoklu karşılaştırma
18	Alt	1,5 (1-2)	1,72	,81	41,14	23,32	,000*	2>1,U=459,000 3>1,U=356,000 3>2,(.067),U=772,000)
	Orta	2(2-3)	2,41	1,02	64,63			
	Üst	3(2-3)	2,83	,97	78,00			
19	Alt	2(1,25-3)	2,16	,87	49,76	11,52	,003*	3>2. (p.046) U= 765,000 3>1, U=524,000
	Orta	3(2-3)	2,46	,83	61,00			
	Üst	3(2-3)	2,81	,76	74,64			
20	Alt	1,5(1-2)	1,72	,88	54,22	5,095	8,53	
	Orta	2(1-2,5)	1,92	,98	61,30			
	Üst	2(1-3)	2,18	1,00	71,03			
21	Alt	2(1-3)	2,08	,90	50,19	8,53	,014*	3>1, U=564,000
	Orta	2(2-3)	2,43	,86	63,17			
	Üst	3(2-3)	2,72	1,02	72,46			
22	Alt	1,5(1-2)	1,66	,75	44,83	17,29	,000*	2>1, U=510,000 3>1, U=438,000
	Orta	2(1,5-3)	2,14	,85	63,13			
	Üst	2,5(2-3)	2,58	1,04	76,51			
23	Alt	2(2-3)	2,41	,90	51,53	5,72	,057	
	Orta	3(2-4)	2,82	1,09	65,76			
	Üst	3(2-4)	2,95	,98	69,25			
24	Alt	2(1-2)	1,94	,82	55,81	3,606	,165	
	Orta	2(1-3)	2,07	,90	61,17			
	Üst	2(1-3)	2,43	1,21	69,96			
25	Alt	2(2-3)	2,30	,92	55,96	2,95	,229	
	Orta	3(2-3)	2,58	,94	69,32			
	Üst	2(2-3)	2,47	,85	62,89			
26	Alt	2(2-3)	2,55	,99	62,24	1,041	,549	
	Orta	3(2-3)	2,65	,85	67,32			
	Üst	2(2-3)	2,50	1,18	59,89			
27	Alt	2(1-2)	1,75	,80	46,83	11,12	,004*	3>1, U=535,000 2>1, U=485,000
	Orta	3(1-3)	2,41	1,13	67,68			
	Üst	3(1,25-3)	2,54	1,20	71,13			
28	Alt	4(3-5)	3,94	,95	67,92	1,087	,581	
	Orta	4(3-4)	3,73	1,00	60,59			
	Üst	4(3-4)	3,70	1,07	61,38			
29	Alt	4(3-5)	3,83	1,15	60,94	1,086	,581	
	Orta	4(3-5)	3,92	,84	60,11			
	Üst	4(4-5)	4,08	,87	67,01			
30	Alt	3(2-3)	2,52	,81	53,06	6,831	,033*	3>1, U=585,000;
	Orta	3(2-3)	2,75	1,15	60,66			
	Üst	3(2-4)	3,06	,90	72,46			
31	Alt	2(1-3)	2,13	,99	46,04	15,06	,001*	(P=,018) U=517,000 3>2, 3>1, U=473,500
	Orta	3(2-3)	2,63	,82	62,96			
	Üst	3(2-4)	3,00	,98	75,75			

P<.05

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin maddelerin öğretmenlerin çalıştıkları okulların Sed düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre (18.,19.,21.,22,27.,30., ve 31.) maddelerinde anlamlı farklılıklar ($p<.05$) görülmüştür. Mann Withney U testi sonuçlarına göre ortaya çıkan anlamlı farklılıkların genel olarak üst SED ve orta SED lehine gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenci özelliklerine ilişkin 18.maddede belirtilen “Öğrencilerin önbilgileri programı uygulamak için yeterlidir” ($2>1, U=459,000$; $3>1, U=356,000$; $3>2, U=772,000$) görüşü orta ve alt düzey arasında orta düzey lehine, üst ve alt düzey arasında üst düzey lehine, üst ve orta düzey arasında orta düzey lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Benzer şekilde, 19.madde “Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler” maddelerine ilişkin görüşleri ($3>2, U= 765,000$; $3>1, U=524,000$) üst ve orta Sed düzeyi arasında üst sed lehine, üst ve alt arasında Sed düzeyi arasında yine üst sed lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak üst sed okullarında çalışan öğretmenlerin alt ve orta sed okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla öğrencilerini daha motive olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ancak gözlem ve görüşme sonuçları SED farkı olmaksızın tüm okullardaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir.

21. ve 22. sorular ders kitapları ile ilgilidir. 21.maddede belirtilen “Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.” görüşü üst ve alt düzey arasında üst SED düzeyi lehine ($3>1, U=564,000$); 22. maddede belirtilen “Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir” görüşü ($2>1, U=510,000$; $3>1, U=438,000$) orta ve alt düzeyde orta düzey, üst ve alt düzey arasında üst düzey lehine anlamlıdır. Ortaya çıkan bu durum üst ve orta SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili daha olumlu düşündükleri şeklinde açıklanabilir.

27. maddeye ilişkin “Derslerde kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur” görüşüne ($3>1, U=535,000$; $2>1, U=485,000$) üst ve alt düzey; orta ve alt düzey arasında üst SED düzey lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Alt SED düzey okullarında çalışan öğretmenlere oranla üst ve orta SED düzey okullarda çalışan öğretmenlerin kaynak materyale ulaşma açısından daha olumlu

görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun okulun mali olanaklarıyla doğru orantılı bir şekilde eğitim öğretime yansımalarının bir sonucu olduğu düşünülebilir.

30.maddede ifade edilen “Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yeterince yol gösterecek niteliktedir.” görüşüne üst ve alt SED düzeyi arasında üst SED düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir (**3>1, U=585,000;p<.05**).Bu durum Üst SED okullarında çalışan öğretmenlerin alt SED düzeyinde görev yapan öğretmenlere oranla programla ilgili kaynak kitaplardan daha verimli bir şekilde yararlandıklarının bir göstergesi olabilir.

Bir diğer anlamlı farklılığın görüldüğü madde 31.maddedir. “Programla ilgili hazırlanan seminerler öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir” görüşüne (U=517,000 3>2; 3>1, U=473,500) üst ve orta düzey arasında üst SED, üst ve alt düzey arasında alt SED düzeyi arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu durum, seminerlerin rehberlik ettiğine ilişkin görüşe üst SED düzeydeki öğretmenlerin diğerlerine oranla daha kuvvetli bir biçimde katılmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED düzeyine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde numarası	SED	Medyan (%25-%75)	Aritmetik ortalama	SS	Sıra ortalaması	X ²	P	U (Anlamlı Farklar)/Çoklu karşılaştırma
32	Alt	2(2-3)	2,36	,72	51,11	8,78	,012	3>1, U=567,000
	Orta	3(2-3)	2,60	,77	61,95			
	Üst	3(2-3)	2,89	,80	72,81			
33	Alt	2(2-3)	2,27	,65	52,33	5,46	,065	
	Orta	3(2-3)	2,56	,89	64,82			
	Üst	3(2-3)	2,70	,84	69,45			
34	Alt	2(2-3)	2,41	,76	50,57	8,62	,013*	3>1,U=568,000
	Orta	3(2-3)	2,75	,73	62,74			
	Üst	3(2-4)	3,00	,89	72,54			
35	Alt	2(2-3)	2,27	,84	50,31	13,98	,001*	3>2,U=675,000 3>1, U=503,500
	Orta	2(2-3)	2,53	,83	57,82			
	Üst	3(3-3)	2,97	,88	76,95			
36	Alt	2(2-3)	2,38	,99	52,63	4,793	,091	
	Orta	3(2-3)	2,68	,68	65,67			
	Üst	3(2-3,75)	2,79	1,09	68,50			
37	Alt	3(2-4)	3,02	,84	58,44	,936	,626	
	Orta	3(3-4)	3,17	,86	64,39			
	Üst	3(3-4)	3,20	,84	65,23			
38	Alt	3(2-4)	3,08	1,38	60,50	1,233	,540	
	Orta	3(2-4)	3,04	1,09	60,02			
	Üst	3(2,25-4)	3,31	1,03	67,42			
39	Alt	2(2-3)	2,47	,77	49,35	9,056	,011*	3>1,U=566,500; 2>1,U=544,000
	Orta	3(2-3)	2,82	,80	65,04			
	Üst	3(2,25-4)	3,02	,93	71,50			
40	Alt	2(1,25-3)	2,11	,88	69,19	2,384	,304	
	Orta	2(1-3)	2,29	,95	56,98			
	Üst	2,5(2-3)	2,60	1,02	63,50			
41	Alt	2(1-3)	2,30	1,16	53,96	4,906	,086	
	Orta	3(2-3,5)	2,68	1,05	61,87			
	Üst	3(2-3,75)	2,64	1,12	70,75			
42	Alt	3(2-3)	2,63	1,15	57,44	2,712	,258	
	Orta	3(2-4)	3,00	1,02	69,99			
	Üst	3(2-3)	2,77	,97	61,20			
43	Alt	2(1-3)	2,19	1,21	54,90	2,83	,243	
	Orta	2(2-3,5)	2,48	1,14	64,94			
	Üst	2(2-3)	2,54	1,00	67,42			
44	Alt	2(2-3)	2,41	,93	56,36	2,008	,366	
	Orta	3(2-3)	2,65	1,13	64,74			
	Üst	3(2-3)	2,75	,84	67,75			

P<.05

Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin maddelerin öğretmenlerin çalıştıkları okulların Sed düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskalwallis H testi sonuçlarına göre (32., 34., 35. ve 39.) maddelerinde anlamlı farklılıklar ($p<.05$) görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağını bulmak için yapılan MannWithmey U testi sonuçlarına göre farklılıkların farklı düzeyler arasında üst SED düzeyi lehine olduğu görülmektedir.

32. maddeye ilişkin “Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır” ($3>1$, $U=567,000$)ve 34. maddeye ilişkin “Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.” görüşüne ($3>1$, $U=567,000$, $p<.05$) üst ve alt SED düzey okullarında çalışan öğretmenler arasında üst düzey SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Benzer şekilde 35.maddeye ilişkin “Süreçte işbirliğine dayalı öğrenmeye dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışmaya) sıklıkla kullanılmaktadır.” görüşüne üst ve orta düzey arasında üst düzey, üst ve alt düzey arasında yine üst SED düzeyi lehine ($3>2$, $U=675,000$; $3>1$, $U=503,500$) anlamlı farklılık görülmektedir.

Bununla birlikte 39. maddeye ilişkin “Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar.” görüşüne ilişkin ($3>1$, $U=566,500$; $2>1$ ($p=.032$), $U=544$) anlamlı farklılıkların üst ve alt SED düzeyi arasında üst SED, orta ve alt SED düzeyi arasında orta SED düzey okullarında çalışan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Süreç değerlendirme bağlamında anlamlı farklılıkların görüldüğü maddelerin 2’sinin etkinliklere, 1 maddenin işbirliğine dayalı yapılan çalışmalarla, 1 maddenin de öğrencilerin derslere aktif katılımlarıyla ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, üst SED düzeyi okullarında görev yapan öğretmenlerin daha düşük Sed düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla süreçte yapılması hedeflenen işbirliğine dayalı etkinlikler ve bu etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesine olanak sağlamasına ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Benzer olarak öğretmenlerin orta ve alt Sed düzey okullardaki öğrencilere kıyasla üst SED okullarında öğrenim gören öğrencilerin derslere daha aktif

katıldığına dair daha olumlu düşünceye sahip olduğu ve öğrencilerinin başarısından daha memnun oldukları düşünülebilir.

Tablo 4.12. Ürün Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin SED düzeyine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde numarası	SED	Medyan (%25-%75)	Aritmetik ortalama	SS	Sıra ortalaması	X ²	P	U (Anlamlı Farklar)/Çoklu karşılaştırma
45	Alt	2(2-3)	2,33	1,06	46,67	11,85	,003*	3>1,U=530,000
	Orta	3(2-3)	2,90	,86	66,39			
	Üst	3(2-4)	3,10	1,13	72,35			
	Orta	4(3-5)	3,95	1,02	59,74			
	Üst	4(4-5)	4,18	,91	67,86			
46	Alt	4(3-4)	3,66	,98	55,61	3,309	,191	
	Orta	4(3-5)	4,04	,99	69,89			
	Üst	4(3-5)	3,87	,93	62,66			
47	Alt	3,5(3-4)	3,44	1,15	63,79	5,566	0,62	
	Orta	3(2-4)	3,09	1,24	53,26			
	Üst	4(3-4)	3,70	,84	70,73			
48	Alt	2,5(2-3)	2,41	,93	49,28	13,013	,001*	3>2,(P=.023) U=719,000 3>1,U=490,000
	Orta	3(2-3,5)	2,75	1,04	59,46			
	Üst	3(3-4)	3,25	1,04	76,31			
49	Alt	2(1-3)	2,05	,95	53,36	7,843	,020*	3>1, U=589,500 3>2,U=745,000
	Orta	2(2-3)	2,26	1,00	58,94			
	Üst	3(2-3)	2,68	1,11	73,70			
50	Alt	2(1-3)	2,25	,99	50,96	6,016	,049 (?)	3>1, U=647,500 (.043)
	Orta	3(2-3,5)	2,78	,93	68,48			
	Üst	3(2-4)	2,79	1,20	67,35			
51	Alt	2(2-3)	2,44	1,05	49,65	8,484	,014*	3>1,U=568,500
	Orta	3(2-3)	2,87	,92	64,29			
	Üst	3(2-3)	3,18	1,19	71,91			
52	Alt	4(3-4)	3,61	,83	61,96	,818	,664	
	Orta	4(3-4)	3,51	1,02	59,94			
	Üst	4(3-5)	3,70	1,09	66,40			
53	Alt	3(3-4)	3,33	,98	60,68	2,848	,241	
	Orta	3(3-4)	3,26	,89	57,59			
	Üst	3(2-4)	3,58	,98	69,36			
54	Alt	3(2-4)	3,13	1,15	71,28	3,359	,186	
	Orta	3(2-3)	2,63	1,06	56,82			
	Üst	3(2-4)	2,81	1,02	62,07			
55	Alt	2,5(2-3)	2,52	,87	59,76	4,842	,089	
	Orta	2(2-3)	2,46	,95	56,04			
	Üst	3(2-4)	2,91	1,06	71,38			
56	Alt	2,5(2-3)	2,44	,77	57,75	4,330	,115	
	Orta	3(2-3)	2,46	,89	58,13			
	Üst	3(2-4)	2,81	1,04	71,09			

Tablo 4.12'nin devamı								
Madde numarası	SED	Medyan (%25-%75)	Aritmetik ortalama	SS	Sıra ortalaması	X ²	P	U (Anlamlı Farklar)/Çoklu karşılaştırma
57	Alt	3(3-3)	3,00	,75	50,03	15,524	,000*	3>2,U=672,500 3>1, U=482,000
	Orta	3(3-4)	3,21	,85	57,48			
	Üst	4(3-4)	3,72	,81	77,45			
58	Alt	3(2-4)	3,91	1,13	60,22	1,588	,452	
	Orta	4(3-5)	3,95	1,02	59,74			
	Üst	4(4-5)	4,18	,91	67,86			

Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin maddelerin öğretmenlerin çalıştıkları okulların Sed düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskalwallis H testi sonuçlarına göre (45, 48,49,50,51 ve 57.) maddelerinde anlamlı farklılıklar ($p<.05$) görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağını bulmak için yapılan Mann Withmey U testi sonuçlarına göre farklılıkları 4 maddede de üst ve alt Sed düzey arasında üst düze lehine; üst ve orta arasında orta düze lehine (48, 49.ve 57. maddelerde) olduğu görülmektedir.

Değerlendirme boyutuna ilişkin anlamlı farklılıkların görüldüğü 4 maddenin ölçme araçları (sınavlar) ile ilgilidir. 49.maddeye ilişkin “Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz,) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır görüşüne ($3>2$ U=719,000; $3>1$,U=490,000) ve 50. maddedeki “Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.” görüşüne ($3>2$,U=745,000; $3>1$, U=589,500) üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler ile orta ve alt SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler arasında düşük de olsa ($p=.049$, $p<.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 50.soruda ifade edilen “Dönem içi yapılan toplam sınavların (yılsonu sınavları, SBS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.” ($3>1$, U=647,500 ($p=.043$; $p<.05$) görüşüne üst ve alt SED okullarında çalışan öğretmenler arasında üst Sed lehine düşük de olsa anlamlı farklılık görülmektedir. 51. maddede belirtilen “Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmede başarılı” görüşünde alt ve üst SED düzeyi arasında yine üst SED düzeyi lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir ($3>1$,U=568,500, $p<.05$).Öğretmenlerin sınavlara ilişkin görüşlerinin okulların SED düzeyi yükseldikçe olumlu bir ivme kazandığı söylenebilir.

57.maddeye ilişkin “Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir.” görüşüne üst Sed düzeyinde çalışan okulların öğretmenleri ile (3>2,U=672,500; 3>1, U=482,000) orta ve alt Sed düzeyinde çalışan okulların öğretmenleri arasında, üst SED düzeyi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulguya göre üst SED düzeyinde okuyan öğrencilerin, öğretmenlerin görüşü açısından program sonunda konuşma becerilerine ilişkin daha fazla gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine ilişkin anlamlı farkın en fazla bağlam boyutunda, en az ürün boyutunda olması dikkat çekici bir bulgudur. Programın hazırlanış amaçları ve fiziksel çevresi ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin SED düzeyinden fazlasıyla etkilendiği söylenebilir. Diğer yandan ürün değerlendirme boyutu puanlarının diğer boyutlara oranla daha düşük olması, öğretmen görüşleri açısından değerlendirme sürecinin SED düzeyinden fazlasıyla etkilenmediği şeklinde açıklanabilir.

4.1.3.1. Üçüncü Alt Problemin Genel Olarak Değerlendirilmesi ve Yorum

Bu alt problemde sosyo-ekonomik düzey değişkeninin programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

Özetle dört boyut incelendiğinde SED değişkeninin birçok maddede öğretmenlerin görüşlerini etkilediği söylenebilir. SED düzeyi yükseldikçe öğretmen görüşlerinde olumlu yönde bir yükselme görülmektedir.

Kayhan (2008) araştırmasında öğretmenlerin, eğitim ortamı, programları tanıma, benimseme ve uygulama alt boyutlarında kabullenme düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya koymaktadır. Bu farklılıkların üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede yer alan okulların hem alt hem de orta sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede yer alan okullarda görev yapan öğretmenler arasında üst-sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede yer alan okullar da görev yapan öğretmenler lehine olduğunu göstermiştir. Üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve yeni ilköğretim programlarını kabullenme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Arnot (1994) Yurtdışında yeni fen bilgisi programının uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin farklı sosyo ekonomik düzey okullarında gerçekleştirdikleri araştırmada sosyo-ekonomik faktörün etkisini şu sözlerle dile getirmiştir: “ Eğer etrafınızdaki öğrenciler sizin ilgilendiğiniz şeylerle ilgilenmek istemiyorsa, siz de onlara uyuyorsunuz, ihtiyaçlar hiyerarşisine göre öğrencilerin amaçları öncelikli olarak karınlarını doyurmak, yemek, içmek ise fen bilimleri açısından ağacın yaprağının niçin yeşil olduğuyla ilgilenmek onlara sıkıcı geliyor; zaten birçoğu çalışıyor, o yüzden yorgun ve uykusuzlar. Öte yandan farklı bir okulda ortam farklı, öğrenciler iyi eğitilmiş ailelerden geliyorlar ve beklentileri farklı yönde geliyor.Bu açıdan programın amaçları okulun öğrencilerine göre değişiyor.”şeklindeki ifadesiyle sosyo ekonomik düzey değişkeninin öğrenci davranışlarına yansımaları ve buna bağlı olarak da öğretmen görüşlerinde nasıl farklılık yarattığını dile getirmiştir.

Özabacı, Acat, (2005) farklı sosyo ekonomik düzey okullarında öğrenim gören öğrencilerle ilgili olarak “Orta ve üst düzey aileler iyi eğitilmişlerdir. Okul, yaşama, mesleki olduğu kadar psikolojik ve sosyal olarak hazırlamanın bir yolu olarak görürler. Çocuklarının okul aktiviteleri ile yakından ilgilenirler. Çocuklarıyla okulda öğrenmenin önemini tartışır ve okul başarılarından dolayı ödüllendirirler. Düşük sınıftan gelen aileler ise diğer sınıftaki ailelerle karşılaştırıldığında az eğitilmişlerdir. Yasal zorunluluklardan dolayı ve çocuklarının iyi para getiren bir meslek sahibi olmaları için okula kayıt ettirirler” (Özabacı, Acat, 2005: 148) sözleriyle velinin sosyo ekonomik durumun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini dile getirmiştir. Aküzel (2006: 122) 4.-8.sınıflar üzerinde yaptığı İngilizce dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerine ilişkin çalışmada; -Ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları öğrencilerin başarısını etkilediğini, ailelerin eğitimleri ve ortalama gelirleri arttıkça, öğrencinin yabancı dil ders başarısı da arttığını ifade etmiştir.Bu bulgulardan hareketle velinin sosyo ekonomik düzeyinin öğrenci başarısını ve derse olan ilgisini etkilediğini ve bu durumun eğitim ortamına yansımaları olarak öğretmen görüşlerinde farklılık yarattığı şeklinde birbirine paralel nitelikte olduğu düşünülebilir.

Bu düşüncelere paralel olarak (Korkmaz, Sadık, 2011) okulun sosyo-ekonomik olanakları arttıkça öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile ilgili daha olumlu düşüncelere sahip oldukları, okulun eğitim öğretim için alt yapı yetersizlikleri ve okulun çevresine

ait kültürel özellikler nedeniyle alt sosyo ekonomik düzey okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarına yönelik olumsuz duygular beslediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını tanıma, benimseme ve uygulama açısından görüşlerinde farklılıklar görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumlarının farklılığın üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrede yer alan okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğunu göstermiştir.

Özetle eğitim ortamı ele alındığında, programın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, sürecin istenildiği gibi işlerlik kazanması ve ürünün ortaya konması için gerekli şartların yerine getirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo ekonomik düzeyinden etkilendiği söylenebilir. Bu durumun yapılan öğretmen görüşleriyle paralel olarak okulların fiziki şartları, materyal sıkıntısı, veli ilgisi-ilgisizliği, öğrenci niteliği gibi pek çok unsuru içerisinde barındırdığı düşünülebilir.

4.2. NİTEL ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın nitel boyutunda, 7.sınıf İngilizce programının Stufflebeam'in değerlendirme modelinin bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarına ilişkin alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullarında çalışan 30 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 30 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Her bir değerlendirme boyutuna ilişkin soruların yer aldığı birbirine eş değer niteliğindeki yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerle Yapılan Nitel Görüşmeler

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen içerik analizi sonuçlarına göre veriler 13 tema altında toplanmıştır. Söz konusu temalar “aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13.: Öğrenci Görüşlerinden Çıkarılan Tema Listesi

Temalar
Bağlam Değerlendirme
Öğrenme amacı
Programın güçlü yönleri
Programın zayıf yönleri
Öğrenci ihtiyaçları
Girdi Değerlendirme
Öğrenci giriş özellikleri
Öğretmen özelliği
Materyal özelliği
Süreç değerlendirme
Uygulama Sürecinin İşleyişi
Kullanılan yöntemler
Yaşanılan güçlükler
Ürün değerlendirme
Ölçme araçları
Ölçme araçlarının yeterliliği
Hayalinizdeki İngilizce dersi

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, tema-kod-kategoriler çerçevesinde yorumlanmıştır. Tema-kodlar incelendiğinde, öğrencilerin bağlam boyutunda 4, girdi boyutunda 3, süreç boyutunda 4 ve ürün boyutunda 3 tema olduğu görülmektedir. Her bir boyuta ilişkin çıkarılan tema ve kodlar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

4.2.1.1. Öğrencilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bağlam boyutunda öğrencilere yöneltilen 3 soru bulunmaktadır. **İlk soru olarak öğrencilere, “İngilizce dersi programının amacı nedir?”**sorusu yöneltilmiştir. *Öğrenme amacı* teması altında öğrencilerin bireysel görüşleri “gereklilik, yabancılarla iletişim, gelecek yaşam, iş hayatında önemli olması ve yurtdışında okuma olanağı, kelime öğrenmek gibi pek çok farklı kodda toplanmıştır.

Tablo 4.14. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema, Kategori, Kod Listesi

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Öğrenme amacı	Duyuşsal özellikler İletişim Gelecek yaşam Temel dil becerilerinin gelişimi	Gerekliklik, yabancılarla iletişim, geleceğe yönelik/iş hayatında önemli olması, yurtdışında okuma imkanı, yazma becerisinin gelişimi, dinleme becerisinin gelişimi, gramer öğrenmek, kelime öğrenmek.
Programın güçlü yönleri	Duyuşsal özellikler, Öğretmen, Farklı aktiviteler	Faydalılık İngilizceyi sevmek Dersin zevkli geçmesi Öğretmenden dolayı dersi sevmek Etkinlik, aktiviteler(test çözme, bulmacalar, projeksiyonla ders anlatımı)
Programın zayıf yönleri	Temel kaynak yetersizliği Görsel-işitsel ders materyali yetersizliği Program özelliği	Ders kitabındaki bilinmeyen kelimelerin fazla olması, Ders kitabının ağır oluşu, Ders kitabındaki okuma parçalarını anlayamama, Ders kitabında dilbilgisi konularının olmayışı, Cd hızlı olması ve anlaşılabilmesi Kitap-sınav uyumsuzluğu Konuşma-dinleme becerisinin gelişmemesi, Ders saati az, konuların yoğun olması Zayıf yönünün olmaması
Öğrenci ihtiyacını karşılama	Memnuniyet Kısmen memnun olma	Konu tekrarı, Pratik ihtiyacı karşılama, Kelime öğretimi
	Memnuniyetsizlik	Gerekiz ve saçma konular, Sıkıcı kitap, Az alıştırma, Çalışma kitabı yetersizliği, Ek kitap gereksinimi Kitabın karışık olması Konuşmanın gelişmemesi

Öğrenciler genel olarak İngilizce dersini yabancılarla iletişim kurmak ve konuşabilmek için öğrendiklerini ifade etmişlerdir. 17 öğrencinin

(A1,A3,A4,A6,A7,A9,Ü2,Ü6,Ü9,Ü10,O1,O2,O3,O5,O6;O9) verdiği yanıtlar, özellikle farklı milletlerden gelen insanlarla, ülkelerine gelen turistlerle konuşabilmek ve iletişim anlamında sorun çekmemek üzerine odaklanmıştır. Öğrenciler, iletişim kurabilmek için İngilizce konuşma ve anlama becerilerinin önemi üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

A1: “Bence gerekli olduğu içindir, büyüdükçe insanın çevresi de genişliyor, bir turistle karşılaştığımızda onunla konuşabilmek için, bize sorduğu sorulara yardımcı olabilmemiz için gerekli.”

A3: “İngilizce konuşmayı öğretmek, ilerde bir yere gittiğimizde İngilizce konuşabilmek.”

A7: “Hayatımızın geri kalanında farklı yerlere gittiğimizde sorun çekmemek, şehirlerimize gelen turistlerle kolay konuşabilmek için.”

A9: “Kabataslak İngilizcemizi geliştirmek, konuşma ve anlamamızı geliştirmek için.”

O2: “Dersleri düzenli işleyebilmek, İngilizce konuşmamızı sağlayabilmek için öğreniyoruz. Ayrıca, İngilizce kelimeleri öğretmek, yabancı biri geldi mi zorluk çekmeyelim diye anlamlı cümleler kurmamızı sağlamak diye.”

O3: “İngilizce dilini açıklayıcı bir şekilde öğretmek mesela Aydına bir turist geldiğinde daha rahat iletişim sağlamak için herhalde. Yeni çevre, yeni arkadaşlar, yabancı arkadaşlar edinebilmemiz için.”

O5: “İletişimin gelişmesi ve uluslararası konuşulan dilin İngilizce olması nedeniyle öğreniyoruz bence.”

O9: “Dünya dili evrensel bir dil olduğu için bunu bize öğretmeleri lazım. Bir İngilizce karşılaştık ya da yabancı biriyle onunla Türkçe konuşamayacağımıza göre gerekl için.”

Ü2: “En geçerli dil olan İngilizce ana dilimiz gibi olmalı. Farklı milletlerden insanlarla iletişim kurabilmek için öğreniyoruz.”

Ü6: “İletişim kurmak, İngilizce anlamak, dinleme ve konuşmayı geliştirebilmek vb...”

Ü9: “İlerde daha iyi bir iş bulmamızı sağlamak için önemli. Yabancılarla İngilizce konuşmamızı sağlamak için bence.”

Bunun yanı sıra öğrenciler, İngilizce’yi önemli ve gerekli bir ders olduğu için görüyor olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin, İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve dilin önemine ilişkin farkındalık

düzeylerinin yüksek olduğu aşıkardır. A1,A6,Ü4,Ü8,Ü10,A4,Ü1,O7,O9 kodlu öğrencilerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ü8: “İngilizce her ortamda karşımıza çıkacak bir dil.Bu yüzden yeni dil, yeni kültür demek.Yeni bir dil hayatımızı kolaylaştırır.Öğrenmemiz bizlere faydalı olabilecek bir şey.Gelecekte eğitim, öğretim ve iş hayatımızda önemli yerlere gelmemizi sağlar.”

Ü10: “İngilizce tüm dünyada ortak olarak kullanıldığı için önemli. Türk insanları hariç başka bir milletten bir bireyle iletişim kurabilmek için.”

Ü4: “Ülke nüfusunun başka nüfuslarla kaynaşmasını sağlamak.”

A6:“İngilizce hayatımızın her döneminde karşımıza çıkacak olduğundan önemli. Daha iyi İngilizce bilen gelişmiş bir nesil yetiştirmek.”

O9: “Dünya dili evrensel bir dil olduğu için bunu bize öğretmeleri lazım.”

Öğrenciler bireysel görüşlerinde, *gelecek yaşam ve meslek hayatlarıyla* ilgili olarak İngilizce öğrenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

O1: “İlerde yurtdışında okursak diye olabilir. İngilizce kelimeleri öğrenebilmek, konuşmak için herhalde.”

O6:“Dış ülkeye meslek edinmek için gidiyorsak orada iyi İngilizce konuşabilmek için gerekli.”

O7: “İlerde bir mesleğimiz olsa, rehberlik gibi işimize yarayabilir.Turistleri gezdirebiliriz ülkemizde, devletin iskan politikası için önemli.”

Ü9: “İlerde daha iyi bir iş bulmamızı sağlamak için önemli..”.

Bu görüşlerin yanı sıra, 1 öğrenci (Ü5) dinleme becerisinin gelişimi, 3 öğrenci (A4, O8) yazma becerisinin gelişimi için İngilizce’ yi öğreniyor olduklarını belirtmiştir. İki öğrenci programının amacının, kelime öğrenmek (A2,O10) bir öğrenci (O4) gramer öğrenmek için dersi gördüklerini ifade etmiştir. 30 öğrenciden yalnızca 1 öğrencinin “gramer öğrenmek için dersi görüyoruz” şeklindeki ifadesi istendik bir bulgu özelliği taşıması açısından önemlidir. MEB (2006) tarafından belirlenen 7.sınıf programının amacı, “*öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek ve dili pratik olarak kullanmak, dili Türk insanlarının kendi aralarında değil yabancı milletten olan insanlarla iletişimi sağlamak* ” şeklinde ifade edildiği göz önüne alınarak, öğrencilerin programın amacından haberdar oldukları ve bu yönde gelişme göstermek istedikleri söylenebilir.

Bağlam boyutuna ilişkin ikinci soru olarak öğrencilere, “İngilizce dersi programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. *Programın güçlü yönleri* teması altında öğrencilerin bireysel görüşleri *öğretmen, duyuşsal özellikler, ders içi aktiviteler* kategorileri altında farklı kodlarda incelenmiştir.

İngilizce dersi programının güçlü yönü ile ilgili olarak 10 öğrencinin (Ü1,Ü2,Ü8,Ü9,O1,O2,O3,O6,O7,O10,O9) verdiği yanıt öğretmenleri ile ilgilidir.

Öğretmenlerini çok sevdiklerini ve onun sayesinde derse ilgi duyduklarını ve çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere ilişkin ifadeler şöyledir:

O6: “Öğretmenimizin ders anlatımı güçlü, o güzel yanı.....”

O10: “Ben en çok öğretmenimizin anlatışını beğeniyorum ama.....”

O1: “En güçlü yönü, öğretmenimizi çok seviyorum, onunla ders zevkli geçiyor.”

O2: “Dersin en güçlü yönü öğretmenimiz.”

Ü1: “Ben İngilizce dersini seviyorum ve öğretmenimizin de çok iyi anlattığını düşünüyorum. En beğendiğim yön öğretmenim.”

Ü2: “Öğretmenimi güzel anlattığı için çok beğeniyorum ama”

Ü8: “Öğretmenimiz güzel anlattığı için İngilizce dersi en sevdiğim dersler arasında.”

Ü9: “Beğendiğim yönü öğretmenimiz dersi güzel anlatıyor,”

O9: “Bu yılki öğretmenimiz bize dersi sevdirdi, daha önceki yıllarda derslere giren öğretmenlerimiz bizi dersten soğuttu.....”

Öğrencilerin bu dönemlerde yaşları gereği duyuşsal özelliklerinin ağır bastığı ve dersleri öğretmenler ile eşdeğer tuttukları söylenebilir. Öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri öğrenmelerini pozitif yönde etkilediği için önemlidir. Özellikle ergenlik dönemini özelliği açısından, öğrencilerin öğretmenlerinden ne kadar çok etkilendiklerini ve onları rol model aldıkları, dersi öğretmenleri için dinledikleri ve mahcup olmamak için çalıştıkları söylenebilir.

Duyuşsal özellikler kategorisi altında dersin zevkli geçmesi, İngilizceyi sevmeye, dersin faydalı olması kodları yer almıştır. Bu durum, birçok öğrencinin, İngilizce dersini faydalı olmalı açısından önemseydiği ve derslerin zevkli geçmesinin de olumlu

tutumlarını devam ettirmesi yönünde yarar sağladığı söylenebilir. Dersin zevkli geçmesine ve İngilizceyi sevme kodlarına ilişkin A5,A6,A8,Ü8,O5 kodlu öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

A6: “Ben herşeyden memnunum ve beğeniyorum. Çok zevkli geçiyor derslerimiz.”

A8: “Beğendiğim yön dersin İngilizce olması, İngilizce öğrenmek ve dersin eğlenceli olması.....”

A5: “Normalde İngilizceyi severim ama yapamadığım zamanlarda İngilizceden hoşlanmıyorum.”

Ü8: “İngilizce dersi çok güzel ve zevkli bir ders....”

O5: “Bence, İngilizce dersi çok güzel bir ders hem de faydalı bizim için, programın güçlü yönü gramerimizi geliştiriyor, fiilleri, yeni kelimeleri öğreniyoruz.”

Bunlara ek olarak (A9,O7,A1,A3) kodlu öğrenciler derslerde farklı aktiviteler yapmayı (test çözmek, etkinlikler, projeksiyonla ders anlatımı vb.) sevdiklerini ve bunu dersin güçlü yanı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

A9: “Beğendiğim yönler, projeksiyon kullanma ve test çözüme”

O7: “Bir de öğretmenin soru çözdürmesini seviyorum ama”

A1: “En sevdiğim öğretmenle beraber videolarla kelime öğrenip tekrarladığımız şeyler.Öğretmenin projeksiyondan anlatması, farklı şeyler yapmamız hoşuma gidiyor. Yoksa, hep kitaptan işlemek canımı sıkıyor.”

A3: “Konuşmayı çok seviyorum, Türkçe de İngilizce de ☺Etkinlikleri seviyorum.”

Programın zayıf yönleri nelerdir? sorusuna öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu (%90 oranında) ders kitaplarından şikayetçi olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle alt ve orta sosyo ekonomik düzeylerdeki okullara giden öğrenciler, ders kitaplarının dersi anlamalarına yardımcı olmayışı, içerisindeki metinlerin ağır oluşu ve bilinmeyen kelimelerin fazla oluşundan şikayet etmişler, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda okuyan öğrenciler ise ders kitaplarının ilgilerini çekmediği, sıkıcı olduğu ve etkinliklerin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitaplarında yeterli görsellerin bulunmayışı, resim, karikatür ve bulmaca gibi değişik aktiviteler görmek istediklerini

belirtmişlerdir. *Ders materyali yetersizliği* başlığında öğrencilerin nerdeyse hepsi yorumda bulunmuşlardır. Öğrenci görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ü2: “Ders kitaplarımız yetersiz. Konu anlatımları yok, etkinlikler zayıf ve CD yetersiz.”

Ü3: “Ders kitaplarımızda günlük hayatla ilgili sorular yok, konular çok sıkıcı.Kitap dikkat çekici değil.Oyun yok, ama bulmacaları güzel.Konu anlatımı kitapların içinde yok ama sınavlarda çıkıyor.Geçen yıllarda hep öğretmenlerimiz yardımcı kitap aldırıyorlardı, ordan da yapıyorduk ama bu yıl öğretmenimiz yasak dedi, evde kendimiz çalışıyoruz, okulda yapmıyoruz.”

Ü6: “Kitaplarda konu anlatımı olsa iyi olur.Sadece etkinlik var kitapta fakat herşey olmalı:Konu anlatımı, test, sorular gibi.Ünite sonunda kavramamızı geliştirecek oyunlar, daha fazla bulmaca, daha güzel görseller, resimli karikatürler olabilir.”

Ü9: “Beğenmediğim de normal ders kitaplarında birşey yok.Konu anlatımlarını ek kaynaklardan takip ediyoruz.”

Ü10: “Kitaplar bence çok yetersiz.Kitaptan öğrenci yeterince anlayamıyor, bu yüzden ek kitap kullanmak zorunda kalıyoruz.”

O2: “Kitaplar çok zayıf, SBS için ekstra kaynak gerekiyor ama herkesin ek kaynağı yok, durumu kötü olanlar var.”

Ü4: “Konu anlatımı olmalı, CD ler hızlı ve anlaşılmıyor.Günlük hayatla ilgili sorular yok, kitap sıkıcı ve dikkat çekici şeyler de yok.Bulmalacalar var onları beğeniyorum.Bilgisayar ile bağdaştırılmamış program ve kitaplar, karikatürler olabilir.”

Ü5: “Kitaplardaki bazı alıştırmalar. Bence, kitaplarda konu anlatımı olmalı, cdlerin daha anlaşılır olması, daha yavaş konuşulmalı, kitaplarda günlük hayatla ilgili soru yok. Puzzle, bulmaca vb. şeylerde yok kitapta. Daha eğlenceli olmalı, oyun olmalı. Kitap çok sıkıcı ve dikkat çeken bir şey yok.”

O1: “ En zayıf yönü kitaplar, hiç sevmiyoruz kitapları. Çok zevksiz, hep aynı şeyler var.

Ders kitabında geçen *bilinmeyen kelimelerin* fazlalığı ile ilgili olarak (O3,O4,A7,A3)kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

O3: “Zayıf yönü kitapta çok fazla bilinmeyen ağır kelimeler var, ezberlemek sürekli sözlüğe bakmak çok zor oluyor, Özellikle fiileri ezberlememiz gerekiyor, daha basit olsa kelimeler süper...”

O4: “Kötü yönü, ders kitapları içindeki metinler çok ağır bilmediğimiz çok kelime var, çok zor okumak istemiyorum. Analiz Sınavlarında da ders kitaplarında çıkmayan şeyler var. Ders kitapları kötü bence.”

A7: “Kitapta konu anlatımı yok, herşey İngilizce öğretmen ödev verdiğinde kendi başımıza anlayamıyoruz, metinler çok uzun ve zor kelimeler var. Kitabı çözerken sıkılıyoruz.”

A3: “Beğenmediğim yön, kitapta anlamadığım kelime çok, anlamakta zorlanıyorum.”

A2,A7,A9,Ü1,Ü5,Ü6,Ü8,O,10 kodlu öğrenciler *ders kitaplarında dilbilgisi konularının olmayışından* dolayı konuları kendi başlarına anlamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir:

O10: “Ama ders kitapları bana hiç yardımcı olmuyor. Sadece etkinlikler oluyor ve konuyu hiç anlatmıyor.

A2: “Zayıf yönü,kitapta hangi fiil hangi isimle gelecek, özneler neye göre gelecek yazmıyor, kitapta öyle birşey yok ama sınavda çıkıyor.”

A7: “Kitapta konu anlatımı yok, herşey İngilizce öğretmen ödev verdiğinde kendi başımıza anlayamıyoruz, metinler çok uzun ve zor kelimeler var. Kitabı çözerken sıkılıyoruz.”

A9: “Beğenmediğim yönler çalışma kitapları ve ders kitabı..”

Ü1: “Kitaplarını ise beğenmiyorum çünkü hiç konu anlatımına yer verilmemiş.ama kitapta sadece etkinlikler var konu anlatımı yok.”

Ü5: “Kitaplardaki bazı alıştırmalar. Bence, kitaplarda konu anlatımı olmalı,”

Ü8: “Ben ders kitaplarını beğenmiyorum çünkü sadece etkinlikler var, bu bize yararlı olmuyor sınavlarda.”

A10: “... Konu anlatımı olmaması sıkıcı oluyor.”

Materyal yetersizliği kategorisi adı altında ders kitabına ek olarak 7 öğrenci (A5,A7,A10,Ü2,Ü4, Ü5,) Cd lerin anlaşılabilmesi ve hızı yönünde olumsuz görüş bildirmiştir.

A5: “Bu ders kitabı beni bu yıl İngilizceden soğuttu. CD çok hızlı konuşuyor, hiçbir şey anlayamıyorum. Ayrıca kitabın içinde eğlenceli hiçbir şey yok sadece paragraf var ve çok sıkıcı,ağır anlayamıyorum, hep paragraf ve birsürü kelime...”

A7: “Cdler çok hızlı ve kaba konuşuyorlar,,hiçbirşey anlaşılıyor, öğretmenimiz iyi ama fazla zorluyor bizi..Derste oyun yok en sevmediğim şey bu.”

A10: “Cd lerde konuşulan diyaloglar hızlı ve anlaşılıyor, bizim seviyemizin üstünde.”

Ü2: “Etkinlikler zayıf ve CD yetersiz.”

Ü4: “CD ler hızlı ve anlaşılıyor.”

Ü5: “Cdlerin daha anlaşılır olması, daha yavaş konuşulmalı..”

Öğrenciler genel anlamda program ve ders kitabını bağdaştırıp, ders kitabının olumsuzluğu üzerinde yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrenciler için ders programı= ders kitabı demek yanlış olmaz; çünkü öğrencilerin İngilizce dersi programına ilişkin gördükleri tek somut şey ders kitapları ve İngilizce öğretmenleridir. Bu bakımdan her ne kadar sorular yöneltmeden önce İngilizce dersi programın neleri içerdiğine ilişkin açıklama yapılsa da öğrenci yanıtları materyaller üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde, 1 yıl boyunca kitaba bağımlı bir eğitim aldıkları için kitabın güzel olması demek dersin de güzel geçmesi anlamına gelmekte, bu açıdan kitabı sevmeleri önem arz etmektedir.

Bunlara ek olarak programa ilişkin; 4 öğrenci (A4,A7,O5) konuşma ve dinleme becerilerinin gelişme göstermemesinden, 1 öğrenci ders süresinin az olup, konuların yoğun olmasından (A4), 4 öğrenci (A2,Ü3,Ü8,O4) de sınavlar ile kitabın bağdaşmamasından söz etmiştir.

Bunun yanı sıra, 1 öğrenci programı oldukça beğendiğini ve zayıf yönü olmadığını şu sözlerle belirtmiştir:

O9: “Zayıf bir yönü yok programın çünkü öğretmenimiz bize sürekli bir şeyler öğretiyor yazılı olsun sözlü olsun, güçlü yönleri daha fazla.”

Bağlam boyutunun son sorusu olarak öğrencilere “Program ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin bireysel görüşlerinden elde edilen yanıtlar “memnun olma, kısmen memnun olma ve memnuniyetsizlik” adı altında 3 grupta/kategoride incelenmiştir.

İlk iki soruya paralel olarak, 18 öğrenci (A4,A5,A7,A9,Ü3,Ü7,Ü8,Ü10,Ü1,Ü2,Ü4,Ü9,Ü10,O1,O2,O5,O10) programdan memnun olmadıklarını, 6 öğrenci (A8,O4,O6,O7) kısmen memnun olduğu; 5 öğrenci de memnun olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 1 öğrenci sorunun cevabından emin olmadığını, sağlıklı bir cevap veremeyeceğinden ötürü yanıtlamak istemediğini belirtmiştir.

Programdan *memnuniyetsizliklerini* dile getiren öğrenciler, bunun sebebi olarak materyal yetersizliği (ders kitaplarında az alıştırmaya olması, sıkıcı kitap, çalışma kitabının yetersizliği, kitabın karışıklığı, ders kitabında gereksiz ve saçma konuların olması, ek kitap gerekliliği) ve pratik olarak konuşamamayı sebep göstermişlerdir.

A5: “Workbook, ders kitapları çok sıkıcı ve az alıştırmaya var. Hiç karşılamıyor ihtiyaçlarımızı.”

O2: “Memnun değiliz, bizim doğru düzgün çalışan bir bilgisayarımız, projeksiyonumuz yok. Cd den birşey dinleyemiyoruz ve sesli anlatım hiç olmuyor.”

O5: “Ben programdan pek memnun değilim çünkü okul kitaplarındaki etkinlikleri anlamamız zor oluyor, kendi başımıza yapamıyoruz. Bu yüzden ek kitaba ihtiyaç duyuluyor.”

O10: “Gereksiz şeyler olmamalı kitapta, kitap yeterli değil. Çok memnun değilim.”

Ü3: “Pek karşıladığımı düşünmüyorum. Workbook yetersiz, az alıştırmaya var içinde ayrıca bence gereksiz bilgilerle dolu”.

Ü7: “Neredeyse hiç düzgün birşey yok,hiç memnu değilim⊕resmen ek kitaplarımızla ders kitaplarımız yer değiştirmiş, çok sıkıyoruz ana kitapları işlerken.”

Ü8: “Ben karşıladığımı düşünmüyorum.Çünkü kitaplarda konu anlatımlı yerlere yer verilmemiş, konuları anlayamıyoruz.”

Ü10: “Kitaplar yetersiz.Dolayısıyla %100 gibi bir oranda karşılanamıyor.Hele bazı üniteler, kitapta çok karışık verilmiş, öğrencinin anlaması zorlaşıyor.”

Ü1: “Benim ihtiyaçlarımı karşıladığımı düşünmüyorum.Heleki kitaplardakiler hiç karşılamıyor.Başka kitaplardan yararlanıyoruz.”

Ü2: “Ben daha fazla kelime, sözcük bilgisi istiyorum.Programdan memnun değilim çünkü konu anlatımı eksik kalıyor, kitaplarımızda bulunmuyor.”

Ü4: “Program bence yetersiz. Hele ders kitapları o kadar gereksiz ki kısa hikayeler bile onlardan daha iyi. Gereksiz bilgilerle doldurulmuş program ve ders kitapları bunun için ek kitap kullanıyoruz. Ek kitaplar ders kitabı yerine geçiyor.”

Bunun yanı sıra 6 öğrenci (A1,A3,O8,O9,A6) de programdan memnun olduklarını şu sözlerle dile getirmiştir:

A3: “Çok memnunuz.,bir sorunumuz yok.”

A1: “Evet, öğretmenimiz tekrar yaptırıyor bize, ihtiyaçlarımızı karşılıyor..”

O8:“Programdan gayet memnunuz, istediklerimizi öğreniyoruz.Ben bilgisayarda oyun oynarken, İngilizce yazılan şeyleri anlayabildiğim zaman çok seviniyorum, kelime öğrendik çok fazla bu yıl.”

O9: “İngilizce dersi işimize yarıyor.günlük hayatta da kullanabiliyorum en çok orda işime yarıyor, yabancı arkadaşlarım var benim internette konuşuyoruz,,kankam gibi bir arkadaşım var biri İtalyan diğeri İngiltereli ben onlarla rahatlıkla yazışıyorum internette.Bence yaşımıza göre yeterli.”

A6: “Bence yeterli çok şey öğreniyoruz ama projeksiyon makinasını daha çok kullansak daha iyi ve faydalı olur bence.”

Programın ihtiyaçlarını *kısmen karşıladığı* yönde görüş bildiren öğrenciler, konuşma becerilerinin istedikleri ölçüde gelişmemesinden ve fazla konu işlemlerinden ötürü şikayetlerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bazılarının ifadeleri (A7,A9,O1 kodlu öğrenciler) aşağıda verilmiştir:

A7: “Biraz memnunum biraz değilim, çünkü İngilizce yi fazla konuşamıyorum. Bunun sebebi de sürekli konu işlememiz, kitaplarda fazla konu anlatımının olması.”

A9: “Mükemmel değil ancak kötü de değil, orta karar memnunuz..”

O1: “Bilmiyorum,yarı karşılıyor,yarı karşılamıyor galiba..”

O10 kodlu bir öğrenci programa ilişkin temel sorunu ve memnuniyetsizliğinin sebebini aşağıdaki ifadesiyle net bir şekilde dile getirmiştir:

O10: “Bize pratik İngilizce öğretilmiyor, sadece belirli kalıplar öğretiliyor.Bir yabancıyla karşılaştık asla konuşamayız.Çünkü bize öğretilen tek şey cümle ve kurallar....”

Özetle bağlam boyutuna ilişkin her ne kadar SED düzeyleri arasında net bir ayırım yapılamasa ve öğrencilerin benzer sorunlara odaklandıkları görülse de, özellikle üst ve orta SED düzey okullarında okuyan öğrencilerin programın genel yapısına ilişkin alt SED düzeyi okullarında okuyanlara oranla daha olumsuz görüşlere sahip olduğu ve beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.1.2. Girdi Boyutunun Değerlendirilmesi

Girdi boyutuyla ilgili olarak öğrencilere 3 soru yöneltilmiş ve bu boyutla ilgili olarak yorumlanan temalar *öğrenci giriş özellikleri*, *öğretmen özellikleri* ve *materyal özellikleri* şeklinde bulunmuştur. Bu boyuta ilişkin incelenen tema, kod ve kategoriler tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema, Kategori, Kod Listesi

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Girdi Değerlendirme		
Öğrenci giriş özellikleri	yüksek düzeyde hazırbulunuşluk, orta seviyede hazır bulunuşluk düşük düzeyde hazırbulunuşluk (kendini hazır hissetmeme)	Düşük notunun olmaması, Önceki bilgilerinin iyi olması, Çalışıp tekrar etme, Anlamakta zorlanmama, İngilizce öğrenmeyi sevme, Yeni konuları anlamakta güçlük çekme, Bilinmeyen kelimelerin yoğunluğu, Geçen yıldan konu eksikliği, Öğretmen faktörü
Öğretmen özelliği	Kişisel özellikler Mesleki özellikler	İnsancanlısı olması, Güler yüzlü, Sabırlı, Eğlenceli ve motive edici, Çok iyi olması, Anlayışlı olması, Disiplinli, Donanımlı, Derse hazırlıklı gelmesi,
Materyal özelliği	Ders kitabı yetersizliği (İşitsel) materyal özelliği/Cd	Kitapta geçen İngilizce yönergeleri ve etkinleri anlayamama, Kitabın ağır ve sıkıcı olması, Bilinmeyen kelimelerin yoğunluğu, alıştırmaların az oluşu, dilbilgisi konularının olmayışı, öğrenmeye az katkı sağlaması, ek kaynak ihtiyacı, kitapta test olmaması, kitabın uygulamaya dönük olmaması, CDlerin hızlı olması ve anlaşılabilmesi,

Girdi boyutuna ilişkin öğrencilere yöneltilen ilk soru “ “Programın amaçlarını gerçekleştirmek için kendinizi ne kadar hazır hissediyorsunuz? (İngilizce seviyeniz- önceki bilgileriniz-hazırbulunuşluk düzeyiniz.) nasıldır? Şeklinde ifade edilmiştir. “Öğrenci giriş özellikleri” teması başlığında incelenen kodlar, yüksek düzeyde hazırbulunuşluk, orta seviyede hazır bulunuşluk ve düşük düzeyde hazır bulunuşluk (kendini hazır hissetmeme) şeklinde üç grupta incelenmiştir.

11 öğrenci (A1,A2,A3,A9,Ü3,Ü2,Ü10,O2,O3,O10) kendisiyle ilgili olarak yüksek hazırbulunuşluğa sahip olduğunu, 7 öğrenci (A4,A6,A10,O5,O6,O7,O9) hazır olup dersleri işlerken zorlanmadığını, 6 öğrenci orta seviyede hazırbulunuşluğa sahip olduğunu, 10 öğrencinin (A8,A7,Ü1,Ü4,Ü8,O1,A2,Ü9,Ü5,O8) de kendini hazır hissetmediği ve yeni konuları anlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bu durumda gittikleri okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine bakılmaksızın, öğrencilerin tamamen derse hazır hissedenler, hissetmeyen ve dersi anlamakta zorlananlar olarak 3 grupta toplandıkları görülmektedir. Bu durumu bir sınıf ortamına indirgediğimizde de aynı görüntüyle karşılaşıldığı ve İngilizce dersine ilişkin öğrenci notlarının genel anlamda 3-4-5 olarak yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Öğrencilerin birçoğu karne ortalamaları yüksek (4-5) olduğu halde kendilerinin yeterli olmadıklarına inandıklarını ifade ederek farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermişlerdir.

Öğrenciler pek çok sebepten ötürü **hazır** olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bazıları çalışkan oldukları için, bazıları ders ilgi alanlarına girdiği için, geçen yıldan iyi bir temelleri olduğu için ya da öğretmenleri iyi anlattığı için hazır oldukları hakkında yorum yapmışlardır. Yüksek hazırbulunuşluğa sahip olduğu görüşünde olan öğrenci ifadelerden örnekler şöyledir:

A1: “Tabi hazır olmadığımız yönlerimiz de vardır, öğretmenimiz bunları daha iyi bilir ama,kendi seviyemize baktığımızda hazırız yani, tekrar yaparak geliyoruz.Burda hocamız tekrarlıyor, anlamadığımız yerleri.”

A3: “Yetti çünkü 4.ve5.sınıfta yeni kelimeler öğrendik, 6.sınıfta da gördük şimdi iyiyiz.”

A9: “İngilizce ilgi alanıma girdiği için hazırım. İngilizce öğretmeni olmak istiyorum çünkü.Ama çoğu arkadaşımız hazır değil, temelin düzgün atılması lazım çünkü, onların İngilizce temeli sağlam değil.”

Ü3: “Tamamen hazırım. Yeterli İngilizcem.”

Ü2: “Ben İngilizce kitap, dergi okumayı çok seviyorum. İngilizce öğrenmek bana göre hobi.Bu yüzden İngilizcemin iyi olduğunu ve geliştiğini düşünüyorum”.

Ü10: “Bence yeterliyim ama ek kitaplar sayesinde. Durumu olmayan yani alamayan arkadaşlarımız var, maddi gücü iyi olmayan öğrenciler ve dershaneye gitmeyenler ne yapar bilmiyorum.”

O2: “Eğer çalışkansanız, hazırsınız demektir. Ben kendim farklı kaynaklar alıyorum, çalışıyorum o yüzden hazırım. Herkesin kendine kalmış bir şey.”

O3: “Evet hazırız aslında öğretmenimiz geçen sene de aynıydı o yüzden bizi hep çalıştırdı, zorlanmıyorum ben.”

O10: “Her sene bir önceki yılki programın temelini oluşturuyoruz. Benim geçen yıl İngilizcem 5 ‘ti bu yıl bir sıkıntım yok, hazır olduğumu düşünüyorum.”

A4: “Pek fazla zorlanmıyorum, hazırım herhalde.”

A6: “Çalıştığım ve tekrar ettiğim sürece kendimi yeterli buluyorum.”

A10: “Düşük notum yok, hazırım.”

O5: “Daha önceki bilgilerim yeterli olduğu için zorlanmıyorum.”

O6: “Hazırım ben.”

O7: “Geçen yıldan derslerim iyiydi, hazırım.”

O9: “Öğretmenimizin anlattıklarını anlayabiliyoruz, bence yeterli.”

Orta seviyede hazır bulunuşluğa sahip olduğunu düşünen öğrenciler, konuların daha önceki yıllara oranla zorlaştığını ve bu açıdan çalışmak zorunda olduklarını ve kelime bilgilerin konuları anlamakta eksik kaldığını ifade etmişlerdir.

A5,Ü6,Ü7,Ü5,O4 kodlu öğrenci görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

A5: “Çok iyi de değil, çok berbat da değil yani orta seviyede diyebilirim.4.5.sınıfta sıkıntısız yapıyordum ama 7.sınıfa gelince işler değişti çok zorlanıyorum ve bilmediğim çok kelime var, hangi birini sözlükten bulacağız, bir de ezberlemesi çok zor.”

O4: “Çok rahat değiliz bu yıl, yeni bir zaman öğreniyoruz geçmiş zaman ve fiilleri ezberlemek zor geldi,2.hallerini ezberliyoruz.Aslında çalışınca bir problem olmuyor, çok çalışmak lazım..”

Ü5: “Ben çok fazla hazır olduğumu düşünmüyorum. Bazı yerleri anlamakta zorluk çekiyorum ve kelime bilgim zayıf kalıyor.”

Ü6: “İdare eder. Kendim çalışmak zorunda olduğum için hazır olsam da olmasam da dersi başarmak zorundayım.”

Ü7: “Çok hazır değilim ama kötü de sayılmam. Yani normal bir seviyedeyim.”

A2: “Önceki bilgilerimle ilgili kelimelerle sorunum yok hatırlıyorum,ama bu yıl yeni şeyler öğreniyoruz, birsürü fiil öğrencik,2.hallerini gördük onlarda zorlanıyorum.”

Öğrenciler pek çok açılardan derse *hazır olmadıklarını* ifade etmişlerdir. Konuları anlamakta güçlük çeken ve bir yıl önceki bilgileri hatırlayamadığından ötürü zorluk çektiğini ve bu açıdan hazır olmadıklarını belirten öğrencilerin yanı sıra notu 5 olup İngilizce’yi gerçek manada kavrayamadığını ve kendini hazır hissetmediği yönünde görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Özellikle bu açıdan öğrencilerin kendilerini yalnızca karne notu ile değerlendirmedikleri ve genel anlamda İngilizce’yi anlayıp anlayamama yönünde bir öz değerlendirme yaptıkları dikkatten kaçmamaktadır. Öğrencilerin kendilerine ilişkin eleştirel yaklaşımları ve ders notlarının her şeyi ifade etmediği yönünde gösterdikleri bu bilinç ilginç bir bulgu özelliği taşımaktadır.

A8,A7,Ü1,Ü4,Ü8,O1,A2,Ü9,Ü5,O8,A2 kodlu öğrencilerden bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

O1: “Ben hiç hazır değilim, konular geçen yıla göre daha ağır geldi bana, bir de fillerin 2. Hali çıktı nasıl ezberliyecez bilmem...”

O8: “Bazen bilgilerim yetmiyor, çünkü yeni şeyler öğreniyoruz. Fiillerin 2. Hali çıktı başımıza☺Yeni konularda zorlanıyorum, bazı konular basit geliyor.”

A7: “Pek başarılı bir öğrenci değilim.Zor geliyor ders, akrabalarımından yardım alıyorum kendi başıma çalıştığımda anlamıyorum.Hazır olmadığımı düşünüyorum.”

A8: “Pek hazır olduğumu düşünmüyorum, çünkü İngilizceyi daha tam net bir şekilde kavrayamadım.”

Ü1:“Valaha benim kendi açımdan yeterli değil çünkü bazı geçmiş öğretmenlerimizin faydalı değil tersine zararlı olduğunu düşünüyorum. Daha önceki yıllarda pek bir şey öğrenmediğimiz için bu yıl bazı konularda zorlanıyorum.”

Ü4: “Benim geçen yıl İngilizce notum 5 ti. Bu yıl da 5 aldım. Fakat biz hazır değiliz, hazır olmadığımızı düşünüyorum çünkü **kitaplardaki bilgiler unutulacak şekilde sunulmuş.Bir dahaki seneye birşey hatırlamıyoruz.**”

A2: “Önceki bilgilerimle ilgili kelimelerle sorunum yok hatırlıyorum,ama bu yıl yeni şeyler öğreniyoruz, birsürü fiil öğrencik,2.hallerini gördük onlarda zorlanıyorum.”

Ü5: “Ben çok fazla hazır olduğumu düşünmüyorum. Bazı yerleri anlamakta zorluk çekiyorum ve kelime bilgim zayıf kalıyor.”

Ü9: “Hayır, bir sene anlayamadığımız zaman diğer sene de anlayamıyoruz konuları. Örnek olarak geçen yıl öğretmenimizle yaşadığımız sorundan dolayı dersi anlayamamıştık ben bu yıl sınıfta zorluk çekiyorum bazı yerlerde.”

Ü8: “Benim yeterli değil. Kelime eksikim var. Geçen yılki notum 4 tü ama şu an yeterli olduğuna inanmıyorum.”

Öğretmen özellikleri

Öğrencilere girdi boyutunun ikinci sorusu olarak öğrencilere “Programı uygulamak için öğretmenlerinizin ne kadar hazır olduğunu düşünüyorsunuz? şeklinde bir soru yöneltilmiş ve ortaya çıkan kodlar *öğretmen özelliği* teması altında yorumlanmıştır. *Öğretmen özellikleri* teması altında birleşen kategoriler öğretmenlerin kişisel özellikleri (çok iyi olması, anlayışlı, insan canlısı, sabırlı, eğlenceli motive edici ve güler yüzlü olması) ve mesleki yönü (konuyu iyi anlatması, donanımlı olması, derse hazırlıklı gelmesi, öğretme çabası) üzerine odaklanmıştır.

Görüşme yapılan 30 öğrenciden 14’ünün (A1,A3,A6,A4,a7,A10,Ü1,Ü3,Ü4,Ü6,Ü5,O1,O2,O3,O6,O10 kodlu öğrenciler) duyuşsal özelliklerinin ağır bastığı ve öğretmenlerini öncelikle kişisel özelliklerine vurgu yaparak değerlendirdikleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu soruya, *öğretmenimiz çok iyi bir insan* diyerek başlamış ve daha sonra mesleki yeterliliklerinden bahsetmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ü1: “Ben 1 öğretmenim hariç bu yılki İngilizce öğretmenimizi çok seviyorum bizi çok iyi anlıyor, her sorduğumuz soruyu cevaplıyor. Ek kaynaklar aldırıp bizi çalıştırıyor.”

A3: “Öğretmenimiz çok iyi anlatıyor, bize kızmıyor çok sabırlı☺şakalar yapıyor bazen gülüyoruz derslerde. Test çözerken konuyu anlatıyor.”

A1: “Burdaki, bu okuldaki İngilizce öğretmenlerinin hepsi çok iyi, çok memnunuz.Dersi bize sevdiriyo, arada bi de dersten sıkılmayalım diye başka aktiviteler yaptırıyo,bulmscsırs çözüyoruz.”

A4: “İngilizce öğretmenimizi çok seviyoruz ve çok iyi bir İngilizce öğretmeni olduğunu düşünüyorum.”

A7: “Çok iyi birisi, çok güzel anlatıyor ama kitapta yazılanları anlatıyor, kitaptan sıkıldığım ve anlamadığım için öğretmeni de dinlemek istemiyorum.”

A10: “Çok iyi bir öğretmen.....”

O1: “Fazlasıyla iyi öğretmenimiz,Çok güzel buluyorum.”

O2: “Öğretmenimiz çok iyi, biz öğrenene kadar anlatıyor, bazen sınıfa kızıyo dinlemiyolar diye ama disiplinli.”

O3: “Tek kelimeyle harika 2 yıldır birlikteyiz öğretmenimiz bize İngilizceyi sevdirdi, bizimle ilgileniyor, çok iyi bir insan..”

O6: “Öğretmenimiz süper biri, çok seviyoruz, insan canlısıdır.”

O10: “Öğretmenimiz çok iyi vedersi mükemmel anlatıyor.”

Ü3: “Çok iyi, Perfect☺Geçen yılki öğretmenimiz daha gençti fakat bu yılki öğretmeniz daha tecrübeli, daha anlayışlı.Bizi daha iyi anlıyor, ben seviyorum.”

Mesleki yeterlilik kategorisi altında ise öğrenciler en çok öğretmenlerinin donanımlı olmasından, konuyu iyi anlatması, derse hazırlıklı gelmesi ve disiplinli olmasından söz etmişlerdir.

A5: “Öğretmenimiz gayet hızlı ve donanımlı, bir dakikayı bile boş geçirmez:=)”

A9: “Bizi hep bilgilendirmek istiyor ve çok donanımlı olduğunu düşünüyorum.”

A10: “Çok donanımlı. Sorularımıza her zaman cevap veriyor.”

O10: “Dersi mükemmel anlatıyor. Öğretmenimiz fazlasıyla donanımlı.”

O5: “Öğretmenimin çok yeterli olduğunu düşünüyorum, bize çok yardımcı oluyor. Çok iyi bir İngilizce öğretmeni olduğu için çok şanslıyız.”

O1: “Tam donanımlı bence..”

O8: “Yüksek olduğunu düşünüyorum, yani çok donanımlı öğretmenimiz.”

O9: “Öğretmenimiz dolu dolu, her yerden dersi işliyor, herkes de onu çok seviyor.”

Yalnızca 1 öğrenci öğretmeni hakkında üstü kapalı olarak, 2 öğrenci de söylemeye çekinerek öğretmenleriyle ilgili olumsuz görüş bildirmiştir.

Ü8: “bu konuda: “.....Bazı öğretmenlerin bize yararından çok zararı olduğunu düşünüyorum, örnek”

Ü9: “Okuldaki İngilizce öğretmenimin anlattıklarından hiç birşey anlamıyorum. Anlamadığım için de dersi dinleyesim gelmiyor. Kendi çabalarımla bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Ortalamam yüksek olabilir ama dersane sayesinde öyle, öğretmenimin bir katkısı yok. Öğrenci olabilmesi için öğretmen olması lazım, o da biz de yok maalesef..”

Ü10: “İngilizce öğretmenimizden bu yıl pek hoşlanmadım, sınıfı susturamadığı için derste ders işlemek yerine sürekli bize öğüt veriyor. Zaten kitaptan bir şey anlamıyoruz, öğretmenin tahtada anlattıklarını defterimize yazıyoruz, ders böyle geçiyor. Durum böyle olunca da sınavlar zor geliyor.”

Her şeyden önce özellikle bu yaş grubunda olan öğrenciler için öğretmenlerinin ne kadar önemli olduğu, onları dersi sevdiren de dersten soğutan temel unsurun öğretmenleri olduğu yorumu yapılabilir. Sadece Türkiye örneğinde değil, benzer şekilde Çin’de ortaöğretimde okuyan öğrencilerin dil öğretimindeki akademik başarıları ve İngilizce öğretmenlerinin davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, Çinli öğrenciler, ideal İngilizce öğretmenin öncelikle öğrencilerini anlayan, onlara yardım eden, arkadaş canlısı, öğrencilerine özgürlük tanıyan, aynı zamanda güçlü bir lider pozisyonunda olmasını istediklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, katı, memnuniyetsiz ya da öğrencileri azarlayan tipte bir öğretmen istemediklerini ifade etmişlerdir. (Wei ve arkadaşları, 2009:173). Bu bakımdan eldeki araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerine ilişkin olumlu düşünceleri istendik bir bulgu özelliği taşımaktadır.

Materyal özellikleri

Girdi boyutunun üçüncü sorusu “Ders materyalleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan kodlar *materyal özelliği* teması altında yorumlanmıştır.

Programın zayıf özelliklerine yönelik verdikleri cevaplara paralel olarak öğrenciler en çok ders kitaplarından şikâyetçi olduklarını ve kitapların yetersiz olduğundan dolayı ek kaynak gereksinimi duyduklarını ve test çözmek istediklerini belirtmişlerdir. Ders kitaplarından duydukları temel sorun olarak kitapta geçen İngilizce yönergeleri anlayamadıklarını, sürekli öğretmene bağımlı olduklarını ve bu sebeple derse istedikleri gibi katılamadıkları ve yapılacak olan etkinlikleri anlayamadıklarını dile

getirmişlerdir. Kitabın ağır ve sıkıcı olması, bilinmeyen kelimelerin yoğunluğu ve alıştırmaların az oluşundan dolayı zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ders kitaplarının yetersizliği ve ek kaynak gerekliliğinden bahsederken alt ve orta gruptaki öğrenciler ders kitabının çok yoğun ve ağır olduğundan, bilinmeyen kelimelerin fazlalığından şikayetçi olmuşlardır. Kendi imkânlarıyla aldıkları kaynak kitapların ders kitaplarından daha işlevsel ve faydalı olduğunu, kaynak kitapları severek çalıştıklarını söylemişlerdir.

Buna göre öğrencilerin sözlerinden alınan alıntılar şöyledir:

A2: “Ders kitaplarımız çok az katkı sağlıyor, seçerek yapıyoruz alıştırmaları.....”

A4: “Ders kitabımız var, çalışma kitabımız var bir de öğretmenimizin bize getirdiği ek kaynaklar var. Bazılarını seviyorum bazılarını sevmiyorum ama ders kitabımızdaki bazı yerlerde çok zorlanıyorum. Çok az katkı sağlıyor.”

O8: “Öğretmenimizin CDsi hiç anlaşılıyor, ses çok hızlı. Ders kitabındaki okuma parçaları bizim düzeyimizi çok aşıyor.”

A8: “Öğretmenimiz için anlatmak daha kolay oluyor ama bize az katkı sağladığını düşünüyorum.”

A10: “Ders kitaplarımızla daha çok alıştırma olsa iyi olacak, öğretmenimiz fotokopi çektiriyor, test yapıyoruz. Test yok kitaplarımızda, düşük alırsız SBS den.Cd ler dediğim gibi çok zor anlaşılıyor. Öğretmenimizin dersleri anlatmasına çok büyük katkı sağlıyor diye düşünüyorum. Ama daha güzel olabilir. Biraz sıkıcı geliyor bize.”

O4: “Ders kitabının dışına çıkmak zorunda kalıyoruz, çünkü testlerde başka sorular çıkıyor, kitaptan çıkmıyor. Ders kitabı eksik kalıyor, kaynak kitaplar çok güzel ama her arkadaşımız alamıyor. Hem onların içinde daha çok alıştırma var,ders kitabında öyle test, alıştırma yok. Cd dinlemiyoruz hiç görmedik zaten, dinlemeye ya da izlemeyle ilgili hiçbir şey yapmıyoruz. -%30 civarında kitap katkı yapıyor, pek sevmiyoruz konular çok ağır geliyor ve az alıştırma var.Bazı konular ağır ama az sürede geçiyoruz, bazı konular basit geliyor,aynı zorlukta değil kitap.”

A5: “Dediğim gibi kitapta çok paragraf var ve sıkıcı paragraflar..Sürekli paragraf, sürekli paragraf,sıkıdım artık okumaktan.”

O6: “Kitaplarımız,Şimdi materyallerimiz iyi kullanışlı ama bu materyallerin bize yetebileceğini sanmıyorum.Hani bide uygulamalı olursa, oyun gibi, ya da cümle

kurmamıza yardımcı olursa daha faydalı olur.Kendime göre düşünüyorum ama bana göre hiç yeterli değil.İngilizcede biraz başarısızım o yüzden..”

A8: “Ders kitabında gereksiz bilgiler var, bilmediğimiz çok fazla kelime var. Workbook ta az alıştırma var yeterli değil.İdare eder, az geliyor. Desteklenmesi gerekir, öğretmenimiz farklı kitaplardan bize fotokopiler veriyor, daha iyi öğreniyoruz.”

O9: “Değişik kaynaklardan yapıyoruz, hem de Türkçe kelime yok kitabın içinde çok zor oluyo anlamak.”

Ü1: “Ben ders kitabından çok ek kitaplardan çalışıyorum. -Yayın evleri güzel olunca kitaplarda güzel oluyor☺Oxford yayın evinin kitapları çok güzel.Ders kitaplarının bi faydası yok, öylesine yanımızda getiriyoruz.”

Ü3: “WB incecik, içeriği de kötü.Cd’yi neredeyse hiç görmedik.Ders kitabındaki resimler, cümleler yetersiz.Mesela, bir cümle yazıyoruz, başına bir ek getirip başka bir cümleyi yazmış oluyoruz.Çok bişey anlamamıza gerek kalmıyor. Yani alıştırmalar kısa ve mekanik.Kendimiz cümle kuramıyoruz, yaratamıyoruz. Ben çoğu zaman dışardan, oyunlardan öğreniyorum İngilizceyi.”

Ü6: “Ders kitabı ve çalışma kitabı çok berbat diye düşünüyorum.Ek kitabımız çok iyi.”

Ü5: “Şu an pek katkı sağladığını düşünmüyorum.Öğretmenin anlatımına paralel, eğlenceli ve konu anlatımlı bir ders kitabı istiyoruz.Eğer böyle olursa katkı sağlama oranı fazlasıyla artar.”

A2: “Bence bu kitapların hiç bir faydası olmuyor. Geçen yılki kitapta daha çok alıştırma vardı, bu yıl kitaptan paragraf okuyoruz sorularını cevaplıyoruz.”

1 öğrenci de ders kitabını sevdiğini ve ders kitabının öğrenmesine yarar sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

A3: “Kaynak kitabımız yok zaten ders kitabını da seviyoruz biz. Öğretmen 2 haftada bir test dağıtıyor, onları çözüyoruz. Yeterli oluyor. Ders kitabında öğrendiklerimizi testte yapıyoruz çok iyi oluyor.”

Ders kitabının haricinde öğrenciler dinleme aktivitelerinin öğretmenleri tarafından okunup, sorularının cevaplandığını belirtmişlerdir. Cd’den dinleme aktivitelerini yapan öğrenciler ise en çok Cdlerin anlaşılmasından şikayetçi olduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrenciler okulların SED düzeyi olmaksızın kitaplara paralel olarak dinleme parçalarında kullanılması gereken CDlere ilişkin aynı

görüşleri paylaşmışlardır.Öğrenci görüşmelerinden alınan örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

A3: “Cd dinletiyor öğretmenimiz, adam çok hızlı konuşuyor ama 3 -4 kez dinlersek anlıyoruz..”

A2: “Ders kitaplarımız çok az katkı sağlıyor, seçerek yapıyoruz alıştırmaları. Cd dinletiyor öğretmenimiz, adam çok hızlı konuşuyor ama 3 -4 kez dinlersek anlıyoruz.”

Ü1: “Cd yi pek dinlemiyoruz.Öğretmenimiz okuyor biz dinliyoruz.....”

Ü5: “Bence CDler eğlenceli, fakat hiç anlaşılır konuşmuyorlar...”

Ü6: “CD pek dinlemiyoruz, dinlesek de anlamıyoruz....”

O8: “...Öğretmenimizin CDsi hiç anlaşılmıyor, ses çok hızlı.”

A5: “..CD lerde de çok hızlı söylüyorlar, takip etmek çok zor.”

A8: “CD hiçbirşey anlamıyoruz, doğru-yanlış soruları var anlamadan yapıyoruz©Çok hızlı konuşuyor cdde konuşan kişiler.”

A3: “Cd hiç dinlemedik, öğretmenimiz kendisi okuyor, biz de sorularını yapıyoruz.”

4.2.1.3. Sürecin Değerlendirilmesi

Öğrencilere uygulama süreci ile ilgili 3 soru yöneltilmiştir. İlk soru, İngilizce dersinin işlenmesi sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Uygulama sürecinde derslerde neler yapıyorsunuz? şeklinde olmuştur. Bu sorulara ilişkin olarak yorumlanan tema, kategori, kod tablosu aşağıda verilmiştir

Tablo 4.16. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Süreç değerlendirme		
Uygulama Sürecinin İşleyişi	Geleneksel öğretim İletişimsel yaklaşım	Ders kitabı işleme (kitaptaki etkinlik alıştırmaları yapma), kelime çalışması, test çözme, konuşma, Dilbilgisi çalışması Kelime çalışması Farklı kaynaklardan yararlanma Tahtada konu anlatımı (düz anlatım)
Kullanılan yöntemler	Öğretmen merkezli yöntemler Öğrenci merkezli yöntemler	Çeviri, soru-cevap, eşli çalışmalar, bireysel çalışmalar, Dilbilgisi düz anlatım, drama, oyun,
Yaşanılan güçlükler	Kişisel sorunlar Sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan sorunlar Arkadaşlarından kaynaklanan sorunlar Materyalden kaynaklanan sorunlar	Sınıfların küçük ve kalabalık olması Gürültü Arkadaşlarından duyulan rahatsızlık Belirli kişilerin derse katılımı Ders kitabının yetersizliği Aktivitelerin anlaşılabilmesi Kitabın açıklayıcı olmaması Konuların fazla olması Öğretmeni İngilizce konuşurken anlayamama

Uygulama süreci/Öğretim süreci teması, geleneksel öğretim ve iletişimsel yaklaşım kategorileri altında yorumlanan kodlar: ders kitabı işleme (kitaptaki etkinlik ve alıştırmaları yapma), düz anlatım, tahtadan deftere not alma, kelime çalışması, farklı kaynaklardan yararlanma, test çözme, projeksiyonu kullanarak bilgisayardan konu işleme ve konuşmadır.

Genel anlamda 21 öğrenci ders kitabını takip ettiklerini, kitaba bağımlı bir süreç geçirdiklerini, kitaptaki etkinlik ve alıştırmaları yaptıklarını geriye kalan zamanlarında ise öğretmenlerinin yeni konuları tahtada anlattıklarını ve tahtadan defterlerine not aldıklarını ifade etmişlerdir. Sürekli ders kitabını takip ettiklerini ve nerede kaldılarsa bir sonraki ders devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra SBS de çıkacağı için test çözdüklerini ve bir dakikalarını bile boş geçirmediğini dile getirmişlerdir. Arada bir ise öğretmenlerinin projeksiyonu kullanarak, konu anlattığını ve farklı şeyler izlediklerini dile getirmişlerdir.

Ders kitabını işleme koduna ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

A3: “Ders kitabını açıyoruz, sırayla yapıyoruz alıştırmaları ne varsa. Diyelim “was-were” konusunda kaldık öğretmenimiz gerektiğinde konuyu anlatıyor, en arkadan da test çözüyoruz. Bilgisayarla Dyneti geçen yıl yaptık bu yıl bitirmişiz yapmıyoruz.”

A5: “Sürekli paragraf okuyup sürekli ders işliyoruz. Bazen bu durum çok sıkıcı olabiliyor, konular sıkıcı olunca, o zaman da öğretmenimiz bize soru çözdürüyor, sınava çalıştırıyor ya da kelime soruyor bize.”

Ü2: “Kitaptan işliyoruz, öğretmenimiz işleyeceğimiz konuları önceden bize ödev veriyor, biz de kelimeleri bulup geliyoruz, okuma yapıyoruz, boşluk doldurma, sonra öğretmenimiz testler veriyor onları yapıyoruz.”

Ü5: “Genelde kitaplardan işliyoruz hocamız orada bize çeşitli testler veriyor, ders sonlarında bizi kaldırıp sorular soruyor ya da sıkıldığımızda bizi güldürüyor.”

Ü6: “Ders ve çalışma kitabının etkinliklerini yapıyoruz ama çok çirkin bunlar. Düzgün kitap olsa, ona paralel de etkinlikler olsa çok daha harika olur.”

O3: “Öğretmen önce derse giriyor, sonra kitaptan hangi sayfayı işleyeceğimizi söylüyor, Türkçe açıklıyor ne yapmamız gerektiğini biz de yapıyoruz hepsini, parça okuyoruz sorularını cevaplıyoruz, yazı yazma var, dinleme var sırayla yapıyoruz, ödev veriyor öğretmen geri kalan yerleri biz tamamlıyoruz. Bazen de öğretmenimiz 5 dk. Veriyor bize bir bölümü bitiriyoruz, sonra diğer bölümleri yapıyoruz kitaptan..”

O4: “Önce, konuyu öğretmen tahtada öğretiyor bize. Daha sonra bize birkaç alıştırma yaptırıyor, ders kitabımıza geçiyoruz. Metini çeviriyoruz, sorularını cevaplıyoruz, kelimelerini çıkarıyoruz. Son derslerde de yayınevlerinin dağıttığı kitaplardan öğretmenimiz fotokopi çektiriyor, onu yapmaya çalışıyoruz.”

O5:“Kitaptan işliyoruz, öğretmenimiz konuyu anlatıyor, kitaptan etkinlikleri yapıyoruz, çeviri yapıyoruz. Arada CD dinliyoruz, ama çok hızlı pek anlamıyoruz 3 kez dinlersek anlıyoruz”.

O2:“Genelde kitaptan işliyoruz, kitaptaki okuma parçalarını yapıyoruz, diyalogları okuyoruz, test çözüyoruz fotokopiden. Öğretmenimiz konuları tahtada anlatıyor, alıştırmayı yapıyoruz. Soru soruyor İngilizce cevaplama çalışıyoruz.”

A9:“Ders kitabını işliyoruz,çeşitli kaynaklardan etkinlik yapıyor alıştırmayı çözüyoruz... Workbook çok ince, hemen bitiyor.Full ders işliyoruz..”

A10:“Ders kitabını yapıyoruz, ek kitaplar, fotokopi yapıyoruz, test çözüyoruz. Mesela, önce konuyu araştırıp evde kelimeleri Türkçeye çeviriyoruz, onları tahtaya yazıp cümlede kullanıyoruz, kitaplar bitti mi de fotokopiye geçiyoruz, ders kitabımızdan metin işliyoruz, dilbilgisi yapıyoruz.Hiç boş yok☺”

Ü7:“Sırf kitapları çözüyoruz, sürekli konu işliyoruz ve tekrar ediyoruz. Hiç eğlenceli birşey yok, sıkıcı konular ama öğretmenimiz çok iyi ve esprili,fıkra bile anlatıyor bazen.Ama müfredat çok sıkıcı, sevdiğimiz dersi sevmiyoruz böyle olunca, eğlenceli olmalı.”

Ü4:“Öğretmen konuyu anlatıyor önce. Sözlük kullanıyoruz kelimeleri bulurken.Ek kitaplarla çalışıp yazı yazıyoruz.Fazla defter kullanmıyoruz, kitaptan işliyoruz.Aslında sürekli kitap değiştiriyoruz, ders kitaplarını sadece konu olarak takip ediyoruz, ders kitabı, work book, ek kitap hepsini yapıyoruz.”

O8: “Konuyu tahtada anlatıyor sonra da test veriyor. Sonra kitaptan okuma parçalarını işliyoruz, cevaplıyoruz, kelimeleri çıkarıyoruz...”

Ü8: “Derslerde öğretmenimiz işleyeceği konuyu anlatıyor ve sonra da kitaptaki etkinlikleri yapıyoruz.Diyalog kurmaya çalışıyoruz kitaptan bazen. Daha sonra kaynak kitaptan test çözüyoruz.”

Uygulama sürecinde öğrencilerin genel anlamda kitaba bağımlı bir süreç geçirdikleri ve sırasıyla kitaptaki alıştırmaları, etkinlikleri takip ederek dersi işledikleri anlaşılmaktadır. Kitaptan okuma parçalarını cevaplama ve çeviri yapmanın yanı sıra sınav için farklı kaynaklardan test çözdükleri ve alıştırmayı yaptıkları da görülmektedir. Ders kitabı, ek kitap ya da fotokopiler derken oyuna vakit kalmadığı ve sürekli konu işlendiği için bu sürecin öğrenciler açısından pek eğlenceli geçmediği söylenebilir. Bunun yanı sıra 10 öğrencinin, öğretmenin *dilbilgisi konularını tahtada anlattığını* ve kendilerinin de tahtadan defterlerine not aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla uygulama sürecinin genel anlamda geleneksel metot olarak adlandırılan

öğretmenin tahtada konuyu düz anlatım yoluyla anlattığı öğrencinin de dinlediği, kitaba bağımlı bir süreç geçirildiği söylenebilir.

Buna ek olarak 8 öğrenci, kitaptaki bilinmeyen kelimelerin fazla oluşundan dolayı paragrafları anlayabilmek için sıklıkla *kelime çalışması* yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

O9: "... kelimeleri çalışıyoruz, çıkarıyoruz yazıyoruz, ezberliyoruz."

Ü4: "... sözlük kullanıyoruz kelimeleri bulurken."

Yalnızca 1 öğrenci derslerde İngilizce konuşulduğundan ve öğretmenin konuları İngilizce anlattığından bahsetmiştir.

O10: "Bazen öğretmenimiz İngilizce konuşarak anlatıyo dersi ozaman pek anlamıyorum ama, çoğu kez Türkçe anlatıyo konuları. Bazen de oyun gibi anlatıyo ozaman çok zevk alıyorum. Kitapta o kadar çok gereksiz şey var ki oyun oynamaya vakit kalmıyor, ders işliyoruz."

Öğrencilerin ifadesiyle dolu dolu bir süreç geçirildiği, ful ders işlendiği ve derslerde öğrencilerin hiç boş vakitlerinin kalmadığı anlaşılmaktadır. Derslerde genel anlamda Türkçe'nin hakim olduğu ve hedef dilde istenilen düzeyde konuşulmadığı anlaşılmaktadır. Sürecin bu yönde gelişmesi, dersin işleyişini öğretmen merkezli bir duruma getirmekte ve istenilen amaçtan uzaklaşıldığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak da genel anlamda geleneksel bir öğretim verildiği ve programın amaçlarıyla sürecin işleyişinin örtüşmediği söylenebilir.

Kullanılan Yöntemler

Öğrencilere süreç değerlendirmenin 2. sorusu olarak "Derslerde en çok kullandığınız yöntemler nelerdir? Hangilerini seviyor, hangilerini yapmaktan hoşlanmıyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, *kullanılan yöntemler* teması başlığında Öğretmen ve Öğrenci merkezli yöntemler olarak 2 kategoride incelenmiştir.

Öğrenci merkezli yöntemler kategorisi adı altındaki yöntemler özetle çeviri, soru-cevap, eşli grup çalışması, kelime çalışması, diyalog okuma-rol yapma, eğitsel oyunlar;

Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler ise konu anlatımı (düz anlatım), kitap etkinliği yapma, ful ders işleme, soru-cevap olarak bulunmuştur.

Görüşme yapılan öğrencilerden 25'i ders kitabındaki bilinmeyen kelimelerden ötürü, derslerde sürekli çeviri yaptıklarından ve bundan çok hoşlandıklarından söz etmişlerdir. Bu yaş grubu öğrencilerin çeviri yöntemini bu kadar sıklıkla kullanmaları ilginç bir bulgu niteliği taşımaktadır; çünkü çeviri yöntemi, dilbilgisi ve kelime odaklı bir çalışma yöntemi olup dilde hâkimiyet gerektirir. Çeviri genel olarak daha ileri seviyelerde kullanılan ve belirli bir literatürde uzmanlaşmak adına tercih edilen öğretmen merkezli eski yöntemlerdendir. Fakat öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin pek çoğunun kitapta geçen okuma parçalarını, kelimeleri ve etkinlikleri anlayamadıkları için sürekli çeviri yapmak zorunda kaldıkları görülmektedir. Bu açıdan derslerin net olarak dilbilgisi ve kelime odaklı geçtiği söylenebilir.

Öğrenciler, çeviri yaparken sınıfta tartışma ortamı yaratıldığı ve en güzel çeviriyi yapmaya gayret ettiklerinden bahsetmişlerdir. Çeviriyi takiben öğrenciler derslerde en çok soru cevap yönteminin kullanıldığını ve bunu sırasıyla eşli-grup çalışmalarının takip ettiğini ifade etmişlerdir. 16 öğrenci diyalog okuma ve rol yapmayı aktif bir şekilde derslerde uyguladıklarını ve aktiviteleri yapmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitsel oyunları, özellikle kelime oyunlarını çok sevdiklerini fakat yılda sadece 1 kaç kez oynayabildiklerini bunun yerine test çözmeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir.

A1,A2,A5,A10,O3,O4,O9,O2,A3 kodlu öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

A1: “Oyunlar olabiliyo bazen ama genelde çevirilerle ders işliyoruz, hocamız soruyu biz cevaplıyoruz. Kelimelerin anlamlarını yazıp söylüyoruz.”

A2: “Tahtaya soru yazıyor öğretmen işlediğimiz konuyla ilgili, onları cevaplıyoruz, kitaptan sözlü olarak soruyor cevaplıyoruz. İngilizceden Türkçeye, Türkçeden İngilizceye çeviri yapıyoruz, tartışıyoruz kiminki doğru diye.”

A5: “Çeviri yapmayı seviyorum, paragraflardaki cümleleri çeviriyoruz. Tartışıyoruz çeviri yaparken hangimiz doğru söylüyor diye, onu da seviyorum. Arkadaşlarımızla çalışıyoruz, grup çalışmaları güzel oluyor, en çok oyun oynamayı seviyorum ama vakit kalmıyor dersten.”

A10:“Genelde kitaptan işliyoruz, kitaptaki okuma parçalarını yapıyoruz,diyalogları okuyoruz, test çözüyoruz fotokopiden.Öğretmenimiz konuları tahtada anlatıyor,alıştırma yapıyoruz.Soru soruyor İngilizce cevaplama çalışıyoruz.”

O3: “Çeviri yapıyoruz en çok okuma parçalarındaki cümleleri çeviriyoruz, yoksa sorularını cevaplayamayız, anlamıyoruz.Okuma parçasıyla ilgili öğretmenimiz soru soruyor, cevaplamaya çalışıyoruz.Ders kitaplarındaki bulmacaları yapıyoruz.Çok az oyun oynuyoruz senede 2 -3 kez onun yerine test çözüyoruz.Ders kitabındaki bulmacaları yapmayı çok seviyorum ben.Başka da bunları yapıyoruz işte..”

O4: “Ders kitabındaki alıştırmaların %80’nini sevmiyorum.Boşluk doldurma, diyalog yapma, yazma alıştırmaları yapıyoruz. Türkçeye çeviriyoruz okuma parçalarını.Gramer alıştırmaları yapıyoruz, olumlu-olumsuz-soru hallerini çeviriyoruz.Oyun hiç oynamıyoruz, hep ders yapıyoruz.”

O7: “En çok öğretmenimiz herkesi kaldırıp tek tek soru soruyor, kitaptan. Kontrol ediyor çalışıp çalışmadığımızı. Arkadaşlarımızla diyalog yapıyoruz, eğlenceli oluyor.Sene başında Hacıvat-Karagöz oyunu yaptık gülmekten öldük çok eğlenceliydi.Ama oyun oynamıyoruz, ders çok kısa bitiyor hemen.Alıştırma yapıyoruz hep.”

O9: “Çoğunlukla ders ve çalışma kitabından işliyoruz, tahtadan defterimize yazı yazıyoruz, kelimeleri çalışıyoruz, çıkarıyoruz yazıyoruz ezberliyoruz.”

O2: “Sözlükten yararlanma, kitapların arkasındaki filleri ezberleme, soru-cevap fotokopi yapıyoruz. Oyun çok nadir oynuyoruz, şarkı hiç dinlemedik, tekerleme okuyoruz kitaptakileri, bulmacalarını çözüyoruz.”

A3: “Öğretmenimiz bize konuyu anlatıyor, bireysel çalışma yapıyoruz, diyalogları tahtada yapıyoruz. Hatta bir keresinde canlandırma yaptık çok eğlendik. Arkadaşlarımızla tahtaya çıkıp yapıyoruz, güzel oluyor. Kitaptaki alıştırmaları yapıyoruz, kelimelerin anlamlarını buluyoruz.”

Uygulama süreciyle ilgili olarak, öğrenci görüşlerinin derslerde öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere düz anlatımdan beyin fırtınasına dek birçok farklı yöntem ve tekniğin kullanıldığı sonucuna varılmaktadır.

Bu sorunun devamı olarak öğrencilere, bu yöntemlerin içerisinde hangilerini yapmayı sevdikleri, hangilerini yapmaktan hoşlanmadıkları da sorulmuştur. Bunlar da iki kategoride incelenmiş ve öğrencilerin sevdikleri yöntemlerin; bilgisayar oyunları,

eğitsel oyunlar, eşli grup çalışmaları, çeviri, tartışma, drama, rol yapma, genelde öğrenci merkezli olduğu; Sevmedikleri yöntem/tekniklerin ise (4 kişi) bireysel çalışma, (4 kişi) kitaptaki etkinlikleri takip etme, (1 kişi) yazı yazma, (2 kişi) düz anlatım, (2 kişi) ise soru-cevap yazma olarak görüş bildirmiştir. Örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ü1: “Not almayı seviyorum, çeviri yapmayı seviyorum, eğitsel oyunları seviyorum ama ama soru-cevap hiç sevmiyorum, öğretmen bir soru sorunca ne diyeceğimi şaşıyorum.”

Ü9: “Ben sevdiğim çeviri, tartışma, bireysel ve grup çalışmaları, farklı olan hertürlü şeyi seviyorum ben. Dramalar filan çok güzel. En sevmediğim, soru-cevap fazla sevmiyorum.”

A8:“Çeviri, soru-cevap-anlatma ,tartışma yapıyoruz., az da oyun oynuyoruz.Uzun uzun öğretmeni dinlemeyi, boş boş bakmayı sevmiyorum.”

A10:“Oyunları, grupla çalışmayı, soru-cevap yapmayı seviyorum.Konu anlatmayı, bireysel çalışmayı sevmiyorum.”

A7:“Yazı yazmayı sevmiyorum, yazılı olan hiçbir şeyi sevmiyorum.Diyalog yapalım, arkadaş-eşli çalışmalar yapalım daha çok seviyorum.”

O9:“Bir de grupla çalışma yapıyoruz,ben onu seviyorum çünkü yalnız çalışmayı sevmiyorum, sıkıcı olabiliyor.En sevmediğim ödevler, ödev hariç (günlük verilen ödev) ve yazı yazmayı sevmiyorum.”

A4:“Drama ve eğitsel oyunlardan pek hoşlanmıyorum ben yeteneğim yok rol yapmaya, İngilizce piyesleri filan sevmiyorum ben bilgisayar oyunlarını seviyorum.”

O5:“Soru-cevap yapıyoruz, çok az da olsa kelime oyunları oynuyoruz mesela fiillerin hallerini öğrenirken oynadık çok eğlendim, onun haricinde diyalog okumayı, rol yapmayı seviyorum. Hareketli şeyleri seviyorum.”

Buna göre öğrencilerin ders kitabına sıkıca bağımlı bir ders süreci geçirmek istemedikleri, kendilerinin aktif olarak sürece dahil olacakları yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir. Fakat öğrencilerin sadece öğrenci merkezli yöntemleri sevdiği gibi bir genelleme yapmak doğru olmamaktadır. Örneğin 1 öğrenci bireysel çalışmalardan zevk aldığını belirtirken 3 öğrenci de bireysel çalışmaları sevmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin istedikleri hareket, eğlence ve dersten sıkılmamaktır. Bu bakımdan oyun oynamak, eşli diyaloglar yapmak ve tahtada bunları sergilemek, sözlükten kelime araştırıp çeviri yapmaya çalışmak; yani sürekli bir şeylerle meşgul olmak onlar için eğlenceli yöntem kategorisine girmektedir.

Süreçte Yaşanılan Problemler

Süreç boyutunun 3.sorusu “Süreçte yaşanan problemler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. *Süreçte yaşanan problemler teması* adı altında öğrenci görüşleri, arkadaşlarından kaynaklanan sorunlar, sınıf ortamından kaynaklanan sorunlar (sınıfın fiziki olanaksızlıkları, küçük olması vb.) ve materyalden kaynaklanan sorunlar (ders kitabını anlayamama, Cd lerin hızı, projeksiyonun çalışmaması vb.), kişisel sorunlar olarak 4 kategoride incelenmiştir.

Arkadaşlarından kaynaklanan sorunlar kategorisinde öğrencilerin en fazla arkadaşlarından rahatsızlık duyduklarını ve sınıflarında gürültü sebebiyle derse konsantre olamadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, öğrencilerin derslere sınırlı katılımı önemli bir sorun olarak gördükleri ve bu durumun ders işleme sürecini olumsuz yönde etkilediğini görüşlerinde bildirmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

A1: “Kesinlikle gürültü. Okulun en küçük sınıfı bizim. Değiştirmediler bir türlü, çit çıkarsak gürültü oluyor, bundan rahatsızız.”

A2: “Dersi anlamayanlar dinlemiyorlar, aslında dinlemedikleri için anlamıyorlar, dinlemeyenler dersi dinleyenlerin motivasyonunu düşürüyor.24 kişi sınıfımız ama fısıltı bile olsa çok gürültü çıkıyor.”

A3: “Mesela 2 kişi var sınıfta, onlar gelince gürültü oluyor, derse gelmeseler güzel olacak.”

O3: “ Bazen sınıf çok gürültülü oluyor, o zaman sevmiyorum ...”

Ü2: “Sınıfta çok gürültü oluyor. Öğretmenin ne dediğini, konuştuğunu anlamıyorum. Dersin yarısı İngilizce öğretmenimizin sınıfı susturmaya çalışmasıyla geçiyor sonra da ders bitiyor.”

Ü3:“Gürültü çok kötü.Söz anlamayanlar konuşup öğretmeni sinirlendiriyor.Öğretmen sinirlenince de ders hiç zevkli geçmiyor.Öğretmen kızdırılıyor yani.”

Ü6: “Bizim sınıf çok konuşuyor! ama bazen de komik oluyor. Öğretmeni illaki bağırıttırıyorlar.”

Ü7: “Çok bıdı bıdı konuşuyoruz, çünkü ders bazen gerçekten çok sıkıcı oluyor biz de dinlemiyoruz ve kendi aramızda konuşuyoruz tabi bu durum bizim karne notunu fena etkiliyor☹”

O3: “Bazen sınıf çok gürültülü oluyor, ozaman sevmiyorum bir de herkes kalksa derste daha aktif olsalar daha zevkli geçer bence.”

A5,A10,O6,O4,O3 kodlu öğrenciler belirki kişilerin dersin akışını bozması ve öğretmeni sinirlendirmesi ile ilgili arkadaşlarından dolayı duydukları rahatsızlıkları aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

A5: “Sadece 2-3 arkadaşımız her derste olduğu gibi öğretmenimizi çok sinirlendiriyor, sorunuz yok başka.”

A10: “Arkadaşlarımız fotokopilerini getirmediikleri zaman bütünlük olmuyor, katılım az oluyor. Onu sevmiyorum. Bazı arkadaşlarımız söz almadan konuşunca öğretmenimiz çok sinirleniyor. Onun dışında bişey yok.”

O6: “Öğretmenimiz iyi olduğu için ders de güzel geçiyor, ilişkilerimiz iyi,bizi anlıyor, çok anlayışlı.Yalnız Murat diye çok konuşan bir arkadaşımız var, çok problem oluyor dersi bölüyor hep, öğretmen de kızıyor.Bu problemleri çok saçma buluyorum.”

O4: “Bıktım arkadaşlarımdan gürültüsünden, sesinden. Kendi aralarında konuşuyorlar, dersi dinlemeyenler. İlgisizlik var derse karşı, herkes İngilizceyi sevmiyor, sevmek zorunda da değil ama gayret de etmiyorlar, birşey yapmadan oturuyorlar.”

Derse belirli kişilerin katılımıyla ilgili olarak 17 öğrenci bu durumdan ötürü rahatsızlıklarını dile getirmiş ve derslere herkesin katılmasını istediklerini belirtmişlerdir. (A2,A4,A9,Ü1,Ü2,Ü3,Ü6,Ü7,Ü9,O1,O2,O3,O5,O7,O8,O10) kodlu öğrenci görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

O6: “Arkadaşlarımız biraz pasif kalıyor, hep bilenler parmak kaldırıyor, çekiniyorlar konuşmaktan ben yanlış da söylüyorum konuşmayı seviyorum, biraz konuşkanımda söylemesi ayıp☺”

O1: “Öğretmen parmak kaldırmazlar da herkese söz hakkı veriyor, yoksa hep aynı kişiler kalkıyor, bilenler, çalışanlar az kişi.”

O3: “Bir de herkes kalksa derste daha aktif olsalar daha zevkli geçer bence...”

O10: “Öğrenci katılımı çok fazla yok. Sınıf özellikleri çok iyi. Öğrenci sayısından memnunuz. Öğretmenin sorduğu sorulara bazıları cevap veremiyor, o zaman kopukluk oluyor o zaman.”

Ü9: “Derste fazla katılım olmadığı için hep aynı kişilerle işleniyor, farklı fikirler olmuyor. Bu da zevkli olmuyor.”

Ü2: “ Sınıfta toplam 10 kişi falan derse katılıyor. Bu kişiler de İngilizceleri çok iyi olanlar. Diğerleri yatıyor, hiç çaba göstermiyorlar. Öğretmenimiz zorlasa da bir şey yapmıyorlar. Mesela öğretmenimiz yanlış olsa bile cümle kurun diyor ama yine de 10 kişiden fazla derse katılan yok. Hep biz katılıyoruz.”

O4: “Derse sadece ben ve benim arkadaş grubum katılıyor, diğerleri kendi kendine takılıyor.”

O9: “Bazı İngilizce seviyesi daha yüksek olan arkadaşlarımız diğer arkadaşlarımızın derse katılımını azaltabiliyor, hocamız da hep kitaptan işliyor ki kitap pek eğlenceli değil.”

A9: “Sınıftaki öğrencilerin tamamı derse katılmıyor anlamadıkları için, ben de anlamadığım zamanlarda katılmıyorum.Kolay konularda katılıyoruz.Memnuniyetim orta yine....”

Sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan sorularla ilgili olarak 2 öğrenci sınıfın ufak oluşundan, 1 öğrenci teknik arızalardan, 2 öğrenci de kalabalık sınıftan şikâyetçi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden alıntılarla örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

O6: “Sınıfımız küçük ve kalabalık alan dar, çok gürültü oluyor karmaşa oluyor güçlkle anlıyoruz öğretmenimizi.”

O7: “Dersi dinliyoruz ama arkadaşlarımız rahatsız ediyor, gereksiz muhabbet ediyorlar, öğrenmemizi engelliyorlar,..... sınıf kalabalık hiç sevmiyorum.”

O8: “Sınıfımız 25 kişilik geçen yıl 40 kişiydik çok kalabalıktı, bu yıl çok iyi ama çok gürültülü, kurallara uymuyorlar hemen cıvıtıyorlar. Sınıfımız güzel değil. Projeksiyon hep bozuluyor, doğru düzgün bir şey dinleyemiyoruz.”

Bunun yanı sıra 2 öğrenci kendi kişisel sorununu dile getirerek öğretmenleri İngilizce konuşurken kendisini anlayamadıklarını, telaffuz sıkıntısı çektiklerini ve derslerden sıkıldıklarını belirtmiştir.

Ü8: “Sınıfın gürültülü olmasının yanında, ben kendim bazı sorunlar yaşıyorum. Öğretmenimiz İngilizce konuşurken kelimeleri algılamada yani duyduğum kelimelerin telaffuzunda zorluk çekiyorum aslında ben değil, birçok arkadaşım da zorluk çekiyor bence.”

Ü4: “**Sıkılıyorum derslerde, bu yüzden derse katılışım gelmiyor.Ve İngilizce dersi olduğunda içime bir gün önceden öküç oturuyor sanki.**”

Özellikle dersten sıkılan öğrencilerin dersten sıkılma nedenleri sorgulandığında ders kitaplarını anlayamama ve sevmeme temel neden olarak dikkat çekmektedir.Örneğin Ü4 kodlu öğrenci bu durumu aşağıdaki sözleriyle net bir şekilde dile getirmiştir:

Ü4: “Dediğim gibi CDlerden dinleme yapamıyoruz, çok hızlı konuşuyor adamlar. Bir şey anlamıyoruz. Ozaman da bakıyoruz sadece birbirimize, anlamayınca sıkılıyorum.Bazen kitaplarda hatalar çıkıyor, biz buluyoruz workbook ve ders kitabındaki kelime yanlışlarını.Kitaptaki bulmacalarda bile yanlışlar var.Yani, Kitaplarımız dışında memnunum Spring7.Onun dışında her şey güzel. Ben dersi seviyorum, öğretmenimiz çok iyi bizimle empati kuruyor ve anlamadığımız yerleri çekinmeden tekrar soruyoruz, bir sıkıntım yok dersten.”

Bu görüşe paralel 10 öğrenci ders materyalleri/ders kitabı ile ilgili sıkıntılarının olduğunu belirtmişlerdir. Materyal ile ilgili olarak, ders kitabının sıkıcılığından ve ağır oluşundan yola çıkarak dersleri kitaba bağlı işlemenin onlar için bir sorun teşkil ettiğini ve ek kaynak kitap gereksinimleri ihtiyacı olduğunu dile getirmişlerdir. 1 öğrenci de Cd leri anlayamadığından ötürü sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden örnek ifadeler aşağıdadır:

Ü5: “Kitap sıkıntısı hat safhada, öğretmen bile bazen sıkılıyormuş gibi geliyor bana. Genelde biz daha fazla sıkılıyoruz tabii.”

A9: “Dilbigisi ağır bu sene, bir şey anlamıyoruz, zorlanıyoruz.Kitap daha açıklayıcı olsa daha iyi olur.Ders kitabı yetmiyor, kendi olanaklarımızla kaynak alıp çalışmamız gerekiyor, ben aldım çalışıyorum evde ama herkesin yok.”

Ü10: “Kitaplar gerçekten çok karışık, kafa karışıklığından ibaret..”

O5: “Derste etkinlik yetersizliğinden dolayı öğretmenimiz ek kaynak vermek zorunda kalıyor. biraz daha ilgi çekici, aktif olabilir. Eğlenebiliriz, derslerde oyun oynayabiliriz. Derste fazla katılım olmuyor, pek ilgi duymuyor arkadaşlarım.”

A7: “Biz dersten sıkıldığımızda konuşuyoruz sonra hoca kızıyor. Ama ders kitapları çok sıkıcı geliyor, daha güzel ve anlaşılır olabilirdi.Etkinlikler çok zor, çok uzun metinler var hangi bir kelimeye bakalım çoğunu bilmiyoruz kelimelerin, sorular ve etkinlikler çok zor geliyor bana.”

A8: “Aktivitelerden pek bir şey anlaşıldığı söylenemez. Öğretmenlerimizin çabaları ne kadar fazla olursa olsun, öğrenciler dinlemeyebiliyor.”

Girdi boyutundaki ders materyallerine ilişkin olumsuz görüşlere paralel olarak öğrencilerin büyük bir kısmı dersten sıkıldıklarını ve anlamadıkları için ders süresince kendi aralarında konuşma nedenlerinin kitaplar olduğunu öne sürmüşlerdir. Buna bağlı olarak da dersi dinlemek isteyen öğrencilerin en fazla sıkıntı duydukları konunun, arkadaşlarının vermiş olduğu rahatsızlık ve sınıftaki gürültü problemi olarak belirtmişlerdir. Derse katılımın az olması ve derse herkesin katılmamasının dersi monotonlaştırdığını ve bu sebeple dersten zevk almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler de benzer olarak bir grup öğrencinin derse katıldığından söz etmiş ancak genel anlamda gürültü problemi ile ilgili bir sıkıntı olduğundan bahsetmemişlerdir. Ancak gürültü problemi ile yalnızca grup aktiviteleri yapılırken karşılaştıklarını, sınıfın çok çabuk dağıldığını ve öğrenci yoğunluğundan ötürü sınıf hakimiyetinin kaybolduğunu belirtmişlerdir.

4.2.1.4. Ürün Boyutunun Değerlendirilmesi

Ürün boyutunun değerlendirmesiyle ilgili öğrencilere 4 soru yöneltilmiş ve öğrencilerden alınan yanıtlar *ölçme araçları, ölçme araçlarının yeterliliği, ideal değerlendirme ve hayalinizdeki İngilizce dersi* temalarında birleşmiştir. Bu boyuta ilişkin tema-kod ve kategori tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.17.: Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tema Kategori,Kod Listesi

Ürün değerlendirme	Kategori	Kod
Ölçme araçları	Sınav çeşitliliği	Proje, performans, ödevi, yazılı, test, sözlü sınav
Ölçme araçlarının yeterliliği	SBS sınavına ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceler	SBS-test sınavlarından Stres, kafa karışıklığı, test sınavında daha düşük not Teste alışık olmama Test sınavlarının ezbere dayalı olması/düşündürmemesi SBS-test sınavları stresi-heyecanlanma,yazılı sınavlardan zor oluşu başarıyı ölçmemesi,
	Proje-Performans ödevi	SBS-adil sınav, kopya Kaliteli sınavlar ,seviyeye uygunluğu Yeterli sayıda-bol sınav olması SBS-daha fazla soru çıkması isteği Test daha kolay
	Sınavların niteliği ve yeterliliği	Performans ödevi-not yükseltme

4.17'nin devamı		
Ürün değerlendirme	Kategori	Kod
İdeal değerlendirme	Sınav sisteminin olumlu yönleri	Performans ve proje ödevleri artırımı Sınav ile-çalışan-çalışmayan ayrımı Adil merkezi sınav
	Farklı notlama sistemi	Performans ve yazılı notları toplamı Ders içi performans Az sınav, bol etkinlik Bilgisayar oyun mantığıyla Okuma sınavı-gramersiz Sınavsız sistem Kendi kendine bilgisayarda sınav Deneme sınavları %40 ve performans%60 Dinleme sınavı,Quiz ortalamaları Sözlü –iletişim- sınavı, Kelime bilgisi ile
Hayalinizdeki İngilizce dersi	Program yapısı	Tüm öğrencilere hitap etmesi-basitlik, Eğlenceli ve bilgi verici ders Anlaşılır, pratik ders Ders saatinin fazla-içeriğin sade olması Seçmeli ders Eğlenceli ve farklı aktiviteler, bulmaca/şarkı/oyun- bilg.isayar oyunu /video dersleri/ Cd/ olması
	Materyal özelliği	Ders kitaplarında konu anlatımı olması Türkçe yönergelerin olması Bol aktiviteli renkli kitap Diyalogların arttırılması Kaynak çeşitliliği-dergi, kitap vs. Kitabın arkasında sözlük olması Kitapta Türkçe açıklamaların yer alması Kitap yerine dergi-hikaye Kolay ve anlaşılır okuma parçaları
	Sınıf Ortamı	Gürültüsüz bir ortam , Öğrenci katılımı Donanımlı sınıf
	İletişim	İngilizce konuşma merakı Yabancı öğrencilerle-kişilerle(röportaj) iletişim
	Değerlendirme	Sözlü değerlendirme yapılması, Not sorunu olmaması
	Öğretmen özelliği	Öğretmen çabası ,Öğretmene göre farklılık
	Teknoloji entegrasyonu	Bilgisayardan konu işlemek, Teknoloji-bilgisayar kullanımı Teknoloji kullanımının aktifleştirilmesi Konu anlatımlı videolar ,Tabletle öğretim Hayal edememe

Ürün boyutunun değerlendirilmesine ilişkin ilk soru : “İngilizce başarınız nasıl ölçülüyor? Programda uygulanan değerlendirme türleri (sonuç değerlendirme, süreç

değerlendirme) ölçme araçlarının (sınavlar, proje-performans ödevleri) etkililiği ve kullanılabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz? ” şeklinde olmuştur. *Ölçme araçları* teması adı altında öğrencilerin bireysel görüşleri, sonuç değerlendirme ve süreç değerlendirme kategorilerinde toplanmıştır.

Öğrenciler genel anlamda sınav çeşitliliğine değinmişler ve yazılı, sözlü, merkezi sınavlar, proje-performans, ders içi performans puanlarının birleşerek karne notlarına yansımalarını ifade etmişlerdir. Görüşülen, A1,A2,A3,A4,A6,A8,A9,A10,Ü1,Ü2,Ü3,Ü7,Ü8,Ü10,O1,O2,O3,O4,O5,O6,O7,O8,O9, O10 kodlarındaki (25) öğrenci görüşlerinde yıl içerisinde yazılı, test, sözlü, proje-performans ödevi olmak üzere birçok farklı sınavla değerlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda değerlendirme sürecinde sonuç ve süreç değerlendirmenin aktif olarak birlikte kullanıldığı söylenebilir.

Sınav çeşitliliği koduna ilişkin görüşülen öğrencilerden örnek ifadeler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

O5: “Başarı değerlendirme sınavı oluyoruz ve öğretmen bize proje-performans ödevleri veriyor, bence bunlar çok güzel.”

A1: “Sınavlarla, sözlülerle, testlerle, analiz sınavları ile oluyor, hemen hemen her ay oluyoruz. Proje ve performans ödevi de yapıyoruz.”

A2: “Dönemde 3 yazılı oluyoruz, deneme sınavı,1 performans ödevi, proje hazırlıyoruz. Performans ödevleri daha kolay oluyor, herkes almak zorunda kendi başımıza yapıyoruz ama proje ödevlerini herkes almıyor, notu düşük olanlar alıyor ve yapması daha zor.”

A3: “3 t'nin sınav yapıyor öğretmenimiz. Yazılı, test, boşluk doldurma yapıyoruz. Performans ödevlerini zevkle yapıyoruz tek ya da grupla çalışıyoruz. Öğretmenimiz sözlü notu da veriyor ders içi performansımızdan, ödevleri yapmamızdan.”

A6:“1 senede 3 yazılı sınav,2 performans ödevi 1 de proje ödevimiz var, yazılılar klasik oluyor, test sınavları da oluyoruz sözlü de oluyoruz, bunların hepsinin toplamı karne notumuz oluyor.”

A8:“Proje-performans ödevleri, öğretmenimizin yaptığı sınavlar, sözlü notlarımız, bazen quiz yapıyor öğretmenimiz. Çok sınav oluyoruz.”

A9:“Sınavlarla ölçülüyor. Yazılı sınavlar 3 tane oluyoruz, sözlü oluyoruz ve performans-proje ödevi oluyor. Performans 3 tane veriyor öğretmen herkese, yapmak zorunlu-projeyi isteyene veriyor.”

A10: “Ders içi performans, proje ödevleri ve sınavlarla ölçülüyor. Yazılılar klasik ve test oluyor.”

Ü1: “Sınavlar ve performans ödevleriyle ölçülüyor başarımız. Ben sınavlarda tökezliyorum çok heyecanlı olduğum için ama performans ödevlerim çok iyi oluyor. Ayrıca ben, sınavlardan çok derslerdeki performansımıza göre öğretmenin bize artı eksi vermesinden memnunum.”

Ü2: “Öğretmenimiz bize çok eğlenceli performans ödevleri veriyor. Performans ödevleri ve sınavların yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Ü3: Sınavlar, performans ödevleri ve testlerle ölçülüyor.....

O1:“Sınav, sınav bıktım artık sınav çalışmaktan. Yazılı sınav oluyoruz, test oluyoruz, öğretmen tek tek sözlü de yapıyor. Ödev kontrolünden hep artı-eksi veriyor, daha sonra da sözlü notu veriyor yine.”

O2:“Sınavlar, denemeler, sözlülerle ölçülüyor, karne notumuz veriliyor. Sınıf içi performanslarımızdan ve sözlülerden öğretmenimiz not veriyor, kanaat notu. Bir de proje ödevleri yapıyoruz.”

O4: “Sınavlar şekilsel olarak alıştırmaya ve test gibi, derste yaptığımız gibi yani.1 dönemde 3 tane sınav oluyoruz, öğretmenimiz sözlü notu da veriyor.

O5: “Başarı değerlendirme sınavı oluyoruz ve öğretmen bize proje-performans ödevleri veriyor, bence bunlar çok güzel.”

A3: “3tn sınav yapıyor öğretmenimiz. Yazılı, test, boşluk doldurma yapıyoruz.”

Öğrencilerin bireysel görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genel anlamda proje ve performans ödevlerine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve ödevleri severek yaptıkları söylenebilir. Performans ödevi kodu altında “A1,A3,A6,A9,Ü1,Ü2,Ü7,Ü8,Ü9,O2,O7,O6, O8,O9,A6,Ü1,Ü3,A3,A10,Ü2,O4” 21 öğrencinin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

A1: “Performans ödevlerini zevkle yapıyoruz tek ya da grupta çalışıyoruz. Öğretmenimiz sözlü notu da veriyor ders içi performansımızdan, ödevleri yapmamızdan.”

Ü3: “Öğretmenimizin verdiği performans ödevlerini seviyorum zevkli oluyor.”

A6: “Performans ödevleri daha fazla bile olabilir, notumuz yükselir☺”

A10: “Performans ve proje ödevleri güzel..”

O4: “Performans ödevlerini çok beğeniyorum, farklı konular oluyor, ama grupla çalışmayı hiç sevmiyorum. Kendi başıma çalışmayı daha çok seviyorum. Çünkü okuldan sonra bir araya gelemiyoruz.

Sürecin değerlendirilmesine ilişkin *ders içi performans notu* kodunda öğrenci görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ü1: “Ben sınavlardan çok derslerdeki performansımıza göre öğretmenin bize artı eksi vermesinden memnunum.”

Ü8: “En önemlisi ders içi başarısı bence yani performanslarla değerlendirilmesi daha iyi olur. Çünkü sınavlarda ne sorulacağı belli olmuyor bazen çalışmadığımız yerden soru çıkıyor, bir de ben heyecandan şaşırıyorum soruları yaparken.”

Ü9: “Performans ödevleri yapıyoruz, öğretmenimiz derse katılmamızı ölçüyo, artı ve eksiler veriyor hep. Orda ne kadar anladığımızı sonradan toplayıp puan veriyor.”

Özetle sınav çeşitliliği ve proje ve performans ödevlerinin süreçteki yeri ve aktif kullanımı öğrenci yanıtlarıyla desteklenmektedir.

Ölçme Araçlarının Yeterliliği

Öğrencilere yöneltilen ürün değerlendirmenin 2.sorusu: “Öğrencilere, ürün değerlendirmenin 2.sorusu olarak “Ölçme araçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Programdaki ölçme araçlarının başarınızı ölçmede ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde idi. Ölçme araçlarının yeterliliği teması adı altında öğrenciler, *sınavların niteliği*, *SBS sınavı* ve *proje-performans ödevleri* üzerine görüş bildirmişlerdir.

Sınavların niteliğine ilişkin olarak öğrenciler sınavların seviyelerine uygun olduğunu, çalıştıkları takdirde zorlanmadan geçtiklerini ve öğretmenlerinin özenli bir şekilde not verdiklerini dile getirmişlerdir. Sınav sayısına ilişkin olarak da bol sayıda sınav olduklarını ve sınav sayısının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

O8: “Öğretmenimiz işlediğimiz bütün konuları sınavda soruyor, yazılı ve test karışık sınav yapıyor. Herbiri 2-3 puanlık sorular soruyor.Derste işlediğimiz türde sorular çıkıyor.”

O7: “Öğretmen anlattığını soruyor o yüzden pek zor olmuyor. ne iyi ne kötü diyeyim. Çalışırsan kolay, çalışmazsan zor oluyor kısacası...”

A4: “Öğretmenimizin yaptığı sınavlar, testler ve performans ödevleri başarımızı ölçmede fazlasıyla yeterli oluyor.”

A2: “Yazılılar kolay oluyor ama deneme sınavlarında stres oluyorum.”

A1: “Sınavlar zor değil çalışırsan geçersin.”

Ü3: “MEB’in yaptığı deneme sınavları da çok kolay, bizi hiç zorlamıyor. Sınavlarımız da kolay aslında, tabii çalışırsan.”

O4: “Sınavlar iyi, derste işlediğimiz şeylerden çıkıyor. O yüzden düşük almıyoruz, ama dinleme ya da çeviri ile ilgili şeylerin de olmasını isterdim.”

O3: “Yazılı sınavlarımız çok basit oluyor aslında öğretmenimiz bilmediğimiz kelimeleri bile sınav kâğıdının altına yazıyor, not yazıyor. Son sınavı test oluyoruz, öğretmenimizin hazırladığı sınavları yapabiliyorum fakat analiz sınavları çok zor oluyor, sevmiyoruz, cevaplarken hata yapıyoruz.”

A6: “Yeterli hatta fazlasıyla yeterli, bol bol sınav oluyoruz.”

A7: “Yazılı sınavları daha çok çalışırsak başarılı oluruz. Deneme sınavları zor oluyor, en iyisi performans ödevleri çünkü yardım alabiliyoruz, güzel oluyor.”

Bir öğrenci de sınavların her zaman gerçeği yansıtmadığına yönelik görüş bildirmiştir.

Söz konusu öğrencinin görüşünden alıntı aşağıda verilmiştir:

O7: “Aslında yeterli bulmuyorum; çünkü insanın kafa yapısı her zaman aynı olmuyor, bazen yaparsın, bazen yapamazsın öyle de oluyor sınavlarda. Her zaman doğruyu ölçmüyor sınavlar bence.”

SBS sınavına ilişkin olarak öğrenciler; test sınavlarına alışık olmadıklarından dolayı daha düşük not aldıklarını, kafa karışıklığı yaşadıklarını, sınavlarda heyecanlandıklarını ve SBS sınavlarının kendi sınavlarına göre daha zor olduğundan bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra 2 öğrenci testin daha kolay olması yönünde görüş bildirirken, 1 öğrenci SBS de adil sınav yapıldığından, 1 öğrenci de SBS de daha fazla İngilizce soru çıkmasını istediğini belirtmiştir. Buna göre öğrenci alıntıları aşağıda verilmiştir:

O2: “Analiz sınavları ve testler çok zor oluyor sadece İngilizce sınavla değerlendirildiği için sevmiyorum, sınavda aldığımız yani öğretmenimizin

yaptığı sınavda aldığımız notlarla değerlendirebilirler bir sürü test sınavına ne gerek var. Notumuz düşüyor. Testler çok zor geliyor.”

A9: “Analiz sınavlarında heyecan yapıyorum, kelimeleri bilmediğim için soruları yanlış yapıyorum, bizim yazılı sınavlarımızdan daha zor oluyor.”

O7: “SBS için yapılan test sınavları klasik sınavlara göre daha kolay oluyor, bir kere şıklı ama içinde fazla konu oluyor, karıştırabiliyoruz konuları.”

O5: “SBS tam olarak başarıımızı ölçmüyor, işlemediğimiz yerlerden sorular geliyor, kelimeler çok zor. Öğretmenimiz bazı soruların çelişkili olduğunu söylüyor, biz de yapamıyoruz zaten.”

A5: “SBS tam olarak başarıımızı ölçmüyor, işlemediğimiz yerlerden sorular geliyor, kelimeler çok zor. Öğretmenimiz bazı soruların çelişkili olduğunu söylüyor, biz de yapamıyoruz zaten.”

A7: “Yazılı sınavları daha çok çalışırsak başarılı oluruz. Deneme sınavları zor oluyor...”

A1: “Bence bu deneme sınavları kötü oluyor, insanın sınavda o sessizlikte kafası karışabiliyor ve strese girebiliyor. Onun için okulda olan sınavlar analizlerden daha yüksek oluyor. Zamanımız yetmiyor, öğretmenimiz başka türlü soruyor, sınavda başka türlü çıkıyor, o yüzden karıştırıyoruz.”

O8: “Fakat SBS denemeleri çok zor oluyor, aslında içinde basit sorular da oluyor ama zor sorular da çıkıyor, yapamıyorum onları.”

Bu düşüncelerin yanı sıra, SBS ve deneme sınavlarına ilişkin olumlu görüş bildiren 2 öğrencinin görüşünden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ü7: “SBS de sadece 13 soru çıkıyor, 20 soru felan olabilir, puanımız artar.”

O10: “Sınavlar fazlasıyla yeterli oluyor. SBS güzel, başarıımızı görüyoruz, diğer okullarla, arkadaşlarımızla kıyaslama yapıyoruz.”

Proje ve performans ödevlerine ilişkin bir önceki soruya paralel olarak öğrenciler benzer yanıtları vermişlerdir. Performans ödevlerinin notlarını yükseltmeye yardımcı olduğu ve araştırma yapmanın da eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

A8: “Performans ödevlerinden yüksek alıyorum, kolay. Analiz sınavlarında heyecan yapıyorum, kelimeleri bilmediğim için soruları yanlış yapıyorum, bizim yazılı sınavlarımızdan daha zor oluyor.”

A5: “Sınavlardan düşük alsam bile sağ olsun performans ödevleri kurtarıyor, notumu yükseltiyor. Performans ödevlerini seviyorum, sözlü notu da veriyor öğretmen ödevlerimizden iyi oluyor.”

A9: “Performans ödevlerinden yüksek alıyorum, kolay. Analiz sınavlarında heyecan yapıyorum, kelimeleri bilmediğim için soruları yanlış yapıyorum, bizim yazılı sınavlarımızdan daha zor oluyor.”

Ü1: “Performans ödevleri yeterli bence çünkü ödevlerde daha çok araştırarak yapıyoruz.”

O3: “Performans ödevlerini zevkle yapıyorum, ilgimi çekiyor. Yalnız bazı arkadaşlarımız internette çeviri butonlarından yapıyorlar, bir şey bilmeden ama öğretmen fark ettiğinde düşük not alıyorlar.”

O3 kodlu öğrenci görüşüne paralel olarak birçok öğretmen, performans ödevlerinin sıkı takip edildiğinde fayda sağladığını aksi takdirde öğrencilerin ödevleri yardım alarak yaptıklarını ya da internet sitelerinden hazır alıp yapıştırarak verim alınmadığını belirtmiştir.

İdeal Değerlendirme

Öğrencilere ürün değerlendirmenin 3.sorusu olarak “İngilizce dersi başarınızın nasıl ölçülmesini isterdiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir.

İdeal değerlendirme teması altında toplanan kodlar sınavsız sistem, proje-performans ödevlerinin artırımı, başarının sınav ile ölçülmesi, kelime bilgisi ile ölçülmesi, kendi kendine bilgisayar aracılığıyla sınav olma şeklinde farklı notlandırma sistemleri üzerine yorumlanmıştır. Görüşülen 30 öğrenciden sadece yedisi sınavsız bir sistem önermiş, geriye kalan diğer öğrenciler ise çalışan ve çalışmayan ayrımı yapılabilmesi için sınavların olması gerektiğinden; fakat farklı şekillerde notlandırılmak istediklerinden bahsetmişlerdir.

Sınavsız sistem istediklerini ifade eden 7 öğrencinin görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

O1: “Bana daha çok şey biliyormuşum gibi geliyor ama sınavlardan düşük alıyorum. O yüzden sınavları sevmiyorum.”

A9: “Öğretmen derslerde hep soru sorsa, ikide bir bizi kaldıracak ve ona göre not verecek-öyle not alcaz ☺Benim heyecan sorunum var ders içi

performansım daha yüksek sınavlara göre, sınav olmasa daha iyi olur benim için.”

Ü1: “Sınavlarda da bildiklerimizi untabiliyoruz bu yüzden sadece sınavlar iyi değil bence. Dediğim gibi ben sınavlarda istediğim gibi başarılı olamıyorum ama ders içinde hep katılmaya çalışıyorum, o yüzden performansa dayalı olsa benim için daha iyi.”

O2: “Sınavlar iyi değil; çünkü sıkıcı geliyor bana, derste daha zevkli oluyor ama sınavda yapması zor oluyor. Normalde derste yapabiliyoruz ama sınavda yapamıyorum. Analiz sınavları ve testler çok zor oluyor sadece İngilizce sınavla değerlendirildiği için sevmiyorum, sınavda aldığımız yani öğretmenimizin yaptığı sınavda aldığımız notlarla değerlendirebilirler bir sürü test sınavına ne gerek var. Notumuz düşüyor. Testler çok zor geliyor. Olmasın hatta sınavlar hiç olmasın öğretmenimiz ders içi başarıma göre not verebilir..daha yüksek alırım☺”

O7: “Ders içi performansımıza göre değerlendirilse ve hiç sınav olmasa daha güzel olur. Sınavlarda heyecanlandığım ve yazmayı sevmediğim için başarısız oluyorum, sözlü şeylerde daha başarılıyım.”

Genel anlamda, sınavsız bir değerlendirme yapılmasını öneren öğrencilerin heyecan ya da stres sorunu yaşadıklarından ve bu durumun sınav notlarına olumsuz yönde yansıdığından dolayı sınavları sevmedikleri, bunun yerine ders içi değerlendirme ve performans notlarıyla değerlendirilmek istediklerini belirtmişlerdir.

Başarılarının sadece proje ve performans ödevleri ile ölçülmesini isteyen öğrencilerin yanı sıra, notlarına ek olarak *ders içi performans ve proje ödevleri artırımı* ile ilgili A9,Ü1,Ü3,Ü8,Ü9,O1,O2,O7,O9,A1,A6,A7,A10,Ü3,Ü5,Ü8,O1 kodlu öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

O1: “Performans ödevlerinden yüksek alıyorum, stres yapıyorum sınavlarda notum düşüyor. Tek performansımıza dayalı olsa süper olur ama daha eğlenceli ödevler verilmeli.”

A6: “Aynen şimdi olduğu gibi, performans ödevleri daha fazla bile olabilir, notumuz yükselir☺”

Ü3: “Ders içi performanslarımız ve proje ödevleriyle ölçülmesini isterim.”

O9: “Öğrencinin gayreti ve yazılı notlarımıza göre verilse yeterli olur, daha iyi olur.”

O7: “Benim için bir engel olabiliyor sınavlar, ders içi performansımızla notlar verilebilir. Yeterli mi bilmiyorum ama iyi değil benim için sınavlar.”

A7: “Sınavlarda heyecanlandığım ve yazmayı sevmediğim için başarısız oluyorum, sözlü şeylerde daha başarılıyım. Ders içi performansla göre olsa sadece daha yüksek not alırım, ne güzel olur☺”

A1: “Yapılan performans ve projelerle ölçülmesini isterim..”

Ü8: “Ders içi performansla göre olsa sadece daha yüksek not alırım, ne güzel olur☺ Hem herkes ödevini yapmak zorunda kalır böylece.”

O9: “Öğrencinin gayreti ve yazılı notlarımıza göre eşit verilse daha iyi olur.”

Bu düşüncelerin yanı sıra 1 öğrenci kelime bilgisine göre değerlendirilmek istediğini, 2 öğrenci de konuşma ve telaffuzla göre not verilebileceğini, 1 öğrenci quiz notları ile 1 öğrenci dinleme sınavı ile 1 öğrenci de okuduğunu anlama ile değerlendirilebileceklerini ifade etmişlerdir:

Ü9: “Ben kelime bilgisine göre puan verilmesini isterdim mesela kelimeler verilir ezberlenip, cümle kurabiliriz onlarla. Öğretmenimizi de bize onların anlamlarını sorar, daha iyi olur.”

Ü7: “Okuma metinleri olmalı, onların sorularını cevaplamalıyız, buna göre verilmeli notlar, gramer konusu olmamalı.”

Ü8: “Sınavlarda yazmaktan bıktık artık☺Yazmak yerine konuşmak olsa daha iyi olur. Mesela benim bir Rus gitar öğretmenim var, biz onunla sürekli İngilizce konuşuyoruz ve ben çok eğleniyorum. Derslerde böyle olabilir.”

O7: “Bir de konuşma şeklimize göre de not verilebilir.”

O4: “dinleme ya da çeviri ile ilgili şeylerin de olmasını isterdim.Dinleyen bir farkı olmalı, ben ablamla beraber yabancı müzik dinliyorum mesela, tv izliyorum.Dinleme olsa sınavlarda daha iyi olur.”

A5: “İngilizce ana dili olan biri tarafından ölçülmesini isterdim. Onunla konuşarak not verilebilir, sadece konuşmayla yani☺”

O8: “Çokça sınav oluyoruz, Öğretmen dersi anlatıp quiz yapsın, başka da sınav olmayalım daha güzel olur.”

O7 ve Ü3 kodlu öğrenciler sınavlara farklı bir bakış açısı getirerek teknolojiyi değerlendirmeye bütünleştirerek yapılmasını önermişlerdir.1 öğrenci sınavların evde kendi başlarına bilgisayarın başında yapılmasını; 1 öğrenci de değerlendirme ve sınavların bilgisayar oyunları gibi olmasını istediğini ifade etmiştir. Söz konusu öğrenci görüşlerinden alınan alıntılar aşağıdaki gibidir:

O7: “Sınav olmasa okulda, evde kendi kendimizi bilgisayarın karşısında sınav yapsak daha iyi olur bence☺ iyisi performans ödevleri☺çünkü yardım alabiliyoruz, güzel oluyor.”

Ü3: “Elektronik aletleri kullanmaya izin veren oyunlarla da ölçülebilir. Oyunları nasıl kazanıyorsak sınavları da kazanabiliriz. Tablet, bilgisayar ya da konu anlatımlı oyunlarla ölçülmesini isterdim.”

Öğrencilerin bu görüşleri, sınavı yadsıdıkları ve adil bir notlandırma için sınavların olması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir; fakat sınavların klasik anlamda değil, farklı şekillerde yapılmasını önerdikleri açıkça görülmektedir. Sınavın adil olduğuna ilişkin 2 öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

O3: “Sınavlar olsun ki hakkımızı kazanalım!! Fakat analiz sınavı hariç hepsini seviyoruz, testler ağır geliyor başarısız oluyorum.

O9: Bence sınavdan 100 alanla 80 alan daha farklı, 100 alan daha çalışkan. Yalnız ben sınavda bocalıyorum bazen heyecan yapıyorum, ama sınıfta çok gayretliyim ve daha başarılıyım. Sınavdan da daha iyi almam lazım öğretmenim de öyle söylüyor ama alamıyorum bazen. Arada fark oluyor, sınavlar başarılıyı-başarısızı ayırıyor.”

İdeal İngilizce dersi

Öğrencilere yöneltilen ürün değerlendirmenin son sorusu “Hayalinizdeki İngilizce dersi nasıl olmalıdır?” şeklinde olmuştur. *İdeal İngilizce dersi* teması başlığında öğrencilerin görüşleri “*iletişim, program (süreç-içerik-ölçme-değerlendirme-materyal), teknoloji*, başlıklarında/kategorilerinde birçok farklı koda toplanmıştır.

Öğrenciler genel olarak İngilizce derslerinde hem öğrenmek hem de eğlenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple programda tek bir kitaba bağımlı olmayıp, farklı kaynaklar ve farklı aktivitelere yer verilip zevkli bir ders işlemek istedikleri görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Programın tüm öğrencilere hitap edecek şekilde basit hazırlanmasını ve tüm arkadaşlarının derslere katılmalarını istediklerinden söz etmişlerdir. Derse katılıma ilişkin öğrenciler, sınırlı katılım olduğu zaman derslerin eğlenceli geçmediğinden ve aynı kişilerin katılımlarından dolayı derslerin mekanik olarak işlendiğinden söz etmişlerdir.

Bu konuda görüşülen 7 öğrenci, ders programlarının herkesin anlayabileceği şekilde hazırlanması ve tüm arkadaşlarının derse katılımı olmasını istediklerini ifade

etmişlerdir. Tek başlarına derse katılım olduğu zaman sıkıldıklarını ve zevk alamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sebeple programın basit olmasını ve tüm öğrencilere hitap etmesini istediklerini ifade etmişlerdir:

O6: “Nasıl mı olmalı? Bir kere kolay olmalı hayalimdeki İngilizce dersinin en zor sorusu “What’s your name?” olmalı..Zor, gramer konularını öğrenemiyorum, çok sıkıyorum, eğlenceli olmalı,herkes aktif olmalı.”

O7: “Ben İngilizceyi seviyorum aslında ama anlayamıyorum, cümleler ağır geliyor daha basit bizim anlayacağımız gibi olmalı. Sınıfın yarısı bir şey anlamıyor, cevaplayamıyor öğretmen de hep aynı kişilerle ders işlemek zorunda kalıyor.”

A5: “Çok ders işlenmemeli, yani konu işlenmemeli. Oyunlar oynanmalı, şarkı olmalı. Sınavlarda da en az 1 tn. Joker soru olmalı, sözlü sınav yapılmalı. Hem herkes öğrenmiş olur ozaman.”

Ü8: “Sınıftaki herkes katılmalı, ders kitapları daha zevkli olmalı, bizi derse çekmeli, sıkılmamalı. İçeriği daha iyi olursa daha iyi olur. Çok ders işlenmemeli, habire ders habire ders... değişik şeyler yapmalıyız.”

O1: “Hani tablet vereceklerdi? Tabletten soru çözelim, performans ödevi yapalım, çeviri yapmak sıkıcı oluyor kelimeleri bilmeyince.Bir de herkes derse katılmalı istekli olmalı, yabancı öğrenciler de gelebilir, onlarla konuşabiliriz bizim yaşıtımız olursa.**Aslında herkes İngilizce konuşsun kimse Türkçe konuşmasın biz de alışırız ozaman..** Teşekkürler☺”

O3: “Bilgisayarlı sınıflarımız olsa da öğretmen CD leri dinletse, çizgi filmler izlese İngilizce video olabilir mesela. Kartlar hazırlasak, resimli eskiden hazırlıyorduk öyle ezberlese kelimeleri, daha eğlenceli oluyor, sınıfta sessizlik olsa herkes derse katılsa çok iyi olur. İngilizce daha çok konuşsak, heyecanlanıyor, konuşamıyoruz. Daha fazla eğlensek ...öğretmenimize çok alıştık onu çok seviyorum.Değişmesini istemem.”

1 öğrenci öğretmene vurgu yaparak derslerin yine öğretmenin anlattığı gibi olmasını istediğini ifade etmiştir.

A1: “Bence İngilizce dersi öğretmenimizin anlattığı gibi olmalı çünkü öğretmenimiz dersten sıkılmamamızı istiyor ve değişik şeyler yaptırıyor. Çaba gösteriyor öğretmenimiz..”

Sınıf ortamı ile ilgili olarak, 3 öğrenci sessiz bir ortamda ders yapmak istediklerini, gürültülü bir ortamı istemediklerini,1 öğrenci sınıfın geniş olmasını istediğini belirtmiştir.

Ü3: “Gürültüsüz bir ortam olmalı öncelikle.Ben sestem bir şey anlamıyorum bazen çünkü...”.

O6: “Öncelikle kimse söz almadan konuşmamalı, gürültüsüz normal bir sınıf olmalı. Cümleleri anlayamıyoruz kitaptaki, resimli ve Türkçe yazmalı ne istediğini. “

O7: “Kimse söz almadan konuşmamalı ve gürültüsüz bir ortam olmalı öncelikle. Ben sestem bir şey anlamıyorum bazen çünkü. Resimler daha çok olmalı kitapta,daha eğlenceli olmalı, oyunlar olmalı.Daha çok İngilizce konuşmamız lazım.....”

Sınıfın fiziki ortamının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesi ile ilgili olarak 1 öğrencinin görüşünden alıntı aşağıdaki gibidir:

A1: “Sınıflarımızın sessiz ve geniş olmasını isterdik.Ses hemen dağılıyo ve kafamız şişiyor ayrıca ter kokusundan içimiz kalkıyo, geniş olsa daha iyi olur.

Programa ilişkin, ders saatlerinin fazla, içeriğin az olması ile ilgili olarak 2 öğrenci (O6,Ü3 ve Ü1 kodlu öğrenciler) yorumda bulunmuştur. Buna ek olarak A8 kodlu bir öğrenci anlaşılır ve pratik bir ders istediğini aşağıda olduğu şekillerde ifade etmiştir.

O6: “...Ders saatleri daha fazla olmalı seçmeli İngilizceyi niye bize vermiyorlar, onun yerine başka dersler alıyoruz...”

Ü3: “Kimse söz almadan konuşmamalı ve gürültüsüz bir ortam olmalı öncelikle. Ben sestem bir şey anlamıyorum bazen çünkü. Haftada ders saati de fazla olmalı 4 saat çok az. Konular hızla geçiliyor, ayrıntılı işlenmeli, kitapta geçen cümleleri anlamıyoruz.”

Ü1: “Çok ders işlenmemeli, yani konu işlenmemeli. Oyunlar oynanmalı, şarkı olmalı.”

A8: “Bence İngilizce dersi daha anlaşılır yani bizlerin aklına girecek formül ve benzeri yönlerle öğretilmeli. Derslerde İngilizce konuşulmasını isterdim,okuma metinlerinin Türkçeye çevrilmesini isterdim.Ders hem öğretici hem de eğlenceli olsun.”

İletişimle ilgili olarak görüşmeye katılan öğrencilerin 15’i (A3,A4,A8,A9,A10,Ü2,Ü3,Ü9,O1,O2,O3,O4,O5,O8,O9) İngilizce konuşmaya çok ilgi duyduklarını ve yabancı kişilerle konuşmaya özendiklerinden söz etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun hayali yabancı kişilerle İngilizce konuşabilmektir. Bu

sebeple öğrenciler büyük bir hevesle derslerde sürekli İngilizce konuşulmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

A3: “Sınıfta hep yabancı dil konuşulsun, öğrenelim biz de. Anlamayanlar var ama onlar da çalışsın öğrensinler”

A4: “Yabancı ülkelerdeki öğrencilerle iletişim içinde olmalıyız. Bol bol konuşmalıyız bir turist gördüğümüzde, onlarla internette arkadaş olabiliriz, biz konuşamıyoruz ki nasıl anlayacağız yabancıları.”

A8: “Derslerde İngilizce konuşulmasını istedim, okuma metinlerinin Türkçeye çevrilmesini istedim. Ders hem öğretici hem de eğlenceli olsun.”

A9: “Bence İngilizce dersinde Türkçe konuşmak yasaklanmalı, ama İngilizce konuşmaya çalışanlar da susturulmamalı. Yabancı kişilerle röportaj yapılabilir, ödev olarak .”

A10: “Kitaptaki diyaloglar daha fazla olmalı ve oyun olmalı. Hep İngilizce konuşup dursak çok eğlenceli oluyor.”

Ü2: “Tamamen İngilizce konuşulması benim istediğim. Her şey İngilizce olmalı dersle ilgili. Öğretmenimiz bize bir İngilizce kitap önerebilir sonra o kitap hakkında sorular sorabilir, biz o kitabı anlatabiliriz ya da sınıfça tartışabiliriz ama İngilizce olarak. İngilizce şarkı dinlemeye bayılıyorum ve söylüyorum, dinliyorum kendim.”

Ü9: “Bence sınavsız olsun, hep İngilizce konuşalım, zaten ben evde İngilizce çalışırken de evde kendi kendime İngilizce konuşuyorum, anneme bir şeyler söylüyorum İngilizce. Hep İngilizce konuşalım, diyalog kuralım, bir şeyler soralım. Normal olarak sohbet edelim İngilizce olarak ama böyle. Öğretmenimizle karşılıklı İngilizce konuşabilmek, diyaloglar kurmak istedim. Ben İngilizce konuşmayı çok istiyorum.”

O1: “....yabancı öğrenciler de gelebilir, onlarla konuşabiliriz bizim yaşıtımız olursa. **Aslında herkes İngilizce konuşsun kimse Türkçe konuşmasın biz de alışırız ozaman..**”

O2: “...İngilizce konuşulan bir ortam olmalı. Türkçe yasak olacak. İngiliz bir öğretmen bile olabilir.....”

O3: “İngilizce daha çok konuşsak, heyecanlanıyor, konuşamıyoruz. Daha fazla eğlensek ... öğretmenimize çok alıştık onu çok seviyorum. Değişmesini istemem..”

O4: “Öğretmenimiz İngilizce konuşunca ben de onunla konuşmayı istiyorum, devam ettirmek istiyorum, dinlemek konuşmak çok hoşuma gidiyor ama

derslerde İngilizce konuşamıyoruz, çok zor, cümle kuramıyoruz. Hep İngilizce konuşulan bir ders olsun isterdim.”

O5: “Bence bir İngilizce dersi İngilizce ana dili olan biri ve kendi öğretmenimiz ile işlenmeli.”

O9: “Hergün İngilizce konuşsak, daha gayret veren öğrenciler olsa seçmeli de olsa, daha fazla öğrenmek isteyenler derse gelse daha çok şeyler öğrenebiliriz.”

Materyal ile ilgili olarak 21 öğrenci derslerde farklı ve eğlenceli aktiviteler yapmak istediklerini, 6 öğrenci bol aktiviteli renkli kitap istediklerini ve içerisinde konu anlatımı olmasını ve Türkçe yönergelerin olması talep ettiklerini söylemişlerdir.

A9: “Okuma parçaları işlenmeli ama kolay olacak.Okuma parçalarında telaffuz açısından çok faydalı oluyor.**Etkinlikler kolay, zevkli ve anlaşılabilir olmalı.**Ders hem eğlendirici hem de eğitici olmalı.Projeksiyon daha çok kullanılmalı.Bir saat ders kitabından diğer saat başka kaynaklardan,değişik çalışmalar ve etkinlikler yapılmalı, ders kitabı sürekli işlenmemeli, sıkıcı oluyor.Bir de notlarımız biraz bol keseden verilmeli, her şeyden not kırılmamalı, hiç fena olmaz.”

A1: “İdeal bir İngilizce dersi öğretmenin anlatışına göre değişir. Bence eğer öğretmen güzel anlatırsa öğrenciler de anlar böylece sınavlarda daha başarılı olurlar.Zaten başarılı olmanın 1.kuralı öğretmeni dinlemektir.Daha bol kaynaklı olmalı, birinden sıkıldığımızda diğerine geçmeliyiz, sürekli aynı kitap sıkıyor insanı.”

O2:“Bilgisayarda eğlenceli çizgi filmler, şarkılar, kelimeler öğrenebiliriz. Resimler daha çok olmalı kitapta, daha eğlenceli olmalı, oyunlar olmalı.Oyunlar oynayabiliriz İngilizce bilgisayardan. Sbs tamamen kaldırılmalı ve bizi derslerimize bakarak değerlendirsınler, derse kalkmayanların notu7 kötü olsun mesela..Sınavlar kalksın rahat bir nefes alalım istiyorum ama liseye nasıl girecez ozaman, bilmiyorum?”

Ü2:“Derslerde de kelimeleri İngilizce şarkılardan öğrenebiliriz ve eğleniriz.Ayrıca çok güzel İngilizce dergiler var, derslerde çeşitli İngilizce dergiler okuyabiliriz, kitaptan daha güzel olur.”

O3: “Bilgisayarlı sınıflarımız olsa da öğretmen CD leri dinletse, çizgi filmler izlese İngilizce video olabilir mesela. Kartlar hazırlasak, resimli eskiden hazırlıyorduk öyle ezberlese kelimeleri, daha eğlenceli oluyor, sınıfta sessizlik olsa herkes derse katılsa çok iyi olur.”

O5: “Kitap daha ilgi çekici ve daha mantıklı olmalı.Günlük hayatla ilgili şeyler olmalı, okuma parçaları günlük hayattan seçilmeli.Videolar, çizgi filmler izleyelim, oyun oynayalım daha zevkli olur bence.”

O8: “Materyaller farklı, eğlenceli olabilir. CD, şarkılar, olabilir. Değişik şeyler yapabiliriz, İngilizce tiyatrolar oynayabiliriz, ilkokulda yapmıştık çok eğlenceli oluyor, daha fazla konuşalım, dinleyelim, oyun oynayalım bilgisayar oyunları İngilizce, güzel oluyor.”

A7: “Oyunlar olmalı, bulmacalar, etkinlikler resimli eğlenceli olmalı. Konu anlatımı ders kitaplarımızda olmalı ve Türkçe açıklamalı olmalı. Az İngilizce az Türkçe olmalı. Metinler daha kısa ve kolay olmalı, anlaşılabilir olmalı. Herkes dersten yüksek alsın, sınav olmasın daha iyi, olur mu ki? Dynet yapmıştık geçen yıl, bilgisayardan konular işlense öğretmen de fazla zorlamasa çok ideal bir ders olur.”

Ü3: “Kitapta geçen cümleleri anlamıyoruz. Resimler daha çok olmalı kitapta, daha eğlenceli olmalı, oyunlar olmalı. Daha çok İngilizce konuşmamız lazım.”

A9: “Okuma parçaları işlenmeli ama kolay olacak. Okuma parçalarında telaffuz açısından çok faydalı oluyor. **Etkinlikler kolay, zevkli ve anlaşılabilir olmalı.** Ders hem eğlendirici hem de eğitici olmalı... Bir saat ders kitabından diğer saat başka kaynaklardan, değişik çalışmalar ve etkinlikler yapılmalı, ders kitabı sürekli işlenmemeli, sıkıcı oluyor.....”

Ü7: “İnsan sevmediği dersi dinlemez, bu yüzden dersler daha eğlenceli olmalı, sürekli eğleneceğimiz türden olmalı, böyle daha güzel olur, zevkle dinleriz.”

A2: Öğretmenimizin kaynak kitabı var, bize fotokopi çektiriyor, bizim de kütüphanemizde var almak isteyenler kullanıyor. Ders kitapları anlaşılmıyor, kaynak kitap gibi olsa ders kitapları daha iyi olur. Konu anlatımı hiç yok, Türkçe bir kelime yok kitapta, hocamız olmasa birşey anlayamayız. Kitaplarda bulmaca olsun istiyorum, şarkılar olabilir, bilmece olabilir, öğretmenimiz bize slayttan gösteriyor ama her zaman değil ders işlemek zorundayız. Bu tür şeyler eğlenceli ve herkes dinliyor, daha fazla aktivite yapabiliriz.

A7: “Oyunlar olmalı, bulmacalar, etkinlikler resimli eğlenceli olmalı. Konu anlatımı ders kitaplarımızda olmalı ve Türkçe açıklamalı olmalı. Az İngilizce az Türkçe olmalı. Metinler daha kısa ve kolay olmalı, anlaşılabilir olmalı.”

Teknoloji ile ilgili olarak öğrenciler derslerinde aktif olarak bilgisayar ve projeksiyon kullanımının artırılmasını ve hatta 1 öğrenci derslerin tabletle işlemek istediğini belirtmiştir. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

A6: “Bence ideal bir İngilizce dersi eğlenceli olmalı ve bilgilendirici olmalı. Ama herşey ders olmamalı, daha fazla video izleyip, şarkı dinleyebiliriz. Dersleri de seviyorum tamam fakat daha eğlenceli olsun. **Etkinliğin çok olduğu bir İngilizce dersi isterim. Hatta hani bize tablet dağıtacaklardı? Kitaplar olmadan tabletler üstünde ders işlenmeli böyle süper olur. Her şeyi tablet yazarız.**”

A9: “Projeksiyon daha çok kullanılmalı.Bir saat ders kitabından diğer saat başka kaynaklardan,değişik çalışmalar ve etkinlikler yapılmalı, ders kitabı sürekli işlenmemeli, sıkıcı oluyor.”

A7: “Dynet yapmıştık geçen yıl, bilgisayardan konular işlense öğretmen de fazla zorlamasa çok ideal bir ders olur”.

Ü7: “Bilgisayar laboratuvarında da olmalı dersler daha sık gidilmeli. Cdleri kulaklıkla dinleyebiliriz mesela”.

O2:“Bilgisayarda eğlenceli çizgi filmler, şarkılar, kelimeler öğrenebiliriz.Oyunlar oynayabiliriz İngilizce bilgisayardan.”

O3: “Bilgisayarlı sınıflarımız olsa da öğretmen CD leri dinletse, çizgi filmler izlese İngilizce video olabilir mesela.”

O1: “Hani tablet vereceklerdi? Tabletten soru çözelim, performans ödevi yapalım, çeviri yapmak sıkıcı oluyor kelimeleri bilmeyince.”

O9: “Derslerimiz animasyonlarla, bu biraz fazla olabilir tabii...☺videolar ve alt yazılı filmlerle desteklenirse daha verimli olacağını düşünüyorum.”

Ü9: “Bence İngilizce öğrenirken her şey kurallar üzerine olmamalı. mesela ben İngilizceyi daha çok dinlediğim şarkılardan, alt yazılı filmlerden ve İngilizce hikayelerden öğrendim. Böylece telaffuzumu da geliştirdim. Mesela bizim seviyemize göre eğlenceli alt yazılı filmler yapılabilir. Tabii bunu seslendirenler güzel bir telaffuzla konuşmalı. Ya da eğlenceli bir İngilizce site yapılabilir, internete gireriz. Böylece İngilizce öğrenmek daha eğlenceli olur.”

İngilizce başarılarının değerlendirilmesine yönelik olarak öğrenciler farklı öneriler getirmişlerdir. Bazı öğrenciler sınavların olması gerektiği, bu sayede değerlendirmenin adil olması gerektiğini savunurken, bazı öğrenciler de sınavsız sistem önermişlerdir. Bu konuda A9,O2, A7,A5, O8 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

A9: “Bir de notlarımız biraz bol keseden verilmeli, her şeyden not kırılmamalı, hiç fena olmaz..”

A7: “Herkes dersten yüksek alsın, sınav olmasın daha iyi, olur mu ki?”

O2: “Sbs tamamen kaldırılсын ve bizi derslerimize bakarak değerlendirsinler, derse kalkmayanların notu kötü olsun mesela..Sınavlar kalksın rahat bir nefes alalım istiyorum ama liseye nasıl gireceğiz o zaman, bilmiyorum?...”

Ü9: “Bence sınavsız olsun, hep İngilizce konuşalım.”.

A5: “Sınavlarda da en az 1 tn. Joker soru olmalı, sözlü sınav yapılmalı.”

O8: “Hocamızda bize hep durmadan 100 versin isterim☺ Sınavlarda da en az 1 tn. Joker soru olmalı, sözlü sınav yapılmalı. Hem herkes öğrenmiş olur o zaman...”.

Buna göre öğrenciler, bu tür sınavlarla yorulmak istemediklerini ve motivasyonları için sınavlardan yüksek puan almak istediklerini belirtmişlerdir.

Özetle, öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının okudukları okulun SED değişkeni ayrımı olmaksızın İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve dil öğrenmeye istekli oldukları görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden yapılan çıkarımlar sonucunda, çağımız çocuklarının eğlence ve teknoloji ile bütünleşik bir hayat yaşadıkları göz önüne alınarak, derslerin de buna uygun olarak düzenlenmesini ve işlenmesini istedikleri söylenebilir. Öğrenciler derslerde sürekli farklı aktiviteler yapmak istediklerini ve tek düzelikten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Sınavlara çalışmak istemediklerinden ve sadece konuşarak zevkli vakit geçirmek istediklerinden bahsetmişlerdir. Yeni nesle ayak uydurabilmenin ve onları derse çekebilmenin tek yolu onların bir adım önüne geçmekte yatmaktadır. Artık bilgisayar oyunlarının olduğu bir çağda öğrencileri tek bir kitaba bağımlı tutmak, teknolojik imkansızlıklardan dolayı bile olsa öğrencilerin görsel ve işitsel becerilerinin gelişimlerini göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersi deyince ilk akıllarına gelen şey yabancılarla konuşmak olmuştur. Bu açıdan aslında öğrencilerin programın amaçlarının öngördüğü bir İngilizce dersi istedikleri söylenebilir. Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi, uzun yıllar gerektiren ve üzerinde durulması gereken bir süreçtir. Programın öncelikli amacı bu becerilerin gelişimi olsa bile, gerekli alt yapının ve materyallerin, ders saatlerinin buna uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Fakat, öğrenci yanıtlarından anlaşıldığı gibi programı uygulamak için kullanılan materyallerin, ders saatlerinin, sınav sisteminin programın amacı ile örtüşmediği, beklenen ve mevcut durumun birbirinden farklı olduğu yorumu yapılabilir. Bu açıdan öğrenci görüşleri programın beklenen bir düzeyde gerçekleşmediğine dair net bulgular sunmaktadır.

4.2.2. Öğretmenlerle Yapılan Nitel Görüşmeler

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen içerik analizi sonuçlarına göre veriler 14 tema altında toplanmıştır. Söz konusu temalar tabloda verilmiştir

Tablo 4.18.:Değerlendirme Boyutlarına Göre Öğretmen Görüşlerinden Çıkarılan Tema Listesi

Temalar
Bağlam Değerlendirme
Programın amacı
Programın güçlü yönleri
Programın zayıf yönleri
Öğrenci ihtiyaçları
Girdi Değerlendirme
Öğrenci giriş özellikleri
Öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi
Materyal yeterliliği
Süreç değerlendirme
Uygulama Sürecinin İşleyişi
Kullanılan yöntem ve teknikler
Yaşanılan güçlükler
Ürün değerlendirme
Programın beklentileri karşılama durumu
Öğrencilerin değerlendirilmesi
Ölçme araçlarının yeterliliği
İdeal İngilizce dersi

4.2.2.1. Öğretmenlerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri:

Öğretmenlere, bağlam boyutu ile ilgili olarak 3 soru yöneltilmiştir. Bu boyuta ilişkin tema, kod, kategori listesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.19. Bağlam Boyutunun 1.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Programın amacı	Dilin aktif kullanımı	Dili etkin bir şekilde öğretmek Dilin iletişim aracına çevrilmesini sağlamak Kendini ifade edebilecek seviyeye ulaşması
	Temel dil becerilerinin gelişimi	Sözlü ve yazılı ifade gücünü arttırmak Konuşma becerisini geliştirmek
	Amacın belirsizliği	Belirli bir amacın olmaması Amacın gerçeği yansıtmaması
	Teori-uygulama farklılığı	Teoride konuşma becerisini geliştirmek Gramer öğretimi,8.sınıfa hazırlık

Öğretmenlere, bağlam boyutu ile ilgili olarak yöneltilen ilk soru **“programın bağlam boyutuna ilişkin düşünceleriniz nelerdir?”** şeklindedir. Tabloda görüldüğü gibi Programın amacı teması adı altında *dilin aktif kullanımı*, *temel dil becerilerinin gelişimi*, *amacın belirsizliği* ve *teori-uygulama farklılığı* kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğretmenler görüşlerinde, programın amacının genel olarak dilin aktif gelişimi ve temel dil becerilerinin gelişimi olduğunu belirtmişlerdir. Programın amacının dilin işlevsel olarak kullanılması ve dili aktif bir şekilde öğretmek olarak nitelendiren (ÜT6, AT4,AT6,AT2,ÜT2,ÜT8,OT3,AT9,OT7) kodlu öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT6: “İngilizceyi öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğretmek.”

AT4: “Hedeflenen amaç öğrencilere İngilizceyi etkin bir şekilde kullanırmak.”

AT6: “Öğrencilerin yapıdan ziyade dili kullanmaları ve pratiklik kazanmalarını sağlamak olarak biliyorum.”

AT2:“İngilizcenin işlevsel olarak kullanılmasını sağlamak, dilin iletişimsel olarak kullanılmasına olanak sağlamak ve böylelikle dilin iletişim aracına çevrilmesini sağlamaktır.”

ÜT2:“Öğrencilerin öğrenmiş olduğu bilgileri pratik manada daha etkin kullanmalarını sağlamaktır.”

ÜT8: “7.sınıf İng. Programı 2005 yılında bir bütün olarak hazırlanan 4.5,6,7,8 sınıflar İngilizce programının bir parçasıdır. Genel amaçlara paralel olarak

yapısal-durumsal-süreç ve beceri yaklaşımlarından faydalanılarak dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmayı amaçlamaktadır.”

Programın amacının *temel dil becerilerinin gelişimi olarak* ifade eden öğretmenlerin görüşleri, konuşma-iletişim becerilerinin gelişimi (ÜT5,ÜT7,AT2,AT3,AT8,AT9) ve sözlü-yazılı ifade gücünü arttırmak (AT10) şeklinde iki kısımda incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

OT4: “Normalde çocukların 4 dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak.”

Üt3: “Programda yazan, temel dil becerilerinin gelişimi.”

Üt5: “İletişim becerilerini geliştirmek olarak geçiyor müfredatta.”

ÜT9: “Amacı güzel, öğrencilere konuşma becerisini geliştirmek diye biliyorum ama uygulamak zor, çünkü öğrenciler konuşmaktan çekinmiyor. Yanlış söylemekten korkuyorlar ve kendilerine güvenleri yok. İngilizce dil yapısını tam olarak bilmeli.”

AT10: “Öğrencilerin değişik konu başlıklarıyla ilgili bilgi birikimini, kelime haznesini ve sözlü/yazılı ifade gücünü arttırmak.”

Bunun yanı sıra birkaç öğretmen (O2,O10) bu soruyu, teorideki amaç mı yoksa bizce olması gereken amaç mı? diye sorarak karşılık vermiş ve teorideki amacın gerçeği yansıtmadığı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. 2 öğretmen (O6,O8) ise programın belli bir amacı olmadığını, hangi kitabı gönderiyorlarsa onu okuttuklarını söylemişlerdir. Bu görüşe ilişkin sözkonusu öğretmen görüşlerden aşağıda verilmiştir:

OT2: “Kitabın amacı mı yoksa bizce olması gereken amaç mı önce buna karar vermek gerekiyor bence. Programda şöyle geçiyor “öğrencilerin kişisel tercihleri, tecrübeleri,kişilik özellikleri ile ilgili bilgi dağarcığını hedef dilde ifade edebilmesini sağlamak.”ama gerçek bu değil.”

OT10: “Gerçek manada amacının ne olduğunu kestiremiyorum açıkçası..Çünkü o kadar kapsamlı ve yüksek anlama,analiz etme ve yorumlama becerilerine sahip olmanın, günümüz genel öğretim sistemi ve planlamasıyla değerlendirecek olduğumuzda oldukça zor olduğunu düşünüyorum.”

OT6: “Ben MEB in çok da bir amacı olduğuna inanmıyorum..Bize bir kitap gönderiyorlar her yıl biz de ne varsa içeriğinde öğretiyoruz.”

OT8: “7.sınıf programının belli bir amacı olduğunu düşünmüyorum. Herhangi bir hedef saptanılmadan öğrenciyi sıkan bir çalışma programı olarak tanımlayabiliriz.”

Bunlara ek olarak 2 öğretmen ise amacın gramer öğretimi ve 1 öğretmen öğrencileri 8.sınıfa hazırlık, 2 öğretmen kelime dağarcığını geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir.

Özetle, görüşülen öğretmenlerden birkaçı haricinde geriye kalan büyük çoğunluğun programın amaçlarından haberdar oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenler, teori ve uygulama farklılıklarından ötürü programın amacını bildikleri halde uygulanamadıklarından ötürü olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu sebeple birçoğu programın amacını değil derslerde öğrencilere neler kazandırıldığı yönünde yorum yapmayı tercih etmişlerdir.

Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Bağlam değerlendirmenin 2.sorusu olarak öğretmenlere “Sizce, 7. sınıf programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların tema, kategori, kod, listesi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Bağlam Boyutunun 2. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Programın güçlü yönleri	Programın hazırlanış amacı	Teorideki amacı Gramere boğmaması, metinlerin okuma becerisini ve kelime bilgisini geliştirmesi Konuşma becerisinin gelişiminin desteklenmesi Sarmallık ilkesi Öğrenci merkezli olmaya yakın Kitapların hazırlanış felsefesi Konuların güzel olması Etkinlik temelli
Programın zayıf yönleri	Olumlu yönü olmaması	Tamamiyle zayıf bir program Uygulamada güçlü yönünün olmayışı
	Teori-uygulama uyumsuzluğu	Program ve sistemin örtüşmemesi Sarmallık olmaması 8.sınıfa hazırlanmaması İletişim becerilerinin gelişmemesi Amacına ulaşamaması Ezbere dayalı olması-düş. engellemesi Yeni program, eski sistem uygulaması

Tablo 4.20'nin devamı	
Kategori	Kod
İçeriğin ağır-ders saatinin az oluşu,	Ders saatlerinin azlığı İçeriğin ağır olması Konu fazla, ders saati az Programın yetişmemesi 1 üniteye gizli 1den fazla gramer konusu olması Kazanımların fazla oluşu Gramerin önemslenmemesi Bilinmeyen yoğun kelimeler Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması
Program-materyal uyumsuzluğu,	Sıkıcı ve yorucu Yetersiz materyal Kitaplar programın amacına uygun değil Kitaplarda örnek alıştırmaların olmayışı/Kitapların özensizce hazırlanmış olması
Standart program anlayışı	Bölgesel farklılıkları göz önüne almayışı Okulun fiziki olanaklarının eşitsizliği Zayıf öğrencileri zorlaması Kazanımlar öğrenci seviyesinin üzerinde olması
Program-değerlendirme uyumsuzluğu	Hedef-değerlendirme uyumsuzluğu Değerlendirme testle yapılması Program ve SBS nin tezatlığı Sınavların grameri ölçmesi Kitap-sınav uyumsuzluğu

Öğretmenler programın güçlü yönlerine ilişkin verdikleri yanıtlarda genel olarak programın hazırlanış felsefesini beğendiklerini ve programın hazırlanış amacının güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan programın güçlü yönüne ilişkin öğretmen görüşleri programın teorideki amacı üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Örneğin, bu konuda görüş bildiren (ÜT4, AT2, OT10,AT8,AT4) kodlu öğretmenler programın amacının güzel olduğunu; fakat uygulanamadığını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

ÜT4: “Güçlü yönü programın amacı aslında, tabi ne kadar gerçekleşebiliyorsa o tartışılır..”

AT2: “Hazırlama amacı güçlü aslında, fakat sistem ve amaç arasında büyük bit tutarsızlık var. Şu anki sistem ve materyaller bu amacın gerçekleştirilmesine olanak sağlamıyor.”

OT10: “Program, İngilizceyi her şartta kullanan; bunun için gerekli ortamları hazırlayıp kullanmaya gayret gösteren bireyler amaçlamış ancak bu mevcut sistemde, gerçek anlamda İngilizce öğreniminin sükut-u hayalden başka bir şey olmadığını belirtmekte yarar var.”

AT8: “Programın amacı diyebiliriz tabii uygulanabilirse..”

AT4: “Kavramsal olarak amaçlar mantıklı ama gramer kurallarının üzerinde yeterince durulmaması öğrenmeyi güçleştiriyor...”

Bunun yanı sıra programın güçlü yönüne ilişkin farklı görüşler bildiren öğretmenler programın etkinliğe dayalı olması, sarmal formatla hazırlanmış olması, metinlerin öğrencilerin dil bilgisi ve okuma becerisini geliştirmesi ve öğrenciyi gramere boğmaması yönünde programın olumlu özellikler içerdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı örnekler alıntılarla aşağıda verilmiştir:

ÜT8: “Programın sarmal formatla hazırlanmış olması güçlü yönüdür. Konuların unutulması bu sayede engellenmektedir....”

OT9: “Güçlü yönü kitap diyebiliriz, en azından kitaplar yapılandırmacı felsefe üzerine hazırlanmış...”

ÜT1: “Güçlü yönlerine gelince, bu sene örneğin geçmiş zamanı öğretiyoruz ve 2. Dönem konuları da hep geçmiş zaman üzerine odaklanış, bunun güzel olduğunu düşünüyorum çünkü 8.sınıfta da öğrenci rahat ediyor past tensi bilince. Hikaye kitabı okuyabilmesi için geniş zamanı ve geçmiş zamanın iyi bilmeleri gerekiyor...”

ÜT2: “Güçlü yanı, öğrencileri çok fazla gramerle boğmaması ve konuların fazla olmasına karşın çok ağır olmaması...”

ÜT3: “Güçlü yönüne gelince, kitaplarda bulunan metinler öğrencilerin okuma becerilerini geliştiriyor ve bol bol kelime öğreniyor öğrenciler.”

ÜT3 kodlu öğretmenin görüşüne paralel olarak öğrencilerin bu programla bol bol kelime öğrendikleri ve kelime dağarcıklarını geliştirdikleri, bu sayede sözlük kullanma alışkanlığı kazandıkları yapılan gözlemlerden de anlaşılmaktadır.

4 öğretmen ise net olarak programın hiç güçlü yönü olmadığını bahsetmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden alıntılar aşağıdadır:

AT5: “Programın güçlü yönü yok bence,....”

OT6: “Güçlü bir yanı olduğunu düşünmüyorum. Baştan sona kötü bence.”

OT2: “Zayıf yönü çok, güçlü yönü yok desek yanlış olmaz.”

OT8: “Sıkıcı ve yorucu bir program, güçlü yanını ben pek göremiyorum....”

Özetle, öğretmenler programın güçlü yönünden çok daha fazla zayıf yönü olduğunu ve durumdan ötürü duydukları memnuniyetsizliği dile getirmişlerdir.

Programın Zayıf Yönü

Programın zayıf yönüne ilişkin öğretmenlerin neredeyse tamamı görüşlerini bildirmişlerdir. *Programın zayıf yönü* teması başlığında öğretmen görüşleri “teori-uygulama uyumsuzluğu, program-materyal uyumsuzluğu, program-değerlendirme uyumsuzluğu, içeriğin ağır-ders saatinin az oluşu, standart program ” kategorileri altında birçok farklı kodda toplanmıştır.

Teori-uygulama uyumsuzluğu kategorisi adı altında öğretmenler programın kağıt üzerinde belirtilen amacı ile mevcut uygulama sürecine değinerek, program ve uygulamadaki farklılıklar, program ve sistemin örtüşmemesi üzerine odaklanmışlardır.

Bu durumu (OT9,OT10,AT4,AT5,ÜT9, AT5,AT3, OT1,OT4,ÜT5) kodlu öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

OT9: “Program ve sistemin çakışmaması, örtüşmemesi en büyük problem. Sistem sınav üzerine kurulu işliyor program da ise yapılandırmacı eğitimden bahsediliyor. Bu durum dil öğretiminin doğasına aykırı.”

OT10: “Programın genel olarak öğrencilerin seviyelerinin oldukça üzerinde kazanımlar istediğini düşünüyorum. Program, İngilizceyi her şartta kullanan; bunun için gerekli ortamları hazırlayıp kullanmaya gayret gösteren bireyler amaçlamış ancak bu mevcut sistemde, gerçek anlamda İngilizce öğreniminin sükut-u hayalden başka birşey olmadığını belirtmekte yarar var.”

AT4: “Program hedeflenen amaca uygun gitmiyor, bu sebeple çok zayıf yönü var.”

ÜT6: “En zayıf yönü, uygulamada eksik kalıyor, görselliğe az yer verilmesi.”

ÜT5: “Uygulamada hiç güçlü yönü yok diyebiliriz aslında. Sezdirmeden öğretim imkânsız gibi bir şey. Programda sınav diye bir şeyden bahsedilmiyor, fakat gerçekte var ve öğrencileri çalıştırmak zorundayız. Gramer vermeyelim demişler fakat bu seferde öğrenciler ne dilbilgisi yapabiliyor üstüne üstlük ne konuşup ne de dinlediğini anlayabiliyor. Sistem hiç işlemiyor anlayacağımız....Öğrencilerin tüm becerileri zayıf.”

ÜT7: “Programın güzel yanı konuşma becerisinin de gelişimini desteklemesi fakat ders saati yetersiz olduğu ve konuşmaya çok zaman ayrılması gerektiği için sadece dilbilgisini anlatıp geçiyoruz. Konuşmaya zaman kalmıyor. Kitaplar fiyasko, metinler çok ağır ve konuşmaya, konuşturmaya yönelik değil, öğrencilerin dikkatini çekecek yönde değil. Kitaplar ve ağır müfredat bu amaçları gerçekleştirecek yeterliğe sahip değil. “Eski tas, eski hamam misali, bir şeyin değiştiği yok uygulamada”.

İçeriğin yoğun-ders saatinin az oluşu (ÜT4,AT1,OT1,AT10,AT7,OT4,ÜT7) ile ilgili 6 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenler ders saatlerinin az olması ve işlenecek fazla konu olması nedeniyle çok hızlı ders işlemek zorunda kaldıklarını ve becerilerin gelişimine fazla vakit ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Söz konusu öğretmen görüşlerinden alınan alıntılar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

ÜT4: “İçeriğin ağır gelmesi en büyük sorun. Konular çok yoğun ve ders saatleri içeriğe göre çok az. Konular zorla yetiştiriyor.”

OT4: “En zayıf yönü içeriğin çok yoğun olması diyebilirim. Öğrencilere farkına vardırılmadan anlatmanın da mümkünatı yok, anlayamıyorlar. Sonuçta konular ağırlaştıkça öğrencilerin öğrenmesi güçleşiyor ve öğretmen merkezli bir öğretime dönüyor.”

ÜT2: “Zayıf yönü ise ders saatlerinin azlığı ve iletişim becerilerinin gelişimi, işin pratik yönü eksik kalıyor, konular zorla yetiştiriyor.”

OT7: “Bunun yanı sıra program çok yoğun ve programı yetiştirme kaygısından dolayı pronounciation gibi bazı unsurlara yeteri kadar zaman ayıramıyoruz.”

Bu görüşlerin yanı sıra, bazı öğretmenler programın amacına ulaşmamasından ve *standart programdan* şikâyetçi olduklarından söz etmişlerdir. Standart programın olumsuz etkilerinden bahsederek esnek program uygulamak isteklerini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıdaki gibidir:

AT7: “Dersler çok ağır, en iyi okul da en kötü okul da aynı konuları işleyip, aynı kitabı okutuyor. Söz de program öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alıyor, ama bırakın bireysel farkları bölgesel farklılıklar bile göz önüne alınmıyor. Bütün öğrencileri tek bir model olarak görüyor program. Programın söylediğiyle bizim yapmamız gerekenler paralel değil.”

Program-Materyal (ders kitapları) uyumsuzluğu ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğu görüşlerinde ders kitaplarında dilbilgisi konularına ve alıştırmalara yer verilmeyişinden ötürü öğrencilerin konuları anlamakta güçlük çektiklerini bu sebeple ek

materyale ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak metinlerde geçen kelimelerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili ÜT7,AT8,ÜT3,AT2,AT3,ÜT7,ÜT6,ÜT9,O8,OT2 kodlu öğretmenlerden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT9: “Kitaplarda ünite içinde gizli 1 den fazla gramer konusu var öğrenciler kavramada zorluk çekiyorlar. Biz sürekli desteklemek zorunda kalıyoruz. tamam konuşsun demişler ama öğrenciler özne-yüklem bilmedikleri için cümle kuramıyorlar dolayısıyla da konuşamıyorlar. Burayı atlamışlar program hazırlarken. Öğretmen olarak ikilemede kalıyoruz, gramer anlatmasak da sınavlarda yapamazlar, bu sebeple dersler gramer ağırlıklı yapılıyor, kimseyi kandırmayalım..Konuşma yine sona itiliyor.”

AT6: “Genel olarak dili kullanmayı hedeflediği için yapı tamamen bir kenara atılmış durumda programda, dilbilgisi konularına ancak kitaplarda geçen parçalarda ve diyaloglarda rastlanmaktadır. Kitapta ayrıca bir bölüm yok gramer diye, fakat öğrencilerin girdiği sınavlar gramer ağırlıklı. Bu öğretmene ekstra yük getirdi, test çözmek için ek derse ihtiyaç duyuyoruz, ders saatleri yetmiyor.”

AT8: “Kitap iyi özelliklere sahip fakat ihtiyaçlarımızı karşılamıyor.Program ve kitap örtüşmüyor, en zayıf yönü bu bence..Aktivite çeşitliliği bakımından zengin olmasına rağmen daha çok kelime öğretimi üzerine yoğunlaşmış.”

ÜT6: “Kelimeler fazla yoğun kelime öğrencileri bıktırıyor, metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması.”

O8: “Sıkıcı ve yorucu bir program, güçlü yanını ben pek göremiyorum. En zayıf yönlerinden birisi de sınavlarda dil bilgisi yapısı çıkmasına rağmen kitapta dilbilgisi kuralları yok denecek kadar az, ama metinlerdeki dilbilgisi ve kelimeler çok ağır. Öğrenci cümle yapısını bilmeden nasıl metni anlayıp yorumlayacak diye düşünülmeden hazırlanmış kitaplar.”

ÜT3: “Zayıf yönü kitapların içerisinde örnek ya da alıştırımların olmayışı, çok az oluşu bu sebeple kitaplar yetersiz hazırlanmış.”

OT1: “Programda etkinliklerin fazlaca yer alması olumlu fakat buna rağmen ders sayısının azlığı olumsuz bir özellik. Kitapta dilbilgisi konularının çok küçük bir yerde verilmesi ve önemsizmemesi çok büyük bir hata, çünkü grameri anlatmazsak öğrenci nasıl yapacak sınavlarda anlayamıyorum. Küçük bir alanda gramer öğretilmez.Ne oluyor böyle olunca biz sürekli ek kitapla destekliyoruz, fotokopi veriyoruz süremiz yetmiyor ekstra birşey yapmaya.Konuşma en büyük eksiklik, çocuk 4 saatte grameri mi öğrensin, okuma parçalarını mı çözümlerin yoksa dinleyip, konuşsun mu?Dinleme ve konuşma hep gözardı edilen beceriler oluyor bu durumda.”

OT2: “Program, kitapla özdeşleşiyor bu sebeple kitap dil öğretimi için çok önemli. Fakat kitaplarda bir bütünlük yok şöyle ki 6.7. ve 8.sınıf konuları

birbirini tamamlamıyor. Seviye uygun değil, öğrencilerin seviyesinin üstünde kitaplar, metinleri tartışmıyorsun, Türkçesini bilmiyor çünkü. Zayıf yönü çok, güçlü yönü yok desek yanlış olmaz.”

AT7: “Kavramsal olarak amaçlar mantıklı ama gramer kurallarının üzerinde yeterince durulmaması öğrenmeyi güçleştiriyor. Sınavlar grameri ölçtüğü için ayrıca biz desteklemek durumunda kalıyoruz, ders kitapları yetersiz kalıyor.”

AT1: “...İkincisi bizim öğrencilerimizin anlama sorunları var ve bu program ve kitaplar onlara ağır geliyor. Programın %50 sinin bile karşılanması için iyi bir alt yapı lazım hem öğrenciler açısından hem de okulun fiziki şartları açısından.”

Program-değerlendirme uyumsuzluğu kategorisinin altında öğretmenler programın amacı ve SBS sınavının tezatlığına değinerek sınavların becerileri değil; grameri ölçtüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

AT1: “Bir kere programda SBS diye bir sınavın varlığı bile yok, test tekniğine göre hiçbir şey verilmemiş kitaplarda. Peki biz öğrencileri nasıl sınava hazırlayacağız? Kitaplarda gramer konuları bile yok, hep dışardan destek vermek zorundayız öğrencilere, 4 saatte konu mu işleyelim, test mi çözelim metinleri mi okutalım??? Bu başlı başına bir problem. Çocuğa kural öğretmeyin diyorlar, SBS de direk kuralı soruyorlar. Bu ne biçim bir çelişkidir.”

OT3: “Pek güçlü yönü yok, zayıf yönü diğer dersler gibi İngilizce’nin testlerle değerlendirilmesi.”

AT3: “Kavramsal olarak amaçlar mantıklı ama gramer kurallarının üzerinde yeterince durulmaması öğrenmeyi güçleştiriyor. Sınavlar grameri ölçtüğü için ayrıca biz desteklemek durumunda kalıyoruz, ders kitapları yetersiz kalıyor.”

AT6: “Genel olarak dili kullanmayı hedeflediği için yapı tamamen bir kenara atılmış durumda programda, dil bilgisi konularına ancak kitaplarda geçen parçalarda ve diyaloglarda rastlanmaktadır. Kitapta ayrıca bir bölüm yok gramer diye, fakat öğrencilerin girdiği sınavlar gramer ağırlıklı. Bu öğretmene ekstra yük getirdi, test çözmek için ek derse ihtiyaç duyuyoruz, ders saatleri yetmiyor.”

Öğretmen yanıtları, programın pek fazla güçlü yönü olmadığı ve zayıf yönlerinin daha fazla olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle 3 öğretmen (OT3, OT6, OT8) programın baştan sona zayıf olduğunu dile getirmiştir. Örnek öğretmen görüşlerinden iki alıntı aşağıdaki gibidir:

OT6: “Güçlü bir yanı olduğunu düşünmüyorum. Baştan sona kötü bence.”

AT4: “Program, hedeflenen amaca uygun gitmiyor. Bu sebeple çok zayıf yönü var.”

Çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzey farkına bakılmaksızın tüm öğretmenlerin programın zayıf yönlerine ilişkin verdikleri yanıtlarda programın amacı ve işleyişinin örtüşmediği ve bunun getirisi olarak da pek çok zayıf yönün ortaya çıktığından bahsetmişlerdir. Bu sebeple programın amacı değişse de eski sistem uygulamasının devam ettiğini dile getirmişlerdir. Kitapların etkinliğe dayalı hazırlanmasının iyi bir gelişme olduğu fakat aynı zamanda sınav sisteminin eski sisteme dayalı klasik yazılı ve test oluşundan dolayı öğrencilerin dilbilgisi gelişimlerinin eksik kaldığı ve ekstra alıştırma gereksiniminin doğduğu belirtilmiştir. Ayrıca konuların yoğun olması ve kitapların sadece okuma ve etkinliğe dayalı olması sebebiyle ders saatlerinin yetişmediği ve istenilen amaca ulaşamadığı aksine daha kötü bir duruma gelindiğini ifade etmişlerdir. Kısacası sistem ve hazırlanan materyallerin amaca hizmet etmediği ve sistemin kendi içinde tutarsız oluşundan dolayı programın zayıf yönlerinin fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Programın sadece amacının değil, programı meydana getiren tüm öğelerin bir bütün olarak değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci ihtiyaçlarını Karşılama

Bağlam değerlendirmenin son sorusu olarak öğretmenlere “Programın öğrenci ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayıp karşılamadığı” sorulmuştur. Genel olarak öğretmenler, ihtiyacın öğrenci seviyesine göre farklılık gösterdiğini dolayısıyla öğrenci ihtiyacının beklenen amaca göre değiştiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.21. Bağlam Boyutunun 3. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Öğrenci ihtiyaçları	İhtiyacı karşılamasına ilişkin olumlu görüşler	Sadece okuma ve anlama yönündeki gereksinimleri karşılaması Günlük hayatla ilgili kısmen Kendini ifade edebiliyorlar Yaş seviyesine uygunluğu,Orta düzeyde karşılaması
	İhtiyacı karşılamamasına ilişkin görüşler ve sebepleri	Karşılamıyor İngilizce seviyesinin düşük olması Öğrencinin düşük farkındalık düzeyi Öğrencinin ilgisizliği Pratik yönü karşılamaması Genel olarak öğrencide öğrenme isteği olmaması Kitabın öğrencilerin ilgisini çekmemesi Konu fazla-süre az Gereksiz bilgi yüklemesi Dilbilgisi yönündeki gereksinimi karşılaması Bilinç+yetenek+sosyal zeka=ihtiyaç SED düşük aileler Sınıf mevcudundan ötürü karşılamaması Öğrenciye göre değişmesi Dil öğretimi açısından başarısızlık-sınav başarısı iyi, amaca göre değişmesi SBS yi geçmeyi amaç edinmeleri Amaca göre değişmesi Öğrencinin ezbere yönelik çalışması

Genel anlamda tablo incelendiğinde 30 öğretmenden 11'i programın öğrenci ihtiyacını karşılamadığını, 4'ü orta düzeyde karşıladığını belirtmişlerdir. Geriye kalan öğretmenler ise ihtiyacın, beklenen amaca göre ve öğrencinin ihtiyacının farkında olup olmadığına göre değiştiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler genel olarak öğrencilerin düşük farkındalık düzeyinin öğrenci ihtiyacını belirlemede önemli bir rolü olduğunu söyleyerek, derse ilgisiz öğrencilerin ihtiyacının olup olmadığının farkında olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenci ihtiyacının farkındalık düzeyine göre değiştiğini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

AT2: “Öğrenciler alt sosyo ekonomik düzeye sahip aile çocukları ve ne aileler ne de çocuklar İngilizcenin önemini farkında değiller. Sınavı geçmek için

çalışıyorlar, diğer dersler gibi. Dolayısıyla geçilecek bir ders gibi düşünürsek orta düzeyde karşılıyor diyebiliriz.”

AT8: “Öğretim anlamında verdiklerimizi alamıyoruz, öğrenciler ihtiyaçları olup olmadığının farkında değil maalesef. Sadece dersi geçmek amaçları olduğu için öğrenciler dersi geçince başarılı olduklarını zannediyorlar.”

OT3: “Öğrenciler İngilizce öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak düşünmüyorlar, sınavı geçelim diye düşünüyorlar.”

OT4: “Bana öğrenci ikinci plana itiliyor gibi geliyor, sınav kaygısı olduğu için öğrenci gereksiniminin farkında değil. Ben de onların gereksinimini karşıladığını düşünmüyorum.”

Amaca göre/lik değişmesi kategorisi adı altında görüşlerini bildiren 8 öğretmenden 4’ü pratik olarak ihtiyacı karşılamadığı ya da kısmen karşıladığını ifade ederken, 2 öğretmen öğrencilerin okuma ve anlama yönündeki ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ÜT2: “Sadece okuma ve anlama yönündeki gereksinimlerini karşıladığını düşünüyorum.”

ÜT10: “Öğrencilerin gereksinimlerini yalnızca belli ölçülerde karşılıyor. Özellikle okuma ve yazma becerisi sağlamakta fakat konuşma becerisi konusunda hiçbir etki sağlamamaktadır.”

ÜT3: “ Onun yerine günlük hayatla ilgili mesela “dün ne yaptın, şeklinde daha basite indirgeyecek anlatsalar kitaplarda daha iyi olur. Bu kitapla bu program öğrencilerin gereksinimlerini karşılamıyor.”

ÜT4: “Öğrencilerin gramer ihtiyaçlarını karşılıyor, karşılıyor ama pratikte çok birşey vermiyoruz, veremiyor kısacası konuşma becerisi geliştirilemiyor, bu anlamda karşılamıyor.”

OT1: “Kitapta geçen konular hayata yakın örneklerden alınmış, yaşamla direkt olarak alakalı. Kısmen karşılıyor diyebiliriz.”

AT10: “Konular genel anlamda ihtiyaçları karşılasa da öğrencilerin günlük hayatta daha sık kullandığı durumların kullanımının ön planda tutulması daha iyi olurdu.”

Programın ihtiyacı orta düzeyde ve hiç karşılamadığı yönünde görüş bildiren At2,AT5,AT7, OT2,OT4,OT8,OT10 kodlu öğretmenlerden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

AT2: “Sınavı geçmek için çalışıyorlar, diğer dersler gibi dolayısıyla geçilecek bir ders gibi düşünürsek orta düzeyde karşılıyor diyebiliriz.”

AT5: “Hiç karşıladığını düşünmüyorum, ne gramer bakımından ne de iletişim yeterliliklerini geliştirme açısından, hiçbir şekilde karşılamıyor maalesef.”

AT7: “Bir yılda işlememiz gereken 15 konu var.Olmaz böyle bir şey, 2-3 alıştırmada bir sıra gelmesi lazım öğrenciye fakat öyle koşturuyoruz ki konuları yetiştirmek için tüm öğrencilerin öğrenmesi mümkün değil.Konularda eklemeye çıkarma yapabilirsin diyorlar fakat SBS de çıkacak diye tüm konuları işlemek zorunda kalıyoruz.Bu sebeple karşılamıyor ne bizim ne de öğrencilerin ihtiyaçlarını.”

OT2: “Hiç karşılamıyor, öğrencilere gereksiz bilgiler yüklüyoruz ve iki kelimeyi bir araya getirip cümle kuramıyorlar.”

OT8: “Hiçbir ölçüde ihtiyaçlarımıza cevap vermiyor.”

OT10: “Öğrenciler günlük hayatlarında çevrelerinde sadece Türkçe kullanıldığı ve ana hedeflerinin SBS sınavında başarı sağlayıp iyi bir orta öğretim kurumuna giriş hakkı kazanmak olduğunu düşündüğümüzde onların ihtiyaçlarına hitap etmediğini görüyoruz.”

Öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar, görev yapmış oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde, özellikle üst düzey sosyo-ekonomik okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin programın öğrenci ihtiyaçlarının amaca göre değiştiğini; yani pratik ihtiyacı karşılamasa da okuma ve anlama yönündeki ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedirler. Orta ve alt düzeydeki öğretmenler ise genel anlamda programın öğrenci seviyesine uygun olmadığından ve öğrencilerin düşük farkındalık düzeylerinden bahsetmişlerdir. Ancak genel anlamda öğretmenlerin görüşlerinde memnuniyetsizliğin hüküm sürdüğü anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Girdi Değerlendirme

Girdi boyutuyla ilgili olarak öğretmenlere 3 soru yöneltilmiş ve bu boyutla ilgili olarak yorumlanan temalar *öğrenci giriş özellikleri, öğretmen hazır bulunuşluk düzeyi, materyal özellikleri ve materyal yeterlilikleri* olarak bulunmuştur.

“Öğrenci giriş özellikleri”

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlere yöneltilen ilk soru “Öğrencilerin giriş özellikleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenci giriş

özellikleri teması adı altında yorumlanan kod ve kategoriler aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.22.: Girdi Değerlendirme Boyutunun 1.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Öğrenci giriş özellikleri	Düşük hazırbulunuşluk	Genelde düşük hazırbulunuşluk Dil öğrenmeye isteksizlik-yatkın olmama Başarısızlık kaygısı-öğrenmeye direç İhtiyaç olarak görmeme Anlayamama, seviye üstü konular Derse hazırlıksız gelme, bir önceki yılın bilgilerini unutma-önbilgi eksikliği Seviyesinden üstte kitap-derse katılamama Yetersiz ama istekli Çok çabuk sıkılmaları Dil öğrenme isteklerinin olmayışı
	Yüksek hazırbulunuşluk	Ödevlendirme-hazır duruma getirmek Genel anlamda iyi hazırbulunuşluk Genel olarak istekli ve bilinçli Orta seviyede İnternetin telaffuza olumlu etkisi Hazırlıklı gelme
	Giriş özelliklerini etkileyen dış-iç etkileyen faktörler	Öğrenciye göre değişmesi Sınıftan sınıfa değişmesi Sosyo-ekonomik düzeye göre değişmesi Sosyal yaşam, ailenin olumlu etkisi, Hedefsizlik,hevesizlik Sosyal yaşam,ailenin olumsuz etkisi Aile bilinçsizliği, Dil olgunluğunun olmaması,ihtiyaçlarının farkında olmama

Görüşme yapılan 30 öğretmenden 15 tanesi öğrencilerinin giriş özelliklerinin genel olarak çok düşük olduğunu ve İngilizce öğrenmenin önemini farkında olmadıklarından dolayı memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin giriş özelliklerini etkileyen iç-dış faktörler üzerinde durmuşlardır. Örneğin, ÜT6-ÜT7 kodlu öğretmenler üst sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrenciler açısından aile faktörünün ve sosyal yaşamın olumlu etkisinden söz ederken AT6-AT8,AT10, OT6 kodlu öğretmenler alt sosyo ekonomik düzeyde öğrenim gören öğrencileri istinaden aile desteğinin olmamasının ve veli bilinçsizliğinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin hazır bulunuşluğunun bireysel farklılıklara göre değişmesine ilişkin olarak öğretmenler, öğrencilerinin giriş özelliklerinin öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

ÜT9: “İstekli, bilinçli öğrencilerimiz çoğunlukta fakat istekli olmayan öğrencilerimiz de var aynı sınıfta. Çocuklar çabuk sıkılıyorlar, İngilizce öğrenmenin farkında değiller. Dynet sistemini devlet bedava vermesine rağmen evlerinde çalışmaktan acizler.”

ÜT8: “Her öğrenci dolayısıyla her sınıf aynı özelliklere sahip değil. Sınıflarda farklı öğrenme hızına sahip öğrencilerin bulunması, doğal olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini de farklılaştırıyor dolayısıyla ders anlatırken bu durumu hep göze alıyoruz.”

OT1: “Her öğrenci ve her sınıf için değişiyor, çok farklı özellikte öğrenciler var,ama genel anlamda iyi diyebilirim.Ben ödevlendiriyorum öğrencileri gelecek derslerle ilgili hepsinin çalışıp gelmesini sağlıyorum, böylece hazırbulunuşluk düzeyi düşük öğrenci bile çalışıp gelirse sorun olmuyor.”

OT9: “Sınıftan sınıfa değişiklik gösteren bir durum, eğer öğrenci hevesli ve istekliyse bir önceki yıldan eksikliği bile olsa kapatıyor fakat eğer öğrenmek istemiyorsa ve ilgisizse ne yaparsanız da olmuyor. O yüzden iyilerde var kötüler de var, karışık.”

ÜT4: “Sınıftan sınıfa değişiyor, Bazı sınıfta yetersiz çok öğrenci var bazı sınıfta da çok iyi öğrenciler var, biz bunu seviye sınıfı yaparak kendi içerisinde ayırdık.A, B ve C sınıflarında örneğin öğrencilerin hazırbulunuşlukları çok iyi, ama D_E_F şubelerinin gitgide kötüleşiyor. Bu sebeple en iyi başarıya sahip okullardan biri olsak da hazırbulunuşluk düzeyleri için orta düzeyde diyebiliriz.”

ÜT3:“Sınıftan sınıfa değişiyor. A_E kademesi arasında değiştiği için öğrencilerin seviyesi de değişiklik gösteriyor.”

Genel anlamda öğrencilerinin iyi hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu belirten üst sosyo- ekonomik düzey bir okulda görev yapan öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

ÜT1: “Bizim öğrencilerimiz, bu okuldaki öğrenciler, küçük yaşlardan beri İngilizce dersi görüyorlar. Aileleri açısından düşündüğümüzde de, ailelerin %80’i açısından destek olduğu için, programa hazırlar açıkçası ve programı da sene içerisinde güzel götürüyorlar.”

ÜT3: “Biz de D_E sınıfları çok başarılı hatta derece yapan öğrenciler bizim okuldan çıkıyor. Bu öğrencilerimiz çok hevesli ve derse katılmaya çalışıyorlar. Ben memnunum öğrencilerin giriş özelliklerinden.”

ÜT2: “Eğer 6.sınıfta ben derslerine girdiysem öğrencilerin giriş özelliklerini çok iyi biliyorum, ne bildiklerini ne bilmediklerini de bildiğim için genel bir tekrarla hazırbulunuşluk seviyeleri üst düzeye çıkıyor. Genel anlamda iyi diyebilirim.”

ÜT9: “İstekli, bilinçli öğrencilerimiz çoğunlukta fakat istekli olmayan öğrencilerimiz de var aynı sınıfta. Çocuklar çabuk sıkılıyorlar, İngilizce öğrenmenin farkında değil. Dynet sistemini devlet bedava vermesine rağmen evlerinde çalışmaktan acizler.”

OT2: “Öğrenciler derse hazırlanarak geliyorlar, kelimeleri çıkarıyor anlamlarını buluyorlar fakat okuma metinleri dil seviyelerinin üzerinde olduğu için metinleri anlayamıyorlar. Metinde geçen yapılar ve konular onların yorum yapmalarına müsait değil, yaşlarına uygun değil. Çocuk böyle olunca evet-hayır sorularını cevaplayabiliyor sadece. uzun bir cümle kuramıyor, çünkü Türkçesini bilmiyor. Böyle olunca da derse aktif olarak katılamıyor. Biz çeviri yapmak zorunda kalıyoruz sürekli.”

Öte yandan alt sosyo ekonomik düzey okullarda görev yapmakta olan 10 öğretmenden 9'u öğrencilerinin genel anlamda düşük hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu belirtirken bunu sırasıyla orta düzeyde olan 4 öğretmen ve üst sosyo-ekonomik düzeyde 1 öğretmen yanıtı izlemektedir. Genel anlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı öğrencilerinin düşük hazırbulunuşluk düzeylerinden şikayetçi olduklarını ifade etmişlerdir. ÜT10,AT3,OT4 kodlu öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

ÜT10:“Öğrenciler derse hazırlıksız geliyorlar, ayrıca önceki yıllarda öğrendiklerini tekrar etmedikleri için unutuyorlar. Dolayısıyla giriş özellikleri çok zayıf.”

AT3:“Hazırbulunuşluk düzeyleri düşük ve derse hazır halde çalışarak gelmiyorlar.”

OT4: “Kendi öğrencilerim açısından hazırbulunuşluk düzeyi iyi olan pek fazla öğrencim yok,%40 larda diyebilirim. Bir sınıfta 33 öğrenci olduğunu düşünürsek 5-6 öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi iyi, geri kalanlar da orta düzeyde dengelemeye çalışıyoruz.”

Öğrencilerin giriş özelliklerini etkileyen faktörler kategorisi adı altında hazırbulunuşluğa etki eden iç faktörlere örnek olarak öğrencilerin duyuşsal özellikleri(Dil öğrenmeye isteksizlik, yatkın olmama, dil olgunluğunun olmaması, hevesizlik gibi) örnek gösterilirken; dış faktörlere sosyal yaşam, aile faktörü, sosyo-ekonomik düzeyin olumlu ve olumsuz etkisi üzerinde durmuşlardır. Örneğin üst sosyo-ekonomik düzey bir okulda görev yapmakta olan iki İngilizce öğretmeni ailenin bilinçli

olmasının öğrencilerin giriş özelliklerini olumlu yönde etkilediğinden söz ederken, alt ve orta düzey okullarda görev yapan 2 öğretmen aile bilinçsizliği ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci giriş özelliğini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Dış faktörler ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

ÜT6: “Sınıftan sınıfa, aileden aileye, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre bile değişiyor. Önceki yıllarda öğrencilerin telaffuz hatalarını çok fazla düzeltiyorduk fakat şimdi internetin günlük hayata girmesiyle birlikte telaffuzları daha düzgün. Eğitimli ailelerin çocukları daha iyi, aslında sosyal yaşam çok önemli bunu belirlemek için, hazır bulunuşluğu çok etkiliyor.”

AT1: “Onların farkındalığı yok hiçbir konuda ne verirsek yeterli onlar için.Yöre ve bölge özellikleri açısından şansız bir okul burası.7.sınıf öğrencisi daha okul – school kelimesinin bile nasıl yazıldığını bilmiyor siz bu öğrencilere geçmiş zamanı anlatıyorsunuz...hazır bulunuşluk düzeyi diye bir konu söz konusu değil.Aileler çok ilgisiz, ayaklarına kadar gidiyoruz öğrencilerin durumu hakkında görüşmeye fakat ona bile kapıya çıkmıyorlar.Tutmuyorsa çocuğun kimyası ne yapacaksın???”

OT6: “Öğrenci velilerinin de okuma düzeyi çok düşük dolayısıyla evden öğrenciye okula git, derslerini iyi çalış diye bir baskı yok.....”

AT10: “Benim çalıştığım yerdeki öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyleri genel ortalamanın altında, devamsızlık problem fazla bu yüzden hazır bulunuşluk düzeyleri 7. Sınıf programını verimli şekilde işlemek için uygun değil. Genel olarak bakıldığında ise İngilizce ülkemizde “ikinci dil” değil “yabancı dil” olduğu için öğrencilerin okul dışında İngilizce’ye maruz kalma olasılığı düşük. Bu yüzden de sezdirme yöntemiyle konu işlemek pek verimli olmuyor.”

AT8:“Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir çevrede bulunan bir okulda çalışıyorum. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yanında sosyal becerileri de düşük, anne baba sevgisiz, ilgisiz. Ödev yapmıyor öğrenciler evde, anne babalar çocuklarının ödevlerini kontrol etmiyorlar.”

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini etkileyen *iç faktörler* ile ilgili görüş bildiren 9 öğretmenden alıntılar aşağıdaki gibidir:

AT5: “Farklı yapıda bir öğrenci grubuyla beraberiz.Biz öğrencilerin 2. değil 3. dillerini öğretiyoruz, öğrenciler bizim zaten 2. bir dilimiz var ne gerek var öğrenmeye diyorlar. Aslında başlangıçta ben öğrencilerin 2 dilde konuştukları için dile yatkınlıkları olduğunu düşünmüştüm fakat çok yanıltıcıymışım, ne nerakları var öğrenmeye ne de istekleri”.

AT6: “Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri çok düşük, çünkü dil olgunluğu denilen şey öğrencilerde yok, buda ekonomik düzeye göre değişiyor tabii.Sosyo

ekonomik düzeyi düşük olan yerlerde dil olgunluğu daha düşük oluyor.Karşımızda 4.sınıf öğrencisi varmış gibi ama 7.sınıf.Prosedürü uygulamakta ve konuları kavratmakta zorluk çekiyoruz.”

OT3: “Yeterli değil, çoğunun ortak düşüncesi dediğim gibi ders geçmek.Okulda gördüğü dersin dışında başka bir hazırlıkları yok.bu sebeple öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri çok zayıf.”

OT6: “İngilizceyi sadece dersi geçmek için çalışıyorlar.İngilizcenin önemini farkında değilller.Bir de öğrencilerin kelime bilgisi çok zayıf , temel kelimeleri bile bilmiyorlar, ezberlemek için de çaba sarfetmiyorlar.”

OT10: “Öğrencilerimiz genel itibariyle İngilizcenin önemi, geleceklerindeki yeri ve kullanımının gerekliliği konusunda yeterince motive olmuş ve ciddiyetini kavrayabilmiş durumda değiller.Çoğunlukla yabancı dile karşı dirençli bir karşı koyma ya da başarısızlık kaygısı olduğunu söyleyebilirim.”

ÜT5: “Pek iyi değil.Onlar daha doğrusu ihtiyaçlarının farkında değiller.Dil öğrenmekle alakaları yok öğrencilerin ders olarak görüyorlar İngilizceyi..SBS yi düşünen öğrencilerimiz de sınavda çıkıyor diye çalışıyor işte.”

AT7: “Çocuk eğitim zorunlu olduğu için geliyor okula,önünde hedefi yok ki İngilizceyi neden öğrensin...Aileler bilinçli diğer okullarda, çocuğum öğrensin diyor, hertürlü desteği veriyor.Fakat bizim okul için böyle bir durum sözkonusu değil, çocuk okulu bitirip evlenecek, işe gidecek, İngilizce benim ne işime yarayacak ,bilsem de bilmesem de olur diyor. “İstek,inanç ve ihtiyaç olmadan dil öğrenimi olmaz.Heves yok bizim öğrencilerde.”

OT4: “İsteksizlik var öğrenmeye karşı, hevesleri yok yani genel anlamda istekleri yok öğrencilerin İngilizceyi öğrenmeye.Hazırbulunuşluk düzeyleri çok düşük.Belli öğrencilerle dersi yürütüyoruz.”

Bunun yanı sıra 7 öğretmen, konuların seviyesinin ağır geldiğini ve öğrencilerin çoğunun 1 önceki senenin bilgilerini unuttuklarından dolayı, ön bilgi eksikliği nedeniyle derslere katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

OT7: “Kitap incelendiğinde önceki senelerdeki konuların dikkate alınarak, onlara paralel olarak hazırlandığı ve önceki yıllardaki kitapların öğrencileri 7. Sınıf konularına hazırladığı aşıkır ancak öğrencilerin konuları genellikle yapılandırmaması ve unutmamasından dolayı hazırbulunuşluk problemleri var.”

OT3: “Hazırbulunuşluk düzeyleri düşük ve derse hazır halde çalışarak gelmiyorlar.”

Özetle, öğretmen görüşleri incelendiğinde, özellikle alt ve üst SED okullarında çalışan öğretmenler arasında öğrencilerin giriş özellikleri ile ilgili ciddi farklılıklar

görülmektedir.Üst SED düzeyi okullarında çalışan öğretmenler sosyal yaşamın ve aile desteğinin öğrenci hazırbulunuşluğu üzerinde olumlu yönde etkilerinden memnun olduklarını dile getirirken, alt ve orta SED düzey okullarında çalışan öğretmenler öğrencilerin İngilizce'nin önemini farkında olmadığını ve ailelerin çocuklarına ders çalışmaları yönünde bir baskı yapmadıklarını hatta öğrencilerin başarı durumunu öğrenmek için okula gelmemelerinin yanı sıra öğretmenler evlerine gittiklerinde kapıyı açmadıklarını ifade etmişlerdir.Bir öğretmende İngilizce öğrenmek için 3İ den bahederek, “istem, inanç ve ihtiyaç” olmadan dil öğretimi olmaz sözleriyle bu konuya ilişkin farklı bir boyut getirmiştir.

“Öğretmen hazır bulunuşluk düzeyi”

Girdi değerlendirmenin 2.soru olarak öğretmenlere programı uygulamaya ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ve programa ilişkin herhangi bir hizmetiçi eğitim alıp almadıkları, aldılar ise ne derece memnun kaldıkları sorulmuştur. Öğretmen hazırbulunuşluk düzeyleri teması altında yorumlanan kodlar ve kategoriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.23.: Girdi Değerlendirmenin 2.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori,Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
2.Öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi	Hizmetiçi eğitime ilişkin olumlu düşünceler	Hizmetiçi eğitimin yeni bilgi katmaması Hizmetiçi eğitimden hoşnutluk/faydalı olması/fikir vermesi/motivasyon Yeni bilgiler öğrenmeye isteklilik
	Hizmetiçi eğitime ilişkin olumsuz düşünceler	Uygulamaya dönük hizmetiçi eğitim gerekliliği Psikolojik/akademik hizmetiçi eğitim gerekliliği Teorik-amaca hizmet etmeme Sembolik bir hizmetiçi eğitim,sorunlarının kaideye alınmaması Yenilikleri sınıf ortamında uygulama zorluğu Sanal ortam yaratılması Teori pratik uyumsuzluğu
	Yüksek derecede hazır bulunuşluk	Eski bilgileri kullanma,aşinalık, Kendini hazır hissetme
	Düşük hazırbulunuşluk	Eğitim almama Sisteme adaptasyon sıkıntısı

Öğretmenlerin çoğu programı uygulamaya ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini hizmetiçi eğitim alıp almamalarına göre yorumlamışlar ve 4 öğretmen dışında sistem sorunu yaşayan ve adaptasyon sorunu çekiyorum şeklinde ifade veren öğretmen olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla genel anlamda hizmet içi eğitim alıp almadıklarına bakılmaksızın öğretmenlerin programı uygulamak için hazır oldukları söylenebilir.

Aralarında hizmetiçi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin bulunduğu 13 kişi **eski bilgileri kullanmada aşinalık yaşadıklarını** ve yenilenen program ile yaptıklarının üniversitede gördüklerinden farklı olmadığını belirtmişlerdir. Örnek ifadelerden alıntılar aşağıda verilmiştir: ÜT2,ÜT5,At3,AT6,AT8,AT9,OT7,AT10

ÜT7: “Ben yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum, yapmamız gereken fakat şartlar elvermediği için yapamadığımız şeyleri gayet iyi biliyorum açıkçası. Bunları üniversitede yeterince öğrenmiştik. Seminer 1 kez aldım, bildiklerimin tekrarı niteliğindedi.”

AT6: “Yeni programla ilgili 1 haftalık hizmetiçi eğitim aldık fakat bu eğitimde zaten üniversitede gördüklerimizi tekrarladılar. Eğitim fakültesi mezunu olarak bunların hepsini zaten üniversite de gördüğümüzü söyleyebilirim.Sembolik bir hizmetiçi olduğunu söyleyebilirim.”

AT8: “Mezun olduğum yıl, hizmetiçi eğitimle ilgili bir seminer verilmiş fakat ben hiçbir seminere ya da kursa katılmadım. Okulda aldığım bilgilerle programı biliyorum, aşınayım.”

ÜT2: “10 yılını aşkın çalışan bir öğretmen olarak branşım ile ilgili ne de psikolojik ne de akademik bir alanda hizmetiçi eğitim almadım, hazırbulunuşluk düzeyime gelince üniversitede ders olarak almıştık zaten tüm yeni yaklaşım ve teknikleri yeri geldiğinde kullanıyorum.”

“Eski bilgilerimi kullanıyorum, zaten ben bu yapılanlara aşınayım” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin kıdem durumları incelendiğinde aralarında 2 senelik öğretmenin de 11 yıllık öğretmenin de bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla buradan da anlaşılacağı gibi aslında yapılandırmacı anlayış İngilizce öğretiminde yeni kullanılan bir yaklaşım değildir, fakat devlet okullarında uygulanması biraz zaman almıştır. Dil öğretiminde yıllardır yapılmak istenen etkinlik temelli iletişime dayalı öğretim programlarında yerini almıştır. Öğretmenlerin düşüncelerinden hareketle, bu yöntem ve teknikleri bilmek kadar uygulamak da önemlidir, bu açıdan öğretmenlerin çoğunun kendilerini yeterli buldukları ve sistemi tanıdıklarını; fakat uygun şartlar sağlanamadığı için uygulamada sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan 7 öğretmen programa dair herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını, programı gönderilen kitaplarla bir öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Hizmetiçi eğitim aldığını belirten diğer öğretmenler ise, programı tanıtan bir hizmetiçi eğitim olmadığını; fakat yeni yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler aldıklarını belirtmişlerdir. Direkt olarak programa yönelik olmasa da İngilizce öğretiminde verilen hizmetiçi eğitimlere ilişkin öğretmenler teoride anlatılanla uygulamada yapılanların farklılığına değinerek; eğitimlerin sembolik olduğunu ve herkesin İngilizce konuştuğu, sınav kaygısı olmadan eğlenerek öğrenmenin yaşandığı, zaman kısıtlaması olmadan özgürce dolaşım imkanı bulunduğu sanal bir ortam yaratıldığını belirtmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerden 7'si programa dair herhangi bir hizmetiçi eğitim almadıklarını beyan etmişlerdir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerden 8'i hizmetiçi eğitimden memnun kaldıklarını ve motivasyonlarının arttığından söz ederken geriye kalan öğretmenler aldıkları eğitimden memnun olduklarını; fakat gerçek sınıf ortamında öğretilenlerin uygulanamadığından dolayı sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte hizmetiçi alan ve almayan öğretmenlerden oluşan 13 kişi eski bilgilerinin kullandıklarını ve sisteme aşına olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Hizmetiçi eğitim almayan bir öğretmen görüşünden alıntı aşağıdaki gibidir:

OT5: “Şimdi hizmet içi eğitim almadık, sadece ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz diye sonunda gözlem raporu istiyorlar bizden ama bunun hiçbir işe yaradığını düşünmüyorum. Ben daha önce çalıştığım bir bölgede Van'da Akbank'ın bir seminerine katılmışım. Öğretim yöntemleriyle ilgili onları kullanmaya çalışıyorum. Öğretim yöntemleri nasıl olmalı, örnek bir ders anlatımı gibi, hizmetiçi eğitim verilmeli. Programı, kitapları verdiler ve uygulayın dediler o kadar.”

Hizmetiçi eğitim gerekliliği ile ilgili olarak 5 yıllık bir öğretmenin aşağıda verilen görüşleri manidardır:

AT8: “Üniversiteden çıktığımda kendimi öğretmen olarak yeterli görüyordum, şu an görmüyorum. Yıllar geçtikçe gerilediğimi hissediyorum. Kısır döngüde geriye dönük yaşıyoruz. Sistemin beklentilerinden dolayı kendi yaptıklarım beğenmiyorum açıkçası.”

Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin görüşleri ise olumlu ve olumsuz görüşler olarak ikin grupta incelenmiştir. Bunlardan olumlu olmayan öğretmenlerden 2 tanesi (ÜT5,AT6) bu eğitimlerin kendilerine yeni bilgi katmadığını dile getirirken; (ÜT3,ÜT4, 8 öğretmen ise zaman ve mekan kısıtlılığından ötürü yenilikleri sınıf ortamında uygulama zorluğundan söz etmiştir. ÜT7,ÜT6,ÜT9,OT1,OT2,OT4,OT9) kodlu 8 öğretmen hizmetiçi eğitimden hoşnut kaldıklarını ve motivasyon açısından olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerinden alıntılar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Aldığı eğitimin kendisine bir şey katmadığını düşünen ve hoşnut olmayan 2 öğretmenin görüşü şu şekildedir:

ÜT5: “Tüm Aydındaki İngilizce öğretmenlerini bir semienere aldılar ama orada bilmediğimiz birşey yoktu. Şarkı, oyun vs. hep yaptığımız şeylerdi zaten yeni bir şey öğrenmedim.”

AT6: “Yeni programla ilgili 1 haftalık hizmetiçi eğitim aldık fakat bu eğitimde zaten üniversitede gördüklerimizi tekrarladılar. Eğitim fakültesi mezunu olarak bunların hepsini zaten üniversite de gördüğümüzü söyleyebilirim. Sembolik bir hizmetiçi olduğunu söyleyebilirim.”

Aldıkları hizmetiçi eğitimden hoşnut olan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT3: “2 yıl önce bir seminer aldık, fena değildi. Uygulamaya yönelikti güzeldi örneklerle kendimiz aktiviteler yaptık. Ben programla ilgili hazırım. Olması gereken şeyler zaten.”

ÜT4: “Program yeni değiştiğinde almadık fakat 2 yıl önce yöntem ve tekniklerle ilgili bir seminer aldık, Her öğrendiğimizi uygulayamasak da bize fikir vermesi açısından çok faydalı oldu. Bazı iyi sınıflarda birkaç yeni teknik uygulayabildim, güzel de oldu.”

OT1: “2 kez seminere gittim ben. Faydalı oldu, İngilizce konuşulan bir ortamı çok özlemiştim, motivasyonum açısından çok faydalı oldu. İkinci aldığımız seminer 2 haftalıktı, unuttuğumuz şeyleri hatırlatması açısından iyiydi.”

Aslında verilen eğitimlerden hoşnut olduklarını; fakat seminerlerde öğrendikleri yenilikleri sınıf ortamında uygulayamadıkları için zorluk yaşadıklarını ve eğitimlerin amacına ulaşmadığını belirten öğretmenlerden alıntılar aşağıdaki şekildedir:

ÜT9: “Evet bir seminer ve verdiler ve bana faydalı oldu, güzeldi ben zevk aldım. Kelime oyunları öğrendik. Yalnız sınıf ortamında uygulamak çok zor, sınıf mevcudunun az ve öğrencilerin başarılı olması lazım.”

OT2: “Bizi 1 haftalık eğitimine tabi tuttular, çok taktik aldık seminerde, ben öğrendiklerimi uygulamaya çalıştım, kendimizi orada farklı hissettik fakat herşey bu, geldik okullara yine aynı yerden devam.”

OT4: “1 seminer aldık İngilizce yöntem ve teknikleriyle ilgili Ankara’da. Ortam farklı, güzel herkes aynı dili konuşuyor; geldiğimizde çok farklı hissediyoruz kendimizi. Biz de bu ortamı yaratmak istiyoruz ama olmuyor bizim okullarda. Öğrencinin itici gücü yok.”

OT9: “1 kaç kez katıldım hatta en son aldığımız eğitim yöntem ve teknikler üzerineydi 2 yıl önce sanırım. İyi hoş, her şey çok güzel de seminerleri İngilizceyi bilen ve konuşan kişilerle yapıyorlar, dolayısıyla aktiviteler güzel işliyor, disiplin problemi vb. Her şey sanki sanal ortam yaratılıyor. Fakat bizim sınıflarda yaptığımız tam anlamıyla “havanda su dövmek gibi bir şey”

“Seminerlerin tek artısı biz kendimizi geliştirip motive oluyoruz böyle bir ortamda bulunduğumuz için.”

ÜT6: “Öğretim metotlarıyla ilgili bir seminer aldık, kitaba dayandırmadan özgür bir hareket etme olanak sağlayan bir seminerdi. Gerçek anlamda, 40 kişilik sınıflar değil di ki.. özel sınıflar, özel yetenekli öğrenciler olacak ki okullarda uygulayalım. Tabi bir de orada eğlence faktörü ön plandaydı ve sınav yoktu, biz öğrencileri sınava hazırlamaktan eğlenceyi unutuyoruz ki.”

ÜT9: “Evet bir seminer verdiler ve bana faydalı oldu, güzeldi ben zevk aldım. Kelime oyunları öğrendik.Yalnız sınıf ortamında uygulamak çok zor, sınıf mevcudunun az ve öğrencilerin başarılı olması lazım.”

ÜT10: “Yeni programla ilgili 2 yıl önce hizmetiçi eğitim aldım,aldığım eğitimde önerilen yöntem ve teknikler daha çok 4,5,6.sınıflara yönelik ve sınıf mevcudunun az olduğu yerlerde uygulanabilir.7.sınıfta uygulanması zor ,ergenlik dönemine girdikleri için oyun benzeri şeyler yapmak istemiyorlar, O yüzden ben 7.ve 8.sınıflarda adaptasyon sıkıntısı çekiyorum.Çünkü materyal açısından da kendimi yetersiz hissediyorum.”

AT1: “1 ay boyunca bizi hizmetiçi eğitime aldılar, orada sürekli İngilizce konuştuk, her türlü aktiviteyi yaptık, eğlendik; fakat bunları sınıf ortamına taşımamız imkaansız çünkü öğrenciler Türkçeyi bile bilmiyor. İngilizceyi hiç anlamıyorlar. Programı hazırlayanlar bizlere güzel bir seminer verdiler ama bu yapılanlar ancak özel okullarda uygulanabilir.”

AT2: “Genel çerçeve anlamında yapılandırmacı yaklaşımla ilgili hizmetiçi eğitim aldık.Oradaki ortam çok güzeldi, ideal İngilizce konuşulan ve düşünülen bir ortam yaratıldı fakat teoride maalesef bunlar olmuyor. Bir kere öğrencilerimizden birçoğu “What is your name?” sorusunu öğrenip 8 den mezun oluyor. Ben bu aldığımız eğitimin teorik açıdan evet fakat ders içi uygulama açısından hiçbir faydası olduğunu göremedim. Bu seminerlerin gerçek sınıf ortamında verilemesi gerekiyor. “

OT2: “Bizi 1 haftalık eğitimine tabi tuttular,çok taktik aldık seminerde, ben öğrendiklerimi uygulamaya çalıştım, kendimizi orada farklı hissettik fakat herşey bu, geldik okullara yine aynı yerden devam.”

OT4: “ 1 seminer aldık İngilizce yöntem ve teknikleriyle ilgili Ankara’da. Ortam farklı, güzel herkes aynı dili konuşuyor; geldiğimizde çok farklı hissediyoruz kendimizi.Biz de bu ortamı yaratmak istiyoruz ama olmuyor bizim okullarda.Öğrencinin itici gücü yok.”

ÜT1: “Ben bununla ilgili Ankara’da hizmetiçi eğitim seminerine gittim.Aydın’dan ilköğretimden ben gittim görevli olarak,çok güzel teorik bilgiler verildi ama orada anlatılanların havada kaldığını düşünüyorum açıkçası. Buradaki sınıflar çok kalabalık olduğu için anlatılanların hiçbirini kendi sınıflarımda uygulayamadım.Geldim Aydın’a hevesli bir şekilde kendime bir sürü şey aldım, posterler, flascardlar, ama birtürlü uygulayamadım.Müdür ve

veli baskısı yüzünden eski yöntemlere geri dönmek zorunda kaldım hatta bırakıldım.Sınıfta İngilizce konuşuyorum diye öğrenciler ve velilerinden tepki geldi dolayısıyla artık Türkçe devam ediyoruz.”

Hizmetiçi eğitime ilişkin olarak öğretmenler, alt-orta-üst düzey okullarda çalışıp çalışmadıkları fark etmeksizin aynı görüşleri paylaşmışlardır. Bilmedikleri için değil; bildiklerini halde uygulayamadıkları şeylerden ötürü duydukları sıkıntılardan belirtmişlerdir. ÜT1 kodlu öğretmenin durumu özetlediği gibi birçok öğretmenin verilen hizmetiçi eğitimden kısa süreli hoşnut oldukları ve yeni şeyler öğrendikleri için heveslendikleri, motive oldukları ancak bunların özel okullarda uygulanabileceğini dile getirmişlerdir.Öğretmenler, verilen hizmetiçi eğitimlerin daha çok uygulamaya dönük olmasını istediklerini ve gerçek sınıf ortamlarını düşünerek eğitim verilmesinin başarıyı arttırabileceğini belirtmişlerdir. Seminerlerde yaratılan az kişilik gruplarda herkesin İngilizce konuştuğu ve öğrenmeye açık bir ortamla; 40 kişilik, öğrenme düzeyleri düşük, materyal sıkıntısı yaşanan ve öğrenmek istemeyen öğrencilerle aynı başarının sağlanmasının hayalden öteye gitmediğini ifade etmişlerdir.

“Materyal özellikleri”

Öğretmenlere yöneltilen girdi değerlendirme boyutunun 3.sorusu “Materyaller hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? şeklinde idi. Materyal özellikleri teması altında toplanan kategoriler ve kodlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.24.: Girdi Değerlendirme Boyutunun 3.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Materyal Özellikleri	Görsel-işitsel materyal yetersizliği	İşitsel-görsel materyal sıkıntısı Kaynak kitap gerekliliği Materyal yetersizliği Kendi olanaklarıyla destekleme Ek kaynak gerekliliği Ek kaynaklarla ders kitabını destekleme Teknik altyapı eksikliği nedeniyle kullanılamaması Cd-ses kalitesi/hızı (kendi okuma) anlayamama) CD-hoşlarına gitmesi CD-okullara gönderilmemesi
	Ders kitabının işlevsizliği	Öğretmeni Sınırlandırması Seviyeye uygun olmaması/metinlerin ağır gelmesi -Alıştırma olmaması Yeterli görsellik olmaması Öğrencinin ilgisini çekmemesi Kitaplardaki gramer eksikliği İşlevsizlik Kelime işlevsiz Ağır metinler Standart ders kitabının sıkıntısı Konu yoğunluğu Ders kitabı yetersizliği Gerçek hayattan kopukluk Akıcı ders kitabı(AT8)fakat yetersiz Öğrencinin kafasını karıştırması İletişime yönelik olmaması Kitaptaki etkinliklerin kapsamlı olmayışı Her okula farklı kitap gönderilmesi Öğretmene rehber olmayışı

Materyal özellikleri teması adı altında ders kitapları yetersizliği/işlevsizliği, görsel-işitsel materyal eksikliği üzerinde durmuşlardır.

Öğretmenler görüşlerinde genel olarak materyallerle ilgili çok fazla sıkıntılarının olduğundan söz ederek görsel-işitsel materyal yetersizliği üzerine odaklanmışlardır. Özellikle ders kitaplarının işlevsizliği ve öğrencilerin seviyesine ağır gelmesinden dolayı öğrencilerin derse katılımlarının istenilen düzeyde olmadığından, kitaplardaki ağır metinlerden, kitapların öğrencilerinin ilgisini çekmemesinden dolayı duydukları memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Kitaplardaki dilbilgisi konularının ve

testlerin olmayışının onlara ekstra yük getirdiği ve bu eksikliği farklı kaynak arayışına girerek kapattıklarını dile getirmişlerdir.

Görsel-işitsel materyal yetersizliğine ilişkin olarak, Cd lerin okullara ulaşmaması ve okullardaki teknik alt yapı eksikliği sebebiyle de ulaşılan materyallerin kullanılmaması üzerinde durmuşlardır. Buna ek olarak internetten indirerek eriştikleri CD'lerin ses kalitesinin iyi olmadığı ve konuşanların öğrencilerin seviyesine göre olmadığı; bu sebeple dinleme aktivitelerinden verim alamadıklarını görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT6: “Ders kitabı ve çalışma kitabında yeterli görsellik yok ve öğrencilerin ilgisini çekmiyor.Cd zaten hiç gönderilmedi şimdiye kadar kendimiz indiriyoruz internetten. Durum bundan ibaret.”

ÜT10: “Bize bakanlıktan gönderilen tek şey, öğretmen klavuz kitapları maalesef.Onlar da bile hata buluyoruz, CD ler hiçbir zaman elimize ulaşmadı.Bakanlığın sitesinden kendimiz indirip kullanıyoruz.Kaynak kitapları da kendimiz temine diyoruz.”

OT2: “Çok yetersiz..Materyal dedikleri şey, kitap.Ne bir poster, flascard..”

OT6: “Tek görsellik kitaplar öğrenciler için o da kötü olunca işler daha da zorlaşıyor. Görsellik ve işitsellik adına hiçbir şey yok. Projeksiyona ulaşamıyoruz, her sınıfta yok, diğer yandan cd ler yok dinletemiyoruz öğrencilere, Cdyi indirsek cd çalar yok. Durum böyle olunca sadece ders kitabına bağlı kalıyoruz.”

AT2: “Cd ler hiçbir zaman okullara gelmedi ben 3 yıldır internetten cep telefonuma indirip dinletiyorum öğrencilere, yabancı dili duysunlar diye fakat sınıflarda ses sistemi yok sesi çok kısık çıkıyor, kendi imkanlarımızla bu kadar oluyor.”

AT7: “Bir yıl içerisinde verilmesi gereken konular çok fazla, ne gerek var onca konuyu anlatmaya.ders kitabından başka da materyal göndermiyorlar bize, biz kendimiz öğrencilerle hazırlıyoruz resim, poster, kelime kartları gibi şeyler..”

ÜT4: “Tek görsellik kitaplar öğrenciler için o da kötü olunca işler daha da zorlaşıyor. Görsellik ve işitsellik adına hiçbir şey yok. Projeksiyona ulaşamıyoruz, her sınıfta yok, diğer yandan cd ler yok dinletemiyoruz öğrencilere, cdyi indirsek cd çalar yok.Durum böyle olunca sadece ders kitabına bağlı kalıyoruz.”

AT1: “CD yi dinleteceğimiz bir ortam yok zaten internetten indirdiğimiz cdlerin sesi de pek içacı değil. Bunun haricinde, biz fotokopiyle destekliyoruz işte öğrenciyi.”

Öğretmenler ders materyali olarak okullara sadece ders kitabı gönderildiği ve dolayısıyla tek bir ders kitabının amaçları gerçekleştirmedeki yetersizliği üzerine odaklanmışlardır. Bu durumu şu sözlerle ifade etmişlerdir:

AT7: “Kitap çok ağır özellikle okuma metinlerini anlamak çok zor öğrencilerimiz için. Biz çevirmeden anlamaları çok zor. Alakasız kelimeler var öğretilecek, balina yavrusu, fildişi ne işine yarar öğrencinin temel kelimeleri bilmiyor ki öğrenciler.”

AT2: “Ders kitabı yapılandırmacı anlayış çerçevesinde hazırlanmış fakat içerik çok yoğun ve süre kısıtlı, dolayısıyla düz anlatım yöntemini kullanmak zorunda kalıyorum çoğu zaman. Maddiyat çok önemli, öğrenci velisi çok önemli bu konuda; ek kaynak aldırıyoruz öğrencilere test de alamıyorlar bireysel çalışmak için, biz de derslerde test çözdürmek zorunda kalıyoruz SBS de çıkacak diye. Mecbur gramer anlatıyoruz. Özel okullardaki ders kitapları ile kıyaslandığında bizim ders kitabımız hem içerik hem de görsellik yönünden zayıf kalıyor. Geçen senelere oranla kitapta görsellikle ilgili bir gelişme var, görselliği arttırmışlar ve ön planda fakat içerik çok fazla, gereksiz. Oyunlara öncelik tanımışlar, enazından sırf gramere yönelik değil, bu bile sevindirici.”

AT4: “Hiç yeterli değil belirttiğim sebeplerden dolayı, ana materyal özellikle işlediğimiz ders kitabı ile bir şey yapılamaz.”

ÜT3: “Çok yetersiz kitaplar, bu kitaplarla nasıl konuşma becerisini geliştireceğiz bilemiyorum. Sözde kitap konuşmaya yönelik aktiviteler vermiş ama WH soruları soruyor çocuk yorum yapamıyor ki hadi bakalım soru sorun birbirinize çocuklar diyemiyoruz. Çocuklar cümle kurmakta zorlanıyorlar. Direk geçiyoruz bu tür aktiviteleri. Metinleri günlük hayatla ilgili olmalı. Kaynak kitap aldırarak yasak biz de fotokopi çektiriyoruz kendi kitaplarımızdan, kitapta alıştırmaya yok. Cd yok, gelmedi hiç, dinleme aktivitelerini yapmıyoruz. Biz okuyoruz, öğrenciler dinliyor.”

OT3: Hiç yeterli değil. Benim öğrencilik yıllarımdan bir farkı yok. Ozamanlar kaynak azdı, fakat şimdi bir dolu kaynağın içinden istediklerimizi kullanamıyor ve aldırıyoruz. Sırf ders kitaplarına bağlı kalsak çocuk bir adım ilerleyemez. CD ortamı yok, çocuğu alıp bir yere götürelim dinlemenin zevkine varsın. Dynet sistemi de ünitelere göre ayarlanmış ve müfredatla paralel değil.

ÜT4: “Ders kitabı en büyük sıkıntı, çünkü çok yetersiz.”

At8: “Aslında ders kitabı diğer sınıf kitaplarına göre akıcı, daha iyi fakat yeterli değil. Fotokopi çektiriyoruz, test bazlı konunun gramer ve kelimeleri tekrar ediyoruz. Kitabın CD.leri yok, sınıfların fiziksel kapasiteleri yetersiz olduğu ve donanım olmadığı için materyaller yetersiz. Kendi materyallerimizi kullanmaya

çalışıyoruz, ek kaynak aldırıyoruz; fakat öğrencilerin hepsi alamıyor, birinde kitap var diğerinde yok. Bu da dersin işleyişini olumsuz yönde etkiliyor.”

Öğretmenler, ders kitapları seçimin öğretmene bırakılmaması ve seviye farklılıklarından ötürü standart bir ders kitabının yaşattığı sıkıntıları şu sözlerle ifade etmişlerdir:

AT6: “Ders kitaplarının seçimi öğretmene bırakılmıyor, zaten elimizde CD ve benzeri materyaller bulunmuyor; ancak kendi çabalarımızla alınan projeksiyonlarda kendi bulduklarımız ve desteklerimizle öğrencilere konuları vermeye çalışıyoruz.Ders kitapları çok yanlış, her okulun kendi gereksinimi farklı çünkü öğrencilerin seviyesi farklı fakat standart bir kitap olduğu için bir dengesizlik var.O yüzden aslında öğretmene bırakılsa seçim daha sağlıklı olur öğrencilere.”

OT3: “Ders kitabı çok ağır, bence MEB 1 tane ders kitabı göndermemeli okullara, bedava kitap diye de tek bir kitap gönderilmemeli. Birkaç seviye olmalı (beginner-elementary-pre,int)ki biz arasından kendi öğrencilerimize uygun olanı seçelim.Bu şekilde kitap bile işlenmiyor çünkü öğrencilere ağır geliyor.Biz hep kaynak kitaplarla destekliyoruz, onu da her çocuğa aldırıyoruz, fotokopi veriyoruz test yapmak için.”

OT10: “Programın uygulanması hakkında biz öğretmenlere sunulan kaynak/materyallerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Daha da önemlisi programda yer alan İngilizce kazanımlarının pekçoğunun, mevcut öğretim yılı içerisinde öğrencilere sağlandırılması neredeyse imkansız gibi.Öğrenciler için oldukça zor konuşma-yazma becerileri isteyen etkinlikler pekçok öğrenciyi dersten soğutmuş durumda.Bakanlık bünyesinde ülke genelinde okutulan ders kitaplarında özellikle kelime bilgisi ve dilbilgisi konuları arasındaki farklılıklardan ötürü,bilhassa öğrencilerin yeterliliklerinin ölçüldüğü deneme sınavlarında ciddi sıkıntılara yol açıyor.Yardımcı kaynak kitabı adı altında okutulan Çalışma kitapları (Workbooklar) için de pek olumlu düşüncelere sahip değilim.”

Bu düşüncelere ek olarak ÜT4,AT1, OT4,OT6, AT9 ,At4, AT7 kodlu öğretmenler ders kitaplarının seviyeye uygun olmaması, metinlerin öğrencilere ağır gelmesi ile ilgili olarak görüş bildirmişlerdir. Söz konusu ifadeler aşağıdaki gibidir:

ÜT4: “..... Öğrencilere sıkıcı geliyor çünkü metin içerisindeki kelimeler öğrencilerin seviyesinin üzerinde, kelimeleri bilmedikleri için anlayamıyorlar okuduklarını. Gerçek hayat durumlarıyla alakası yok, öğrencilerin Türkçelerini bilmedikleri şeyler hakkında İngilizce yorum yapmaları olanaksız.”

AT1: “Ders kitabı çok soyut öğrenciler için evde tek başlarına çalışabilecekleri bir başucu kitabı niteliğinden çok uzak. Yönergeleri bile İngilizce çocuk ne yapacağını bile anlamıyor biz sürekli çevirmen vazifesi görüyoruz derste.Biz

şimdi Japonca bir kitabı açtığımızda ne anlıyorsak ve ne görüyorsak onlar da onu görüyorlar.Kaynak kitap aldirmek yasak zaten öğrencilerin durumları malum almazlar”

OT4: “Ders kitaplarındaki konular ağır ve içerik çok fazla.Görsellik yok kitaplarda. WB larda yetersiz alıştırma var. CD yi zaten dinlettiremiyoruz, cd.çalar ya da bilgisayar yok sınıfların hepsinde.Sürekli destekliyoruz öğrencileri başka kaynaklarla.”

AT4: “Çok yetersiz diyebilirim, herşeye yasak getiriyorlar; kaynak kitap yasak,CD ler gönderilmiyor, ders kitabı içerik olarak çok yetersiz durumda.Özellikle ders kitaplarındaki metinler, öğrenci seviyelerinin çok üzerinde.”

AT7: “Kitap çok ağır özellikle okuma metinlerini anlamak çok zor öğrencilerimiz için. Biz çevirmeden anlamaları çok zor.Alakasız kelimeler var öğretilecek, balina yavrusu, fildişi ne işine yarar öğrencinin temel kelimeleri bilmiyor ki öğrenciler. Bir yıl içerisinde verilmesi gereken konular çok fazla, ne gerek var onca konuyu anlatmaya.ders kitabından başka da materyal göndermiyorlar bize, biz kendimiz öğrencilerle hazırlıyoruz resim, poster, kelime kartları gibi şeyler.”

5 öğretmen de ders kitaplarındaki gramer eksikliğine değinerek ders kitaplarında alıştırma olmayıp sınavlarda dilbilgisi sorulmasının handikap yarattığı ve kendilerine ek külfet olduğunu ifade etmişlerdir.

ÜT9: “Yalnız gramer yönünden çok eksik kitap. Bizim teknoloji sınıflarımız var, dinlemeleri yapabiliyorum ama her ders değil, arada bir yapıyoruz.Kitabı sürekli destekliyoruz.”

OT4: “Ders kitaplarındaki konular ağır ve içerik çok fazla.Görsellik yok kitaplarda. WB larda yetersiz alıştırma var. CD yi zaten dinlettiremiyoruz, cd.çalar ya da bilgisayar yok sınıfların hepsinde.Sürekli destekliyoruz öğrencileri başka kaynaklarla.”

OT1: “Gramer eksik kalıyor ve özellikle başarılı sınıflar daha fazla alıştırma yapmak istiyorlar. Kaynak kitap ihtiyacı doğuyor bu durumda.Kitap yetersiz kalıyor.CD leri ben internette indirip dinletiyorum, öğrenciler zevk alıyorlar, araya müzik giriyor hoşlarına gidiyor fakat daha da genişletilebilir cdler, İngilizce şarkı vs.koyulabilir.”

OT6: “Ders kitabı en büyük sıkıntı, çünkü çok yetersiz.Öğrencilere sıkıcı geliyor çünkü metin içerisindeki kelimeler öğrencilerin seviyesinin üzerinde, kelimeleri bilmedikleri için anlayamıyorlar okuduklarını.Gerçek hayat durumlarıyla alakası yok, öğrencilerin Türkçelerini bilmedikleri şeyler hakkında İngilizce yorum yapmaları olanaksız. Tek görsellik kitaplar öğrenciler için o da kötü olunca işler daha da zorlaşıyor. Görsellik ve işitsellik adına hiçbir şey yok.Projeksiyona ulaşamıyoruz, her sınıfta yok, diğer yandan cd ler yok dinletemiyoruz

öğrencilere, cdyi indirsek cd çalar yok.Durum böyle olunca sadece ders kitabına bağlı kalıyoruz.”

AT9: “....Aktiviteler çok yoğun, çalışma kitaplarında yeterli alıştırma yok, dilbilgisi konuları net olarak verilmiyor ve öğrenciler anlamakta zorluk çekiyorlar.”

Ayrıca ÜT6,AT9,AT10 kodlu 3 öğretmen ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekmediğini aşağıdaki şekillerde ifade etmiştir:

AT10: “Programı uygulamak için bize gönderilen sadece öğretmen / ders kitapları var. Ancak öğrencilerin ilgisini çekebilecek etkinlikler fazla yok.”

ÜT6: “Ders kitabı ve çalışma kitabında yeterli görsellik yok ve öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Cd zaten hiç gönderilmedi şimdiye kadar kendimiz indiriyoruz internetten. Durum bundan ibaret.”

At9: “....Örneğin bir konuda mavi balinalar geçiyor.Bu çocukların ilgisini çekecek nitelikte bir konu değil.Çocuklar mavi balinaları nereden bilecek de yorum yapacaklar..”

Özetle, öğretmenlerin neredeyse hepsi ders kitaplarına ilişkin olumsuz yorumlarda bulunmuşlardır. Bunun sebepleri arasında ders kitaplarının işlevsiz oluşu, içerisinde gramer konularının bulunmaması, öğrencinin ilgisini çekecek etkinliklerin olmayışı, metinlerin öğrenci seviyesine ağır gelmesi, standart bir kitabın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliği gibi konuların üzerinde durmuşlardır. İngilizce öğretiminde öğrencileri ve öğretmenleri derse bağlayan temel unsur ders kitaplarıdır çünkü kitaplar öğretmenden sonra öğrencilerin tek motivasyon kaynaklarıdır. Öğretmen görüşlerinden hareketle, 2006 programıyla birlikte yenilenen kitaplarda dil becerilerine odaklanılmasını istenmesi nedeniyle her okula öğrenci seviyesi ve olanakları göz önüne alınmaksızın standart, aktivitelerle dolu bir kitap gönderilmesi ve gramerin en son plana atılması, kitapların içerisinde yeterince alıştırma olmaması sınavlarla program arasında bir uyumsuzluk yaratmasına ve öğretmenlerin memnuniyetsizlerine neden olmuştur. Bunun da öğretmenlerin farklı kaynaklardan takviye yapmak zorunda kalmalarına ve dolayısıyla kalan süreyi aktivitelere değil test çözmeye ve alıştırma yapmak için harcamalarına yol açtığı görülmektedir.

Materyal Yeterliliği

Öğretmenlere girdi değerlendirmenin son sorusu olarak “Derste kullanılan materyallerin programın amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Materyal yeterliliği teması adı altında yorumlanan kod,kategori listesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.25. Girdi Değerlendirmenin 4.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde edilen Tema,Kategori,Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
4.Materyal yeterliliği	Memnuniyetsizlik	Tek kitabın hedefleri gerçekleştirmedeki yetersizliği Gör-ışit.-test Materyal desteği gerekliliği Genel amaç için yeterli Özel amaç için yetersiz Dilbilgisini geliştirmek için yeterli Konuşma ve dinleme becerileri için yetersiz olması Kötünün iyisi-umut Fiziki şartların olanaksızlığı

Bir önceki soruya paralel olarak neredeyse tüm öğretmenlerin materyallerin amaçları karşılamadığı yönünde olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür.

Materyal yetersizliği ile ilgili olarak araştırmaya katılan 30 öğretmenden 19 ‘u genel anlamda direkt olarak tek bir kitabın programın amaçlarını gerçekleştirmedeki memnuniyetsizliklerini dile getirirken; 6 öğretmen (OT7,ÜT4,ÜT5,ÜT2,OT5) materyallerin genel amaçlar için (sınav başarısı, dilbilgisi) yeterli olup özel amaçları (konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde) gerçekleştirmede yetersizliğinden söz etmiştir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

ÜT4: “Genel amaçları için belki ama özel amaçlara indirgediğimizde kesinlikle yeterli değil yani öğrencilerin konuşma ya da dinleme becerilerini geliştiremiyoruz. Yüzeysel olarak yapmış olmak için yapıyoruz işte.”

ÜT5: “Eğer sınav başarısıysa amaç, evet karşılıyor fakat iletişim becerisini geliştirmekse kesinlikle hayır, gerçekleştiriyor diyebilirim.”

ÜT2:“Dilbilgisini geliştirmek için yeterli fakat konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi için çok yetersiz daha önceki yıllara kıyasla pek bir fark yaratmıyor materyaller öğrenci başarısında.”

OT7: “Materyaller dersin genel amaçlarını gerçekleştirmeye yardımcı oluyor, ancak dilin gerçek hayatta kullanımına ilişkin aktiviteler ve materyaller geliştirilebilir. (örn: audiovisual kaynaklar)”

OT2: “Eğer programın amacı iletişim becerileriye bu şu an kesinlikle bu materyallerle ulaşılamaz. Tamamen tezat ve gramer üzerine her şey. Konuşma bölümleri fazla yok olsa da yaptırıyoruz,..”

OT8: “Genel amaçlarını gerçekleştirmek için bile yeterli olduğu kanısında hiç değilim.

Materyali etkin bir şekilde kullanma açısından fiziki ortam ve teknolojik imkânsızlıklardan ötürü yaşadıkları sıkıntıları dile getiren öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

OT3: “Hiç yeterli değil. Benim öğrencilik yıllarımdan bir farkı yok. O zamanlar kaynak azdı, fakat şimdi bir dolu kaynağın içinden istediklerimizi kullanamıyor ve aldırıyoruz. Sırf ders kitaplarına bağlı kalsak çocuk bir adım ilerleyemez. CD ortamı yok, çocuğu alıp bir yere götürelim dinlemenin zevkine varsın. Dynet sistemi de ünitelere göre ayarlanmış ve müfredatla paralel değil.”

OT9: “Dinleme yapamıyoruz, görsellik de yok sadece kitapla nereye kadar ilerleyebiliriz. İngilizce sadece ders kitabı ile geliştirebilecek bir der değil ki...Yetersiz kalıyor, teknolojik alt yapı eksik okullarda projeksiyon yok, cd çalar yok, bilgisayar yok bu devirde..Havada kalıyor birçok şey..”

Genel anlamda materyal yetersizliğine ilişkin görüş bildiren bazı öğretmenlerden alıntılar aşağıda verilmiştir:

ÜT7: “...Kendimiz materyallerle desteklemeye çalışıyoruz. Flascard, posterler, yeni güncellenen şeyler. Bilgisayar lab. Var sırayla orada bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Tamamen kendi çabamızla, desteksiz bir şekilde süreç işliyor. Materyal kullanımı açısından desteklenmesi gereken bir program kesinlikle.”

OT6: “Kesinlikle yetersiz. Tahta ve kitap tek materyallerimiz olunca gramer öğretimi kaçınılmaz oluyor.”

ÜT3: “Çok yetersiz, biz ekstra materyal kullanmasak öğrenciler öğrenciler hiçbirşey öğrenemez.Fotokopi yasak, kitap yasak, sadece kitap ne kadar yeterli olabilir ki..”

ÜT10: “Çok yetersiz kalıyor, bence. Özellikle kaynak kitap kullanmak şart.”

ÜT6: “Yeterli olmasa da biz yeterli hale getiriyoruz☺”

ÜT7: “Görsellik yok, afiş, poster, kelime flascardları göndersinler, materyal h avuzu oluşturalım.Çok yetersiz ..”

ÜT1: “Genel amacı anlayamadığım için zaten, ne diyim..Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum.Havada kalıyor, dediğim gibi şimdi simple past/geçmiş zamanı anlatıyoruz diyelim,kitapta ona yönelik alıştırma yok. Ne yaparsak yapalım öğrenci ilköğretimde öğrenemiyor zaten, kaynaklar kesinlikle yeterli olmuyor.”

AT7: “Hiç yeterli değil belirttiğim sebeplerden dolayı, ana materyal özellikle işlediğimiz ders kitabı ile bir şey yapılamaz.”

AT4: “Hani gramer öğretmeyecektik??? Sadece kitaplarda gramerin adını koymamışlar.Konu anlatımları çok karışık, burçlarla konu anlatmışlar,çocuk Türkçesini kavramakta zorlanıyor, İngilizcesini nasıl öğrenecek..Kafaları karışıyor, daha kolay anlatması lazım.CD’yi internette indir, dinlet verimli olmuyor, çoğu zaman biz okuyoruz.Kaynak kitap da aldırıyoruz zaten yasak.Kısacası dil öğretimi için standart bir kitap ne kadar yeterliyse, o.”

ÜT9: “Kitaplar çocukların ilgisini çekecek derecede güncel değil. Biz oturup arkadaşlarla ekstra materyal hazırlıyoruz, slayt, video vb. yoksa yeterli değil. Bir kere kitapta test yok fakat sınavlarda çıkıyor, test vermek zorundayız hep ek kaynak dağıtıyoruz.”

AT3: “Bizim elimize ulaşan materyal sadece ders kitabı o da oldukça yetersiz. Sürekli ek kaynak ve fotokopilerle destekliyoruz öğrencileri.”

Bir öğretmen de geçen yıllara kıyasla iyimser bir tablo sergilendiğini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

AT2: “Eskiye oranla iyiye gidiyor; fakat daha da iyileştirilmesi gerekiyor. Kötünün iyisi diyebiliriz.”

Özetle çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine bakılmaksızın neredeyse tüm öğretmenlerin aynı fikirde oldukları söylenebilir. Kaynak kitapların yasak oluşu ve her öğrenciye aldırma olanağının olmaması nedeniyle sıkıntılar yaşandığı ve programın amaçlarına göre materyallerin yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu sıkıntıları kendi çabaları ile aşmaya çalıştıkları; fakat bunun da bazı durumlarda yeterli olmadığı görülmektedir. Ders materyalleri ile ilgili öğretmen görüşlerinden yapılan çıkarımlar, programın amaçları ve materyallerin uyumsuzluğu üzerinedir. 30 öğretmenden yalnızca 1 öğretmenin iyimser görüş sergilemesi manidardır. Genel anlamda materyallerin programın genel amaçlarını gerçekleştirmek için orta düzeyde, özel amaçlarını gerçekleştirmek için yetersiz olduğu söylenebilir.

4.2.2.3. Süreç Değerlendirme

Süreç değerlendirme boyutunda öğretmenlere 3 soru yöneltilmiştir. Sorulardan ilki “*Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor? Programın uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? şeklinde olmuştur.*

Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulan tema-kategori-kod listesi aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.26. Süreç değerlendirmenin 1. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema,Kategori,Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Uygulama Sürecinin işeyişi	Programın Uygulanabilirliği etkileyen faktörler	Teori-uygulama farklılığı Fiziki ortam yetersizliği Öğrenci düşük hazırbulunuşluğu Teknolojik imkansızlıklar Süre sıkıntısı Konuşma bölümlerinin yetişmemesi Öğrenci seviyesi kötüleştikçe öğretmen merkezli anlayışa yönelme
	Yeni program-eski sistem uygulaması -Öğretmen merkezli öğretim	Yoğun gramer öğretimi Ders kitabındaki metinler ve alıştırmalar Bilgisayardan görsel sunumlar Buluş yönteminin uygulanamaması Tahtada konu anlatımı-düz anlatım Telaffuz çalışması Kelime ve cümle çözümlemesi Sınırlı sayıda etkinlik Ders kitabını takip etme SBS-yönelik çalışma gerekliliği

Programın uygulama süreci teması altında öğretmenler genel olarak okullarında amaca uygun bir sürecin gelişmediğinin altını çizerek teori-uygulama farklılığının sebeplerinden söz etmişlerdir. Programın hazırlanış amacından çok uygulamadaki işlerliğinin önemi üzerinde durarak en iyi programın bile uygulanamadıktan sonra bir işe yaramayacağı görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir.

Yeni program-eski sistem uygulaması kategorisine ilişkin olarak öğretmenlerin çoğu, gramere dayalı öğretim yapıldığını ve eski programlardan pek bir farkı olmadığını yönünde görüş bildirmişlerdir. Programın, kitabın ve sistemin bir uyumsuzluğu olarak amaçlarına uygun bir öğretim süreci istemeyerek de olsa geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bunun sonucu olarak da derslerin öğrenci merkezli değil çoğunluk olarak öğretmen merkezli bir hal aldığını belirtmişlerdir.

Teori-uygulama farklılığına ilişkin öğretmenler görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

AT4: “Üniversitede gözlem yaptığımız okullardaki bazı öğretmenlerin yaptığı, Onaylamadığım, aa.. böyle ders mi işlenir dediğim şeyleri kendim yapıyorum şimdi. Evet onaylamadığım halde yapmak zorunda olduğum için hep gramer temelli bir öğretim veriyorum.Hal böyle olunca hem benim hem de öğrenciler için çok sıkıcı. Öngörülen sistem öğrenci merkezli olup, uygulanabilen program öğretmen merkezli,zıt birbirine.Sistem, kitaplar, SBS birbiriyle örtüşmüyor.”

OT1: “Gramer temelli bir eğitim oluyor işin açıkçası, teachers book la bir ilgim yok, fazla ilgilenmiyorum açıkçası orada sadece alıştırmaların cevap anahtarları var gibi bir şey. Öğrenci anlayana kadar anlatıyorum tahtada bol bol alıştırmaya çözdürüyorum, yazdırıyorum sonra da kitaba geçip metin okutturup etkinliklerin bazılarını yaptırıyorum. Konular pekişmeden diğer bir konuya geçiyor kitap; birbiri ardına birçok konu işlemek zorundayız,detayıyla bile olmasa anlatmayıp geçsek çocuk nasıl öğrenecek?”

ÜT6: “Gramer ve kelime ağırlıklı bir ders işliyoruz. Kitapta gramer küçücük bir yerde verilmiş çocuk anlayamıyor, dışardan takviye ediyoruz. 4 temel beceri üzerine yoğunlaşamayız süre çok kısıtlı, öğrenciler de bir konuyu hemen anlayamadıkları için ancak okuma, gramer ve alıştırmaya yapıyoruz. Konuşma ve dinlemenin uygulanamamasının temel sebebi, kitapların ağır metinlerle dolu olmasıdır. Ana diline hakim değil çocuk, nasıl metni kendi başına anlayacak ve üstüne yorum yazacak...bu durumun tek sonucu öğrenciyi dersten soğutmak ve çıkmaza sürüklemek oluyor.”

ÜT1: “Ben öğretmen kitabını takip ediyorum, kendi adıma yapmaya çalışıyorum şöyle...Bu kitaplarda dinleme-okuma-soru cevaplama- gibi bölümler mevcut, ama writing ve speaking bölümleri, öğrencilerin üretken olması gereken bölümler uygulanamıyor, gereksiz görülüyor ve zaman kaybı oluyor, yapamıyoruz.Konuşma kısıtlı, çok uzun cevaplar değil de YES/NO cevaplıyorlar sadece..Uzun uzun bir cevap veremiyorlar,yani cümle kuramıyorlar. Evet-hayır şeklinde oluyor konuşmaları.Sadece okuma parçalarının öncesindeki soruları cevaplayabiliyorlar.Onun haricinde konuşamıyorlar.”

AT3: “Teorik anlamda ideal bir program gibi gözükse de iş uygulamaya gelince durum çok farklı. Teorikte iyi ama pratikte okulun imkanları yetersiz olduğu için uygulanamıyor, program geliştirilmiş olabilir ama biz olanaksızlıklardan dolayı yine eski program anlayışıyla ders işlemek zorunda kalıyoruz. Okulun ve öğrencinin özellikleri ne kadar iyi olursa program da o kadar etkili olur.”

AT5: “Öncelikle şunu söylemeliyim ki, kitaplarda hangi gramer konusunun nerede geçtiği bile belli değil. Ben de standart olarak önce konularda geçecek

kelimeleri öğrencilere veriyorum, onların anlamlarını bulduruyorum, sonra da gramerini anlatıyorum tahtada, alıştırmalar çözüyoruz. Kitaptaki metinler çok ağır ve birsürü bilinmeyen kelime yığını dolu. Öğrenci ancak böyle anlayabiliyor okuduğunu. Gramerini vermeden nasıl diğer becerileri yaptırabiliriz ki, öğrenci cümle bile kuramıyor; kelime yok, dil bilgisi yapısı bilmiyor e..... nasıl öğrenci konuşacak ? Öğretmen kitabı, öğrenci kitabının aynısı sadece cevapları var, ek bir kaynak niteliğinde değil, hiç yol gösterici değil, içinde ek etkinlik vermiyor. Plan-program yok yani kitapta.”

OT1: “Gramer temelli bir eğitim oluyor işin açıkçası, teachers book la bir ilgim yok, fazla ilgilenmiyorum açıkçası orada sadece alıştırmaların cevap anahtarları var gibi bir şey. Öğrenci anlayana kadar anlatıyorum tahtada bol bol alıştırmaya çözdürüyorum, yazdırıyorum sonra da kitaba geçip metin okutturup etkinliklerin bazılarını yaptırıyorum. Konular pekişmeden diğer bir konuya geçiyor kitap; birbiri ardına birçok konu işlemek zorundayız, detayıyla bile olmasa anlatmayı geçsek çocuk nasıl öğrenecek?”

AT1: “Bir kere konuşma ve dinleme, yazma yapılamıyor. Çünkü öğrenci daha bir cümle kuarmıyor, nasıl konuşacak ve yazacak. Direkt olarak kuralı veriyoruz, tahtada anlatıyoruz, öğrencilere de alıştırmaları çözdürüyoruz üstüne de test çözdürüyoruz ancak böyle pekişiyor konu. Öğrenciye sezdirerek öğretme diye birşey söz konusu değil çünkü öğrenci 4 saatte bir şeyi sezemiyor ve anlayamıyor maalesef. Açıkçası biz eski sistem devam etmek zorunda kalıyoruz.”

OT6: “Sadece kitaba bağlı kalsam, ders çok durağan geçiyor bırakın öğrenciyi ben bile sıkılıyorum. Dersten önce oturuyorum etkinlik hazırlıyorum öğrenciler için, kelime kartları yapıyorum, görsel materyaller (flashcardlar) hazırlamaya çalışıyorum, görsel resimler hazırlıyorum bazı konular için. Test çözmeleri için de fotokopi çektiriyorum diğer kitaplardan çünkü kitapta test yok, fakat SBS de ya da okulun hazırladığı sınavlarda test soruyorlar.”

Öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı gibi, programın uygulanma sürecinde genel anlamda öğretmen merkezli bir öğretim verildiği, gramer ve kelime öğretimi üzerinde durulduğu, kitaba bağımlı bir süreç geçirildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda öğrenciler de sürecin işleyişini öğretmenleriyle benzer nitelikte betimlemişler, kitaba bağımlı bir süreç geçirildiğini, öğretmenlerinin konuları tahtada anlattığını ve nerede kaldırsa oradan devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bu görüşlere zıt olarak üst düzey bir okulda görev yapmakta olan bir öğretmen programın işleyiş sürecinden memnun olduğunu, bir öğretmen de pratik anlamda programın uygulanabildiğine ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

ÜT9: “Önce kelimeleri veriyorum, slayt halinde; telaffuzlarını öğretiyorum birlikte tekrarlıyoruz. Sonra ünite konularından devam ediyoruz, okuma, etkinlik en son konuşma yapıyoruz. Çalışma kitabından işliyoruz, öğrencilerin genel anlamda algılamaları iyi olduğu için hızlı ilerliyorum ve en son ders de öğrencilere test dağıtıp sınava hazırlıyorum.”

AT5: “Pratik yönü aslında uygulanabiliyor, kendilerini anlatacak cümleler kurabiliyorlar fakat tabi dil bilgisi bölümü eksik kalıyor; buda tam bir dil eğitiminin %50 sinin eksik olması demektir.”

Programın uygulanabilirliğini etkileyen faktörler

Öğretmenler, programın uygulanabilirliğini etkileyen faktörler arasından öğrenci seviyesinin düşük olması/düşük hazırbulunuşluk, sürenin kısıtlı-içeriğin yoğun olması, SBS’ye yönelik çalışma zorunluluğu, fiziki ortam/teknolojik imkân olanaksızlığı üzerinde durulmuştur.

Öğrenci seviyesinin düşüklüğüne ilişkin öğretmenler görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

AT7: “Zaman kısıtlı, içerik yoğun olunca hızlı hızlı anlatıyoruz konuları, sonra kitaba geçip kelimeleri veriyorum ardından da okuma metinlerini okuyoruz, kolay etkinliklerden birkaç tanesini yapıyoruz.2 saat konu anlatımı, 2 saat kitap ve alıştırmayı yapıyoruz. Çalışma kitabını ödev veriyorum sadece cevaplarını kontrol ediyorum bu bile yetişmiyor.”

AT2: “Amacından sapıyoruz yapılandırmacı yaklaşımın çünkü öğrenciler hazır gelmiyor, ödevlerini bile yapıp gelmiyorlar; ben de cümle içerisinde kelime ve grameri anlatmaya yönelik bir ders işlemek zorunda kalıyorum çünkü eğer öğrencilerin çıkarımlarda bulunmasını beklersek kitabın yarısını işleyemeyiz, bu benim için bir problem değil ama müfettişler ve müdürler kitabın programa göre takip edilmesini istiyorlar dolayısıyla en hızlı ve bilindik yollardan öğretiyoruz. Ders kitabından işliyorum ben dersi, öncelikle ders kitabının arkasındaki kelimeleri tahtaya yazıyoruz. Kitabın alıştırmalarını takip ediyoruz. Metinleri okuyup çeviriyoruz.Kitapta ne varsa yapmaya çalışıyoruz.”

O7: “Üzerinden geçiyoruz tüm konuları verebilmek için ayrıntısına inmeden, yüzeysel anlamda program uyguluyoruz.Kitaba bağlı kalıyoruz çünkü sınav ve kitap uyumsuz.Mecburen kitabı takip ediyoruz, öğrenciler cümle kuramıyorlar, kelime bilgileri az ve cümle yapısını kavrayamıyorlar bu sebeple derslerimiz gramer ağırlıklı geçiyor.Kitapta İF clause type 1-2 konusuyla ilgili metinler var, öğrenci nasıl anlayacak biz bu konuları anlatmasak..hem de 4 saatte☺ Konular basit olsa belki bir nebze sezdirerek öğretebiliriz ama bu şartlar altında mümkün değil.”

ÜT10: “Program yazıldığı şekliyle işlenemiyor, yani tam olarak uygulanamıyor. biz yine gramer yöntemiyle yapıyoruz dersleri, uygulamada sıkıntılar yaşıyorum. Sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin seviyesi düşük olduğu için birçok etkinliği es geçmek zorunda kalıyoruz.”

Üt5: “İngilizce konuşuyorum ve İngilizce işliyorum ben dersleri, bu işi yıllardır yapıyor olsam da 1 kitapla olmayacağını herkesin bilmesi lazım. Öğretmen kendi sistemine göre öğretir sonuçta, kendinden bir şeyler katması gerek. Benim öğretmen kitabım hala yok mesela, eksik geldi ve göndermediler. Kitabın sadece metinlerini okutup çevirtiyorum öğrencilere, bazı etkinlikleri yapıyoruz, dilbilgisi konularını kaynak kitaptan anlatıp fotokopilerle destekliyorum ve test çözdürüyorum öğrencilere. Sınıfına göre değişiyor ama yaptıklarım, bizde seviye sınıfları var seviyeleri iyi olan öğrencilerle derste herşeyi yapabiliyoruz, oyun bile oynuyoruz fakat seviyeleri düşük öğrenciler konuyu anlamadıkları için sadece konu işleyip geçiyoruz açıkçası.”

ÜT6:“Programı uygulayabiliyoruz uygulamasına, ancak zorla..Öğrenciler uygulama esnasında diyalog yazımı etkinliklerden sıkılıyor ve yapmak istemiyorlar.Uygulama gerektiren aktiviteler onlara zor geliyor, test çözmek onlara daha kolay geliyor.Ben ergenlik dönemine bağlıyorum çünkü 4.ve 5.sınıflarda öğrenciler tahtaya kalkmak ve diyalogları canlandırmak için can atarken 7.8 sınıflarda öğrenciyi zorla ayağa kaldırıyoruz, konuşmaktan bile çekiniyor.”

10 öğretmen süre sıkıntısı ve konuların fazlalığına ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

AT7: “Zaman kısıtlı, içerik yoğun olunca hızlı hızlı anlatıyoruz konuları, sonra kitaba geçip kelimeleri veriyorum ardından da okuma metinlerini okuyoruz, kolay etkinliklerden birkaç tanesini yapıyoruz.2 saat konu anlatımı, 2 saat kitap ve alıştırma yapıyoruz. Çalışma kitabını ödev veriyorum sadece cevaplarını kontrol ediyorum bu bile yetişmiyor.”

AT8: “16 ünite var kitapta, programı takip edeceğiz diye koşturuyoruz ve birçok şeyi atlamak zorunda kalıyoruz, bunlar da genellikle çok zaman alan konuşma ve dinleme bölümleri oluyor. Ders kitabı, çalışma kitabı, bir de Dynet derken boğulup gidiyoruz. İçerik aşırı yoğun. Gramer yapısı, kelime öğretimi yapılabilir bu sürede. Bu sebeple öğrenci merkezli bir öğretim, buluş yoluyla öğretim yapılamıyor, bir süre sonra öğretmen merkezliye dönülüyor. Şahsen ben düzenli çalışmıyorum istediğimi yapamıyorum bu durumda.”

AT10: “Teoride hazırlanan program oldukça yoğun ve içeriği de Türkiye ortalamasının çok üzerinde. Benim gibi dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler zamanlama ve yoğunluk konusunda zorluk çekiyorlardır.”

Üt1: “Kitaptan işliyoruz, program takip ediyoruz. 1 ünite de en fazla 2-3 okuma parçası var,konuyu işledikten sonra yapabiliyoruz.Özellikle konuşma kısımlarını

çıkınca uygulanabiliyor yoksa zaman yetmiyor.Dilbilgisi anlatıyoruz, aktiviteleri yapmaya çalışıyoruz bu şekilde..”

SBS ye yönelik çalışma zorunluluğuna ilişkin 6 (ÜT3,ÜT4,ÜT9,AT1,ÜT7,ÜT6) öğretmen görüş bildirmiştir. SBS sınavı olduğu için öğrencilerin test çözme gereksinimlerinin karşılanması için ekstra dilbilgisi çalışma yapmak zorunda kaldıklarını ve bunun da derslerin dilbilgisi ağırlıklı geçmesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÜT6: “Gramer ve kelime ağırlıklı bir ders işliyoruz. Kitapta gramer küçücük bir yerde verilmiş çocuk anlayamıyor, dışardan takviye ediyoruz. 4 temel beceri üzerine yoğunlaşamayız süre çok kısıtlı, öğrenciler de bir konuyu hemen anlayamadıkları için ancak okuma, gramer ve alıştırma yapıyoruz. Konuşma ve dinlemenin uygulanamamasının temel sebebi, kitapların ağır metinlerle dolu olmasıdır.Ana diline hakim değil çocuk, nasıl metni kendi başına anlayacak ve üstüne yorum yazacak...bu durumun tek sonucu öğrenciyi dersten soğutmak ve çıkmaza sürüklemek oluyor.”

ÜT7: “Genel anlamda programı yetiştirebiliyorum.Konuları işleyip zamanında bitirebiliyorum eğer bunu soruyorsanız.. konuşma-dinleme-yazma gibi becerilerin gelişmesi için zaman kalmıyor çünkü başımıza test çıktı. Onun yerine zaman kaldığında test çözüyoruz çünkü SBS başarısı önemli herkes için.”

Süreçte Kullanılan yöntem ve Teknikler

Süreç değerlendirme boyutunun 2.sorusu, “Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? hangilerini kullanamıyorsunuz?” şeklinde idi. Kullanılan yöntemler teması adı altında yorumlanan kod ve kategori listesi tabloda verilmiştir.

Tablo 4.27. Süreç Değerlendirme Boyutunun 2. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Süreçte Kullanılan yöntem ve Teknikler	<i>Aktif olarak kullanılabilen yöntemler</i>	Eşli ve grup çalışması Soru cevap Okuma Beyin fırtınası Çeviri Diyalog okuma ve canlandırma Sunuş yoluyla öğretim,düz anlatım Performans ödevi sundurma Etkinlik panoları hazırlama
	<i>Aktif olarak kullanılmayan yöntemler ve sebepleri</i>	Programın amacına ulaşmaması Sınırlı oyun Öğrenci merkezli etkinlik-zaman kısıtlılığı Öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmada sınırlılık Öğretmen özverisi Her sınıfta her yöntemin uygulanamaması Bireysel çalışmalar Kelime oyunları

Tabloda görüldüğü gibi *süreçte kullanılan yöntem ve teknikler teması* adı altında incelenen bu soru için kategoriler süreçte aktif olarak kullanılan ve kullanılmayan yöntem ve teknikler olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel anlamda süreçte kullanılan yöntemler incelendiğinde eşli ve grup çalışmalarının yoğunluğu, soru-cevap, çeviri yöntemi göze çarpmaktadır. Aktif olarak kullanılmayan yöntemler incelendiğinde de öğrenci merkezli yaklaşımların kullanımında sınırlılıkların sebepleri üzerinde durulduğu görülmektedir.

TTKB (2006) program kitapçığında programda uygulanması öngörülen yöntem ve teknikler olarak genel anlamda öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin aktif olarak sürece dahil olduğu role-play, canlandırma, drama, eğitsel oyun, bireysel, eşli ve grupla çalışmalar vb. gibi sıralanabilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı derslerinde konulara göre farklı yöntem ve teknikler kullanarak dersleri işlemek istediklerini; fakat sınırlı sayıda öğrenci merkezli yöntem kullanıldığını vurgulamışlardır. Bunun sebebi olarak ise kitaba bağımlılık, zaman kısıtlaması, fiziksel olanaksızlıklar (öğrencilerin oturma biçimleri) ve

öğrenci seviyesi gibi unsurların etkisinden söz etmişlerdir. Bu bakımdan sürecin amaca yönelik işlemediğini ve her şeyin öğretmen özverisine dayandığını belirtmişlerdir.

30 öğretmenden 15'i derslerinde aktif olarak öğrenci merkezli yöntemlerden/tekniklerden en çok kullandıklarının diyalog çalışması ve canlandırma olduğu ifade etmiştir. Bunu sırasıyla eşli-grup çalışmaları, kelime oyunları, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler izlemektedir. Öğretmen merkezli yöntemlerden ise 13 öğretmen en fazla soru-cevap yöntemi kullandığını bunu sırasıyla çeviri yönteminin izlediği görülmektedir.

Bu konudaki öğretmen görüşlerinden ÜT2, ÜT3, ÜT8, ÜT7,AT2,OT1,ÜT6, bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

ÜT2: “Cümle çözümlemesi yaparken, çeviri yapıyoruz, soru-cevap sıklıkla kullanıyoruz, grup çalışması yapıyoruz etkinlikleri yaparken ya da diyalogları eşli olarak yaptırıyorum. Kendimizi kandırmayalım drama ya da oyun oynattıramıyorum çünkü ders bitiyor.Eğer seçmeli ders olsa yaptırma şansım olur.”

ÜT3: “Genelde bireysel çalışmaları yaptırıyorum, bazen diyalog okuma ve canlandırma yapıyoruz, soru-cevap yaptırıyoruz,kelime oyunları oynayabiliyoruz fakat daha fazla alıştırma çözmemiz gerekiyor, derslerde performans ödevleri yaptırıyorum, SBS için de mutlaka denemeler çözüyoruz.”

ÜT8:“Diyalog, rol-play, total phycial response, dictation, coopretative learning(grupla öğretim), 2li eşli çalışmalar, dikte, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikleri yeri geldiğince az da olsa kullanmaya önem gösteriyorum, tabi çalışkan sınıflarda..Her sınıfta her yöntem uygulanamıyor.”

ÜT7:“Daha çok grup çalışmaları, eşli çalışmaları yapıyoruz. Soru-cevap ve çeviri yöntemlerini kullanıyoruz daha çok.”

AT2: “Buluş yoluyla öğretim, oyun, drama vb. Derslerde kullanılamsı gereken ve öğrenciyi aktif tutan yöntemler. Derslerde özellikle diyalog ve drama /rol play üzerinde duruyoruz. Kitapta geçen karlıklı diyalogları öğrencileri tahtaya kaldırarak yaptırmaya çalışıyorum, ve onları videoya çekip daha sonra izlettiriyorum çok mutlu oluyorlar, sverek yaptıkları tek aktivite bundan ibaret.Oyun oynatamıyoruz bunun için ne mekan ne de zaman uygun değil. Ayrıca öğrencilerin de dikkati çok dağınık, bir koptu mu dikkat mümkün değil toparlayamayız.”

OT1: “Ne gerekiyorsa yapıyorum, o konuyla ilgili nasıl bir yöntem izlenecekse uyguluyorum, hadi şunu yapayım ya da yapmam gerekiyor diye değil; öğrenci nasıl anlayacaksa o yöne kanalize oluyorum Mesela sınıfta yaptığımız

diyalogları ezberleyip canlandırma yapmayı çok seviyor öğrenciler; drama yapabiliyoruz iyi sınıflarımda çünkü hazırlanıp geliyor ve not alıyorlar bundan. Öğrenci de iş bitiyor aslında her şey yapılabilir..çünkü sınıflarımız 22 kişi müsait ortam.Ama en çok diyalog, soru-cevap, eşli çalışmalar ve çeviri yapıyoruz.”

ÜT6: “Gramer çeviri yöntemi, düz anlatım, soru-cevap bazen oyun oynatıyorum. Kitap okutturuyorum, kelime dağarcıkları gelişsin diye. Sınıfta anlatıyorlar okudukları hikayeleri, ya da özetlettiriyorum fakat ders haricinde tabii.. Etkinlik panoları var okulumuzda öğrencilere etkinlik yaptırmaya çalışıyorum ama küçük sınıflar bu konuda daha hevesli. Ne uygulanırsa uygulansın tamamen öğretmene, öğretmenin özverisine dayalı bir sistem.”

ÜT7: “Daha çok grup çalışmaları, eşli çalışmaları yapıyoruz. Soru-cevap ve çeviri yöntemlerini kullanıyoruz daha çok.”

Sürecin istenilen bir şekilde uygulanamamasının sebeplerinden mekan ve zaman kısıtlamasına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

AT7: “Oyun oynatalım, fıkra anlatalım, öğrenciyi güdüleyelim dersek yani warm-up (ısındırma) ile giriş yaparsak konular mümkünatı yok yetişmiyor. Bir de tüm sınıf ayağa kalkar ve okulu yıkarlar bizimkiler, denemeyele sabit©Bireysel olarak ilgilenmek çok zor oluyor.Soru-cevap, çeviri,diyalog tamamlama ve oynama ve etkinlikler için eşli ve grup çalışmaları yapıyoruz. Eğitsel oyunları çok sevmeme rağmen, sınıf kalabalık ve konular yoğun yapmıyoruz hemen hemen hiç.”

AT2: “..... Oyun oynatamıyoruz bunun için ne mekan ne de zaman uygun değil. Ayrıca öğrencilerin de dikkati çok dağınık, bir koptu mu dikkat mümkün değil toparlayamayız.”

OT2: “Rol yapma-diyalog tamamlama, grup çalışmaları, kelime öğretiminde yarışmalar yapıyorum. Oyun için süre yetersiz kalıyor ve sınıf mevcutları dolayısıyla konuşma becerisini geliştirecek aktivitelere fazla yer veremiyoruz. Oturma biçimleri de fazla aktivite yapmaya ve yaptırmaya müsait değil. Sıraları değiştiresek bile başka öğretmen gelip bozuyor.”

AT1: “Yapılmaya çalışılan yine gramer bilgisi, gramerin ışığında alıştırma ve testleri yapıyoruz. Öğretilmesi gerektiği gibi işlemiyor sistem, biz üniversite çocuk kendisi kuralı çıkarır, kendisi bulur, keşfeder şeklinde öğrendik fakat devlet okullarında 4 saat yeterli değil. Kelimelere boğuluyor çocuk, ezberleyeceğim diye.”

Öğretmenler genel anlamda, süreçte hala öğretmenin öğretici konumda olduğunu ve sunuş yoluyla öğretim yapıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmenden alıntılar aşağıda verilmiştir:

AT8: “Dediğim gibi öğrenci merkezli bir öğretim verilemiyor. Sadece grup çalışması, role play, diyalog yapılabilir. Çocuklar buluşa alışkın değil, diğer derslerle de alakalı. Biz de yaptırarak mı anlamıyorlar, zorlanıyorlar. Zaman kısıtlı, kitaba bağımlıyız, bu sınırlılıklarla biz ancak sunuş yolunu kullanıyoruz. Çoklu zekadan yararlanıyoruz planlarımızı yaparken. Oyun filan da oynatmıyoruz, ergenlik döneminde öğrenciler biz çocuk muyuz oyun oynayacağız diyorlar. Ergenler fazla ayağa kalkıp derse katılmak istemiyorlar, biz büyüdük deyip dinlemeyi tercih ediyorlar.”

Ot3: “Öğretmen kitabında bir sürü tekniği tarif ediyor, bunların içerisinde sadece 6 şapkayı kullandım. Fakat o derste hiçbir şey öğretilmedi, sadece oyun oynadılar çünkü. Konsantre diye bir şey kalmıyor öğrencilerde, alışık değiller. 2. saat tekrar düz anlatımla konuyu anlatmak zorunda kaldım. Dersleri bu şekilde yaparsak program takip edemeyiz ve geri kalırız. Müfettiş gelince ilk işi hangi konuda olduğumuz, geri kaldığımız zaman idareden dolayı problem yaşıyoruz. O sebeple genel anlamda derslerde düz anlatım, soru-cevap, diyalog tamamlama gibi tekniklerden yararlanıyorum.”

Öğrenci seviyesinin düşüklüğünün de iletişimsel yaklaşımı kullanmaya engel teşkil ettiğini belirten öğretmenlerden birinin görüşünden alıntı aşağıdaki gibidir:

AT1: “Soru-cevap kullanıyoruz en çok, diyalog yapma, rol yapma, eşli çalışmalar, okuma yapıyoruz bol bol, çok nadir yazma. Onun haricinde iletişimsel yaklaşımı kullanmak istesem de öğrencilerin verdikleri yanıtlar evet-hayır dan öteye geçemiyor.”

Süreçte yaşanan sorunlar

Süreç değerlendirmenin son sorusu olarak öğretmenlere “Süreçte yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. *Süreçte karşılaşılan güçlükler/yaşanan sıkıntılar* teması adı altında yorumlanan kategori ve kod listesi aşağıda verilmiştir.

Tablo4.28. Süreç Değerlendirmenin 3. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Süreçte yaşanan sorunlar	Sınıfın fiziki şartları,	Sınıf özellikleri/Fiziki ortam uygunsuzluğu Okulun bölgesel özelliği Kalabalık sınıflar/öğrenci sayısının fazlalığı Teknolojik olanaksızlıklar
	Teknolojik alt yapı eksikliği	Teknolojiye ayak uydurma gerekliliği Programı uygulamak için alt yapı eksikliği
	Öğrenci seviyesi farklılıkları	Öğrenci niteliğinin düşük olması Öğrenci ihtiyacı olmaması Sınıftan sınıfa değişmesi
	Program-sistem sorunu	Programı uygulama zorunluluğu İşlevsiz ceza sistemi- Sınıfta kalmama <i>Ders saatlerinin az oluşu</i>
	Materyal yetersizliği	Ders kitabının ağır gelmesi Görsel-ışitsel materyal sıkıntısı
	Veli ilgisi/ilgisizliği	Veli desteği olmayışı

Süreçte yaşanan sorunlar teması adı altında toplanan kategoriler kalabalık sınıf, materyal yetersizliği, teknolojik olanaksızlık, sınıfın fiziki şartları/ortam, veli ilgisizliği, öğrenci seviyesi farklılıkları ve program-sistem sorunu üzerine odaklanmıştır. Öğretmenlerin birkaçı hariç hepsi aynı sorunlardan bahsetmiştir. Söz konusu sorunlar birbiriyle bağdaşık olmasından ve birbirini etkilemesinden dolayı öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılarda birkaç sorun birlikte verilmiştir.

9 öğretmen (ÜT1,ÜT8,ÜT9,ÜT10,AT1,AT2,AT6,AT8,OT1) kalabalık sınıflar ile ilgili olarak öğretimi olumsuz yönde etkilediği ve zaman zaman disiplin problemlerine yol açtığını bu sebeple etkinliklerin yapılmasını engellediğini dile getirmişlerdir. Söz konusu öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT1: “Uygulama süreci için pek çok okula göre çok şanslıyız ama, sınıflar biz de bile kalabalık.”

ÜT8: “Sonuç olarak temel sorunumuz sırasıyla öğrenci sayısı, sınıf özellikleri, ve materyal eksikliği. Programı layıkıyla uygulayabilmek için öğrenci sayılarının az olması gerekiyor.”

ÜT9: “.....Öğrenci sayısı da oyun oynatacağımız zaman çok sorun oluyor.”

ÜT10: “Öğrenciler ilgisiz, sınıflar çok kalabalık ve İngilizce dersi hep 2.plana itiliyor,bir Mat., Fen ya da Sosyal bilgiler dersi kadar önemli değil onların gözünde.”

AT1: “Disiplin sorunumuz var sınıflar kalabalık, “Seminerde bir top alın, soru soracağınız öğrencilere top atın diyorlar” Biz top alsak çocuklar o topu birbirinin kafasına atar ve sınıfta izdiham çıkar. Bir kere öğrenci niteliği iyi değil, bu tip şeyler kendini bilen öğrencilerle oynanır. Diğer bir sorun da İngilizce dersinin önemsenmemesi, bir mat veya fen gibi görülüyor, aa İngilizce dersi bir müzik, beden eğitimi gibi gereksiz ve boş bir ders öğrenin gözünde.Ne anlatırsak bir ertesi gün onunla geliyorlar tekrar diye birşey sözkonusu değil, öğrenci nasıl olsa geçiyor niye çalışsın??”

AT2: “Öğrenci niteliği çok kötü, sınıflar kalabalık ve ek materyaller aldığımızı diğer üst seviyedeki okullar gibi. Kitapta ne varsa onunla sınırlı kalıyoruz, öğrencilerde bizim anlattıklarımızla yetinmiyorlar, ekstra birşey öğrenmek için çaba harcayan 100 kişide 1-2 yi geçmez.”

AT6: “Uygulama becerisi program teorisinde 4 beceriyi hedefliyor.4 beceriyi geniş bir zamanımız yok, sınıflar kalabalık olduğu için de bu imkaansız hale geliyor. İdeal sınıf max.15 kişi olmak zorunda, bu yüzden dil öğretimi kalabalık sınıfta uygun değil.Öğrencilerin tek tek kendilerini ifade etmeleri için ilgilenmek gerekiyor.Süre yetmiyor, dil programının uygulanabilmesi için dil lab.olması gerekiyor.Dynet program var ama yine de kalabalık nüfuslu okullarda az bilgisayar olduğu için dynet uygulaması ile öğrencilerden verim alınamaz.”

OT3: “Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, bunun getirdiği disiplin problemleri gibi birçok sorunumuz var. Bir de daha önce bahsettiğim gibi ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üzerinde olması öğrenciyi bezdiriyor, anlamadığı için birşey yapmak istemiyor.”

AT8: “Öğrenci niteliğine gelince de bir kaç öğrenciyle ders işliyoruz, dersin hızını onlar belirliyorlar. Öğrenciler kısmen istekli diyebiliriz, yönlendirmeye bir yere kadar gidiyoruz.”

Materyal yetersizliğine ilişkin olarak 11 öğretmen görüş bildirmiştir. Söz konusu öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

OT1: “Öğrenciler dediğim gibi kalabalık değil, bu açıdan bir sıkıntı yok.Temel problem istediklerimizi yapamamız; materyal eksikliği temel problem,Görsel ve işitsel materyal sıkıntısı oluyor.Ders saatleri az geliyor yetişmiyor.”

ÜT3: “Çok da memnun değilim, dediğim gibi materyal gerekiyor ekstra. Görsellik yok, dinlemeye yönelik hiçbir şey yaptırıyoruz. Sınıf mevcutları çok fazla değil 20-25 arası bir sorunumuz yok bu konuda....”

ÜT6: “Onun haricinde görsel ya da işitsel anlamda materyal eksikliği sıkıntısı çekiyoruz, kendimiz hazırlıyoruz, öğrencilere hazırlattırıyoruz.Ama yetersiz.”

AT10: “Ders kitabı haricinde öğrencilerin kullanabileceği materyal yok. Güdülenmeyi düşürüyor. Ders kitapları da kötü hazırlanmış. Sınıflarımızda akıllı tahta, bilgisayar vs. teknolojik araç gereç olmadığı için ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi programı kavramaya yeterli olmadığı için uygulamada zorluk yaşıyorum.”

AT8: “Verimli değil, Materyal eksikliği, ders kitabı, çalışma kitabı, test kitabı, Dynet zorunluluğu, sistem sürekli bozuk, bilgisayar program kaldırmıyor. Hiç memnun değilim. Sınıflar kalabalık, bu yıl 2 şube birleştirilerek teke indirildi durum daha da vahim. Öğrenciler istekli değil, Dynet te hep aynı şeyleri yapmak zorunda kalıyoruz, hiç güncelleştirmiyorlar soruları.6.sınıfta da benzer şeyleri yapıyorlardı, o alıştırmaları yapmak istemiyor. Bir şeyleri yapmak zorunda olmak ve bağımlı olmak çok kötü.

ÜT4: “Aşırı memnun değilim. Materyali ders kitapları açısından düşündüğümüzde çok yetersiz ve çocuklar için cazip değil, hiç iç açıcı değil. Programın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için önce ona uygun bir alt yapı olması gerekiyor, tepeden inme bir şey değişmiyor.”

ÜT10: “Materyal sıkıntısı hat safhada, bunu biz kendi çabamızla aşmaya çalışıyoruz.”

İçeriğin yoğun sürenin kısıtlı olması ders işleme sürecine olumsuz yansıyor şeklinde görüş bildiren 9 öğretmen görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

ÜT9: “En büyük memnuniyetsizliğim zamanının yetmemesi ve konuların fazla olması. Artık kaynak bulmak çok kolay internetten indiriyoruz fakat zaman yok uygulama yapmaya. Materyal için zaman ayırıp uğraşyoruz ekstra.”

ÜT2: “Ders saatleri de çok az geliyor, kitabı takip etsek ekstra birşey yaptırılmıyorum....”

ÜT4: “Sınav varsa gramer anlatımı da var demektir, bu gerçeği değiştirmiyor mesela. Ders saatleri az geliyor dediğim gibi, öğrenci sayısı normal 25 kişi civarı bence makul bir sayı. Ek olarak Alt yapı eksikliği ve zaman diyebiliriz güçlükler olarak.”

ÜT6: “Memnun değilim. Uygulama sürecine yeterli zamanı ayıramıyoruz, süre kısıtlı ve klasik dil bilgisi öğretimine ağırlık vermek zorunda kalıyoruz. Süre bizim yapacaklarımız kısıtlıyor.”

Öğretmenler sınıf ortamı ve teknolojinin kullanılması konusunda olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Özellikler, teknolojik olanaksızlıklar sebebiyle dinleme alıştırmaları bile yapamadıklarını ve öğrencilerden oldukça geri konumda olduklarından

söz etmişlerdir. Okulların genel anlamda alt yapı eksiklerinin ders işleme sürecine olumsuz yönde yansımından söz eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

ÜT6: “Teknolojinin kullanılması açısından da öğrencilerden geri konumdayız, onlar bilgisayar kurdu biz ise sadece bir kitapla bu işi yapmaya çalışıyoruz. İnternet sitelerini sadece test çözmek ve alıştırmaya yapmak için kullanıyoruz. Kitapların internet siteleri ya da programla bir şekilde bağlı olması gerekiyor.”

AT2: “Kendimize ait, öğrenciyi motive edecek bir dil sınıfımız yok, teknolojik olanaklarımızdan yoksunuz, dinleme bile yaptırıyoruz. materyaller de yok (poster, flashcard vb, İngilizce hikaye kitapları)Her şey öğretmene bırakılmış durumda, öğretmenin insiyatine kalmış.”

AT3: “Bir de okulun maddi anlamda yetersizliğinde dolayı materyal eksikliği, teknolojik donanımın yetersizliği, problem hep..”

OT1:“Dinleme parçalarını yapamıyoruz, hopörler yok...bazı sınıflarda bilgisayar yok;birinde yaptığımız bir şeyi diğer sınıfta yaptırıyoruz.”

ÜT8: “Sınıfta öğrenciyi hareket alanı kalmıyor, ayağa kalksa sorun oluyor bu sebeple sınıf özellikleri de etkili. Sınıflarımızda bilgisayar ve projeksiyon cihazı mevcut teknik anlamda bir sıkıntı yaşamıyoruz.”

Öğrenci profili ile ilgili 10 ve veli ilgisizliğine ilişkin alt ve orta sosyo-ekonomik düzey okullarında görev yapmakta olan 4 öğretmen görüş bildirmiştir. (At3,AT5,AT7,OT2,ÜT2,AT10, AT2) kodlu öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

AT3: “En büyük güçlük öğrencilerimizin okula karşı olumsuz tutumu, sadece İngilizceyle olan bir sorun değil bu genel anlamda bir sorunuz..Öğrenciler sorumsuz ve okul umurlarında değil, veliler de ilgisiz olunca durum hüsrana oluyor. Bir de okulun maddi anlamda yetersizliğinde dolayı materyal eksikliği, teknolojik donanımın yetersizliği, problem hep.”

AT5: “Materyal eksikliğinden ziyade sınıf özellikleri ve öğrenci niteliği dil öğretiminde oldukça önemli.Okulun bulunduğu bölge itibariyle bu okul sosyo kültürel özellikleri bakımından dil öğrenmeye yatkın değil öğrenciler, veliler de hiç ilgili değil, İngilizce dersi önemsenmiyor, sadece ders geçerken lazım onlar için. SBS sınavında hiç çıkmasa daha da vahim durum, böylelikle 3-5 öğrenci çalışıyor bari☺...”

At7: SBS de çıkacak diye tüm konuları işlemeye çalışıyoruz, elimiz-kolumuz bağlı.Disiplin cezası yok, öğrenci okuldan atılmıyor, kalma yok nasılsa geçiyor zaten ailesi de okutmayacak...genel anlamda öğrencilerin davranış bozukluğu

çok fazla..disiplini sağlayamazsak ders işlenmez burada, ceza yok öğrenci hep haklı...”

OT3: “Velinin ilgisizliği, buna bağlı olarak öğrencinin isteksizliği bizi olumsuz yönde etkiliyor. Ne yapıyorsa öğrenci sınıfta yayıp defter kapatıp eve gidiyor, kalıcı öğrenme olmuyor tekrar etmeyince.”

ÜT2: “Şöyle ki, sınıflar arasında olduğu kadar bir sınıftaki öğrenci seviyeleri arasında çok büyük farklar var; bir sınıfta okulun en iyi öğrencisi de en kötü durumdaki öğrencisi de var; Biri SBS de dereceye giriyor, diğeri okumayı yazmayı zor sökmüş, bu verdiğim en uçlardaki örnekler..Eğer tüm öğrenciler çalışkan ve ilgili olsa neler yapılmaz; ağırdan alsam bu kez de çalışkan öğrenciler sıkılıyor, dil öğretiminde bu büyük bir sorun seviye sınıfları olması lazım.

AT2:“Öğrenci niteliği çok kötü, sınıflar kalabalık ve ek materyaller aldırıyoruz diğer üst seviyedeki okullar gibi. Kitapta ne varsa onunla sınırlı kalıyoruz, öğrencilerde bizim anlattıklarımızla yetiniyorlar, ekstra bir şey öğrenmek için çaba harcayan 100 kişide 1-2 yi geçmez.”

AT10: “Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi programı kavramaya yeterli olmadığı için uygulamada zorluk yaşıyorum.”

Bu görüşlere ek olarak değerlendirme sisteminin, öğrenciyi yeterince çalıştırmaması yönünde olumsuz görüş bildiren bir öğretmenden alıntı aşağıdaki gibidir:

At7: “Ders çalışmamanın ya da ödev yapmanın bir yaptırımı olmalı ödül ya da ceza sistemi işlemiyor. Dönem sonunda tüm öğrencileri geçiriyoruz, adını yazan geçerse çocuk niye kendini yorsun.Disiplin cezası yok, not yok, heves zaten hiç YOK, durum içler acısı..”

Görüşlerden de anlaşıldığı gibi, öğretmenler, öğrenci profilinin dersin işleyiş sürecini fazlasıyla etkilediği ve İngilizce seviyesi düşük öğrencilerle derslerin istenilen düzeyde yürümediği; sınıflardaki seviye farklılıklarından ötürü de zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna velilerin ilgisizliği de eklenince sürecin başarılı bir şekilde ilerlemesinin güçleştiği görülmektedir. Şöyle ki MEB(2006) program kitapçığında velilerin rolüne de yer vererek dil öğrenme sürecinde velinin rolünün önemini şu sözlerle vurgulamıştır“Bir öğretmen velilerden destek almadığı sürece birçok sorunla uğraşmak zorunda kalacaktır, bu nedenle öncelikle ebeveynler dil öğretimi alanında gerçekleşen yenilikler konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. İkinci olarak velilerden çocuklarının dile ve diğer kültürlere karşı ilgi duymalarını sağlamaları için destek istenmelidir. Aileler çocuklarına ikinci bir dili konuşmaya ne kadar çok değer verdiklerini belirtmek durumundadırlar. Eğer mümkünse çocuklarına yabancı dille ilgili

kitap, video ve diğer malzemeleri temin edebilir, eğer söz konusu yabancı dili biliyorsa çocuklarına ödevlerinde ve proje çalışmalarında yardımcı olabilirler.” Bu sebeple programların istenilen düzeyde uygulanabilmesi için veli faktörünün de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Buna ek olarak öğretmenler en çok materyal yetersizliği, sınıf özelliklerinin ve öğrenci sayısının süreci olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Özetle, süreci olumsuz yönde etkileyen özellikler birbiriyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Kalabalık sınıfların olması ve materyal yetersizliği, süreci öğretmen merkezli bir öğretime dönüştürmekte; ders saatlerinin az olması ve konuların fazla olması da bunu pekiştirmektedir. Öğrenci de isteksiz ve ilgisiz olunca ders işleme süreci olumsuz yönde etkilenmekte ve istenilen düzeye ulaşamadığı açıkça görülmektedir.

4.2.2.4. Ürün Değerlendirme

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenlere 4 soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki “Program sizin/öğrencilerinizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?” şeklinde olmuştur. *Programın beklenti ve ihtiyaçları karşılama* teması altında toplanan kodlar genel anlamda *memnuniyetsizlik, kısmen memnuniyet, (istenilenin yapılamaması) pratik ihtiyacı karşılamaması* yönünde odaklanmıştır. Bu soruya ilişkin kod, kategori listesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.29. Ürün Değerlendirme Boyutunun 1.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Programın beklentileri karşılama durumu	Memnuniyetsizlik sebepleri	Hoşnut olmama Beklentiyi karşılamaması, Olanak kısıtlılığı İstenilenin yapılamaması Daha önceki programla uygulamada bir farkı olmayışı, gramere bağlılık) Bilgi-uygulama uyumsuzluğu
	Kısmen Memnuniyet	Sınırlı derse katılım Teori-uygulama farklılığı Okulun şartlarına göre değişmesi Öğrencinin not kaygısı Öğrenci seviyesinin düşüklüğü Öğrenci farkındalığı düşüklüğü Öğrencide zorunlu ihtiyaç oluşturma çabası Öğrencinin ilgisini çekmemesi Kısmen yeterli
	İhtiyacı karşılamaması	Test başarısını karşılıyor Dili pratik anlamda kullanmayı karşılamıyor (

Görüşme yapılan 30 öğretmenden 21 tanesi (ÜT1,ÜT3,ÜT4,ÜT6,ÜT9,Üt10,AT1,AT3,AT4,AT5,AT7,AT8,OT2,OT3,OT4,OT5,OT6,OT7,OT8,OT10) farklı sebeplerden ötürü (öğrenci düşük farkındalığı, sınırlı katılım, istenilenin yapılamaması, pratik ihtiyacı karşılamaması vb.) programdan hiç memnun olmadıklarını belirtirken, 3 öğretmen (ÜT2,ÜT8,AT6) öğrenci seviyesinden dolayı programdan kısmen memnun olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

AT2: “Öğrencinin bir tek beklentisi ders geçmek, bizim okuma yazma bilmeyen 7. sınıf öğrencimiz var☺ benim beklentimi de olanak kısıtlılığı bakımından karşılamıyor. Sadece seçmeli derslerden zevk alıyorum çünkü seçmeli derslerde not yok, belli bir konuya uyma zorunluluğu yok dolayısıyla özgürüz ve istediğimiz aktiviteyi istediğimiz zamanda yaptırıyoruz.”

AT4: “Hiç karşılamıyor diyebilirim.”

AT5: “Öğrenci ne istediğinin farkında değil fakat benim kesinlikle hiç karşılamıyor, üniversitede aldığımız eğitime ters işler yapıyoruz.”

AT7: “Kesinlikle karşılayacak durumda değil..”

Memnuniyetsizliklerini dile getiren öğretmenler; bunun sebepleri olarak dili pratik anlamda kullanamama ve istenilenin yapılamaması noktasında, öğrencilerin bilinçsizliği ve sadece dersi geçmek için çalışmalarını da eklenince programın

beklentilerini yeterince karşılamadığını ve programın amacına ulaşmadığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

OT4: “Çok fazla İngilizce öğretmiyoruz, dikte ediyoruz çocuklara. O zaman da sevmiyorlar ve sıkılıyorlar doğal olarak. Kendi beklentileri oluşmuyor, biz beklenti oluşturuyoruz. Dolayısıyla olanlar not kaygısıyla çalışıyorlar. Dil kavramından bi haberler. Sadece ders olarak geçmeliyim. Kaygıları var geçemeyiz diye ondan çalışıyorlar.”

OT5: “Kişisel olarak benim beklentilerimi karşılamıyor çünkü yapmak istediklerinizi değil yapmamız gerekenleri yapıyoruz.”

OT1: “Aslında gramer anlatmayın diyorlar ama çok fazla gramer yoğunluğu var kitapta; koştura koştura işliyoruz kitabı. Bazı sınıflar için seçmeli İngilizce dersi koyduk ekstra 2 saat fakat yine de yetiştiremedik konuları. Karşılamıyor diyebiliriz, yine gramere bağımlı kaldık.”

OT8: “Program, beklenti ve ihtiyaçlarımızı hiçbir şekilde karşılamıyor.”

OT9: “Sistemdeki amaç güzel, gelişmeleri görebiliyoruz; fakat uygulamaya geçirilemiyor bunlar. O yüzden karşılamıyor.”

AT8: “Karşılamıyor desek☺ En basiti diyalog yapalım diyoruz, en fazla üç grup yapıyor sonra derse devam etmek zorunda kalıyoruz. Öğrencilere yaptıkları etkinlikleri tahtaya kalkıp sundursak sadece 4 saati buna ayırmamız gerek. İmkaan-zaman elverişsiz. İstenilenler yapılamıyor, haftada 4 saatte neyi işleyeceğimizi bilmiyoruz. Öğrencilerimizin pek bir şey beklediği yok ama bizim beklentilerimizi karşılayamıyor diyebiliriz.”

AT1: “Kesinlikle karşılamıyor, bildiklerimizle yaptıklarımız farklı şeyler.”

OT2: “Hiç karşılamıyor. Konuşabilen, yazabilen, üretime dayalı bir şey çıkmıyor ortaya. Boşluk doldurma ve ezbere dayalı bir sistem. Kelime düzeyinde belki okuduğunu anlamada çok fazla problem yok fakat sorulan soruya cevap veremiyor öğrenci “yes-no” dan başka, gerisi yok. Bu sistem öğrencilere dili kullanmayı öğretmiyor kısacası.”

ÜT10: “Ne benim ne de öğrencilerimin beklentilerini karşılamıyor. Hele pratik konuşma sıfır noktasında?...”

ÜT7: “Öncelikle öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamadığı için bizim de beklenti ve ihtiyaçlarımızı karşılamıyor. Çocuk İf caluse yapısını kullansa ne olur, kullanmasa ne olur? daha pratik şeyler öğretmek lazım.”

AT10: “Günlük hayatta öğrencilerin karşılına daha çok çıkabilecek durumlar ve kalıplara da yer verilirse beklentilerimizi daha çok karşılar. Şu anda pek karşılamıyor diyebilirim.”

ÜT5: “Eğer test başarısıysa, dediğim gibi bizim desteklerimizle karşılıyor ama eğer konuşmaksa ya da kendini ifade etmekse öğrenciler cümle kurmaktan acizler.”

AT9: “Günlük hayatta öğrencilerin karşısına daha çok çıkabilecek durumlar ve kalıplara da yer verilirse beklentilerimizi daha çok karşılar. Şu anda pek karşılamıyor diyebilirim.”

ÜT1: “Şahsen benim ihtiyaçlarımı ve beklentilerimi karşılamıyor. Ben bir semire gitmişim Ankaraya yeni yöntem tekniklerle ilgili, birçok farklı bölgeden arkadaşla tanıştım ama program anlatanlar sanki uzaydan gelmiş gibiydiler. Bilemiyorum öyle bir dünya yok yani::: biz burda Batıda en iyi okulların birin de bile onların dediklerini ve yaptıklarını uygulayamayız. Ne bizim beklentilerimiz ne de öğrencilerimizin ki karşılanıyor ama şöyle ki bizden mezun olan öğrencilerin, liselerde başarılı oldukları söyleniyor, kelime bilgileri çok iyi diyorlar, buda umut verici.”

Öğretmenler, sistemin hatalı işleyişini vurgulayarak amaca yönelik değerlendirmenin yapılmadığını; aksine değerlendirmeye yönelik uygulama süreci geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Amaç ve değerlendirme uyumsuzluğunun bir göstergesi olarak da sınav sistemini göstermişlerdir. Yenilenen programın daha önceki programla uygulamada bir farkı olmadığını ve öğrencilere gereksiz gramer yüklemesi yapıldığını, pratik anlamda dilin kullanımı üzerinde durulmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, her bölge ve okulun aynı şartlara sahip olmadığını, dolayısıyla yapılması beklenen şeylerin olanaksızlıklardan ötürü yapılamadığını ifade ederek pratik anlamda amacın gerçekleşmediğini vurgulamıştır.

Öğrenci değerlendirmesi

Ürün değerlendirmenin 2.sorusu “*Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” şeklindedir. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtlar Tablo 4.30. da gösterilmiştir.

Tablo 4.30.: Ürün Değerlendirmenin 2.sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Öğrenci değerlendirme	Ölçme araçlarının çeşitliliği	Klasik yazılı, test, merkezi değerlendirme sınavları, Sözlü, dönem içi performans notları, Proje ve performans ödevleri SBS'ye yönelik çalışma
	Sistem –değerlendirme uyumsuzluğu	Sonuç değerlendirme Değerlendirme-amaç zıtlığı Alternatif Ölçme araçlarının işlevsizliği

Öğrenci değerlendirme teması altında öğretmenlerin bireysel görüşleri ölçme araçlarının çeşitliliği, sonuç değerlendirme, proje-performans ödevleri, alternatif ölçme-değerlendirme araçları, programın amacı- değerlendirme zıtlığı, SBS' ye yönelik çalışma kodlarında toplanmıştır.

Öğretmenler bireysel görüşlerinde ölçme araçlarının çeşitliliği kategorisi adı altında öğrencilerin bir yıl boyunca yeterince sınav ile değerlendirildiklerini ve bu sınavların klasik yazılı, test, merkezi değerlendirme sınavları, sözlü, dönem içi performans notları, proje ve performans ödevleri olarak geniş bir yelpazede yer aldığını vurgulamışlardır. Sınav çeşitliliğine ilişkin 19 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden birkaçının görüşü şöyledir:

AT1: “Biz 1 dönem içerisinde 3 yazılı sınav yapıyoruz ve son sınavı da test şeklinde yapıyoruz. Sadece yazılı sınavlara göre öğrenciye not versek tüm sınıf istisnasız 1 alır, hiçbiri geçerli not bile alamaz. Bu bakımdan biz süreci değerlendiriyoruz aslında öğrencilerin derse aktif katılımlarını, ders içi performanslarını notlandırıyoruz ve sözlü notu şeklinde değerlendiriyoruz. Örneğin diyorum ki çocuklar 10 tane fiil ezberleyene 100 vereceğim, böylelikle herkes çalışıp geliyor not alacağız diye başka türlü çalışmıyorlar. Notu bir anlamda pekiştireç olarak kullanıyorum ben.”

AT5: “Değerlendirme en çok üzerinde durduğum noktalardan biri. Eğer not olayı olmasa öğrenciyi nasıl çalıştırırız hiçbir fikrim yok. ben herkonunun bitiminde dönem içi yaptığımız sınavların haricinde 10 soruluk kısa quizler yapıyorum, öylelikle dersi dinlemek zorunda kalıyorlar.”

OT4: “Her türlü sınavdan fazlasıyla yapıyoruz, klasik, test, boşluk doldurma...dönem içinde 3 sınav yapıyoruz bir de deneme sınavları oluyor test.”

OT1: “Türkiye’de sınavdan bol bir şey yok, sınavlar yeterli hatta gereğinden fazla diyebiliriz. Ben performans ödevleri veriyorum, Her ünite sonunda ödev veriyorum. Dönem içinde 3 tın sınav yapıyoruz yazılı artı test, analiz sınavları oluyor .”

ÜT2:“Her dönemde 3 sınav yapıyoruz, karışık klasik ve testle değerlendiriyorum. Ders içi performanslarını da değerlendiriyorum. Bence değerlendirmede bir problem yok ne işliyorsak onu notlandırıyoruz.”

ÜT4: “Dönem içinde 3 sınav yapıyoruz, 2test 1 klasik sınav şeklinde. Bunların haricinde sınıf içi aktivitelere çok önem veriyorum ben. Öğrencilerin performansları notlarından daha önemli, yaptıkları ödevler, performans ödevlerini kontrol edip kanaat notlarımı bu şekilde kullanıyorum. Bence bu konuda bir sıkıntı yok.”

Öğretmenler, programda uygulanan değerlendirme araçlarının sonuç değerlendirmeye dayalı olduğunu ve programda belirtilen hedeflere uymadığını belirtmişlerdir. Alternatif değerlendirme araçları kullanılsa da SBS’nin varlığı ve öğrencilere test çözme zorunluluğu sebebiyle ister istemez gramere dayalı bir öğretim yapıldığı ve bunun ölçüldüğü görüşlerinde dile getirmişlerdir. Değerlendirmenin süreci değerlendirebilme anlamında amaca ulaşmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerden örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

AT2: “Amacına ulaştığını düşünmüyorum, her öğretmen sınavını kendisi hazırlıyor ve dolayısıyla üzerine en fazla düştüğü konulardan soru soruyor. Eğer amacımız öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmekse biz sınavlarda sadece grameri ölçüyoruz, amacına uymuyor. Ama amacımız kelime öğretmek ve gramer işlemekse uyuyor. Sonuçta dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini ölçmek için bir araç kullanmıyoruz.”

AT6: “Programda uygulanan değerlendirme türleri ölçme araçları sonucu değerlendirmeye dayalı. Bu yüzden sonuca dayalı değerlendirme sadece dil bilgisi kullanımını ölçebilir; bu yüzden de okumasını, dinlemesini, konuşmasını bir ölçme aracına dayandırarak ölçemiyoruz. Ancak performans ödevleriyle ölçebiliyoruz. Ama yine de şu yazılı sınav gerçeği olduğu sürece, onun sonucuna göre ölçülüyor, ağırlık onda.”

ÜT10: “Öğrenciler genelde yazılı sınavla değerlendiriliyorlar. SBS ye yönelik çalışma için tamam gerekli ama genel anlamda İngilizce yeterliliği sağlıyor.”

OT8:“Programda uygulanan değerlendirme türleri bana göre zaten dersin öğrenci seviyesi üzerinde olmasından dolayı alternatif değerlendirme kullanılması açısından bir değişiklik yaratmıyor, öğrenciler klasik sınav ve test yöntemi ile değerlendiriliyor, proje ve performans ödevlerini de kendimiz basitleştirerek veriyoruz. İstenilen anlamda program uygulanmadığı için de değerlendirmeler yapılamıyor.”

OT3:“Değerlendirme ister istemez sonuca yönelik oluyor, süreç değerlendirilmiyor. Sistemle alakalı bir durum, başarı SBS ile ölçülüyorsa değerlendirme de sonuca yönelik olacak tabiki. İşin kötüsü tüm okullar aynı seviyede tutuluyor,en başarılı okulun öğrencileri de en başarısız okulun öğrencileri de aynı sınava tabii tutuluyorlar.Nasıl zümreleri bölge bölge yapıyorlarsa okulları da bölsünler bölgelere göre ona göre bir sınav yapsınlar, ortak sınav olmuyor çok gerçekçi çünkü bir A okulu ile B okulu arasında karlı dağ fark var. Mecbur test de çözdürüyoruz öğrencilere biraz test tekniği öğrensinler diye.”

Öğretmenler proje-performans ödevlerinin öğrenmeye katkısı açısından iyi olduğunu; fakat sınıflar kalabalık olduğu için öğrencilerin süreçte ne yaptıklarını birebir takip edemediklerini, bu sebeple ödevlerin istenilen amaca tam olarak ulaşmamasından dolayı duydukları sıkıntıyı dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden iki alıntı aşağıdaki gibidir:

ÜT9: “Sınavları kendimiz hazırlıyoruz bir sıkıntı yok ama performans ödevi konusunda öğretmen çok zorluk çekiyor. İnternette hazır ödevi getiriyorlar, yeterince ilgilenmezsek hiçbir işe yaramıyor. Başkalarına yaptırıyorlar.”

AT8: “Öğrencilerin gelişim sürecini değerlendirmek adına, performans, proje ödevleri yaptırıyoruz; fakat her sınıfta en az 30 kişi öğrencileri yönlendirmek imkansız, haftada en az 1 saat öğrencilerin ödevlerini kontrole ayırmak lazım. Kendi başlarına internette bir şeyler yapıp getiriyorlar performans ödevleri için.” Ben de kontrol edemiyorum, onlar da bir şey sormuyorlar, doğrusu istenilen amaca ulaşamıyor. Sürece göre değil direkt olarak sonuca göre değerlendirme yapıyoruz.

Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yorumda bulunan 2 öğretmen bu bölümlerin gereksiz ve işlevsiz olduğunu ifade ederken, 1 öğretmen bu bölümlerin yararlı olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

AT10: “Bazı üniteler için verilen değerlendirme araçları gerçekten kazanımları ölçen nitelikte ancak özellikle teknolojiye bağlı değerlendirme ölçekleri benim öğrencilerim için işlevsiz.”

AT3: “Bazen gereksizce yapılan değerlendirmeler söz konusu oluyor. Örneğin ders içi etkinliklere katılım sürecindeki ölçütler, öğretmen elinde sürekli bir ölçekle sınıfta dolaşamaz ki... Çalışıp gelen ve çalışmayan öğrenciler zaten kendini gösteriyor kendini, bu tür kağıt işleri gereksiz geliyor bana.”

OT7: “Programda uygulanan öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, duygu ve düşünceler bölümünün yararlı olduğunu düşünüyorum ve daha yaygın olarak kullanılması gerekir.”

Özetle, öğretmenler genel olarak ölçme araçlarıyla ilgili yeterince çeşitlilik olduğunu ifade etmişler, bunun yanı sıra bazı öğretmenler öğrettiklerini ölçtüklerini dolayısıyla öğrencilerin **hatalı/yanıltıcı bir değerlendirme süreci** geçirdiklerini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin verdiği ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ölçme araçlarının etkililiği

Ürün değerlendirmenin 3.sorusu olarak öğretmenlere “Programda uygulanan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?” yöneltilmiştir. *Ölçme araçlarının etkililiği* teması altında öğretmen görüşleri performans ödevleri, SBS sınavının olumlu ve olumsuz getirileri, değerlendirme sisteminin çelişkisi kategorileri altında birçok kodda toplanmıştır.

Tablo 4.31.: Ürün Değerlendirmenin 3.Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Ölçme araçlarının etkililiği	Proje-Performans ödevleri	Performans ödevlerinin amacına uygun olmaması Performans ödevi-veli ilgisizliği,maddiyat Performans ödevinin sıkı tabii ki/faydalılık Performans ödevi-basitleştirerek verme
	SBS sınavının olumlu ve olumsuz getirileri	SBS-işlenen konulara paralel sorular SBS-konularla tutarsızlık, SBS-kendini sınaması-hırs yapması SBS-istenilen amaca ulaşmaması/gramere bağımlılık SBS-dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçmesi SBS ye verilen önem,mekanik sorular SBS-programda belirtilmemesi-örtüşmemesi SBS-ektra test yükü,sınav stresi-başarısızlık SBS-bilgiyi ölçmemesi, sınava dönük sistemi SBS-ezbere yöneltmesi, Sistemin kendi içinde çelişmesi
Ölçme araçlarının etkililiği	Değerlendirme sistemi	Dilin kullanımına ilişkin değerlendirme yapılmaması Yanıltıcı değerlendirme Hatalı Değerlendirme sistemi Sisteme uyum zorunluluğu Değerlendirmeye uygun eğitim verilmesi Gramer ölçümüne dayalı sınav sistemi Konuşma ve dinlemenin ölçülmemesi Program/amaç-değerlendirme zıtlığı Sınavların öğrenciyi çalışmaya zorlaması

14 Öğretmen bireysel görüşünde, performans ödevleriyle ilgili olarak amacına uygun yapıldığında ve sıkı takip edildiğinde; 2 öğretmen öğrenci seviyesine uygun olarak verildiğinde yarar sağlayacağını belirtmiştir. Bu şartlar altında, mevcut sistemde öğretmenler proje-performans ödevlerinin herhangi bir olumlu etkisinin bulunmadığından ve kendilerine daha fazla yük getirdiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

ÜT4: “Performans ödevleri abartıldığı kadar yeterli olmuyor çünkü öğrenci istenilen düzeyde araştırma yapıp gelmiyor. Biz de not vermek zorundayız beğenmesek de ..”

ÜT9: “Performans ödevi konusunda öğretmen çok zorluk çekiyor. İnternette hazır ödevi getiriyorlar, yeterince ilgilenmezsek hiçbir işe yaramıyor. Başkalarına yaptırıyorlar.”

AT4: “Proje ve performans ödevleri öğrenciler ve öğretmenler açısından bir yük durumuna geldi hatta veliyi de yakinen etkiliyor. Öğrenciye hiçbir kazanımı yok bence; Veli öğrenciye yardım ederken İngilizceye merak duymaya başlar belki diye umudum var. Ben de artık hiç getirmemelerinden yardım alarak ödev yapmalarına göz yumuyorum. Sınavların içeriklerini yanlış buluyorum, İngilizce dersi teste dayalı bir ders olmamalı, bu şekilde dil öğretilemez.”

AT5: “Performans ödevlerine gelince, her konudan sonra versek ödevleri belki daha faydalı olur; birde sınıfta kontrol etmek gerek öğrenciyi, ona rehber olmamız gerekli bunun için de en az 1 ders saati gerek bunun için yeterli zamanımız yok, veriyoruz ödevleri sonra kontrol edip geri veriyoruz.”

OT7: “İkincisi performans ödevlerini eğer öğretmen iyi takip ederse ve öğrenciye rehberlik ederse faydalı oluyor, diğer yandan öğrenci elinde bir çıktıyla gelebiliyor.”

ÜÖ1: “Proje ödevine önem veriyorum ama internette kolayına kaçarak yapıyorlar ödevlerini bu sebeple, bazen amacına uygun olamıyabiliyo.....”

OT5: “Öğrencilerin gelişim sürecini değerlendirmek adına, performans, proje ödevleri yaptırıyoruz; fakat her sınıfta en az 30 kişi öğrencileri yönlendirmek imkansız, haftada en az 1 saat öğrencilerin ödevlerini kontrole ayırmak lazım. Kendi başlarına internette birşeyler yapıp getiriyorlar performans ödevleri için. Ben de kontrol edemiyorum, onlar da bir şey sormuyorlar, doğrusu istenilen amaca ulaşamıyor. Sürece göre değil direkt olarak sonuca göre değerlendirme yapıyoruz.”

AT7: “Performans ödevlerini almak istemiyorlar biz zorla veriyoruz fakat istedikleri konular hakkında olursa zevkle yapıyorlar en azından, sürecini değerlendiremesek de bir şeyler yapamaya çabalamaları güzel.”

AT6: “Performans ödevinde süreç önemli, öğrenci bu ödevi yaparken öğretmene danışıyorsa iyi, çünkü öğretmen her bir öğrencinin yanına gelip onları tek tek takip edemez, buna vakit yok. Faydalı olabilmesi için öğrencinin yaptığını

göstermesi lazım, danışması gerek.Bu ödevler bize sadece sonuç olarak geliyor, süreci yine değerlendiremiyoruz.Bu sebeple çok faydalı olmuyor,görsel ödevler faydalı oluyor.Onları da yapabilecekleri ödevleri kısıtlı maalesef.”

OT2: “Proje ve performans ödevleri öğrencilere sanıldığı kadar çok şey katmıyor, çoklu zekayla ilgili olarak da bazı çocuklar bu ödevleri yapmayı sevmiyor, zorla yapıyor. Yaptıkları konularla ilgili şeyleri kesin unutmazlar diyoruz ama nafile, çok çabuk unutuyorlar yaptıkları şeyleri bile.”

Buna ek olarak 3 öğretmen performans ödevlerinin velilere de ekstra yük getirdiği ve velilerin de araç-gereç alma konusunda pek yapıcı olmadıklarından bahsetmişlerdir. Örnek bir alıntı aşağıdaki gibidir:

AT1: “Öğrenciler ne getirirse kabul ediyoruz performans ödevleri için. Biz bulduğumuza şükreder konuma geldik zaten getiren az kişi, ödev yapsalar da not versek mantığıyla yaklaşıyoruz. Veliler de pek yapıcı değil bu konuda kağıt kürek masrafı olarak bakıyorlar, mantığını anlamıyorlar, ne gerek var hocam diyorlar.”

AT6: “...Aileleri de ilgisiz, çocuklar başıboş destek alamıyorlar; internete bağlı kalıyorlar ödevlerini yapmaya”...

Kısacası proje ve performans ödevlerine programda her ne kadar süreci değerlendirme adına olumlu roller yüklense de, öğretmen görüşlerinin bu yönde olmadığı aşikardır.

İkinci olarak, öğretmenler *programın amacı ve değerlendirmenin uyumsuzluğundan* bahsederek hatalı değerlendirme sistemi üzerine odaklanmıştır. Programın amacında belirtildiği gibi bir **değerlendirme yapılmadığını** ve değerlendirme sistemi ile programın tezat olduğunu belirtmişlerdir. Dilin kullanımına ilişkin yaptırım olmamasından ötürü, sistemin kendi içinde çelişmesi üzerine yorumda bulunmuşlardır. Özellikle programda teste yönelik herhangi bir açıklama getirilmemesine rağmen SBS sınavının varlığı ile değerlendirmenin istenilen amaca ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler kendi yaptıkları sınavlarla ilgili olarak konuşma ve dinlemenin ölçülmediğini ve gramer ölçümüne dayalı bir sınav sisteminin var olduğu ve öğrencileri bir şekilde geçirmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. (AT4, OT5, OT9,OT7, OT9, OT1,OT3,AT7) kodlu öğretmenler değerlendirme sisteminin farklı işleyişine ilişkin durumu aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

AT4: “İngilizce dersi daha eğlenceli bir şekilde öğretilmeli ve ölçülmeli. Ancak sistem yüzünden ders teste döndü, testle ne kadar dil becerisi değerlendirilse o kadar değerlendiriyor. Biz yazılı ve sözlü notlarıyla değerlendiriyoruz öğrencileri. Bence değerlendirme bir ünite işlendikten sonra olabilir, illaki dönemde 3 t'n olacak diye bir şart olmamalı sonuçta hedef öğrencinin anlamasını ölçmek.”

OT5: “İngilizce açısından düşünürsek tamamen tezat bir durum var. Testle iletişim becerilerinin gelişimi ölçülemez. Testlerde de basit gramer hataları ölçülüyor. Bu tamamen öğretimin niteliğini belirliyor. Öğrenciler değerlendirilirken okullara alınırken yazılı sınavlara göre olduğuna göre biz de sisteme uyuyoruz. Yapmak zorundayız. SBS de soruluyordu yakın zamana kadar. Anadolu Lisesine gitsin istiyoruz. Değerlendirmeye uygun eğitim veriyoruz diyebiliriz. Değerlendirme araçları tezat ve yetersiz.”

OT9: “Belki diğer dersler için sınav öğrencilerin öğrendiklerinin %100 ünü “ölçebilir, fakat İngilizce öğretiminde böyle bir şey söz konusu değil. Biz sınavlarla öğrencilerin sadece %25 lik dilbilgisi yapılarını anlayıp anlamadıklarını ölçüyoruz. 4 beceri alanını ölçmek kolay değil, buna uygun ölçme araçları olması lazım”

OT7: “...Okulda yapılan sınavlarda da anlattığımızı değerlendiriyoruz,... Amaç eğer dil becerilerini geliştirmekse sınavlar bunu ölçmüyor kesinlikle...”

OT1: “Programa göre öğrencilerin konuşma ya da dinleme becerileri hiçbir şekilde ölçülüyor; zaten bu da test edilemez. Burada ne öğretiyorsak onu soruyoruz...”

AT7: “Çok nadir yazma becerisini yeri geldiğinde yapıyorum. Değerlendirme adına yaptığımız şey yazılı sınavlar. Zaten korku da oluyor, hadi konuşun ya da hadi bir şeyler dinleyelim not vericem dediğimde öğrenciler korkudan tutulup kalıyor. Çok nadir yazma becerisini yeri geldiğinde yapıyorum. 4 temel beceri ölçülüyor. Klasik usul yazılı sınav ve test yapıyoruz...”

AT2: “Eğer amacımız öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmekse biz sınavlarda sadece grameri ölçüyoruz, amacına uymuyor. Ama amacımız kelime öğretmek ve gramer işlemekse uyuyor. Sonuçta dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini ölçmek için bir araç kullanmıyoruz.”

Sınavların içeriğine ek olarak genel anlamda değerlendirme sisteminin dersten geçme-kalma açısından yanlış bir şekilde işlediği yönündeki 2 öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

OT7: “Değerlendirme konusunda pek parlak şeyler düşünmüyorum. Öğrenci kağıda hiçbir şey yazmasa da boş kağıt da verse kurul kararıyla geçiyor sene sonunda. Neyi test ediyoruz bu durumda peki? Sınavlarımız öğrenci düzeyine göre hazırlıyoruz.. En fazla 3 bölümden oluşuyor. Klasik, boşluk doldurma, test karışık hazırlıyorum, çocuğun sınava girip çıkması 1 dakika sürüyor, adını yazıp çıkıyor, çok sinir oluyorum...”

OT9: “...Ayrıca öğrencilerin geçme-kalma başarısı gerçek başarıyı ölçmüyor çünkü kalma diye bir şey yok, hiçbir şey öğrenmese de geçirmek zorundayız...”

SBS sınavıyla ilgili olarak görüşlerinde; öğrencileri çalışmaya zorlaması yönünden iyi olduğunu fakat bir anlamda değerlendirme sistemini gramere bağımlı konuma getirdiğini belirtmişlerdir. SBS’de çıkan sorular okuma ve kelime soruları olduğu için, sadece öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisini hedef aldığını ve birtakım konularla tutarsızlık yaşandığını da eklemişlerdir. SBS’ye verilen önem dolayısıyla, öğretmene ekstra yük geldiği ve konuların haricinde test çözme gerekliliği doğurduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, SBS’nin üretmeyi beceremeyen fakat testi seven bir nesil yetiştirdiğini, bu sebeple öğrencileri düşündürme yerine mekanik olarak test tekniğine alıştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

ÜT4: “Öğrencilerin çoğu SBS için dershaneye gidiyor ve İngilizce de görüyorlar orada, kısacası öğrencileri dersane de destekliyor şimdiden. programı takip edersek test yapacak vakit kalmıyor, konuya göre en fazla 2 test veriyorum, öğrenciler test canavarı gibiler. Yazmayı, üretmeyi beceremiyorlar; ama test çözmeyi çok seviyorlar, en iyi yaptıkları bir iş bu. SBS onların sadece kelime ve dilbilgisi bilgilerini ölçebilir, performanslarını sadece biz değerlendirebiliriz ders içerisindeki durumlarına göre.”

ÜT9: “SBS hem iyi hem de kötü oldu. Öğrencilerin İngilizce dersine önem vermeleri açısından iyi oldu fakat bize ekstra bir yük getirdi, teste yönelmek zorunda kalıyoruz. Eğer SBS de çıkmasa iyi öğrencilerimiz İngilizcenin üstüne fazla düşmezlerdi. Öğrenciler test çözmek istiyorlar, sınavlarda fullemek için. Bu kez de konuşma ister istemez 2.plana atılıyor.”

AT4: “SBS ayrı bir fiyasko, kitaptaki konular ile sbs sınavında çıkan sorular bazen örtüşmüyor ve bize test çözdürme konusunda ekstra külfet getiriyor. SBS sadece çalışkan öğrencilerin sınavda çıkacak diye İngilizcenin biraz daha üstüne düşmesini sağladı.”

OT7: “SBS de sadece gramer ve kelime bilgisine yani sadece ezbere yönelik bir sınav, öğrencinin sadece okuma ve gramer bilgisini ölçüyor.”

AT7: “SBS de derslerle alakalı olarak çıkıyor ve öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçüyor.En çok sevdikleri şey çocukların boşluk doldurma, bilemediklerini atıyorlar, hiçbir işe yaramıyor yani.”

AT6: “SBS ye gelince sadece dilbilgisini ve kelime bilgisini ölçüyor,öğrencilere test çözdürmek zorunda kalıyoruz.”

OT2: “SBS verilen programla tamamen alakasız.Soruları bizim kullanmadığımız fakat diğer okullara gönderilen kitaptan hazırlıyorlar dolayısıyla kelimeler ve bazı konular paralel değil, öğrenciler başarısız oluyor ve sadece dilbilgisi ve

kelime bilgisini ölçüyor.Çok mantıksız.Testlerin yine öğrencilere kazandırdığı birşey yok, ezberden başka.”

ÜÖ1: “İngilizce seviyesini 1 sınavla ölçemezsiniz, bazen hasta olabiliyor, stresli olabiliyor,heyecanlanıyor..Ben kendi sınıfımda birçok öğrencimin sınavları iyi olduğu halde sınavlardan düşük aldıklarını görüyor ve şaşırıyorum.Netleri düşük geliyor halbüki konuşması, dinlemesi çok iyi bu öğrencilerin.Bu da sınavdan aldığı notlarla onun seviyesinin düşük olduğunu göstermiyor bence.Bir de deneme sınavlarında resimli sorular var, öğrenciler resimleri anladıklarında ya da anlamadıklarında da soruları cevaplandırıyorlar, resimleri yanlış anladıkları için de yanlış cevaplayanlar oluyor. Görsellik bazen işe yaramıyor.”

İdeal Program

Ürün değerlendirmenin son sorusu “4.soru,7.sınıflarda uygulanmak üzere daha etkili bir dil öğretimi için programla ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, **eklemek**, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir? -Programın geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir? **şeklinde idi.** *Etkili dil öğretim programı* teması altında birleşen kodlar *materyal ile ilgili düzenlemeler, program ile ilgili düzenlemeler, sistem değişimi, öğretmen özellikleri/yetiştirme, uygun fiziki ortam, yurtdışı bağlantısı kategorileri altında* incelenmiştir. Söz konusu, tema, kategori, kod listesi tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.32.: Ürün Değerlendirmenin 4. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod
Etkili dil öğretim programı	Materyal Özelliği	Görsel ve işitsel materyal desteği sağlanması Ders kitaplarıyla ilgili düzenleme yapılması Ders kitaplarının öğretmen seçimine bırakılması Öğrencinin ilgisini çekici kitap hazırlanması. Seviye gruplarına ve okula göre kitap seçimi Ders kitaplarının işlevsel olması İnteraktif materyal gerekliliği Öğrenci hevesini arttırma gayreti/farkındalık oluşturmak Cd lerin öğrenci seviyesine göre hazırlanması
	Fiziksel Ortam	Tüm imkânlarıyla dil sınıfları oluşturulması Öğrenciyi heveslendirecek bir ortam yaratılması Alt yapı-uygulama dengesinin kurulması-teknolojik donanımı güçlendirme Teknolojik alt yapının zenginleştirilmesi Sınıf mevcudunun azaltılması, Seviye sınıfı yapılması

Tablo 4.32'nin Devamı		
Tema	Kategori	Kod
Etkili dil öğretim programı	Bölgesel Farklılıklar	Her okulun kendine göre bir program geliştirmesi Sınıf, seviye, bölgesel uygulama farkının göz önüne alınması, Gerçek okul şartlarına uygun bir program Bireysel farklılıkları göz önüne alması
	Değerlendirme	Değerlendirme sisteminin beceriyi ölçmesi gerekliliği Eğitimin sınav odaklı olmaması Süreç değerlendirme yapılması Sınavlar kalkmalı-sınav kaygısını ortadan kaldırmak Sistemin test çocuğu yetiştirmesi
	Yurtdışı Olanakları	Dili kullanma alanı oluşturulmalı İnternette kardeş okullar bulmak Yurtdışı etkinlik ve projelerin etkin hale getirilmesi Öğretmene motivasyon-yurtdışına gönderme Öğrencilerde merak uyandırmak, Farklı ülkelerle bağlantı kurmak
	Sistemde köklü değişim	Dil öğretim politikası edinmek, Öğretimdeki mentalite hatası Kur sistemi, Hazırlık sınıfı getirilmesi Sistem ve programın ayrı sorunu Becerilere yönelik esnek program Sisteme bütüncül yaklaşım- <i>köklü değişim</i> İdealistlik-gerçekçilik dengesinin kurulması Yönetici tutumu-zihniyet değişimi Eğitici, sınıfta uygulamalı seminerlerin gerekliliği

Materyal düzenlenmesi ile ilgili görüşlerinde neredeyse öğretmenlerin hepsi özellikle ders kitaplarıyla ilgili düzenlemeler yapılması, kitapların profesyonel bakış açısıyla hazırlanması, öğrencilerin ilgisini çekici ve işlevsel olması ile birlikte ders kitapları seçiminin öğretmenlere bırakılması, seviye gruplarına göre kitap seçimi konusunda pek çok farklı görüş bildirmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜÖ1:” Kitapların da güncellenmesi lazım. Ben 5 yıldır aynı kitapları okutuyorum, kitapların içeriği, okuma parçaları güncellenmeli.Örneğin öğrenci okuma parçası okuyacakken yine mi reading! Dememeli, onun yerine aaa... acaba ne okuyacağız! Demeli. Michael Jackson ile ilgili bir parçadan sıkılıyorlar, adamı tanımyorlar ve onu ucube gibi görüyorlar.Ama Justin Biber gibi birtakım güncel sanatçılar olsa daha eğlenceli olur ve okumak isteyecekler öğrenciler için.Ergenlerin yaşına uygun olması lazım okuma parçalarının, geçenlerde Justin Biberle ilgili bir okuma parçası verdim bayıldılar.Kitapla ilgili: “Future tensle

ilgili burçları anlatmışlar, will konusunu işlerken sanki çok önemliymiş gibi,daha zevkli konular var bir tensi anlatmakla ilgili ve 3 yıldır o burçlar var.Kitapların kapakları değişiyor ama içerik aynı hiç değişmiyor. MEB bize görsel ve işitsel materyaller göndersin, çekilmiş örnek videolar, diyaloglar, dramalar göndersin kitabı teknolojiyle bütünleştiresinler.”

AT10: “Müfredat Avrupa Dil Portfolyosu’na göre hazırlanmalı ders kitabı ve diğer materyaller buna uygun seçilmelidir. Bir de artık devir teknoloji devri, öğrencilere tablet dağıtılacağı söyleniyor, interaktif materyaller kullanılabilir ve kitapla bağlantılı internet siteleri derslerde kullanılabilir, öğrencinin kendisini geliştirmesi için proje-performans ödevi yerine,şu siteye girin ve şu oyunu bitirin denebilir, absurd gelebilir ama öğrenciler bunu seviyor.Gerçi bizim öğrenciler evlerinde çoğunun bilgisayarı yok fakat okullarda bilgisayar laboratuvarları kurularak belirli saatlerde öğrencilerin internet kullanmalarına izin verilebilir.”

AT3: “Tabiki programda yazılıp çizildiği gibi tüm beceriler olmalı fakat dilbilgisini de hiçe sayamayız. Lüzumsuz diyalogların olmadığı, daha işlevsel bir ders kitabı bile dersi daha zevkli hale getirebilir aslında. Kaynak kitapların alınmadığı sınıflarda ders kitabının işlevsel olması ve öğrencilerin zevk alması çok önemli bir husus. Çünkü çocuk İngilizceyi sadece bizden dinleyip kitabından çalışıyor, sevmediği ve anlamadığı bir kitabı niye çalışmak istesin ki.. Kitaptaki yönergeler bile İngilizce, derse gelemeyen bir öğrenci kendi kendine ne yapacağını, hangi etkinliği nasıl yapacağını anlamıyor, hep biz açıklayıp çeviriyoruz..”

ÜT7: “Kitaplarımız acilen değiştirilmeli. Daha itinalı, daha ilgi çekici bir şekilde programa uygun olarak hazırlanmalı. Materyal olarak sadece kitapların değil poster, flascard, resim ,video, vb.şeylerin okullara gönderilmesi gerek.”

ÜT4: “Seviye gruplarına göre kitaplar farklılaştırılabilir, bu başarıyı arttıracaktır. İçerik yalınlaştırılmalı ve öğrencilerin zorlandıkları konular daha basitleştirilerek anlatılmalı ve kitaplarda yer almalıdır. Bu konuda pedegog ve psikolog görüşlerinden faydalanılabilir. Kitap çok önemli bu yüzden önemle üzerinde durulmalı.”

OT7: “MEB kitaplarla ilgili bir düzenleme yapması lazım. Hiç memnun değiliz. Sadece kitap işlese çocuklar bayılır sıkıntıdan, biz sürekli ordan buradan farklı test kitapları, kaynak kitaplarla dersi monotonluktan kurtarıyoruz. Kaynak kitabı zorlayamıyoruz ama hemen hemen hepsinde var, ödev yapıyorlar evde okulda anlayamadılarını soruyorlar.”

AT4: “Ders kitaplarıyla ilgili konuşacak olursak, diyalogların fazla olması güzel bir gelişme, bir sorun yaşanmıyor; fakat Türkiye’deki 3. okulumda çalışıyorum, hep farklı bölgelerde çalıştım. İstenilen şeyler ortam müsait olmadığı için yapılamıyor. Bir de materyal yoksunluğu ve kitapların içerik bakımından çok yoğun olması işin içine girince her şey daha da zorlaşıyor. Öncelikle kitapların sadeleştirilmesi gerek, üniteler azaltılmalı; becerilerin tümünün kullanımına olanak sağlayan yalın bir kitap olmalı. Çünkü bizim gibi okullar sadece kitaptan işlemek zorunda. Örneğin; işaret sıfatlarını anlatırken 1 diyalog yeterli, okuma

parçaları çok uzun ve çok ağır kelimeler var içinde. Kitapların ve içeriklerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre yeniden düzenlenmesi gerekiyor, aşırı olan program sadeleştirilerek işlenmekte olan konulara daha fazla zaman ayrılmalı. Her bir konuda 4 temel beceriye yönelik eşit oranda aktiviteler olması ve eklenmesi gerekir. En önemlisi de okullardaki donananımın zenginleştirilmesi gerekiyor.”

Ders kitaplarının öğretmen seçimine bırakılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden üç alıntı aşağıdaki gibidir:

AT5: “Kitap hazırlama komisyonun da İngilizce öğretmenleri de olsun, içimizden birileri. Bize tek bir kitap göndermek yerine, birçok seçenek sunsunlar ve biz de öğrenci ve okul seviyemize göre bir kitap seçelim. Üst düzey, teknolojik olanakları iyi olan bir okulda okutulan bir kitapla alt düzey, teknolojik olanaklardan yoksun bir okulda okutulan bir kitap arasında bir fark olması gerek. Bize bir seçme yetkisi tanınması şart.”

ÜT10: “Kitaplarla ilgili fikirlerimizi yazılı olarak sorduklarında açıkça söylüyoruz olması gerekenleri ve sorunlarımızı. Peki niye söylediklerimiz kaile alınmıyor hala merak ediyorum, biz söylemekten bıktık artık aynı şeyleri. Tek bir kitapla dil öğretiminin olmayacağını herkes bilir..”

ÜT3: “Daha düzgün ders kitapları olmalı başlangıçta. Öğretmenlere bırakılmalı seçimler ki biz de öğrencilerin seviyesine uygun kitaplar seçelim. Teknolojiyi çok az kullanıyoruz, neredeyse hiç kullanmıyoruz diyebilirim. Kitaplar teknolojiyi kullanırmaya özendiriyor.”

OT3: “Tek tip kitap değil, okulların buldukları bölgelere göre, öğrencilerin seviyelerine göre 1 kaç çeşit kitap olmalı ve seçim bize bırakılmalı. Birsürü yayın evi var, bize örnek kitaplar gönderip fikrimizi alabilirler.”

Buna ek olarak görsel ve işitsel materyal desteği sağlanması ve teknolojiyle bütünleşen interaktif materyal kullanımının desteklenip ortak materyal kullanım alanları yaratılması konusunda da fikir bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir.

ÜT9: “Eğitim Bilişim Alanı artırılabilir, öğretmenlerin ortak kullandıkları daha fazla materyal paylaşım alanı yaratılabilir. Eğitim Bilişim Alanı artırılabilir, öğretmenlerin ortak kullandıkları daha fazla materyal paylaşım alanı yaratılabilir. Ünitelerle ilgili powerpoint sunular yapıp öğrencilerin dikkati daha çok çekilebilir.”

ÜT4: “Dinleme aktiviteleriyle ilgili olarak da öğrencilerin anlayabileceği seviyede hazırlanmalı CD. ler, çok fazla bilinmeyen kelime ve cümle yapıları olduğu için öğrenci anlamıyor ve dinlemek istemiyor. Öğrencilerin ilginç bulacağı ve de öğrenmeyi kolaylaştıracak öğrenilenleri pekiştirecek türden

çalışmalara daha çok yer verilmesi uygun olacaktır.Hatta günümüzde artık CDler yerine videolar olsa daha dikkat çeker, hem görüp hem de dinleyerek öğrenirler.”

ÜT1: “Bir de kitapla bu iş olmaz donanımlı akıllı tahtalı sınıflar olmalı ve öğretmen bir konuyu anlatırken özgür bırakılmalı, bir kitaptan ders işlemek hangi devirde kalmış artık merak ediyorum, öğrenciler internetten çocukları bizim onlara uyum sağlamamız gerek.”

AT4: “Bir önemli konu da, teknolojiyle kullanımıyla ilgili. Hiçbir şekilde teknolojiyi kullanıramıyoruz çünkü gerekli teknolojik donanım eksik. Tek kitapla da İngilizce nasıl öğretilir..Görsel ve işitsel materyal yok.MEB bize kitapla birlikte materyal gönderebilir,CD, video,slaytlar vs.”

AT1: “Dinleme konusunda da Cd yaptırıp öğretmen kitaplarıyla yollayabilirler, video gönderebilirler. İstenildikten sonra daha iyi bir planlamayla çok güzel şeyler yapılabilir.”

Fiziksel ortam

Dil öğretiminin yapıldığı fiziksel ortamla ilgili olarak 17 öğretmen okullardaki alt yapı eksikliklerinin giderilmesi, öğrenciyi heveslendirecek ve kendini özel hissettirecek bir ortam yaratılması gerektiği (ÜT1,OT1,OT5,OT8,ÜT5,ÜT4,OT7,AT10) ve tüm imkanlarıyla bir dil sınıfı oluşturulması (ÜT1,OT1,OT5,OT8), sınıf mevcutlarında bir standart oluşturulması (OT1) yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT8: “Günümüzde artık dil öğrenmenin tıpkı sanatsal alanlarda olduğu gibi yetenek gerektirdiği bilim insanları tarafından Kabul edilen bir gerçek. Müzik odası, spor odası, fen ve teknoloji lab. gibi dil sınıfları da olmalı..derslerimiz seçmeli olmalı ve 15 kişiden fazla olmamalı bir grup..Ancak dersi seçen öğrenciler arasında da kendi içerisinde seviye sınıfları olmalı ki ders akıcılık kazansın.”

ÜT1: “Derslerimde ayağa kalkıp dolaşmak serbesttir, öğrenci bunu bilir ve özgür davranır fakat buna alışkın değil çocuklar, temelden böyle alıştırılmalı. Sınıf düzenleri öğrencilerin hareketine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmeli, İngilizceye dair herşey olmalı posterler, resimler, ödevler,vs. canlı bir ortam olmalı öğrenciyi heveslendirecek bir ortam olmalı.”

AT10: “Amaç burada öğrencinin öğrenmesini teşvik etmek sonuçta.Madem amaç öğrencinin kendi kendine öğrenmesini teşvik etmek, bunun sağlanması için de bir ortam sağlanmalı, hadi sezdirin öğrencilere buluş yoluyla anlatın demekle

olmuyor, öğrencileri seçme şansımız yok, her öğrenciye uygun farklı yöntemler izlenmeye olanak sağlanmalı ve sistem esnek olmalı. Bıraksınlar öğretmenler kendileri seçsin kitabını, materyaleini vs.”

AT2: Ortam ve fiziki çevre dili kullanmak için çok etkili öncelikle.

AT3: “Hangi programı getirirseniz getirin okulun fiziki yapısı çok önemli, teknolojik olanaklar yetersiz öncelikle. Nasıl dinleme yaptıracağız, flasbellekle kendimiz internette indirip sınıflara taşıyoruz, sınıfta cd çalar yok, bir tane buluyoruz onu da her sınıfa nasıl taşıyalım.. Dolayısıyla bir kere iki kere yapıyoruz sonra bizde yorulup öğretmen merkezli bir öğretime geri dönmek zorunda kalıyoruz. Madem bir şeyleri değiştirme istiyorlar, öncelikle tüm alt yapıyı sağlamlaştırıp sonra uygulamaya koymalılar. Biz öğretmenler olarak herşeyi kendi imkanlarımızla çözmeye çalışıyoruz, o da bir yere kadar..”

AT4: “Bir önemli konu da, teknolojiyle kullanımıyla ilgili. Hiçbir şekilde teknolojiyi kullanıramıyoruz çünkü gerekli teknolojik donanım eksik.....”

AT5: “Görsellik yok, teknoloji yok, tahta tebeşir ve kalabalık sınıflar... Ortam çok önemli, motive edici olmalı. Alt yapı değişmeden sistemi değiştirmek çözüm değil. Bir kez kitaptan İngilizce öğretilmez, sadece kitaptan Tarih ya da Türkçe mi öğretiyoruz biz, dil öğretim mantığına aykırı yaptığımız şeyler baştan sona.”

OT1: “Benim en çok istediğim duvarlarına birşeyler asabileceğimiz, süsleyeceğimiz bir dil sınıfımız olsun. Sınıf teknolojik olarak tüm imkanlarıyla donatılmış olsun; projeksiyon, bilgisayar vb. Her şey hazır olsun ki biz de profesyonel olarak gelelim ve dersimizi verelim. Sınıflarda sürekli bir teknik arıza oluyor, yılda 1-2 dinleme yapıyoruz, ya hopörlör yok, ya da bilgisayar var eski kitlenip kalıyor. Bıktık bunlarla uğraşmaktan. Vakit kaybı oluyor bilgisayar çalıştırmak yarım saat sürer mi ders bitiyor işte..”

OT8: “Sınıflarda derslik sistemi olmalı, bir <fen lab. gibi, İngilizce sınıflarımız olmalı. Ve bu sınıfta tüm teknolojik donanım olmalı, bilgisayarımız, ses sistemimiz, projeksiyonumuz, poster ve afişlerimiz, bir hikaye dolabımız, sözlükler kısacası “ öğrenciyi motive edebilecek her şey... Biz ne yapıyoruz, açın kitabınızı, şunu okuyun hadi soruları cevaplayalım darken zaten 4 saat doluyor. Sadece öğretmenin gayreti ile bir yere kadar öğretim oluyor, öğrenciyi tek bir kitapla motive edemiyorsun, artık o devirler geçti. Yeniliklere ayak uydurması lazım okulların.”

OT10: “Bizim öğrencilerimizden yana çok bir sorunumuz yok, sınıf mevcudlarımız da en fazla 25 civarı standart bu olmalı tüm okullar için de çünkü İngilizce öğretimi bireysellik istiyor, yani öğrenciler bireysel ilgi ve alaka istiyor her öğrencinin takıldığı yer farklı, telaffuzlarını düzeltmek gerekiyor herbirinin mesela... Kalabalıkla İngilizce öğretilmez.”

Programa İlişkin düzenlemeler

Programa ilişkin olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu *az gramer bol iletişim gerektiren, sade ve işlevsel (uygulamaya dönük)* bir program anlayışına sahip olunması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT10: “Program öncelikle günlük yaşama uydurulmalı, sosyal yaşamda bireyin kendini İngilizce kullanarak ifade edebilecek hale getirmesi en doğrusudur. O yüzden kitaplar bu şekilde düzenlenmeli, konuşma ve dinleme dersleri ayrıca getirilmeli. Sınıf mevcutlarının da az olması gerek eğer gerçekten dil öğreteceksek.”

OT8: “Program sıkıcılıktan kurtarılmalı öncelikle, tamamen görsellik ve işitsellik olmalı, uygulamaya dönük günlük hayatla ilişkili bir program olmalı. Ben uygulamaya dönük bir program anlayışı olursa başarıya ulaşacağımıza inanıyorum.”

ÜÖ1: “Bu program oldukça geliştirilmiş ve ağır. Bu program hazırlayanların derse girip girmediğine dair kuşkularım var açıkçası. Çünkü öğrencilere bu kadar ağır bir içerikle yüklenilmesini hiç adil ve doğru bulmuyorum. Bu program çok yoğun, comperatives, adjectives, past tense...vb. Çocuklar ne yapacaklarını şaşırıyorlar. Biz programın sadece daha YALIN olmasını istiyoruz, gerektiği yerde biz zaten ekleme yapabiliriz. Daha günlük hayatla ilişkilendirilmiş, daha ilgi çekici, daha yalın bir program olsa daha verimli olacak.” Daha günlük hayatla ilişkilendirilmiş, daha ilgi çekici, daha yalın bir program olsa daha verimli olacak. Öğretmeni çok sınırlıyor.”

AT4: “Çocuk bu program tamamladıktan sonra bir yabancıyla konuşurken kendini ifade edemez, yalnızca 3 soruyu sorar ve cevaplar, peki onca kalıbı, dil bilgisini niye öğretmek zorundayız; ya da öğretmek zorunda değilsek niçin sınav sistemi test ve dil bilgisine dayalı bence öncelikle MEB in sisteminin kitabıyla, materyaliyle, amacıyla bir bütün olmasını ve öğretmenlere de kitap, kaynak kitap vs.konularında özgürlük tanınmasını isterim.”

AT7: “Öncelikle yabancı ülkelerde uygulanan programlar incelen sin önce, onların dil öğretim yöntemleri bizimkilerden çok üstün sonuçta. Müfredat kur sistemi gibi sarmal olmalı ve bir alt seviyeyi geçemeyen öğrenci bir üste geçmemeli. Konu sayısı düşürülmeli, ders kitabı seçmeli olmalı ve içerisinde 4 temel beceriye de eşit oranda ağırlık verecek bir sistem olmalı, teknolojiyle bütünleşmeli. Ya da versinler bize işlenecek konuları biz kendimiz istediğimiz yerden istediğimiz şekilde anlatalım. Öğretmen özgür olsun ve istediğini yapabilsin sınıfta. 1 metnin dinlemesine örneğin 2 saat ya da konuşma dersine 3 saat ayırma lüksüm olsun.”

Programa ilişkin mevcut ders saatlerinin arttırılması, içeriğin sadeleştirilmesi ve gerçek anlamda bir sarmal sistem uygulanması gerekliliği yönünde görüş bildiren öğretmenlerden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

AT10: “Temel sorunumuz öğrencilerin anlayıp konuşamaması ise, bir kere 4 saat bölük pörçük ders saatleriyle bu iş olmaz. Adam gibi 1 yıl öğrenciler 5.sınıftan sonra hazırlık görecekler, biz böyle öğrendik İngilizceyi.Ders saatleri çok yetersiz, konular çok yoğun. 6.7.8. sınıf ders kitaplarının etkinliklerin yönergeleri bile İngilizce, çocuk ödev bile yapamıyor biz açıklamadan, dakika tuttum bir keresinde 1 ödevin nasıl yapılacağını açıklayan kadar 15 dk. Geçmiş.Ben ne zaman ders anlatayım, ne zaman etkinlik yaptırıp ödevleri kontrol edeyim??? Bu durumda ben öğrenciye nasıl buluş-sezdirme yoluyla bir konu işleyeceğim.”

ÜT4: “Seviye gruplarına göre kitaplar farklılaştırılabilir, bu başarıyı arttıracaktır. İçerik yalınlaştırılmalı ve öğrencilerin zorlandıkları konular daha basitleştirilerek anlatılmalı ve kitaplarda yer almalıdır. Bu konuda pedegog ve psikolog görüşlerinden faydalanılabilir. Kitap çok önemli bu yüzden önemle üzerinde durulmalı.”

ÜT8: “Mevcut ders saatlerinin arttırılması ve programın daraltılarak, sadeleştirilerek uygulanması gerek. İçerik yoğun ve süre yetersiz.Bu sorunun aşılması gerekir.Önümüzdeki süreçte 2.sınıftan itibaren dil eğitimine başlanacağı söyleniyor, bu sadeleştirme konular yıllara dağıtılarak yapılabilir.”

AT7: “Öncelikle yabancı ülkelerde uygulanan programlar incelen sin önce, onların dil öğretim yöntemleri bizimkilerden çok üstün sonuçta.Müfredat kur sistemi gibi sarmal olmalı ve bir alt seviyeyi geçemeyen öğrenci bir üste geçmemeli.Konu sayısı düşürülmeli, ders kitabı seçmeli olmalı ve içerisinde 4 temel beceriye de eşit oranda ağırlık verecek bir sistem olmalı, teknolojiyle bütünleşmeli.Ya da versinler bize işlenecek konuları biz kendimiz istediğimiz yerden istediğimiz şekilde anlatalım.Öğretmen özgür olsun ve istediğini yapabilsin sınıfta. 1 metnin dinlemesine örneğin 2 saat ya da konuşma dersine 3 saat ayırma lüksüm olsun.”

AT4: “Müfredat yarı yarıya azaltılmalı öncelikle, konular pekişmeden diğer bir konuya geçiliyor, yeterli derecede alıştırma yapamıyoruz, zaten bizim öğrencilerimiz başarılı değil, anlama kapasiteleri düşük, konuları yetiştireceğiz diye hiçbir şey öğretemiyoruz. Bu program hangi amaçla hazırlanırsa hazırlansın, uygulama gramer temelli olarak işliyor. SBS de bu söylediğimin bir kanıtıdır. İngilizce öğrenecekse çocuk öncelikle heves ve istek olmalı, program sıkıcı olmamalı. Eğlenceli olmalı ve ders havasından çıkmalı. Zaman dar,az konu bol vakit olmalı ki her tür beceri öğretilsin..”

ÜT7: “Ders saatleri arttırılmalı her bir beceri öğretimi için.4 saatte yapılacak şeyler zaten bizi kısıtlıyor.1 kelimenin öğretimi için bile 5 değişik zamanda tekrar gerekiyor. Okuma ve dinlemenin de desteklenmesi gerekiyor. Aslında

öğrencilerin İngilizceye meraklarını uyandırmak gerekiyor, İngilizcenin ders dışına da taşınması gerek, sadece 4 saatte ve yalnız okulda öğrenci çabası olmadan dil öğrenilmez.”

ÜT10: “...Ders saatlerinin becerilere göre ayrıca arttırılması gerekiyor, eski hazırlık sınıflarında olduğu gibi.Haftada 4 saatte çocuk ne öğrenecek??...”

AT8: “İçerik azaltılmalı bir kere. Böyle yoğun bir içerikle iletişime dayalı bir öğretim yapılamaz.İletişime dayalı öğretim çok zaman alıcı bir şey, gramer konusu az olmalı. Aslında kitaplar da olmamalı, her öğretmen işlemek istediği kitabı kendisi seçmeli. Kitaptan bağımsız bir öğretim bile yapılabilir.Öğretmenler sadece dersin genel ve özel amaçlarından haberdar edilip, derslerde kullanılması gereken yöntem ve teknikler, öğrencilerin ezberlemesi gereken kelimeler belirtilip gerisi öğretmene bırakılabilir.Kafamda tasarladığım aslında bir şablon çizilip içeri öğretmenlerin doldurması sağlanmalı çünkü her okulu bırakın her sınıfa göre öğretimin kalitesi değişiyor. Bazı sınıflarda bırakın ders yapmayı nefes bile alamıyoruz kokudan, bazı sınıflarda da öğrenciler dersi götürebiliyor.”

ÜT7: “....Programda ayrıca gereksiz konu tekrarları var, örneğin if-caluse konusu ile ilgili., dağınık bir şekilde verilmiş.”

OT3:”...Sadece 7.sınıf değil, 2.kademedeki tüm İngilizce programların sadeleştirilmeli ve ders saatleri arttırılmalı.”

OT10: “Program kesinlikle tekrar revizyondan geçmeli. Konu olarak değil de konuların içeriklerinin biraz daha sadeleştirilmesi;her ünite içinde yer verilen etkinliklerin biraz daha basitleştirilmesi ve öğrencilerin dili yazılı ve sözlü kullanımlarında gerekli olan dil yapılarına ders kitaplarında ve yardımcı kitaplarda daha fazla yer verilmesi;üniteler içinde öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekecek şarkı,oyun ve bulmacalara daha fazla yer verilmesi gerektiği kanaatindeyim.”

AT7: “Program sıkı olmamalı esnek olmalı çünkü öğrencilerimiz tek tip değil. Her okul kendine göre bir program hazırlayabilir mesela. Ya da okuldaki en kıdemli öğretmen koordinatör öğretmen olabilir.Onun önderliğinde program hazırlanabilir. Öğretmene hazırlık saati verilebilir. Ders planı onaylandıktan sonra her öğretmene program verilip uygulanması sağlanabilir. Belli periodlarla toplanılarak olası durum İllaki bu program tüm yılı kapsamak zorunda değil.2 haftalık, ya da aylık planlama yapılabilir. Öğrencilerin öğrenme hızına göre de değişiklikler yapılabilir. Toparlayacak olursak demek istediğim bir şablon verilecek öğretmenlere (amaç-öğretilecek kelimeler vb.), onlar da kendi kitaplarını,-kitap olmak zorunda da değil- materyallerini seçip kordinatör öğretmen başkanlığında öğretimlerini planlayabilirler.”

İçeriğin yalınlaştırılması gerekliliğine ek olarak OT7 kodlu bir öğretmen konular belirlenirken öğrencilerin de fikirlerinin alınmasını önermiştir. Söz konusu öğretmen görüşü aşağıdadır:

OT7: “Daha ilgi çekici okuma parçaları, şarkılar, hikayeler, aktiviteler eklenebilir. Konuları belirlemek için o seviyedeki öğrencilerin fikirleri alınabilir. Öğrenciler bu dersi sınavda soru çözme kaygısı olmadan içsel motivasyonla yapılandırılmalı. Müfredat daha ağır ağır verilmeli ki öğrenciler ortaokuldan liseye ve üniversiteye geçtiklerinde her şeye en baştan başlamasın. Sindire sindire birkaç konuyu öğrensinler ama tam öğrensinler. Bu kadar fazla konuyla hiçbir şey öğrenemiyorlar, temel kavramlarda bile sıkıntı var.Hem de ne gerek var çocuk if clause konusunu bilse ne olur bilirse ne olur, nasıl olsa lisede tekrar görecektir.Üniversitedeyken lisede staj yapmışım, lisedekilerin gördükleriyle bizim müfredat neredeyse aynı, ne gerek var bu kadar yüklemeye, çocuklar İngilizceden soğuyorlar..”

Ders saatlerinin arttırılmasına ilişkin olarak 3 öğretmen derslerin seçmeli olması, 1 öğretmen de egzersiz saati konulmasını önermiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

ÜT2: “Öncelikle dil öğretimi için ders saatinin fazla olması gerekiyor, en azından 10 saat olmalı mesela. Beden eğitimi ya da müzik dersi için nasıl egzersiz koyuyorlarsa İngilizce dersi için de egzersiz saatleri konabilir ya da seçmeli İngilizce dersleri yoğunlaştırılabilir.”

ÜT6: “Aslında belli bir seviyeden sonra İngilizce dersi seçmeli olabilir, hiç olmazsa az öğrenci temiz öğrensin, haftada en az 10 saat olursa bu becerilerin hepsi verilebilir.”

ÜT8: “Derslerimiz seçmeli olmalı ve 15 kişiden fazla olmamalı bir grup..Ancak dersi seçen öğrenciler arasında da kendi içerisinde seviye sınıfları olmalı ki ders akıcılık kazansın.”

Mevcut programda uygulanmakta olan Dynet sisteminine ilişkin 3 öğretmen görül bildirmiştir. OT3 kodlu bir öğretmenin görüşü aşağıdaki gibidir:

OT3: “Dynet eski bir program olmasına rağmen,mantıklı hazırlanmış aslında içerisinde (işitme-konuşma) aktiviteleri var.Bu sistem geliştirilerek haftada bir saat olmak üzere ders saati içerisinde öğrencilere yaptırılabilir. Ödevlendirme yapılarak bu sistemden öğrenciler takip edilebilir.Geri dönüt işi güzel işliyor. Tabi bunun için teknolojik donanımlı sınıflar gerekiyor.Teknoloji-bilgisayar sınıfı 1 tane, içinde kültür bilgisayarlar var, sırayla hengi sınıf girsin de ders işlesin zor oluyor.”

Bunun yanı sıra programın öğrencilerin *bireysel farklılıkları ve okulların bölgesel farklılıkları* göz önüne alınarak gerçek okul şartlarına uygun ve esnek bir anlayışla düzenlenmesi gerektiğini, bu konuda özgürlük tanınarak her okula özgü bir program geliştirebileceğini vurgulayan 6 öğretmenden AT8, AT6, OT2 kodlu öğretmenlerin bu konudaki önerisi aşağıdadır.

AT6: “Daha etkili bir program için ülke genelinde tüm okulların seviyeleri aynı olmadığı için bırakın şehirden şehire aynı ildeki merkez ve ilçe okulları , köy okulu arasında bile dağlar kadar fark var.Öğrencilerin dil olgunluğu, anlama kapasitesi ve hazırbulunuşluk düzeyleri açısından çok fark var.Aile tarafından desteklenmiyorlar.Bu sebeple genel olarak standart müfredat ve kitap uygulaması çok yanlış.Öğrenciler standart değil ki kitaplar standart olsun!”Bu iyi okuldaki öğrencilerin ilerlemesine engel olduğu gibi kötü okuldaki öğrencilerin de gelişmelerine engel oluyor.Kimse yeterince öğrenemiyor.Aslında bence, her öğretmenin kendi okuluna ve sınıflarındaki öğrencilerin seviyelerine göre müfradatta kendisi değişiklikler yapabilmeli hatta programı kendisi oluşturabilmeli.Bu çok zahmet gerektiren bir iş olsa da az öğrenip tam öğrensinler öğrenciler.Öğretmene özgürlük verilirse ve program kendisi düzenlerse kitabı da kendisi seçerse çok daha düzgün bir eğitim verileceğine inanıyorum.Ama şu şartlarda bu bir hayal, adını zor söyleyen bir sağlayabilirler.öğrenciye yorum yaptırmaya uğraşyoruz. En azından konularda gerekli çıkarma yaparak öğretmenler programın daha başarılı olmasını sağlayabilirler.”

AT8: “Program sıkı olmamalı esnek olmalı çünkü öğrencilerimiz tek tip değil. Her okul kendine göre bir program hazırlayabilir mesela.Ya da okuldaki en kıdemli öğretmen kordinatör öğretmen olabilir.Onun önderliğinde program hazırlanabilir. Öğretmene hazırlık saati verilebilir. Ders planı onaylandıktan sonra her öğretmene program verilip uygulanması sağlanabilir. Belli periodlarla toplanılarak olası durum İllaki bu program tüm yılı kapsamak zorunda değil.2 haftalık, ya da aylık planlama yapılabilir. Öğrencilerin öğrenme hızına göre de değişiklikler yapılabilir.Toparlayacak olursak demek istediğim bir şablon verilecek öğretmenlere (amaç-öğretilecek kelimeler vb.), onlar da kendi kitaplarını,-kitap olmak zorunda da değil- materyallerini seçip koordinator öğretmen başkanlığında öğretimlerini planlayabilirler.”

AT1: “Kitapları hazırlayan ve program hazırlayan kişilerin pilot uygulamayı Ankara Çankaya ya da İstanbul Etilerdeki bir okulda deneyip, tüm okullar bunu uygulayсын şeklinde bir zorunluluk getirmesinler. Doğu bölgesindeki bir okulda uygulayın bakalım süreç nasıl işliyor görsün, biz Aydın da işleyemiyorken, diğer bölgeler ne yapsın. Dinleme konusunda da Cd yaptırıp öğretmen kitaplarıyla yollayabilirler, video gönderebilirler. İstenildikten sonra daha iyi bir planlamayla çok güzel şeyler yapılabilir.”

Değerlendirmeye ilişkin düzenlemeler

Geleneksel değerlendirme anlayışına farklı bakış açısı getiren (ÜT1, OT2, AT1, OT10, OT9,OT5, OT6,ÜT10) kodlu 8 öğretmen yabancı dil eğitiminin başarısının sınav odaklı düşünülmemesi gerektiğini, eğer bir öğrenciyi konuşturabiliyorlarsa programın amacına ulaştığının göstergesi olduğu belirterek, sınavların beceriyi ve süreci ölçen bir şekilde özenle hazırlanması gerektiğini, hatta sınavsız sistem olabileceğini ifade etmişlerdir.

ÜT1: “Yapılandırmacı anlayışa uygun, dili kullanmaya ve ölçmeye yönelik bir ölçme yeteneğimiz yok. SBS sorularında sadece grameri değil, artık anlamaya yönelik sorular çıkmaya başladı, yavaş yavaş da olsa bu değişimi görmek güzel bir gelişme.”

OT2: Sınavlar da SBS gibi değil de TOEFL benzeri olmalı,4 temel beceriyi geliştirmeye dayalı. Yurtdışı yayınevlerinin cat-pet gibi online sınavları var öğrencileri onlara yönlendiriz ozaman.

AT1: “Madem ki 4 temel beceriyi geliştirmek istiyorlar ozaman TOFEL benzeri sınavlar hazırlasınlar, bizi burada kendimizi parçalıyoruz çocuk 1-2 cümle kurabilsin diye, ama konuşabilse dahi onu güdüleyici bir etken yokki.”

OT10: “Öncelikle sınav probleminin halledilmesi gerekiyor.Bizim temel hendikapımız sınavlar; hangi sistem gelirse gelsin sınavlara adapte edilmiş bir sistemi uyguluyoruz biz ve bunu tek başımıza değiştirecek gücümüz yok maalesef.İdealde dil öğretimi konuşabilen, dinlediğini anlayabilen ve okuduğundan yorum yapabilen bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır.Fakat bu sistemle ancak boşluk doldurmayı bilen ezberci bir gençlik yetişiyor ve kalıcı öğrenme sağlanmadığı için sarmal olarak değil, bir sonraki seneye bilgi sıfırlanarak baştan alınıyor.Yine sınav yapılacaksa SBS de diyaloglara ağırlık verilebilir “karşılıklı konuşma kalıpları sınav soruları haline dönüştürülebilir belki.Konuşma becerisinin gelişimi öğretmen kadar öğrenci ile de alakalı bir durum.İstemesi lazım.”

OT9: “Sınıf yönetimini beceremeyen öğretmenlerin tek silahı NOT, çünkü öğretmen not olmadan hem velinin hem de öğrencinin gözünde güçsüz..sınıfa girdiğinde öğretmen güçlü olmak istiyor,tek otorite olsun istiyro bu yüzden sınav sınav.... Seçmeli derslerde sınav yapma zorunluluğumuz yok, ne güzel öğrenci hevesli, not kaygısı yok eğlenerek dersi öğreniyor.Ama zorunlu derslerde öğrencinin ilk soruğu şey sınavda ne çıkacak?? Oluyor....”.

ÜT5: “Ben olsam sınavı kaldırırım öncelikle, sınav baskısı olmamalı ve çocuk dil öğrenmeden zevk almalı.....”

ÜT6: “Sınav kaygısına ve test tekniğine dayalı olarak yabancı bir dil öğrenilemez. Çocuk yakında neredeyse soru sorduğumuzda şıkları isteyecek...a şikkı:yes, b.şikkı. No diyecek.Çok acı bir durum bu bence. Bu durumda program ne kadar değişirse değişsin gramer öğretimine ağırlık veriliyor ister istemez.”

ÜT10: “Bizim dersimiz sınav dersi değil ki testten başarısına bak da çocuğu değerlendir..Problem, temelden başlıyor, öğretmen çocuğu konuşturabiliyorsa başarılıdır bence, bir sürü konu yığınını anlat diyorlar sonra test yapıp öğrenciyi başarılı ve başarısız olarak ayırıyorlar, faturasını da bize çıkartıyorlar maalesef..”

Sisteme ilişkin düzenlemeler

Öğretmenlerin neredeyse tamamı **sistemde köklü değişiklikler** yapılmasını, sistemin geneline ilişkin olarak da idealistlik-gerçekçilik dengesinin kurulması ve sistemin amacından başlayarak değerlendirme sürecine dek bir bütün olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Dil öğretimindeki mentalite hatasından söz ederek sistemin ters çevrilmesi hususunda görüş bildirmişlerdir. Bu konuda AT4,ÜT10,OT9,ÜT10,ÜT2,ÜT4,ÜT9 kodlu öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

OT2: “Sistemin baştan sona yenilenmesi gerekiyor, her şey kitap değiştirmekle olmuyor, bakış açısının da değişmesi lazım.”

OT9: “Dolayısıyla biz İngilizce dersini öğretiyoruz, yabancı dil öğretmiyoruz. Bizim yaptığımız dil öğrenme sürecine ters. Çocuk 1 yaşında konuşmaya başlıyor, dinlediklerinden anlam çıkarıyor, önce kelime kelime sonra da cümle şeklinde hislerini ifade ediyor. Konuşurken present tens mi olsun geçmiş zaman mı kullanayım, -s takısı mı getireyim diye düşünmüyor herhalde. İngilizce öğretim sistemini biz bu hale getirdik dilbilgisine aşırı anlam yükleyerek. SBS yi de getirdik, sistem iyice çöktü. Bence küçük yaşlar dil öğretimine sadece kelime öğretilerek başlansın, daha sonra cümle yapılarına geçilsin tabi en önemlisi bol bol dinleme yaptırılsın, dinlediğini anlayamayan çocuk ne konuşacak ilerde..Elindeki, öğrendiği kelimelerle iletişim kurmayı öğrensin önce, elinde malzeme olsun biriktirsin onu.Sınav kaygısı olmadan ihtiyacı olduğunu hissetsin ve konuşabilmenin hevesini tatsın.7-8 sınıfta gramere başlanabilir, o da gerekli sonuçta, ama sitemi tersine çevirmemiz gerek...”

ÜT10: “Ayrıca dil öğretimindeki mentalite yanlış.Öğrenci farklılıkları hiç göz önüne alınmıyor.Bizim dersimiz sınav dersi değil ki testen başarısına bak da çocuğu değerlendir..Problem, temelden başlıyor, öğretmen çocuğu konuşturabiliyorsa başarılıdır bence, birsürü konu yığını anlat diyorlar sonra test yapıp öğrenciyi başarılı ve başarısız olarak ayırıyorlar, faturasını da bize çıkartıyorlar maalesef..”

ÜT8: “Benim 22 yıllık öğretmenlik hayatımda ne zaman zümre yapsak hep aynı sorunları konuşuyoruz, hep aynı problemler yaşanıyor. Her tür okulda çalıştım, sorunlar hep aynı fakat çözümler temelden değil yüzeysel anlamda çözülmeye çalıştığı için başarı sağlanamıyor maalesef. Kendi tabirimle “Millet teknoloji içinde yüzerken biz hala çamur içinde yürüyoruz”.Sözde bizim okuldaki çoğu öğrencinin durumu diğer okullardakilere oranla daha iyi ama, hala test kitabı alamayan öğrencilerimiz var sonuçta özel okul değil ki burası...”

Öğretmenler düşünebilen, konuşabilen ve okuduğunu, dinlediğini anlayabilen öğrenciler yetiştirmek ve becerilerin günlük yaşama adaptasyonunun sağlanmasına

ilişkin mevcut sistemde yapılabilecek değişikliklerle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Kur sisteminin getirilmesi, derslerin becerilere bölünerek işlenmesi, hazırlık sınıfı uygulamasının 5. sınıftan itibaren uygulanması, İngilizce' nin seçmeli ders olarak okutulması yönünde AT2, ÜT4, OT2, ÜT9,ÜT6, ÜT2,ÜT7,OT6,AT6 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

AT2: “Aslında sadece yazıda değil sistemin kökten değişmesi lazım. Bu sisteme göre öğrenci 4. sınıfta başarısız da olsa 5.sınıf İngilizce dersiyse devam ediyor böylece 8.sınıfa kadar birşey bilmeden geliyor. Sınıf geçme sisteminden çıkıp kur sistemine geçilmeli, düşük-orta –düzey arası geçişlerin sınavları olmalı ve geçemeyen öğrenci bir üst sınıfa geçmemeli. Planlı bir sistem oturtulması gerekiyor. Sonuç olarak Sistemin ayrı, programın ayrı sıkıntısı var ve birbiriyle bağlaşıp sorunu var temelinde. Kazandım-kazanmadım; geçtim-geçemedim tek ölçüt bu olmamalı. yabancı dil öğretiminde süreklilik esas olmalı. Ve böyle bir sistemde belki seçmeli İngilizce dersi yapılarak sağlanabilir.”

ÜT4:“Geleneksel düşünmemek lazım, yeniliklere açılmalıyız.22 yıllık öğretmenlik hayatımda tek başarılı uygulamanın hazırlık sınıfları olduğunu söyleyebilirim, hazırlık kaldırıldıktan sonra İngilizce öğretimi gitgide kötüye doğru gitti.”

OT2:“Aslında kur sistemi getirilmeli, her öğrenci eşit düzeyde İngilizceyi bilmiyor ki..Hepsine nasıl hitap edeceğiz? Öğrencileri tam anlamıyla bireysel olarak değerlendiremiyoruz, sınıflar daha az olmalı. Ders saatleri de en az 10 saat olmalı ki doğru düzgün bir eğitim verilsin.”

ÜT9:“Öncelikle dersler bölünmeli, dilbilgisi-konuşma-dinleme-yazma gibi becerilere ayrılmalı ve ders sayısının en az 10 saat olması gerekir. Eskiden bir hazırlık sistemi vardı öğrenciler çok güzel öğreniyorlardı. Beceriler eğer ayrılırsa öğrenciler de öğretmenler de ne işlediklerinin farkında olurlar yoksa her şey gramere dönüyor kısıtlı sürede. Yalnız mutlaka gramer anlatımı olmalı, yoksa çocuk cümle kuramıyor, bırakın boşver grameri diyemeyiz.”

ÜT6: “Öncelikle ders saatleri artırılıp, birçok konunun programdan çıkarılması düşünülebilir. Ama sağolsun Milli Eğitim Bakanlığı, hazırlık sınıflarını kaldırdı daha sonra 9.sınıflardaki İngilizce dersini 4 veya 6 saate çekti yanılmıyorsam, sonuçta çocuklar bölük pörçük bir yapıyla hiçbir şey öğrenemez konuma geldi sonunda. Hazırlık sınıfının tekrar getirilmesi hatta 5 ya da 6. sınıfa konması dil programını ortadan kaldırabilir.”

ÜT7: “Aslında belli bir seviyeden sonra İngilizce dersi seçmeli olabilir, hiç olmazsa az öğrenci temiz öğrensin, haftada en az 10 saat olursa bu becerilerin hepsi verilebilir....SBS sınavında hayatımda neredeyse 1 kez kullandığım bir kelime çıktı “dişipi” daha diş ipini kullanmayan öğrenci bunu nasıl cevaplasın,ayrıca çok mu gerekli bir kelime.Soruların mantığı ne anlayamıyorum

doğrusu. Kısacası deneme sınavlarında üst düzey, fazla kullanılmayan kelimeler karşılımlarına çıkıyor, biz de her ayrıntıyı vermek zorunda kalıyoruz.”

ÜT2: “Seviye sınıfları oluşturulmalı, 6.sınıftaki bir öğrenci 8.sınıf bilgisine sahip olabiliyor ya da 8.sınıf 5.sınıf bilgisine..Kur sistemi gibi uygulanmalı ve seviye sınıfları oluşturulmalı.”

OT6: “Biz hazırlık programıyla İngilizceyi öğrendik, hazırlık programlarının yeniden gündeme gelmesi gerek başka türlü İngilizce öğrenemez çocuklar, bölük pörçük programlarla bu iş yapılamaz, kimse kendini kandırmasın. Eğer hazırlık 5.sınıfta bir İngilizce hazırlık program olursa öğrenciler daha sonraki yıllarda üzerine ekleme yaparlar ve kendilerini geliştirebilirler.Nekadar erken öğrenirlerse okadar yi fakat bu sistemle ve anlayışla isterse 2.sınıftan itibaren görsün sonuç değişmez.Yoğun bir eğitim vermeliyiz öğrencilere, iyi bir temel oluşturulmalı öncelikle. Bu sistemin kökten değişmesi lazım, biz şuan resmen “havanda su dövmekten başka bir şey yapmıyoruz. Çocuk bırakın 1 önceki seneyi dün gördüğü dersi unutup, hep başa dönmek zorunda kalıyoruz birtürlü ilerleyemiyoruz.Bu bizi hiç mutlu etmiyor, yaptığımız işten de zevk alamıyoruz.”

AT6: “Biz öğrencileri belli bir seviyeye getirmek zorundayız ve kitaplardaki etkinlikler zaman kaybı oluyor çoğu zaman, çünkü yapılan deneme sınavlarında tebrik etmiyorlar bu öğrenciler güzel konuşuyor ya da etkinlik yapıyorlar diye.Kaç net çıkardı öğrencileriniz Hocam diye soruyorlar.Sistem yamalı bohça gibi, iyi bir şeyler yapılamak isteniyor belki ama bunu yanlış giden bir sisteme ekleme ya da çıkarma yapmak, sınav ekleyip kaldırmak hiçbir şey anlam ifade etmiyor.”

Yurtdışı Olanaklarının Yaratılması

Öğretmenler, **yurtdışı bağlantılarının** yapılarak dil öğretiminin okul ortamı dışına taşınması ve dili kullanma alanları oluşturularak öğrencilerde konuşma hevesi uyandırılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda farklı ülkelerle bağlantılar kurularak, yurtdışı etkinlik ve projelerin etkin hale getirilmesi, internet ortamında kardeş okullarla bulunmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra 1 öğretmen de öğrencilerin yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin de gelişimleri ve motivasyonları açısından yurtdışına gönderilmesi gerektiğinden söz etmişlerdir. Bu konuda ÜT5,ÜT9,AT2,AT9,OT9,OT2, ÜT4 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÜT5: “Öğrencinin aktif olarak dili kullanması daha fazla İngilizce dersi görmesiyle olanaklı olabilir.Daha az konu, daha fazla ders saati lazım bunun için

bir de yurt dışı projelerle, yurtdışı etkinliklerle öğrencilerin en azından birazının dikkatini çekebiliriz.”

ÜT9: “Son olarak da öğrencilere İngilizceyi “neden öğrendikleri ve öğrenmeleri gerektiği konusunda Yeterince farkındalık oluşturulmalı ki İngilizceyi sıradan bir ders olarak görmesinler. Dil öncelikle sevdirmeli ve dili kullanma alanları yaratılmalı, yabancı internet arkadaşları bulunabilir, bizim eskiden mektup arkadaşlarımız olduğu gibi. Aslında çok fazla şey yapılabilir. Sağlam bir dil politikası geliştirmek lazım. Projeye yurtdışı gezilerimiz oldu, farklı ülkelere gittik bizim için nasıl faydalı olduysa bizimle gelen öğrencilerimiz için de çok faydalı oldu, konuşmaya heveslendiler. Türkiye de dili kullanma alanı yok, bir şekilde oluşturmak lazım.”

AT2: “Bir de belki zor ama öğretmenlerin bir şekilde yurtdışına gönderilmesi gerekiyor motive olmaları için çünkü hiçbirimiz İngilizce konuşulan bir ortamda bulunmuyoruz, ne bizim ne de öğrencilerin motivasyonu dışsal oluyor. Öğrenme ve öğretmeyi Motive edecek bir güç gerekiyor.”

AT9: “Öğrencinin aktif olarak dili kullanması daha fazla İngilizce dersi görmesiyle olanaklı olabilir daha az konu, daha fazla ders saati lazım bunun için bir de yurt dışı projelerle, yurtdışı etkinliklerle öğrencilerin en azından birazının dikkatini çekebiliriz.”

OT2:“Diğer okullarla iletişim halinde olunmalı, materyal vb.bakımından.Öğrencilerin ufku açılmalı, okul ortakları olmalı yurt içi ve yurtdışından öğrenciler bu okuldaki öğrencilerle chatleşmeli, mail göndermeli,dil öğrenimi özendirilmeli her şeyden önce. Öğrenciyi güdüleyen bir unsur yok.Mesela e-twinning diye başka ülkelerle bağlantı kurma platformu var. Belli bir ortam yaratılıp facebook diye sosyal medyada paylaşımlar yaptırılabilir güvenli olarak.Sohbet odaları olabilir, hatta öğrencilere bu hafta belli bir saat konuşacaksın ya da yazışacaksın şeklinde ödev bile verilebilir ki çocuk özgürce yazışsın, uğraşsın kendi kendine bir şeyler çabalasın, özgür bir ortam yaratılsın.Ancak bu şekilde amaçlanan düzeye gelinebilir.Bu da teknolojinin varlığıyla tabii. Dil sınıfları olmalı bunun için tam teşekküllü.”

ÜT4: “Bir de çocuğa dili kullanma olanağı /alanı oluşturulmalı, çünkü çocuk dili derste görüyor, kitapta okuyor fakat dışarıda onu motive edecek ve dili k kullanmaya itecek bir durum söz konusu değil. Aslında olanak olsa Comenius projeleri gibi öğrenciler yurtdışına gönderilseler ya da yurtdışından öğrenciler gelse sınıflara, onlar da konuşmak zorunda kalsalar..Yada artık internetle herşey mümkün. MEB kanalıyla internet aracılığıyla kardeş okullar bulunup zaman zaman öğrencilerin bu öğrencilerle iletişim kurmaları sağlanabilir. Çocuk bir turistle konuşma hazzını yaşayabilmeli. Heveslenmeli. Ancak böyle kapsamlı bir politika ya da sistemle belli bir yere gelinebilir.”

Sistemin geneline ilişkin bu görüşlerin yanı sıra iki öğretmen verilen eğitim seminerlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

ÜT9: "... Verilen seminerler sınıflarda uygulamalı olmalı, biz zaten her şeyi yapabiliyoruz, önemli olan konuşamayan öğrencilerle bir şeyler yapmak. Seminerler ancak bu şekilde daha gerçekçi ve faydalı olur.."

OT9: "...Klasik sistemle yetişen pek çok öğretmen 1.sınıftan itibaren yeni sistemle eğitim vermeye çalışıyor, bazı şeyler baştan aşamıyor. Ne programı olursa olsun uygulayıcısı öğretmen,asıl önemli olan öğretmeni yetiştirmek bence. Bu sebeple seminerler eğitici ve bilgi verici olmalı.Öğretmenin gelişimine katkı sağlamalı .."

Yönetici, müfettiş tutumunun olumsuzluğuna ilişkin AT10 kodlu bir öğretmen görüşünü aşağıdaki gibi bildirmiştir.

AT10: "...Bir de müfettişlerin tutumları hiç hoş değil, derse girip öğrencilerin ne öğrendiklerini ya da nasıl öğrendiklerini kontrol etmeksizin yalnızca tahtaya bakıp "Hocam niçin düz yazı yazıyorsun, el yazısı yazmıyorsun diye" ben şaşırıp kaldım. Bu kadar şekilcilik bana fazla geliyor ve insanın motivasyonunu kırıyor. Siz o kadar çabalıyorsunuz bir şeyler yapmak için, ve İngilizce dersinde el yazısı kullanmadığınız için acımasızca eleştiriliyorsunuz, bu hiç adil gelmiyor bana, biz bu şekilde dil öğretemeyiz, zihniyetlerin de değişmesi lazım öncelikle..."

Dil öğretiminin öneminin velilere kavratılması adına bir öğretmen görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir:

OT1: "Velilere de öğrencilere de dil öğretiminin öneminin kavratılması lazım. Kimse İngilizce çalışmak istemiyor. Sadece sınav için çalışmamalı öğrenci, 2.plana itilmemeli. Eski Anadolu liselerinde olduğu gibi önemli bir ders haline getirilmeli."

Özetle, ideal bir İngilizce dersi için öğretmenler; aslında sağlam ve etkili bir dil politikası geliştirildiği takdirde çok şey yapılabileceğini ve iyi eğitim verebileceklerini vurgulamışlardır. Genel anlamda ders saatlerinin az olması ve konuların fazla olmasından ötürü duydukları sıkıntıyı, bu sebeple ders saatlerinin fazla ve içeriğin sadeleştirilmesi hususunda problemlerini dile getirmişlerdir. Birçok öğretmen etkili bir dil öğretimi için eski hazırlık sınıfları örnek göstererek, 5.sınıfa hazırlık sınıfı konulmasını ve derslerin yoğun olarak konuşma, yazma, okuma, dinleme becerilerinin ayrılarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenler, Türkiye’de öğrencilerin dili kullanma olanaklarının sınırlı olmasından dolayı yurtdışı projelere önem verilerek, öğrencilerin dili kullanmalarına olanak tanıyacak ortamlar yaratılması gerekliliğinden

bahsetmişlerdir. Böylelikle dil öğretimi sınıf ortamı dışına taşınabilecek ve öğrencileri güdüleyecek bir ortam yaratılmış olacaktır. MEB'in bu konuda okullara yabancı kardeş okullar bulabileceği ve internet ortamında yabancı öğrencilerle mesajlaşma olanağı sağlanabileceği önerilmektedir.

Öncelikli olarak öğrencilere ve velilerine dil öğrenmenin önemini kavratılması ve farkındalığın sağlanmasının gerekli olduğunu; dil öğrenmeye heves uyandırılması hususunda bir şeyler yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzey okullarda çalışan İngilizce öğretmenleri bu konunun önemine vurgu yaparak öğrencilerin istekli ve bilinçli olduklarını, dersi önemsediklerini, aile desteği ile de başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu, dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini özel hissedecek donanımlı bir dil sınıfının oluşturulması ve bu sınıfın teknolojik alt yapısının sağlanarak görsel-işitsel materyallerle dolu olmasının öğrencilerin motivasyonunu artırması açısından önemli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Özetle öğretmenler, sisteme bütüncül bir anlayışla yaklaşarak, sistem anlayışından program özelliklerine, fiziksel ortamdan materyallere dek sistemin aksamasına neden olan tüm yönleri vurgu yaparak, ideal bir ortamın yaratılmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

4.3. SINIF İÇİ GÖZLEMLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

7. sınıf İngilizce programının bağlam ve sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak gözlem çalışması yapılmıştır. Sosyo-ek./demografik düzeylerine göre alt-orta-üst olarak 3 gruba ayrılan okullar arasından, öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı farklı düzeylerde birer okul seçilmiş ve gözlem çalışmaları bu okullarda yürütülmüştür. Gözlemler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde her bir okulda 8 ders saati olmak üzere toplam 24 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemin kaydedilmesi aşamasında video kayıtlarına izin verilmediği için gözlemler gözlemci tarafından tutulan kayıtlar ile yazıya aktarılmıştır ve fotoğraf çekimleriyle desteklenmiştir. Gözlem yapılan okullar A1,O1,Ü1 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında,

A1 kodu; Alt düzey SED arasından seçilen okulu, O1:Orta düzey SED arasından seçilen okulu, Ü1 ise üst düzey SED arasından seçilen okulu temsil etmektedir.

Gözlem yapılan okulların fiziki özellikleri aşağıda betimlenmiştir:

A1 Okulunun Fiziki Özellikleri

A1 Okulu Aydın ilinin 5 km. doğusunda bulunan taşımali öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okuldur. Öğrencilerin ulaşmaları okul servisleri ile yapılmaktadır. 1.kademe ve 2. kademe öğrencilerin ders gördüğü tam gün eğitim veren prefabrik bir okuldur. Okul 08:40 başlayıp, 03:00 sona ermektedir. Okul bahçesinde ilk ve ortaokul olmak üzere 2 bina bulunmaktadır. Isınma kaloriferle sağlanmaktadır. Okul bahçesi oldukça büyük olup öğrencilerin her türlü etkinliği rahatlıkla gerçekleştirebilecekleri alana sahiptir. Taşımali öğrencilerin yemek yedikleri Yemekhane Bölümü, Bilgi Teknolojileri Sınıfı, İş-Teknik Odası, Fen Laboratuvarı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği Kantin, Kütüphane, Spor Odası, Görsel Sanatlar- Satranç Odası mevcuttur. Bilgi Teknoloji Sınıfında bilgisayarlarımız yeterli sayıda olup, internet için ADSL bağlantısı bulunmaktadır. Anasınıfı dahil olmak üzere 1-8. Sınıflar mevcut olup eğitim öğretim 160 öğrenci ve 20 öğretmenle sürdürülmektedir.

O1 Okulunun Fiziki Özellikleri

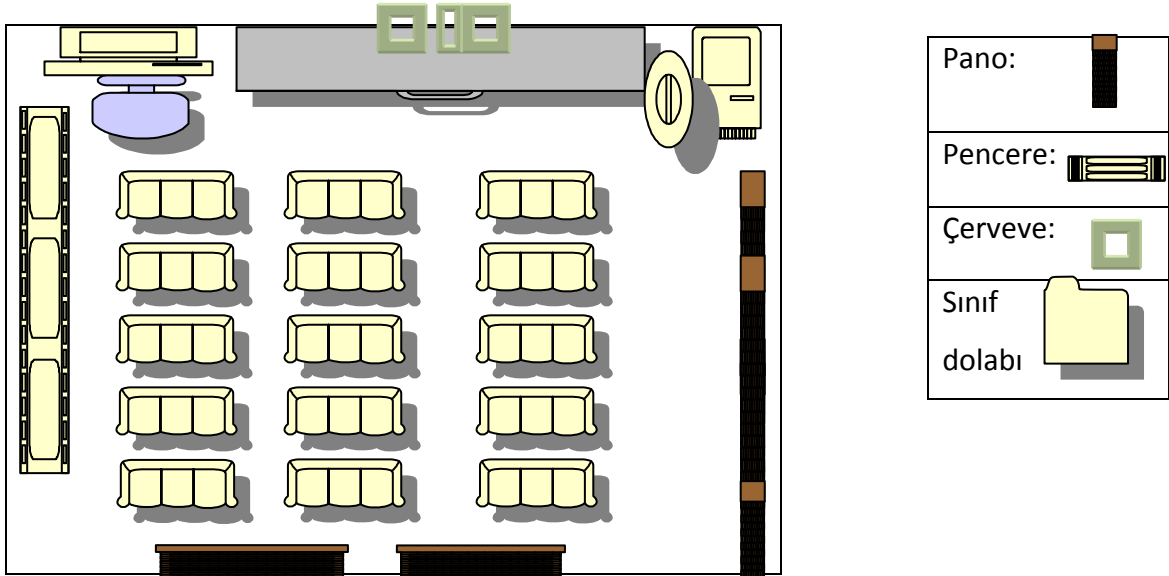
Okul binası 4860 metre karelik bir alanda 8 derslik ve 4 idare bölümü ile birlikte 2 katlı olarak inşa edilmiştir. O1 okulu aydın ili merkezde bulunan yaklaşık 40 yıldır hizmet veren eski okullardan biridir. İlk ve ortaokulların birlikte kullandığı tek 2 katlı bir binası ve çok geniş bir bahçesi vardır. İlk ve ortaokul olmak üzere ikili öğretim yapılmaktadır. Okulun bulunduğu konum gereği bölge genelde orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının gittiği bir okuldur. 300 öğrenci kapasitesi ve toplam 25 öğretmenle eğitim vermektedir. Okulun binası oldukça küçük fakat sevimli bir görünüme sahiptir. Giriş katında duvarlara boyanmış resimler, üst katında panolarda bulunan İngilizce kelimelerin bulunduğu tablolar, afişler okulu renklendirmiştir.

Ü1 Okulunun Fiziki Özellikleri

Ü1 okulu Aydın ili merkez ilçede bulunan en köklü okullardan biridir ve A1 ve O1 okuluna oranla oldukça geniş bir alana sahiptir. Genellikle üst düzey sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarını göndermeyi tercih ettiği, merkeze çok yakın olan bir okuldur. Okul ikili eğitim vermektedir. Oldukça geniş bahçesiyle okul kalabalık mevcutları kaldırabilecek kapasitedir. Okulun girişinde giriş çıkışları denetleyen bir güvenlik görevlisi bulunmaktadır. Okul kapısında öğrencilerin başarılarını gösteren afişler asılıdır. Okulun girişi de gayet ferah ve temiz görünmektedir. Merdivenleri çıkarken, panolarda öğrenciler için yurtdışı tatil ve kurs imkânlarıyla ilgili afişler ve İngilizce yapılan projeler dikkat çekmektedir.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Gözlem Bulguları

Program çevresini değerlendirmek adına, öncelikle gözlem yapılan sınıfların fiziki ortamları sırasıyla incelenmiş ve betimlenmiştir.



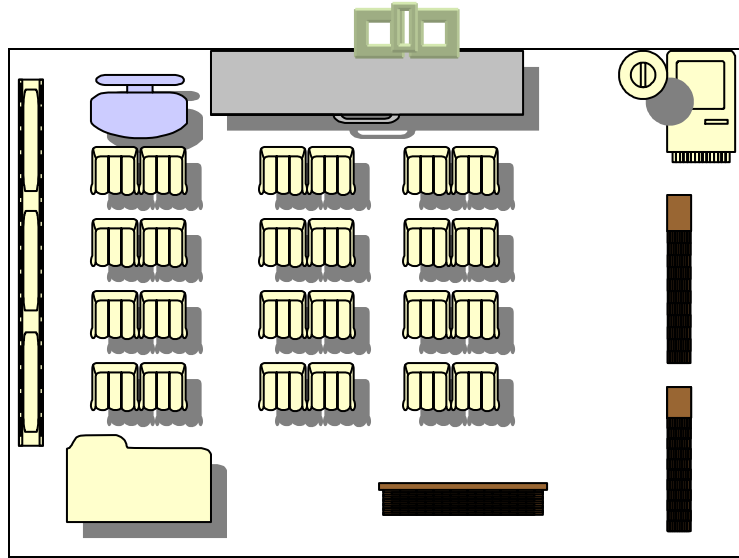
Şekil 4.1. Ü1 Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü

Şekil 4.1 de görüldüğü gibi Ü1 Okulunda gözlem yapılan 7.sınıfın hemen girişinde büyük bir çöp kovası bulunmaktadır. Sıralar 3'erli olmak üzere 15 tanedir. Her bir sırada 2'şer kişi oturmaktadır. Sıralar sabit ve oldukça eski olup birbirine çok yakındır. Öğretmen masası ile pencere tarafındaki ilk sıra birbirine bitişik konumdadır.

Bu şubenin sınıf mevcudu, 30 olarak listelenmektedir. Öğretmen masasının hemen arkasında bir bilgisayar masası ve üzerinde bilgisayar bulunmaktadır. Projeksiyon aleti tepede asılı olarak konumlandırılmıştır. Kapı girişinin solunda ve sınıfın en arkasında olmak üzere 5.sınıflarla ortak kullanıldığı görülen 4 bordo renkte pano bulunmaktadır; ancak İngilizce dersine ilişkin herhangi görsel bir materyal bulunmamaktadır. Pencereler parmaklıklı olup beyaz perde ile örtülmektedir. Öğretmen masasının üzerinde de beyaz masa örtüsü bulunmaktadır. Sınıfın genişliği öğrenci kapasitesine uygun görünmekle birlikte sıraların fazla sayıda ve sabit oluşunun öğrencilerin hareket kabiliyetini kısıtladığı ve sınıfın kullanım alanını daralttığı görülmektedir.

Geleneksel bir sınıf görünümü veren Ü1 sınıfının badanası oldukça kötü durumda, kirli görünmektedir. Duvarlarda öğrencilerin ayak izleri ve kalem çizikleri göze çarpmaktadır. Özellikle kapı girişinde yer yer çatlaklar görülmektedir. Sınıf 2.katta bulunmaktadır; fakat sabah saatleri olmasına rağmen oldukça karanlık, loş bir ortam vardır. Işık açık değildir. Fiziki durumu itibariyle, bu sınıf genel anlamda kötü bir tablo sergilemektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde bir okul özelliği taşımamaktadır.

Şekil4. 2 de O1 okulunda gözlem yapılan sınıfın fiziki özellikleri verilmiştir.

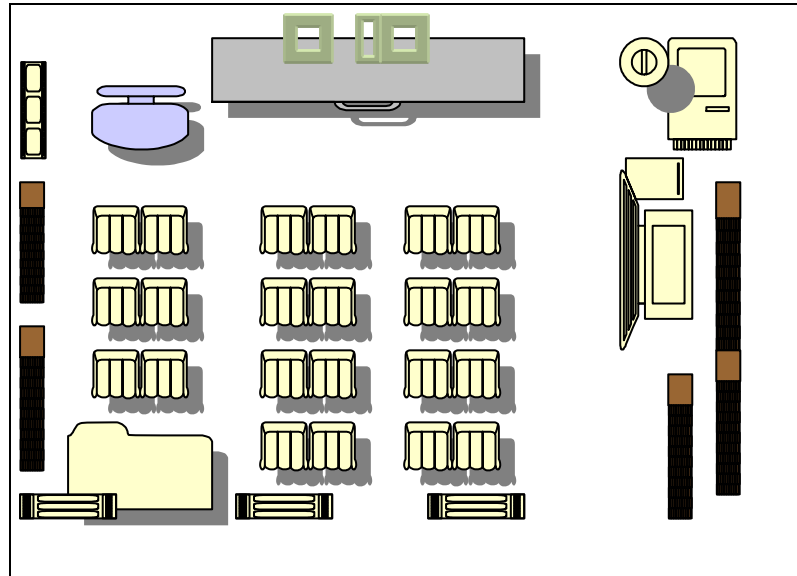


Şekil4 2. O1 Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü

Şekil4. 2 de de görüldüğü gibi O1 sınıfında 4'erli arka arkaya, 3'erli yan yana olmak üzere tek sıraların ikiyeşerli birleşiminden oluşan 24 adet sıra bulunmaktadır. Öğrenciler geleneksel sınıf düzeni çerçevesinde arka arkaya oturmaktadırlar. Sıralar

öğretmen masasının bulunduğu sol pencere tarafına sıkışmış, sınıfın duvar tarafı ve sıralar arasında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Pencere kenarındaki ilk sıra ile öğretmen masası birbirine bitişik konumdadır. Pencere beyaz perde ile örtülmüştür. Yazı tahtası ile öğrenci sıraları arasındaki boşluk çok dardır, bu durum sınıfın geniş bir alanda olsa bile dar ve basık görünmesine sebep olmuştur. Sınıf mevcudu 22 kişidir. Duvar kenarına yakın en arkadaki öğrenciler tekli diğerleri ikişerli oturmaktadır.

Sınıf panoları duvar kenarında ve en arkada olmak üzere 4 adettir; fakat 5.sınıflarla ortak kullanıldığı için 5. sınıfların yapmış oldukları ödevler ve yazılarla süslüdür, İngilizce dersine ilişkin herhangi bir ödev ya da afişe rastlanmamıştır. Sınıfta duvara asılmış bir projeksiyon makinesi bulunmakla birlikte bilgisayar ya da hopörlör gibi teknolojik bir alete rastlanmamıştır. En arkada pencere kenarında kilitli bir sınıf dolabı bulunmakla beraber, dolabın içinde İngilizce dersi öğretiminde kullanılabilecek materyal, etkinlik gibi herhangi bir araç-gerece rastlanmamıştır.



Şekil 3. A1 Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü

A1 sınıfı şekilden de görüldüğü gibi alanı diğer sınıflara oranla küçük olmakla birlikte sınıf mevcudu da azdır. Toplam öğrenci sayısı 22'dir. Tekli sıraların yan yana getirilmesiyle 2'şerli sıralardan oluşan arka arkaya sıralanmış 22 sıra bulunmaktadır. Sınıfın kapı girişinde bir adet bilgisayar masası, üzerinde bilgisayar ve iki yanında hopörlör bulunmaktadır. Duvara asılı projeksiyon aleti ve yansıtmak için duvara bitişik

stor bulunmaktadır. En arkada pencere kenarında bir sınıf dolabı bulunmaktadır. Sınıf dolabının içerisinde İngilizce dersinde kullanılacak farklı kaynaklar, hikaye kitapları ve CD çalar bulunmaktadır, kilitli olmayıp sınıfın kullanımına açıktır. Her iki duvar kenarındaki panolarda 5,6,7.sınıfların yapmış oldukları İngilizce proje-performans ödevlerinden örnekler bulunmaktadır. Panoların haricinde sınıfın duvarlarında resimli (oku, dinle, ...vb.) İngilizce yönergeler yer almaktadır, sınıfın kapısında ise sınıfta uyulacak kurallar İngilizce ve Türkçe açıklamalı olarak yer almaktadır. Bu sınıf oldukça küçük ve zemin katında yer aldığı için oldukça basık olmasına rağmen, oldukça sevimli ve ilgi çekici görünmektedir. Sınıfta öğrencileri motive edici her türlü araç gereç mevcuttur.

Özetle, A1, O1, Ü1 okullarının gözlem yapılan sınıflarının fiziki ortamları incelendiğinde, ideale en yakın olan sınıfın A1 okulunda olduğu görülmektedir. O1 ve Ü1 okullarındaki sınıfların ilköğretim ile ortak kullanılmasından dolayı aynı sıkıntılarla karşılaşmakta olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf panolarında birkaç performans ödevi haricinde görsel anlamda öğrenciyi motive edebilecek bir ortam bulunmamaktadır. Aksine motivasyonlarını güçleştirecek pek çok unsur yer almaktadır. Ünite köşeleri 5.sınıfa giden öğrencilerin yapmış olduğu etkinliklerle doludur. Fakat Alt1 sınıfında durum farklıdır. Okul müdürünün de desteğiyle İngilizce öğretmeni kendi dil sınıfını oluşturmuş ve sınıf kitaplığından duvarlardaki posterler ve ünite köşelerindeki renkli kartonlara yapılmış İngilizce ödevlere dek sınıf öğrencileri oldukça motive edici izlenimi vermektedir. Okula girildiğinde, sağ ve solda olmak üzere renkli panolar dikkati çekmektedir. Panolarda öğrencilerin başka ülkelerle olan İngilizce yazışmaları, afişleri bulunmaktadır. Ü1 sınıfında sabit, O1 ve A1 sınıfında tekli sıralar bulunmaktadır; ancak üç sınıfta da öğrencilerin rahat hareket etmelerini sağlayacak, masalarının düzenlerini değiştirerek grup çalışmaları ya da ikili çalışmalar yapabilecek bir ortam bir oturma düzenine rastlanmamaktadır. Sınıf mevcudu bakımından en şanslı sınıf A1'dir öte yandan en fazla öğrenci Ü1 sınıfında bulunmaktadır. Teknolojik olanaklar bakımından da A1 en iyi donanıma sahip sınıf olma özelliği taşıyıp Ü1 ve O1 bunu takip etmektedir.

Yapılandırmacı dil sınıflarının en önemli özelliklerinden biri, masa, sıra ya da ders araç-gereçleriyle sınıf ortamının güdüleyici olması ve iletişime açık bir biçimde

düzenlenmesidir. Bu konuda Gilbert (2010) sınıf ortamıyla ilgili olarak “*Öğrenciler yalnızca yeni bir dili değil; aynı zamanda yeni bir düşünce tarzını da öğrenmektedirler. Bu açıdan mümkün olabildiğince, aktif ve anlamlı etkileşimler içerisinde bulunmaları, pratik etmeleri, öğrenmeye çalıştıkları dili sorgulamaları gerekmektedir. Gerçek dünyaya dayalı problemleri ve kelimeleri sınıf ortamına taşıyarak iletişimi pratik anlamda uygulamak gerekmektedir. Dil diğer insanlarla sosyal bir iletişim, diyalog, konuşma ve etkileşim gerektirir. Dil sınıflarında savaşın yarısı öğrenciyi motive etmekten ve hedef dili kullanmaya teşvik etmekten geçmektedir. Sosyal yapılandırmacı bir sınıfta sınıfın sosyal işlevi öğrenciye güven aşılacak ve öğrenmeye motive etmek; böylelikle yeni bilgiyi yapılandırmak için arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamaktır.*” sözleriyle ideal bir dil sınıfı ortamını tasvir etmiştir.

Benzer olarak, Matar (2010) sınıf düzeninin öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmada sınıf düzeninin öğretimin niteliğini etkileyen unsurlardan olduğunu ortaya koymuştur. Şöyle ki; bulgular okul çevresi ve sınıf düzeninin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği; standart okul binalarında ders yapan öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Arapça ve Matematik başarılarının yeni dizayn edilmiş ve öğrencilere rahat hareket etme olanağı sağlayan okullara göre daha düşük olduğu görülmüştür

Yapılandırmacı dil sınıflarında öğrencilerin hareket etmesini ve yüz yüze iletişimlerinin üst düzeyde olduğu U düzeni oturma biçimlerine göre oturmaları tavsiye edilmektedir; fakat gözlem yapılan 3 sınıfta da böyle bir oturma düzenine göre sıraların ayarlanması mümkün görünmemekte, öğrenciler geleneksel oturma düzeni olarak nitelendirilen, sıraların arka arkaya sıralandığı ve öğretmenin yazı tahtasının önünde oturduğu bir görüntü sergilemektedir.

Her 3 sınıfta da öğrenci sıraları ve yazı tahtası arasında çok az bir boşluk vardır. A1 sınıfı oldukça küçüktür, O1 ve Ü1 sınıfı ise çok dar olmamasına rağmen, sınıf düzeni ve sıraların fazlalığı dolayısıyla öğrenci hareketini kısıtlayıcı bir düzene sahiptir.

A1 sınıfında, rengarenk, teknolojik donanımıyla canlı bir dil sınıfı oluşturulmaya çalışılmıştır. Okulun prefabrik olmasından dolayı, şartlar kötü bile olsa kliması, bilgisayar, hopörlörü, projeksiyon aletiyle dil sınıfı öğrencilerin hoş vakit

geçirebilecekleri bir ortam halini almıştır. Öte yandan O1 ve Ü1 okullarında bilgisayar ve projeksiyon olmasına rağmen, birinin projeksiyonu, diğerinin de bilgisayarı bozuktur. Bu bakımdan görünürde teknolojik donanım açısından iyi görünse de bu aletlerin işlerliği yoktur. Teknoloji kullanımını açısından üst ve orta düzey okulları zayıf görünmektedir.

Sınıftaki öğrenci sayısı öğretimin kalitesini etkileyen faktörlerden biridir. Özellikle kalabalık sınıflarda ders yapmak İngilizce öğretiminde öğrencilerle birebir etkileşime geçilemediği için öğretimi güçleştirmektedir. Bu açıdan sınıflardaki öğrenci sayılarının belli bir standartta olması gerekmektedir. Horne, 1970'lerde yabancı dil sınıfları için ortalama sayının 5 ila 9 öğrenci arasında olması gerektiğini belirtmiştir; fakat her geçen gün kalabalıklaşan sınıf mevcutları düşünüldüğünde günümüz şartları için bu sayı hayalden öteye geçememektedir.

Küçük sınıflarda öğrencileri hem birbirleri ile hem de öğretmenleriyle çalışma imkanı bulabilirler, eşli ya ve grup çalışmalarına olanak sağlanır. Alt sosyo-ekonomik düzey okulda öğrenci sayısı 22'dir ve orta ve üst düzeye göre bu bakımdan avantajlı olduğu görülmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısının orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullarına göre az olması A1 sınıfında derslerde iletişim ve etkileşimi daha arttırdığı ve öğretmenin öğrencilerle diyalogunu olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Reima, Al-Jarf (2006) yabancı dil öğretiminde kalabalık sınıfların etkisini araştırdığı çalışmasında, sınıflar kalabalık olduğunda farklı seviyelerdeki öğrencilerle uğraşamadıklarını ve üniversite seviyesinde bile olsa disiplin problemleriyle karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle yeterince ilgilenilmediğini ve birebir ilgi mümkün olmadığını için de ilerlemelerini takip edemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda belirli kişilerce derslerin yürütüldüğü ve yükselen sesten dolayı birçok öğrencinin konsantre problemi yaşadığı, öğretmeni dikkatle dinleyemediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak değerlendirmenin de güçlüklerle yapıldığı ve öğretmen için zaman kaybı ve yorucu olduğunu belirtmişlerdir.

Fowler (1992) öğrenci başarısında ortaokulda okuyan öğrenci sayısının etkisi/okulun mevcudunun etkisini araştırdığı literatür çalışmasında, 750 öğrenci ve üzeri öğrenci sayısına sahip ortaokullarda, öğrenci başarısı, davranışı ve gönüllü

katılımlar üzerinde olumsuz etkilerinden söz etmiştir. Tüm dersler için öğrenci başarısını arttırmasına yönelik belirli bir sınıf mevcudundan söz edilemeyeceği; fakat yapılan araştırmalara dayanarak, az sayıdaki sınıfların özellikle başarısı düşük öğrenciler için bir avantaj sağladığı ve davranışlarında da olumlu yönde değişim gözlemlendiği belirtilmektedir. Öte yandan kalabalık sınıfların öğretilmekte stres uyandırarak moralini direkt olarak bozduğu görüşmüştür. Özellikle ekonomik düzeyleri bakımından dezavantajlı bölgeler için küçük sınıf mevcutlarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Dile karşı az yetenekli öğrenciler için de küçük sınıfların başarıyı arttırdığı görülmüştür (Akt. Goettler-Sopko, 1990).

Gözlem sonuçlarının bu araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Özellikle Ü1 ve O1 okulunda sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı zaman zaman disiplin problemleri yaşanmakta olduğu ve öğretmenlerin öğrencileri sözel olarak uyardıkları gözlemlenmiştir.

Fiziki ortamın öğrenciler açısından oldukça güdüleyici bir faktör olduğu göz önüne alındığında gözlem yapılan okulların yalnızca birinde kısmen ideal ortamın sağlandığı gözlemlenmiştir. İngilizce öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda bu düzenin öğrenci başarısına olumlu yansıdığı ve yapılan merkezi sınav sonuçlarına göre sadece 7.sınıf değil okul olarak İngilizce notlarının daha iyiye gittiği ve öğrencilerin dersi sevdiklerini ve ilgilerinin arttığı söylenebilir.

Özetle, okulun bulunduğu çevrenin ve okul şartlarının seviyesi ne olursa olsun uygun şartlar sağlandığında bir dereceye kadar her öğrencinin İngilizce öğrenebileceği ve bu yaş özelliğine bağlı olarak öğrenciyi motive edecek bir ortam yaratıldığında başarının artabileceği söylenebilir. Bağlam boyutuna ilişkin olarak Ü1 ve O1 sınıf ortamının programı uygulamaya elverişli olmadığı, A1 okulunun kısmen elverişli olduğu; bireysel ya da grupta yapılan aktiviteler için yeterli alanın olması açısından ise 3 okul özelliklerinin yetersiz görüldüğü söylenebilir.

Girdi: Öğrenci/Öğretmen Profili

Girdi değerlendirme boyutunda öğretmen, öğrenci ve materyal özellikleri incelenmiştir.

Yapılandırmacı kuramı benimseyen öğretmenler, öğrencilere hazır bilgi vermez. Öğrencilerin etkinliklerle ve yönlendirmelerle bilgiye ulaşabilecekleri durumda onların keşfetmelerini bekler ve gerekli yerlerde rehberlik ederler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin sınıftaki rolü ise kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek değil, yeni bilgileri önceki yaşantılarıyla bütünleştirmek, bilgiyi yorumlayabilmek ve kendinin ulaşamadığı bilgiyi zihinde yapılandırabilmektir (Güven, S., 2008: 224). Örneğin, öğretmenlerin öğrenci özerkliğine önem vermesi, okula öğrencilerin ilgililerini çekecek birincil kaynaktan manipulatif, interaktif ve materyaleller getirmesi, kavramlarla ilgili kendi düşüncelerini yansıtmadan önce öğrencilerin fikirlerini alması, sorularını sorduktan sonra yanıtların gelmesini bir süre beklemesi, öğrencilerin kendi aralarında ya da öğretmenin kendisiyle diyalog kurmalarına teşvik etmesi beklenir. Öğrencilerin ise kendi öğrenmesinden sorumlu, araştırmacı, problem çözücü, teknoloji kullanıcısı, diğer öğrenenlerle ve öğretmenleriyle iletişime girmesi, düşünen, araştıran, sorgulayan ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları arzu edilmektedir (Brooks ve Brooks, 1993, MEB, 2004).

Gözlem yapılan sınıflarda öğrencilerin genel olarak İngilizce dersini sevdikleri ve hevesle öğrenmeye çabaladıkları gözlemlenmiştir.

A1 okuluna öğrenciler yakın köylerden taşınmalı olarak gelmektedirler. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ve orta olarak değişmektedir. Öğrencilerin diğer okullarda okuyan öğrencilere oranla daha saygılı ve daha öz disipline sahip oldukları gözlenmiştir. Öğretmen ders anlatırken, ya da konular işlenirken sıkılırsalar bile kimseye rahatsızlık vermeden sessizce oturmaktadırlar. Yapılan ödev kontrollerinde yalnızca 1 kaç kişinin ödevini tamamlamadan geldiği görülmüştür. Kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu bu sınıfta dersler öğrencilerin etkin katılımıyla geçmektedir.

O1 okulu, öğrenci beklentisi açısından çok parlak bir okul değildir. Gerek öğretmenlerden gerek de gözlemlerimden çıkardığım sonuçlar doğrultusunda sınıflarda iyi öğrencilerin yanı sıra davranış bozukluğu olan ve aileleri sorunlu pek çok öğrenci olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan sınıfta dersin başında sınıfta çoğunluğun parmakları havadayken, dersin sonlarına doğru dersten kopmalar yoğunlaşmakta ve öğretmeni gerçekten dinleyen birkaç öğrenci kalmaktadır. Öğrenciler anlayamadıklarında çok çabuk sıkılmakta ve dersi dinlemeyi bırakmaktadırlar. Sınıfta 2-

3 problemlı öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenlerden çekindikleri için arkadaşlarını rahatsız edememekte fakat herhangi bir boşluğu değerlendirmeye çalışmaktadırlar. Öğrencilerle yaptığım birebir görüşmeler ve gözlemlerim doğrultusunda öğrencilerin genel anlamda İngilizce öğretmenini çok sevdikleri için derste sessiz durduklarını ve derslerde herhangi bir disiplin problemiyle karşılaşmadığı; aksine İngilizce dersinin gelmesini dört gözle beklediklerini belirtmişlerdir.

Ü1 okulunda öğrenci profili diğer okullara oranla daha farklıdır. Aileler daha bilinçli ve maddi durumları diğer okullara kıyasla daha iyi olduğu için çocuklarını özel kurs ya da dershanelere gönderebilme olanağına sahip olduğu, öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda görülmüştür. Gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin yarısından fazlası konuşabilmek haricinde İngilizceyi biliyor olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun kendilerine güvenlerinin tam olduğu hatta bu rahatlıklarının lakaytlık derecesinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerine dershanelerde girdikleri sınav sonuçlarını ve bilemedikleri soruları öğretmene göstererek doğru cevabı almaya odaklanmaktadırlar. Öğretmenlerle aralarında geçen diyaloglardan amaçlarının sınav sorularını fullemek olduğu gözlemlenmiştir.

Üç gruptaki öğrencilerin genel olarak araştırmaya meraklı bireyler oldukları söylenebilir. Özellikle bilmedikleri kelimeleri sözlükten kendileri araştırmaları ve öğretmenlerine hiç çekinmeden soru sormaları, ya da soruları cevaplamak istemeleri bunun bir göstergesidir. Arkadaşlarıyla çalışmaktan zevk almakta ve birlikte diyaloglar kurmayı istemektedirler. Bunlara ek olarak, görüşmelere benzer olarak üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler ve alt sosyo ekonomik gruptaki okulların öğrenci profili açısından büyük farklılıklar olduğu gözden kaçmamaktadır; çok çarpıcı bir örnek vermek gerekirse; Ü1 okulundaki 1 erkek öğrenci kitaplardan sıkıldıklarını; animasyon ya da videolardan ders işlemek istedikleri, İngiliz ya da Rus arkadaşları olup onlarla malleştiklerini ve bu derslerin onlara yeterli gelmediğini söylerken yani beklentileri çok yüksekken; A1 okulundaki öğrencilerin geneli derslerden çok memnun olduklarını ve gördükleri derslerin yeterli olduğu ifade etmişlerdir.

Sınıflarında gözlem yapılmasına izin veren gönüllü olan öğretmenlerin 3 de bayandır ve kıdemleri 9-12 yıl arası değişmektedir. Yaşları ise 30-33 arasındadır.

Öğretmenlerin hepsi de disiplinli ve aynı zamanda öğrencilerle arkadaş gibidirler. Öğrenciler öğretmenlerinden hem çekinmekte hem de sevmektedir. Bu öğrencilerin beden dilinden, bakışlarından, öğretmenlerinin onlarla ilgilenmesinden aldıkları hazdan ve derse katılmak istemelerinden anlaşılmaktadır. O1 okulundaki öğretmen, okulundaki 3 İngilizce öğretmeninden biridir; A1 okulundaki İngilizce öğretmeni okulundaki tüm İngilizce derslerine girmektedir, tek İngilizce öğretmenidir; Ü1 okulunda ise yaklaşık 15 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. O1 okulu İngilizce öğretmeni derse girerken beyaz önlük giyerken; diğerleri serbest kıyafetleriyle derse girmeyi tercih etmektedir. A1 ve Ü1 okulundaki öğretmenler İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun, O1 okulunda görev yapan öğretmen Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunudur.

Yapılandırmacı anlayış ışığında 3 öğretmenin de öğrencilerin sorularını önemseydiği, öğrencilerin cevaplarını sabırla beklediği, ders işlerken sordukları sorularla öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol ettikleri, sırası geldiğinde konu anlatımlarında ve çevirilerde tartışma ortamı yarattıkları ve her şeyden önemlisi öğrencilere kendilerini ve dersi sevdirdikleri ortamdan anlaşılmaktadır. Öğretmenler seviye farklı gözetmeksizin derse katılımın tam olarak sağlanabilmesi için öğrencileri sözlü olarak ve beden dillerini kullanarak motive etmeye çalışmaktadırlar. Örneğin, derse katılım sadece üç dört öğrenci ile sınırlı olduğu derslerde tüm öğrencilerin parmak kaldırmasını ve cevaplamasını istemektedirler.

Materyal kullanımı

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılması bazı araç-gereçler önerilmiştir. Bunlardan İngilizce öğretimine yönelik olanlar; gerçek nesnelere, bültenler, afişler, slaytlar, eğitici filmler, video kasetler, Tv. ve radyo programları, üç boyutlu gösterimler şeklinde sıralanabilir (Uşun, 2007).

Bu tür görsel, işitsel materyal kullanımı dil öğrenmeyi kolaylaştırıp, hedef kültürle ilgili öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir. Yurtdışında yabancı dil öğretirken ilk günden itibaren öğretmenler sınıfa, hedef kültüre ait posterler, haritalar, resimler, tablolar, gerçek nesnelere ve CD lerin yanı sıra başka görsel ve işitsel materyaller getirirler ve bu sayede hedef dil ve kültür ile ilgili mental bir imaj oluşturmaya çalışırlar ve öğrencileri öğrenme sürecine dahil ederler (Peck,1998; Akt.

Çakır, 2011). Öğrencilerin ilgisini çekmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak adına yabancı dil öğretiminde materyallerin yeri yadsınamaz.

Görsel ve işitsel anlamda en çok materyale sahip olan sınıf alt sosyo ekonomik düzeydeki okuldur. Dil sınıfları olduğu için öğretmenin yapmış olduğu flashcard çalışmaları, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların hepsi sınıf dolabında ve panolarda durmaktadır. Öğretmen ders anlatımı sırasında bu materyalleri etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmektedir. O1 ve Ü1 okullarında öğrencilerin ders kitapları ve sözlükleri dışında kullandıkları herhangi ek materyal bulunmamaktadır.

Teknoloji kullanımına ilişkin olarak A1 okulu dışında sınıf içerisinde öğretmenlerin projeksiyonu ya da bilgisayarı kullandıkları gözlemlenmemiştir. Ü1 okulunda İngilizce öğretmenin öğrencileri bilgisayar laboratuvarına götürüp konular erken bittiğinde projeksiyondan yansıtıp ayda 1 ders saati test çözdürdüğü gözlemlenmiştir. O1 okulunda ise öğretmen, bilgisayarı ancak laboratuvar boş kaldığında sınırlı sürelerde öğrencilerin Dynete girmesi için kullandıklarını belirtmiştir. Özetle, O1 ve Ü1 okullarındaki öğretmenler projeksiyonu öğrencilere test çözdürmek için kullanırken, A1 okulu öğretmeni video vb. şeyleri izlettirmek için derslerde aktif olarak kullanmaktadır. Bu sonucun, öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerindeki SBS baskısı olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Program Sürecinin İşleyişi

Program sürecinin işleyişi aşamasında kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci motivasyonu gözlemlenmiştir.

Yapılandırmacılık ve iletişimsel yaklaşım bağlamında program sürecinden beklenen öğrenci ve öğretmen etkileşiminin en üst düzeyde olduğu, öğrencinin aktif öğretmenin yol gösterici bir konumda bulunduğu ve 4 temel dil becerisinin gelişimini destekleyici bir süreç geçirilmesidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılacak uygun stratejiler, buluş yoluyla, araştırma ve incelemeye dayalı, iş birlikli öğretim stratejileri (Turan ve Sayek, 2006: 172-173), rol oynama, yaratıcı drama, proje olarak sıralanabilir (Uşun, 2007).

Sürecin işleyişi açısından okullar arasında kısmen de olsa farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar öğrenci seviyesi, yoğun içerik, gramer öğretimi, fiziki ortam olarak sıralanabilir. Okul seviyesi gözatılmeksizin her ne kadar öğrenci-öğretmen iletişimi üst düzeylerde olursa olsun sürecin çoğu yerde gramer anlatımına dönmek zorunda kaldığı gözlemlenmiştir.

Ü1 okulu haricinde diğer okullardaki öğrencilerin kitabı anlamakta zorlandıkları ve öğretmenlerin öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklamak zorunda kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin özellikle kitapta geçen okuma parçaları ve dinleme parçalarının sorularını anlamakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bunun için öğretmenlerin derslerde sürekli olarak öğrencilerin seviyesine uygun daha basit sorularla öğrencilerin metinleri anlamasını sağlamak için soru-cevap ve çeviri yöntemine başvurdukları gözlemlenmiştir.

Genel anlamda Ü1 ve A1 okulunda öğretmen sürekli İngilizce konuşmaya özen göstermektedir. Bunun nedeni öğrencilerin de konuşmaya istekli olmaları ve cevap vermeye çalışmaları olabilir, öte yandan O1 okulundaki öğretmen uzun süre İngilizce konuştuğunda dikkatlerini yoğunlaştıramayan öğrencilerin dersten daha çabuk kopmaları ve anlayamamaları, öğretmenin her söylediği kelimeyi Türkçeye çevirmek zorunda kalması bir süre sonra öğretmeni de Türkçe konuşmaya itmektir.

Öğrenci katılımı ve motivasyon süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Bu konuda öğrencilerin öğrenmesi ve kişisel gelişimleri için en önemli faktörün öğrenci katılımı ve öğrencilerin kendilerini süreçte aktif yer almaları içim gösterdikleri çaba olduğunu belirtilmektedir. Öğrenciler bu sürece ne kadar motive bir şekilde dahil olurlarsa çabalarında o kadar başarılı olma ihtimalleri arttığı söylenmektedir. Gözlem yapılan sınıflarda dersin başından sonuna dek öğrencilerin çok az bir kısmının motive olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri açısından orta ve alt düzey okullarda okuyan öğrenciler arasında motivasyon düzeyinin en düşük olduğu okulun Üst SED düzeyinde yer alan okul olduğu gözlemlenmektedir. Orta düzeyde birkaç sorunlu öğrenci haricinde genel anlamda öğrenciler öğrenmeye çabalamakta, alt düzey okulda ise dikkat dağınıklığı yaşayan birkaç öğrenci haricinde öğrenciler derse katılmaktadırlar. Buradaki handikap, üst SED düzeyindeki okulda okuyan öğrencilerin konuları anlamakta zorlanmamasına rağmen, derse gerektiği önemi vermedikleri,

kitaptan sıkıldıkları, orta ve alt SED düzeyindeki öğrencilerin ise daha fazla çaba göstermelerine rağmen belli başlı öğrencilerin başarılı olduğudur.

Süreçte en fazla yapılan yöntemin dilbilgisi-çeviri yöntemi olduğu görülmüştür. 4 beceriden ise en çok ders kitaplarında sıklıkla yer aldığı için okuma olmaktadır. Bunun yanı sıra diyalog tamamlamaları eşli yaptıkları için öğrenciler genel anlamda kısa-soru cevap verebilmekte, fakat kendilerini ifade edebilecek kadar cümle kurmakta zorluk çekmektedirler. SBS de full yapan, ders notları 5 olan öğrenciler dahi konuşmaya gelince bocalamaktadır. Yazma becerisi ders kitabında bulunan ünite sonlarında yer alan aktivitelerle sınırlı kalmaktadır. Öğretmenler yazma bölümlerini vakit kalmayınca ödevlendirmekte, bir sonraki ders öğrencilere okutmaktadırlar. Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemlerin soru-cevap, eşli-grup çalışmaları, buluş yoluyla öğretim, gramer-çeviri yöntemi, düz anlatım olduğu gözlemlenmiştir.

Soru-cevap yöntemi, sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir biçimde uygulanan tekniktir. Öğrencilere konuşma ve düşünme alışkanlığı kazandırma bakımından oldukça önemlidir (Demirel, 1998: 94). Sürecin geneline yayıldığına, gözlem yapılan sınıflarda bu yöntemin her aktivite için kullanıldığını; ancak çoğunlukla okuma parçalarının işlenmesi esnasında kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Ü1 okulunda soru-cevap yönteminin uygulanma örneği:

Öğretmen, öğrencilerin dinleme parçası ile ilgili resimlere bakmalarını istiyor. Resimlerle ilgili İngilizce konuşarak basit sorular soruyor; "Resimde kaç kişi var, Meslekleri neler?, Ne sorunları var sizce?..."

O1 okulunda soru-cevap yönteminin uygulanma örneği:

Öğretmen: Parçayı okudunuz, peki söyleyin bakalım, bu parçanın ana fikri nedir? Öğrenciler bir şey anlayamadıklarını söylüyorlar. Öğretmen: peki bu kez sözlüklerinizi kullanarak okuyun bakalım tekrar, sonra söyleyin bu parçada ne anlatılmak istiyor diyor. Öğrenciler okumayı bitirdikten sonra öğretmen tekrar aynı soruyu soruyor. Öğrencilerden yine cevap yok. Bu kez öğretmen;peki o zaman ilk cümleyi okuyun bakalım ne anlatılmak istiyor diye devam ediyor..

A1 okulunda soru-cevap yönteminin uygulanma örneği:

“Öğretmen: Öğretmen kitaptaki resimlere bakıp öğrencilere okuyacakları hikayenin ne ile ilgili olduğunu soruyor..Öğrencilerde çıt yok,anlayamadık resmi öğretmenim diyorlar. Öğretmen tekrar, resimde neler var çocuklar?, kaç kişi görüyorsunuz?nerede olabilirler?,ne giymişler şeklinde resimlerle ilgili sorular soruyor.”

Çeviri yöntemi; öğretmen çeviri yöntemini en çok dilbilgisi konularını anlatırken, kitaptaki okuma parçalarını okurken ve sorularını yanıtlarken, hatta writing/yazma bölümlerinin açıklaması için de kullanmaktadırlar. 3 okulda da öğretmenler tarafından her derste en fazla kullanılan yöntemler arasındadır.

Ü1 okulunda çeviri yönteminin kullanılmasına dair uygulanma örneği:

Öğretmen: “Onlar 3 yıl önce bisiklet sürebilirlerdi” cümlesinin İngilizce tercümesini defterlerine yazmalarını istiyor. Bitiren öğrenciler, parmak kaldırarak cümlelerini okuyorlar: 3 years ago,; öğretmen 1 öğrencinin cevabının tam olarak doğru olmadığını söylüyor, doğru söylediği tarafı tahtaya yazıyor doğrusunu diğer öğrencilerin yapmaları için teşvik ediyor. 3. öğrenci de doğru cevap bulunuyor. 3 years ago they could ride a bike.” şeklinde yazıyorlar doğru cevabı defterlerine.

O1 okulunda çeviri yönteminin kullanılmasına dair uygulanma örneği:

“Öğretmen, öğrencilere: Bu sene araba satın alabilirdim ama alamadım” cümlesini yazıp İngilizce’ye çevirmelerini istiyor.”Daha sonra öğrencilerin sıralarının yanına giderek çeviriyi nasıl yaptıklarını kontrol ediyor, geri dönüt veriyor. ”Doğruyu bulduğunda öğrencinin cümleyi tahtaya yazmasını istiyor.

A1 okulunda çeviri yönteminin kullanılmasına dair uygulanma örneği:

“Öğretmen eline ders kitabını alarak, içerisinden bazı cümleleri çevirmelerini istiyor.”Hava yağmurluydu bu yüzden alışverişe gidemedik” Öğrenciler: Öğretmenim biraz zor olmadı mı diye karşılık veriyorlar... Öğretmen: bu yüzden so demek; iki cümleyi so bağlacı ile bağlayacaksınız, benden bu kadar gerisi size ait diyerek öğrencilere defterlerine İngilizcesini yazmalarını istiyor.”

Bununla birlikte kelime çalışmalarının da çoğu zaman İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce birebir çeviri yöntemiyle yapıldığı görülmüştür.

A1 okulunda kelime çalışmasının çeviri yöntemiyle yapılma örneği:

“Öğretmen, tüm sınıfa parçayı okumaya geçmeden önce, yellowish ne demek diye soruyor, Öğrencilerden farklı cevaplar geliyor; sarışın, sarı, sarımsı vb...Hepbirlikte bu cevaplara gülüyorlar ©Öğretmen doğru cevabı alamayınca kendisi söylüyor: “sarımtrak” demek.

Öğrenciler: Bunun Türkçesi ne diye soruyorlar? Derste herkes gülmekten kırılıyor.....

2.örnek:

Okuma parçasında bilinmeyen kelimelerle ilgili Öğretmen: “Explore ne demek? diye soruyor öğrencilere. Birkaç öğrenci: internetle ilgili öğretmenim diye cevaplıyor. Öğretmen: evet, internet explorer; tarama, araştırma için kullanılır; fakat benim kastettiğim anlam farklı.. Explore-discover kelimesine benziyor ama aralarında ne fark var sizce? şeklinde öğrencilere yanıtı bulduruncaya kadar soru soruyor.

O1 okulunda kelime çalışmasının İngilizceden İngilizceye çeviri yöntemiyle yapılma örneği:

“Öğretmen: What does calf mean? sorusuyla calf kelimesinin anlamını öğrencilere soruyor, öğrenciler bilemiyor, 2.olarak baby whale, baby fish diyor, öğrenciler yine bilemiyorlar, farklı yanıtlar geliyor, çocuk balık, bebek balık, büyük balık vb...öğretmen cevabı söylemek zorunda kalıyor: balina yavrusu demek çocuklar...”

Ü1 okulunda kelime çalışmasının çeviri yöntemiyle yapılma örneği:

“Öğretmen: Bakalım çalıştınız mı kelimeleri, “inhabitant” ne demek? Öğrencilerin çoğu parmak kaldırıyor, öğretmen bir öğrenciye söz veriyor, öğrenci doğru cevabı söylüyor: bir yerde yaşayan kişi öğretmenim diyor, diğerleri mahalle sakini öğretmenim diye farklı yanıtlar veriyorlar.

İşbirliği ve grup etkinlikleri sayesinde öğrenciler bilgiyi başka öğrencilerle paylaşabilmekte, bilgiyi ezberlemek yerine analitik düşünce becerilerini geliştirebilmektedirler (Gerek, 2006: 50). Süreçte her üç okulda da diyalog tamamlama çalışmaları gibi kitaptaki pek çok alıştırmada grup çalışmaları yapılamasa da eşli çalışmaların sıklıkla yapılabildiği gözlemlenmiştir. Bir kez, orta düzey okulda anket çalışması sırasında öğrencilerin tüm sınıfı dolaşarak birbirlerine soru sordukları bu sayede daha fazla iletişime açık bir ortam yaratıldığı; bir kez de alt düzey okulda da öğrencilerin arka sıralarında oturan öğrencilere dönerek 4'lü grup çalışması yaptıkları gözlemlenmiştir.

Gözlemlerden alınan alıntılarla Ü1 okulunda çeşitli öğretim tekniklerini kullanımının uygulanma örneği :

“Öğretmen: 4'er kişilik gruplar halinde, arkanızdaki arkadaşlarınıza dönerek, sorularını birbirinize sorup cevaplıyorsunuz...”Süreniz 5 dakika.

O1 okulunda çeşitli öğretim tekniklerini kullanımının uygulanma örneği :

“Öğretmen: Şimdi kitaptaki anket sorularını sınıftaki 5 kişiye sorarak cevaplarını yazmanızı istiyorum.5 dakika içinde herkes tamamlamış olacak..”

A1 okulunda çeşitli öğretim tekniklerini kullanımının uygulanma örneği :

“Öğretmen: (öğrencilerin kitaptaki soruları cevaplamaları için eşli çalışma yapmalarını istiyor): Kitabınızdaki 3 soruyu görüyorsunuz, bu sorulara doğru cevap vermek zorunda değilsiniz, tahmini cevaplar vermeniz yeterli. Şimdi yanınızdaki arkadaşlarınıza dönerek bu soruları birbirinize sorup cevaplamanızı yazmanızı istiyorum.”

Süreniz doldu çocuklar diyerek öğrencileri tahtaya kaldırıp 2'şerli gruplar halinde birbirlerine soruları sormalarını istiyor.

Öğretmenlerin kitapta geçen dilbilgisi konularını genel olarak düz anlatım yoluyla yapmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Düz anlatım yöntemi, öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif alıcı konumunda olduğu; öğretmenin konunun öğretiminde tam olarak sorumluluk aldığı, bu sebeple de öğrenci katılımını sınırlayan bir yöntem

olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer metotlarla karşılaştırıldığında zayıf yönleri olsa da bilişsel açıdan düşük seviyede olan öğrencilerin temel ilke ve kuralların öğretiminde iyi sonuçlar veren bir yöntem olma özelliği gösterdiği görülmüştür (Elligton ve Earl, 1999:68).

Bu açıdan, öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olarak nitelendirilen düz anlatım yöntemi her ne kadar yapılandırmacı anlayış doğrultusunda tercih edilmese de öğrencilerin İngilizce seviyesinin düşük olması ve zaman tasarrufu açısından öğretmenlerin sıklıkla gramer öğretiminde tercih ettikleri bir yöntem olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin gramer anlatımını tahtada yaptıkları gözlemlenmiştir. Bunu yaparken de her ne kadar düz anlatım yolunu tercih etseler de direkt olarak anlamı vermedikleri, öğrencilerin karşılaştırmalar yaparak konuyu bulmasını sağladıkları görülmüştür. Öğrencilerin doğru anlamı daha önceki bilgilerine dayanarak yorumda bulunarak yapmaları sağlanmakta ve bir anlamda tam anlamıyla buluş yöntemi kullanılmasa da gramerin sezdirilerek verilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir.

Ü1 Okulunda Gramer anlatımının uygulanma örneği:

“Öğretmen tahtaya iki cümle yazıyor ve cümlelerin aralarındaki farkı soruyor. Bu cümlelerdeki when nerede bağlaç, nerede soru kelimesi olarak kullanılmıştır.

“When we saw Ali, we were tired.// When did you see Ali?” 2 öğrenci öğretmen bu cümleleri tahtaya yazar yazmaz hiç tereddüt etmeden cevap veriyor: İlk cümledeki when bağlaç; ikinci cümledeki soru kelimesi öğretmenim...

*Öğretmen: Bir daha sorduğumda herkesin parmaklarını havada görmek istiyorum diyor ve öğrencileri uyarıyor, 2. Cümleyi tahtaya yazıyor: “Dedem gençken dansedebiliyordu. Peki bu cümleyi **when** bağlacını kullanarak nasıl yazabiliriz? Bir öğrenci tahtaya kalkmak için söz alıyor; fakat tahtaya kalkınca da arkadaşlarından yardım istiyor. Öğretmen arada doğru söyledikleri noktalarda müdahale ederek; öğrencilerin doğru yanıtı kendilerinin bulmasını sağlıyor; örneğin when he was young, he can dance,-burada ne dediniz? Şimdi mi dans edebiliyor yoksa geçmişte mi?geçmişte*

ise can yerine ne kullanabiliriz?... ve bu şekilde bir cümle çözümlemesi yaklaşık 10 dakika sürüyor.”

2.örnek:

“Öğretmen, 2 cümle yazıyor tahtaya..ve öğrencilerin dikkatle dinlemesini istiyor:

“Eğer Aslı burada olsa, sinemaya giderdik..

Aslı o gün sınıflarında olmayan bir arkadaşları..Aslı burada mı? Şeklinde bir soru yöneltiyor öğrencilere; öğrenciler: hayır diye cevap veriyorlar; peki sinemaya gidecekmiyiz? Yine hayır diye yanıtlıyorlar soruları...Peki o zaman diyerek 2. Örneğine geçiyor:

“Zengin olsaydın, gemi alırdık” ve öğrencilere zengin miyiz?, gemi alabilir miyiz? Diye soruyor. öğrenciler: değiliz; hayır alamayız şeklinde yanıtlıyorlar.”İşte bu tür cümleler için If Clause Type II kullanıyoruz diyor öğretmen ve öğrencilerle birlikte Türkçe yazılan cümlelerin İngilizcesini söylemeye çalışıyorlar...”

O1 okulunda gramer öğretiminin uygulama örneği:

“Öğretmen tahtaya 2 cümle yazıyor ve öğrencilerin tahtaya bakıp cümleleri Türkçeye çevirmelerini istiyor:

If I go out, I'll buy something. //If I eat too much, I'll go on a diet;

Öğretmen: Cümlelerin ilk kısımlarında hangi zaman kullanılmış çocuklar?

Öğrenciler: Şimdiki zaman öğretmenim, diyerek hepbir ağızdan cevaplıyorlar. Peki ikinci kısmında? Öğrenciler: gelecek zaman, will zamanı, şeklinde yanıtlar veriyorlar. Öyleyse, if= eğer anlamına geliyordu geçen dersten hatırlıyorsanız diyor; bu cümleleri nasıl çevirebiliriz? Öğrenciler parmak kaldırarak doğru yanıtı bulmaya gayret ediyorlar ve yaklaşık 8 öğrenci söz aldıktan sonra öğretmen tamam, oldu diyerek cevabı söylüyor. Son olarak bu cümleler gerçeği mi, şu anı mı yoksa hayali mi nitelendiriyor? Şeklinde soruyor ve cümlelerin 2. Hallerini öğrencilerden defterlerine yazmalarını istiyor:

If I go out-If I went out; I'll buy something-I would buy something?

If I eat too much- If I ate too much;I'll get fat-I would get fat.

Bu cümlelerin aralarındaki fark nedir? diye soruyor, öğrenciler hep bir ağızdan anlamını söylemeye çalışıyorlar..Sonunda öğretmen konuyu bu örnekler üzerinden soru-cevap şeklinde anlatmaya devam ediyor.”

2.örnek:

“Öğretmen geçmiş zamana devam ediyoruz. Fiil cümlelerine geçiyoruz, Öğrencilere fotokopi veriyor ve fiillere bakıp geçmiş zaman ekleri nelerdir diye soruyor. Öğrencilere gördüğünüz gibi 2 grup fiil var; düzenli ve düzensiz fiiller” Bunların sizce ne farkı var diye soruyor? Öğrenciler ellerindeki fotokopide yazdığı gibi düzenli ve düzensiz fiil ... şeklinde hepbir ağızdan cevap veriyorlar. Öğretmen düzenli ve düzensiz fiil örneklerinden 3'er tane tahtaya yazarak ayrımı iyice açıklıyor...”

A1 okulunda gramer öğretiminin uygulanma örneği:

“Öğretmen masasının yanında bulunan malzeme çantasından farklı renkte kartonlar ve üzeri yazılı kelimeler çıkararak masasının üzerine koyuyor, yanına bir de patafix(karton yapıştırıcısı alıyor), bu farklı kelime, fiil, nesne kartlarından tahtaya yapıştırıyor ve subject-verb-object yazarak ilgili kolonlara öğrencilerin tahtaya gelerek birer kelime kartı seçmelerini ve cümle kurmaları için tahtaya yapıştırmalarını istiyor, En önde oturan öğrenci özne kolonuna bir isim seçiyor ve yapıştırıyor, öğrenciler ben de yapmak istiyorum diye hem söyleyip hem parmak kaldırıyorlar, öğretmen sırasıyla öğrencilere söz hakkı veriyor. Read fiilini seçiyor, yapıştırıyor 2. öğrenci, öğretmen ne okursunuz diyor, 3. öğrenci book kelimesini bulup yapıştırıyor. Bu örneğe göre cümleler kuruluyor. Öğretmen bu örneklerden yola çıkarak tahtada geçmiş zamanı anlatıyor”

Özetle, üç öğretmen de gramer konusunu anlatırken tahtayı kullanarak Türkçe ders işlemekte; yönergeleri ise önce İngilizce sonra Türkçe olarak öğrencilere açıklamayı tercih etmektedirler. Ancak A1 okulu öğretmeni, gramer konusu anlatırken

materyal de kullanarak öğrencilerin bu sürece aktif katılımını sağlamakta ve dersi renklendirmektedir.

A1,O1,Ü1 okulundaki öğrencilerin, süreçte kitapta geçen kelimelerin anlamlarını bulmayı sevdikleri ve bilemedikleri kelimelerin anlamını öğretmene sormadan sözlükten araştırıp buldukları görülmüştür. Öğrencilerin hemen hemen hepsinde sözlüklerinin masaların üzerinde bulunmasının olumlu yansımaları görülmektedir.

Görüşme bulgularına paralel olarak, öğretmenlerin derslerde kullanacakları yöntemleri kendilerinin belirlemediği, kitaptaki etkinlik ve alıştırmalar dahilinde bunları yaptırmak zorunda kaldıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders kitabını takip etmek haricinde yaptığı şey test fotokopileri dağıtıp test çözdürmek olduğu görülmüştür. Gözlem sonuçlarında ortaya çıkan sürecin olumsuz işleminin en büyük sebebi SBS sınavının varlığı ve bunun öğretmenler üzerindeki baskısı olduğu söylenebilir. Gözlem yapılan her üç okulda da seviye farklı gözetilmeksizin programı benzer olarak takip ettikleri, hemen hemen aynı tarihlerde aynı konuları işledikleri görülmüştür. Ancak, derse giriş anından tenfüse çıkıncaya dek öğretmenlerin hiçbiri süreci 1 dakika bile boş geçirmemelerine rağmen kitabı tüm aktiviteleriyle takip etmeye çalıştıklarında sürecin bu yönde ilerlemediği gözlemlenmiştir. Şöyle ki öğrenciler okuma ve dinleme parçalarını anlamakta zorlandıkları için geriye kalan yerler öğrencilere ödev olarak verilmektedir. Etkinlikler ve iletişime dayalı aktiviteler çok zaman aldığı için de birkaç öğrenciye yaptırılıp konu tamamlanmaktadır.

O1 ve Ü1 okulunda özellikle son saatlerde test çözmeye daha fazla odaklanılırken, A1 okulunda proje ve performans ödevlerine ağırlık verildiği gözlemlenmiştir. Öğretmen, ödevlerin sıkı takibini yaparak sınıfta sunmalarını istemektedir. Öğrenciler yaptıkları ödevleri tahtada sunarak yaptıkları yanlışları düzeltme imkanı bulmaktadırlar.

A1 okulunda proje-performans ödevi sunumu uygulanma örneği:

“Öğretmen öğrencilere: Bugün performans ödevlerinizin tesliminin son günüdür, getirmeyen var mı? diye öğrencilere soruyor, sonra, yapan öğrenciler

masasının üzerine çıkarırsın, bir bakayım diyor. Öğrenciler, bir telaşla renkli kartonların üzerine yaptıkları ödevlerin üzerinde düzeltmeler yapıyorlar, eksik kalan yerleri renkli kalemlerle tamamlamaya çalışıyorlar öğretmen sıraların arasında gezerken. Öğretmen aferin, herkese diyor ve öğrencilerin yaptıkları ödevleri tahtada sunmalarını istiyor; birkaç öğrenci: tahtada söylemesek olmaz mı diyerek, ödevi sadece teslim etmek istediğini söylüyor, öğretmenin tepkisi: tabii ki olmaz, hatta ilk olarak sen çık bakalım Oğuzhan oku da duyalım bakalım, neler yazdın diyor. Oğuzhan istemeye istemeye tahtaya çıkıyor, yaptığı kartonu herkese göstererek okuyor yazdıklarını, birkaç hatasını öğretmen düzeltiyor ve iyi olmuş diyerek ödevi masasının üzerine bırakmasını istiyor.”

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme ortamı teknoloji kullanımını özendirilmektedir. Süreçte teknoloji kullanımı yalnızca A1 okulunda etkindir. Öğretmen dinleme aktivitelerini etkin bir şekilde yaptırmaktadır. Öğrenciler dikkatlerini toplasalar da 4. ve 5. dinleyişlerinde anlayabilmekte soruları ise öğretmenin vurguları doğrultusunda doğru cevaplayabilmektedirler. Dinlediklerinde öğrencilerin metnin tamamını anlayamadıkları ve dinleme metinlerinin ağır geldiği surat ifadelerinden ve öğretmene kelimeleri tekrarlatmalarından anlaşılmaktadır.

O1 ve Ü1 okulunda dinleme aktivitelerini sistem bozuk olduğu için öğretmen kendisi okuyarak yaptırmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerini sıkılarak dinlemekte olduğu, sınıftaki 6-7 öğrenci haricinde diğer öğrencilerin ise kısa bir süre sonra dikkatlerinin dağılıp, dinliyormuş gibi yaptıkları gözlemlenmiştir. Cd kullanarak dinleme aktivitelerini yaptıran A1 sınıfında durum biraz daha farklıdır. Öğretmen öncelikle projeksiyonu açarak öğrencilerin dikkatini toplamaya çalışmış, daha sonra dinlettirmiştir. Öğrenciler yansıda görüntü olmasa da ses dalgalarını takip etmeye çalışmış ve kendilerini dinlemeye daha yoğunlaştırmışlardır. Fakat kısa bir süre sonra konuşulanları anlayamadıkları için birbirlerine bakmaya başlamışlar ve yüz ifadeleriyle bunu öğretmenlerine belli etmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen 3 kez dinlettirmiş, bir kez de öğrencilerin anlamakta zorlandıkları kelimelerin üzerinden geçerek okumuştur. Ancak bu sayede öğrencilerin yarıya yakını dinleme alıştırmalarını yapabilmişlerdir. Öğrencilerin birkaçı parçada söylenen kelimelerin okunuşunu anladıklarını; fakat yazmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreç bilgisayarın açılıp kapanması dahil olarak yaklaşık olarak 15-20 dk. sürmüştür; bu da bir dersin yaklaşık yarısını almıştır.

Özetle, ders işleme sürecinde her ne kadar öğretmen tek otorite konumunda olmasa da çoğu yerde anlatıcı, bazı yerlerde rehber konumundadır. Aynı şekilde öğrenciler aktif rol alsalar da programda belirtildiği gibi iletişim becerilerine odaklı bir süreç gerçekleşmediği görülmektedir. Gramerin sezdirilerek verilmesi bir yere kadar yapılabilmekte, öğrenciler tüm uğraşlara rağmen kuralı tahtada görmeden anlayamamaktadırlar. Ders işleme sürecinde öğrenciler öğretmenin söylediklerini takip etmekte, kendi yapmak istedikleri farklı aktivitelerle ilgili herhangi bir istekte bulunmamaktadırlar. Bu açıdan öğrenciyi yönlendirme aşamasında öğretmene önemli bir rol düşmektedir.

Süreçte öğretmenler her ne kadar farklı yöntem ve teknikler kullanmaya özen gösterecekler de, derslerde teste yönelik çalışmaların yapıldığı ve gramere mecburen odaklanılarak derslerin test çözme tekniğine döndürüldüğü görülmektedir.

Ü1 Okulunda Test Sorularının Cevaplanma Örneği:

“Öğrenci: Öğretmenim dersane sınavında çıkan şu soruyu çözemedim, bir bakar mısınız?”

Öğretmen: Bu sınava kaç kişi girdi, parmak kaldırsın.. Sınıfın yarısı girmemiş, peki siz niye girmediniz? Bir öğrenci: çalışmadım, notum düşmesin diye girmedim diye cevap veriyor, diğerleri aldırıyor. Öğretmen: Bir dahaki sınava herkesin girmesini istiyorum, kendinizi deneyin, seviyenizi görün diyor. Girenlerde kitapçık var mı? Öğrencilerin 3 tanesinde var, diğer girenler biz soruları hatırlıyor diyorlar. Tamam o zaman diyerek öğretmen öğrencilerin takıldıkları soruları tahtaya yazarak doğru şıkkın ne olması gerektiğini, öğrencilerle soru cevap şeklinde açıklıyor.”

O1 Okulunda Test Sorularının Cevaplanma Örneği:

“Öğretmen, çektirdiği fotokopileri (2 sayfa) öğrencilere dağıtarak, haydi bakalım çocuklar fotokopinin ilk sayfasında geçmiş zamanla ilgili 10 tane soru var, süreniz 5 dakika..diyerek öğrencilerin kendi başlarına soruları cevaplandırmalarını istiyor.” Öğrenciler merakla aldıkları fotokopileri hiç vakit kaybetmeden sessizce çözmeye başlıyorlar.

A1 Okulunda Test Sorularının Cevaplanma Örneği:

“Öğretmen öğrencilere ders bitiminde fotokopi dağıtıyor, SBS konularıyla ilgili olduğunu söyleyip herkesin 1.soruya bakmasını istiyor. Öğretmen okuyor, öğrenciler dinliyor ve soruyu anlamaya çalışıyorlar,2-3 kişi sorunun cevabını çözmek hemen parmak kaldırıyor, öğretmen diğerleri uyuyor mu? Niye parmak kaldırmıyorsunuz diyor,1-kaç parmak daha kalkıyor ve öğretmen bir öğrenciye söz vererek nedeniyle birlikte cevabını istiyor. Öğrenciye Aferin Buse diyerek, doğru cevabı alınca tahtada tekrar üzerine basa basa anlatıyor ve diğer sorularla test çözmeye devam ediyorlar”.

Kitabın alıştırma dâhilinde öğrenciler kısa cevaplı soruları (evet-hayır)cevaplayabilmekte; fakat yorum gerektiren (çünkü-bu yüzden bağlaçların kullanılmasını gerektiren), açık uçlu soru kalıplarını cevaplayamadıkları görülmektedir.

Bunlara ek olarak yapılan görüşme sonuçlarıyla paralel olarak genel anlamda her üç sınıfta da en çok okuma becerilerinin gelişimine önem verildiği gözlemlenmiştir. A1 sınıfı hariç dinleme etkinlikleri teknolojik imkansızlıklardan dolayı diğer okullarda yapılamadığı için öğretmenler dinleme aktivitelerini kendileri okumaktadır, dolayısıyla dinleme becerisinin gelişimi istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir.A1 okulunda ise her ne kadar dinlemeler CD çalar kullanılarak yapılsa da öğrencilerin 3-4.kez dinledikten sonra metnin yarısını anlayabildikleri gözlemlenmiştir, bu süre yaklaşık olarak dersin yarısı anlamına gelmektedir. Kısacası, aktiviteler çok vakit aldığı için dinleme etkinliklerinin verimli geçmediği söylenebilir. Öğretmenler ders konularını hızlı bir şekilde yetiştirip genel olarak son saatleri test çözmeye ayırdıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de sürecin genel anlamda bu yönde ilerlediği saptanmıştır. Bunlara ek olarak kitapta geçen iletişimsel aktiviteler, metinlerle ilgili sorular öğrenci seviyesine göre ağır geldiği için (A1,O1 okulu ve Ü1 sınıfındaki pek çok öğrenci için) öğrenciler kitapta geçen soruları cevaplayamamakta ve dersler çeviri ağırlıklı geçmektedir. Kısacası ders işleme sürecinin programın öngördüğü şekilde öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik geçmediği görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına paralel olarak üst ve orta düzey okullarda öğrenim gören öğrenciler ve aileleri merkezi sınav başarılarına ve test çözmeye daha çok odaklandıklarından ötürü program gramer ağırlıklı bir şekilde işlenmektedir. Alt sosyo ekonomik düzey grubundaki öğrencilerden beklentiler diğerlerine kıyasla daha düşük olduğu için öğrencilerin üzerlerinde baskı olmadan daha özgür bir ortamda dil öğrenme sürecini tamamladığı ve bu sebeple yenilenen programın gereklerine daha uygun bir şekilde ders işleme sürecinin gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

4.4. DOKÜMAN ANALİZİ BULGULARI

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Araştırmada programın çevresi anlamına gelen bağlam değerlendirme kapsamında yapılan doküman incelemesi hedef, içerik, ölçme-değerlendirme açısından 7.sınıf programını ve ders kitaplarını irdelenmek amacıyla yararlanılmıştır. Buna ek olarak doküman incelemesi görüşme, gözlem yöntemleriyle birlikte kullanılarak verilerin çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Doküman incelemesi kapsamında incelenen 7.sınıf program kitapçığı ve ders kitabı, öğrencilerin proje-performans ödevleri, öğrenci çalışma yapılarından örneklerle desteklenerek incelenmiştir.

4.4.1. 7.sınıf programının İncelenmesi

İngilizce Programı, 4,5,6,7,8 sınıflar için ortak bir metinde sunulmuştur. Programın, 2008-2009 Öğretim yılında 6,7.8.sınıflarda uygulanmak üzere yürürlüğe girdiği belirtilmektedir. İngilizce ve Türkçe olarak Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları verilmiş, ardından genel olarak İngilizce öğretimine ilişkin, İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler, kullanılan materyaller, İngilizce dersi programının öğeleri anlatılmıştır.

6-7-8.sınıf programları öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak İngilizce olarak “Niçin ergenler İngilizce öğrenir?, Ergenler kimdir?, İngilizceyi nasıl öğrenirler?, Hangi aktiviteler onlar için uygundur?” başlıkları altında genel bilgiler verilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciye özerlik verilmesi ve strateji uygulamaları her bir

beceriye ilişkin aktivitelerle ayrıntılandırılmıştır. Ardından uygulamaya ilişkin örnekler verilmiştir.

7.sınıf programıyla ilgili olarak ders saatleri ve kazanımlarla ilgili bilgiler verilmiştir. Buna göre; 7.sınıf İngilizce programı 4 saat zorunlu 2 saat seçmeli olarak programda yerini almaktadır. Bu sebeple her ünite 1.bölüm (Part A) ve 2.bölüm (Part B) olmak üzere 2 bölümden oluşmuştur. Öğretmenlere, “Konular yetişmediği takdirde aktivitelerin bazılarını eleyebilirsiniz, amacımız kitabı bitirmek değil, İngilizceyi öğretmek” şeklinde bir ifadeyle esneklik tanınmıştır. Proje (task) hazırlanmasının üzerinde durularak her ünitenin sonunda bu bölümlerin yer aldığını, bu ödevleri öğrencilerin isterlerse sınıf içinde arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri ya da dosyalayabilecekleri belirtilmiştir.

Öğrencilerin 6.sınıfta tüm kazanımları gerçekleştirdikleri kabul edilerek bu senenin sonunda kazanımları planlanan 12 dil yeterliliği seviyesi belirlenmiştir. Bu amaçları gerçekleştirmek için de 12 dil yapısının (zamanların tekrarı, yer-yön soruları, geçmiş zaman, karşılaştırmalar vb.) verilmesi önerilmiştir. Konuları verirken kullanılabilir olan kaynak, materyallere ilişkin (şarkı, bulmaca, hikayeler, video, kısa Tv programları, filmler, vb..) önerilerde bulunulmuştur.

Bununla birlikte 7.sınıf programı 16 üniteye bölünerek 5 bölümde (Topic/Skills/Context/Functions/Task) tablolştırılarak verilmiştir.

Programda yer alan ünitelerin başlıkları aşağıdaki gibidir:

1. Interesting beliefs /İlginç İnançlar
2. Tourist attraction/Turistik Yerler
3. Our natural heritage/Doğal mirasımız
4. Computers/Bilgisayarlar
5. Fashion/Moda
6. Tv programmes/Tv programları
7. Old Days/Eski günler
8. Inventors and Explorers/Mucitler ve Kaşifler
9. Tales and Legends/Masallar ve Efsaneler

10. Amazing History/Harika Tarih
11. Skills/Beceriler
12. Changing Life Styles/Değişen Hayat Stilleri
13. Technology Friend or Foe?/Teknoloji arkadaş mı yoksa düşman mı?
14. Ecology/Ekoloji
15. Modern medicine/Modern ilaçlar
16. Inner world/İç dünya

Görüldüğü gibi, programda belirtilen ve kitapta yer alan ünitelerin bir kısmı günlük hayattan seçilmiş ve öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği ve üzerinde yorum yapabileceği basit konular (Computers, Fashion, Tv programmes vb.) olup bir kısmı güncel fakat genel kültür gerektiren (Technology Friend or Foe?, Ecology, Modern medicine vb.) konular arasından seçilmiştir.

Programda belirtilmeyen bir nokta ölçme-değerlendirmeyle ilgilidir. Programda edinilmesi gereken kazanımların nasıl değerlendirilmesi gerektiği, ölçme araçları, test sınavları ile ilgili herhangi bir açıklama verilmemiştir. Öte yandan dilbilgisi ile ilgili olarak öğretmenlerin işlemeleri gereken yapılar verilmiş, alternatif kaynaklar sunulmuş; fakat yeni yönetmelik sınıflarda kaynak kitap kullanımını yasaklamıştır. Öğretmenler yalnızca yasal olarak ders kitabı işlemek zorunda bırakılmışlardır. Bu bağlamda uygulanan test ve yazılı sınavlar ile program arasında bir uyumsuzluk görülmektedir.

Özetle, program kağıt üzerinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yüksek, sınavla ölçme-değerlendirme yapılması zorunlu olmadığı durumlarda, 4 beceriyi de geliştirmeye yönelik yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli, etkinlik temelli faydalı bir program olduğu söylenebilir.

4.4.2.7.Sınıf Ders Kitabının İncelenmesi

Öğrenciler, iletişimsel yeterliklerini ana kaynak olarak İngilizce kitaplarıyla sağlamaktadırlar; bu açıdan ders kitaplarının iletişimsel yaklaşım özelliklerini taşıyıp taşımadığını incelemek oldukça önemlidir.

Aydın ili merkez ilçelerinde okutulan, MEB tarafından okullara gönderilen İngilizce kitabının adı Spring 7'dir. Dış görünüş itibarıyla kabı, cildi, sayfa kalitesiyle

kitap güzel görünmektedir. Fakat içerisindeki resimlerin güncel kişilerle ya da karakterlerle ilgili olmayışı dolayısıyla dikkat çekici değildir.

İçeriği açısından; 7.Sınıf ders kitabında toplam 16 ünite bulunmaktadır. Her bir ünite dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere 4 beceriye ayrılmış ve amaçları öğretmen kitabında açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca her ünite sonunda function/fonksiyon bölümleri yer almakta ve öğrencilerin işledikleri ünite ile ilgili bir bölüm verilip uygulama yapmaları istenmektedir.

1 ünite yaklaşık olarak 10 sayfadır. Üniteye giriş resim ve resimlere ilişkin sorularla başlamakta, dinleme ve konuşma alıştırmaları ile devam etmekte, bunu sırasıyla kelime alıştırmaları, soru-cevap, eşli çalışmalara olanak veren anketler, ardından yine dinleme, konuşma, okuma, yazma ve öğrencilerin kendi başlarına yapmaları gereken task/konu bölümü ile sonlanmaktadır. Bir ünite okuma parçası ile başlarken, diğer bir ünite dinleme ve konuşma bölümüyle başlamaktadır. Bazı ünitelerde bulmacalar, bazılarında kısa şakalar bulunmaktadır. Beceri temelli olarak hazırlanan kitapta gramer konusu hariç tüm becerilere yönelik etkinlik ve aktiviteler fazlasıyla bulunmaktadır.

Richards (2005: 15) İletişimsel yeterlikleri geliştirmek için hazırlanan İngilizce kitaplarının analizini yaparken içerisindeki 3 tip alıştırmaya odaklanmıştır. Bunlar:

1.Mekanik Alıştırmalar: tekrar ve yerine koyma/değiştirme alıştırmalarının yer aldığı kontrollü aktiviteleri içerir. Belirli gramer aktivitelerinin yer aldığı bu tür alıştırmalarda cümle tamamlama şeklinde yapılabilir, otantik karşılıklı konuşmalardan uzaktır.

2.Anlamli Alıştırmalar: Dilin hala kontrol altında olduğu ve öğrencilerin anlamli seçimler yapmaları için seçenekler sunulduğu alıştırmalardır.

3.İletişimsel Uygulamalar: “Dilin, tamamen sonuçları tahmin edilemez şekilde tanımlananan aktiviteleri anlamına gelmektedir. Gerçek iletişim durumlarında ve gerçek bilgilerin yer değiştirdiği tamamen iletişime yönelik alıştırmalardır.

Bir kitabın bu üç alıştırma türünü de dengeli bir şekilde içermesi gerektiği belirtilmektedir. Bu açıdan mevcut okutulan İngilizce kitabı bu üç tip alıştırma yönünden incelendiğinde; en fazla anlamlı alıştırmaların yer aldığı; bunu sırasıyla mekanik ve task bölümleriyle iletişimsel uygulamaların yapılamaya çalışıldığı görülmektedir.

Anlamlı alıştırmalara örnek olarak bir dinleme aktivitesi için belirli bir durumda, basit kelimelerle anladığını/dinlediğini ifade etmek için verilen sorular örnek gösterilebilir:

“Listen to the CD and answer the questions”

1. Where’s Sam?

2. What’s the matter with him?

3. What can/can’t he do? (Ünite 15, sy 141’den alınmıştır)

Mekanik alıştırmaya örnek olarak, aşağıdaki eşleştirme alıştırmaları verilebilir.

Match the words and the definitions: (Ünite 10, sy.101)

a)quenn a wife of a king

b)fight b related to a men

c)serve c do useful work

Gerçek anlamda iletişimsel alıştırmaya örnek olarak verilemese de, ünitelerin sonlarında yer alan ve yazma becerisini geliştirmeye yarayan bölümler örnek gösterilebilir.

“Örneğin : “Draw a poster to promote animal rights, and to raise social awereness about animals” (Ünite 14 Sy: 137)

Can you find other interesting facts about animals? Talk to the class about them (Ünite 14 sy,136).

Mevcut kitabın becerileri temele alarak hazırlandığı ve içerisinde en çok anlamlı alıştırmaların yer aldığı söylenebilir.

Ancak, durum gerçek okul ortamına taşındığında ve öğrencilerin seviye farklılıkları göz önüne alındığında, içerisinde gramer anlatımının olmaması, öğrencilerin zayıf olan kelime dağarcıkları ve cümle kurmada güçlük çekmeleri nedeniyle sürecin amacına uygun gerçekleşmediği bir ortam yaratmaktadır. Kitapta geçen kelimeler ve öğrencilere yöneltilen sorular genel anlamda seviyelerine göre oldukça ağır görünmekte ve yorum gerektirmektedir. Kısacası öğrenciler eğer bu soruları Türkçe olarak cevaplayamazlarsa İngilizce bir cümle kurup da cevaplamaları oldukça zor görünmektedir.

Örneğin, What does technology mean to you? (Teknoloji sizi ne çağrıştırmaktadır?)

What do you learn history classes? (Tarih derslerinde neler öğreniyorsunuz?)

Are you interested in the history of technology? (Teknolojinin tarihi ile ilgilenir misiniz?, Ünite 8)

What makes you cry? (Sizi ne ağlatır?)

Öğrencilerin bu sorulardan oluşan giriş etkinliklerini yanıtlayabilmeleri için çok iyi bir kelime bilgisine ve yorum gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Bu soruların öğrenci seviyesine göre ağır olduğu aşıkardır. Bu soruları cevaplayabilmek ve alıştırmaları yapabilmek dil hakimiyeti gerektirmektedir. Dilbilgisine ilişkin açıklamaların olmayışı bir hendikaptır. Ayrıca öğrenci kitabında hiçbir Türkçe kelime ya da açıklamaya yer verilmemesi öğrencilerin anlamasını zorlaştırmakta ve onları öğretmene bağlı konuma getirmektedir. Kitap direkt olarak beceri gelişimine önem vermiş ve hiç dilbilgisine önem vermemiştir. Fakat deneme sınavlarında test soruları çıkmakta, test=gramer olunca da öğrencilerin bu yönü eksik kalmaktadır. Ayrıca, her bir üniteye ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesi 4 saatlik bir ders için zor görünmektedir.

Özetle, yapılan doküman analizi sonucunda, Aydın ili merkez okullarında okutulan Spring 7 kitabının dört beceriyi geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığı; ancak kitap içeriğinin belirlenen ders saati açısından oldukça yoğun ve genel anlamda öğrencilerin seviyesine ağır olduğu görülmektedir. Kitapta gramer konularının anlatımının olmayışı; fakat SBS sınavında çıkıyor olması öğretmenlere ekstra yük getirmekte; öğretmenler kitaptaki dilbilgisi eksikliğini kapatmak için her ders dilbilgisi

takviyesi yapmakta oldukları gözlemlenmektedir. Örneğin; A1 okulunda prosedüre uygun olarak Cd dinletirilerek yapılan bir dinleme alıştırması yaklaşık 25 dakika sürmüştür; bu da dersin yarısı demektir. Bu becerilerin tam anlamıyla uygulanabilmesi için yeterli süre gerekmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri, yapılan gözlemler ve doküman analizi sonucunda ders kitapları, sınav sistemi ve ders saatleri arasında ciddi anlamda tutarsızlıklar olduğu söylenebilir. Kitapta öğretmenler tarafından imkânsızlıklar ve öğrenci seviyelerinin düşük oluşu sebebiyle gerçek anlamda yapılamayan dinleme (listening), konuşma (speaking), yazma (writing) aktivitelerini çıkardığımızda geriye sadece okuma (reading) becerisine ilişkin aktivitelerin yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan, mevcut şartlar altında ders kitaplarının amaçları gerçekleştirmekten uzak olduğu, yalnızca okuma becerilerini ve kelime bilgilerini arttırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

4.5. NİTEL BULGULARIN GENEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ VE YORUM

4.5.1. Birinci Alt Probleme (Bağlam boyutuna) İlişkin Bulgular ve Yorum

7.sınıf programının bağlam değerlendirme boyutunun analizinde, programın amacı, zayıf ve güçlü yönleri, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamaması yönünde 3 temel konu üzerine odaklanılmıştır. Buna ek olarak ihtiyaç belirleme ve mevcut sorunların ortaya çıkarılması adına programın uygulandığı ortam da gözlenerek, bu bulgularla desteklenmiştir.

İlk olarak programın amacına ilişkin öğrenci, öğretmen görüşleri ve doküman analizine dair bulgular; programda belirtilen genel amaçlara ilişkin görüşlerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. 7.sınıfta İngilizce dersini niçin öğreniyor olduklarına ilişkin öğrenciler yabancılarla iletişim kurmak ve yabancı dil öğrenmenin gelecek hayatları için oldukça önemli olması üzerinde dururken; öğretmenler de dilin pratik olarak kullanılması ve temel dil becerilerinin gelişimi yönünde görüş bildirmişlerdir. Yalnız önemli bir nokta öğretmenler programın teorideki amacı mı, yoksa uygulamada ki amacımı şeklinde bir ifade kullanarak, teorideki amacımı gayet iyi bildiklerini fakat uygulamada durumun farklı olduğunu ifade etmeleri şeklinde olmuştur.

2006 yılı TTKB Program kitapçığında genel olarak “İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı’nın, 2006–2007 Öğretim Yılında 4. sınıfta; 2007-2008 Öğretim Yılında 5. sınıfta; **2008-2009** Öğretim Yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere yürürlüğüne konduğu ifade edilmiş ve programlarla ilgili genel bir amaç belirtilmiştir. Bu amaç; *öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak, Avrupa Dil Pasaportuyla kolayca bütünleşen iletişimci yaklaşıma dayalı bir program sürecinin geçirilmesidir.* 7.sınıf programına ilişkin 12 kazanımdan söz edilmiş, onun haricinde herhangi bir özel amaçtan bahsedilmemiştir. Program, dilin “Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır” yönünde bir ifade den de anlaşılacağı üzere dilin aktif ve etkin bir şekilde kullanılmasını desteklemek olarak tanımlanmıştır. Bu bakımdan programın değiştirilmesindeki amaç ile öğretmen ve öğrencilerin ifadelerindeki amacın tutarlı olduğu söylenebilir.

Programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmenlerin çoğu genel anlamda programın teorideki amacı ve hazırlanış felsefesi, etkinlik temelli bir öğretime odaklanılması üzerinde dururken; öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin ağır bastığı ve dersin en güçlü yönünün öğretmenleri olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra İngilizce dersinin zevkli geçmesi ve farklı aktiviteler yapmalarını da programın güçlü yönü olarak bildirmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin farklı bakış açılarıyla programın güçlü yönlerini değerlendirdikleri görülsede etkinlik temelli bir öğretimde birleştikleri söylenebilir.

Programın zayıf yönlerine ilişkin olarak, öğretmenler genel anlamda programın amacına ulaşmaması, sistem- materyal-ölçme değerlendirme, zaman kısıtlılığı-içerik yoğunluğu, standart program gibi unsurların örtüşmemesi üzerine odaklanırken; öğrenciler bu konuda en çok ders materyallerinden duydukları sıkıntılar üzerine yoğunlaşmışlardır. 1 öğrenci ders süresinin az oluşuna; 1 öğrenci de iletişim becerilerinin gelişmemesine değinerek bu konuda öğretmenlerle benzer görüş

sergilemiştir. Benzer olarak Karacaoğlu ve Acar (2009) çalışmalarında yenilenen programlarla ilgili öğretmenlerin yaşadıkları temel sorunun sürenin yetmemesi ve zaman-etkinliklerin uyumsuzluğu olduğunu belirtmişler, araç gereç eksikliği ve ortamın uygun olmayışı, etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme sorunu yaşandığını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına bakılmaksızın sistem ve materyal uyumsuzluğu üzerine odaklandıkları ve temel ders materyali olarak ders kitabının özensizce hazırlanmış olması, öğrencilerin İngilizce yönergeleri anlamakta zorluk çekmeleri ve gramer konularının olmayışından ötürü yaşanan zorluklar üzerine odaklanmışlardır. Yapılan doküman incelemesi sonucunda da ders kitabına ilişkin benzer bulgulara ulaşılmıştır. Özellikle ünitelerin başında yer alan giriş aktivitelerinde öğrenciler tarafından yanıtlanması gereken soruların oldukça ağır kelimelerle dolu olduğu ve yorum gerektirdiği görülmüştür.

Son olarak programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı yönünde görüş bildiren 30 öğretmen arasından 11 öğretmen programın ihtiyaçları karşılamadığını, 4 öğretmen ise kısmen karşıladığını belirtirken; geriye kalan öğretmenler bu durumun amaca ve öğrenciye göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler de öğretmen görüşlerine benzer bir tutum sergileyip programdan genel olarak memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. 17 öğrencinin programdan memnun olmadığı ve 6 öğrencinin de kısmen memnun olduğunu ifade etmesi oldukça çarpıcı bir bulgu niteliği taşımaktadır. Hâlbuki yapılandırmacı dil programı anlayışına göre öğrencinin dersten zevk alarak ve isteyerek yeni şeyler öğrenmeye çalışması ve bilgilerini şekillendirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin programla ilgili genel anlamda bir memnuniyetsizlik yaşadıklarını ve programdan beklenen performansın alınmadığının bir göstergesi olabilir.

SED düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenler özellikle alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde okuyan öğrencilerin düşük farkındalık düzeylerinin oluşu ve derse ilgisizliklerinden dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirirken; üst sosyo ekonomik düzeyde çalışan öğretmenlerin öğretimin dilbilgisi yönünü karşılayıp pratik yönünü karşılamaması yönünde görüş bildirmeleri manidardır. Öte yandan böyle bir

ayrımı öğrenciler arasında yapmak olanaksız görünmektedir. Çünkü öğrenciler seviye farkı gözetmeksizin görüşlerinde benzer sorunları dile getirmişlerdir.

Program çevresinin amaçları gerçekleştirebilmekte yeterliliğine ilişkin yapılan gözlem sonuçlarına dayanarak programın amaçları ve çevresinin uyumlu olmadığı söylenebilir. Yapılan ders içi gözlemler, anket uygulamaları sırasında okullara ziyaretler, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle paralel olarak sınıf ortamlarının pek çok okul için programın amaçlarını karşılamaya yetecek nitelikte olmadığı, öğrenciyi güdüleyici, diyalog ya da grup çalışmalarına elverişli bir ortamın yaratılmadığı görülmektedir.

Sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili Lightbown ve Spada (2006) çarpıcı açıklamalarda bulunmuştur: *Öğretmenlerin öğrencilerin 2. dili öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonlarıyla ilgili bir etkileri yoktur. Bir sınıfa gelen öğrencilerin her biri farklı hayat tecrübeleri, beklentileri ve altyapılarıyla sınıfa gelmektedirler ve tüm bunlar öğrencilerin motivasyonunu etkilemektedir. Bir öğretmenin öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak için yapacağı en güzel şey, sınıf ortamını öğrencilerin yaşı, seviyesi, kültürel alt yapılarına göre düzenlemek, öğrencilerin başarıyı tadabilecekleri ilgi çekici bir ortama dönüştürmektir* (Lightbown, Spada, 2006:185). Bu açıdan sınıf ortamı öğrencilerin ikinci dil ediniminde oldukça önemli bir kriter olarak görülmektedir.

Gözlem yapılan alt-orta-üst sosyoekonomik düzey okullarından, alt sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda uygun ortam yaratılmaya çalışılmasının öğrencilerin başarısındaki olumlu etkileri gözlerden kaçmamaktadır. Bu açıdan yapılan gözlem sonuçlarına dayalı olarak, 3 sınıftan yalnızca birinde (alt düzeyde) kısmen karşıladığı ve diğer 2 sınıfta karşılamadığı görülmektedir.

Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler de buna paralel niteliktedir. Öğretmenler, Bakanlığın CD'yi sadece internet ortamında sağladığı ve okullara göndermediği, indirilen Cd lerin ses kalitesinden ve konuşanın hızından beklenen verim alınmadığı ve okullarda bu CD leri dinletecek ortam olmadığı yönünde görüş bildirirken, öğrenciler Cd lerdeki kişilerin çok hızlı konuştukları için bir şey anlayamadıklarından ve genellikle okuma parçalarının öğretmenlerinin okuduğundan bahsetmişlerdir.

Dolayısıyla görsel-işitsel materyal kullanımıyla ilgili birçok faktörün olumsuz etkisiyle (teknolojik ortam yoksunluğu, ders süresinin yetmemesi) yeterli verim alınmadığı ve öğrencilerin ders materyali olarak sadece ders kitabını gördükleri kullandıkları söylenebilir. Programda materyal kullanımına ilişkin bilgiler verilmiştir; fakat bu materyallerin edinilmesi ve kullanılması ile ilgili herhangi bir açıklama getirilmemiştir, dolayısıyla programda yazılanların öneri niteliğinde kaldığı görülmektedir. Benzer olarak Tunç (2010) çalışmasında Ankara Üniversitesi hazırlık programının bağlam değerlendirme boyutunu incelemiş ve program çevresi açısından binanın gerekli olanak ve araç-gereçlere sahip olduğu; fakat bazı zayıf noktaların bulunduğunu belirtmiştir.

4.5.2. İkinci Alt Probleme (Girdi boyutuna) İlişkin Bulgular ve Yorum

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenler ve öğretmenler kendilerini, birbirlerini ve ders materyallerini değerlendirmişlerdir. Girdi boyutunun değerlendirilmesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri, gözlem ve döküman analizi sonuçları özetlenerek yorumlanmıştır.

Program kılavuzunda öğrencilere ilişkin yapılandırmacı sınıfa dair öğrenci ve öğretmen rolleri; öğretmen ve öğrenciden beklenen davranışlar belirtilmiş ve öğrencilerin dil edinimiyle ilgili 6.sınıftaki tüm yeterlilikleri gerçekleştirdikleri kabul edilerek 7.sınıfa hazır oldukları kabul edilmiştir. Öğrencilerin farkındalık düzeyleri ya da seviye farklılıklarına bakılmaksızın standart olarak gerçekleştirilmesi gereken 12 kazanım verilerek sene sonuna dek uygulanması istenmiştir.

Dil öğretiminde standart bir eğitim öğretim süreci geçirilmesi olanaksızdır; çünkü her bir öğrencinin dili öğrenme aşamasında kavramları içselleştirmesi ve bunu uygulamaya geçirmesi farklı hızlarda ve seviyelerde olmaktadır. Vygotsky'(1987) nin de belirttiği gibi dil öncelikle kişisel daha sonra sosyalleşme sürecinden geçmektedir. Dolayısıyla kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin giriş özelliklerinin aynı seviyeye ulaşması gerekmektedir ki; mevcut durum bunun aksini göstermektedir. Öğretmenler en çok sınıflardaki ve okullardaki seviye farklılıklarının süreci olumsuz etkilemesinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerinin genel anlamda hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğu, fakat hazır bulunuşluk özelliklerinin öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa farklılık gösterdiği yönünde görüş bildirmişlerdir; öğrenciler kendi giriş özellikleri ile ilgili olarak düşük, orta ve yüksek hazır bulunuşluk düzeylerine sahip olduklarını belirtip üç görüşe ayrılmışlardır; 10 öğrenci ise düşük hazırbulunuşluğa sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin içerisinde düşük, orta ve yüksek SED düzeyine sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler karışık halde bulunmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerinin bir önceki yılın bilgilerini unuttuklarını ve önbilgi eksikliğinden ötürü konuları anlamakta güçlük çektiklerini, bazı öğrencilerin dil olgunluğuna sahip olmadıklarını ifade etmişler; öğrenciler de bu görüşlere paralel olarak geçen yıllardaki kelime ve konu eksikleri olduğundan dolayı bu yıl zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Dil olgunluğu, hazırbulunuşluk düzeyi, ön bilgi eksikliği hiç şüphesiz öğrenmeyi etkileyen unsurlardan birkaçıdır. Özellikle ikinci dil öğreniminde dil olgunluğuna ilişkin kişilerin doğal yeteneklerinin farklılaştığı ve dil olgunluğu yüksek olan kişilerin dil öğreniminde daha başarılı oldukları yönünde güçlü bulgulara rastlanmaktadır (Ellis, 1997:73).

Öğrencilerin cevaplarından kendilerinin dil seviyelerinin farkında oldukları ve bilinçli cevaplar verdikleri dikkati çekmektedir. Şöyle ki birkaç öğrenci notu 5 olmasına rağmen kendini yeterli bulmadığını ve tam olarak dili kavramayamadığı ve konuşamadığını belirtmiştir.

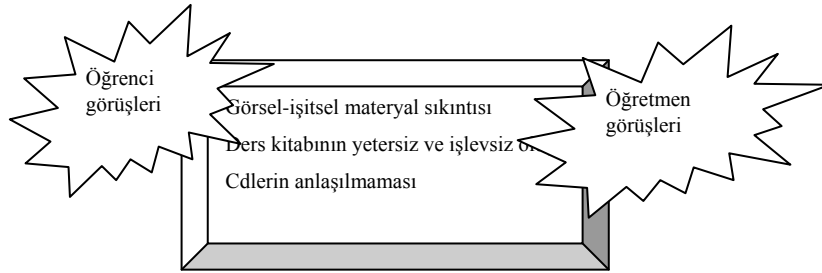
Öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörler üzerinde durmuşlardır ve ailenin olumlu ve olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir; program klavuzunda da ailenin öneminden söz ederek öğrencilerinin dil öğretimine destek vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarından da alt sosyo-ekonomik düzey bir okulda öğrenciler proje ödevlerini derste sunarlarken, öğretmenlerinin bazı soruları üzerine ailelerinden belli yerlerde yardım aldıklarını fakat ödevi kendilerinin yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin kendilerine daha fazla güvendikleri ve ödevlerini sunmak için ilk tahtaya kalkanlar arasında olmaları aile desteğinin önemini hissettirmektedir.

Öğretmenler genel anlamda öğrencilerindeki dil öğrenmeye karşı hevesizlik, isteksizlikten söz ederken, öğrenciler tam tersine öğrenmek istediklerini, dili sevdiğini fakat başaramadıklarını, anlayamadıklarından ötürü motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Görüşülen öğrencilerin hiçbiri dil öğrenmeye ilişkin olumsuz bir düşünce belirtmemiştir.

Öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili olarak, öğrencilerin tamamına yakını öğretmenlerinin kişisel özelliklerinden ötürü onları çok sevdiğinden söz ederken, az sayıda öğrenci öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinden söz etmiştir. Hatta bazı öğrenciler, öğretmeni sevmedikleri zaman dersi de dinlemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin öğretmenleri ile aralarında bir bağ kurarak ders ile öğretmeni özdeşleştirdiği ve İngilizce dersini sevmelerinin temel sebeplerinden birinin öğretmenleri olduğunu göstermektedir. Yapılan gözlem sonuçlarından da her üç okulda da öğretmenlerin öğrencilerle arkadaş gibi olmaları ve öğrencilerin akıllarına gelen soruları öğretmenlerle hiç çekinmeden paylaşmaları ve rahat bir tutum sergilemeleri öğrencilerin ifadelerini destekler niteliktedir. Özellikle alt ve orta seviyedeki okullarda derste belirli sınırlar dahilinde öğretmen ve öğrenci ilişkisini koruyup, ders arasında öğretmenleriyle birlikte vakit geçirmeleri, şakaşmaları, fotoğraf çektirmeleri, aralarında geçen diyaloglar bu durumu kanıtlar niteliktedir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda öğrenciler derslerde daha lakayt bir tutum sergilediklerinden öğrenci ile öğretmen arasındaki sınır biraz daha belirgindir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ve iletişimi açısından arzu edilen ortamın sağlandığı söylenebilir.

Öğretmenler kendilerini değerlendirirken hazırbulunuşluk özelliklerinden bahsetmişler ve sadece 5 öğretmen sisteme adaptasyon sıkıntısı çektiğini ve uygulamaya dönük hizmetiçi eğitim alma gerekliliğinden bahsetmiştir. Hizmetiçi eğitim alanlar öğretmenlerin bir kısmı bu eğitimlerden memnun olduklarını belirtirken, bir kısmı bu eğitimlerin teorik olarak yapıldığı ve amaca hizmet etmediğini ifade etmişlerdir.

Ders materyalleri ile ilgili olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ders materyallerinin yetersizliği noktasında benzerlik göstermektedir.



Şekil 4.4. Ders Materyallerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Program kılavuzunda ders kitaplarının dil sınıflarında önemli bir yeri vardır; çünkü İngilizce öğretiminde ders kitapları öğretmen ve öğrencilerin bağımlı oldukları, öğretimi kontrol eden bir araç vazifesi görmektedir (MEB, 2006) şeklinde belirtilmiş ve öğretmenlerin kullanmaları için ders kitabı, çalışma kitabı ve destekleyici materyaller adı altında 3 çeşit kaynaktan söz edilmiştir. Özellikle dil öğretimi için ana kaynak olan ders kitapları hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından oldukça önemlidir, öğretmenler öğretimlerini iletmede ders kitabından yararlanırken; öğrenciler sınıf aktivitelerini takip etmek için ders kitabını temel alırlar. Bu anlamda ders kitaplarının öğretmen ve öğrenciyi aynı potada buluşturan en temel ve en güvenilir kaynak olması gerekir.

Görüşülen öğrenci ve öğretmenlerin kullanılan materyallerle ilgili olarak memnuniyetsizliklerini dile getirmişler ve en çok problem yaşadıkları şeyin ders kitapları olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitaplarının seviyeye göre ağır olması, içerisinde yeterli dilbilgisi ve alıştırmaya içermemesi, sıkıcı olması ve öğrencinin ilgisini çekmemesi sebebiyle yetersiz oluşundan şikayet etmişlerdir. Öğretmenler bunlara ek olarak standart bir ders kitabının öğrenci seviyelerinin farklı olduğu ortamlarda uygulanmasının kendilerine yaşattıkları sorunlardan bahsetmişlerdir.

Görsel işitsel materyallerle ilgili olarak yapılandırıcı ve iletişimci dil sınıflarının öğrencileri motive edecek, onların ilgisini çekecek, günlük yaşamdan örnekler görebilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri otantik materyallere dolu olması tavsiye edilmektedir. Burada sözü geçen otantik materyallere örnek olarak, gazete, magazin, video gösterimleri, radyo programları, gerçek objeler, slaytlar,

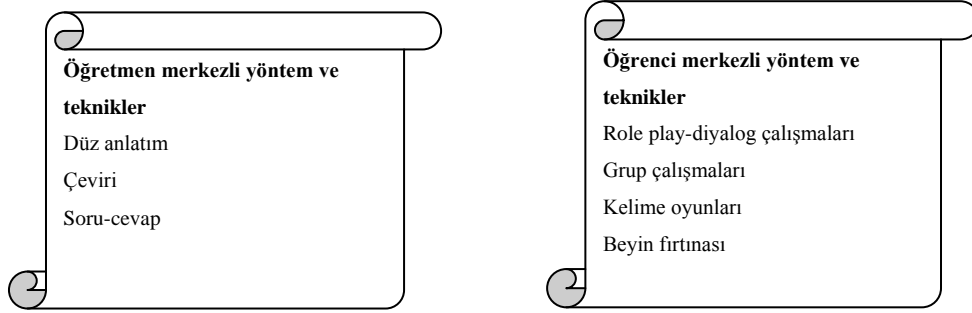
posterler, okuma kitapları gibi daha pek çok görsel ve işitsel materyali kapsar. Böylelikle öğrenciler dili gerçek ortamında öğrenecek ve günlük yaşamla ilgili kafasında fikirler oluşturabilecektir. Richards & Rodgers (2001: 168) kitabında, iletişimci dil sınıflarında materyal kullanımının önemini vurgulayarak öğrenmeyi ve konuşmayı anlamı hale getirmeyi sağlayan 3 tip materyalden söz etmektedir. Bunlar, text-based materials, task-based materials and realiadır. Text-based (kitap /metin temelli) materyallere öğrenenlerin karşılıklı iletişime girebilecekleri diyalogları, konuşmaya başlangıç noktası olabilecek görsel ipuçları, resimler ve cümleler içeren ders kitabı örnek gösterilebilir. Task based/konu temelli materyaller; alıştırmaların olduğu, aktivite kartları, yine eşli çalışmaları içerecek alıştırmaları içermeli ve kullanılan konular kişisel deneyimlerden diğerlerinin neler yaptıkları, güncel haberleri tartışabilecekleri ek materyaller kapsamındadır; Relialar ise fotoğraflar, gazete, semboller, magazinler, online materyaller, el ile dokunulabilir ve anlamlı ve somut öğrenmeyi ve konuşmayı sağlayan materyaller olarak örnek gösterilebilir.

4.5.3.Üçüncü Alt Probleme (Süreç Değerlendirme boyutuna) İlişkin Nitel Bulgular

Süreç akışının betimlenmesi ve değerlendirilmesi için öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmış, sınıf içi gözlemler yapılmış ve doküman incelenmesine başvurulmuştur. Buna göre program kitapçığında programların yenilenme amacının öğrencilerin hedef dili kullanma ve iletişim yeterliklerini geliştirmek olarak ifade edilmektedir ve süreçte mümkün olduğunca öğrencinin aktif olduğu ortamlar yaratılarak kullanılması gereken yöntem ve tekniklerden örnek verilmiştir.

Uygulama sürecine yönelik yapılan öğretmen ve öğrenci görüşlerine ek olarak gözlem sonuçları doğrultusunda uygulama sürecinin kitaba bağımlı olarak gerçekleştiği ve programın kitap aracılığıyla takip edildiği görülmektedir. Dolayısıyla süreci kitabın yönlendirdiği söylenebilir. Kitabın dışında öğretmenlerin kalan vakitlerde öğrencilere test soruları çözdürdüğü ve sınava yönelik bir çalışma yaptıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sürecine ilişkin okulların SED'i ile ilişkili Alt sosyo-ekonomik düzey okulun lehine kısmen bir farklılık görülse de, süreci üç okulunda aynı şekilde geçirdikleri söylenebilir.Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda süreçte en fazla kullanılan yöntem ve tekniklerin çeviri, düz anlatım, diyalog çalışmaları, soru-cevap olduğu

görülmüştür. Bu yöntem ve teknikler öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olarak iki grupta incelenmiş ve aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 4.5.: Yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Gözlenen sınıflarda öğrencilerin dili pratik etme anlamında yaptıkları tek şey kitaplardaki diyalogları tamamlamak ve onları tahtada canlandırmak olmuştur. Bu açıdan kitaplarda diyalogların ve etkinliklerin sıkça bulunması öğrencilerin dili kullanmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte az da sınıfın olanakları elverdiği ölçüde grup çalışmaları yapılmakta ve bunu kelime öğretiminde kullanılan beyin fırtınası ve yılda 1-2 kez yapılan kelime oyunları takip etmektedir.

Öğretmen merkezli yöntemlerden ise öğretmenlerin dilbilgisi konularını anlatırken uyguladıkları düz anlatım yöntemi, çeviri ve soru cevap yöntemini kullandıkları görülmektedir.

Düz anlatım yöntemi her ne kadar öğretmenin tüm öğretim sorumluluğunu aldığı ve öğrenciyi pasif bırakan bir yöntem gibi görülse de; seviyesi düşük olan gruplarda başarıyla uygulanmakta olan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki, dil gelişimi için iletişimsel yaklaşımlar her ne kadar önemliyse, bu sürece katılımın olması için öğrencilerin belirli bir oranda yapıyı, grameri, dilin nasıl işlediğini bilmeleri de önemlidir. Bu sebeple gramer önemsizdir, anlatılmaması gerekir denilemez, önemli olan iletişimsel yetinin daha geniş kapsamlı tanımı içerisine dilbilimsel yeterliliği de yedirmektir. (Canale ve Swain 1980; Akt: Savignon, 2000: 6). Gözlenen okullarda öğretmenlerin gramer anlatımını tahtada düz anlatımla yaptığı; fakat direkt olarak konuyu vermeden, öğrencilerin daha önceki bilgileriyle bağlantı kurmasını sağlayarak ve öğrenciye sorular yönelterek kısacası onları süreçte aktif tutarak yaptıkları gözlenmiştir. Alt SED deki öğretmenin gramer öğretimini öğrencilerin yapmış oldukları

flascardlar ve proje ödevleriyle renkli kartonlar aracılığıyla yapması öğrenciler tarafından oldukça ilgi görmüştür. Diğer taraftan kitapta oldukça fazla okuma parçası ve ona ilişkin sorular olduğundan dolayı öğretmenler en çok soru-cevap yöntemini tercih etmektedirler. Fakat bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar, kısa cevap olmakta ve evet-hayır dan öteye geçememektedir.

Çeviri yöntemi öğrenci ve öğretmenler tarafından en sık kullanılan yöntemler arasında olması ilginç bir bulgu özelliği taşımaktadır. Çünkü bu yaş grubu öğrencileri için bu kadar sık çeviri yapmak alışlagelmiş bir durum değildir. Yapılan kitap incelemeleri ve gözlemler derslerde bu kadar çok çeviri yapılmasının sebebinin kitaptaki bilinmeyen yoğun kelimeler ve ağır metinlerden dolayı olduğu görülmüştür. Kitapta yönergelerin de İngilizce oluşu, öğrencilerin ne yapacaklarını anlayamamaları dolayısıyla onların her yazanı çevirmeye itmiş, dolayısıyla derslerde yoğun olarak kullanılan bir yöntem halini almıştır. Bunun bir avantajı öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıkları kazanmalarını sağlaması olmuştur, özellikle alt ve orta SED deki öğrencilerde istisnasız hepsinde ders kitaplarının yanında sözlüklerinin olması iyi bir durum olarak gösterilebilir.

Çeviri, çok eski bir öğretmen merkezli yöntem olmasına rağmen, öğrencilerin kelimeleri bir araya getirerek anlamaya çalışmaları ve sözlük kullanmalarını pekiştirmesi açısından yararlı olduğu söylenebilir; ki öğrencilerin de ilginç olarak yazılanları anlamaya çalışmaları ve çeviriyi en sevdikleri yöntemler arasında göstermeleri bunun bir göstergesidir. Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri yöntemler arasında net bir ayrım yapılamasa da ful ders işlemeyi ve kitap etkinliklerini takip etmeyi sevmedikleri; fakat süreçte aktif olarak katıldıkları diyalog, oyun, şarkı gibi öğrenci merkezli yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir.

Özetle, öğretmen ve öğrencilerin derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin oldukça sınırlı kaldığını söyleyebiliriz. Öğretmenler bu sınırlılığın sebeplerini öğrenci seviyesinin düşüklüğü, mekan ve zaman kısıtlılığı olarak göstermişlerdir. Sezdirerek bir konunun öğretimin çok fazla zaman aldığını, konuların yetişmediğini ve etkinliklerin bile birçoğunu atlamak zorunda kaldıklarını belirterek istedikleri gibi ders işleyememekten ötürü duydukları sıkıntıları dile getirmişlerdir.

Program kitapçığında öğretmenlerin uygun ortamlarda uygun durum ve şartlarda kullanılabilecekleri karma yöntemi kullanmaları önerilmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin programa paralel; fakat yoğunlukla öğretmen merkezli bir öğretim süreci geçirdikleri söylenebilir. Halbuki ideal dil sınıflarında öğretmenler herkesin aynı rolde rahat olmasını beklememelidir. Bazıları lider konumunda, bazıları pasif rollerde olabilirler; kimi daha çok konuşmayı sever, kimi de dinlemeyi tercih eder. Bu tür öğrenciler grup çalışmasından ziyade ikili çalışmalarda daha başarılı olabilirler. Ya da bireysel çalışmaları tercih edebilirler. Kısacası ne kadar fazla iletişimsel aktivite yapılırsa, öğrencilerin katılım şansını bir o kadar arttırmış olunur şeklinde ifadesiyle (Savignon, 2002) iletişimsel aktivitelerin öğrenme üzerindeki etkisini belirtmiştir.

Buna ek olarak 4 dil becerisi (okuma-yazma-konuşma-dinleme) içerisinde derslerde en çok okumaya ağırlık verildiği, en az ise dinleme ve konuşma becerilerine odaklanıldığı gözlemlenmiştir. Kitapta geçen okuma parçalarının yoğunluğundan dolayı, öğrencilerin okuma becerilerine odaklandıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra sıklıkla dilbilgisi çalışmalarının yapıldığı ve bu çalışmaların test çözümü ile desteklendiği görülmektedir. Bu durum istendik bir bulgu özelliği taşımamaktadır. Çünkü programın temel amacı öğrencinin dili kullanması ve iletişim yeterliliklerinin geliştirilmesini sağlamaktır, ancak mevcut programla öğrencilerin evet-hayırdan öte anlamlı cümleler kurmakta zorlandıkları ve kendilerini ifade edebilecek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmadıkları gözlemlenmiş ve bu bulgu öğrenci-öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir. Öğrencilerin dili pratik etme anlamında sadece kitapta geçen diyalogları eşli olarak okumaları ve öğretmenleriyle soruları cevaplarken İngilizce konuşmaya gayret etmeleri dışında bir şey görülmemiştir. Bu açıdan sistemin amacına uygun bir şekilde işlemediği, kısmen gelişmeler olsa da eski sistemin devam ettiği açıkça görülmektedir.

Halbuki dil öğrenme sürecinde hedef dili kullanmak oldukça önemlidir. Çünkü dili kullanmak, diğer insanlarla sosyal bir iletişim, diyalog, konuşma ve etkileşim gerektirir. Bu süreçte öğrenciler yalnızca yeni bir dili değil; aynı zamanda yeni bir düşünce tarzını da öğrenmektedirler. Bu açıdan mümkün olabildiğince, öğrencilerin aktif ve anlamlı etkileşimler içerisinde bulunmaları, pratik etmeleri, öğrenmeye çalıştıkları dili sorgulamaları gerekmektedir. Gerçek dünyaya dayalı problemleri ve

kelimeleri sınıf ortamına taşıyarak iletişimi pratik anlamda uygulamak gerekmektedir (Gilbert, 2010). Ancak süreçte iletişimsel dil öğrenme ortamının yaratılmadığı açıkça görülmektedir.

Son olarak sürecin işleyişini aksatan, süreçte yaşanan problemlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri birbirine paralel özellikler gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler süreçte en çok sıkıntı yaşadıkları konunun görsel işitsel materyallerin eksikliği, ders saatlerinin az oluşu, teknolojik olanaksızlıklar, kalabalık sınıflar, veli ilgisizliği, öğrenci niteliği, okulun bölgesel özelliği gibi programa ve sisteme özgü pek çok iç ve dış faktörlerden söz ederken; öğrenciler en çok arkadaşlarının gürültüsünden dolayı rahatsız olduklarını, materyallerden dolayı sıkıntı yaşadıklarını ve sınıfın fiziki ortamından ötürü ders işleyişinin aksadığını belirtmişlerdir.

Öğrenciler problemlerini belirtirken, ısrarla ders dinlemek istediklerini fakat arkadaşlarının engel olduğunu, bazı arkadaşlarının derste huzursuzluk çıkardıklarını ve katılım sınırlı olduğundan dolayı dersten zevk almadıklarını ifade etmişlerdir. Derslere aktif katılım olmamasını önemli sorunlardan biri olarak dile getirip tüm sınıfın parmak kaldırmasını ve dersle ilgilenmelerini arzu ettiklerini dile getirmişlerdir. Literatür tarandığında öğrencilerin söylemlerine ait bu yönde bir bulguya rastlanmamıştır. Öğrencilerin bu şekilde düşünmelerine sebep olarak dersi önemsedikleri ve bireysellikten hoşlanmadıkları, hep kendilerinin dersi monotonlaştırdığını hissetmeleri şeklinde bir yorum yapılabilir. Bir önemli nokta da aslında öğrencilerin belki de farkında olmadan programın amacını yansıtan öğrenci merkezli, tüm öğrencilerin derslerde aktif katılımının sağlandığı, eğlenceli ve canlı bir süreç geçirmek istemeleridir.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde öğrencilerin birbirleriyle çalışırken kısa süreli gürültü yaşandığı; fakat bunun dersin işleyişine engel bir durum teşkil etmediği görülmektedir. Buna ek olarak öğrenci katılımının yaklaşık olarak aynı düzeylerde olmasının yanı sıra katılımın alt seviyeden orta ve üst seviyeye doğru azaldığı gözlemlenmiştir. Orta düzeydeki okulda davranış problemi olan daha fazla öğrenci olduğu; dikkat çekmek ve huzursuzluk çıkarmak için her fırsatı değerlendirdikleri; fakat öğretmenin disiplinli tavrı karşısında amaçlarına ulaşamadıkları görülürken; üst düzey okulda durumun biraz daha farklı olduğu görülmüştür. Burada da öğrencilerin ders

kitabını işlerken dikkatlerinin çabuk dağıldığı ve oyun oynamaktan bile kısa sürede sıkıldıkları, hep farklı şeyler yapma arayışından ötürü derse tam anlamıyla konsantre olmadıkları; öğretmenin zorlamasıyla bir grup öğrenci hariç katılımın az olduğu görülmüştür. Alt SED deki okulda öğrenci mevcudunun diğer okullara göre az olmasından dolayı sınıfın daha sessiz olduğu ve derse daha fazla kişinin katılmak zorunda kaldığı gözlemlenmiştir. Özetle derse katılımın SED den öte sınıf mevcudu ve öğrenci özellikleriyle alakalı olduğu söylenebilir.

Velilerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere destek vermeleri açısından katkıları büyüktür, bu durum program kitapçığında da açıkça belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar özellikle Üst SED deki ailelerin çocuklarına İngilizceyi öğrenmeleri için ders dışında da dersane ya da yurtdışı olanakları aracılığıyla destek olduğu, orta ve alt seddeki velilerin bir kısmının ise proje ve performans ödevlerinin kullanımında kullanılacak karton, internet çıktısı ya da benzeri şeyleri ekstra gereksiz masraf olarak gördükleri ve kendileri önem vermedikleri için öğrencilere İngilizceyi öğrenmelerini aşamadığını, bu durumun öğrencilere olumsuz yansıdığını görüşlerinde bildirmişlerdir.

Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre süreçte yaşanan problemler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:



Şekil 4.6.: Süreçte yaşanan problemlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.

Süreç boyutuna ilişkin bulgular genel olarak Karıcı (2012)'nin yenilenen İngilizce ortaöğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin bulgularıyla süre kısıtlılığı, teknolojik olanaksızlıklar, materyal eksikliği konularında paralellik göstermektedir. Gündoğdu (2004) da benzer olarak doktora tez çalışmasında yaptığı

gözlem ve görüşme sonuçlarına dayanarak birçok öğretmenin sınıflarda kullanılan öğretimsel teknoloji ve materyallerden yoksun olduğunu ifade etmiştir. Topkaya ve Küçük (2010) 4.ve 5. sınıf İngilizce programlarını değerlendirdikleri araştırma sonuçlarında programın açık ve anlaşılır olduğu; fakat uygulama aşamasında sorunlar olduğunu, bu sorunların başında kalabalık sınıflar, ağır içerik, zaman sınırlaması, materyal eksikliği, Cd ve kaset çalar gibi unsurlar geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Hümsel (2011) üst, orta ve alt düzey okul grubunda görev yapan öğretmenlerin uygulamada en çok ders araç ve gereçlerine zamanında ulaşamama, sınıflarındaki teknik donanım yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve derse ayrılan sürenin programın gereklerinin getirmede yetersiz kalması şeklinde sıralanmaktadır.

4.5.4.Dördüncü Alt Probleme (Ürün Değerlendirme boyutuna)İlişkin Bulgular

Ürün değerlendirme boyutunda ortaya çıkan sonucun tanımlanması için kapsamlı bir değerlendirme yapılması önerilmektedir. Ürün değerlendirme aşamasında bir bakıma tüm boyutların birbiriyle olan ilişkileri değerlendirilmektedir. Bu açıdan şimdiye dek ulaşılan tüm boyutlara ilişkin nicel ve nitel değerlendirmeler, ürün değerlendirme kapsamına alınarak değerlendirilmiştir.

Ürün değerlendirmenin ilk aşamasında bu boyuta ilişkin öğrenci ve öğretmenlere yöneltilen soruların analizi çerçevesinde bir değerlendirme yapılmıştır. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin genel anlamda İngilizce başarısının değerlendirilmesine ilişkin olarak farklı türlerde yeterince sözlü ve yazılı sınav oldukları görülmektedir. Ders içi performanslarının, yaptıkları proje ve performans ödevlerinin sözlü notu olarak karne notlarına dâhil edilmesiyle süreç değerlendirme yapıldığı; yazılı ve test sınavları ile de sonucun değerlendirildiği ortaya konmaktadır. Öğrenciler yaptıkları proje ve performans ödevlerinin notlarını yükselttiğini ve yapmaktan zevk aldıklarını belirtirken; öğretmenler bu ödevlerin sıkı takip edildiğinde faydalı olduğu, takip edilmediği takdirde öğrencilerin internetten buldukları bilgileri kontrol etmeden getirdiklerini ve başkalarına yaptırdıkları dolayısıyla ödevlerin ekstra yükten başka bir katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sene içerisinde yaptıkları yazılı sınavlarla ilgili olarak aslında derslerde ne işleniyorsa onun değerlendirildiğini, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgilerini ölçtüklerini belirtmişlerdir, öğrenciler de yazılı sınavlarla ilgili öğretmenlerin görüşleri ile paralel olarak derste işlediklerinin sorulduğunu, sınavların kendi

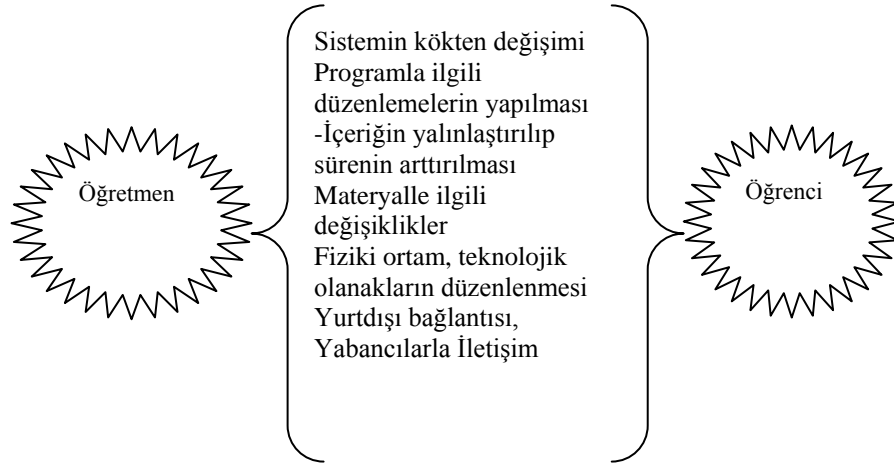
seviyelerine uygun olduğunu ve çalıştıkları zaman geçeceklerini bildiklerini ifade etmişlerdir.

Sınavlarla ilgili en çok yorum yapılan konu SBS’de çıkan İngilizce soruları üzerine olmuştur. Öğretmenler SBS’nin ilk başta derse olan ilgiyi arttıracığı ve öğrencilerin daha çok çalışacakları inancıyla sevindiklerini; fakat sonra sınavın varlığının sistemi gramere bağımlı bir sürece çevirdiğini ve boşluk doldurmaya dayalı bir öğretim vermek zorunda bırakıldıklarından ötürü memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Özellikle üst SED deki yöneticilerin ve velilerin de beklentilerinin çocuklarının SBS den iyi puan alması yönünde geliştiği için kendilerinin ister istemez iletişim odaklı değil öğrencileri teste yönelik çalıştırmak zorunda bırakıldıklarını ifade etmişlerdir. Hatta üst SED düzeyinde çalışan bir öğretmen okul müdürünün SBS de öğrenciler niçin iyi puan alamadılar, daha fazla net yapamadılar diye kendileriyle sitemkarca konuştuğu bu sebepten ötürü de derslerde fırsat buldukça test çözdüklerini belirtmiştir. Merkezi sınavların bölgesel öğrenci farklılıkları göz önüne alınmadan yapılmasının ve öğrencilerin iyi puan alamamasının kendilerine başarısız öğretmenmiş izlenimi vermesinden rahatsız olan alt SED düzeyinde çalışan bir öğretmenin görüşü ile alt ve orta SED okullarında çalışan birçok öğrencinin *öğretmenimizin yaptığı sınavlarda başarılı oluyoruz fakat SBS de düşük puanlar alıyoruz, notumuz düşüyor* şeklindeki yorumları birbirine paralel niteliktedir.

Her ne kadar proje ve performans ödevlerinin, alternatif değerlendirme araçlarının sürece dahil edilmesiyle birlikte süreç değerlendirme yapılmak istense de öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimi için test çözmekten yeterli zaman harcanmadığı, bu sebeple süreç ile değerlendirme sisteminin örtüştüğü fakat; programın amacı ile değerlendirme sisteminin örtüşmediği söylenebilir. Programın amacına uygun bir sürecin geçirilmediği; dolayısıyla program ve sürecin örtüşmediği; fakat sürece uygun değerlendirme yapıldığı ifade edilebilir.

Bununla birlikte, yapılan gözlemler, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri sonucuna dayanarak öğrencilerin iletişimsel becerilerinden çok dilbilgisi yapılarını öğrenmede başarı sağladıkları saptanmıştır. Dolayısıyla bu programın uygulanması sonucu ortaya çıkan ürünün programın genel amaçları ile tutarlı olmadığı, beklenen amaca ulaşılmamasına uzak olduğu söylenebilir.

İdeal dil sınıflarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:



Şekil 4.7.: İdeal dil sınıflarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri

Öğrencilerin programla ilgili kafalarında canlandırdıkları resimde programla ilgili olarak basit herkesin anlayabileceği, sürece herkesin aktif katıldığı, öğrenmeye gayret gösterdiği ve gürültünün olmadığı bir sınıf ortamı hakimdir. Bunun yanı sıra derslerde oyun, bulmaca, şarkı, video gösterimi gibi pek çok farklı etkinliğin yapıldığı konuların yoğun olarak işlenmediği, sürenin bol olduğu bir ders istemektedirler. Yabancı kişilerle iletişim kurabilmek için derslerde de sürekli İngilizce konuşmak ve Türkçenin derslerde yasaklanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ders materyalleri ile ilgili olarak kolay, zevkli ve anlaşılabilir ders kitapları ve teknolojik materyallerden yararlanmanın, projeksiyonu daha fazla kullanmanın hatta dersleri tabletle işlemenin kendilerini daha motive edeceğini ifade etmişlerdir. Değerlendirmeye ilgili olarak ise öğrencilerin çoğunluğu proje-performans ödevlerinin ve ders içi performanslarının değerlendirmeye daha çok katkısının olmasını ve not kaygısı taşımadan zevkle öğrenmek istediklerini görüşlerinde bildirmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin içten görüşlerine paralel olarak akademik dil ile programın geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Yurtdışı bağlantılarının yapılarak öğretmen ve öğrencilerin dili kullanabilme olanağının yaratılması ve dil öğretiminin sınıf ortamı dışına taşınmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler genel anlamda yurtdışı projelere destek verilerek

yurtdışına çıkılması ve online ortamda önerilen sitelerde yabancı arkadaşlıklar kurulması ve interaktif olarak dilin kullanılmasına olanak tanıyan ortamlar yaratılmasının öğrenciyi motive edeceğini belirtmişlerdir. Dilin sosyal bir ortamda etkileşim ve öğrencilerin gayretiyle öğrenilebileceği ve öğrencide dil öğrenme merakı uyandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Her şeyden önemlisi öğretmenlerin **sistemin işleyişine** ilişkin getirdikleri öneriler program geliştirmeye ilişkin önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Programın uygulayıcıları ve takip edicileri olarak öğretmenler idealistlik ve gerçekçilik dengesinin kurulmasını ve dil öğretiminde baştan mentalite hatası yapıldığını belirtmişlerdir. İlköğretimle birlikte What's your name? ile büyük bir heyecan ve hevesle başlayan öğrencilerin İngilizce öğrenme serüvenlerinin liseyi bitirdikten sonra da nasıl oluyor da üzerine sadece 3 soru cümlesi daha ekleyip, dilden soğumuş ve bıkmış olarak karşımıza çıkıyorlar? Sorusuna vurgu yaparak, sistem İngilizce'yi öğretmeye değil öğretmemeye çalışıyor; bizde sistem tersinden işliyor şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır.

Stern (1970: 57-58) ikinci yabancı dil edinimiyle ilgili bir çocuğun anadil öğrenme sürecine vurgu yaparak öncelikle sesleri, daha sonra kelimeleri en sonunda cümleleri söyleyebilir. Dilin doğal yapısı bu şekildedir. Çocuk uzunca bir süre dinler, sonra konuşur, kimse ondan okumasını ya da yazmasını beklemez, okuma ve yazma en son edinilen becerilerdir. Doğal olarak dil öğrenme öncelikle dinlemeyle başlar konuşma, okuma ve yazma ile devam eder. Basit olarak dili kullanır, formal dilbilgisini öğrenmez, ona fiil nedir, isim nedir öğretmezsiniz fakat dili mükemmel bir şekilde konuşur (Akt.Brown, 2000:50) demiştir.

Yurtdışında 2.yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile Türkiye örneği karşılaştırıldığında öğretmenlerin sistemin ters yönde işleyişiyle ilgili benzer sonuçlara rastlandığı görülmektedir. Örneğin, Avusturya da ikinci yabancı olarak İngilizce' nin öğretimi ilkokulda başlayıp, ilk 2 yıl sadece konuşma ve dinleme ile geçirilmekte, 3 yıldan önce de okuma ve basit yazıya geçilmemektedir (Jantscher & Lansiedler, 2000:13). Türkiye'de ise yenilenen program anlayışıyla her ne kadar konuşma ve dinleme becerilerine öncelik tanınmaya çalışılıyor gibi görünse de içeriğin yoğun olması ve sınavların dilbilgisini ölçmesi gibi pek çok unsur dolayısıyla dilbilgisi öğretiminden farklı bir şey yapılamadığı görülmektedir.

Sistemin kendi içerisinde ilköğretimden üniversiteye dek bir bütün olması gerektiği, tıpkı modüler sistemde olduğu gibi her yıl belirli modüllerin iyice öğretilip bol bol pratik yapılması ve konuların iyice pekiştirilmeden yeni bir modüle geçilmemesi, bu sayede sistemde gerçekten kademeli bir geçiş sağlanmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği gibi İngilizce’de pratik yapılması çok önemlidir; çünkü dil bir anlamda seslerin, kelimelerin daha sonraki aşamalarda cümlelerin tekrarıyla öğrenilir. Tekrar edilmeyen şeyler çok kısa sürede unutulur. Az konu ve farklı aktivitelerle bol tekrar yapılarak konuların unutulmasının bir nebze de olsa engellenmesi ve dil edinimini kolaylaştırması düşünülebilir. Belirli konular etrafında harcanan eforla daha başarılı bir sürece ulaşılabilir. Yani 4.sınıfı bitiren bir öğrenci bu sayede farkında olmadan 5.sınıfa hazır olacak ve sistem geçişi aksamadan işleyecektir. Türkiye ve Polonya örneğini karşılaştıran bir öğretmenin görüşü bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır: *“Polonya dan bir grup öğrenci ile beraber öğretmenleri okulumuzu ziyaret ettiler.İngilizce öğretmenleri ders kitaplarımızı incelediğinde, bu konular çok ağır biz sizin gösterdiklerinizi lisede gösteriyoruz dedi, ki gösterdiğim kitap sanıyorum ki 6 ya da 7.sınıf kitabıydı; ki onların öğrencileri çatır çatır konuşuyorlar İngilizce. Daha mı akıllı onların öğrencileri? Biz niçin bu kadar zorluyoruz ki öğrencileri anlamıyorum.”* demiştir.

Sade içerik, yeterli ders saati, bol tekrara dayalı gerçek okul şartlarına uygun esnek bir program anlayışı getirilmesini istediklerini ve kendilerine programın konuları, süre ve materyal seçimi konularında daha fazla esneklik sağlanmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bir bakıma öğrenciler de bu düşünceye paralel olarak az konu olsun, süre bol olsun oyun oynayalım, farklı aktiviteler yapalım, full ders işlemeyelim şeklindeki söylemlerinde bu noktaya değinmişlerdir. Bu düşünceye ek olarak bazı öğretmenler kur sistemi ya da eski hazırlık sınıfları gibi bir uygulamanın getirilmesi gerektiğini de dil öğretimi açısından daha derli toplu bir uygulama olması ve geçmişteki başarıları dolayısıyla vurgulamaktadırlar.

Ders işleme sürecinde anlamlı materyaller kullanılması unutmayı en aza indirgemesi açısından oldukça önemlidir (Brown, 2000:86). Bu sebeple derslerde gerçek nesnelere, otantik materyaller kullanılması önerilmektedir. Öğretmenler materyal sorununu dil sınıflarıyla açacaklarına, eğer kendilerine laboratuvar gibi teknolojik

olanaklarıyla ve tüm imkanlarıyla birer sınıf tahsis edilirse öğrencilerin dile ilişkin algılarının olumlu yönde değişebileceğine ve kendilerinin sınıfı istedikleri gibi resim, poster, afiş, hikaye kitapları vb. birçok görselle renklendirebileceklerini belirtmişlerdir.

Buna ek olarak öğretmenler dil öğretiminin yapıldığı fiziki ortamın güdüleyici olması ve bir dil sınıfı oluşturulmasının dile olan algıyı değiştirebileceğini ve öğrencilerin kendilerini özel hissedeceklerini, birçok sorunu çözebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ve öğrencilerin neredeyse tamamı materyallerin yetersiz ve işlevsiz oluşuna değinerek acilen ders kitaplarıyla ilgili düzenlemelerin yapılması gerektiği ve ders kitaplarının seçimi konusunda öğretmene özgürlük tanınmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin ve sınıfın seviyesine göre okutmak istediği kitabı kendisinin seçmesinin başarıyı arttıracacağı yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Yapılandırmacı dil sınıflarında öğretmenler, konuların ya da materyal seçiminde öğretmenleri kadar söz sahibi oldukları belirtilmektedir. Fakat ülkemiz şartlarında öğrencilerden ziyade öğretmenlerin okutacakları kitapları seçme şanslarının olmaması ve Bakanlığın gönderdiği standart kitapları okutmaları şanssızlık olarak nitelendirilebilir. Bununla ilgili olarak İtalya örneği verilebilir. İtalya’da ilköğretim seviyesinde öğretmenler yabancı dil öğretiminde genellikle ders tasarımı ve kullanacakları metotları, kullanacağı ders kitapları seçmede özgür bırakılmıştır (Gattullo ve Pallotti, 2000). Ders kitapları monolingul olarak yazılmış ve öğrencilerin ilgililerini çekecek nitelikte olduğu belirtilmiştir; ki yurtdışı yayınevlerinin hazırladığı aynı seviyedeki kitaplar incelendiğinde de bu fark ilk bakışta bile çok net olarak görülmektedir.

4.5.4.1.Sonuç Değerlendirme Bulguları ve Yorum

CIPP modelinde ürün değerlendirme boyutunda, programın tüm boyutlarının birbiri ile değerlendirilmesine ve programın geleceğine ilişkin kararlar alınması önemli görülmektedir. Çünkü ürün değerlendirme, bir anlamda programın devam ettirilmesi, sonlandırılması ya da tekrar gözden geçirilmesine ilişkin kararların alındığı boyuttur.

Stufflebam (2007) CIPP modeli boyutları ile değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik hazırladığı kontrol listesinde araştırmacılara ürün değerlendirmeye ilişkin sonuç değerlendirme bulgularının raporlaştırılması aşamasında ortaya çıkan ürünün etkililiği, sürdürülebilir olması ve diğer araştırmalara adaptasyonuna ilişkin kararların verilir verilmemesini sorgulamaktadır.

Bu anlamda, nitel ve nicel araştırma sonuçlarına dayanarak mevcut 7. sınıf İngilizce programının amacı açısından etkili olduğu; fakat amaç ve sürecin farklı işlenmesine dayanarak beklenen etkililiği kısmen taşıdığı yorumu yapılabilir.

Şöyle ki 7.sınıf İngilizce programının dayandığı temel felsefe, hazırlanış amacı ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu söylenebilir. Ancak program bir bütün olarak ele alındığında boyutların birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapılması gerekirken; değerlendirmeye uygun bir süreç geçirilmekte ve programın amaçları göz ardı edilip öğrenci başarısının ölçütü SBS sınavında yaptığı doğru soru sayısı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bir bakıma programın amaçları hariç diğer boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Girdilere uygun bir süreç geçirildiği ve sürece uygun bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

Değerlendirmenin sonuç raporuna ilişkin olarak Stufflebeam (2001) küçük ya da büyük ölçekli eğitimsel program değerlendirmeleri için kullanılabilen 4 tür karardan bahsetmektedir. O'na göre Nasıl ki bilgi azdan çoğa doğru yükselen bir ivme kaydediyorsa, değişiklikler de küçük ve büyük temel değişiklikler olarak nitelendirilebilir. Bunlar:

- durumun devamlılığına ilişkin (*homeostatic*); kararlar,
- gelişimsel aktivitelerle ilgili (*incremental*) kararlar,
- temel yenilikçi değişikliklerle ilgili (*neomobilistic*) kararlar,
- tamamen bir değişikliği içeren (*metamorphic*) karar verir.

Bu kararlar alınırken, Stufflebeam, *değerlendirmenin kanıtlamak değil geliştirmek için yapıldığını* vurgulamakta ve bir programı tamamen değiştirmek yerine eldeki imkanlarla geliştirmeyi önermektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin ideal İngilizce dersine ilişkin beklentilerinin karşılanması açısından öncelikle mevcut

programla ilgili eldeki imkânlarla küçük değişikliklerle büyük farklar yaratılabilme imkanı sunulup, eğer işlemiyorsa temel değişikliklerle programın yeniden düzenlenmesi ve sistemin bir bütün olarak değişmesinin gerektiği söylenebilir. Buna da programın uygulanmakta olduğu bağlam ve girdilerin düzenlenmesi ile başlanabilir.

Savignon (2002:12) “En başarılı dil öğretim programlarının, öğrenenlerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra psikolojik ve entelektüel özelliklerinin de dil öğrenimine dahil edilmesini gerektirdiğini belirtmektedir. Öğretmenler bunu tek başlarına yapamazlar; bu süreç yönetimden, öğrenciye; program geliştirmecilerden, öğretmen yetiştirme programlarına dek herkesin sorumluluk almasını gerektirmektedir” der.

İyi düzenlenmiş bir program kadar uygun ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyaller, kaliteli değerlendirme, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici desteği, ortam koşulları gibi birçok faktör süreçte etkilidir. Artık dil öğretiminin sınıfın sınırları içerisinde ve 4-5 yıllık yoğun programlarla sınırlandırılmayacağı ve öğrenmenin çoğunluğunun geleneksel sınıfların dışında devam ettiği düşünüldüğünde öğretmenlerin en yeni gelişmelere uyum sağlaması gereklilik halini almıştır (Uşun ve Kömür, 2009:360). Ancak programlarda teknolojinin aktif kullanılmasına dair bir sınırlı bir gelişim gözlenmemiştir. İngilizce öğretmenlerinin temel görevinin geleneksel sınıf düzeninde olduğu gibi öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasına yardımcı olmak şeklinde algılandığı anlaşılmaktadır.

Buna ek olarak program incelendiğinde öğretmenin üzerine çok fazla sorumluluk yüklendiği ve elinde sihirli bir değnek varmışçasına öğrenciyi konuşturabileceği ya da yeterli seviyeye getirmesi beklendiği görülmüştür. Anket uygulamak için okullara gidildiğinde aynı sosyo-ekonomik düzeyde kabul edilen okullar arasında bile inanılmaz farklılıklar görülmektedir. Bu bakımdan bölgesel özelliklerin yanı sıra aynı okuldaki öğrencilerin seviyesi bile birbirinden çok farklı olduğu açıktır. Tüm öğrencilerin sene sonunda aynı kitabı bitirip aynı sorulara tabii tutulması şanssızlık olarak görülmektedir. Programın standart bir kalıpta ve ders kitapları ile sunulup her bölge ve okulda eşit oranda uygulanma gücü; materyal yoksunluğu, alt yapı eksikliği uygulamayı ve ürünü etkileyen temel sorunlar olarak ortaya konmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

7.Sınıf Programının değerlendirilmesine ilişkin nitel ve nicel araştırmadan elde edilen sonuçlar Stufflebeam’ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün boyutları kapsamında birlikte ele alınarak aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Bağlam değerlendirme kapsamında programın alt yapısı, hazırlanış amacı, zayıf ve güçlü yönleri; fiziksel çevresi ile programın uygulandığı ortam değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 2008 yılında uygulamaya konulan 7.sınıf programın amaçlarının açık bir şekilde ortaya konması, öğrencilerin giriş özelliklerine uygun olması ve amaçlarının ölçülebilir nitelikte olmasına ilişkin öğretmen yanıtlarının farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının “Kısmen katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, geriye kalan görüşlerin ise olumlu ve olumsuz görüşler olarak iki uca ayrıldığı göze çarpmaktadır.

İletişimsel yaklaşım temel alınarak düzenlenen programların öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmış olup bu becerileri geliştirebilecek nitelikte olması, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını geliştirmesi açısından öğretmen görüşlerinin kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşıp olumsuz görüşlerde kümelenildiği görülmektedir. Buna dayanarak öğretmenlerin programın hazırlanış amacı olan dört temel dil becerisini geliştirebilecek nitelikte olduğuna inançlarının çoğunlukla olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel araştırma kapsamında değerlendirilen öğretmen ve öğrenci görüşleri nicel araştırma bulgularını desteklemektedir. Bağlam değerlendirme boyutu 3 tema altında yorumlanmıştır. Programın amacı teması adı altında öğretmen görüşleri dilin aktif kullanımı, temel dil becerilerinin gelişimi, amacın belirsizliği, teori-uygulama farklılığı kategorileri adı altında birçok farklı kod bulunmuştur. Öğrenci ve öğrencilerin büyük çoğunluğu görüşlerinde programın amaçlarından haberdar olduklarını ifade

etmişlerdir. Ancak, öğretmenler programın zayıf yönlerine ilişkin amaçlar ile sürecin farklı işleyişine değinerek amaçlara ulaşamadığını belirtmişlerdir.

“Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri” teması altında öğretmenler programın hazırlanış felsefesi, teori-uygulama uyumsuzluğu, program-materyal uyumsuzluğu gibi konulara odaklanırken öğrenciler programın güçlü yönlerine ilişkin duyuşsal özellikleri ağır basarak öğretmen ve farklı aktivitelerin etkisine değinip, programın zayıf yönlerine ilişkin ders kitabının yetersizliği, materyal eksikliği ve konuşma-dinleme becerisinin gelişmemesine ilişkin konularda yoğunlaşmışlardır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 7.sınıf programın fiziksel çevresi ile ilgili maddelere öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz görüşlere sahip olduğu ve yalnızca beşte birinin programın uygulandığı ortamın programı uygulamak için yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu açıdan genel anlamda programın çevresi ile ilgili sorunlar olduğu, programın fiziksel çevresinin programı uygulamak için beklenileni karşılamaktan uzak olduğu görülmektedir. Okulların fiziksel çevresinin okuldan okula hatta sınıftan sınıfa farklılaştığı dolayısıyla programı her okulda aynı derecede uygulamanın mümkün olmadığı gözlemlenmiştir.

Bu açıdan programın öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değıştiğı, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılayıp konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini beklenen ölçüde karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin olarak ürünü etkileyebilecek olan öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri ve materyal özellikleri değerlendirilmiştir. Tüm maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Genel anlamda programın girdilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin tamamen olumsuz olmasa da olumsuzya yakın olduğu söylenebilir. Öğrenciler ile ilgili olarak öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı olumsuz görüşlerde bulunsalar da öğrenci motivasyonu ile ilgili öğretmenlerin yarıya yakını kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmış, geriye kalanı

olumsuz yönde görüş sunmuştur. Öğrenciler ise kendileri ile ilgili olarak büyük oranda yüksek düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70'e yakın) kendi hazırbulunuşlukları ile ilgili sorulara olumlu yanıtlar verirlerken %20'ye yakını kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Kendi gelişimlerinden memnun olmayan öğretmenlerin oranı %10 civarındadır. Programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar ve seminerlere ilişkin olarak öğretmenlerin yanıtları kısmen katılıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmıştır.

Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenci giriş özellikleri, öğretmen özellikleri ve materyal özellikleri başlıklarında 3 tema altında yorumlanmıştır. Öğrenciler kendilerini değerlendirirken, yüksek-orta ve düşük düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olma kategorileri altında; öğretmenlerini kişisel ve mesleki özelliklerine göre 2 kategoride; materyal özelliklerini ise programın zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmelerine paralel olarak ders kitabı yetersizliği (işitsel) materyal özelliği/Cd değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı ise öğrencilerini düşük hazırbulunuşluk kategorisi altında değerlendirirken; diğer yarısı yüksek hazırbulunuşluk, bireysel farklılıklar ve giriş özelliklerini etkileyen faktörlere değinerek ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ön bilgi eksikliği ve duyuşsal özelliklerin öğrenci giriş özelliklerini etkilediğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerinin mesleki ve kişisel özelliklerini çok beğendiklerini ve öğretmenlerinden çok memnun olduklarını belirtmişler. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da kendi hazırbulunuşlukları ve programı uygulama yeterlilikleri ile ilgili gelişimlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Materyal özellikleri teması altında, hem öğretmenler hem de öğrenciler materyal yetersizliği ve ders kitaplarının ihtiyaçları karşılamaması, öğrencilere ağır gelmesi, ek kaynak gerekliliği üzerine olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Hatta öğrenciler programın en zayıf gördükleri özelliğinin ders kitapları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için programın girdilerine ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu ortaya konmuştur.

5.1.3. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Süreç boyutuna ilişkin öğretmen yanıtlarının dağılımları genel olarak incelendiğinde, 6 soruda olumsuz görüşlerin öne çıktığı, geriye kalan sorular için kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra genel anlamda ders işleme süreci ile ilgili olarak öğretmenlerin en olumlu yanıt verdikleri sorunun %34 oranında öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşim düzeyinin iyi olması, %40 oranında ise sınıflarda disiplin probleminin yaşanmamasına yönelik olduğu yönündedir. Sürecin amaçlara uygun olarak işlemesine ilişkin sorularda öğretmen yanıtları kısmen katılıyorum ve olumsuz seçeneklerde yoğunlaşmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda *öğretim süreci* teması altında öğretmen görüşleri, yeni program-eski sistem uygulaması, programın uygulanabilirliğini etkileyen faktörler kategorilerinde birçok farklı kodda incelenmiştir. Öğretmenler genel anlamda teori ve uygulama farkına değinerek, amaca uygun bir sürecin geçirilmediğini, konuların eski sisteme uygun olarak işlendiğini ve sürecin işlevsiz oluşuna SBS sınavı, ders kitabı, fiziki imkânların kısıtlılığı, süre sıkıntısı, içerik yoğunluğu gibi pek çok faktörün sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Derslerde aktif olarak kullanılan yöntemlere ilişkin *kullanılan yöntemler* teması altında öğrenci ve öğretmen görüşlerinin paralel nitelikte olduğu ortaya konmuştur. Buna göre derslerde *öğrenci merkezli yöntemler* kategorisi adı altındaki en fazla eşli grup çalışması, kelime çalışması, diyalog okuma-rol yapma; *öğretmen merkezli yöntem ve teknikler* ise konu anlatımı (düz anlatım), kitap etkinliği yapma, çeviri, soru-cevap yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve büyük çoğunlukla öğretmen merkezli bir süreç geçirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Süreçte karşılaşılan güçlükler teması altında *öğretmenler* materyal yetersizliği, teknolojik olanaksızlıklar, içeriğin yoğun-sürenin kısıtlı olması, kalabalık sınıflar, veli ilgisizliği, öğrenci seviyelerinin farklılaşması, sistem sorunu kategorilerinde birleşirken; öğrenciler sorunlarını farklı bir bakış açısıyla yorumlayarak en fazla sınıfın gürültüsü ve arkadaşlarından duydukları rahatsızlıkları dile getirmişler, ikinci olarak derslere sınırlı katılımın önemli bir sorun olduğu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrenciler sınıf

ortamından kaynaklanan sorunlar (sınıfın fiziki olanaksızlıkları, küçük olması vb.) ve materyalden kaynaklanan sorunlar (ders kitabını anlayamama, Cd'lerin hızı, projeksiyonun çalışmaması vb.) olduğunu belirtmişlerdir.

Özetle öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi vb. birtakım sorunların yaşandığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte okulların Sed düzeyi yükseldikçe sürecin istenilen düzeyin tersine doğru işlediği görülmüştür. Görüşmelere zıt olarak gözlem sonuçları ideale en yakın ders işleme sürecinin Alt Sed düzeyinde gerçekleştiği, SBS sınavından yüksek alma baskısı ve test çözmeye odaklanma sebebiyle Üst SED düzeyi okulda daha çok gramer öğretimine dayalı bir süreç geçirildiği ortaya koymaktadır. Ek olarak genel anlamda farklı SED düzeylerini temsil eden üç okulda da süreçte en çok okuma becerilerine önem verildiği, iletişim becerilerinin gelişimi için gerekli önemin verilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Ürün Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Ürün değerlendirme boyutunun, diğer boyutlara oranla en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan boyut olduğu görülmektedir. Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sonucun yanı sıra sürecin de değerlendirilmesine ilişkin sorulara katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Dönem içerisinde yapılan sınavlara ilişkin öğretmen yanıtlarının birbirine çok yakın oranlarda kısmen katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinde birleştiği görülmektedir. Dönem sonunda öğrencilerin amaçlara uygun basit cümlelerle kendilerini ifade edebilmelerine ve iletişim becerilerinin gelişimine ilişkin yarıya yakını olumsuz yönde görüş bildirmişler, %40'a yakını kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Dilbilgisine ilişkin olarak bu oran değişmekte olup, öğretmenlerin yarısı kısmen katıldıklarını, %40'a yakını da katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan program sonunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dilbilgisine ilişkin gelişim gösterdiği ancak basit cümlelerle kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerine ilişkin yeterince gelişim gösteremedikleri, dolayısıyla programın amaçlarıyla ortaya çıkan ürünün kısmen örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci yanıtları karşılaştırıldığında en olumlu ve olumsuz görüş puanlarına sahip olunan boyutların aynı olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrenci ve öğretmenlerin programa ilişkin en yüksek görüş puan ortalamasının ürün değerlendirme olduğu görülmektedir. Bu konuda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşleri benzerlikler göstermektedir. Dolayısıyla programın değerlendirme boyutunun programın diğer boyutlarına kıyasla süreci daha olumlu geçirdiği söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin ve öğretmenlerin programa ilişkin en düşük görüş puanı ortalamasının bağlam boyutu olduğu görülmektedir. Programın alt yapısı, hazırlanış felsefesi ile gerçek anlamda fiziksel çevresi ile ilgili görüşlerin diğer boyutlara oranla daha olumsuz olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin genel anlamda programın geneline ilişkin öğretmenlere kıyasla daha olumlu düşündüğü, katılıyorum-tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı; öğretmenlerin ise kısmen katılıyorum seçeneğini sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir.

Değerlendirme sisteminin genel anlamda sonuç değerlendirmeye dayalı olduğu; fakat bunun yanı sıra değerlendirme sürecinde öğrencilerin ders içi performanslarının, proje-performans ödevlerinin aktif kullanıldığı, gelişim ve çabalarının da değerlendirmeye dahil edildiği, karne notunun verilirken sonucun yanı sıra sürecin de değerlendirildiği saptanmıştır.

Öğrenci görüşleri *ölçme araçlarının yeterliliği* teması altında SBS sınavına ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerini ifade etmişler, performans ödevleri ile ilgili olumlu düşünceleri, sınavların niteliği ve yeterliliği kategorilerinde toplanmıştır. Öğrenciler ideal değerlendirme yöntemine ilişkin sınavsız sistem, performans ödevlerinin arttırılmasına odaklanırken bir grup öğrenci sınavların adil notlandırmayı sağladığı ve olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak değerlendirme sistemine ilişkin diğer boyutlara oranla daha az sorun yaşadığı görülmüştür.

Öğretmenler *ölçme araçlarının etkililiği* teması altında öğrenci görüşlerine benzer olarak performans ödevleri, SBS sınavının olumlu ve olumsuz getirileri üzerine görüş bildirmişler, buna ek olarak değerlendirme sisteminin kendi içindeki çelişmesine değinmişlerdir. Konuşma ve dinleme becerilerine odaklanılmadığı için sürece uygun

bir değerlendirme yapıldığını ve derslerde anlattıklarını değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Ek olarak *ideal program* teması altında öğrenciler ve öğretmenler materyal ile ilgili düzenlemeler, program ile ilgili düzenlemeler, teknoloji, iletişim, sistem değişimi, öğretmen özellikleri/yetiştirme, uygun fiziki ortam, yurtdışı bağlantısı kategorileri altında ideal programın geliştirilmesine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinin genel olarak programın öngördüğü amaçları gerçekleştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenciler, yapılandırmacılık ve iletişimsel yaklaşıma dayalı bir programın niteliğine uygun, konuşma ve iletişim odaklı, eğlenerek öğrenebilecekleri, teknoloji kullanımının olanaklı olduğu sınıflarda, sınav stresinin olmadığı bir İngilizce dersi resmetmişlerdir. Öğretmenler ise bunlara ek olarak öğretmenler mevcut sistemden farklı olarak, programın tüm boyutların kendi içerisinde bir bütün olması gerektiğini ve sağlam bir dil politikası oluşturulması gerektiğini, gerçek şartlar göz önüne alınarak programda düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

5.1.5. SED'e Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED değişkenine göre öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda ve birçok maddede anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağının da üst ve alt düzey arasında üst düzey lehine; orta ve alt düzey arasında orta düzey lehine olduğu ortaya konmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Program geliştirilmesine ilişkin öneriler gözlem yapılan okulların özellikleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden edinilen bilgiler günümüz okul şartları göz önüne alınarak somut olarak yapılmaya çalışılmıştır.

5.2.1. Programın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Okulların bölgesel özelliklerine göre farklılıkların yanı sıra sınıf özellikleri açısından da seviye farklılıkları gözlemlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında da öğretmen görüşmelerinden edinilen bilgilere göre uçurumlar gözlemlenmektedir. Bazı okullar bu durumu seviye sınıfları yaparak üstesinden gelseler de bazı okullarda bu yöntem uygulanmamaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi en iyi okullar arasında nitelendirilen bir okulun A şubesi ile F şubesi arasında bile başarı açısından oldukça önemli farklıklar görülmektedir, bu açıdan süreç hem öğretmenler hem de öğrenciler için çok yorucu geçmektedir. Bu açıdan yenilenen programların uygulamaya geçirilmeden önce pilot uygulamalarının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ve farklı seviye gruplarında yer alan öğrenciler üzerinde yapılması önerilebilir. Böylelikle programda aksayan ya da iyi işleyen yönleri karşılaştırma fırsatı bulunabilir.

2. Öğretmenler, program 2008-2009 eğitim öğretim yılından beri uygulanmakta olup sürece dair sorunlarının sorgulanmadığından ötürü memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Hatta programla ilgili görüşülen öğretmenlerden biri *“Programı gönderdikleri kitaptan öğreniyoruz, ne gönderirlerse onu okutuyoruz; bizim görüşlerimizi almıyorlar, alınan görüşlerimiz de uygulamaya dahil edilmiyor”* şeklindeki sitemini dile getirmiştir. Bu açıdan belirli aralıklarla programın işleyişine dair öğretmen görüşlerinin alınması, işleyen ve aksayan yönlerinin tespit edilmesi için oldukça önemli görülmektedir.

3. Öğretmenlerin çoğunun programa hazır olduğu ve önceki bilgilerini kullanarak programı takip ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler bildiklerini uygulayamamaktan şikayetçi olduklarını ve bu açıdan hizmetiçi eğitimlerin istenilen düzeyde verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Verilen hizmetiçi eğitimlerin teorikte güzel fakat uygulamada ortama aktarılamaması düşünülerek, bu eğitimlerin gerçek sınıf

ortamında öğrencilerle birlikte yapılması ya da öğrencilerle birlikte yapılan uygulamaların videoya çekilerek öğretmenlerle paylaşılması, kayıt altına alınan örnek ders anlatımları ve uygulamaları üzerinden tartışma ve yorumlar yapılarak ortama aktarılması önerilebilir. Aksi takdirde teorik uygulamalarla şimdi olduğu gibi bir ölçüde öğretmenlerin motivasyonları artacak daha sonra sistem eskiye dönecektir, öğretmenlerin deyimleriyle havanda su dövmenin ötesine gidilemeyeceği düşünülmektedir.

4. Öğretmenlerin görüşleri ışığında, öğretmenlere daha fazla özgürlük verilip belirli konular dahilinde kendi programlarını hazırlamaları ve programların esnek olması sağlanabilir, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin seviyesine göre ders kitabı seçmesi ya da kaynak kitaplar seçebilmelerine izin verilebilir. Bu sayede başarısız olan okulların durumların bir nebze de olsa iyileşeceği, durumu iyi olan öğrencilerin de diğer becerilerinin gelişimi için daha fazla çaba harcanabileceği umulmaktadır. Farklı düzey okulları, olanakları ve öğrencileri göz önüne alınarak yapılan düzenlemelerle programın uygulanabilirlik ve kullanılabilirlik kriterlerini taşıması sağlanabilir.

5. Programda SBS sınavının varlığından söz edilmemiş, ders kitaplarında test soruları ile ilgili bir düzenleme yapılmamıştır. Bu açıdan programın ve programı yansıtan ders kitaplarının belirli aralıklarla gözden geçirilip yeniliklerin programlara yansıtılması önerilebilir.

6. İletişimsel yaklaşım anlayışına dayalı olarak hazırlanan 7.sınıf İngilizce öğretim programı ve merkezi sınav sistemiyle yapılan kelime ve dilbilgisini ölçmeye yönelik değerlendirme sisteminin birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Bu açıdan başarı kriterleri yeniden değerlendirilmeli ve süreçte dilin etkin kullanımına dair bir yaptırım sağlanmalıdır.

7. Öğretmen görüşlerine paralel olarak sistemin kendi içerisinde ilköğretimden üniversiteye dek bir bütün olması gerektiği, tıpkı modüler sistemde olduğu gibi her yıl belirli modüllerin iyice öğretilip bol bol pratik yapılması ve konuların iyice pekiştirilmeden yeni bir modüle geçilmemesi, bu sayede sistemde gerçek bir kademeli geçiş anlayışı sağlanarak sürdürülmesi önerilmektedir.

8. Araştırmanın yapıldığı 2012-2013 eğitim öğretim yılında MEB haftalık İngilizce ders saatlerini 4 saat olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin en çok sıkıntı çektikleri konuların başında içeriğin yoğun, ders saatlerinin az olması gelmiştir. Bu açıdan öğretmen görüşleri doğrultusunda program içeriği ve ders saatleri tekrar gözden geçirilerek yeni bir düzenleme yapılması önerilmektedir.

9. Okullarda ortak materyal paylaşım alanları yaratılabilir. Mali olanaksızlıklardan dolayı her okula gönderilemese bile belirli bölge okullarına flascardlar, resim, gerçek objeler, vb. materyaller göndererek, farklı okulların yararlanması sağlanabilir. Test materyalleri için ise internet ortamında öğretmenlerin kullanımı için MEB tabanlı yasal paylaşım alanları oluşturulabilir.

10. İngilizce öğretimi ders sürecinin dışına taşınabilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun internet ve teknoloji ile bütünleşik bir hayat geçirdiği göz önüne alınarak, ilk etapta tüm öğrenciler için zorunlu olmasa da internet üzerinden öğrencilere belirli siteler ve tamamlanması gereken görevler verilerek, bireysel öğretim adına faydalı adımlar atılabilir.

11. Öğrencide heves uyandırmak dil öğretimi için gerekliliktir. Bu açıdan MEB ve yabancı okul işbirliği içerisinde gerçekleştirilen projelerin çok faydalı olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Kardeş okullar belirlenerek ve yurtdışı bağlantıları kurularak belirli platformlarda öğrencilerin internet ortamında yazışmaları ve paylaşımında bulunmaları sağlanabilir. Bu görevler öğrencilere proje ve performans ödevleri adı altında verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. CIPP Modeli değerlendirme amacına göre zaman ve maliyet tasarrufu açısından sadece bir ya da daha fazla boyutu değerlendirmeye yönelik yapılabilir. Örneğin, programın sadece bağlam, girdi, süreç ya da ürün boyutu değerlendirme planına alınabilir.

2. CIPP Modeli değerlendirme boyutları eldeki araştırmada gözlem, görüşme, anket, doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Farklı amaçlara yönelik olarak boyutların değerlendirilmesi için deneysel çalışmalar ve ölçekler kullanılabilir.

3. Eldeki araştırmada 7. sınıf İngilizce programı öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Bu sürece program paydaşlarının görüşleri de alınıp araştırma kapsamı genişletilebilir.

4. Bu araştırma tez çalışması olduğu için dış değerlendirmeci olarak yalnızca araştırmacı görev almıştır. Büyük ölçekli çalışmalar için farklı dış değerlendirmeciler sürece dahil edilerek meta değerlendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akay, C. ve Yelken, T.Y. (2008) “İngilizce Dersinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazanılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Etkisi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), ss.189-2002.
- Aközbek, A. (2008) *Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Aküzel, G. (2006) *İlköğretim 4-8.sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Arnott, D.G. (1994) *Factors Affecting The Implementation of An Elementary Science Curriculum In Three Northern Saskatchewan Provincial Schools*, Yüksek Lisans Tezi, Program Araştırmaları Alanı Saskatchewan Üniversitesi: Saskatoon.
- Arslan, A. (2005) *Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Programının Hedef-İçerik Açısından Yabancı Dil Sınavı ile İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Bachenmeimer, B.A.(2011) *A Management-Based CIPP Evaluation of A Northern New Jersey School District's Digital Backpack Program*, Doktora Tezi, Florida Üniversitesi: Amerika.
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007) “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), s. 9- 16.
- Balcı, A. (2001) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, (3.baskı) Bilgisayar Yayıncılık: Ankara.

- Barın, M. (1997) *Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Önemi ve Dil Öğretimine Katkıları*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Bartu, H. (2002) "Independence or Development?: An Overview of Turkey's Foreign Language Policies", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 59.
- Baş, T. (2006) *Anket, Anket Nasıl hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir?* (4.baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Baykul, Y. (1992) "Eğitim Sisteminde Değerlendirme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 85-94
- Biber-Hesse ,S.N. & Leavy, P. (2011) *The Practice of Qualitative Research* (2.baskı), Sage Publications: The USA.
- Brooks, G. J., & Brooks, M. G. (1999) *In Search of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Brown, H.D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching* (4.Basım), Pearson Education Company: Longman.
- Brown, J.D.(2004) "Part XIV: Evaluation, Language Program Evaluation in Education, a Synthesis of Existing Possibilities", *The Second Language Curriculum* (Edited in Johson, R.K.), Cambridge University Press: Cambridge, p: 222-241
- Bulut, İ. (2008) "Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)", *Educational Administration: Theory and Practice, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S.56, ss: 521-546.
- Burkil, B. & Eaton, R. (2010) *Developing Teaching and Learning: The Textbook for the Cambridge International Certificate for Teachers and Trainers*, Cambridge University Press: Cambridge.

- Büyükduman, F.İ. (2005) “İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 28, 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (5.baskı). Pegem Yayınevi: Ankara.
- Cansu, T. (2010) *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli (CIPP) İle Değerlendirmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı: Eskişehir.
- Ceyhan, N.G. ve Peçenek, D. (2010) “İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Oluşturmacı Yaklaşım ve Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkelerine Göre Değerlendirilmesi”, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (11-13 Kasım) Antalya.
- Clementi, D. L. (2012) *Program Evaluation: Outcomes of Participation in Lac du Bois, the French Language Village of Concordia Language Villages*, Doktora Tezi, Cardinal Stritch Üniversitesi Servis ve Öğrenme Gelişimi Yönetimi: Concordia.
- Cresswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Five Traditions*, Sage Yayıncılık, Thousand Oaks: Londra.
- Creswell, J. W. & Clark, P. L.V. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods* (İkinci Basım), Sage Publications: California.
- Çakır, İ. (2011) “Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü”, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences (National Education)*, S.40, ss: 248-255.
- Çelik, G. D. (2009) *İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Demirel, Ö. (1998) *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, Milli Eğitim Yayıncılık: İstanbul.
- Demirel, Ö. (2005) “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”, *Milli Eğitim Dergisi*, yıl 33, sayı 167.

- Demirel, Ö. (2006) *Eğitimde Program Geliştirme. Kuramdan Uygulamaya*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Demirliel, H. (2010) *Students' and Teachers' Attitudes Towards the Newly Developed Curriculum of Primary Schools*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Ekmekyermezoglu, N. (2010) *İngilizce 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*, Oxford University Press: Oxford.
- Er, K. O. (2006) "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), s.1- 25.
- Erdoğan, V. (2005) *An Evaluation of the English Curriculum Implemented at the 4th and 5th Grade Primary State Schools: The Views of the Teachers and the Students*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı: Mersin.
- Erkan, M.A. (2009) *İlköğretim okulları 4. ve 5. Sınıflar Yeni İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Ertürk, S. (1998) *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fatima, J. (2010) *A Study on Evaluation of Post Graduate Programmes of Teacher Education in Pakistan*, Eğitim ve Tarım Araştırmaları Doktora Tezi, Tarım Eğitim ve Araştırma Üniversitesi: Rawalpindi Pakistan.
- Fer, S. (2009) *Öğretim Tasarımı*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Filick, U. (2009) *An introduction to Qualitative Research* (4. basım), Sage Yayıncılık: California.
- Franklin C.S., Cody, A.P, & Ballan, M., (2010) "Part III Reability and Validity in Qualitative Research", *Handbook of Social Work Research Methods* (Edited Thyer, B.A), SageYayıncılık: America.
- Gattullo, F. & Pallotti,G. (2000) "Part IV: 51-59 Baseline Study on FLT to Young Learners in Italy" *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in*

Europe&Beyond (Editör: Nikolov, M., Anderson, H.), Strasburg:Council of Europe.

- Gerek, Ö. (2006) *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim ABD: Konya.
- Gilbert, J. (2010) *Constructivism within The Second Language Classroom*, <http://edtech2.boisestate.edu/gilbertj/504/synthesis.pdf> (e.t.10.01.2012).
- Gottler-Sopko, S. (1990) “*The Effect of Class Size in Reading Achievement*”, Illinois:Eric Clearinghouse ED325826.
- Gökdemir, C.M. (2005) “Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2):251-264.
- Gömleksiz, M. N.(2002) “Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gözütok, F.D. (1999) “Program Değerlendirme (Curriculum Evaluation)” *Cumhuriyet Döneminde Eğitim – II (Yayına Hazırlayan: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı)* s. 160-174 Ankara: MEB Yayınları.
- Gredler, M. E. (1996) *Program Evaluation*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Grene, J. (2007) *Mixed Methods in Social Inquiry*, San Francisco: Jossy-Bass Yayıncılık.
- Guskey, R. T (2000) *Evaluating Professional Development*, Corwin Press: California.
- Güler, G. (2005) “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.6,(1).
- Gündoğdu, K. (2004) *A Case Study on Democracy and Human Rights Education In An Elementary School*, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Gündoğdu, M. (2005) “Avrupa Birliği Yolunda Türkiyenin Yabancı Dil Politikası”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.2, S. 29, ss.120-217.
- Güven, S. (2008) “Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 36(177), 224–236.

- Hakan, S. (2011) “İlköğretim Öğrencilerinin Farklı Zorbalık Türleri ile Karşı Karşıya Kalma Sıklığının ve Boyun Eğme Davranışı ile Durumluk-Sürekli Öfke ile İlişkinin Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim Dergisi*, yıl 40, sayı 190, ss.54-71.
- Işık, A. (2008) “Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?” *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.2, ss.15-26.
- İşisağ, K.U. ve Demirel, Ö. (2010) “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 35, S. 156, ss.190-204.
- Jantscher, E. & Lansiedler, I. (2000) “Foreign Language Education at Austrian Primary Schools”, *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*, 13-25 (Editörler: Marianne Nikolov, Helena Curtain), Strasbourg: Council of Europe.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2010) *Educational Research, Quantative, Qualitative, and Mixed Approaches*, (Fourth edition) Sage Publications: America. (<http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec2.htm>).
- Karakoyun, S. (2008) *İlköğretim ikinci Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (19.Basım) Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Karasar, N. (2012) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (23.Basım) Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Karataş, H. (2007) *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Karcı,C. (2012) *9. Sınıf Ortaokul Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Kaya, S. (2007) *İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Kayhan, N. (2008) *İlköğretim Okulları I. Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarını Kabullemişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Kıral, B. ve Kıral E. (2011) “Karma Araştırma Yöntemi (Mixed Method Design)”, 2nd *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Kızıldağ, A. (2009) “Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about challenges in public primary schools”, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3),189-201
- Klanke, K. (2008) *Qualitative Research in the Study of Leadership*, Emerald Publishing: Bingley
- Korkmaz, G., Sadık,F. (2011) “The Analysis of Perception Levels of Primary School Teachers with Regard to Quality of School Life”, *Elementary Education Online*, 10(1), 285-301,(<http://ilkogretim-online.org.tr>)
- Kumral, O. (2010) *Eğitsel Eleştiri Modeli İle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching, (Second Edition)*, Oxford Univeristy Press: China.
- Leech, N. L.& Onwuegbuzie,A.J. (2009) “A Typology of Mixed Methods Research Designs”, *International Journal of Qualitative Methods (Qual Quant)*, 43: 265–275.
- Lichtman, M. (2010) *Qualitative Research in Education: A User's Guide*, Sage Yayıncılık: California.
- Lightbown, P. & Spada N. (2006) *How Languages are Learned?(3rd edition)*, Oxford University Press: Oxford.
- Lynch, B.K (1996) *Language Program Evaluation: Theory and Practice*, Cambridge University Press: USA.
- Madaus, G.F, Scriven, M. & Stufflebam,D.L. (1983) *Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, D.L Kluwer-Nijhoff Publishing: Boston.

- Matar, M. (2010) "The impact of school design on academic achievement in the Palestinian Territories: An Empirical Study". *OECD*
- Mathison, S. (2005) *Enclopedia of Evaluation*, Sage Yayıncılık: California.
- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012) "Ortaöğretim İngilizce Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, yıl 12, sayı 23, 43-58
- McHugh, J.M. (2011) *Program Evaluation of Developmental Math Instruction at the Community College Level*, Eğitim Doktora Tezi, Gardner-Webb Üniversitesi: Kuzey Carolina.
- McNamara, J.F., David A.Erlandson & Mc.Namara,M. (1999) *Measurement and Evaluation: Strategies For School Improvement*, Eye on Education: Larchmont.
- MEB (2006). İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. 10.02.2006 Tarih ve 2582 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- Millicent, B.S. (2012) *Utilizing Stufflebeam's CIPP Model to Evaluate an Adult Degree Completion Program*, Doktora Tezi, Adult Degree Completion Program/Adult Education, Gardner-Webb University: Kuzey Carolina.
- Morse, J. M. (2010) "Simultaneous and Sequential Qualitative Mixed Method Designs", *Qualitative Inquiry*, 16 (6), ss. 483-491.
- Norris, J.M. & Watanabe, Y. (2007) *Roles and Responsibilities for Evaluation in Foreign Language Programs*//<http://www.nflrc.hawaii.edu/evaluation/files/Roles%20and%20Responsibilities%20booklet.pdf>
- Norris, J.M. (2006) "The why (and how) of Student Learning Outcomes Assessment in College FL Education", *Modern Language Journal*, 90(4),ss.576-583.
- Oliva, P.F. (2009) *Developing the Curriculum*, New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Orakçı, Ş. (2012) *İlköğretim 7.Sınıflar için Uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD: Ankara.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2004) *Curriculum foundations: Principles and Theory*, Boston: Allyn and Bacon.

- Owen, J.M. & Rogers, J. (1999) *Program evaluation Forms and Approaches*, Sage yayıncılık: Avustralia.
- Özabacı, N. ve Acat, M.B. (2005) “Sosyal Ekonomik Çevreye Göre İlköğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenleri”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), ss.145-171.
- Özdemir, S. (2009) “Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2),ss. 126-149.
- Paker, T. (2012) “Tartışma: Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiyoruz Ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?” *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Patton, M. Q. (1997) *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text* (3.baskı), Sage Yayıncılık: Thousand Oaks, CA.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.basım) Thousand Oaks, Sage Yayıncılık: Thousand Oaks, CA.
- Popham, W.J. (1993) *Educational Evaluation*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Reima, A.J. (2006) “Large Student Enrollments in EFL Programs: Challenges and Consequences”, *Asian EFL Journal*, vol.8 (4).
- Richards, J. C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Richards J. C. & Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second edition) Cambridge University Pres: The UK.
- Robinson, B. (2002) The CIPP Approach to Evaluation, COLLIT Project, 4 May 2002 www.coedpages.uncc.edu/.../Session%2014%20Eval...
- Rolland, K.A. (2013) *Evaluation of a School District’s English as a Second Language Program*, Yenilik ve Yönetim Alanında Doktora Tezi, Wilmington University: New Castle.
- Rossi, P.H, Lipsey, M.W & Freeman H.W. (2004) *Evaluation, A Systematic Approach*, (Seventh Edition), Sage publication: USA.

- Roybal, V.M.(2011) *A Summative Program Evaluation of a Comprehensive 9th Grade Transition Program*, Doktora Tezi, Nevada Üniversitesi Eğitim Bilimleri Alanı: Reno.
- Ruiz-Bernardo, P., Ferrández-Berruenco, R. & Sales-Ciges, M.-A. (2012) “Application of the CIPP Model in the Study of Factors That Promote Intercultural Sensitivity”, *Relieve*, v. 18, n. 2, art: 4.
- Ryan,G.W. & Bernard, H.R. (2000) “Data Management and Analysing Methods”, *Handbook of Qualitative Research* (Editör: Denzin and Y. Lincoln), (2.basım),768-802, Sage Yayıncılık, Thousand Oaks. CA.
- Saban, A. (2000) *Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Saracaloğlu, A.S.(1995) “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumları”, *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Türk Dili Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri, S.3,7 ,73-92.
- Saracaloğlu A.S. ve Varol R. (2007) “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki” ,*Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* ,3 ,1 ,39-59.
- Savignon, S. J. (2002) *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*,Yale University Press: United States of America.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesarus* (4.basım), Sage Publications: California.
- Seçkin, H. (2011) “İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c.8(2).
- Selvi, K. (2009) *Stufflebeam'in Program Değerlendirme Modeli İle Milli Eğitim Bakanlığı Sürücü Kurslarında Kullanılan Sürücü Eğitim Programının Değerlendirilmesi (Evaluation Of Curriculum Used İn The Driving Schools With Stufflebeams Curriculum Evaluation Model of The Ministry of Education)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

- Sinclair, M.B. (2012) *Utilizing Stufflebeam's CIPP Model to Evaluate an Adult Degree Completion Program*, Doktora Tezi, Gardner-Webb University School of Education: Kuzey Carolina.
- Spaulding, D. T. (2008) *Program Evaluation in Practice: Core Concepts and Examples for Discussion* Jossey-Bass, San Francisco.
- Stufflebeam, D. L. (2001) "Evaluation Models", *New Directions for Evaluation*, no. 89, Spring, 7-97 Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.
- Stufflebeam, D.L. (2003) *International Handbook of Educational Evaluation*, (Editör : Kellaghan, T.; Stufflebeam, D.L.) ss.31-62, Kluwer Yayıncılık: Dordrecht.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP Evaluation Model Checklist: The Evaluation Model*, http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf (e.t.02.01.2012)
- Stufflebeam, D.L. & Schinkfield, A.J. (1984) *Systematic Evaluation:A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*, Kluwer Yayıncılık: Boston.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1990) *Systematic Evaluation*, (4. basım), Kluwer Nijhoff Publishing: Boston.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007) *Evaluation Theory, Models and Applications*, Wiley and Sons: Jossey Bass.
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F.& Kelleghan, T. (2000) *Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2.basım), Kluwer Academic Publishing: London.
- Şahin, Ç. (2010) "7.Bölüm-Verilerin Analizi" *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Ed: Remzi Kıncal),ss:182-218, Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Tashakkori, A. (2003) *Handbook of Mixed Methods Social and Behavioral Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thomas, M (2003) *Blending Qualitative and Quantative Research Methods in Theses and Dissertations*. California: Corwin Yayıncılık.
- Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2010) "An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program", *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65.
- Tseng, K-H., Diez, C.R, Lou, S-J., Tsai, H-L. & Tsai, T-S. (2010) "Using the Context, Input, Process and Product Model to Assess an Engineering Curriculum",

World Transactions on Engineering and Technology Education Wiete,
Vol.8, No.3, 256-265.

- TTKB (2006) *İngilizce Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı ile Seçmeli İng. Dersi ÖğretimProgramı*
<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/IngilizceGiris.pdf> (e.t. 12.06.2011).
- Tunç, F. (2010) *Evaluation of English Language Teaching Program At a Public University Using CIPP Model*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Turan,S. ve Sayek, İ. (2006) “Tıp eğitiminde öğrenen merkezli yaklaşımlar”, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37 (3), 171-175.
- Türkoğlu, A. (2005) “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler,” *Milli Eğitim Üç Dergisi*, yıl 33, sayı 166.
- Türkoğlu, A. (2008) *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*, Kare yayıncılık: İstanbul.
- Uşun, S. (2007) “Yapılandırmacı Program Geliştirme Süreçlerinde Eğitim Durumu Düzenleme Öğeleri ve İlkeleri”, *16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (05-7 Eylül 2007)*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, ss.330-333.
- Uşun, S. (2009) “New Program Evaluation Approaches and Models in Education (Eğitimde Program Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar ve Modeller)” *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi: “Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar”*, Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) Derneği (1 - 3 Mayıs 2009), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uşun, S. (2012) *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*, (1.baskı) Anı Yayıncılık: Ankara.
- Uşun, S. ve Kömür, Ş. (2009) “The Marketing Strategies and Applications of English Language Teaching (ELT) Programs”, (Challenges Facing For Marketing in Distance and Online Learning Environments, An Integrated Approach,Editors: Prof. Dr. Uğur Demiray; Assist. Prof. Dr. N. Serdar

- Sever ,Marketing Of Language Teaching Via Distance And Online Programs, 24. Bölüm ss. 359-380), Global Yayıncılık:The USA
- Ünal, M. (2011) *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vygotsky, L. S. (1978) “Tool and symbol in Child Development”, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman) Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Watanabe, Y., Norris, J. M. & Gonzalas-Loret M. (2009) “Identifying and Responding to College Language Learning Programs” *Toward Useful Program Evaluation in College Foreign Language Education* (Eds. J, M. Norris, J.M.E Davis, C.Sinicrope ve Y.Watanabe, ss 5-56) Honolulu University of Hawai’i National Foreign Language Center: USA.
- Wei, M., Brok, P & Zhou, Y. (2009) “Teacher Interpersonal Behaviour and Student Achievement in English As a Foreign Language Classrooms in China”, *Learning Environments Research*, (12) ss.157–174.
- Williams, M., Burden,R. (1997) *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge University Press:Cambridge.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987) *Educational Evaluation:Theory and Practice*, Jones Yayıncılık: Ohio.
- Yalçın, A.S. ve Yalçın, S. (2011) “İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına İlişkin İlköğretim Öğretmenleri Görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, yıl 40, sayı 190, ss.92-102
- Yaman, S. (2010) *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Yanık Ersen., A. (2007) *A Study of English Language Curriculum Implementation In 6th, 7th and 8th Grades Of Public Primary Schools Through Teachers’ And*

Students' Perceptions, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Yavuz, M.A. ve Şimşek, M.R (2008) “Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelemesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 10, Sayı:4.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Zengin, M. (2010) “Yeni İlköğretim İngilizce Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XII, Sayı: 22 (2010/2), s. 121-160.

Zhang,G., Zeller,N., Griffith, R., Metcalf,D., Williams, J., Shea, C. & Misulis,K. (2011) *Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs*, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 15, Number 4.

EKLER LİSTESİ**EK -1. MEB Ölçme Araçları Uygulama İzni**

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

10.01.2013 01023

VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

İlgi: Adnan Menderes Üniversitesi'nden Beste DİNÇER'in bila tarihli dilekçesi.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim doktora programına kayıtlı doktora öğrencisi Beste DİNÇER, "7. Sınıf İngilizce Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeliyle Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için İlimiz Merkez İlçedeki Ortaokullarda anket uygulama isteği, ilgi dilekçe ile bildirilmiştir.

Doktora programı öğrencisi Beste DİNÇER'in, araştırma önerisinde belirtilen tarihlerde ve konuda, eğitim öğretimi aksatmadan, İlimiz Merkez İlçedeki Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine anket uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/01/2013

Hanif CANAVAR
Maliye
Vali Yardımcısı



EK-1.1 Merkez İlçe Ortaokullari

İsisWeb

Sayfa 1 / 1

Kurum Kodu	Kurum Adı	İli	İlçesi	Kurum Türü	Durumu
887749	Abdullah Gül Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714313	Ahmet Şerife Sanlı Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714012	Avukat Cevat Aldemir Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713163	Baltaköy Hacı İbrahim Akdemir Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
853581	Çeştepe Atatürk Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714437	Dalama Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714722	Dalama Yeniköy Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714333	Doktor Fevzi-Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714347	Efeler Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714365	Gazipaşa Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
710230	Hacı Celal Oto Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
887942	Hacı Lütfiye Atay Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713185	İlıcabaşı Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714758	İşikli Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713238	İnönü Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713250	Kadıköy Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714782	Kardeşköy Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714808	Kızılcaköy Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714836	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
976585	Mustafa Kiriş Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714159	Nahit Menteşe Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714187	Osman Yozgatlı Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
715258	Örsdemir Balkan Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
714210	Şehit Rifat Tunçbilek Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713264	Tepecik Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
887844	Umurlu Cavit Başlık Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713287	Umurlu Eğrikavak Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713313	Umurlu Kocagür Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713332	Yeniköy Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713366	Yılmazköy Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
713352	Zafer Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık
879411	75.Yıl Vali Muharrem Göktaoğlu Ortaokulu	AYDIN	MERKEZ	Ortaokul	Açık

32 Adet Kayıt Listelendi.

EK-2 ÖLÇME ARAÇLARI

EK-2.1 Öğretmen Anketi



7.SINIF İNGİLİZCE PROGRAMI STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN MODELİNE DAYALI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, 7.sınıf İngilizce programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de, öncelikle programın uygulayıcıları olan ve 7.sınıf derslerine giren İngilizce Öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerine başvurulması gerekmektedir. Anketin ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise 7.sınıf programıyla ilgili 4 temel boyutta (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) sorular yer almaktadır. Yanıtlar olumsuzdan-olumluya doğru şu şekilde sıralanmıştır:

1:Hiç/Tamamen Katılmıyorum

2:Katılmıyorum

3:Kısmen Katılıyorum

4:Katılıyorum

5:Tamamen Katılıyorum

Cevaplarınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınız ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof.Dr.Asuman Seda SARACALOĞLU

Okt.Beste DİNÇER

ADÜ Eğitim Fakültesi

ADÜ Yabancı Diller YO

A-Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet: 1()Kadın 2()Erkek

2.Bitirdiğiniz Fakülte/Bölüm:-----

3.Yaş: -----

4.Kıdem Yılı: 1 () 0-5 2 () 6-10 3 () 11-15 4 (16-+)

5.Okulun sosyo-ekonomik statüsü: 1 ()Düşük 2 () Orta 3 () Yüksek

6.Ders verdiğiniz sınıfların mevcudu:1()0-15 2() 16-20 3() 21-30 4() 31- 40 5 () 40-50

7.Programla ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunuz: 1 () Evet 2 () Hayır

		(6) HİÇ KATILMIYORUM	(7) KATILMIYORUM	(8) KISMEN KATILYORUM	(9) KATILYORUM	(10) TAMAMEN KATILYORUM
	<i>Aşağıda 7. Sınıf İngilizce programının bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Yanıtlar Olumsuzdan –Olumluya doğru sıralanmıştır. Size en uygun olan seçeneğin yanına X koyarak işaretleyiniz.</i>					
BAĞLAM DEĞERLENDİRME	1	Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konmuştur.				
	2	Programda belirtilen amaçlar, öğrencilerin giriş özellikleri temel alınarak düzenlenmiştir.				
	3	Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.				
	4	Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.				
	5	Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.				
	6	Program temel dil becerini (konuşma-okuma-dinleme-yazma) eşit oranda/dengeli bir şekilde/ geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.				
	7	Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.				
	8	Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.				
	9	Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.				
	10	Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alır.				
	11	Program teknoloji kullanımını özendirir.				
	12	Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.				
	13	Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.				
	14	Programın içeriği ve süresi tutarlıdır.				
	15	Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.				
	16	Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.				
	17	Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.				
GİRDİ DEĞERLENDİRME	18	Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.				
	19	Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler.				
	20	Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirir niteliktedir.				
	21	Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.				
	22	Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.				
	23	Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.				
	24	Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.				
	25	Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır.				
	26	Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemektedir.				
	27	Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.				
	28	Öğretmen olarak programı uygulamak için yeterli donanıma sahip olduğumu düşünüyorum.				
	29	Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum.				
	30	Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.				
	31	Programla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.				

		(6) HİÇ KATILMIYORUM	(7) KATILMIYORUM	(8) KİSMEN KATILYORUM	(9) KATILYORUM	(10) TAMAMEN KATILYORUM
SÜREÇ DEĞERLENDİRME	32	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.				
	33	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.				
	34	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.				
	35	Süreçte işbirliğine dayalı öğrenmeye dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışmaya) sıklıkla kullanılmaktadır.				
	36	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.				
	37	Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir.				
	38	Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.				
	39	Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar.				
	40	Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.				
	41	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.				
	42	Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.				
	43	Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinlemeye) yeterince güdülenmektedir.				
	44	Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.				
	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	45	Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.			
46		Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.				
47		Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.				
48		Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.				
49		Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz,) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.				
50		Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.				
51		Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, SBS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.				
52		Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ölçmekte başarılıdır.				
53		Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.				
54		Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.				
55		Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.				
56		Program sonunda öğrenciler basit cümlelerle hedef dili kullanarak kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin gelişim göstermektedirler.				
57		Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir.				
58		Program sonunda öğrenciler İngilizce dilbilgisine ilişkin gelişim göstermektedir.				

Yanıtlarınız için teşekkür ederim...

EK-2 .2öğrenci Anketi

7.SINIF İNGİLİZCE PROGRAMI STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN MODELİNE DAYALI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, 7.sınıf İngilizce programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için öncelikle sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Anketin ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise 7.sınıf programıyla ilgili 4 temel boyutta (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) sorular yer almaktadır. Yanıtlar olumsuzdan-olumluya doğru aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1:Hiç/Tamamen Katılmıyorum

2:Katılmıyorum

3: Katılıyorum

4: Tamamen Katılıyorum

Cevaplarınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınız ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof.Dr.Asuman Seda SARACALOĞLU

Okt.Beste DİNÇER

ADÜ Eğitim Fakültesi

ADÜ Yabancı Diller YO.

A-Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet: 1()Kız 2()Erkek

2.Okulunuzun adı:

3. Annenizin mesleği:

4. Annenizin bitirdiği okul:

5.Babanızın mesleği:.....

6.Babanızın bitirdiği okul:.....

7.İngilizce dersini seviyor musunuz? ()Evet ()Hayır

			(1)HİÇ KATILMIYORUM	(2)KATILMIYORUM	(3)KATILYORUM	(4)TAMAMEN KATILYORUM
		<i>Aşağıda 7. Sınıf İngilizce programının bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Yanıtlar Olumsuzdan – Olumluya doğru sıralanmıştır. Size en uygun olan seçeneğin yanına X koyarak işaretleyiniz.</i>				
BAĞLAM DEĞERLENDİRME	1	Programın amacı İngilizceyi doğru ve etkin kullanmamızı sağlamaktadır.				
	2	Program konuşma ve dinleme becerilerimizi geliştirmeyi amaçlamaktadır.				
	3	Program okuma ve yazma becerilerimizi geliştirmeyi amaçlamaktadır.				
	4	Bir yıl boyunca işlediğimiz konular oldukça fazladır.				
	5	Konularımızı anlamak için bize ayrılan ders süresi yeterlidir.				
	6	Program dil öğrenme ihtiyacımızı karşılamaktadır.				
	7	Programın içeriği (konular) yaş grubumuza uygundur.				
	8	Program bize İngilizceyi sevdirecek niteliktedir.				
	9	Sınıfta bireysel ya da grupla aktiviteler yapmak için yeterli alanımız vardır				
	10	Sınıf ortamı bizi İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedir.				
GİRDİ DEĞERLENDİRME	11	Bilgi seviyem İngilizce dersini anlamak için yeterlidir.				
	12	İngilizce dersini sabırsızlıkla beklerim.				
	13	Dil öğrenme yeteneğimin oldukça iyi olduğunu düşünüyorum.				
	14	Ders kitabımız ilgimi çekmektedir.				
	15	Ders kitaplarında popüler şarkı, bilmece, bulmaca gibi farklı aktiviteler yer almaktadır.				
	16	Öğretmenimiz bize derslerde sık sık ek materyaller (çalışma yaprakları) verir.				
	17	Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) beni İngilizce öğrenmeye özendirir.				
	18	Ek materyallerin (kaynaklar, çalışma yaprakları vb.) dersi anlamamda katkısı büyüktür.				
	19	Ders kitabı seviyemize uygundur.				
	20	İngilizce öğretmenimiz bize çok iyi İngilizce öğretir.				
	21	Öğretmenimiz bizi İngilizce öğrenmeye teşvik eder.				

			(1) HİÇ KATILMIYORUM	(2) KATILMIYORUM	(3) KATILYORUM	(4) TAMAMEN KATILYORUM
SÜREÇ DEĞERLENDİRME	22	Derste yaptığımız etkinlikler, derse olan ilgimi arttırmaktadır.				
	23	Etkinlikler bizim derslere aktif olarak katılmamızı sağlar.				
	24	Etkinliklerin İngilizce öğrenmemize olumlu katkısı vardır.				
	25	Etkinlikler iletişim becerilerimizi (konuşma-dinleme) geliştirir.				
	26	Derslerimiz dilbilgisi-gramer ağırlıklı geçmektedir.				
	27	Derslerimiz zevkli geçer.				
	28	Öğretmenimiz derslerde farklı yöntem-teknikler (rol yapma,drama, ..)kullanır.				
	29	Derslerde arkadaşlarımızla eşli-grup aktivitelerini sıklıkla yaparız.				
	30	Ders işleme süresinde sınıf düzeni bazen bozulmaktadır.				
	31	Sınıf mevcudumuzun fazla oluşu öğrenmemizi olumsuz yönde etkilemektedir.				
	32	Derslerde öğretmenimiz ile iletişimimiz çok iyidir.				
	33	Sadece öğretmenin söz sahibi olduğu bir öğretim verilmektedir.				
	34	Sınıfın çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadır.				
	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	35	Proje/performans ödevleri değerlendirmeye (başarı notumuza) dahil edilmektedir.			
36		Performans ödevlerinin İngilizce başarıma olumlu katkısı vardır.				
37		Test sınavlarında klasik sınavlara oranla daha başarılı olduğumu düşünüyorum.				
38		Öğretmenimiz öğretim sürecindeki gelişim ve çabalarımızı dikkate alarak karne notumuzu verir				
39		Sınav soruları, sadece ezbere dayalı olmayıp anlamamızı,düşünmemizi ve yorum yapmamızı gerektirir.				
40		Sınavlar yalnızca dil bilgisi ve kelime bilgimizi ölçmektedir.				
41		Sınavların, konuları öğrenip öğrenmediğimizi ölçmekte başarılı olduğumu düşünüyorum.				
42		Sınav (yıl sonu sınavları, SBS, kısa sınavlar) sayısı başarıma ölçmede yeterlidir.				
43		Sınav sonuçları gerçek başarıma yansıtılmamaktadır.				
44		Dersler ilerledikçe İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim gösterdiğimi düşünüyorum.				
45		Dersler ilerledikçe İngilizce dilbilgisine ilişkin gelişim gösterdiğini düşünüyorum.				

Yanıtlarınız için teşekkür ederim.

EK-2.3. Öğretmen Görüşme Formu**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Öğretmenler,

Bu görüşme formu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, 7.sınıf İngilizce programının Stoffelebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de, öncelikle programın uygulayıcıları olan 7.sınıf derslerine giren İngilizce Öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu görüşme formu bu sebeple düzenlenmiştir.

Cevaplarınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınız ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Formun ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise 7.sınıf programıyla ilgili sorular yer almaktadır.

Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof.Dr.Asuman Seda SARACALOĞLU
ADÜ Eğitim Fakültesi

Okt.Beste DİNÇER
ADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu

Mülakat No: -----

Tarih/Saat:-----

A-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: -----

Bitirdiğiniz Fakülte/Bölüm:-----

Yaş: -----

Kıdem Yılı: -----

Çalıştığınız Okulun sosyo-ekonomik statüsü:-----

B- Programla ilgili sorular**BAĞLAM DEĞERLENDİRME**

1. Sizce, 7. sınıf programının amacı nedir?
2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Programın öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?

GİRDİ DEĞERLENDİRME

4. Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Programla ilgili sizin hazırbulunuşluk düzeyiniz (hizmetiçi eğitim alma durumu-programa aşinalık -sisteme adaptasyon vb.-) nasıldır?
6. Programı uygulamak için size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
7. Bu materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

SÜREÇ DEĞERLENDİRME

8. Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor?
9. Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? hangilerini kullanamıyorsunuz?
10. Uygulama sürecinden ne kadar memnunsunuz? Uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

ÜRÜN DEĞERLENDİRME

11. Program sizin/öğrencilerinizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?
12. Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Programda uygulanan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?
13. Dönem içi uygulanan sınavları, (performans ödevleri, SBS) öğrencilerin başarısını ölçmede ne kadar yeterli buluyorsunuz?
14. 7.sınıflarda uygulanmak üzere daha etkili bir dil öğretimi için programla ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, eklemek, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir?)
Programın geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

EK-2.4 Öğrenci Görüşme Formu**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Öğrenciler,

Bu görüşme formu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, 7.sınıf İngilizce programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de, programın uygulandığı kişiler olarak 7.sınıf derslerine giren öğrencilerin programla ilgili görüşlerinin alınması gerekmektedir.

Cevaplarınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınız ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Formun ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise 7.sınıf programıyla ilgili sorular yer almaktadır.

Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof.Dr.Asuman Seda SARACALOĞLU
ADÜ Eğitim Fakültesi

Okt.Beste DİNÇER
ADÜ Yabancı Diller Yüksekokulu

Mülakat No: -----

Tarih/Saat:-----

A-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: -----

İngilizce dersi başarı notunuz:-----

Okuduğunuz okul: -----

B- Programla ilgili sorular**BAĞLAM DEĞERLENDİRME**

1. Sizce 7. Sınıf programının amacı nedir?
2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Programla ilgili en beğendiğiniz/beğenmediğiniz yönler nelerdir?)
3. Programın sizin gereksinimlerinizi/ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz? (Programdan ne kadar memnunsunuz?)

GİRDİ DEĞERLENDİRME

4. Programın amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar hazır olduğunuzu düşünüyorsunuz?
5. Programı uygulamak için öğretmenlerinizin ne kadar hazır (donanımlı, yeterli) olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Derslerde size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Bu materyallerin İngilizce öğrenmenize ne kadar katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

SÜREÇ DEĞERLENDİRME

7. Ders işleme sürecinde öğretmenlerinizin sıklıkla kullandığı yöntemlerden (strateji/teknik) hangilerini en çok seviyor, hangilerini yapmaktan hoşlanmıyorsunuz?
8. Uygulama sürecinde derslerde neler yapıyorsunuz?
9. Öğretim sürecinin işleyişinden ne kadar memnunsunuz? Aktiviteler uygulanırken sınıf ortamını (öğrenci katılımı, öğrenci-öğretmen ilişkisi vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Süreçte yaşanan problemler hakkında neler düşünüyorsunuz?

ÜRÜN DEĞERLENDİRME

11. İngilizce başarınız nasıl ölçülüyor? Programda uygulanan değerlendirme türleri (sonuç değerlendirme, süreç değerlendirme) ölçme araçlarının (sınavlar, proje-performans ödevleri) etkililiği ve kullanışlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?
12. Başarınızın nasıl ölçülmesini istediniz?
13. Dönem içi uygulanan sınavları, (performans ödevleri, SBS) başarınızı ölçmede ne kadar yeterli buluyorsunuz?
14. İdeal bir İngilizce dersi nasıl olmalıdır, bahseder misiniz?

EK-2.5 Sınıf İçi Gözlem Formu



SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU

Tarih: ----- Saat: ----- Sınıf: 7
Ders: İngilizce Ders Öğretmeni:----- Gözlemci: Okt.Beste DİNÇER

Gözlem Süresi: Konu: -----

AMAÇ: Bu gözlemin amacı, 7.sınıf İngilizce dersi programının süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci açısından nasıl işlediğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Soruları:

1. Program nasıl bir ortamda uygulanmaktadır?
2. Program süreci nasıl işlemektedir?
3. Sürecde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Bu sorunlarla nasıl başa çıkılmaktadır?

Veri Toplama:

A-Ortamın Tanımı:

B-Sürecin Kaydedilmesi (Ortamda oluşan etkinliklerin gözlenmesi):

- a) kullanılan yöntem/teknikler
- b) öğrenci-öğretmen etkileşimi
- c) materyal kullanımı
- d) değerlendirme araçları

EK-3. Kodlanmış Gözlem ve Görüşme Örnekleri

EK-3.1 Kodlanmış Öğrenci Görüşme Formu

Mülakat No: 3	Tarih/Saat:20 Mart, 10.¹⁵
----------------------	---

A-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:Erkek :3 Okulun sosyo-ekonomik statüsü:Üst İngilizce Notu:5

B- Programla ilgili sorular

SÜREÇ		Kodlar
7.Ders işleme sürecinde öğretmenlerinizin sıklıkla kullandığı yöntemlerden hangilerini en çok seviyor, hangilerini yapmaktan hoşlanmıyorsunuz?	Öğretmenimiz herkesi ayağa kaldırıp soru soruyor, soru-cevap yapıyoruz, ikili ve grup çalışmaları yapıyoruz.Bunları seviyorum, bir kez Hacivat-karagözü oynadık arkadaşlarımızla çok eğlenceliydi. <u>Daha çok oyunlar olabilir.</u>	Soru-cevap Eşli-grup çalışmaları Sınırlı oyun aktivitesi, Daha fazla oyun oynama isteği
8.Uygulama sürecinde derslerde neler yapıyorsunuz?	Ders kitaplarını yapıyoruz.Öğretmenimiz konuyu araştırıp , kelimeleri bulmamızı söylüyor evde.Biz de önceden kelime bulup Türkçesini buluyoruz.Konuya geçmeden önce öğretmen bize bulduğumuz kelimeleri tahtaya yazmamızı istiyor, ya da biz söylüyoruz o yazıyor. <u>Kelimelerin nerede geçtiğini söylüyoruz, kendimiz cümlede kullanmaya çalışıyoruz.</u> Kitaplar bitince de fotokopi veriyor öğretmen ordan devam ediyoruz.	Ders kitabını takip etme, Kelime çevirisi Kelimelerle cümle kurma çalışması Ekstra alıştırma yapma
9.Öğretim sürecinin işleyişinden ne kadar memnunsunuz? Aktiviteler uygulanırken sınıf ortamını (öğrenci katılımı, öğrenci-öğretmen ilişkisi vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?	<u>Derse katılım çok az -26 kişilik bir sınıfta 7-8 öğrenci anca katılıyor derslere.</u> ama öğretmen çok iyi anlatıyor.Hatta son 5 dk.kala anlayamayanlara da özel olarak anlatıyor konuyu.	Derse sınırlı katılım, Öğretmenin anlatımını beğenme, Öğretmenin ilgisi

EK-3.2 Kodlanmış Öğretmen Görüşme Formu

Mülakat No: 10

Tarih/Saat:21 Mart 11.³⁰

A-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: erkek Bitirdiğiniz Fakülte/Bölüm: İngilizce öğretmenliği Yaş: 27Kıdem
Yılı:3 Okulun sosyo-ekonomik statüsü:Alt

B- Programla ilgili sorular

1.7.sınıf İngilizce programının amacı nedir?	İngilizcenin işlevsel olarak kullanılmasını sağlamak, dilin iletişimsel olarak kullanılmasına olanak sağlamak ve böylelikle dilin iletişim aracına çevrilmesini sağlamaktır.	Dilin işlevsel kullanımı Dilin iletişim odaklı kullanımı
2.Programla ilgili genel görüşleriniz nedir?Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?	Hazırlama amacı güçlü aslında, fakat sistem ve amaç arasında büyük bit tutarsızlık var.şu anki sistem ve materyaller bu amacın gerçekleştirilmesine olanak sağlamıyor.	Hazırlanış amacı, Sistem-amaç tutarsızlığı Sistem-materyal-programın örtüşmemesi
3.Programın öğrencilerin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?	Öğrenciler alt sosyo ekonomik düzeye sahip aile çocukları ve ne aileler ne de çocuklar İngilizcenin öneminin farkında değililer.Sınavı geçmek için çalışıyorlar, diğer dersler gibi.dolayısıyla geçilecek bir ders gibi düşünürsek orta düzeyde karşılayabiliyoruz.	Düşük sosyo ekonomik düzey İngilizcenin öneminin farkında olmama Sınavı geçmek için çalışma İhtiyacı orta düzeyde karşılama
4.Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?	Sıfırın altında dersek yanlış olmaz.çok ama çok düşük. Ders dışında herhangi bir çalışmalarını da olmadığı için derse boş geliyorlar, biz derste ne verirsek onu alıyorlar, ödev yapma yok, ders çalışma yok,dersten kalmak yok bir şekilde geçiyorlar sonuçta. bir sonraki derste de bir önceki dersin konularını unutuyorlar.Durum böyle olunca %10 luk bir başarı bile sağlayamıyoruz.	Çok düşük farkındalık düzeyi Derse ön hazırlıksız gelme Tekrar yapmama Çabuk unutmama Dersten kolaylıkla geçme Çok düşük oranda başarısızlık

EK-3.3 Kodlanmış Gözlem Formu

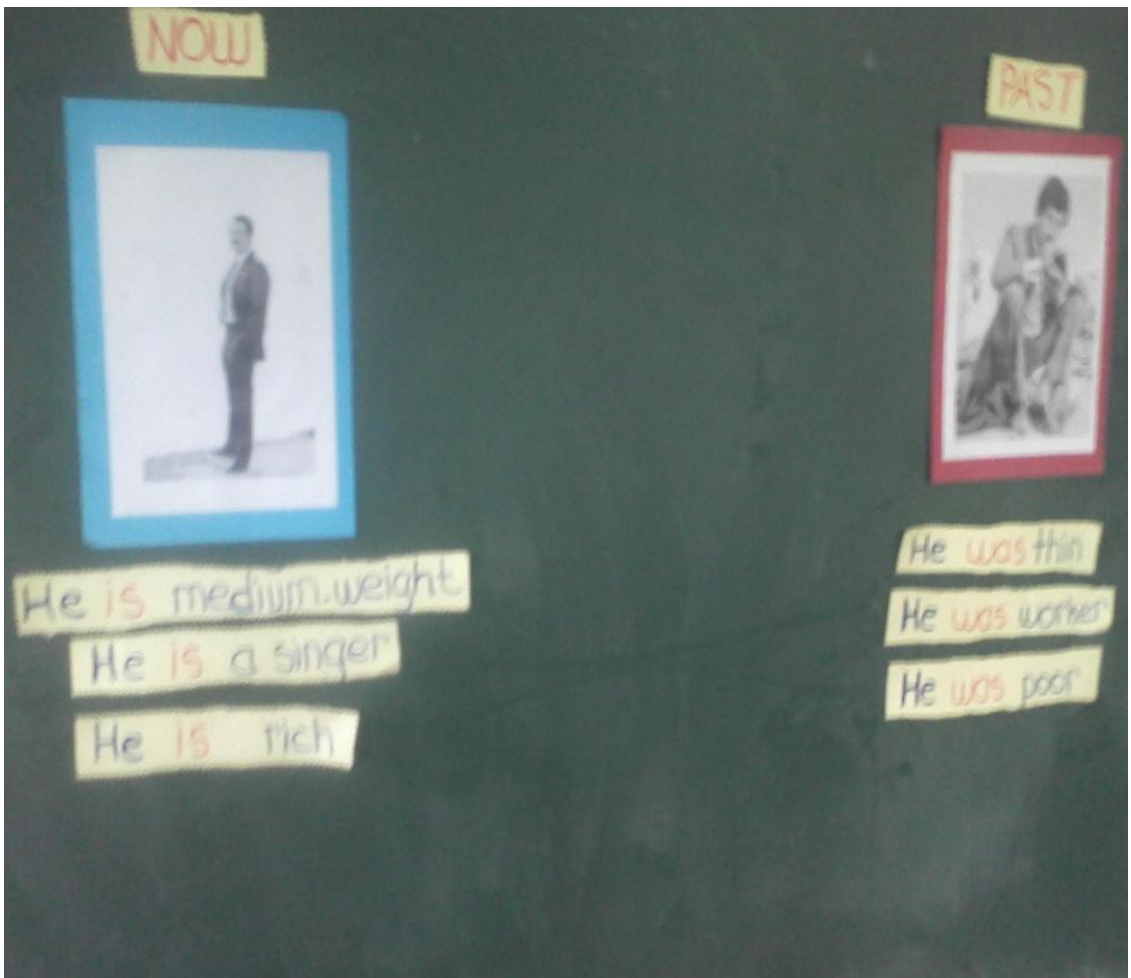
<p>Ders-konu: Personal Skills Tarih ve Saat:22.03.2013 Okul:Orta sosyo-ekonomik düzey Gözlem Süresi:1 ders saati</p>	
<p>Sınıfın fiziksel özellikleri: Sınıfta bugün 21 öğrenci var. Öğrenciler 3 lü sıralar halinde 2’şer kişi olarak oturuyorlar, en arkada bulunan 2 öğrenci sıralarında yalnız başlarına oturuyor. Sıralar ardı ardına sıralanmış vaziyette. Geniş ve ferah bir sınıf, öğrencilerin rahatlıkla hareket edebilecekleri bir ortama sahip. Sıralar arasındaki boşluklar öğrencilerin ve öğretmenlerin geçmeleri için yeterli genişliğe sahip. Perdeler stor olarak yapılmış, krem renkli oldukça yeni ve temiz görünüyor. Üç büyük demir parmaklıklı pencere bulunuyor. Öğretmen masası sınıfın sağ köşesine, üzerinde renkli bir örtü ve onun üzerinde de siyah renkte büyükçe bir bilgisayar bulunmakta. Tavan sınıfı ferahlatacak kadar yüksek ve üzerinde projeksiyon asılı. Duvarların badanası iyi bir durumda değil, öğrencilerin yapmış oldukları karalamalarla dolu, özellikle tavanı nemli ve rutubetli bir görüntüye sahip. Ders sabah olmasına rağmen sınıf karanlık bu sebeple ışıklar açık. Yazı tahtası beyaz ve tahtanın sağ köşesinde günün tarihi ve dersin adı yazılı. Yazı tahtasının üzerinde tam ortada Atatürk portresi, Atatürk portresinin sağında Gençliğe Hitabe ve solunda İstiklal Marşı asılı. Onların üzerinde de Türk bayrağı yer almakta. 5.sınıf ve 7.sınıflar ortak sınıf olarak kullandıkları için ünite panoları her iki yanda asılı fakat 7.sınıflar için yeterli alan yok. Tüm panolar 5.sınıfların yapmış olduğu etkinliklerle dolu. İngilizce dersine ilişkin bir materyal görünmemekte.</p> <p>Öğretmen “Good Morning Class ”,How are you? şeklinde güleryüzlü sınıfı selamlıyor ve öğrenciler de ayağa kalkarak hep bir ağızdan “Good Morning Teacher, Fine thank you” diyerek karşılık veriyorlar. Sınıfta gelmeyen öğrenci yok, öğretmen gözucuyla sınıfı saydıktan sonra yoklamayı imzalıyor ve hiç vakit kaybetmeden derse geçiyor. Bu sırada öğrenciler ise kitaplarını ve defterlerini açarak bugün işleyecekleri konuyu çalışıyorlar. Öğrenciler serbest kıyafet giymişler ve tüm öğrencilerin defter ve kitapları sıraların üstünde. Yalnızca birkaç öğrenci fısıltıyla kendi aralarında konuşuyor, sınıfta sessizlik hakim.</p> <p>Öğretmen tahtanın önüne çıkarak bir önceki hafta işlenen konuyla ilgili örnekler verip öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını sorguluyor. Öğretmen: Geçen hafta son saatimizde bir konu işlemiştik ama alıştırmalarını yapmadık, bakalım hatırlıyor musunuz? diyerek Can ve</p>	<p>Fiziki Ortam Öğrenci sayısı Oturma düzeni Perde, Pencere Bilgisayar,Projeksiyon Duvar Tavan Işık Atatürk resmi Sınıf panoları</p> <p>Görsel materyal eksikliği</p> <p>Öğrencileri İngilizce selamlama</p> <p>Öğrenci sayısı Eksiksiz materyal Disiplinli öğretmen Sessiz sınıf ortamı</p> <p>Geri dönüt alma, konu tekrarı Örnek verme</p>

<p>Could soru ifadelerini büyükçe tahtaya yazıyor ve nerelerde kullanıyorduk? Örnekler verebilir miyiz? Aralarındaki fark ne? Şeklinde öğrencilere Türkçe olarak sorular yöneliyor. Bir kaç öğrenci parmak kaldırarak can ve could ile ilgili soru cümlesi kuruyor, “Can you ride a bike?/ Could you ride a bike?”</p> <p>Sınıfın çoğunluğu bir şeyler söylemeye çalışıyor ama yeterli yanıtlar gelmeyince öğretmen ders kitabı sy.114 ten devam edeceklerini ve kitaplarını açmalarını söylüyor. Kitapta geçen alıştırmayı tahtaya yazarak öğrencilerin dikkatlerini toplamaya çalışıyor.</p> <p><u>Complete the chart: Can/Could you ride a bicycle when you were young?</u></p> <p><u>I play football when I was 7 years old./I play football.</u></p> <p>Öğretmen bu kez de tahtada aralarındaki farkı buldurmaya çalışıyor, bu kez daha fazla parmak kalkıyor (8-9 öğrenci) ve öğrenciler can kalıbının şimdiki zamanla, could kalıbının geçmiş zamanla ilgili olduğunu söylüyorlar. Öğretmen de, Neymiş.....,bir daha unutmuyoruz diyerek öğrencilere tekrarlattırıyor ve kitapta bulunan alıştırmaları tek tek okutup yaptırmaya devam ediyor. Öğrenciler a... biz biliyorduk, kolaymış, şimdi hatırladık hepsini yaparız diyerek cevap veriyorlar. Bilen öğrenci de bilmeyen öğrenci de parmak kaldırıyor alıştırmaları yanıtlamak için, hatta baz öğrenciler yanındaki, ön ve arka sırada oturan arkadaşlarından bakarak parmak kaldırıyorlar. Fakat öğretmen bu öğrencilere kızmıyor, herkese söz hakkı vermeye çalışıyor. Bu bölümde toplam 12 soru var. Son 2 sorular <i>but-and</i> bağlaçlarıyla ilgili, bu soruları yapmadan önce öğretmen tahtada and-but yazarak anlamlarını soruyor ve nasıl farklı cümleler kurabilirsiniz diyor? öğrencilere 3 dakika vererek defterlerine 2’şer tane cümle yazmalarını istiyor. Öğrenciler hızlı bir şekilde cümlelerini yazmaya çalışıp parmak kaldırıyorlar. Öğretmen yanlarına gidip kontrol ediyor, olup olmadığını söylüyor. Kendi aralarında fısıldaşma haricinde sınıfta gürültü yok. En arkada oturan 2 erkek öğrenci kendi kendine başka şeylerle ilgileniyor. Öğretmenin tutumu tatlı-sert, bakışları, ses tonuyla öğrencileri sürekli kontrol ediyor. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hem derse katılmak istiyor hem de öğretmenlerinden çekiniyorlar, fakat yanlış yapmaktan korkmuyorlar, ne akıllarına gelirse söylüyorlar.</p> <p>3 dakika doluyor ve sınıftan 4 öğrenci kendi cümlelerini doğru bir şekilde kurabiliyor. Öğretmen, Aferin çocuklar diyerek, 2’si kız,2’si erkek olan bu öğrencilerin cümlelerini okutturarak tahtaya yazmalarını istiyor. Öğretmen tüm öğrencilerine isimle hitap ediyor.</p> <p>Derse kitaptaki diğer alıştırmalarla devam ediyorlar. Öğretmen yönergeyi önce kitaptaki haliyle İngilizce okuyor, sonra ne yapmaları</p>	<p>Yeterli yanıt alamama, bilgi eksikliği</p> <p>Ders kitabındaki alıştırmaları yapma</p> <p>İngilizce yönergeleri okuma,</p> <p>Türkçeye çevirme</p> <p>Doğru cevapta artış</p> <p>Tahtada dikkat çekme</p> <p>Hatırlatma,konunun üzerinde durma</p> <p>Öğrencilere tekrarlattırma</p> <p>Hevesli öğrenciler</p> <p>Parmak kaldıran öğrenci sayısında artış</p> <p>Adil öğretmen</p> <p>Öğrencilere eşit söz hakkı verme</p> <p>Tahtada konuyu hatırlatma</p> <p>Zaman sınırlaması</p> <p>Bireysel çalışma</p> <p><i>Sınıf yönetimi</i></p> <p>Sessiz sınıf ortamı/sınafa hakimiyet</p> <p>Öğrencilerin özgüveni</p> <p>Zamana uyum</p> <p>Pozitif dönüt verme</p> <p>Değer verme</p> <p>Yönergeleri Türkçe açıklama</p> <p>Ders kitabını takip etme</p> <p>Eşli çalışma</p>
---	---

<p>gerektiğini Türkçe açıklıyor. Eşli çalışarak yanlarındaki arkadaşlarıyla birlikte tabloyu soru sorarak doldurmalarını ve yanıtlarını işaretlemelerini istiyor ve 10 soru için 10 dakika süre veriyor. En arkada yalnız başına oturan öğrencileri birleştiriyor ve derse katılmaları için uyarıyor. Öğrencilerin hevesli olduğu her hallerinden belli. Sınıfta öğrenciler kendi aralarında soru-cevap yaptıkları için gürültü oluyor fakat öğretmen kendi aralarında başka şeyler konuşup konuşmadıklarını anlamak için sürekli aralarında dolaşüyor ve kontrol ediyor. Arada sıraların üzerinde oturuyor ve onları dinliyor. Gürültüyü umursamıyor..</p> <p>Öğretmen: “10 dakikanız doldu.Cevaplarınızı kontrol edelim” diyerek öğrencilerin yaptıklarını tahtada söylemelerini istiyor.Öğrenciler 2 şerli gruplar halinde tahtaya kalkıp birbirlerine sorular soruyorlar..</p> <p>Örnek: A:Can you speak English now? B: Yes, I can.</p> <p>A:Could you speak English 3 years ago?B:No, I couldn't.</p> <p>Yanlış yapan öğrencilerin cevaplarını düzeltiyor, arkadaşlarını dinlemeyip hala kendi yaptıklarına odaklanan öğrencileri kibarca sözlü olarak uyarıyor. (Öğrenciler genel olarak kendileri alıştırmaları yaptıktan sonra başkalarını dinlemek istemiyorlar, çok çabuk konsantreleri dağılıyor)Yaklaşık 10 eşli grup öğrenci kalktıktan sonra ortak yapılan hataları tahtaya yazıp herkesin tahtaya bakmasını istiyor.Herkesi uyarıyor:Tahtaya son kez kuralı yazıyor ve dikkat etmelerini istiyor.</p> <p><i>Öğretmen: Can/Could you speak English 8 years ago? Zamanına dikkat edin, geçmişte mi olmuş, şimdi mi olmuş?8 yıl önce neyi ifade ediyor?</i></p> <p><i>Öğrenciler: Geçmişte olmuş, Öğretmen: O zaman ne kullanıyor musunuz?</i></p> <p><i>Öğrenci:1 öğrenci kendinden emin Could diye cevabı veriyor, öğretmen diğer öğrencilere sorarak anladınız mı? Diyerek dönüt alıyor ve şimdi okumaya devam edin bakalım diyerek parmak kaldıran öğrencileri zil çalıncaya kadar tahtaya kaldırmaya devam ediyor.</i></p>	<p>Yönergeleri Türkçe açıklama</p> <p>Zaman sınırlaması</p> <p>Hevesli öğrenci</p> <p>Öğrenciyi kontrol</p> <p>Gürültü sıkıntısı</p> <p>Süreye bağlılık</p> <p>Tahtaya kalkma</p> <p>İkili diyalog yapma</p> <p>Birbirini dinlememe</p> <p>Öğrenciye buldurma</p> <p>Konsantre sorunu</p> <p>Hataları düzeltme,</p> <p>Sözlü uyarı</p> <p>Tahtada kuralı vurgulama</p> <p>Dikkat çekme</p> <p>Uyarı Yanlıslara dikkat çekme</p> <p>Öğrenciye buldurma</p> <p>Soru-cevap</p> <p>Dönüt alma</p> <p>İletişimsel çalışmalar</p> <p>Geri dönüt verme</p> <p>Derse katılım</p> <p>Zamanı etkili kullanma</p>
--	--

EK-4 Öğrencilerin Proje-Performans Ödevleri





EK-5.Zümre Örneği



..... ORTA OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

2012–2013 ÖĞRETİM YILI İNGİLİZCE DERSİ

II. DÖNEM 3. BÖLGE ZÜMRE BAŞKANLARI TOPLANTI TUTANAĞIDIR

TOPLANTI NO	2
TOPLANTI TARİHİ VE SAATI	22/02/2013
Toplantının yapıldığı yer	BT1 SINIFI
Toplantıya katılanlar	İL 3. BÖLGE ZÜMRE BAŞKANLARI
Toplantı Çağrı Yazısının Tarih ve sayısı	13/02/2013 107/114

GÜNDEM:

1. Açılış ve yoklama,
2. Bir önceki toplantıya ait zümre kararlarının uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik yeni kararların alınması,
3. 1.Dönemin genel bir değerlendirmesinin yapılarak 1. dönem; ders için hedeflenen sınıf başarı yüzdelerinin şubeler bazında tek tek tespit edilmesi, şubeler arası farklılıkların nedenlerinin tespit edilmesi, eksiklik varsa sebeplerinin belirtilmesi ve başarı düzeyinin yükseltilmesi için 2. dönem alınacak önlemlerin ve yeni hedef başarı %' sinin kararlaştırılması,
4. Öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve bunların giderilmesine yönelik yapılacak çalışmaların belirlenmesi,
5. 1. Dönemde Ders müfredat programı, Atatürkçülük ile ilgili konular ile yıllık ve günlük planların uygulama sonuçlarında karşılaşılan güçlükler ve telafi yolları ile ilgili konuların görüşülmesi bu doğrultuda 2. Dönem çalışmalarına ilişkin kararlar alınması,
6. 1.Dönem dersin işlenişinde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulama sonuçlarının gözden geçirilmesi,
7. Yıllık/Performans/Proje ödevleri ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi,

EK-6 Ders Materyali-Test Örneği

İNGİLİZCE
Unit 10 ... Amazing History – Hard to Believe

Test 04

8. Aşağıda verilen fiillerin ikinci halleri sırasıyla hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A) (flew) felt did spoke
B) (flew) failed did spoke
C) (flew) failed done spoke
D) (flew) fell did spoke


9. She started to cry _____ she heard the news.
A) and B) but
C) when D) because

10. I didn't go to Izmir last week I have an exam.

A) but B) when
C) and D) because

11. My father is having a bath _____
A) an hour ago B) at the moment
C) yesterday D) last week

12. Resme bakarak doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

 I was scared.

A) When I saw the thief
B) When I saw my father
C) When I met my friend
D) When I saw my mother


13. I usually an egg and some bread for breakfast.

A) have B) am having
C) had D) will have

14. Where were you _____ you heard the sad news?
A) because B) but
C) where D) when

15. Roy usually _____ to work by underground, but yesterday he _____ to work by car.
A) went / goes B) goes / goes
C) goes / went D) go / went


1. When I left the house



A) I broke my leg
B) I took my umbrella
C) I swam in the pool
D) I forgot to lock the door


2. Julia _____ the university when she was 24 years old.
A) finished B) will finish
C) is going to finish D) finish

3. Somebody my money last week.



A) will steal B) stole
C) steals D) steal

4. I am in Antalya now yesterday I was in Ankara.




A) when B) but
C) and D) because

5. Aşağıda verilen cümlelerin olumsuz hali hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?
We had lunch in a restaurant yesterday.

A) We aren't having lunch in a restaurant yesterday.
B) We won't have lunch in a restaurant yesterday.
C) We didn't have lunch in a restaurant yesterday.
D) We don't have lunch in a restaurant yesterday.


6. Aşağıdaki cümlelerden hangisi farklıdır?
A) I am doing my homework.
B) She will answer the question.
C) He is going to visit his aunt.
D) They are going to study English.

7. I two tickets for the cinema yesterday. We a romantic film tonight.



A) bought / are going to watch
B) buy / are going to watch
C) bought / watched
D) buy / will watch

8. I failed the exam because



A) the exam wasn't difficult
B) the exam was easy
C) I didn't study for it
D) I studied my exam

öğreten İngilizce 7. Sınıf

EK 7: Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Beste DİNÇER
Doğum Yeri ve Tarihi : Manisa, 28.06.1981

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrenimi : ADÜ Eğitim Programları ve Öğretim
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler : Dinçer B. , Saracaloğlu A.S. ,Öğretmen Adaylarının
Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, ,Adnan
Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye,17/07/2009 BAP
Destekli Yüksek Lisans Tezi.
Çalıştığı Kurumlar : 2004-2006 MEB İngilizce Öğretmenliği
2006-ADÜ İngilizce Okutmanı

İletişim

e-posta Adresi : bdincer@adu.edu.tr

Tarih :