

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 7. SINIFLAR İÇİN UYGULANAN 2006 İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Şenol ORAKCI

Danışman: Prof. Dr. Yusuf BUDAK

Ankara

2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 7. SINIFLAR İÇİN UYGULANAN 2006 İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Şenol ORAKCI

Ankara

2012

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Şenol ORAKCI'nın "İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 12/09/2012 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:

.....

Üye (Tez Danışmanı):

.....

Üye :

.....

ÖNSÖZ

İnsanlar arasındaki ilişkilerin köprüsü olan dil uluslararası iletişimin vazgeçilmez aracıdır. Dünyada çok dilli ve çok kültürlü bireylerin sayısı artarken ülkemizde de İngilizcenin öğretilmesi kaçınılmazdır. Yabancı dil bilmenin gerekli olduğu bilincine ulaşan Türkiye de eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermek suretiyle vatandaşlarının en azından bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her türlü desteği sağlama çabası içine girmektedir. Bu amaçla uygulanan yabancı dil öğretim programlarının çağdaş program anlayışına uygun olarak yapılandırılıp geliştirilmesi gerekmektedir. “İlköğretim 7. Sınıf Yeni İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilköğretim okullarında uygulanan yabancı dil dersi öğretim programını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın oluşturulmasında çalışma süresi boyunca bilgi ve deneyimleri ile benden yardımını esirgemeyen, sabır ve sevgiyle her konuda desteğini hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Yusuf BUDAK’a, çalışmaya görüşlerini belirterek katkıda bulunan öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Şenol ORAKCI

2012

İLKÖĞRETİM 7. SINIFLAR İÇİN UYGULANAN 2006 İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ORAKCI, Şenol
Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yusuf BUDAK

Ağustos-2012, 104 Sayfa

ÖZET

Bu araştırma, İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilköğretim okullarındaki 7. sınıf İngilizce derslerine giren toplam 180 öğretmenden 152'sinin görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel niteliktedir. Öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket tez danışmanı ve ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket yolu ile elde edilen verilerin, amaçlara uygun olarak, frekans (f) yüzdeleri (%) ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenler yeni programın kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme ile ilgili boyutları hakkında önemli ölçüde olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen ilköğretim 7. sınıf İngilizce öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereken yetersiz bölümlerinin olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma sonucunda öğretmenler İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nın kazanımlarının programda anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini fakat kazanımların öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. İçeriğin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandırmaya uygun olmadığı, içerik için öngörülen sürenin yeterli olmadığı ve programda vurgulamasına rağmen içeriğin öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edici nitelikte olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler etkinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olduğunu fakat sınıflardaki öğrenci sayısının programı uygulamak için uygun olmadığını ve etkinlikler için uygun teknolojik araçlara (TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşılamadığını belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenler ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla tutarlı olduğunu fakat alternatif değerlendirme

yöntemlerini kullanmak için sürenin yeterli olmadığını ve performans ve proje ödevlerinin öğrencinin yaratıcılığını ve araştırma yönünü geliştirici nitelikte olmadığını düşünmektedirler.

Anahtar kelimeler: Yeni İngilizce öğretim programı, Yapılandırmacılık, Program Değerlendirme

**EVALUATION OF 2006 ENGLISH LANGUAGE PROGRAM FOR SEVENTH
GRADE
ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS**

ORAKCI, Şenol

M. S., Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Yusuf BUDAK

August- 2012, 104 pages

ABSTRACT

This study is focused to evaluate new English programme in 7th classes in primary schools according to teachers' opinions. With this aim the questionnaire developed by the researchers have been applied to 152 of 180 teachers working at primary schools in Ankara Altındağ town in 2011-2012 education year. This study is descriptive to determine the opinion of teachers, data collecting means has been developed by the researchers related to the opinion of the adviser and experts.

Frequency (f), percentage (%) and arithmetic mean($\bar{X}$) of data collected have been found by the help of survey The results attained from the analysis have been interpreted by using the tables. It has been seen that although the participant English language teachers have moderately positive opinions on the components of the program, they still think that there are inefficient points of Elementary School Seventh Grade English Language Teaching Program that need to be revised and developed. The participant English language teachers think that the statements of aims are clear and easy to understand but they think that the aims within the 7th grade English curriculum aren't suitable for students' cognitive and psychomotor development. It has been observed that content isn't suitable for students to use phrases or expressions in daily life, time isn't sufficient and content isn't suitable for students to do research although it has been emphasized in the curriculum. In addition, the participant English language teachers think that content doesn't improve reading, writing, listening and speaking skills. It has been observed that the activities make it possible for students to attend the class actively but class size hinders the implementation of the curriculum, necessary materials such as CD player, DVD player and projector aren't easily accessible and authentic materials aren't used. Finally, it has been observed that the curriculum recommends measurement and assessment techniques and methods that are consistent

with the aims according to the participant teachers but time isn't sufficient for the participants to use alternative assessment techniques and performance and project tasks aren't suitable for students to improve the students' creativity in addition to that these tasks don't enable the students to adapt their knowledge and abilities in English to the real life.

KEY WORDS

2006 English Teaching Curriculum, Constructivism, Curriculum Evaluation

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
GRAFİKLER LİSTESİ	v
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar.....	5
1.5 Sınırlılıklar.....	5
1.6 Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	7
2.1.1 Cumhuriyetten Önceki Dönem.....	7
2.1.2 Cumhuriyet Dönemi.....	8
2.2 Eğitim Programı.....	11
2.3 Eğitimde Program Değerlendirme	16
2.3.1 Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları	18
2.4 Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	19
2.5 Program Değerlendirme Modelleri.....	20
2.5.1 Hedefe Dayalı Değerlendirme	20

2.5.2 Metfessel - Michael Modeli.....	21
2.5.3 Provus Farklar Yaklaşımı	22
2.5.4 Stake' in Uygunluk – Olasılık Modeli	23
2.5.5 Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli.....	24
2.5.6. Stufflebeam Bağlam Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	24
2.5.7 Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli.....	25
2.6 Yapılandırmacı Yaklaşım	27
2.6.1 Yapılandırmacı Yaklaşımda Kazanımlar.....	29
2.6.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda İçerik	31
2.6.3 Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Durumları.....	32
2.6.4 Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme	34
2.7 Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Yabancı Dil Eğitimi.....	36
2.8 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	41
2.8.1 İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Programı.....	44
2.9 İlgili Araştırmalar.....	47
BÖLÜM III.....	51
YÖNTEM.....	51
3.1 Araştırmanın Modeli.....	51
3.2 Evren.....	51
3.3 Örneklem	51
3.4 Verilerin Toplama Aracı.....	51
3.5 Verileri Toplanması	52
3.6 Verilerin Analizi.....	53
BÖLÜM IV.....	56

BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	79
BÖLÜM V.....	89
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	89
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	90
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	91
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	92
5.2. Öneriler.....	93
KAYNAKÇA.....	97
EKLER.....	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.6.1.1 Davranışçılık ve Yapılandırmacılık Yaklaşımında Hedef Belirleme Süreçleri.....	30
Tablo 2.6.3.1 Geleneksel Sınıf Özellikleri ile Yapılandırmacı Sınıf Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	33
Tablo 2.6.4.1 Geleneksel Değerlendirme ve Yapılandırmacı Yaklaşımında Değerlendirme Arasındaki Farklar.....	36
Tablo 2.7.1 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Yabancı Dil Öğretiminin İlkeleri.....	38
Tablo 4.1.1 Kazanımlara İlişkin Örneklem Grubunun Görüşleri.....	54
Tablo 4.2.1 İçeriğe İlişkin Örneklem Grubunun Görüşleri	62
Tablo 4.3.1 Eğitim durumlarına İlişkin Örneklem Grubunun Görüşleri	69
Tablo 4.4.1 Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Örneklem Grubunun Görüşleri	80

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik-1: Katılımcıların Kazanımlara İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri.....	63
Grafik-2: Katılımcıların İçeriğe İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri.....	71
Grafik-3: Katılımcıların Eğirim Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri.....	80
Grafik-4: Katılımcıların Ölçne-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri.....	87

BÖLÜM 1.

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine yer verilmiş; araştırma ile ilgili sınırlılıklar, varsayımlar belirtilmiş ve ilgili kavramların tanımları yapılmıştır.

1.1 Problem

Dil konusunun, bugüne değin birçok bilim adamını, toplum bilimcileri ve özellikle son yıllarda dilbilimcileri düşündüren önemli bir konu olduğu söylenebilir. Geçmişten günümüze kadar dilin tanımlarında ortak olan temel unsurlar şöyle özetlenebilir.

1. Dil belli kalıplara ve kuralara uyan ve kendine özgü belli bir kodlama sistemine sahip bir sistemdir.
2. Dil her sesin değişken sembollerle belirtildiği ve her sesin bir anlamının olduğu seslerden oluşur.
3. Dil insanlar arasındaki en etkili iletişim aracıdır
4. Dil insanların duygu, düşünce ve isteklerini ifade ettiği bir düşünme aracıdır.
5. Dil her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağladığı, iletişim kurduğu insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır (Demirel, 2004: 2-3)

Yabancı dilin ise; uluslararası iletişimin en etkin aracı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araç, farklı dil ve kültürlerin ürettiği evrensel nitelikteki bilgi, teknoloji ve değerlerden yararlanma; bu bilgi, teknoloji ve değerleri anlayıp geliştirerek çağı yakalama açısından olmazsa olmaz öneme sahiptir.

Çok sayıda araştırma ve teknolojideki hızlı gelişmeler sayesinde uluslararası ilişkilerin artması yabancı dil öğrenmenin günümüzde artık kaçınılmaz olduğunun ortaya koymaktadır. Günümüzde hemen her alanda yaşanan teknolojik gelişmeler, değişimler ve kültürel değişim yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemini tartışılmaz bir boyuta taşımaktadır.

Yabancı dil, özellikle de İngilizce artık 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 hale gelmiştir. Günümüzde en yaygın kullanılan

yabancı dil olan İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi olgusunun 15. yüzyıla kadar dayandığı belirtilmekte ve İngilizce öğretimine ilişkin en eski kitapların 1553 yılına ait olduğu görülmektedir (Özkanal, 2009: 1-2).

Çağımızda hemen her alanda en çok kullanılan dil haline gelmiş olan İngilizce dünya çapında kullanılan bir dil olarak önemini sürdürmektedir. Thomas (1996; Akt: Yiğit, 2010) yabancı diller arasında yer alan İngilizcenin önemini şu istatistiksel verilerle göstermiştir. İngilizce dünyanın bilgi depolama ve transferi için önemli bir araçtır. Dünyada e-postaların %70'i, bilgisayar verilerinin %80'i ve bütün bilgilendirme işlemlerinin %85'i İngilizce dilinde yapılmaktadır. Hızla globalleşen dünyamızda bilim ve teknolojiye baş döndürücü ilerlemeler ülkeler arasındaki mesafeleri kısaltmakta ve neredeyse tüm sınırları kaldırmaktadır. Bu değişim başka toplumların dilini ve kültürünü kısa sürede öğrenme ihtiyacını vazgeçilmez kılmaktadır. Yabancı dil bilmenin gerekli olduğu bilincine ulaşan çok sayıda gelişmiş veya gelişmekte olan ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermek suretiyle vatandaşlarının en azından bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her türlü desteği sağlama çabası içine girmektedir (Kaya, 2000:1).

Bu bağlamda, Avrupa Birliği ile üyelik müzakerelerine başlamış olan ülkemizde, yabancı dil eğitim ve öğretimi gün geçtikçe önem arz etmektedir. Avrupa Birliği sürecindeki ülkemizde, siyasi ve ekonomik alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yenilikler hedeflenmektedir. Çok dilliliği ve yabancı dil eğitimini destekleyen bir anlayışla Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin kalitesinin artırılması için çeşitli akademik çalışmalar yapılmaktadır.

Ülkemizde 2006 yılında uygulamaya konan 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenme ihtiyacı şöyle ifade edilmektedir:

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 (MEB, 2006: 2).

Toplumun ve bireylerin ihtiyaçları değiştikçe eğitim programları da belli bir zaman diliminde kullanıldıktan sonra işlerliğini kaybeder ve toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelir. Eğitim programları güncelliğini ancak eğitim programının değerlendirilmesi yoluyla sağlayabilir (Arslan ve Demirel, 2007).

Kısacası hemen her durumda olduğu gibi eğitimde de yapılan çalışmaların sonuçlarını görmek, uygulananların doğru olup olmadığını saptamak için eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekir. Programın unsurlarının uygulandıktan sonra getirecekleri sonuçlar anlamında değerlendirilmesi gereği ve sürekli olarak bir kalite kontrolü uygulama zorunluluğu vardır (Ertürk, 1998: 114). Bu kalite kontrol sayesinde ya programın devamlılığına, yapılacak değişiklik ve düzeltmelere ya da programın sonlandırılmasına karar verilir.

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınamadığını söylemek mümkündür. Yabancı dil bilme ve yabancı dil ğretimi konusunda kalkınmış ülkelerle mukayese edildiğinde Türkiye’nin geri kaldığını ve evremizdeki Ortadoğu lkeleriyle bile karşılaştırıldığında yabancı dil konusunda durumumuzun iyi olmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle ilköğretim 4. sınıftan itibaren yabancı dil dersi verildiği halde istenilen sonuçlar alınamamaktadır. Bunun nedenleri konusunda Işık (2008:) iki temel noktaya değinmektedir: Bunlar:

- Yabancı dil ğretmen yetiştirme sistemi,
- Yabancı dil eğitim planlamaları konusunda eksiklikler

Szer (1974:443) ise, yabancı dil ğretiminde gözlenen etkisizliğin nedenlerini beş başlık altında toplamaktadır:

- Kalabalık sınıflar,
- Başarıya götürecek daha yeni ve iyi yöntemlerin bulunamaması,
- İzlenen ders kitaplarının eski ve yetersiz olması
- Eğitim ve ğretim programlarının yetersizliği,
- Haftalık ders saatlerinin azlığı

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere uygulanan yabancı dil ğretim programlarının ağdaş program anlayışına uygun olarak geliştirilip değerlendirilmemesi

bu nedenlerden birisidir. Türkiye de bu gerçeğin farkına vararak 2006 yılında ilköğretim birinci ve ikinci kademe yabancı dil programlarını yenilemiştir. 2006-2007 eğitim - öğretim yılında 4. sınıflarda uygulanan, 2007-2008 eğitim – öğretim yılında 5. sınıflarda, 2008-2009 eğitim – öğretim yılında da 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı belirtilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım 20. yy. başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamış bir bilme kuramıdır. Yapılandırmacı yaklaşım bilgi, bilginin doğası, bilginin yapılandırılmasının nasıl bir süreç olduğu ve bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve bu yaklaşım eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Ün Açıkgöz, 2007: 60–61). 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenci merkezlik ve aktiflik ilkelerine vurgu yapmaktadır. Bu programla çoklu zeka ve bireysel farklılıklara duyarlı çağdaş yaklaşımlar öngörülmektedir. Programın uygulamada ne derece etkili olduğunu anlayabilmek için öğretmenlerin programın uygulanması hakkındaki görüşlerine ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada ilköğretim 7. sınıflar için uygulamaya konan 2006 İngilizce Öğretim Programının yeterli ve yetersiz görünen yerlerini ortaya koymak, geliştirilecek olan programlara yardımcı olabilmek için program öğelerine dönük değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğeleri hakkında öğretmen görüşlerine başvurularak bu öğelerin işleyen ve işlemeyen, düzeltilmesi ya da geliştirilmesi gereken kısımlarının belirlenmesine çalışılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramaktır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programında yer alan kazanımlara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının içeriğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının eğitim durumlarına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3 Önem

Çağın gereklerine ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilecek bireyleri yetiştirmenin yolu ancak etkili eğitim programlarının hazırlanıp uygulamaya geçirilmesiyle sağlanabilir. Bu programların etkili olup olmadığı ise ancak değerlendirme çalışmalarıyla mümkün olabilir.

Türkiye'nin yabancı dil öğretimi konusunda istenilen düzeyde başarıya ulaşamadığı söylenebilir. Bu başarısızlık çağdaş program anlayışına göre program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmemesinden kaynaklanabilir. Diğer bir ifadeyle uygulanan yabancı dil öğretim programlarının da çağdaş program anlayışına uygun olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da 2006 yılında bu gerçeğin farkına vararak yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını hazırlamıştır.

Bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı çağdaş program anlayışında yer alan öğeler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkan bulguların programdaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olarak programın gelecekte daha etkili ve başarılı bir şekilde uygulanmasında yol gösterici olacağı, bundan sonra yapılacak program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı ve yürütülecek araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Ankete yanıt veren öğretmenler görüşlerini samimi olarak belirtmişlerdir.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim kurumlarının 7. sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 2006 İlköğretim İngilizce Öğretim Programına ilişkin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

2006 İngilizce Öğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı kararları ile 2006-2007 eğitim - öğretim yılında 4. sınıflarda uygulanan, 2007-2008 eğitim – öğretim yılında 5. sınıflarda, 2008-2009 Eğitim – Öğretim yılında da 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanacak olan öğretim programıdır (MEB, 2006).

Program değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998).

Öğretim Programı: Genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır (Varış, 1998).

İngilizce Öğretmeni: Ankara ili Altındağ ilçesinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim kurumlarında 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programını uygulayan İngilizce branş öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu ve problemine ilişkin alan yazını ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. İlgili alan yazın; Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi, Eğitim Programı, Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Yaklaşımları, Program Değerlendirme Modelleri, Yapılandırmacı Yaklaşım, 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı adı altında açıklanmıştır.

2.1 Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi, Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem olarak iki bölümde ele alınmıştır.

2.1.1 Cumhuriyetten Önceki Dönem

Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat’a kadar geçen devrede medreselerde öğretim dili ve ikinci dil Arapça olmuş ayrıca bu devrede saray okulları olarak bilinen Enderunlar da Türkçenin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmiştir. Türkiye’de batılılaşma hareketi ordu okullarında uygulanan öğretimle başlarken, yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de ilk kez bu okullarla olmuştur ve Fransızca Türkiye’de batı dillerinin ilki olarak öğretilmeye başlanmıştır. Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması da ortaöğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan devlet okulu olması nedeniyle yabancı dil öğretiminin bir dönüm noktası olmuştur. Tanzimat Dönemi’nde Fransa’nın etkisiyle Fransızca öğretimi öncelik ve güncellik kazanırken, Meşrutiyet Dönemi’nde Almanca, İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde de İngilizce ülkede etkinlik ve güncellik kazanmıştır. 1908 inkılâbından sonra okullarda yabancı dil öğretilmesine özel bir önem verilerek Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulurken İngilizce ve Almancanın isteğe bağlı olarak öğretilmesi benimsenmiştir (Demirel, 2004: 5-6).

Bu bilgiler ışığında, Cumhuriyet öncesi dönemde yabancı dil eğitiminde özellikle Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin büyük etkisinin olduğu söylenebilir.

2.1.2 Cumhuriyet Dönemi

Demircan (1988: 91-92) Cumhuriyetin ilk yöneticilerinin Osmanlı'nın son dönemindeki eğitim kurumlarında eğitim görmüş olmalarından ayrıca Balkan Savaşı, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı süreçlerini yaşamış olmalarından dolayı bu kuşakta yetişmiş aydınların eğitim ve deneyimlerinin yanı sıra görüş ve kararlarının yabancı dil öğretiminde önemli rolü olduğunu ifade etmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim ve okuma-yazma öğretimi üzerine yoğunlaşmış bu dönemde yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi yerine, ulusal kimliğin en önemli ögesi olan anadil Türkçenin işlenip öğretilmesi ön plana çıkarılmıştır. Yabancı dil bilgisi ise çeviri yoluyla teknik ve kültür aktarım aracı olarak görülmüştür. Eğitim alanında atılan ilk ve en önemli adım ise, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”nun çıkarılması olmuştur. Bu kanunla tüm ülke çapındaki eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanununun çıkmasının ardından Osmanlı imparatorluğunda uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılmış ve yerine batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuş, Arapça ise sadece imam hatip liselerinde meslek dersleri arasında verilmeye devam edilmiştir Cumhuriyet döneminin başında yabancı dil öğretiminde öncelikle okuduğunu anlama, Türkçeye çeviri yapma üzerinde durulurken sonraları kolay, basit cümlelerle konuşmayı sağlayabilme üzerine çalışmalar yapılmıştır. 1924 yılında 5 saat olan yabancı dil dersleri 1949'dan sonra 3 saate düşürülmüştür.

Demirel (2004: 9-10) Cumhuriyetin ilanından sonra geçen yılların dünyada bilim ve teknik alanda hızlı ilerlemenin yaşandığını, hızlı gelişmelere ayak uydurmak ve çağdaşlaşma sürecini çabuklaştırmak isteyen Türkiye’de, gençlerin yabancı dil ihtiyaçlarını ve velilerin isteklerinin karşılanmak istenmesi sebebiyle yabancı dille öğretim yapan okulların sayılarında artış görüldüğünü belirtmektedir. 1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise Galatasaray Lisesi iken, bu yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraları Anadolu Lisesi) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır. Atatürk’ün eğitim alanında sadece devletin değil yurttaşların da kendi çabalarıyla çocukları eğitim ve öğretim alanında yetiştirerek devlete yardımcı olmalarını istemesinin ardından 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş, dernek tarafından Ankara Kolejinin 1931-1932 öğretim yılında ilköğretim, 1933-1934’te de lise kısımları açılmış ve İngilizce öğretimi verilmeye

başlanmıştır. Bu kolejın açılmasıyla önce takviyeli İngilizce dersi verilmiş sonra İngilizce öğretimi verilmeye başlanmıştır. Takviyeli İngilizce öğretimi daha sonraki yıllarda ülke çapında yaygınlaşmış, özel okulların sayısı gittikçe artmıştır. Eğitim alanına özel sektörün girmesiyle okul programlarında yabancı dilin öğretimine daha da ağırlık verilmiştir.

Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda yabancı dil öğretimi ve programlarıyla ilgili çalışmalar özellikle İkinci Dünya savaşı'ndan sonra başlamıştır. Savaştan sonra bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı ilerlemeler ve gelişmeler uluslararası ilişkilerde yabancı dil bilmenin önemini ve gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden, yabancı dil daha etkili bir şekilde nasıl öğrenilir sorusuna cevap aranmış ve mevcut programlar yeniden ele alınıp program geliştirme çabalarına önem verilmiştir. Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının yabancı dil öğretimine ilişkin yaptığı en somut çalışmalar 1968 yılında başlamıştır. Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi çalışmaları 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ile başlamıştır. Bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında geliştirilen işbirliği çerçevesinde Almanca, Fransızca ve İngilizce programları ve ders kitapları resmi okullarda denemeye başlanmıştır. Hazırlanan yabancı dil eğitim programları 4 Haziran 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanmıştır. 1974–75 öğretim yılından itibaren kademeli olarak önceki program ve ders kitapları kaldırılmıştır. 1980’li yıllarda yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili çalışmalara hız verilmiş ve bu kez Anadolu liselerinin programının hazırlanması amacıyla bir komisyon kurulmuştur. Hazırlanan program 13 Ağustos 1984 tarihinde 2170 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. Bu çalışmayı Anadolu Teknik ve Meslek liseleri için hazırlanan programlar izlemiştir (Demirel, 2004: 14-15).

1988–1989 öğretim yılında, “Basamaklı Kur Sistemi” ile ortaokul 1’den sonraki sınıflarda ve lisede yabancı dil dersinin isteğe bağlı olması ve bu dersin notunun sınıf geçmeyi etkilememesi gündeme gelmiştir. Fakat bir yıl sonra bu sisteme son verilmiş ve yabancı dil, tekrar zorunlu dersler arasına alınmıştır (Akyüz, 2008: 307).

1991 yılında ortaokullar için yabancı dil programı hazırlanmıştır. Bu programın genel özellikleri şöyle özetlenebilir. Ortaokul yabancı dil programı “Genel Amaçlar”, “Sınıf Amaçları” ve “Ünite ve Konular” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Hedef davranışlar, işleniş ve değerlendirme bölümleri ise bölümler halinde verilmiştir.

“Dinlediğini anlayabilme, konuşabilme, okuduğunu anlayabilme ve yazabilme, hedef dilin kültür değerlerinin farkına varma, farklı kültürleri hoşgörü ile karşılayabilme ve yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma” ortaokul yabancı dil öğretiminin genel hedefleridir. Programın her sınıf düzeyi için tanımlanan özel amaçlar kısmında bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde bilişsel ve duyuşsal alan hedefleri ayrı ayrı tanımlanmıştır. Programın içeriği düzenlenirken öğrencilerin ihtiyaçları; dil yapılarının kullanım sıklıkları, öğrenilebilirlikleri ve işlevsel değerleri dikkate alınmıştır. Öğretim yöntemi olarak seçmeli (eklektik) bir yaklaşım öngörülmüştür. Değerlendirmede ise, her üniteye belirtilen hedef davranışları sınavacak bir veya daha fazla değişik ölçme tekniklerinin kullanılması, her ünite sonunda biçimlendirici değerlendirme ya da kısa sınav yapılması, öğretim yılı sonunda düzey belirleyici değerlendirme yapılması öngörülmüştür (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1995: 421-422).

Demirel (2004: 17) 1990-1999 yıllarında iki önemli gelişmenin ön plana çıktığını belirtmektedir. Bunlar;

1. 1997 yılında, İlköğretimin 8 yıla çıkmasıyla, İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu olarak okutulmaya başlanması ve bu uygulama ile yabancı dil öğrenimine 9 yaşında başlanmasına olanak sağlanması,
2. İkinci yabancı dil öğretimine başlanması,

1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Eğitim Reformuyla ilköğretim birinci kademe programlarına dördüncü sınıftan başlamak üzere zorunlu yabancı dil dersleri konmuştur. Bu programa göre, yabancı dil dersinin dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda 4 saat okutulması ayrıca dördüncü sınıftan başlamak üzere haftada en az 1 en çok 3 saat takviyeli yabancı dil dersi verilmesi gerekmektedir (Genç, 1999, Akt: Seçkin, 2010: 27).

1997 yılında hazırlanan ilköğretim yabancı dil programının genel özelliklerine bakıldığında programın genel hedeflerinin program geliştirme tekniğine uygun olarak ifadelendirildiği söylenebilir. “Türkçeden başka dillerin de olduğunun farkına varabilme, yabancı dil öğrenmeye istekli olma, yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma” belirlenen genel hedeflerdir. Programda üniteler, etkinlikler, yapı ve sözcükler, tablolaştırılarak verilmiştir. Örnek plan verilmiş ve bu planda işleyiş işlem basamakları sunulmuştur. Ayrıca araç ve gereçler yöntem ve teknikler de genel olarak verilmiştir.

Yöntem ve teknikler başlığı altında ezberleme, dinleme, konuşma, tekrarın bir yöntem olarak yazılması önemli bir hatadır. Hazırlanan programda her sınıf için bir plan ve planın içeriğine ilişkin örnek ölçme soruları ve değerlendirme yer almıştır. Değerlendirmede ise değerlendirmenin başlangıç düzeyinde, yazılı ve sözlü olarak öğrenme isteğini azaltacak şekilde olmaması ve mümkün olduğunca dikkat çekmeden gerçekleştirilmesi öngörülmüştür (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000:159-163).

Bu açıklamalara bakılarak, hazırlanan yabancı dil programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının ele alınmasının program geliştirme açısından son derece önemli olduğu söylenebilir.

Ülkemiz, Avrupa’da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmıştır. Bununla birlikte Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları ülkemizde de kabul görmüştür. Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce belirlenen eğitim politikalarına göre yapılmaktadır. Avrupa’da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages)’nı oluşturmuştur. Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içeren Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, yabancı dil öğretimini öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik olarak üç temel felseye dayandırmaktadır (Mirici, 2000).

Kısacası ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Avrupa Birliği standartlarına uyum çerçevesinde yabancı dil eğitimi ile ilgili birçok gelişmenin kaydedildiği söylenebilir. Ülkemizde yine bu uyum çalışmaları kapsamında 2006-2007 öğretim yılında İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı; 2007-2008 öğretim yılında 5. sınıf; 2008-2009 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan İngilizce dersi öğretim programları uygulanmaya konulmuştur.

2.2 Eğitim Programı

Eğitim programının tanımına geçmeden önce programın tanımını yapmakta fayda vardır. Uşun (2012: 1) eski Yunancada kullanılan “program” kavramını “önceden hazırlanmış çizelge” biçiminde tanımlamaktadır. Türkçe sözlükte (2005: 1627) ise program kavramının tanımı “yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, izlence” şeklinde yapılmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda “program” kavramının içerisinde belli bir sistematik düzenin ve işlemler dizisinin olduğundan söz edilebilir.

Eğitim programı kavramı hakkında ise çeşitli tanımlar söz konusudur. Öncelikle yabancı literatürde bu tanımlar şöyle sıralanabilir.

Oliva (2009: 5)’ya göre eğitim programı “ders dışı etkinlikler, rehberlik, kişilerarası ilişkiler dahil, okul ortamında devam eden her şeydir” ayrıca “eğitim programı okul tarafından belirlenen hem okul içinde hem de okul dışında öğretilenlerdir”.

Donald (1995: 1) ise eğitim programını, “öğrenme yaşantılarının okulda, çocuklar, gençler ve yetişkinler için eğitimsel planlaması” olarak tanımlamaktadır.

Oliver (1965: 12)’a göre eğitim programı ise “çocukların, okulun sorumluluğunda verilmesi gereken tüm deneyimleri”dir.

Bu tanımlardan eğitim programının okul içinde ve dışında kazanılan öğrenme deneyimlerini içine alan oldukça geniş bir tanıma sahip olduğu görülebilir.

Ülkemizdeki önemli eğitimcilerin eğitim programını nasıl tanımladıklarına bakmak da yarar görülebilir.

Demirel (2000: 4–5) eğitim programı tanımını şöyle yapmıştır:

Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir. Bu görüş, okuldaki her şeyi kapsarken, planlı olduğu sürece okul dışı etkinlikleri de içine alır. Bu durumda eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir.

Ertürk (1998: 13) ise eğitim programını “yetişek olarak” tanımlamakta ve yetişegi “düzenli yaşantılar ve durumlar” olarak açıklamaktadır.

Erden (1998: 4) ise eğitim programını “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim etkinliklerinin tümü” olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitimciler eğitim programlarını farklı şekillerde tanımlasalar da öğrenme yaşantıları sağlamanın eğitim programının en önemli boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca yapılan tanımların özünde planlanmış bir süreç olmasının eğitim programının önemli bir özelliğini oluşturduğu söylenebilir.

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanılmaktadır.

Varış (1998: 13) öğretim programını, “eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, belli bilgi kategorilerinden oluşan, bilgi ve becerilerin, programın amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların tümü” şeklinde tanımlamaktadır.

Demirel (2006: 6)’e göre öğretim programı “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir”.

Ornstein ve Hunkins (2004: 6) öğretim programını; “bir faaliyet ile ilgili arzu edilen amaçlara ulaşabilmek için gerekli stratejilerin bulunduğu bir plan ya da yazılı metin olarak” belirtmektedir.

Caswell ve Campell (1935, Akt: Oliva, 2009: 5) öğretim programını, “öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliğinde geçirdikleri öğrenme yaşantıları” olarak görmektedirler.

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda, öğretim programının, eğitim programı içinde yer aldığı gayet açıktır. Ayrıca belirli bir ders ile ilgili olması öğretim programını, eğitim programından ayıran en önemli özellik olduğunu söylemek mümkündür.

Demirel (2006: 348)’e göre, eğitim programı, “hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme” boyutlarından oluşan bir yapıdır. Bu boyutlardan hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir ve bu boyut için “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranır. Ertürk (1998: 14) hedefe ait özelliklerin bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar, vb. olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca hedefleri uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç başlıkta toplamaktadır. Uzak hedefler politik felsefeyi yansıtır ve genel hedeflerin saptanmasında yön tayin eder. Genel hedeflerin belirlenmesinde ise toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi ön planda tutulur.

Erden (1998: 23) ise genel hedeflerin, toplumun tüm eğitim faaliyetlerine yön verdiğini belirtmektedir. Genel hedefler eğitim faaliyetlerinin sonucunu belirtirler ancak açık seçik tanımlanamazlar. Bu nedenle genel hedefler doğrudan gözlenemez ve değerlendirilemez. Özel hedefler ise öğrenci özellikleri ile konu alanı özelliklerine göre genel hedefler doğrultusunda saptanır. Özel hedefler öğrencinin hangi içeriği, ne derece yeterlikte öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça gösterir. Özel hedefler öğretim programları ile ilgili içeriğin seçimine, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik eder.

Varış (1998: 97) ise hedeflerin, gerek bireyin gerekse toplumun gelişimine katkıda bulunduğunu ve eğitimde bazı koşulları karşılaması gerektiğini öne sürmektedir. Bu koşullar şöyledir:

- Toplumun şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır.
- Demokratik ideallere uymalıdır.
- Kendi içinde çelişki halinde bulunmamalıdır.
- İstenen davranış değişikliğini açıklayan bir yönde dile getirilmelidir.
- Amaçları gerçekleştirilebilecek nitelikte olmalıdır.

Varış (1998: 114), eğitim programının ikinci önemli unsurunun içerik seçimi olduğunu ve bunun eğitim programında eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olduğunu ve bu kaynağın kendi içinde değer taşıması ve etkinlikle kullanılması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca “Ne öğretilim?” sorusunun cevabının içerik olduğunu belirtmektedir. Ornstein ve Hunkins (2004: 200) ise içeriğin, öğrenenlerin bilgi ve yetenekleri öğrendikleri, kullandıkları, uyguladıkları ve başkalarına aktardıkları bilişsel süreçlerden oluştuğunu ifade etmektedirler.

Varış (1998: 116), eğitim programlarıyla uğraşanların içeriği seçerken aşağıdaki ölçütlere dikkat etmeleri gerektiğini öne sürmektedir.

- Toplumsal fayda,
- Bireysel fayda,
- Öğrenme ve öğretim,

- İeriğın bilgi yapısında işgal ettiğı yer.

İçerik belirlendikten sonra “içerik nasıl bir düzenlemeyle öğrenciye sunulmalıdır” sorusuna cevap aranmalıdır. İçerik yatay ve dikey olmak üzere iki türlü örgütlenir. Dikey örgütleme içeriğın basitten karmaşığa, benzerden benzer olmayana, somuttan soyuta doğru sıralanmasıdır. Dikey örgütlemede bilgilerin öğrenmedeki ilişkilere göre örgütlenmesine dikkat edilir. Yatay örgütlenmede ise içeriğın aynı zaman dilimi içinde verilen diğeri programların içeriğı ile tutarlılığı sağlanır. Yatay örgütlenmede birbirine paralel uygulanan öğretim programlarının içeriklerinin birbirlerini destekler nitelikte olması önem taşır (Erden, 1998: 32).

Küçükahmet (2003:19)’e göre içerik verilmek istenenlerin art arda sıralanması değildir. İçerik seçiminde bazı ölçütler aranmalıdır. Bunlar;

- Geçerlilik ve güvenilirlik
- Bilimsellik
- Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama
- Faydalılık
- Öğrenebilirlik
- Sosyal gerçeklerle tutarlılıktır.

Sönmez (2010: 120)’e göre içerik “hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıki bir tutarlılığı olacak” şekilde düzenlenmelidir.

Eğitim durumlarında ise “nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaçla sınıfta hangi metot ve tekniklerin kullanılacağı, hangi araç ve gereçlerden yararlanılacağı sorularına yanıt aranmaktadır (Demirel, 2006).

Erden (1998: 8), eğitim durumlarını, “öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi” olarak ifade etmektedir.

Sönmez (2010: 137) ise eğitim durumlarını “hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması” olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2010: 137)’e göre “içeriğin hedefe göre düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, düzeltme, pekiştireç ve dönütlerin belirlenmesi, öğrencinin katılma- katılma sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması araç gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması, yeterli zamanın verilmesi, sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi, öğrenciye sevgiyle davranılması ve yüreklendirilmesi, uygun akıl yürütme süreçlerinin kullanılması, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılması” eğitim durumları düzenlenirken dikkate edilmesi gereken hususlardır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda eğitim durumlarının öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi açısından ne kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Ornstein ve Hunkins (2004: 184) öğrenenler için eğitim durumlarını etkili bir şekilde tasarlamada üç temel ilke belirlemiştir. Bunlar:

1. Bireysel gelişim için zihin gücünü kullanma, sorumluluk alma, düşüncelerini ifade etme ve çoklu bakış açısı geliştirme,
2. Sosyal katılımı artırmak için, grup çalışmada yer alma, öğrenen-öğrenen, öğretmen-öğrenen ve gruplar arası ilişki geliştirme,
3. Doğal ve teknolojik olaylara ve yaşam problemlerine önem vermedir.

Ayrıca Ornstein ve Hunkins (2004: 200) eğitim durumlarının düzenlenmesine yardımcı olabilecek bazı soruların sorulması gerektiğini ifade etmektedirler. Bunlar;

- (1) içerik öğrencilere nasıl aktarılacaktır, (2) içeriğin aktarımında hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacaktır, (3) öğrenmeyi etkili ve zevkli hale getirmek için hangi öğretim etkinlikleri düzenlenecektir, (4) öğrenenler programın hedeflerine ulaşmak için ne tür yaşantılardan geçirilecektir?

Sonuç olarak, eğitim programında önemli bir boyut olan eğitim durumlarının, içeriğin öğrencilere en etkin şekilde nasıl kazandırılacağına dair gösterilen çabaların tümünü oluşturduğu söylenebilir. Bu çabaların içine öğrenme öğretme etkinlikleri

girebileceği gibi, içeriğin daha kolay kavranabilmesi için kullanılması gereken öğretim yöntem ve teknikleri ayrıca kullanılması gereken araç-gereçler de girmektedir.

Eğitim programının dördüncü ve son ögesi ise değerlendirme aşamasıdır. Ertürk (1998: 109)’e göre eğitim durumlarının amaca hizmet edip etmediğinin veya olumsuz yönden bakılırsa istenmedik sonuçlara götürüp götürmediğinin ve bu işler yapılırken bir hayli enerjinin israf edilip edilmediğinin araştırılması ancak değerlendirmeyle anlaşılır. Küçükahmet (2003: 212) ise bir programın amacına ulaşıp ulaşmadığının değerlendirme sonucunda anlaşıldığını belirtmektedir. Bu değerlendirme hem biten bir faaliyetin son aşamasını hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur. Buradaki bilgiler ışığında değerlendirme aşamasında, yapılan eğitim çalışmalarının kalitesinin belirlendiği söylenebilir.

2.3 Eğitimde Program Değerlendirme

Program değerlendirme konusuna geçmeden önce “değerlendirme” kavramının üzerinde durmakta fayda vardır. Yılmaz (1996: 21)’a göre değerlendirme, “ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir ölçüt ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve bir karara ulaşma sürecidir”. Tanımdan da anlaşılacağı gibi değerlendirme ölçme ve ölçütten oluşan iki önemli kavramı içerisinde barındırmaktadır. Tekin (1991:1) ölçmeyi; “belli bir özelliği ya da durumu gözleyip gözlem sonuçlarını sayı ya da simgeyle gösterme”; ölçüt kavramını ise, “karar vermede kullanılan temel özellik” olarak tanımlamaktadır.

Program geliştirme sürecindeki son aşama olan program değerlendirme konusuna açıklık getirebilmek için aşağıda farklı tanımlara yer verilmiştir.

Ertürk (1972: 107), eğitim programının değerlendirilmesini, “program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Erden (1998: 10) ise program değerlendirme için “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” biçiminde bir tanım yapmaktadır.

Demirel (2004:183)’e göre program değerlendirme süreci, “veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme” basamaklarından oluşmaktadır.

Yabancı literatürde de benzer özellikleri taşıyan tanımlar yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlara yer verilmiştir.

Tyler (1949)’a göre, değerlendirme bir program çalışmasının temel fonksiyonudur ve değerlendirme süreci, bir programın hedeflerinin ve değiştirmesi beklenen davranışların tam olarak ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirleme sürecidir (Akt: Erden, 1998: 12).

Klenowski (2010)’ye göre program değerlendirme, eğitim programının yenileşmesini, geliştirilmesini veya yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilir ve program değerlendirmeyle programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır. Ayrıca, program değerlendirme bir programın veya uygulamanın nasıl geliştirilebileceğine yönelik anlayış sağlamadan, programın uygulanmasıyla elde edilen verimlilik ve etkililikle ilgili kanıtlar sağlamaya kadar farklı amaçlara hizmet eder.

Worthen, Sanders ve Fitzpatrick (2004: 5) program değerlendirmenin tanımını, “ölçütlerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin toplanması, elde edilen bilgilerin ölçütlerle kıyaslanarak programın değeri, kalitesi, faydalılığı, etkililiği ya da önemi hakkında karar verilmesi süreçlerini kapsar” şeklinde ifade etmektedir.

Posavac ve Carey (1997)’e göre program değerlendirme, “sunulan bir hizmetin gerekli ve kullanılabilir olup olmadığını; bu hizmetin daha önceden belirlenen ve karşılanmayan ihtiyaçları karşılamak için yeterli olup olmadığı ve gerçekten ihtiyacı olan insanlara yan etkisi olmadan yardımcı olup olmayacağını belirlemek için gerekli olan metotlar ve süreçlerden oluşur” (Akt: Townsend ve Adams, 2003: 4).

Townsend ve Adams (2003: 4) ‘a göre değerlendirme “tüm yenilikçi programlarının entegral ve gerekli bir ögesidir ve eğitim programlarının, projelerinin, materyallerin ve tekniklerin değeri, faydası hakkında karar verme sürecidir ’

Bu tanımlardan yola çıkarak, program değerlendirmenin süreç olarak ele alındığını, uygulanan programın kalitesine, güvenilirliğine ve verimliliğine karar verme gibi

özellikleri ve bir seri etkinliği kapsadığını çıkarmak mümkündür. Ayrıca program değerlendirmenin programın sürekliliğini sağlamada önemli bir basamak olduğu yargısına ulaşılabilir.

Temel olarak, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme birbiriyle iç içedir. Değerlendirme bir program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve sürekli bir yönünü oluşturur. Bu süreçte alınan sonuçlar veya dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır (Varış, 1998: 186).

Sonuç olarak her eğitim programında mutlaka bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu işlem, faaliyetlerin başarısı konusunda bilgi vermesi bakımından zorunludur ve değerlendirmenin şekli, programın amacına ve özelliğine göre değişebilir. Ayrıca, program geliştirme faaliyetlerinin uygulamalı olması değerlendirmenin devamlı olmasını gerektirmektedir (Küçükahmet, 2003: 21).

2.3.1 Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları

Program değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir. Bu bakımdan, program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerekir. Sistematik bir sürece uyulması, değerlendirmenin bir taraftan yapısallaştırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır (Kaya, 1997).

Worthen Sanders ve Fitzpatrick (2004)'e göre program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar şunlardır (Akt: Sağlam ve Yüksel, 2007):

1. **Planlama Aşaması:** Planlama aşaması, değerlendirme sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Bu aşamada, değerlendirme amaçlı araştırma deseninin ve veri toplama yöntemlerinin tanımlanması, hangi ölçme araçlarının hangi amaçlarla ne zaman, nasıl ve kaç kez kullanılacağını belirlenmesi, bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması yer almaktadır. Uygun bilgi kaynaklarının belirlenmesi ve çalışmayla ilgili bir takvimin oluşturulması, toplanan veriler için uygun düzenleme, analiz, yorumlama ve raporlaştırma tekniklerinin belirlenmesi, yönetim ve işbölümü planının hazırlanması, personel gereksiniminin belirlenmesi, değerlendirme bütçesinin hazırlanması ve değerlendirme için işbirliği anlaşmalarının oluşturulması işlemleri de planlama aşamasında gerçekleştirilir

2. **Uygulama Aşaması:** Bu aşamada, planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilir ve değerlendirme raporlaştırılır. Değerlendirme raporunda, yapılan değerlendirmenin özetine, girişine, amaçlarına ve çalışmada yanıt aranacak sorularına, yöntem ve tekniklerine, bulgularına, sonuçlarına ve önerilerine yer verilir.
3. **Değerlendirme Aşaması:** Program değerlendirmede son aşama olan değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında, değerlendirme sürecinde yaşanan eksiklik ve hataların ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu sürece aynı zamanda meta-değerlendirme de denilmektedir.

2.4 Program Değerlendirme Yaklaşımları

Ertürk (1998: 115) program değerlendirmeye ilişkin yaklaşımları altı grupta toplamaktadır. Bunlar:

- 1- **Yetişek Tasarısına Bakarak Değerlendirme:** Eğitim programı tasarısına bakılarak yapılan değerlendirmede, tasarıda program geliştirme ilkelerine uyulup uyulmadığına bakılır.
- 2- **Eğitim Ortamına Bakarak Değerlendirme:** Gizli ve olası uyarıcılar ile gerçek durumdaki uyarıcılar arasındaki özdeşlik olup olmadığı ölçülür. Sadece ortam değerlendirilir. Muhtemel uyarıcılarla gerçek uyarıcılar aynı olmayabilir ve öğrenci farkları göz ardı edilmemelidir.
- 3- **Öğrenci Başarısına Bakarak Değerlendirme:** Öğrencilerin bitirme sınavlarındaki başarıları göz önüne alınır. Kriter olan sene sonu sınavındaki başarının sene içindeki öğrenme yaşantılarıyla mı yoksa başka yollarla mı edinildiği belirlenemediği için bu ölçme sadece öğrenci başarılarını ölçer.
- 4- **Erişkiye Bakarak Değerlendirme:** Öğrencilerin programa girişte ve çıkıştaki davranışları arasındaki farka bakılır. Öğrenmeye bakılarak yapılacak değerlendirmede erişinin yanı sıra eğitim programının öngörmediği halde ortaya çıkan öğrenmelere de bakılır. Bu yöntem daha uygun olmakla birlikte yetişegi tam değerlendirmemektedir.
- 5- **Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme:** İstenilen öğrenmeler ile istenmeden gelen öğrenmeler de olacağı için tam değerlendirme yapılmasını engeller.

6- Ürüne Bakarak Değerlendirme: Öğrenci-öğretmen davranışları ve hatta ortamdaki başka değişkenler de hesaba katıldığı için daha mantıklıdır. Öğrencinin öğrenme süreci sonunda sahip olduğu hedef davranış düzeyine göre yapılır. Geniş kapsamlı bir değerlendirmedir, süreci de değerlendirir.

Yine Ertürk (1998: 112)'e göre değerlendirme çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Kıyaslama esasına göre yapılan değerlendirme ikiye ayrılır.

1. Norma dayalı (görelî, bağıl) değerlendirme: Bireyler birbirleri ile karşılaştırılır. Öğrencilerin değerlendirmesinde sınıf ortalaması ölçüt alınır.

2. Ölçüt dayanaklı (mutlak, hedef dayanaklı, erişîye bakılarak) değerlendirme: Öğrenme sonucunda öğrencilerin istenen davranışları ne kadar kazandıkları kontrol edilir. Programın başında öğrencilerin istenen davranışlara ne kadar sahip olduklarına bakılır. Öğrencilerin programın sonunda istenen davranışların ne kadarına sahip olduklarına bakılır. Aradaki fark programın başarısını ortaya koyar.

Demirel (2004: 184) ise amaca yönelik bir değerlendirme yapıldığında bu değerlendirme türünün kendi içinde üçe ayrıldığını ve daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapıldığını vurgulamaktadır. Buna göre programa girişte yapılan değerlendirmeye tanılayıcı değerlendirme (diagnostik), program sürecinde uygulananına biçimlendirici değerlendirme (formative) ve programın çıkışında yapılan değerlendirmeye ise düzey belirleyici (summative) değerlendirme adı vermektedir.

2.5 Program Değerlendirme Modelleri

2.5.1 Hedefe Dayalı Değerlendirme

Worthen, Sanders ve Fitzpatrick (2004: 71) bu değerlendirme modelinin, program geliştirme modeline dayalı olarak Tyler tarafından geliştirildiğini ve bu modele göre bir programın üç temel ögesinin olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Bu modele göre, eğitimcilerin öncelikle eğitimin genel amaçları ve hedeflerinin önemine inanmaları gereklidir. Bu modelde değerlendirmenin tekrarlanan bir işlem olduğu ve değerlendirme sürecinde elde edilen geri bildirimin hedefleri tekrar biçimlendirmek ve tanımlamak için kullanıldığı vurgulanır. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğrenme yaşantılarının etkililiğine

bakılır. Ayrıca bu modelde niceliksel verilerden yararlanılır. Hedefe dayalı değerlendirme modelinin aşamaları şunlardır:

1. Programın hedeflerini belirleme,
2. Hedefleri sınıflandırma,
3. Davranış cinsinden hedefleri tanımlama,
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumları belirleme,
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ve seçme,
6. Öğrencilerin başarıları ile ilgili verileri toplama
7. Davranışsal olarak ifade edilmiş hedeflerle verileri karşılaştırma,

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu modelin merkezinde hedeflerin olduğu gayet açıktır. Değerlendirme sürecinde hangi hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi, öncelikle ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılmadığının tespiti için eğitim durumlarının incelenmesi bu modelin ayırt edici özellikleri olarak sayılabilir.

2.5.2 Metfessel - Michael Modeli

Hedef dayalı değerlendirme modelinden oldukça etkilenen bu model okul personelinin de değerlendirme sürecine katarak okul programlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Değerlendirme sürecini aşağıda belirtilen sekiz temel aşamada açıklamaktadırlar. Bunlar;

1. **Katılımcıların Belirlenmesi:** Okuldaki herkesin program değerlendirmede yer almasının sağlanması.
2. **Hedeflerin Oluşturulması:** Programın genel ve özel hedeflerini belirleyen bir yapının oluşturulması ve beklenen ürünlerin genelden özele doğru hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesi.
3. **Hedeflerin Programa Yansıtılması:** Özel hedeflerin programda uygulanabilir şekle dönüştürülmesi.

4. **Ölçme Araçlarının Planlanması:** Programın etkililiğini ölçecek uygun ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi.
5. **Gözlem Yapılması:** Uygulama boyunca davranışsal değişiklikleri ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları kullanarak düzenli gözlemler yapılması.
6. **Verilerin Analizi:** Toplanan bilgilerin uygun istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilmesi.
7. **Verilerin Çözümlemesi:** Beklenen performans seviyeleri de göz önünde tutularak, değerlendirme ölçütlerine göre özel hedeflerle ilişkili verilerin yorumlanması.
8. **Öneri Geliştirilmesi:** Programın geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla, elde edilen bilgilere dayanılarak, programın uygulanabilirliği hakkında önerilerde bulunulması (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 2004: 72).

Buradan hareketle Metfessel ve Michael değerlendirme modelinin program değerlendirme uzmanlarına okul programlarını değerlendirme sürecinde rehberlik edebilecek bir dizi aşamadan oluşan hedefe dayalı bir program değerlendirme modeli olduğu söylenebilir.

2.5.3 Provus Farklar Yaklaşımı Modeli

Hedefe dayalı değerlendirme modeline dayalı olarak Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu modelde programın etkililiğinin anlaşılabilmesi için önceden belirlenmiş ölçütlerin dikkate alınarak değerlendirilme yapılması gerekmektedir (Popham, 1993: 37-39).

Ornstein ve Hunkins (2004: 340-341) bu modelin dört bileşe ayrıldığını ifade etmektedirler. Bunlar:

- A-Programa ait ölçütler belirleme,
- B-Programın etkililiğini belirleme,
- C-Ölçütlerle programın etkililiğini karşılaştırma,
- D- Ölçütlerle programın etkililiği arasında fark olup olmadığını belirleme

Ayrıca Provus'un modelindeki beş evre şu şekilde açıklanmaktadır.

A- Tasarım Evresi (Design): Daha önce belirlenmiş olan ölçütler yönünden tasarlanan programın karşılaştırılmasının yapıldığı aşamadır.

B- Oluşturma Evresi (Installation): Bu aşamada olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışlarından oluşan program öğeleri değerlendirilir.

C- Süreçler Evresi (Processes): Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiler kontrol edilip uyumsuzluk rapor edilir.

D- Ürün Evresi (Products): Hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirmesi yapılır. Değerlendirilmesi gereken hedefler okul ve toplumla ilgili ürünler olduğu kadar öğrenci ve çalışan kadro ile ilgili de olabilir.

E-Maliyet-yarar analizi Evresi (Cost): Programın ürünleri benzer programların ürünleri ile kıyaslanır ve aynı zamanda maliyet-fayda açısından da değerlendirilir. Sadece harcanan para açısından değil aynı zamanda zaman açısından da masrafa değer olup olmadığı sorgulanır.

Özetle planlamadan uygulamaya kadar her aşamada değerlendirme işleminin yapılabilmesine olanak sağlaması bu değerlendirme modelinin önemli bir özelliği olarak söylenebilir.

2.5.4. Stake' in Uygunluk – Olasılık Modeli

Stake'in modelinde geçen uygunluk kelimesinin anlamı programdan beklenen ile ortaya çıkan arasındaki derecedir; olasılık ise değişkenler arasındaki ilişkiyi vurgular (Onstein ve Hunkins, 2004: 341).

Bu değerlendirme modelinde değerlendirmenin iki temel ögesi vardır. Bunlar betimleme (*description*) ve karar verme (*judgment*)'dir. Bu model değerlendirmede betimleme ve karar verme süreçlerinin önemli olduğunu savunur. Bu modele göre değerlendirmede; değerlendirmecinin betimsel gözlemleri ve değerlendirilecek etkinliklerle ilgili uygun ölçütlerin listesi olmak üzere iki çeşit veri toplanır. Sonraki aşamada iki veri karşılaştırılarak, istenilen amaçlara ulaştırmaya uygunluk açısından

farklar yorumlanır. Değerlendirmeye dayalı bilgiler üç aşamada düzenlenmektedir. Bunlar;

a) Girdi Aşaması: Bu aşamada değerlendirmeye dayalı bilgiler, öğrencilerin giriş davranışları, yetenekler, öğretmen davranışları gibi öğretmen özelliklerini içeren bilgiler yer almaktadır.

b) Süreç Aşaması: Bu aşamada sınıf ortamı, öğretim materyalleri, öğrencinin sınıf içi etkileşimi üzerinde durulmuş ve bu aşama “eğitim durumları” olarak tanımlanmıştır.

c) Ürün Aşaması: Bu aşamada akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 2004: 134).

Kısacası bu modelde değerlendirme uzmanı tarafından gerçekleştirilmek istenilen davranışlarla gözlenen davranışlar arasındaki uygunluğa bakılarak değerlendirme yapılır.

2.5.5. Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli

Bu model, programda yer alan paydaşların düşünceleri ve tepkilerine göre programın değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Herkesin yaptığı doğal davranışları gözleyerek değerlendirme yapmak görüşü önemlidir. Cevap Verici Değerlendirme Modeli, değerlendiren kişilerin değerlendirme sürecinde yaptıkları doğal uygulamaların gelişimini sağlamak amacıyla gözlem, görüşme ve durum çalışmalarının yapıldığı bir modeldir. Değerlendirme süreci standart ve düzenli iletişimden çok doğal iletişimlere dayalıdır. Cevap verici değerlendirme modeli, standart veriler, test sonuçlarından çok programın resmedilmesiyle ilgilidir (Onstein ve Hunkins, 2004: 348).

Kısacası Cevap Verici Değerlendirme Modeline önceden belirlenmiş belli standartlara dayanmayan sadece katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak değerlendirmenin yapıldığı bir model diyebiliriz.

2.5.6. Stufflebeam Bağlam Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Değerlendirmenin amacı program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Bu amacı gerçekleştirmek için “karar verme, bilgi toplama ve yorumlama” olarak tanımlanan üç temel etkinlik kullanılır. Kararlara dayanak olacak

bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar;

- a) **Bağlamın Değerlendirilmesi:** Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Karar vericiler tarafından amaçlar ve öncelikler belirlenir.
- b) **Girdinin değerlendirilmesi:** Bu aşamada program ve öğeleri incelenir. Girdi değerlendirmesinde birçok soru sorulur: Hedefler uygun bir şekilde belirlenmiş midir? , Hedefler okulun hedefleri ile uyumlu mudur? Programın kapsamı programın genel hedefleri ile uyumlu mudur? , Öğretim stratejileri hedeflere uygun mudur? , Mevcut olan diğer stratejiler programın hedeflerine ulaşmasına yardımcı mıdır?
- c) **Sürecin değerlendirilmesi:** Programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gerekli olan bu aşamada, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.
- d) **Ürünün değerlendirilmesi:** Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşp ulaşmadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 2004: 103).

Bu açıklamalardan hareketle programın tüm aşamalarında değerlendirme yapma olanağı vermesi sayesinde değerlendirmenin kapsamlı olarak yapılması bunun için değerlendirmeye yönelik kullanım ilkelerinin detaylı olarak açıklanması bu modelin önemli özelliklerinden sayılabilir.

2.5.7 Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Bu model opera, tiyatro, resim, film eleştirilerinin nasıl ilgili konunun uzmanları tarafından yapılıyorsa programın da alanında geniş bilgisi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Eğitim alanında değerlendirme yapacak kişinin neleri, nasıl gözlemleyeceğine, nasıl değer biçeceğine

karar verebilmesi de o kişinin program ile ilgili geniş bilgiye sahip olmasına bağlıdır. Eğitim ile ilgili eleştiri yapılırken uzmanların şu soruları sorması istenir:

- Okulda bir eğitim yılı boyunca yeni programın sonucu olarak neler yaşandı?
- Anahtar olaylar nelerdir?
- Bu olaylar nasıl ortaya çıktı?
- Öğrenciler ve öğretmenler bu olaylarda nasıl yer aldı?
- Bu olaylarda yer alanların tepkileri nelerdir?
- Öğrenciler yeni program sayesinde ne öğrendiler?

Bu sorular sürece ve okul hayatına odaklanır (Onstein ve Hunkins, 2004: 347).

Kısacası bu model daha önceki değerlendirme modellerinde göz ardı edilmiş olan sınıf etkinliklerini katılanların deneyimleri açısından tanımlama ve yorumlama olanağı vermesi, niteliksel incelemeye ağırlık vermesi ayrıca değerlendirmeyi uzman kişilerin yapması açısından diğer program değerlendirme modellerinden ayrılmaktadır.

Yukarıda bahsedilen modeller dışında Erden (1998: 22) programdaki olası aksaklıkları ve eksiklikleri tespit etmek amacıyla programın tüm öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerektiğini vurgulamakta ve programın öğelerine dönük değerlendirmenin aşağıdaki sıra ile yapılması gerektiğini ifade etmektedir:

- Genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesi,
- İçeriğin değerlendirilmesi,
- Eğitim durumlarının (öğretim süreçlerinin) değerlendirilmesi,,
- Ölçme ve değerlendirme durumlarının değerlendirilmesi ve öğeler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi

Eğitim programı bir sistem olduğu için, programın genel hedeflerine ulaşabilmesi ancak tüm öğelerin birbiri ile uyumlu bir biçimde çalışması ile mümkündür. Eğitim programını oluşturan alt programların, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin, rehberlik programlarının da birbiri ile uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir (Erden, 1998).

İngilizce Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar incelendiğinde Program Öğelerine Dönük Yaklaşım'ı benimseyen 2 araştırmaya, Ürün

Değerlendirme Yaklaşımı'nı temele alan 1 araştırmaya, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli'ni kullanan 1 araştırmaya, Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli'ni kullanan 1 araştırmaya ve son olarak Hedefe Dayalı Değerlendirme ve Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelini birlikte kullanan 1 araştırmaya rastlanmıştır.

Bu çalışmada, program uygulayıcısı öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki aksaklıkları, düzeltilmesi gerekenleri belirlemek ve geliştirilecek olan programlara yardımcı olabilmek için ağırlıklı olarak Program Öğelerine Dönük Değerlendirme Yaklaşım'ı benimsenmiştir. Çalışmada kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri hakkında öğretmen görüşlerine başvurularak bu öğelerin işleyen ve işlemeyen düzeltilmesi ya da geliştirilmesi gereken kısımları hakkında hazırlanan bir anketle görüş alınmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kullanılan model sadece öğretmen görüşlerine dayalı dayandığı için Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli'yle tam olarak örtüşmemektedir; fakat Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli'nin amaç, hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme ilişkileri boyutunun ele alındığını söylemek mümkündür. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli'nden de yararlanılmıştır. Bu araştırmanın program değerlendirme modeli hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla 7. sınıflarda uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programında niyet edilen, başarılı (performans) ve olması gerekenleri (standart) karşılaştırmak şeklinde özetlenebilir. Ayrıca sadece öğretmen görüşlerini esas aldığı için Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli'ne daha yakın olduğu söylenebilir.

2006 İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda öğrencinin sadece bilgiyi almaması, bilgiyi, öğrendiklerini kendisinin tekrar yaratması veya keşfetmesi, bilgiyi sorgulayarak ve analiz ederek yeni dili anlamaya çalışmasına vurgu yapılmaktadır. Başka bir deyişle, programda farkındalık yaratmak ve dil kullanımı üzerinde düşünmeyi adet haline getirmek için yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ilkelerden faydalandığı belirtilmiştir. Bu amaçla aşağıda yapılandırmacı yaklaşım konusu hakkında bilgi verilmiştir.

2.6 Yapılandırmacı Yaklaşım

Brooks ve Brooks (1993: 23) eğitimde yaşanan son reformlarda geniş çapta yer almasına rağmen, yapılandırmacılığın yeni bir paradigma olmadığını yapılandırmacı teorinin unsurlarının, Socrates, Plato ve Aristo'nun çalışmalarında görmenin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmalarda bilginin birey tarafından oluşturulmasına vurgu vardır. 18. ve 19. yüzyılın sonlarında Kant'ın şu sözleri de göze çarpmaktadır. "Olayların ve objelerin mantıksal analizi bilginin gelişmesini sağlar ve kişinin bireysel deneyimleri yeni bilgiler üretir". Piaget'nin bilişsel ve gelişimsel teorilerinde Vygotsky'nin öğrenmeyi kültürel ve sosyal etkileşim açısından ele alması ile ilgili görüşlerinde ayrıca Dewey'in Bruner'in ve Ausubel'in teorilerinde de yapılandırmacılığın temelleri atılmıştır.

Selley (1999: 3)'e göre de yapılandırmacı yaklaşım yeni bir öğretim programı değildir; bu bir yaklaşım ya da öğretim metodudur. Bu yaklaşım genelde sınıfta uygulanan mevcut metotları geliştirmek ya da kısmen de olsa bunların yerini almak için kullanılabilir. Öğrenenin kendi öğrenmesine ne kadar öncelik verilirse yapılandırmacı yaklaşım o oranda başarılı olur. Yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi öğretmenlerden almak yerine öğrenenlerin kendi anlamlarını katarak bilgiyi yapılandırdığı bir süreçtir. Selley yapılandırmacı yaklaşımı "öğretmen ya da otorite kaynağından tam ve doğru düşünceler almanın aksine her öğrenenin kendi düşüncelerini yapılandırdığı öğrenme teorisi" olarak tanımlamaktadır. Bu yapı içsel, kişisel ve genellikle bilinçsiz bir süreçtir. Ayrıca bu yapı sosyal, duygusal ya da felsefi alanlardan oluşan tatmin edici ve tutarlı bir dünya resmi oluşturmak için büyük ölçüde bilginin parçalarını tekrar yorumlamadan oluşur. Bu bilginin bazıları ilk elden kişisel deneyim aracılığıyla bazıları ise diğer insanlarla kurulan iletişimden elde edilir.

Perkins (1999: 6-7)'e göre ise öğrenen bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin yaklaşım haline dönüşmüştür. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması önemlidir. Öğrenenin aktif rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleşir. Bireylerin

etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler.

Richardson (1997)'a göre bireyler daha önceki bilgi ve inançlarına dayalı olarak yeni anlayışlarını kendileri yapılandırırlar. Kişi, daha önce bilmediği bir durumu anlamlandırmak için sadece var olan bilgilerini kullanabilir ve yeni öğrenmeler, dış dünyayla etkileşim sayesinde önceki bilgilerin üzerine inşa edilir (Akt: Aydın ve Balım, 2005: 150–151).

Brooks ve Brooks (1993)'a göre yapılandırmacılık bireyin “zihinsel yapılandırması” sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlamak ve açıklamak için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Yapılandırmacılığın tüm çabası, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşmasına katkı getirmektir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi çevreden pasif bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır. Bu temel prensiple yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin bilgi transferine dayandığına inanan davranışçı yaklaşımlardan farklılaşır. Fosnot (1996)'a göre yapılandırmacı yaklaşımın temelini dört önemli varsayım oluşturur. Bunlar:

1. Bilgi, öğrenenlerin aktif olarak katıldıkları öğrenmelerin fiziksel bir ürünüdür.
2. Bilgi, öğrenenlerin kendi deneyimlerini anlamlandırmaları sonucunda oluşan sembolik bir üründür.
3. Bilgi, öğrenenlerin paylaşımlarıyla oluşan sosyal bir yapıdır.
4. Bilgi, öğrenenlerin anlamları açıklamaları sonucunda oluşan kavramsal bir yapıdır. (Akt: Işıkoğlu ve Baştürk, 2007: 131)

Brooks ve Brooks (1993: 14) yapılandırmacı yaklaşım için beş ilke belirlemişlerdir. Bunlar;

1. Öğrenenlere, kendileriyle bağlantılı kurabilecekleri gerçek sorunlar yaratma,
2. Öğrenmeyi temel kavramlar çerçevesinde inşa etme,
3. Öğrenenlerin görüşlerini ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme,
4. Eğitim programını öğrenenlerin görüşleri çerçevesinde uyarlama,

5. Öğrenenleri öğrenme bağlamı içerisinde değerlendirme,

İlgili literatürlerde yapılandırmacılığın öğretmeyle ilgili bir kuram olmadığı öğrenme ve bilgiyle ilgili bir kuram olduğu vurgulanmıştır (Blyth, 1997). Bu kuram dış dünyadaki bilginin zihinsel süreçlerden geçerek oluşturulduğu anlayışına dayalıdır (Ramos, 1999).

Yukarıdaki bilgiler ışığında yapılandırmacı yaklaşımının bireylere bilgiyi ezberlemek yerine bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve onu nasıl yapılındıracaklarını göstermeyi hedefleyen, bireylerin eleştirel düşünme becerisi kazanmasına yardımcı olan, etkileşime önem veren, öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

2.6.1 Yapılandırmacı Yaklaşımda Kazanımlar

Erdem (2001: 37)'göre yapılandırmacı yaklaşımda kazanımlar sürece odaklanmaktadır. Genel olarak öğrencilerin neyi öğrendikleri değil; 'neyi, nasıl' öğrendikleri üzerinde durulur. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutulur ve kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde çeşitlilik gösterir.

Holloway (1999)'a göre öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle kazanımlar kesin olarak belirlenemez; sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Akt: Şaşan, 2002: 50).

Abbott (1999: 68)'a göre ise kazanımlar öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanır. Böyle bir yaklaşımda merkezde öğrenci vardır.

Davranışçılıktaki hedef yazımı ile yapılandırmacılıktaki hedef yazımı birbirinden farklıdır. Aşağıda Tablo: 2.5.1'de Erdem (2001) tarafından bu iki yaklaşım arasındaki fark verilmiştir.

Tablo: 2.6.1.1 Davranışçılık ve Yapılandırmacı Yaklaşımda Hedef Belirleme Süreçleri

DAVRANIŞÇILIK	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
• Tek doğru ya da tek gerçek vardır.	• Birçok anlam ve bakış açısı vardır.
• Hedefin davranışsal tanımı yapılır.	• Genel bir hedef belirlenir.
• Şart, koşullara göre davranış değişikliği olmalıdır.	• Bilginin iç yüzünü anlamaya dayalı kişisel keşfetme gerçekleşmelidir.
• Davranış gözlenmelidir.	• Zihinsel etkinlik önemlidir.
• Hedeflerin aşamalı sıralaması yapılır.	• Hedeflerde sınıflama yoktur.
• Hedef cümleleri belirli kalıplardadır.	• Esnek hedef cümleleri yazılır.
• Bilgi davranışta görseldir.	• Gerçek ve bilgi, öğrenenler tarafından görüş ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılır.
• Öğrenme ürünü dile getirilmelidir.	• Hedefler öğrenme sürecine dönük olmalıdır.
• Hangi konu alanıyla ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilir.	• Öğrenilmek istenene belirli sınırlar konulmaz.
• Karmaşık davranışlar uyarıcı-tepki birimlerine göre incelenir.	• Karmaşık düşünceleri oluşturan birimleri içe bakış yöntemi ile inceler.
• Hedefler önceden, öğrenenler için belirlenir.	• Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir.
• Öğrencinin ne öğreneceği üzerinde durulur.	• Öğrencinin nasıl öğreneceği üzerinde durulur.
• Ders planı hazırlanır.	• Öğrenme planı hazırlanır.

Kaynak: (Erdem, 2001: 48).

Tablo: 2.6.1’de görüldüğü gibi, hedefleri belirleme süreçleri yapılandırmacılıkta ve davranışçılıkta tamamen birbirinden farklıdır. Davranışçılıkta hedeflerde tek doğru ya da gerçek varken, yapılandırmacılıkta birçok anlam ve bakış açısı vardır. Davranışçılıkta hedef davranış gözlemlenmeliyken, yapılandırmacılıkta zihinsel etkinlik ön plandadır. Davranışçılıkta hedeflerin belli cümle kalıplarıyla aşamalı sınıflandırılması söz konusu iken, yapılandırmacılıkta sınıflama yoktur sadece genel hedefler belirlenir. Yine davranışçılıkta hedefler önceden belirlenirken, yapılandırmacı yaklaşımda hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararıyla belirlenir. Kısacası

yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin merkezinde hep öğrencinin olduğu açıkça görülmektedir. Değerlendirmede böyle bir yaklaşımın benimsenmesinin öğrencinin hedefe ulaşma isteğini arttırdığı söylenebilir.

2.6.2 Yapılandırmacı Yaklaşımda İçerik

Koç ve Demirel (2004: 178)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda içerik oluşturulurken, hedeflerde olduğu gibi yine öğrencilerin geçmiş yaşantıları göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmesi için öncelikle yaşantılarıyla bağlantılı olarak anlamlandırabilmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı eğitim programında öğrenme içeriği, öğrencilerin ilgileri ve gereksinmelerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Konu merkezli tasarım yerine öğrenen merkezli tasarım uygulanmaktadır. Bilgiyi anlatmak yerine, öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi yapılandırması ön plandadır

Hausfather (2001: 18) yapılandırmacı yaklaşımda içerikten ziyade öncelikle öğrencilerin deneyimleri, düşünceleri ve önceki bilgilerinin ele alındığını, içeriğin ise öğrencilerin aktif katılımıyla öğrencilerde var olan bilgi üzerine inşa edildiğini ifade etmektedir.

Jonassen ve Murphy (1999: 67-68)'a göre geleneksel anlayışta “bilgi değişmez” ve öğrenen “bir bilgi deposu” olarak görülürken, yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi göreceli, değişken ve gelişimsel kabul edilmektedir. Bu durumda, bireylere bilgi yüklemek yerine, bireyin bilgiyi kendisinin edinmesini ve yapılandırmasını sağlayıcı etkinliklere yer vermek, öğrenmeyi anlamlı hale getirme açısından yapılandırmacı yaklaşımın olmazsa olmazlarından. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda içerik, öğrenenleri derinlemesine araştırma yapmaya teşvik etmeli ve öğrenenlerde uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmalıdır.

Geleneksel sınıfta dersler kitaplara dayanır ve öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı anlayışta içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Şahin, 2007: 287).

Erdem (2001: 40) ise, yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir.

Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir.

Yapılandırmacı sınıflar öğrenen merkezli olduğundan öğrenenlerin öğrenmeleri beklenen hiçbir bilgi, içerik olarak önceden belirlenmiş halde değildir. Ayrıca içerik, tek kaynaktan sunulmaz; onun yerine, öğrenenlere konuyla ilgili farklı bakış açılarını tanıyabilmeleri için, birincil bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları öteki materyaller temin edilir. Öğrenenler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin rol alarak hem kendilerine, hem de arkadaşlarına konuyla ilgili sorular sormaya; görüşlerini açıklamaya; tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirilirler. Konu, bütüncül olarak sunulur ve öğrenen, bütünden parçalara doğru ilerler (Deryakulu, 2001: 12).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, yapılandırmacı yaklaşımda içeriğin geleneksel anlayıştan oldukça farklı olduğu söylenebilir. Geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere bir bilginin tekrarına dayanırken, yapılandırmacı yaklaşımda özellikle içeriğin önceden belirlenmemiş olması ve içeriğin öğrencinin etkin katılımıyla yapılandırılması bu yaklaşımın dikkate çekici özellikleri olarak görülebilir.

2.6.3 Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Durumları

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmekte ve öğrenciyi tüm sürecin merkezine yerleştirmektedir. Öğrenciler sınıfa, yaşantı ve bilgileri tarafından şekillendirilen bilişsel yapılarla gelirler. Öğrenmenin oluşabilmesi için yeni bilginin öğrenenin amaçları ve ön bilgileri ile bağlantılı olması gerekir. Öğretmen ise bilgiyi aktaran değil, yapılandırmaya yardımcı olan, rehberlik eden kişidir (Babadoğan, 2003: 135).

Pouliot (325-326)'a göre yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği sınıflarda eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını, etkileşimde bulunmalarını ve aktif olmalarını gerektirir. Eğitim durumları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşim halinde bulunmalarını ayrıca zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsendiği eğitim ortamlarında bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve aktif olmalarını sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, öğreterek öğrenme, drama, proje çalışmaları, probleme

dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Ayrıca bu yaklaşımlar bireylerin yeni bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Geleneksel sınıfların özellikleri ile yapılandırmacı sınıfların özellikleri birbirinden farklıdır. Aşağıda Tablo: 2.6.3'te Brooks ve Brooks (1993: 17) tarafından belirlenen geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.6.3.1 Geleneksel Sınıf Özellikleri ile Yapılandırmacı Sınıf Özelliklerinin

Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
✓ Öğretim programı, temel becerileri vurgular ve ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	✓ Öğretim programı, önemli kavramları vurgular ve bütünden parçaya doğru yapılandırılır.
✓ Öğretim programına tam bağlılık, çok önemlidir.	✓ Öğrenci soruları ve ilgileri üzerinde yoğunlaşma önemlidir.
✓ Öğretim programındaki etkinlikler, ders kitaplarına ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	✓ Öğretim programındaki etkinlikler, birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenme materyallerine dayalıdır.
✓ Öğrenciler, öğretmenler tarafından içi doldurulan “boş levhalar” olarak görülür.	✓ Öğrenciler dünya ile ilgili kuramları ortaya koyan “düşünürler” olarak görülür
✓ Öğretmenler, genellikle didaktik olarak davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	✓ Öğretmenler, genellikle etkileşimli davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
✓ Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini onaylamak için doğru yanıtları araştırırlar.	✓ Öğretmenler, daha sonraki derslerde kullanmak için öğrencilerin bakış açılarını ve var olan kavramlarını araştırırlar.
✓ Öğrenen öğrenmelerini değerlendirme, öğretimden ayrı olarak görülür ve genelde sınavla yapılır.	✓ Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
✓ Öğrenciler, temelde bireysel olarak çalışır.	✓ Öğrenciler, temelde gruplar halinde çalışır.

Kaynak: (Brooks ve Brooks, 1993: 17).

Tablo 2.6.3'deki bilgiler doğrultusunda yapılandırmacı sınıflarda, öğrencilerin ilgilerinin ön planda olduğunu, genelde birincil bilgi kaynaklarını kullanıldığını, öğrencilerin, işbirliği içerisinde çalışmalarının desteklendiği söylemek mümkündür. Ayrıca öğrenme ortamında öğretmenin, kolaylaştırıcı ve bireyler arası etkileşimi gerçekleştirmeye yardımcı olan kişi rolünde olduğu ve değerlendirmenin, ürün yerine, süreç odaklı olduğu söylenebilir.

2.6.4 Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme

Şaşan (2002: 77)'a göre yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretimin değerlendirme şekilleri geleneksel yöntemden farklıdır. Yapılandırmacı öğrenmede hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınama durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda sınama durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır.

Babadoğan (2003: 135)'a göre yapılandırmacılık yaklaşımında değerlendirme geleneksel yöntemlerden oldukça farklıdır. Bu yaklaşımda değerlendirme sonuca değil sürece odaklanır. Yapılan değerlendirme, öğrenmede bir son değildir. Bir sonraki öğrenmeye yol göstericidir. Öğrencinin hangi davranışları kazandığı değil, o davranışı nasıl kazandığı ile ilgilenir. Değerlendirme sürecinde sadece öğretmen rol sahibi değildir. Öğretmen ve öğrenci sürece birlikte aktif olarak katılır. Bu da öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımdan uzak, öğrenenin etkin bir şekilde öğrenme faaliyetine katıldığını gözler önüne sermektedir.

Erdamar ve Demirel (2008: 631) ise değerlendirmenin, öğrenme ve öğretme etkinlikleri sürecinde, öğretim etkinlikleriyle birlikte devam eden bir süreç olduğunu, değerlendirmenin öğretim süreci içinde olması gerektiğini ifade etmektedirler. Onlara göre değerlendirme sürecin sonunda yer almaz. Sınavlar ve testler değerlendirme için yeterli değildir. Yaratıcılık, risk alma, analiz yapma, tartışma ve sürece dahil olma gibi üst düzey bilişsel faaliyetleri tek doğru sınavlarla ölçmek mümkün değildir. Öğrenenlerin kendi değerlendirmelerini gerçekleştirebilmeleri için performans değerlendirme, özgün değerlendirme, öğretmen gözlemleri, görüşme, problem çözme gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır.

Schreurs (2009: 5)'a göre değerlendirme sonuçları öğrencilerin gelişiminde kullanılır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri yerine poster, sunum, rapor,

portfolyo, öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve performans değerlendirme gibi öğrencinin tüm etkinliklerini dikkate alan değerlendirme teknikleri kullanılır.

Aşağıda Tablo: 2.6.4'te McMillian (1997: 67)'ın tarafından ifade edilen yapılandırmacı yaklaşımdaki değerlendirme ile geleneksel değerlendirme arasındaki farklar verilmiştir.

Tablo: 2.6.4.1 Geleneksel Değerlendirme ve Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme Arasındaki Farklar

Geleneksel Değerlendirme	Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme
• Sonuç odaklı yaklaşım benimsenir.	• Süreç odaklı yaklaşım benimsenir.
• Beceriler (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) tek tek ele alınır.	• Dört dil becerisi bütün olarak ele alınır.
• Bilgi hatırlanır.	• Bilgi uygulanır.
• Sadece tek bir doğru cevaba odaklanılır.	• Birden fazla doğru cevaba odaklanılır.
• Önceden belirlenmemiş ölçütler olmaksızın değerlendirme yapılır.	• Önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirme yapılır.
• Öğretimden sonra değerlendirme yapılır.	• Öğrenim süresi boyunca değerlendirme yapılır.
• Çok az dönüt verilir.	• Zamanında yeterli dönüt verilir.
• Klasik sınavlar yapılır.	• Öğrencilerin performanslarını ölçebilen teknikler kullanılır.
• Öğrenciler tek bir teknikle değerlendirilir.	• Öğrenciler birden çok teknikle değerlendirilir.
• Önceden belirlenmiş zamanlarda değerlendirme yapılır.	• Süreç boyunca değerlendirme yapılır.

Kaynak: (McMillian (1997: 67).

Tablo 2.6.4'te verilen bilgiler doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirmenin geleneksel değerlendirmeden çok farklı olduğu, öğrenci merkezliliğin ön plana çıkarıldığı, öğrencinin süreç içerisinde çoklu değerlendirme teknikleri kullanılarak değerlendirildiği söylenebilir.

2.7 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Yabancı Dil Eğitimi

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil özel bir durumun gerektirdiği görevi yerine getirmek için sosyal etkileşim deneyimleri aracılığıyla oluşturulan öznel bir araçtır. Bu görüşün ilk bakışta görevsel ve etkileşimsel görüşlerin karışımlarından oluştuğu düşünülebilir; fakat bu görüşün köklü özellikleri vardır. İlk olarak bu görüş dilin öznel ve bireylere özgü olduğunu iddia eder. Aynı ailedeki ikizlerin bile farklı dil yeteneğine sahip olması bu iddianın kanıtı sayılabilir. Çünkü her birey farklı dil deneyimlerine sahiptir ve aynı dil girdisini farklı bir şekilde yapılandırır. Dil sosyal etkileşim aracılığıyla yapılandırılır. Bu nedenle sosyal etkileşim dilin amacı değil sadece bir kanalıdır. Diğer bir ifadeyle dil sosyal etkileşim için değildir sosyal etkileşim dil içindir. Yapılandırmacı görüş belli ve standart anlamların öğretimini değil belli durumlar için gerekli işlevlerin bizzat kişi tarafından yapılandırılmasını vurgular. Bu yüzden durum ve bağlam dil edinimini belirler. Son olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretim programlarında önceden belirlenmiş bir içerik yoktur, öğrenciler istediklerini öğrenme konusunda serbest bırakılırlar. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretim programları anlamlı bağlamlar (durumlar) organize eder ve öğrenenlerin bilgiyi sosyal etkileşim aracılığıyla yapılandırması ve belli durumu, işlevi bizzat yaşamak için öğrenenlere rehberlik eder (Richards ve Rodgers, 1990: 18).

Yabancı dil öğretimi bağlamında bakıldığında yapılandırmacılık yaklaşımının birden fazla yönü olduğu görülmektedir. Bunlar yabancı dil öğretiminde eylem, öğrenen, süreç odaklılık ve bütüncül bir dil deneyimi şeklinde özetlenebilir. Reinfreid (2000)'in yapılandırmacı yaklaşıma göre yabancı dil öğretiminin ilkeleri aşağıda Tablo: 2.7.1'de verilmiştir.

Tablo: 2.7.1 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Yabancı Dil Öğretiminin İlkeleri

Eylem Odaklılık	Öğrenen Odaklılık	Süreç Odaklı Farkındalık	Bütüncül dil Deneyimi
✓ İşbirliğine dayalı öğrenme	✓ Öğretimin Bireyselleştirilmesi	✓ Öğrenme farkındalığı	✓ İçerik odaklılık
✓ Sınıf içi etkinliklerde yaratıcılık	✓ Öğrenen özerkliği	✓ Dil farkındalığı	✓ Gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamı
✓ Proje tabanlı öğrenme		✓ Kültürlerarası farkındalık	
✓ Öğrenen odaklı öğrenme: öğreterek öğrenme			

Kaynak: (Reinfreid , 2000).

Tablo: 2.7.1'e göre eylem odaklılık işbirliğine dayalı öğrenmeyi, sınıf içi etkinliklere etkin katılımı ve proje tabanlı öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir. Öğrenen odaklılık da öğrenimin bireyselleşmesini ve öğrenenin özerkleşmesini vurgular. Süreç odaklılık ise öğrenme, dil ve kültürlerarası farkındalığı gerektirmektedir. Bütüncül dil deneyimi ise içerik odaklılığını, gerçek ve karmaşık öğrenme ortamlarını sunmaktadır.

Öğrenenler, yapılandırmacı sınıflarda, özgünlüğü grup çalışması şeklinde birlikte çeşitli konularla ilgili dilekçe yazmak, yine bu konuların özelliğine göre sorunlara alternatif çözümler getirmek için tartışmalar yapmak, gönüllü sosyal çalışmalar hazırlama ve konularla ilgili diğer öğrencilerin ve kişilerin fikirlerini ortaya çıkarabilecek sormacalar hazırlama ve bunları uygulayıp sonuçlarını sunmak, konularla ilgili internet sayfalarında araştırmalar yapmak, gibi etkinliklerle yakalayabilirler. Bu şekilde kendi öğrenme ortamlarını da yaratmış ve zenginleştirmiş olacaklardır (Can, 2006: 285).

Bilginin yapılandırılmasında içinde bulunulan ortamının etkisi önemli olduğundan ortamlar öğrenci merkezli ve esnek olmalıdır (Ersoy, 2005: 171). Bilginin üretilmesi ve sunulmasında öğretim teknolojileri ile donanımlı olması, öğrencilerin her türlü etkinliği yapmasına uygun olması, ses ve gürültüyü geçirmeyen özellikte olması yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun oluşturulan sınıfın fiziksel özellikleri arasında gelmektedir (Yapıcı, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre materyalin görsel ve işitsel olarak sunumunda fiziksel donanımlara gerek vardır. İnternet bağlantısı olan bilgisayarlar, DVD'ler, film veya müzik CD'leri önemli yer tutmaktadır. Hedef dili öğrenmek isteyen bireyler, o dilin konuşulduğu toplumda dili üretmek isteyecekleri için materyal seçerken de dili doğal ortamında öğrenmeyi sağlamak bağlamında gerçek hayattan, o dilin ait olduğu kültürden seçmek gereklidir. Ayrıca öğrenenlere bu kültürü tanımalarına yardımcı olunmalıdır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 451).

Yabancı dil öğrenme süreci içerisinde değerlendirme yaparken öğretmen gözlemleri, öğrenci çalışmalarının toplandığı portfolyolar, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde sorumlu oldukları ödev, proje, sunum gibi ürün değerlendirmeleri ve bireysel veya grup olarak sergiledikleri performanslarının değerlendirilmesi (tiyatro gösterisi, şiir veya müzik dinletisi gibi) kullanılan yöntemlerdir. Öğrencinin dil gelişimini süreç içerisinde değerlendirme öğrencilerin nasıl bir öğrenme öğretme ortamından geçtiğini, hangi konularda zorlandığını, zayıf ve iyi olduğu yanlarını öğretmen, öğrenci ve hatta velinin birlikte görmesine yardım eder. Bu yüzden değerlendirme bir sonuç değil eksik veya yanlışların kaynaklandığı sorunları fark edip üzerine gitme farkındalığı yaratan, fırsatlar sunan bir durumdur. Öğrenciye kendi öz değerlendirmesini yapma fırsatı sunulması, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde daha çok sorumluluk almasına ve etkin olmasına yardım eder (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 446-451).

Son olarak yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir yabancı dil dersinde öğrenciden aşağıdaki kazanımları edinmesi beklenmektedir. Bunlar (The European Award for Languages, 2008: 3):

1. Okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, kavrayabilme becerisini geliştirmek,
2. Hem yazılı hem de sözlü dille kendini ifade edebilmek,
3. Mesleki, kültürel ve sosyal hayatta gerekli olan yabancı dil iletişimini sağlayabilme yeterliliğini kazanmak.
4. Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme, sorgulama, araştırma ve etkili iletişim becerilerine sahip olma

Buradan hareketle yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği yabancı dil öğretim programında dilin işlevsel ve iletişimsel yönünün önem kazandığı söylenebilir.

2.8 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının tasarımı ve amaç ve diğer özellikleri şu maddeler halinde özetlenebilir (MEB, 2006: 2-3):

- Öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara geçildiği için, programda ürün değil süreç odaklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel varsayım, her dil davranışının altında, öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları belirli beceri ve stratejilerin olduğu şeklindedir.
- 2006 İngilizce Dersi Öğretim Programında amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek hepsinden yararlanılmıştır. Böylelikle ortaya çıkarılan program yaklaşımına karma tip program geliştirme yaklaşımı denmektedir.
- Programda yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler), süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.
- 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında karma tip program geliştirme modeli kullanıldığında, Avrupa Dil Pasaportu'nun programla kolayca bütünleşebileceği düşünülmüştür. Avrupa Dil Dosyasının sağlayacağı faydalar ise “dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve böylece yavaş yavaş onların kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamak” şeklinde özetlenmiştir.
- İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmelerini sağladığı için sarmal format (cyclical format) tercih edildiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu yaklaşım sayesinde bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmektedir ve aynı konu değişik zamanlarda değişik görünümlemlerle tekrar edilerek pekiştirilmektedir.

- Ünitelerin İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında belirtilen konular çerçevesinde yazıldığı belirtilmiştir. Bu çerçevede, aynı zamanda ergenlerin de bireysel özellikleri ve ilgi alanlarının göz önüne alındığına vurgu yapılmıştır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın en önemli noktalarından olan sorgulayıcı ve düşündürücü etkinliklerle bezendirildiği programda, sol beyin olduğu kadar, sağ beyin fonksiyonlarının geliştirilmesi dolayısıyla tam beyin öğrenmenin (whole brained learning) gerçekleşmesi hedeflendiği ifade edilmiştir(MEB, 2006: 2).
- Kazanımların oluşturulmasında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirlenen ve dil öğretiminde kullanılması önerilen ölçütler (temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve deneyimli kullanıcı) dikkate alındığı belirtilmiştir. (MEB, 2006: 3). Bu ölçütlerden 7. sınıflar için hazırlanan kitap Avrupa Konseyi'nin hazırladığı diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil düzeylerinden temel kullanıcı "A2 Basic Learner"a denk gelmektedir. A2 Basic Learner düzeyindeki bir öğrenci kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir

Sonuç olarak ilköğretim İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının öğrenci merkezliliği temele alarak, iletişimsel dil öğretimini amaçladığı söylenebilir.

İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemine girdiklerini dikkate alarak, ergenlik dönemi ve ergenlik dönemi çocuklarının özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Programda bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları tanımlanmış ve eğitim öğretimin bu özelliklere ve ihtiyaçlara uygun olarak yürütülmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Programda ergenlerin etkili öğretimi için bazı öneriler verilmiştir. Bunlar şöyle sıralanmıştır (MEB, 2006: 3-6):

- Ergenlerin çoğunluğu pop müzikle ilgilenir. O hâlde onların hoşuna giden müziği kullanarak dili öğretmek daha ilgi çekici olacaktır.
- Ergenler havalı ve karizmatik görünmeyi severler. Bu sebeple spor, medya ve eğlence gibi alanlardan konular kullanmak hoşlarına gidecektir.
- Ergenler, diğer insanlarla değişik ilişkiler kurmayı keşfederler. Bu sebeple grup çalışması, bireylerin daha az gergin ve daha çok iş birlikçi bir atmosferde sınıf arkadaşları ile etkileşimde bulunmasına olanak verecektir.

- Ergenler kişiliklerini (bazen birden çok kişiliğe sahip olabilirler) tanımlamaya başlamışlardır. Rol yapma etkinlikleri, ergenin başka birinin kimliğine bürünerek rahatça değişik duyguları ifade etmesine yardımcı olur.
- Büyüme sürecinin en önemli unsurlarından biri de bireyin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmesidir. Dil öğretiminde ise öğrenme stil ve stratejilerinin farkına varma, ergenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olacaktır.
- Ergenler ilgi duydukları alanlarda detaylı bilgiye sahiptirler. Bu sebeple öğrencilerin sınıf dışı ilgi ve bilgilerini derse aktarmalarını sağlamak yararlı olacaktır.
- Çeşitlilik, sınıfın tekdüze yaşantısına renk getireceğinden farklı etkinliklerin kullanılması, derse ilginç ve esprili bir hava katılması önerilmektedir.
- Ergenler, bedenlerindeki değişiklikleri keşfetme sürecinde olduklarından sınıf içinde hareket etme fırsatı veren etkinlikler tercih edilmelidir.
- Sınıf içinde seviye açısından değişiklikler olabilir. Ancak iyi sınıf yönetimi becerileriyle donatılmış bir öğretmen çok kalabalık sınıflarda dahi sıkıntı çekmeyecektir.
- Türkçe kullanımından kaçınılmalıdır. Ancak öğretmen yabancı dilde başa çıkamayacağını düşündüğü çok ciddi bir disiplin sorunu ile karşılaştığında Türkçe kullanabilir.
- Oyunlar sınıfta dil kullanımı için anlamlı bağlam yaratılması, etkileşimi tetiklemesi, yarış ve eğlence havası yaratması bakımından yararlıdır. Ancak öğretmen oyun kurallarını kısa ve anlaşılır şekilde açıklamalıdır. Bu yaş grubu için akıl ve mantık oyunları idealdir.

Programda ayrıca amacın sınıfın İngilizce konuşur hale gelmesi olduğu belirtilerek bu konuda yapılabilecekler hakkında öneriler sunulmuştur. Bunların arasında, İngilizce kullanımı konusunda tutarlı olunması, mimik, jestlerin, tonlama ve vurgunun kullanılması, çocuklarla daima İngilizce konuşularak iyi bir model oluşturulması, dilin basitleştirilmesi ve öğrencilerin zekalarını küçümsememesi yer almaktadır. Programdaki bir başka husus ise terimler sözlüğünün yer almasıdır. Bu şekilde programın daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir (M.E.B., 2006: 2). 4. ve 5. sınıflarda olduğu gibi, bilmece, oyun, el işi gibi öğrenenin yaratıcı yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler 7. sınıfta da devam etmektedir. Ayrıca zihin veya bilgi haritası yapma, çizme veya doldurma, eşleştirme, drama gibi etkinlikler de vardır.

2.8.1 İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Programı

Öğrencilerin haftalık 4 saat zorunlu ve 2 saat seçmeli İngilizce dersleri vardır. Her bir ünite 2 kısımdan oluşmaktadır: Bölüm A ve Bölüm B. Bölüm A, zorunlu 4 saati alanlar ve Bölüm B, (4+2) saatlik İngilizce dersleri için tasarlanmıştır. Bölüm B’de yeni bilgi sunulmamakta sadece çalışılan konuları pekiştirmek için kullanılmaktadır. A bölümünü bitiren öğretmenler, B bölümüne geçebilirler. Burada amacın üniteleri

bitirmek değil, İngilizce öğretmek olacağı vurgulanmıştır. Öğretmenler seçmeli ders saatlerinde öğrencilere geri dönüt verebileceklerdir. Her üniteye verilen ödevler/projeler Dosya'da (Dossier) saklanacaktır. Öğrenciler ayrıca projelerini sınıfta arkadaşları ile paylaşacaktır (MEB, 2006: 165).

İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı 16 üniteden oluşmaktadır ve her ünitenin bir konusu vardır. Bu konuların Common European Framework (Avrupa Ortak Başvuru Metni) çerçevesinde ve yapılandırmacı eğitim ve iletişimsel yaklaşım prensiplerine göre hazırlandığı belirtilmiştir. İnsanların büyük çoğunluğunun dünyayı görsel olarak algıladığı varsayılarak ders kitapları hazırlanırken görsel öğelere ağırlık verildiği ifade edilmiştir. Kitap kahramanları Thomson ailesi ve köpekleridir. İlk üniteye birlikte görülmektedir ve daha sonra ünitelerde yer alan okuma ve dinleme metinlerinde bu ailenin bireyleri değişik aktivitelerde roller almaktadır. Becerilerin bir bütün olarak düşünüldüğü belirtilmiş, herhangi bir becerinin başka bir beceriyle tamamlandığı vurgulanmıştır. Programda en büyük değişikliğin doğrudan gramer öğretimi içermemesi olduğu iddia edilmiş bunun yerine, dili konuşulduğu doğrallıkta verebilmek için 3 aşamalı bir model kullanılmıştır ve model şu bölümleri içermektedir (MEB, 2006: 16):

- **Sunum Aşaması (Spotlight):** Üç aşamalı dil öğrenme modelinin verildiği ilk bölümdür. Eğer bir üniteye 2 Spotlight varsa, o zaman Spotlight 1 ve Spotlight 2 diye adlandırılmıştır. Eğer bir Spotlight varsa, sadece Spotlight olarak geçer. İngilizce dil öğretiminde kullanılan çıkarım (elicitation) tekniğini temel alır. Yeni Dil sunumu (presentation) ise sistematik olarak, konu içinde dinleme ve okuma metinlerinde verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın da öngördüğü gibi, anlamı öğrenenin dili, kullanıldığı gerçek bağlamda (context) görmesi, anlamını kendi çıkarması ve yapılandırmasıdır. Spotlight bu amaç için tasarlanmıştır ve öğrenenin anlamayı sorgulamasını (concept checking) sağlar.

- **Dil İşlevleri Aşaması (Language Spot):** Bu bölüm üç aşamalı dil öğrenme modelinin verildiği ikinci bölümdür ve burada dil fonksiyonları (language functions) verilir. Amaç, öğrenenin bilgiyi problem şeklinde çözmesi ve kullanımını öğrenmesini sağlamaktır. Diğer bir deyişle, öğrenen dilin kazanımlarını öğrenmeye hazır hale gelmiştir.

- **Kontrol Aşaması (Check Spot):** Bu bölüm üç aşamalı dil öğrenme modelinin verildiği üçüncü ve son bölümdür. Öğrenen, artık bilgiyi sorgulamalı, analiz etmeli, ne amaçla kullanıldığını öğrenmiştir. Sıra öğrenileni doğru algılayıp algılamadığını kontrol etmektedir.

Görüldüğü gibi İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerini taşımaktadır. Öğrenenin çıkarım yapması, öğrenenin kaynak dili gerçek bağlamda görerek bizzat kendisinin yapılandırması, bilginin problem şeklinde görülmesi ve sorgulanması bu özelliklerden bazılarıdır.

İlköğretim İngilizce Dersi Programında 7. sınıfı tamamlayan öğrencilerden dildeki yetenek seviyelerini şu şekilde göstermeleri beklenmektedir (MEB, 2006: 165):

1. Temel cümle kalıplarını kullanmak, öğrenilmiş sözcük gruplarıyla iletişim kurmak ve kendilerinin ve diğer insanların ne iş yaptıklarını, neye sahip olduklarını açık ve kesin bir biçimde ifade etmek,
2. Somut basit ihtiyaçları (kişisel detay, günlük rutin işler, istek ve ihtiyaçlar, ricalar) karşılamak için kısa günlük ifadeleri kullanmak,
3. Bildik durum ve konuları içeren günlük rutin durumların üstesinden gelmek için yeteri kadar kelime bilgisine sahip olmak,
4. Davette ve tavsiyede bulunmak, özür dilemek ve bunlara karşılık vermek,
5. Günlük selamlama ve hitap biçimini kibarca kullanarak çok kısa sosyal etkileşimlerde bulunabilmek,
6. Öğrenilmiş basit ifadeleri özel durumlara iyi uyarlamak,
7. Basit diyalogları başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak,
8. Kısa bir diyalogu başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak için basit teknikler kullanmak,
9. “ve, ama” ve “çünkü” gibi basit bağlaçlarla kelime gruplarını bağlamak,
10. Hikaye anlatmak ya da bir şeyi tanıtmak için basit cümleleri birbirine bağlamak maksadıyla en sık kullanılan bağlaçları kullanmak,
11. Kısa süren sosyal ilişkilerde sözcük gruplarını her günkü konular üzerine fark edilir tereddütler ve hatalı girişimler olsa da kolayca yapılandırmak,

Bu amaçlara ulaşmak için programda aşağıdaki yapılar önerilmektedir:

- Yer yön edatları
- Önceden çalışılmış zamanların tekrarı
- Öneride bulunma kalıpları
- Yetenek, olasılık, tavsiye ve kesinlik bildiren kalıplar
- Emir cümleleri
- Karşılaştırmalar ve Üstünlük bildiren yapılar
- Geçmiş zaman- olumlu, olumsuz, soru ve 5N1K soruları
- Zaman zarfları
- Sıfatlar ve zarflar
- Önce, sonra –iken kalıpları
- “Vardı-Yoktu” kalıpları
- Geçmişe ait yetenekleri bildiren kalıplar
- Geçmişe ait alışkanlıkları bildiren kalıplar

Buradan hareketle MEB’in belirlemiş olduğu hedeflerin yabancı dilin işlevsel ve iletişimsel gücüne vurgu yaptığını söylemek mümkündür. Özellikle öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kullanabileceği yapıların öne çıkması da son derece önemlidir.

2.9 İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.9.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güneş (2009) “İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmasında anket ve görüşme tekniğini kullanarak Ankara’da görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; hedef ifadeleri öğretmenler tarafından anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubuna gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulunmuştur. İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorunun ise zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Ayrıca programın önerdiği ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinin öğretmenlerce tam olarak anlaşılamadığı ve öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırmada araç-gereçlere ulaşmada özellikle sosyo-ekonomik olarak az gelişmiş ilçelerde sorun yaşandığı belirlenmiştir.

Seçkin (2010) “İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, başlıklı doktora tezinde “Yıl Düzey Belirleme Testi”, “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, “Anket”, “Görüşme” ve “Gözlem” formları kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir: Öğretmenlerin İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin genel olarak görüşleri olumlu olmakla birlikte, programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerindeki etkisinin olumlu fakat programdaki kazanım sayısının mevcut ders saatleri içinde gerçekleştirilemeyecek kadar fazla olduğu ve öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecek durumları içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Programın içerik boyutuna

ilişkin öğretmen görüşleri programın içeriğinde daha çok kelime öğretimine ağırlık verildiği, içeriğin kendi içerisinde tutarlı olmadığı, konuların birbirini destekler nitelikte olmadığı, yeterince tekrara yer verilmediği ortaya çıkmıştır. İçerikte yer alan şarkı ve tekerlemelerin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı konusunda öğretmenler görüşlerini olumlu olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programın araç-gereçlerine ilişkin en büyük olumsuzluğun ders kaynaklarına zamanında ulaşamama ve programa yönelik kaynak kılavuzun öğretmeni yeterince bilgilendirilmemesi olarak sıralanmıştır.

Çelik (2009)'ın veri toplama aracı olarak anket kullandığı “İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada öğretmenlerin kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme durumlarına ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda yeni programın uygulanmasında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, bu yaş seviyesindeki öğrencilerin dili öğrenmeye istekli olmalarına karşın günlük hayatta dili etkin kullanamadıkları, öğretmenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili kazanımların gerçekleşmesinde zaman zaman sorunlar yaşadıkları, programda bulunan etkinliklerin sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle uygulanmadığı, materyal bulmada zaman zaman sıkıntı çekildiği, yeni programla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilmesinin faydalı olacağı ortaya çıkmıştır.

Erkan (2009) “İlköğretim Okulları 4. Ve 5. Sınıflar Yeni İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi” başlıklı çalışmada 2007-2008 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 93 öğretmene anket uygulamıştır. Erkan (2009)'ın çalışmada öğretmenler program uygulanmaya geçilmeden önce kendilerine yeterli hizmet içi eğitim verilmediğini, programın tam algılanmadığı, programın uygulama aracı olan ders kitaplarından 4. Sınıf düzeyinde olanın etkin olarak uygulanabildiği fakat 5. Sınıf ders kitabının uygulanmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir ayrıca programın etkili uygulanabilmesi için yeterli araç gerecin okullarda bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sorun olarak algıladıkları diğer hususlar ise içeriğin tekrar gözden geçirilmesi, süre konusunda öğretmenlere esneklik sağlanması gerektiği ve özellikle 5. sınıf temalarının öğrenciler tarafından anlaşılabilir düzeyde yeniden düzenlenmesi gerekliliğidir.

Sert (2008) tarafından yapılan "İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık" başlıklı bir çalışmada ise ilköğretim beşinci sınıf İngilizce, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji programlarının yapılandırmacılık yaklaşımının ilkelerine ve standartlarına uygunluğu incelenmiştir. Buna göre, araştırma konusu olan programlarda uygulananlarla oluşturmacı eğitim ilkelerinin uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde; elde edilen bulgular programlara ilişkin niyet edilenlerle, programlarda uygulananlar ve oluşturmacı eğitim standartlarının uyumlu olduğunu göstermiştir. İçerikte, konuların derinine inilememesi, programın dinamizmi/esnekliği ve programın sürekliliğinin kesintiye uğraması gibi üç noktada engeller ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çok sayıda etkinlik her durumda, her öğrenciye ve her kavramı sezdirerek kazandırmaya çalışmanın, süreç içinde derinlemesine öğrenmeyi nasıl etkileyeceği konusunda belirsizlikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ceyhan ve Peçenek (2010) "İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Oluşturmacı Yaklaşım Ve Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkelerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Oluşturmacı Yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmiş ve programın uyum görünümü ortaya konmuştur. Programın uygulanma süreciyle ilgili bilgi edinmek amacıyla İngilizce ders kitabı incelenmiş ve programı uygulayan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmen görüşmelerinden ve kitap incelemesinden, uygulama aşaması ile Oluşturmacı Yaklaşımın ilkeleri arasında bir uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, görüşmelerden örtük olarak Planlı Biçime Odaklanma Modelini işaretleyen bir öğretim görünümü ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine, öğretim programı ve ders kitabı Planlı Biçime Odaklanma Modelinin ilkelerine göre değerlendirilmiştir.

Küçük (2008), "Birinci Kademedeki İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Programla İlgili Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ışığında, devlet okullarının ilköğretim 1. kademesinde (4. ve 5. sınıflar) uygulanmakta olan 2006 İngilizce Öğretim Programını genel özellikler, hedef/kazanımlar ve içerik açısından anket yoluyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Katılımcı öğretmenler yeni programın genel özellikleri, hedef/kazanımları ve içeriği hakkında ılımlı ölçüde olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen yine de ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereken yetersiz bölümleri olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yeni ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programı genel

özellikler, hedef/kazanımlar ve içerik bakımından bazı açılardan verimsiz olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacı, programın özellikle hedef/kazanımlarının gözden geçirilip, daha çok duyuşsal ve psikomotor hedef/kazanımlar eklenmesi ve içeriğe daha fazla iletişimsel ve yaratıcı kısımlar eklenmesini önermiştir.

Yanık Ersen (2007) tarafından yapılan “İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Uygulanması Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde İngilizce öğretim programının uygulanması sürecinde, okul ve sınıfların fiziksel koşullarından, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri ile görüş ve algılarından kaynaklanan farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma programın hedeflerinin büyük bir bölümünün orta düzeyde gerçekleşmekte ve konu seçimi ve düzenlenmesi açısından birtakım sorunlarla karşılaşıldığını, program uygulanırken hedeflenen bilgi ve beceriler dikkate alınarak, gerek öğretmen, gerekse öğrenci merkezli çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığında bunların öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını göstermiştir. Programın uygulanmasında, ders araç ve gereçlerinden, ders kitabından, öğrencilerden, sınıf ortamından ve programdan kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin hedeflere ulaşılmasını, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesini ve ölçme-değerlendirme süreçlerini önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye, yaşlarına, deneyimlerine ve eğitim durumlarına göre programı uygulamalarında; öğrencilerin ise sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, ailelerinin eğitim durumlarına ve İngilizce düzeylerine ve daha önce aldıkları İngilizce notuna göre uygulanan programı algılamalarında farklılıklar oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Karakoyun’un (2008) görüşme tekniğini kullandığı “İlköğretim II. Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Adapazarı Örneği)” başlıklı çalışmada okullarda yabancı dil branş öğretmenlerinin sayısının yetersiz olması, öğretmenlerinin aldıkları akademik eğitimin teoride kalmış olup uygulamada yetersiz kalmış olması; öğrenci-veli ve yöneticilerin yabancı dil gereksiniminde yeterli bilince sahip olmaması; okullarda yabancı dil sınıfının bulunmayışı ve öğretim ortamlarını destekleyen materyallerin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, yabancı dil öğretim programının amaçlandığı ölçüde tamamen gerçekleştirilmesine engel teşkil ettiği gözlemlenmiştir.

2.9.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Engel, Bas, İon ve B. Groot (2007) 2004 yılında North Rhine-Westphalia Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetiminde yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formu, anket ve testler kullanılmıştır. Öğrencilerin dil becerilerini kullanma düzeyini belirlemek için ölçme araçları öğrencilere iki yıllık bir dil öğretimi sonunda uygulanmıştır. Öğretim programının hedeflerine yönelik olarak dinleme, okuma, kelime ve konuşma testleri hazırlanmıştır. Programın hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirleyebilmek için test sonuçlarında yararlanılmıştır. Dinleme ve okuma testlerinde öğrencilerin %1'i %25'in altında, %50'si %74 ve %34'ünde %76-88 oranında programda belirtilen hedeflere ulaşmışlardır.

Bonnet (2002) 2006-2007 yılında yedi Avrupa ülkesinin katılımıyla ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Araştırma yabancı dil programlarının uygulanması sonucu ortaya çıkması beklenen bilişsel ve duyuşsal ürünleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri ve veliler katılmışlardır. Araştırmaya her ülkeden 150 öğrenci (6-11 yaş) olmak üzere toplam 1200 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formları, anketler, gözlem formları ve motivasyon/tutum ölçeklerinin yanında konuşma ve dinleme becerilerinin düzeylerini ve kelime bilgisini belirlemeye yönelik öğrenme görevleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçların ise şöyle özetlenebilir. 6-11 yaşındaki çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonun oldukça yüksek olduğu, çocuklar kendi yeteneklerinin ve yabancı dil öğrenmedeki gelişimlerinin farkında olduğu, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve velilerin erken yaşta dil öğretimini destekledikleri, sınıfta kullanılan yöntemler arasında en çok konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntemlerin seçildiği, İngiltere'deki sınıf mevcutlarının diğer ülkelere göre daha kalabalık (30 kişi) ve derse ayrılan sürenin (haftada yarım saat) kısa olmasından dolayı bu ülkedeki öğrencilerin motivasyonunun diğer ülkelerdeki öğrencilerden düşük bulunduğu, İspanya ve Fransa dışındaki 6 ülkedeki velilerin çocuklarının dil öğrenmesi konusunda olumlu düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Yabancı dil öğretim programının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar çoğunlukla 2000'li yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Program değerlendirme ve dil

öğretimine ilişkin araştırmalar, öğrencilerin dil becerilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve dil öğretim sürecini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik olarak yapılmıştır. Yapılan bu tür çalışmaların dil öğretim sürecinin etkililiğinin artırılmasında katkısının önemli olduğu söylenebilir.

Ülkemizde 2006 yılında kademeli olarak uygulamaya başlanan İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılmasına rağmen yapılan araştırmalar 6. 7. ve 8. sınıfın birlikte değerlendirilmesi şeklinde olmuştur. Oysa kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşlerin her sınıf düzeyi için ayrı ayrı yapılması gerekmektedir. Ayrıca ilgili literatürde 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın değerlendirilmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenlerden dolayı bu araştırma yabancı dil öğretimi alanına katkı sağlamanın yanında 2008-2009 yılında uygulamaya başlanan 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, çalışma evreni, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşımı temelinde hazırlanan ve 2008 – 2009 öğretim yılında uygulanmaya başlayan 7. sınıflar için 2006 İngilizce Dersi programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Altındağ ilçesindeki ilköğretim okullarının 7. sınıflarında İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine dayalı, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77).

3.2 Evren

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesi sınırlarındaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve 7. sınıflarda İngilizce dersi veren toplam 180 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

3.3 Örneklem

Bu araştırmada Altındağ ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tümüne ulaşılacağı varsayıldığından örneklem tayin edilmemiştir. 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve 7. sınıflarda İngilizce dersi veren toplam 180 İngilizce öğretmeninden ulaşılabilen 152 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır. Bu sayı çalışma evreninin %84.4'ünü oluşturmuştur. Anketin uygulandığı okullarda bulunan İngilizce öğretmenlerinin dağılımları Ek 3'te yer almaktadır.

3.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Dört bölümden oluşan anketin birinci bölümünde programın kazanımlar boyutuna ilişkin 18 madde, ikinci bölümünde programın içerik boyutuna ilişkin 21 madde, üçüncü bölümünde programın eğitim durumlarına ilişkin 27 madde, dördüncü bölümünde programın ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin 18 madde bulunmaktadır. Bu bölümlerde yer alan 84 madde (A) Tamamen katılıyorum, (B) Katılıyorum, (C) Biraz katılıyorum, (D) Katılmıyorum (E) Hiç Katılmıyorum şeklinde beşli likert tipi ölçeğe uygun olarak hazırlanmıştır.

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırmada ilköğretim 7. sınıfta uygulanan 2006 İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından incelenen anket ile değerlendirilmiştir. Bunun için;

- Anket hazırlanırken önce araştırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak anket oluşturulmuştur.
- Programı uygulayan öğretmenlerle de yüz yüze görüşülerek ve internette öğretmenlerin katıldığı forum sitelerinde öğretmenlerin tartıştığı sorunlar alınarak anket için maddeler oluşturulmuştur.
- Anketin geçerliği ve güvenirliği için;
 - ✓ Eğitim Bilimleri alanından dört uzman ve Yabancı Diller Bölümü'nden iki uzman olmak üzere toplam altı uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.
 - ✓ Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
 - ✓ Alınan görüşler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılır veya değiştirilirken, ankete yeni maddeler de eklenmiştir.
 - ✓ Güvenirlik, araştırma sürecinin ve verilerin açık ve ayrıntılı biçimde yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 274). Bu

araştırmada güvenilirliği artırmak için araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da incelenebilecek düzeyde tanımlanmıştır.

- ✓ Son haline getirilen anket formu araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmadan önce anlaşılamayan maddeleri belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapabilmek için 39 öğretmene uygulanmış, böylelikle bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Gerekli düzenlemelerle veri toplama aracına son şekli verilmiştir
- Ankara ili Altındağ ilçesindeki 7. sınıf İngilizce öğretmenlerine veri toplama araçlarından biri olan anketin uygulanabilmesi için Valilik'ten izin alınmıştır.
- Daha sonra, anketlerin bir kısmı araştırmacı tarafından okullara gidilerek, bir kısmı Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki okulların posta kutularına bırakılarak, bir kısmı ise e-posta aracılığıyla uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler; örneklem grubundaki öğretmenlerin ilköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Anketten elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programında veri girişi yapılarak değerlendirilmiştir. Programda alınan frekans ve yüzdelere tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının öğeleri olan kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme - değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ait bulgular tablolar halinde sunularak veriler doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 1: “İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programında yer alan kazanımlara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?”

Bu alt problemin çözümüne ilişkin toplanan veriler aşağıda, Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo: 4.1.1 Kazanımlara İlişkin Katılımcıların Görüşleri (N:152)

	A) PROGRAMIN KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	N	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		$\bar{X}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	152	11	7,2	76	50	14	9,2	42	27,6	9	5,9	3,2
2.	Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.	152	2	1,3	30	19,7	35	23	60	39,5	25	16,4	2,5
3.	Kazanımlar günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.	152	4	2,6	40	26,3	30	19,7	56	36,8	22	14,5	2,6
4.	Okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	152	–	–	61	40,1	28	18,4	48	31,6	15	9,9	2,2
5.	Yazma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	152	4	2,6	44	28,9	21	13,8	62	40,8	21	13,8	2,6
6.	Konuşma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	152	2	1,3	35	23	38	25	74	48,7	3	2	2,7
7.	Dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	152	2	1,3	43	28,3	27	17,8	60	39,5	20	13,1	2,6
8.	Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.	152	10	6,6	31	20,4	18	11,8	43	28,3	50	32,9	2,4
9.	Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.	152	6	3,9	54	35,5	39	25,6	40	26,3	13	8,5	3
10.	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	152	–	–	44	28,9	34	22,4	54	35,5	20	13,1	2,7
11.	Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.	152	–	–	51	33,5	20	13,5	60	39,5	20	13,1	2,6
12.	Kazanımlar öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	152	8	5,3	58	38,1	28	18,4	48	31,6	10	6,6	3
13.	Kazanımlar dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirecek şekilde yazılmıştır.	152	3	2	28	18,4	40	26,3	64	42,1	17	11,2	2,6
14.	Kazanımlar İngilizceye yönelik olumlu duyuşsal özellikleri (İngilizce öğrenmenin öneminin farkında olma, dil öğrenmekte zevk alma vb.) geliştirici niteliktedir.	152	–	–	33	21,7	42	27,6	64	42,1	13	8,5	2,6
15.	Kazanımlar öğrenciye kendi kendine öğrenme becerileri kazandırmaya yöneliktir.	152	–	–	19	12,5	32	21	73	48	28	18,4	2,3
16.	Kazanımlar sürece odaklayıcı nitelikte yazılmıştır.	152	–	–	36	23,7	36	23,7	59	38,8	21	13,8	2,6
17.	Kazanımlar öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	152	3	2	34	22,4	34	22,4	63	41,4	18	11,8	2,6
18.	Kazanımlar yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	152	3	2	40	26,3	32	21	64	42,1	13	8,5	2,7

Tablo 4.1.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın kazanım boyutuna verdikleri cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları bulunmaktadır. “Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” maddesine katılımcıların yarısından fazlası (% 57) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık onda biri (%9) “kararsızım” ve üçte birinden biraz fazlası ise (%34) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu oranlardan da anlaşılacağı gibi katılımcıların büyük çoğunluğu dersin kazanımlarının açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini belirtmişlerdir. Çelik’in (2009) yaptığı araştırmada da katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların açık ve net olarak ifade edildiğini düşündüklerini belirtmiştir.

“Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.” maddesine katılımcıların yarısından fazlası (%56) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%21) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” yönünde ve beşte birinden fazlası ise (%23) “kararsızım” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Erkan (2009)’ın yaptığı araştırmada da öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%45) kazanımların bireysel farklılıklara uygun yazılmadığını belirtmişlerdir. Brewster (2004: 35)’a göre öğrencilerin farklı öğrenme hızları, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, zeka tipleri gibi bireysel farklılıkları vardır. Yaş itibarıyla daha büyük olan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme tercihleri anketlerle öğrenilerek ders planları bu ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanabilir. Böyle bir yaklaşım sayesinde öğrencilerin kazanımlara ulaşması sağlanabilir. Buradaki açıklamalar dikkate alındığında kazanımlar bireysel farklılıklar dikkate alınarak çeşitlilik göstermesi gerekirken 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında bu ilkenin göz ardı edildiği söylenebilir.

“Kazanımlar günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte biri (%29) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte biri (%20) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası ise (%51) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda iletişimsel yaklaşımın benimsendiği ifade edilmesine rağmen katılımcıların yarısı kazanımların günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Oysa yabancı dilin gramer kurallarının analizine dayalı bir yaklaşımdan çok, günlük yaşamda dilin işlevsel olarak kullanabilmesi iletişimsel yaklaşımın olmazsa olmazlarından (Richards ve Rodgers, 1990: 6).

“Okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisi (% 40) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%18) “kararsızım” ve beşte ikisinden biraz fazlası ise (%42) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Çelik’in (2009) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin yarısından fazlası (%54) okuma ile ilgili kazanımların yeni programda da tam olarak kazandıramadıklarını düşünmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin farklı kültürleri tanıyabilmeleri, iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanarak dünyadaki gelişmeleri yakından takip edebilmeleri, araştırmaları sonucunda elde ettikleri bilgileri tüm yaşamları boyunca etkin olarak kullanabilmelerine olanak tanır. Okuma becerisinin geliştirilmesinde işlenecek okuma parçası önem taşımaktadır. Okuma parçası öğrencinin seviyesin üstünde olmamalı, öğrencinin dikkatini çekecek düzeyde ilginç, günlük hayata uygun olmalı, güncel konular içermeli, çok uzun olmamalı, görsel materyallerle desteklenmeli, içeriğindeki bilinmeyen kelimeler çok fazla olmamalı ve parça ile paralel yürütülecek alıştırma ve uygulamalar amaca uygun hizmet edebilecek şekilde hazırlanmalıdır (Demirel, 2004: 101). 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda okuma etkinliklerinin bu unsurları taşımaması ayrıca öğrencilerin okuma stratejilerinden habersiz olmaları katılımcıları bu sonuca itmiş olabilir.

“Yazma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte biri (%32) “katılıyorum”, onda birinden fazlası (%14) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%55) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Yazma becerisine yönelik uygulamalardan önce öğrencilere uygun örnekler verilmemesi, yazma etkinliklerinin öğrenci seviyelerinin üzerinde olması ya da yazma öncesi etkinliklerin yapılmaması yazma ile ilgili kazanımlara ulaşamamasının sebepleri olabilir.

“Konuşma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık dörtte biri (% 24) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte biri (%25) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%51) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması konuşma ile ilgili kazanımlara ulaşamamasının bir nedeni olabilir. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olması ve konuşma becerilerini kazandırmaya yönelik yöntem ve metotların uygulanışı konusunda yaşanan problemler de bu duruma yol açmış olabilir.

“Dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.” maddesine katılımcıların üçte birine yakını (%30) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%18) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%53) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”

şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencileri dinleme öncesi etkinliklere hazırlamaması, yeterli teknolojik araç gerecin olmaması dinlemeyle ilgili kazanımlara ulaşılmasını engelliyor olabilir.

“Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.” maddesine katılımcıların dörtte birinden fazlası (%27) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” , onda birinden biraz fazlası (%12) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%61) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Haftada 4 saat olan İngilizce derslerine giren katılımcıların bu konudaki olumsuz düşünceleri programın içeriğinin yoğun olması, sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklanabilir.

“Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte ikisi (%39) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve üçte birinden biraz fazlası (%35) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte biri (%29) “katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%22) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%49) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olup olmadığı konusunda katılımcılar olumsuz görüş belirtmiştir.

“Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.” maddesine katılımcıların üçte birin biraz fazlası (% 34) “katılıyorum”, onda birinden fazlası (%14) “kararsızım” ve yarıdan fazlası (%53) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” “Kazanımlar İngilizceye yönelik olumlu duyuşsal özellikleri (İngilizce öğrenmenin öneminin farkında olma, dil öğrenmekte zevk alma vb.) geliştirici niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin beşte birinden biraz fazlası (% 22) “katılıyorum”, dörtte birinden fazlası (%28) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası (%51) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu kazanımların öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olmadığı ve İngilizceye yönelik olumlu duyuşsal özellikleri geliştirici nitelikte olamadığı görüşündedir. Yabancı dil öğreniminin hayat boyu süren bir etkinlik olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin deneyimlerinin, temel iletişim becerilerinden önce motivasyon, tutum ve özgüven gibi duyuşsal kazanımlara odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim bu istendik duyuşsal kazanımlar öğrenciye kazandırılmazsa, öğrencinin sahip olduğu olumsuz duygular, hedef dilde iletişim kurmasını güçleştirir (Gordon, 2007: 75).

“Kazanımlar öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%43) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%18) “kararsızım” ve üçte birinden fazlası (%38) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Kazanımlar dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirecek şekilde yazılmıştır.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte biri (%20) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası (%53) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında yer alan kazanımların, dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlandığı ifade edilmiştir. 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda dört dil becerisinin hiçbirine öncelik sırası verilmemiş olup, bütün dil becerilerinin doğal iletişim ortamlarında olduğu gibi birbiriyle etkileşim içerisinde ele alınmasının gerekliliği belirtilmiştir. Bu etkileşimin öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştıracağı ifade edilmiştir (MEB, 2006: 6). Oysa katılımcılar kazanımların dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirecek şekilde yazılmadığını düşünmektedirler.

“Kazanımlar sürece odaklayıcı nitelikte yazılmıştır.” maddesine katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%24) “katılıyorum”, yine yaklaşık dörtte biri (%24) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası (%53) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda süreç odaklı yaklaşımın benimsendiği açıkça söylenmesine rağmen katılımcılar büyük oranda böyle düşünmediklerini belirtmiştir.

“Kazanımlar öğrenciye kendi kendine öğrenme becerileri kazandırmaya yöneliktir.” maddesine katılımcıların onda birinden fazlası (%13) “katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%21) “kararsızım” ve yaklaşık üçte ikisi (%66) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlara bakıldığında katılımcıların büyük oranda bu maddeye olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu konuda Kaufman (2004: 304) yabancı dil öğretiminde öğrenme stil ve stratejilerinin farkına varmanın, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olacağını böylece öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenme becerileri kazanacağını belirtmektedir.

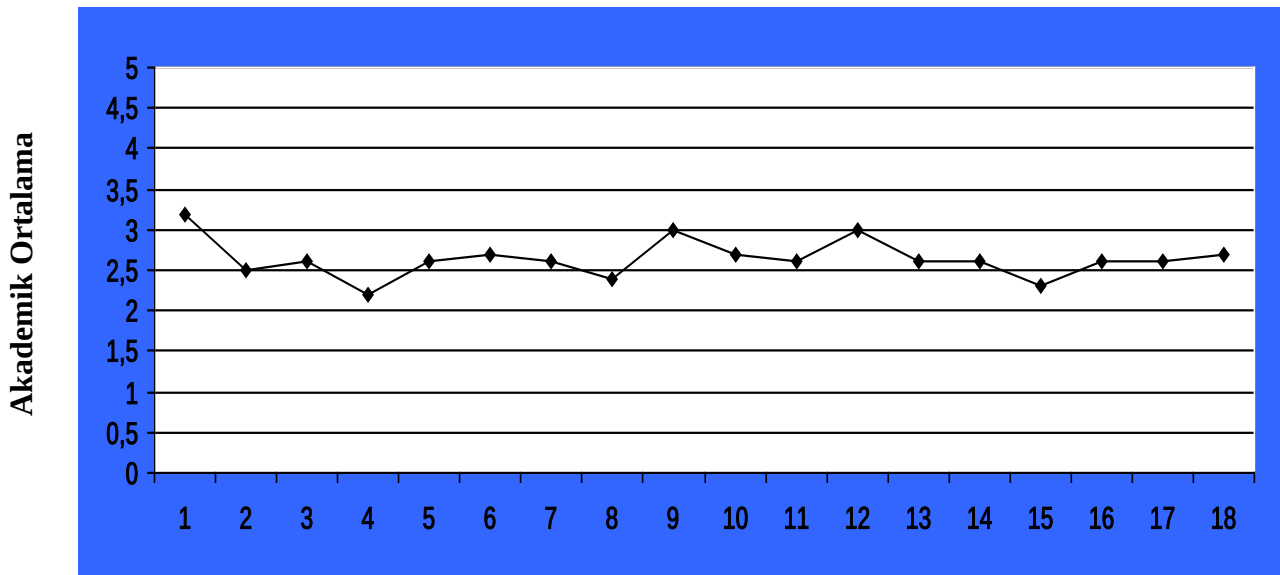
“Kazanımlar öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.” maddesine katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%24) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%22) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası (%53) ise

“katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Yabancı dil öğretiminin amaçlarından birisi öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmak 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda belirtilmiş olmasına rağmen katılımcılar büyük oranda bu maddeye de olumsuz görüş bildirmiştir.

“Kazanımlar yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.” maddesine katılımcıların dörtte birinden fazlası (%28) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%21) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%51) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenlerde yaratıcı düşünme becerisi kazandırılması hedeflenmektedir. Fakat katılımcıların yarısı kazanımların yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.1.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın kazanım boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğretmenler en çok “Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” ($X=3,25$) en az ise “Okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.” görüşüne ($X=2,23$) katıldıklarını bildirmişlerdir. Diğer maddelere ait dağılımlar bu iki değer arasında değişmektedir. Her bir maddeye ait dağılımlar Grafik-1’de verilmiştir.

Grafik-1: Katılımcıların Kazanımlara İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri



Genel sonuç olarak; Tablo 4.1.1’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersinin kazanımlarının programda anlaşılır bir şekilde ifade

edildiğini ifade etmişlerdir; ancak katılımcılar yabancı dil öğretiminde temel ilkelere biri olarak bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesinin göz ardı edildiğini, kazanımların günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların görüşleri çerçevesinde, haftalık ders saatinin kazanımlara ulaşılması için yeterli olmadığı, kazanımların dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirecek şekilde yazılmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcılar kazanımların öğrenciye yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerinden olan kendi kendine öğrenme becerisi, problem çözme becerisi ve yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nda dinleme, yazma, konuşma becerileri ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığı katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından ifade edilirken okuma becerisi ile ilgili kazanımların ulaşılabilir olup olmadığı konusunda katılımcılar neredeyse birbirlerine yakın görüş sunmuşlardır. Kazanımların öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun olmadığı fakat psikomotor gelişim düzeylerine ise kısmen uygun olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 2: “İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının içeriğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? ”

Bu alt problemin çözümü için toplanan veriler aşağıda, Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1 İçeriğe İlişkin Katılımcıların Görüşleri (N:152)

	B) PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	İçerik kazanımlarla tutarlı niteliktedir.	—	—	67	44,1	29	19,1	46	30,3	10	6,6	3
2.	İçerik birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir	5	3,3	77	50,6	17	11,2	51	33,5	2	1,3	3,2
3.	Programın içerdiği konular öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.	4	2,6	71	46,7	25	16,4	48	31,6	4	2,6	3,8
4.	İçerik öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeylerine uygundur.	18	11,8	51	33,5	33	21,7	48	31,6	2	1,3	3,2
5.	İçerik için öngörülen süreler yeterlidir.	4	2,6	41	27	30	19,7	60	39,5	17	11,2	2,7
6.	İçerik öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandıracak niteliktedir.	3	2	46	30,3	32	21	65	42,8	6	3,9	2,8
7.	İçerik öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine elverişlidir.	4	2,6	53	34,9	35	23	56	36,8	4	2,6	3
8.	İçerik öğrencinin yazma becerisini geliştirmesine elverişlidir.	1	0,65	37	24,3	27	17,8	70	46	17	11,2	2,6
9.	İçerik öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesine elverişlidir.	—	—	26	17,1	43	28,3	69	45,4	14	9,2	2,5
10.	İçerik öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesine elverişlidir.	—	—	27	17,8	41	27	68	44,7	16	10,5	2,5
11.	İçerik gerçek yaşamla bağlantılıdır.	4	5,9	52	40,8	25	16,4	62	34,2	9	2,6	2,9
12.	İçerikte öğrenen merkezli tasarım benimsenmiştir	2	1,3	58	38,1	42	27,6	44	28,9	6	3,9	3
13.	İçerik öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.	7	4,6	58	38,1	42	27,6	45	29,6	—	—	3,1
14.	İçerik, öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmasına elverişlidir.	5	3,3	61	40,1	33	21,7	44	28,9	9	5,9	3
15.	Program gerekli durumlarda içerikte değişiklik yapma esnekliği vermektedir.	7	4,6	61	40,1	36	23,7	47	30,9	1	0,65	3,2
16.	İçerik öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde seçilmiştir.	3	2	64	42,1	40	26,3	41	27	4	2,6	3,1
17.	İçerik düzenleme yaklaşımlarından olan sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.	8	5,3	59	38,8	45	29,6	36	23,7	4	2,6	3,2
18.	İçerik eğlenerek öğrenmeyi sağlayıcı niteliktedir.	13	8,5	60	39,5	44	28,9	30	19,7	5	3,3	3,3
19.	İçerikte yer alan konular birbirini destekler niteliktedir.	5	3,3	64	42,1	34	22,4	41	27	8	5,3	3,1
20.	Dersin içeriği öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edici niteliktedir.	3	2	26	17,1	45	29,6	63	41,4	15	9,9	2,6
21.	İçerik öğrencinin öğrendiklerini transfer edebileceği niteliktedir.	3	2	58	38,1	42	27,7	40	26,3	9	5,9	3

Tablo 4.2.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın içerik boyutuna verdikleri cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları bulunmaktadır. “İçerik kazanımlarla tutarlı niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%44) “katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%19) “kararsızım” ve üçte birinden fazlası (%37) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlara bakıldığında katılımcıların içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Buradan içeriğin kazanımlara göre belirlendiği söylenebilir.

“İçerik birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.” maddesine katılımcıların yarısından fazlası (% 54) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, onda birinden biraz fazlası (%11) “kararsızım” ve üçte birinden biraz fazlası (%35) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Verilen cevaplar doğrultusunda 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında içeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanması ilkesinin göz önünde bulundurulduğunu söylemek mümkündür.

“Programın içerdiği konular öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.” maddesine katılımcıların üçte ikisinden biraz fazlası (%34) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, onda birinden fazlası (%16) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%49) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre içerik belirlenirken öğrencilerin ortak ilgilerinin dikkate alındığı söylenebilir. Ünitelerin başlıklarına bakıldığında da bunlar arasında ilginç inanışlar, moda, TV programları, kişisel beceriler, modern tıp ve bilgisayar dünyası gibi bu yaş grubundaki öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilecek başlıklar göze çarpmaktadır.

“İçerik öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeylerine uygundur.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte biri (%33) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%22) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%45) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Güneş (2009)’in yaptığı araştırmada da içeriğin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu konusunda katılımcıların yarısından biraz fazlası (%51) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“İçerik için öngörülen süreler yeterlidir.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte birine yakını (%30) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte biri (%20) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası (%51) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Dersin içeriğindeki konular için öngörülen sürelerin yeterli gelip

gelmediği konusunda yarısından biraz fazlası (%51) olumsuz görüş bildirdikleri dikkate alındığında bu konuda katılımcıların sorun yaşadığı yorumu çıkartılabilir.

“İçerik öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandıracak niteliktedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte biri (%32) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%21) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%47) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlara bakıldığında katılımcıların içeriğin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandıracak nitelikte olmadığını düşündükleri görülmektedir.

“İçerik öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine elverişlidir.” maddesine katılımcıların üçte birinden fazlası (%38) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte birinden fazlası (%23) “kararsızım” ve yaklaşık beşte ikisi (%39) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“İçerik öğrencinin yazma becerisini geliştirmesine elverişlidir.” maddesine katılımcıların dörtte biri (%25) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%18) “kararsızım” ve yarıdan fazlası (%57) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Yazma etkinlikleri gerçekleştirirken metin türlerinin özellikleri, öne çıkan yapılar ve öğrenilen kelimeler göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel, 2004). Bu öğelerin eksikliği içeriğin öğrencinin yazma becerisini geliştirmesine uygun olmaması sonucuna yol açmış olabilir.

“İçerik öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesine elverişlidir.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte biri (%17) “katılıyorum”, dörtte birinden fazlası (%28) “kararsızım” ve yarıdan fazlası (%55) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının içeriğinde dinleme etkinlikleri yeterli sayıda olduğu söylenebilir; fakat öğrencilerin bu beceriyi geliştirmelerine yardımcı olacak materyallerle ilgili yaşanan sorunlar ve katılımcıların dinlemeye yönelik öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmaması katılımcıların bu maddeye olumsuz görüş bildirmelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olması da dinleme etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yapılmasını engelliyor olabilir.

“İçerik öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesine elverişlidir.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte biri (%18) “katılıyorum”, yaklaşık dörtte birinden biraz fazlası (%27) “kararsızım” ve yarıdan fazlası (%55) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlara bakıldığında örneklen grubunun yarısından

fazlası içeriğin konuşma becerisini geliştirmeye elverişli olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların konuşma becerisini geliştirmeye dönük kullanacakları teknikler konusundaki bilgi eksikliği ve uygulamada yaşanan sorunlar bu duruma yol açmış olabilir.

“İçerik gerçek yaşamla bağlantılıdır.” maddesine katılımcıların yaklaşık yarısı (%47) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%16) “kararsızım” ve üçte birinden fazlası (%37) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda da içeriğin gerçek yaşamla bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Chen (2003: 17) içeriğin gerçek hayattan (gazete, dergi vb.) alınan metinler, haberler, röportajlar ile diyaloglar, hikâyeler, ansiklopedik bilgiler, şarkılar, şiirler, video, resim, gerçek eşyalar, modellerden oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Böylece öğrenen hem motive olmuş olur hem de öğrenenin dili doğal ortamda öğrenmesi sağlanır.

“İçerik öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte birine yakını (%30) “katılmıyorum”, dörtte birinden fazlası (%28) “kararsızım” ve beşte ikisinden fazlası (%43) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlardan da anlaşılabacağı üzere katılımcıların büyük çoğunluğu içeriğin öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayacak biçimde düzenlendiğini belirtmiştir.

“İçerik, öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmasına elverişlidir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%43) “katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%22) “kararsızım” ve üçte birinden biraz fazlası (%35) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında içeriğin öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmasına uygun olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu konuda Özbay (2009: 27) öğrenmesini istediğimiz kişinin ön bilgilerini harekete geçirmenin öğrenmede en önemli başlangıç noktası olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Program gerekli durumlarda içerikte değişiklik yapma esnekliği vermektedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık yarısı (%45) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık dörtte biri (%24) “kararsızım” ve yaklaşık üçte biri (%32) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu sonuca göre 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının içeriğinde esneklik ilkesinin benimsendiğini söylenebilir.

“İçerik öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde seçilmiştir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%44) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve üçte birine yakını (%30) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu içeriğin öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde seçildiğini belirtmiştir. Erkan’ın (2009) yaptığı araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Ytreberg (1997: 26) ise yabancı dil derslerinde diğer derslerde öğrenilen ve artık öğrenci için bilindik olan içeriklerden faydalanılmasının dil öğrenimini kolaylaştırdığını; bu yüzden yabancı dil öğretim programının başarıya ulaşmasında en önemli koşullardan birisinin ilköğretim programında yer alan diğer derslerde öğrenilenlerle bağlantı kurmak olduğunu ifade etmektedir.

“İçerik düzenleme yaklaşımlarından olan sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%44) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, üçte birine yakını (%30) “kararsızım” ve dörtte birinden biraz fazlası(%26) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre katılımcılar içerikte sarmal yaklaşımın benimsendiğini belirtmiştir. 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı’nda da sarmal formatın (cyclical format) tercih edildiği ifade edilmiştir. Bu formatın öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmelerini sağladığı, bu şekilde bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesinin önlenmiş olduğu ve aynı konunun değişik zamanlarda değişik görünümlemlerle tekrar edilerek pekiştirildiği vurgulanmıştır (MEB, 2006:2-3). Harmer (2007: 56)’a göre de derslerde sunulan içeriğin sarmal içerik düzenleme yaklaşımına uygun olarak belirli aralıklarla tekrarlanmasının, öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığını ifade etmektedir. Sonuç olarak katılımcıların bu maddeyle ilgili ifade edilenleri destekler nitelikte cevap verdiği söylenebilir.

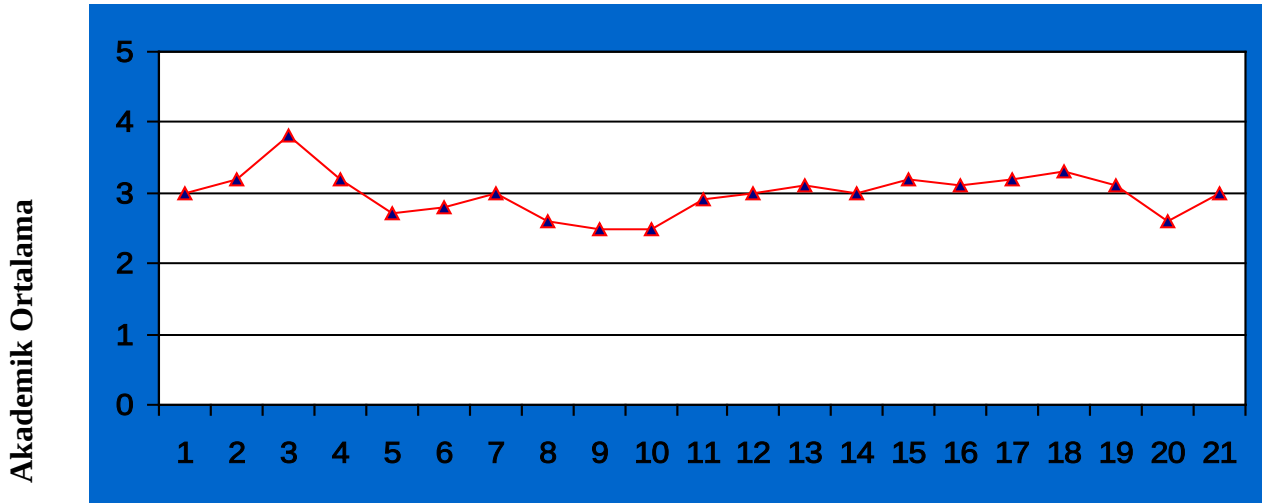
“İçerik eğlenerek öğrenmeyi sağlayıcı niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte birinden fazlası (%23) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, yaklaşık üçte biri (%29) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%48) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu maddeye olumlu cevap verdiği görülmektedir. Bu durum 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında oyun, drama, grup çalışmaları, şarkılar vb. etkinliklerin ayrıca öğrencilerin merak ve ilgileri üzerine kurulan konuların yer almasından kaynaklanabilir.

“İçerikte yer alan konular birbirini destekler niteliktedir.” maddesine katılımcıların yarıya yakını (% 45) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%22) “kararsızım” ve yaklaşık üçte biri (%32) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Konular belirlenirken öğrencilerin ortak ilgilerinin göz önüne alınması ayrıca sarmal programlama yaklaşımının kullanılması katılımcıların büyük çoğunluğunun içerikte yer alan konuların birbirini destekler nitelikte olduğu doğrultusunda görüş bildirmesine yol açmış olabilir.

“Dersin içeriği öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edici niteliktedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte biri (%19) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, üçte birine yakını (%30) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası (%51) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre katılımcıların yarısından fazlası içeriğin öğrenciyi araştırmaya teşvik edici nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir.

“İçerik öğrencinin öğrendiklerini transfer edebileceği niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisi (%40) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden fazlası (%28) “kararsızım” ve yaklaşık üçte biri (%32) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Erkan (2009)’ın yaptığı araştırmada da öğretmenlerin çoğu yaklaşık yarısı (%46) içeriğin öğrencinin öğrendiklerini transfer edebileceği nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4.2.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın içerik boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenler en çok “Programın içerdiği konular öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.” ($X=3,8$) en az ise “İçerik öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine elverişlidir.” görüşüne ($X=2,51$) katıldıklarını bildirmişlerdir. Diğer maddelere ait aritmetik ortalamalar bu iki değer arasında değişmektedir. Her bir maddeye ait dağılımlar Grafik-2’de verilmiştir.

Grafik-2: Katılımcıların İçeriğe İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri

Genel sonuç olarak; Tablo 4.2.1’de görüldüğü üzere katılımcılar içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu, birbirinin önkoşulu olan konuların dikkate alınarak düzenlendiği, konuların öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ve gerçek yaşamla bağlantılı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca içeriğin öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmasına elverişli olduğu, öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde seçildiği, eğlenerek öğrenmeyi sağladığı ve içerikte yer alan konuların birbirini desteklediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar programın gerekli durumlarda içerikte değişiklik yapma esnekliği verdiğini öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeylerine uygun ve içeriğin öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayacak biçimde ve transfer edebileceği nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde, içeriğin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandırmaya uygun olmadığı, içerik için öngörülen sürenin yeterli olmadığı ve programda vurgulanmasına rağmen içeriğin öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edici nitelikte olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda içeriğin yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye elverişli olmadığı fakat okuma becerisini geliştirmeye kısmen de olsa elverişli olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu dört dil becerisine yönelik kazanımlarla ilgili maddelere verilen cevaplarla örtüşmektedir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 3: “İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının eğitim durumlarına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?”

Bu alt problemin çözümü için toplanan veriler aşağıda, Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1 Eğitim Durumlarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri (N:152)

	C) PROGRAMIN EĞİTİM DURUMLARINA (YÖNTEM-TEKNİKLER, ARAÇ-GEREÇLER VB.) İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.	9	5,9	46	30,3	38	25	57	37,5	2	1,3	3
2.	Programda önerilen yöntem ve teknikler 7. sınıf düzeyine uygun nitelik taşımaktadır.	4	2,6	64	42,1	26	17,1	44	28,9	14	9,2	3
3.	Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	1	0,6	60	39,5	38	25	52	34,2	1	0,6	3
4.	Etkinlikler, programın temel felsefesi olan öğrenci merkezli yaklaşıma uygun niteliktedir.	7	4,6	67	44,1	26	17,1	50	32,9	2	1,3	3,2
5.	Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.	5	3,3	43	28,3	29	19,1	56	36,8	19	12,5	2,7
6.	Etkinlikler öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.	24	15,8	55	36,2	—	—	44	28,9	29	19,1	3
7.	Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.	6	3,9	48	31,6	27	17,8	54	35,5	17	11,2	2,8
8.	Eğitim durumlarında yöntemsel zenginlik öngörülmektedir.	10	6,6	58	38,1	41	27	41	27	2	1,3	3,2
9.	Etkinlikler, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir.	7	4,6	74	48,7	39	25,6	31	20,4	1	0,6	3,4
10.	Etkinlikler, öğrencide diğer ülkelerin günlük hayat ve kültürlerini tanıma merakı ve isteği uyandırmaktadır.	1	0,6	33	21,7	40	26,3	71	46,7	7	4,6	2,7
11.	Etkinliklerde öğrencilerin işbirliği yapmaları öngörülmüştür.	2	1,3	69	45,4	42	27,6	31	20,4	8	5,3	3,2
12.	Eğitim durumlarında öngörülen yöntem ve teknikler, derse olan ilgi ve motivasyonu artıracak niteliktedir.	7	4,6	66	43,4	41	27	37	24,3	1	0,6	3,3
13.	Etkinlikler için uygun teknolojik araçlar (TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşılabilecek niteliktedir.	8	5,3	33	21,7	6	3,9	60	39,5	45	29,6	2,3
14.	Etkinlikler için özgün materyaller öngörülmüştür.	4	2,6	22	14,5	24	15,8	85	55,9	17	11,2	2,4
15.	Etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir.	3	2	40	26,3	43	28,3	55	36,2	11	7,2	2,8

Tablo 4.3.1'in Devamı:

	C) PROGRAMIN EĞİTİM DURUMLARINA (YÖNTEM-TEKNİKLER, ARAÇ-GEREÇLER VB.) İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
16.	Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.	2	1,3	27	17,8	41	27	70	46	12	7,9	2,6
17.	Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur.	4	26,3	40	26,3	30	19,7	63	41,4	15	9,9	2,7
18.	Etkinlikler öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye uygundur.	2	1,3	58	38,1	30	19,7	49	32,2	13	8,5	2,9
19.	Etkinlikler öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesini sağlamaya uygundur.	1	0,6	29	19,1	40	26,3	66	43,4	16	10,5	2,5
20.	Etkinliklerin öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlenmesi öngörülmüştür.	1	0,6	60	39,5	41	27	41	27	9	5,9	3
21.	Program çeşitli öğrenme tipleri (görsel, işitsel, kinestetik vb. öğrenme tipleri) dikkate alınarak çeşitli öğrenme fırsatları oluşturulmasını öngörmektedir.	1	0,6	60	39,5	39	25,6	40	26,3	12	7,9	3
22.	Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmiştir. (öğrenci özerkliği)	2	1,3	30	19,7	40	26,3	69	45,4	11	7,2	2,6
23.	Eleştirel düşünmeyi sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.	1	0,6	28	18,4	37	24,3	77	50,6	9	5,9	2,6
24.	Yaratıcı düşünmeyi sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.	1	0,6	31	20,4	48	31,6	65	42,8	7	4,6	2,7
25.	Problem çözme bilincini sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.	–	–	38	25	44	28,9	62	40,8	8	5,3	2,7
26.	Öğrencilerin ‘yaparak yaşayarak’ öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.	10	6,6	73	48	32	21	37	24,3	–	–	3,4
27.	Öğrencilerin ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verilmiştir.	13	8,5	77	50,6	33	21,7	29	19,1	–	–	3,5

Tablo 4.3.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın eğitim durumları boyutuna verdikleri cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları bulunmaktadır. “Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.” maddesine katılımcıların üçte birinden biraz fazlası (%36) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte biri (%25) “kararsızım” ve yaklaşık beşte ikisi (%39) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Programda önerilen yöntem ve teknikler 7. sınıf düzeyine uygun nitelik taşımaktadır.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%45) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%17) “kararsızım” ve yaklaşık beşte ikisi (%38) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle önerilen yöntem ve tekniklerin 7. sınıf düzeyine uygun nitelik taşıdığı öğrencilerin öğrenme sürecinde seviyelerine uygun yöntem ve teknikler konusunda problem yaşamadıkları söylenebilir.

“Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisi (%40) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte biri (%25) “kararsızım” ve üçte birinden biraz fazlası (%35) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, “Etkinlikler, programın temel felsefesi olan öğrenci merkezli yaklaşıma uygun niteliktedir.” maddesine ise öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%49) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%17) “kararsızım” ve üçte biri (%34) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle katılımcıların büyük çoğunluğu etkinliklerin öğrencinin derse aktif katılımını sağladığını ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini ifade etmişlerdir.

“Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.” maddesine katılımcıların yaklaşık üçte biri (%32) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%19) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%49) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcılar büyük oranda etkinliklerin uygulanması için verilen sürenin yeterli olmadığı görüşündedirler. Güneş’in (2009) yaptığı araştırmada da ilgili maddeye öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%45) katılmıyorum ve yaklaşık onda biri (% 9) hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir.

“Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.” maddesine katılımcıların üçte birinden biraz fazlası (%36) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”,

yaklaşık beşte biri (%18) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%47) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Erkan (2009) ve Çelik’in (2009) yaptıkları çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların görüşleri çerçevesinde sınıfların mevcutlarının kalabalık olmasının yeni programın uygulanma sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir.

“Eğitim durumlarında yöntemsel zenginlik öngörülmektedir.” maddesine katılımcıların dörtte birinden fazlası (%28) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, yine üçte birine yakın bir kısmı (%27) “kararsızım” ve yarısına yakını (%45) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle 7. sınıf İngilizce Öğretim Programının uygulanmasında öğrenme-öğretme süreçlerini başarılı kılmak amacıyla farklı öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanıldığı sonucu çıkarılabilir.

“Etkinlikler, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte biri (%21) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, dörtte biri (%26) “kararsızım” ve yarisından biraz fazlası (%53) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, “Etkinlikler öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.” maddesine ise öğretmenlerin yarisından biraz fazlası (%52) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” ve yaklaşık yarısı (%48) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Erkan’ın (2009) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yarisından fazlası (%54) etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına göre öğrenme özellikleri dikkate alınarak seçildiğini ifade etmişlerdir. Şad (2011: 80)’a göre söz konusu yaş grubunun özellikle ihtiyaç duyduğu ortak etkinlik ve materyal türleri vardır. Bu yaş grubunda etkinlikler ve materyaller konusunda öğrencinin görme, işitme, dokunma, hareket etme, konuşma gibi doğal kinestetik, görsel ve işitsel öğrenme stillerini kullanmalarına fırsat veren zengin bir yelpaze sunulmalıdır. Buna göre etkinlikler hikâye, tekerleme, görselleştirme ve fiziksel hareketlilik içeren holistik (*bütüncül*) ve birden çok duyu organına hitap eder türde olmalıdır. Bu açıklamalardan anlaşılabacağı üzere 7. sınıf İngilizce Öğretim Programında bu tür özelliklerin dikkate alındığı söylenebilir.

“Etkinlikler, öğrencide diğer ülkelerin günlük hayat ve kültürlerini tanıma merakı ve isteği uyandırmaktadır.” maddesine katılımcıların beşte birinden biraz fazlası (%22) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte biri (%26) “kararsızım” ve yarisından biraz fazlası (%51) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarisından fazlası etkinliklerin, öğrencide diğer ülkelerin günlük

hayat ve kültürlerini tanıma merakı ve isteği uyandırmadığını belirtmişlerdir. Oysa Ellis (2004: 14), yabancı dil öğrenmenin faydalarının başında farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmek geldiğini ve öğrencilerin bu kültürlere yönelik tutumlarının yabancı dil başarılarını etkilediğinin belirtmektedir. Buradan hareketle diğer ülkelerin günlük hayat ve kültürlerini anlamanın yabancı dil öğrenme açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Fakat 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nda öğrencilere diğer ülkelerin kültürlerini yansıtan etkinliklere yer verilmemesi göze çarpmaktadır.

“Etkinliklerde öğrencilerin işbirliği yapmaları öngörülmüştür.” maddesine katılımcıların yaklaşık yarısı (%47) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden fazlası (%28) “kararsızım” ve dörtte biri (%26) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak katılımcılar etkinliklerde yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerinden birisi olan işbirliğine dayalı öğrenmenin öngörüldüğüne dair olumu görüş bildirmişlerdir.

“Eğitim durumlarında öngörülen yöntem ve teknikler, derse olan ilgi ve motivasyonu artıracak niteliktedir.” maddesine katılımcıların dörtte biri (%25) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%27) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%48) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlardan da anlaşılacağı üzere katılımcıların büyük çoğunluğu önerilen yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonu artıracak nitelikte olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Bu konuda Gömleksiz ve Elaldı (2011: 451) ise yabancı dil derslerinin eğlenceli hareketli geçmesinin önemli olduğunu, eğlenceli bir dersin ise öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmektedir.

“Etkinlikler için uygun teknolojik araçlar (TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşılabilecek niteliktedir.” maddesine katılımcıların dörtte birinden biraz fazlası (%27) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yarısından fazlası (%69) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarısında fazlası etkinlikler için uygun teknolojik araçlara kolayca ulaşamadıklarını ifade etmişleridir. Halbuki Kaufman (2004: 306) öğrencide istenilen davranış değişikliğini oluşturmak ve öğretimde öğrencinin dikkatini toplamak, ilgisini arttırarak devam ettirmek için teknolojik araçların önemine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak katılımcıların büyük çoğunluğunun etkinlikler için uygun teknolojik araçlara kolayca ulaşamama durumunun öğrenme süreci için büyük bir engel teşkil ettiği söylenebilir.

“Etkinlikler için özgün materyaller öngörülmüştür.” maddesine katılımcıların % yaklaşık beşte biri (%17) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık beşte biri (%16) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%67) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Açıkça görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu etkinlikler için özgün materyallerin öngörülmediğini belirtmişlerdir. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda materyal seçerken dili doğal ortamında öğrenmeyi sağlamak bağlamında gerçek hayattan, o dilin ait olduğu kültürden seçmek gereklidir. Çünkü hedef dili öğrenmek isteyen bireyler, o dilin konuşulduğu toplumda dili üretmek isteyeceklerdir. Bu yüzden öğrenenlerin bu kültürü tanımlarına özgün materyaller kullanarak yardımcı olunmalıdır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 450)

“Etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir.” maddesine katılımcıların dörtte birinden fazlası (%28) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yine dörtte birinden fazlası (%28) “kararsızım” ve beşte ikisinden fazlası (%43) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu etkinliklerin iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Oysa Byram (1997: 35)’a göre yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı yabancı dil öğretiminde etkinlikler seçilirken şu sorular sürekli olarak göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Öğrenci etkinliklerle dili kullanma açısından bir ilerleme kaydedebiliyor mu?
2. Bu etkinlikler öğrencinin iletişimsel becerisini geliştirebiliyor mu?
3. Seçilen etkinlikler öğrencinin daha önce kazandığı bilgi ve becerilerini pekiştirebiliyor mu?
4. Bu etkinlikler öğrencinin sınıf ortamında öğrendiklerini doğal iletişim ortamlarında transfer etme becerisini sağlıyor mu? Sonuç olarak 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında yer alan etkinliklerin yukarıda açıklanan özellikleri taşımadığı söylenebilir.

“Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte biri (%19) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%27) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%54) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, “Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur.” maddesine ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%53) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte biri (%20) “kararsızım” ve yarısından biraz fazlası (%51) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Etkinlikler öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye uygundur.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte ikisi (%39) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte biri

(%20) “kararsızım” ve beşte ikisinden biraz fazlası (%41) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, “Etkinlikler öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesini sağlamaya uygundur.” maddesine ise öğretmenlerin beşte biri (%20) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%54) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Madde 17, 18, 19 ve 20 etkinliklerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Katılımcılar etkinliklerin yazma ve okuma becerilerini geliştirmeyi sağladığını fakat dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye uygun olmadığını belirtmektedirler. Etkinlikler öncesinde öğrenciye ne yapması gerektiğini açıklayacak yeterli sayıda örnek olmaması, etkinliklerin sınıf içinde kolay uygulanabilir olmaması veya öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması bu sonucu doğurmuş olabilir.

“Etkinliklerin öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlenmesi öngörülmüştür.” maddesine katılımcıların beşte ikisi (%40) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%27) “kararsızım” ve yaklaşık üçte biri (%33) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcılar etkinliklerin öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlendiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlandığı sonucu çıkarılabilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda etkinlikler öğretmen ve öğrenci işbirliğini gerektirir (Pouliot, 2004: 325).

“Program çeşitli öğrenme tipleri (görsel, işitsel, kinestetik vb. öğrenme tipleri) dikkate alınarak çeşitli öğrenme fırsatları oluşturulmasını öngörmektedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisi (%40) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve üçte birinden biraz fazlası (%34) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulguya göre katılımcıların büyük çoğunluğu 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda çoklu zeka kuramının öngörüldüğünü belirtmişlerdir. Şad ve Arıba (2008)’nin yaptıkları araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. MEB (2006: 20)’in hazırladığı 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda da, çoklu zeka kuramından faydalandığı açıkça belirtilmiş, örnek ders planlarında çoklu zeka kuramına yer verilmiştir.

“Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmiştir. (öğrenci özerkliği)” maddesine katılımcıların beşte birinden biraz fazlası (%21) “katılıyorum

ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%53) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlardan anlaşılabacağı üzere katılımcılar büyük oranda etkinliklerin öğrenciye esnek öğrenme fırsatları sağlamadığını ifade etmişlerdir. MEB (2011: 551) öğrenen özerkliğini ”öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve öğretmenin tüm sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrenenin gereksinimlerine ve isteklerine cevap veren bir uygulama gerçekleştirmesi, dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme” olarak açıklamıştır. Bu özerklik duygusunun bireye içsel bir motivasyon sağladığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak katılımcıların ilgili maddeye olumsuz cevap vermesi etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması ya da öğrencileri yönlendirmede eksikliklerin olmasından kaynaklanmış olabilir.

“Eleştirel düşünmeyi sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte biri (%19) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık dörtte biri (%24) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%57) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Yaratıcı düşünmeyi sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.” maddesine katılımcıların beşte birinden biraz fazlası (% 21) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık üçte biri (%32) “kararsızım” ve (%47) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Problem çözme bilincini sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.” maddesine katılımcıların dörtte biri (%25) “katılıyorum”, yaklaşık üçte biri (%29) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%46) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

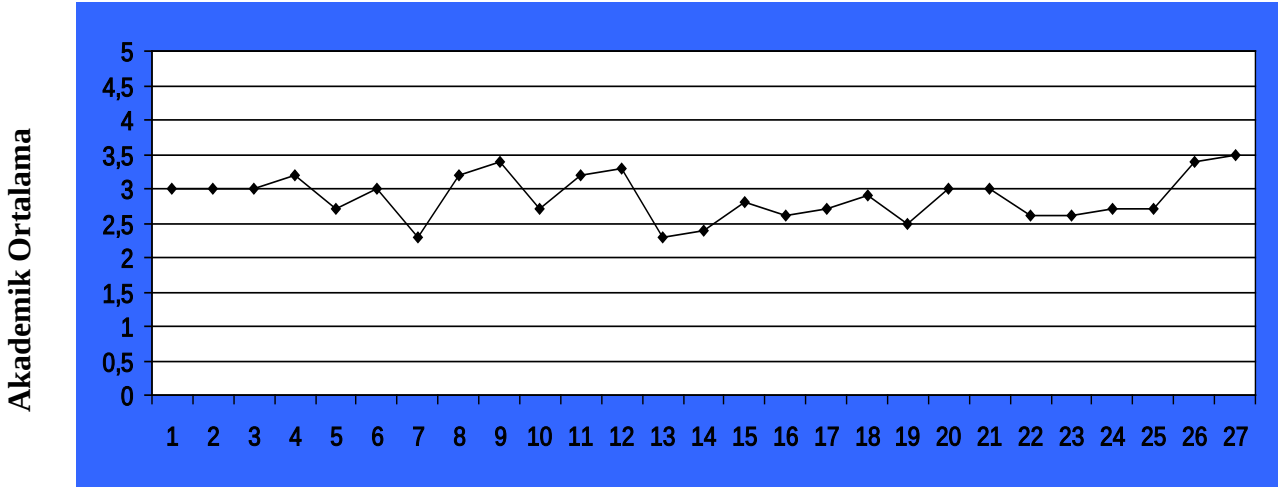
Madde 24, 25 ve 26 eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyle ilgili olan etkinliklerle ilgilidir. Çağdaş eğitim anlayışına göre birey, edindiği bilgiyi yeni bilgiler edinmek için kullanan, olayları derinliğine kavrayan, eleştirel düşünen, muhakeme eden, bilimsel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel becerileri kullanan ve geliştiren kişidir (Orbeyi ve Güven, 2008: 135). Yenilenen ilköğretim programında bu beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmişken, katılımcıların çoğunluğu bu becerilerin öğrencilerde gelişmesini sağlayan etkinliklere yer verilmediğini düşünmektedirler.

“Öğrencilerin ‘yaparak yaşayarak’ öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.” maddesine katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%24) “katılmıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%21) “kararsızım” ve yarisından fazlası (%55) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarisından fazlası öğrencilerin ‘yaparak yaşayarak’ öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerini taşıdığını söylemek mümkündür

“Öğrencilerin ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verilmiştir.” maddesine katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%19) “katılmıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%22) “kararsızım” ve yarıdan fazlası (%59) ise “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarisından fazlası 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda öğrencilerin ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verildiğini ifade etmişlerdir. Ders kitabındaki konular ve tahmin etme, hikaye anlatma, oyun, şarkı, drama, tekerleme, yap-boz gibi etkinliklerin ayrıca bunlarla ilgili resimlerin öğrencilerin dikkatini çektiği söylenebilir.

Tablo 4.3.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın eğitim durumları boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenler en çok “Öğrencilerin ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verilmiştir.” ($X=3,48$) en az ise “Etkinlikler için uygun teknolojik araçlar (TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşılabilir niteliktedir.” görüşüne ($X=2,33$) katıldıklarını bildirmişlerdir. Diğer maddelere ait aritmetik ortalamalar bu iki değer arasında değişmektedir. Her bir maddeye ait dağılımlar Grafik-3’de verilmiştir.

Grafik-3: Katılımcıların Eğitimi Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri



Genel sonuç olarak; Tablo 4.3.1’de görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri çerçevesinde, yöntem ve tekniklerin 7. sınıf düzeyine kısmen uygun nitelik taşıdığı, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olduğu ve eğitim durumlarında yöntemsel zenginlik öngörüldüğü bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlendiği, etkinliklerde öğrencilerin işbirliği yapmaları öngörüldüğü ve etkinliklerin öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlendiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcılar öğrencilerin ‘yaparak yaşayarak’ öğrenmelerini sağlayıcı ve ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. Fakat etkinliklerin, öğrencide diğer ülkelerin günlük hayat ve kültürlerini tanıma merakı ve isteği uyandırmadığı, etkinliklerin uygulanması için verilen sürenin yeterli olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Sınıflardaki öğrenci sayısının programı uygulamak için uygun olmadığı, etkinlikler için uygun teknolojik araçların (TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşılabilecek nitelikte olmadığı ve özgün materyaller kullanılmadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Etkinliklerin öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmediği ve iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici nitelikte olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcılar etkinliklerin yazma ve okuma becerilerini geliştirmeyi sağladığını fakat dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmişken, katılımcıların büyük çoğunluğu bu becerilerin öğrencilerde gelişmesini sağlayan etkinliklere yer verilmediğini düşünmektedirler.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 4: “İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? ”

Bu alt problemin çözümü için toplanan veriler aşağıda, Tablo 4.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.4.1 Ölçme –Değerlendirmeye İlişkin Katılımcıların Görüşleri (N: 152)

	D) ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLE	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	Ölçme değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.	1	0,6	68	44,7	37	24,3	45	29,6	1	0,6	3,1
2.	Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.	–	–	65	42,8	38	25	42	27,6	7	4,6	3,
3.	Program öz değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.	–	–	68	44,7	39	25,6	43	28,3	2	1,3	3,1
4.	Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.	1	0,6	58	38,1	40	26,3	52	34,2	1	0,6	3
5.	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kazanımlara ulaşım ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	2	1,3	64	42,1	33	21,7	52	34,2	1	0,6	3,1
6.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katılımını sağlayacak biçimdedir.	1	0,6	59	38,8	44	28,9	46	30,3	2	1,3	3
7.	Öğrenciler özellikle grup etkinliklerinde hem kendi hem de arkadaşlarının çalışma ve gelişimleriyle ilgili söz hakkına sahiptir.	1	0,6	62	40,8	44	28,9	44	28,9	1	0,6	3,1
8.	Ölçme- değerlendirme teknikleri öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.	1	0,6	59	38,8	36	23,7	50	32,9	6	3,9	3
9.	Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı niteliktedir.	4	2,6	63	41,4	39	25,6	43	28,3	3	2	3,1
10.	Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir.	–	–	37	24,3	30	19,7	73	48	12	7,9	2,6
11.	Performans ve proje ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulamalarına uygundur.	4	2,6	51	33,5	17	11,2	77	50,6	3	2	2,8
12.	Öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır.	4	2,6	62	40,8	38	25	43	28,3	5	3,3	3,1
13.	Performans ve proje ödevleri öğrencinin yaratıcılığını ve araştırma yönünü geliştirici niteliktedir.	4	2,6	37	24,3	46	30,3	55	36,2	10	6,6	2,8
14.	Öğrencilerin öğrenme sürecinde yapmış oldukları tüm etkinliklerin değerlendirilerek akademik başarılarına yansıtılması öngörülmüştür.	2	1,3	55	36,2	52	34,2	43	28,3	–	–	3,1
15.	Dinleme becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.	2	1,3	27	17,8	41	27	73	48	9	5,9	2,6
16.	Yazma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.	1	0,6	31	20,4	39	25,6	69	45,4	12	7,9	2,6
17.	Okuma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.	–	–	42	27,6	40	26,3	58	38,1	12	7,9	2,7
18.	Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.	–	–	30	19,7	40	26,3	70	46	12	7,9	2,6

Tablo 4.4.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın ölçme değerlendirme boyutuna verdikleri cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları bulunmaktadır. “Ölçme değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.” maddesine katılımcıların yaklaşık yarısı (%45) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık dörtte biri (%24) “kararsızım” ve üçte birine yakını (%30) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla tutarlı olduğunu ifade etmişlerdir. Çelik (2009) ve Güneş(2009)’in yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buradan hareketle 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda öngörülen ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçmeye uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.

“Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%43) “katılıyorum”, dörtte biri (%25) “kararsızım” ve yaklaşık üçte biri (%32) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcılar programın akran değerlendirmeye yer verecek nitelikte olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar.

“Program öz değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık yarısı (%45) “katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve üçte birine yakını (%30) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların programın öz değerlendirmeye yer verecek nitelikte olduğu görüşünü paylaşmakta oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu konuyla ilgili olarak Oxford ve Shearin (1994: 24), öğrencilere kendilerini başkalarıyla kıyaslamadan, kat ettikleri ilerlemeye ilişkin öz değerlendirme yapma fırsatı vermenin özellikle içsel motivasyonlarını artıracaklarını belirtmektedirler.

“Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte ikisi (%39) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” üçte birinden biraz fazlası (%35) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. “Öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır.” maddesine ise öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (%43) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte biri (%25) “kararsızım” ve yaklaşık üçte biri (%32) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Çelik (2009) ’in yaptığı araştırmada da programda süreç değerlendirmesi yapılıp yapılmadığı konusunda öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak katılımcıların verdiği

cevaplar ışığında 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programında değerlendirmenin süreç odaklı olduğunu söylemek mümkündür.

“Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%43) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, beşte birinden biraz fazlası (%22) “kararsızım” ve üçte birinden fazlası (%35) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda uygulanan ölçme-değerlendirme teknikleriyle belirtilen kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığı belirlenmektedir sonucu çıkarılabilir.

“Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katılımını sağlayacak biçimdedir.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte ikisi (% 39) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık üçte biri (%29) “kararsızım” ve yaklaşık üçte biri (%32) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle katılımcılar ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katılımını sağlayacak biçimde olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda değerlendirme sürecinde sadece öğretmenin rol sahibi olmadığı, öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katıldığı böylece öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımdan uzak, öğrenenin etkin bir şekilde öğrenme faaliyetine katıldığı sonucu çıkarılabilir.

“Öğrenciler özellikle grup etkinliklerinde hem kendi hem de arkadaşlarının çalışma ve gelişimleriyle ilgili söz hakkına sahiptir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden biraz fazlası (% 41) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık üçte biri (%29) “kararsızım” ve üçte birine yakını (%30) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Verilen cevaplar doğrultusunda katılımcılar öğrencilerin özellikle grup etkinliklerinde hem kendi hem de arkadaşlarının çalışma ve gelişimleriyle ilgili söz hakkına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak grup etkinliklerinin öğrencinin öğrenme süreci içerisinde sorumluluk almasına, etkin olmasına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

“Ölçme-değerlendirme teknikleri öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.” maddesine katılımcıların yaklaşık beşte ikisi (% 39) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, yaklaşık dörtte biri (%24) “kararsızım” ve üçte

birinden fazlası (%37) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı niteliktedir.” maddesine katılımcıların beşte ikisinden fazlası (% 44) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve üçte birine yakını (%30) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. “Öğrencilerin öğrenme sürecinde yapmış oldukları tüm etkinliklerin değerlendirilerek akademik başarılarına yansıtılması öngörülmüştür.” maddesine ise katılımcıların yaklaşık beşte ikisine yakın bir bölümü (% 38) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, üçte biri (%34) “kararsızım” ve dörtte birinden fazlası (%28) ise “katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre katılımcıların çoğu öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı nitelikte olduğu ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yapmış oldukları tüm etkinliklerin değerlendirilerek akademik başarılarına yansıtıldığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrenci ürün dosyalarının kullanılması ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yapmış olduğu etkinliklerin değerlendirilmesi 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda yapılandırmacı ve iletişimci yaklaşımın benimsendiğinin göstergesi olabilir.

“Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir.” maddesine katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%24) “katılıyorum”, beşte biri (%20) “kararsızım”, yarisından fazlası (%56) “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Erkan (2009) ’ın yaptığı araştırmada da öğretmenler sürenin yetersiz oluşunu bir sorun olarak algılamışlardır.

“Performans ve proje ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulamalarına uygundur.” maddesine katılımcıların üçte birinden biraz fazlası (%36) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, onda birinden biraz fazlası (%11) “kararsızım” ve yarisından fazlası ise (%53) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Performans ve proje ödevleri öğrencinin yaratıcılığını ve araştırma yönünü geliştirici niteliktedir.” maddesine katılımcıların dörtte birinden biraz fazlası (%27) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, üçte birine yakını (%30) “kararsızım” ve beşte ikisinden fazlası (%43) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Oranlardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar ilgili maddelere olumsuz cevap vermişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin, performans ve proje ödevlerini programın temel mantığına uygun hazırlayamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

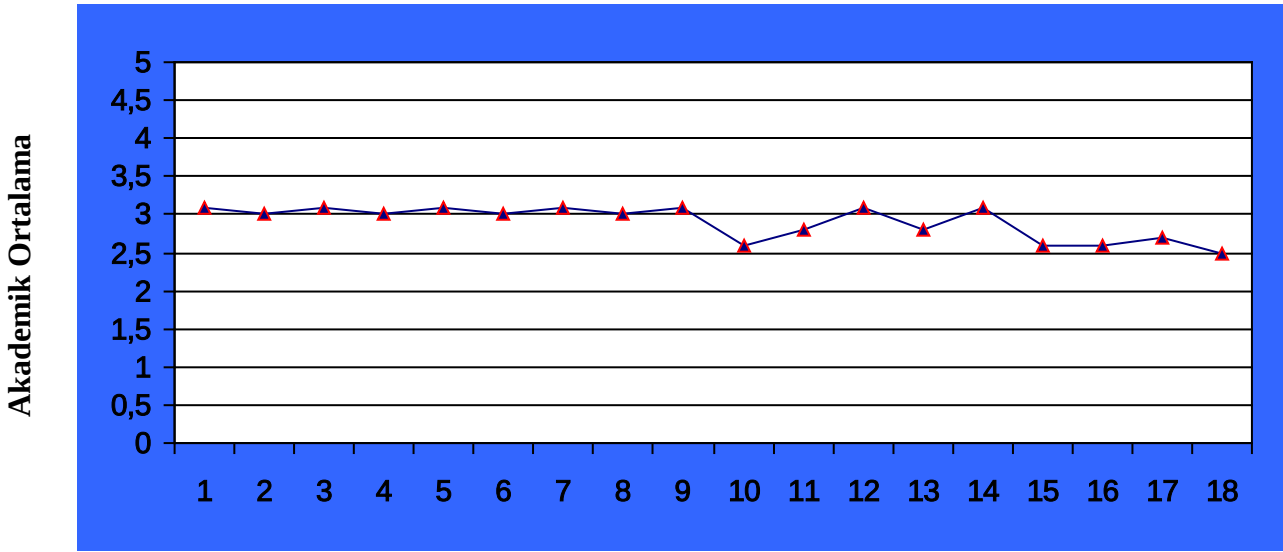
“Dinleme becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.” maddesine katılımcıların beşte biri (%20) “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%27) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%54) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum”, “Yazma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.” maddesine ise öğretmenlerin beşte birinden biraz fazlası % 21’i “katılıyorum ve tamamen katılıyorum”, dörtte birinden biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve yarısında fazlası (%53) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

“Okuma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.” maddesine katılımcıların dörtte birinden fazlası (%28) “katılıyorum”, dörtte birinde biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve yaklaşık yarısı (%46) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” ,“Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.” maddesine ise öğretmenlerin beşte biri (% 20) “katılıyorum”, dörtte birin biraz fazlası (%26) “kararsızım” ve yarısından fazlası (%54) ise “katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Katılımcılar 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygun ölçme ve değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Oysa yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme yapılırken okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri “dilde dört beceri” esas alınmalıdır. Bu durumda her birinde farklı testlerin veya ölçme araçlarının kullanılması gereklidir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Tablo 4.4.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nın ölçme değerlendirme boyutuna verdikleri incelendiğinde öğretmenler en çok “Ölçme değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.” ($X=3,15$) en az ise ,“Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.” görüşüne ($X=2,57$) katıldıklarını bildirmişlerdir. Diğer maddelere ait aritmetik ortalamalar bu iki değer arasında değişmektedir. Her bir maddeye ait dağılımlar Grafik-4’de verilmiştir.

Grafik-4: Katılımcıların Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri



Genel sonuç olarak; Tablo 4.4.1’de görüldüğü üzere katılımcılar ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla tutarlı olduğunu, programın akran değerlendirmeye ve öz değerlendirmeye yer verecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ölçme ve değerlendirme araçlarının süreç değerlendirmeye odaklı olduğu, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katılımını sağlayacak biçimde olduğu ve ölçme-değerlendirme tekniklerinde öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki gelişim düzeylerinin kısmen dikkate alındığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların görüşleri çerçevesinde, öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı nitelikte olduğu ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için sürenin yeterli olmaması, performans ve proje ödevlerinin öğrencinin yaratıcılığını ve araştırma yönünü geliştirici nitelikte olmaması ayrıca öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulamalarına uygun olmaması katılımcılar tarafından yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı’nda dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygun ölçme ve değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar ve buna bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, 152 öğretmene uygulanan anketten elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 7. sınıflar için uygulanan İngilizce Öğretim Programı'nın kazanımlarına ilişkin belirlenen görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin yarısından fazlası (%57) ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersinin kazanımlarının programda anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini ve öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi (%39) programın yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenciyi merkeze alacak şekilde hazırlandığını belirtmişlerdir. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%56) yabancı dil öğretiminde temel ilkelerden biri olarak bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesinin göz ardı edildiğini, yarısından biraz fazlası (%51) ise kazanımların günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca haftalık ders saatinin kazanımlara ulaşılması için yeterli olmadığı öğretmenlerin yarısından fazlası (%61) tarafından ifade edilmiştir.

7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nda dinleme, yazma, konuşma becerileri ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığı araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı (%50) tarafından ifade edilirken okuma becerisi ile ilgili kazanımların ulaşılabilir olup olmadığı konusunda öğretmenler neredeyse birbirlerine yakın görüş sunmuşlardır. Kazanımların öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun olmadığı katılımcıların yarısı (%50) tarafından ifade edilirken, kazanımların öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun olduğu katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%43) belirtilmiştir. Er (2006)'ın 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının değerlendirilmesinde ulaştığı sonuç ise programın

öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönündedir; fakat Çelik (2009)'ın 4. sınıf İngilizce Programının değerlendirilmesine dönük yaptığı araştırmada öğretmenler programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nın içeriğine ilişkin belirlenen görüşleri doğrultusunda, içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu katılımcıların beşte ikisinden fazlası (% 44), birbirinin önkoşulu olan konuların dikkate alınarak düzenlendiği katılımcıların yarısından fazlası (% 54), konuların öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ve gerçek yaşamla bağlantılı olduğu katılımcıların yaklaşık yarısı (%49) tarafından ifade edilmiştir.

Ayrıca katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%44), içeriğin öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde seçildiğini, katılımcıların yaklaşık yarısının (%48) içeriğin eğlenerek öğrenmeyi sağladığını ve yarıya yakını (% 45) ise içerikte yer alan konuların birbirini desteklediğini ifade etmişlerdir; fakat katılımcıların yaklaşık yarısı (%47), içeriğin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandırmaya uygun olmadığı, katılımcıların yarısından biraz fazlası (%51) ise içerik için öngörülen sürenin yeterli olmadığı görüşündedirler. Katılımcıların yarısından biraz fazlası (%51) ise içeriğin öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edici nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir.

7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nda içeriğin yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye elverişli olmadığı araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%56) tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuç dört dil becerisine yönelik kazanımlarla ilgili maddelere verilen cevaplarla paralel niteliktedir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nın eğitim durumlarına ilişkin belirlenen görüşleri doğrultusunda, katılımcıların yarısından biraz fazlası (%52) etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlendiği ve yarısından biraz fazlasının (%53) ise etkinliklerin, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olduğu görüşündedirler.

Katılımcıların yarısından fazlası (%55) öğrencilerin 'yaparak yaşayarak' öğrenmelerini sağlayıcı ve ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. Fakat katılımcıların yarısından biraz fazlası (%51) etkinliklerin, öğrencide diğer ülkelerin günlük hayat ve kültürlerini tanıma merakı ve isteği uyandırmadığı, yaklaşık yarısı (%49) ise etkinliklerin uygulanması için verilen sürenin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların yarıya yakını (%47) sınıflardaki öğrenci sayısının programı uygulamak için uygun olmadığını ve yarısından fazlası (%69) etkinlikler için uygun teknolojik araçlara (TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşamadıklarını ve yarısından fazlası (%67) ise etkinlikler için özgün materyaller öngörülmediğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yarısından fazlası (%53) etkinliklerin öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmediği ve beşte ikisinden fazlası (%43) ise etkinliklerin iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici nitelikte olmadığı görüşündedirler.

2006 İngilizce Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmişken, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı (%50) bu becerilerin öğrencilerde gelişmesini sağlayan etkinliklere yer verilmediğini düşünmektedirler.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin belirlenen görüşleri doğrultusunda, katılımcıların yaklaşık yarısı (%45) ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla tutarlı olduğunu, katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%43) ise programın akran değerlendirmeye ve öz değerlendirmeye yer verecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (% 44) öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı nitelikte olduğu ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte görüşündedirler.

7. sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin yaşanan problemler de vardır. Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için sürenin yeterli olmaması katılımcıların yarısından fazlası (%56) tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanında katılımcıların beşte ikisinden fazlası (%43) performans ve proje ödevlerinin öğrencinin yaratıcılığını geliştirmediğini ayrıca katılımcıların yarıdan fazlası (%53) performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulamalarına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Buradan öğrencilerin, proje ve performans görevlerini programın temel mantığına uygun hazırlayamadıkları sonucuna ulaşılabılır. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54) 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'nda dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygun ölçme ve değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına ve yapılacak araştırmalara yönelik olarak şu öneriler getirilmiştir:

5.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Örneklem grubunun görüşleri çerçevesinde kazanımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olmadığı ifade edilmiştir ayrıca öğrenciler yapılandırmacı yaklaşım temelinde 7. Sınıf İngilizce derslerinde yer alan kazanımları edinememektedirler. Bu yüzden kazanımların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için iyi bir planlama yapıp, çalışma grupları oluşturulabilir. Bu çalışma grupları içerisinde program uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, eğitim felsefesi uzmanı, eğitim sosyoloğu, eğitim psikoloğu, eğitim teknolojisi uzmanı, konu uzmanı, anadili İngilizce olan eğitim uzmanı ve deneyimli İngilizce öğretmenleri yer almalıdır. 2006 İngilizce Öğretim Programı için oluşturulan çalışma gruplarında buna dikkat edilmemiştir. 2006 İngilizce Öğretim Programı çalışma gruplarında İngilizce öğretmenliği bölümünden 2 profesör, 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 2 yardımcı doçent ve 1 doktor ile TTKB Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı'ndan 2 İngilizce öğretmeni görev almıştır
- Araştırmada öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorunun süre yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunu aşabilmek için haftalık İngilizce ders saati artırılabilir ve İngilizce öğretimine çoğu Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ilköğretim 1. sınıftan itibaren başlanabilir.

5.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- İçerik 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma uygun hale getirilmelidir.
- 2006 İngilizce Öğretim Programında ihtiyaç analizinin yapılmamış olması büyük bir eksikliktir. Bu yüzden ihtiyaç analizi yapılmalıdır. İhtiyaç analizi kapsamında uzmanlar eşliğinde öğrencilerden, öğretmenlerden ve velilerden görüş alınabilir,

öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları, istekleri dikkate alınıp mevcut program ve ders kitapları incelenebilir.

- İçerik için öngörülen sürenin yeterli olmadığı sonucuna varıldığından içerikteki ünite sayısı azaltılabilir. Öğretmenler için amaç üniteleri bitirmek değil İngilizceyi öğretmek olmalıdır.
- İçerikte öğrenci seviyesine uygun olmayan konular olabilir, bu konular programdan çıkarılabilir.

5.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler

- 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında kültürel öğelere yer verilmesi durumunda, dilin temel kültürel özelliklerinin öğrencilere aktarılmasının sağlanması yanında öğrenilen dili öğrenciler için daha anlamlı, yabancı dil öğrenmeyi de daha zevkli hale getireceği ve kısa sürede bu dilin öğrenilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin diğer kültürleri tanınması, dünyada farklı yaşam tarzında insanların da olduğunu farkına varmaları, öğrencileri dil öğrenmeye karşı motive ederek öğrenme hızlarını artırmanın yanında, başka kültürlerle sahip insanlar ile empati kurmalarına ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Bunun için öğrencilere hedef dilin konuşulduğu ülkelerden alınan gazete, dergi, kitap, film, radyo ve televizyon materyallerinin özgün örnekleriyle tanıştırmaların son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu özgün materyaller yapılandırmacı yaklaşımın da gereğidir; çünkü yapılandırmacı yaklaşımda öğretme - öğrenme etkinlikleri; ikincil kaynaklar (ders kitapları, dergi vb.) yerine birincil kaynaklara (gerçek öğrenme ortamı, işlenmemiş ham veriler) yöneliktir. Ayrıca kültürel boyutun hazırlanacak olan İngilizce Öğretim Programına entegre edilebilmesi için anadili İngilizce olan eğitim uzmanları çalışma grupları içerisinde yer almalıdır.
- Etkinliklerin uygulanması için öğrencilere yeteri kadar süre verilmelidir. Dil öğrenimine yönelik etkinliklerin tam anlamıyla uygulanamaması ve her öğrenciyle

gerektiği kadar ilgilenilememesi gibi sorunları aşabilmek için birbirine benzer etkinlikler atlanabilir.

- Sınıfta hızlı ya da yavaş öğrenen öğrenciler olduğundan etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun hale getirilmelidir. Daha hızlı öğrenen öğrenciler için ek öğrenme materyalleri sağlanabilir.
- Sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır. Çünkü yapılandırmacı öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikler vardır. Öğrencilerin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir.
- Yapılandırmacı yaklaşımda sınıflar teknolojik olmalıdır. Sınıflar gerekli teknik donanım ve materyallere sahip olmalıdır. Özellikle görsel ve işitsel materyaller konusunda yaşanan sıkıntılar, konuşma ve dinleme becerilerinin yeterince geliştirilmemesine neden olabilmektedir. Materyal sağlama konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan destek sağlanabilir, yöneticilerden, öğretmenlere destek olmaları beklenmelidir.
- Özerklik duygusu bireye içsel bir motivasyon sağlayacağından etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları için öğrencilere kendi öğrenme stil ve stratejilerinin farkında olmalarını sağlayıcı etkinlikler kullanmalıdırlar.
- Etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici hale getirilmelidir. Öğrencinin ders saatleri dışında da dil öğrenimini geliştirecek çalışmalar yapabileceği özel bir oda oluşturulabilir. Öğrenci bu odada bilgisayar kullanabilir, İngilizce film izleyebilir, müzik dinleyebilir, seviyesine uygun gazete, kitap ve dergi okuyabilir.
- Etkinlikler öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye uygun hale getirilmelidir. İletişim kurmada en önemli iki beceri olan dinleme ve konuşma becerilerinin istenen düzeyde geliştirilmesi için öğretmenler bilgilendirilebilir, buna yönelik öğretme metotları uygulamalı olarak öğretmenlere gösterilebilir. Dinleme

becerilerinin geliştirilmesi için dil laboratuvarları, CD ve DVD'ler kullanılmalı; konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kaynak kişiden yararlanılması, hedef dilde basit film, çizgi film gibi görsel materyallerin kullanılması teşvik edilmelidir.

- Öğrencilerde yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerinden olan eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyi sağlayan etkinliklere yer verilmelidir.

5.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler

- 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programda ön plana çıkan yapılandırmacı yaklaşımda da kullanılan performans ve proje ödevleri konusunda öğrenciler arasında bilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenler tarafından öğrencilere gerekli bilinçlendirme yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ödevler konusunda öğrencilere farklı seçenekler sunabilir. Eğer ödevler konusunda öğrencilerin düşünceleri de karar verme sürecinde yer alırsa öğrenciler kendilerini yeterli hissettikleri konular konusunda araştırma yapabileceklerdir. Bunun yanında proje ve performans ödevlerinde yapılandırmacı yaklaşımda benimsenen işbirliğine dayalı öğrenme kullanılabilir. Böylece bireysel olarak yapıldığında zor olabilecek ödevler farklı seviyelerden oluşan öğrenciler tarafından kolayca yapılabilir.
- Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme yapılırken okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri “dilde dört beceri” esas alınmalıdır. Bu durumda her birinde farklı testlerin veya ölçme araçlarının kullanılması gereklidir. Bu hususta program tekrar gözden geçirilmelidir.

Yukarıda alt problemlerin her birine ilişkin öneriler verilmiş olup bu önerilerin dışında aşağıda verilen önerilerin de ayrı bir önem kazanacağı düşünülmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir;

- Öncelikle öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilmeli, eğitim fakültelerinin nitelikli yabancı dil öğretmenleri yetiştirmesi sağlanmalıdır.

- Ayrıca, öğretmenler belirli aralıklarla öğrettikleri dilin kültürünü yakından tanımaları ve özellikle konuşma yetersizliklerinin ortadan kaldırılması için İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkelere gönderilmelidirler.
- Öğretmenlerin öğreteceği dile hakim olması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin yabancı dil eğitimindeki gelişmeleri takip edebilmeleri için kongre, konferans gibi etkinlikler düzenlenmelidir, öğretmenin kendini geliştirebilmesi için sürekli yayınları takip etmesi gerekmektedir. Bu konularda Milli Eğitim Bakanlığı gerekeni yapmalıdır. Öğretmenler hem üniversite yıllarında hem de mesleklerini icra ettikleri dönemlerde yöntem ve malzemeleri etkin kullanmak amacıyla yeterli alan ve yöntemsel bilgi ile donatılmalıdır. Bu konuda üniversiteler teorisinin yanında uygulamaya yönelik eğitime daha fazla ağırlık vermeli ve aday öğretmenlerin daha fazla okul ortamında olması sağlanarak aday öğretmenlere öğrendiklerini okullarda uygulama olanağı verilmelidir.
- 2006 İngilizce Öğretim Programı'nın etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için, öğretmenler tarafından yapılandırmacı eğitim felsefesinin iyice anlaşılması gerekmektedir. Öğretmenlere ve yöneticilere, programın uygulama boyutuyla ilgili kapsamı ve niteliği önceden belirlenmiş detaylı hizmet içi eğitimler verilmelidir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki Teftiş Kurulları ve Ar-Ge Büroları bu konuda öğretmenlere sürekli danışmanlık yapabilecek duruma getirilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Ankara ili Altındağ ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan 7. sınıflarda öğretim yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde yapılandırmacılık yaklaşımı doğrultusunda uygulamaya konulan İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu alanda yapılacak çalışmalar özel okullarda ve Türkiye'deki başka okullarda da yapılabilir.
- Bu çalışmada sadece öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Başka bir çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulup, görüşler arasındaki farklar incelenebilir.

- İngilizce öğretim programlarını değerlendirirken sadece görüş alma ile sınırlı kalmayıp, dönem başı ve sonunda yapılacak testlerle erişî düzeyine de bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbot, J. ve Ryan, T. (1999). Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling. *Educational Leadership*, 57 (3): 66–69
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2008*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 13. Baskı
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 175: 198–208.
- Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38 (2): 145–166
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*, Naturel Yayınları, Ankara: 61–68
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157: 132- 147
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar: Teaching teachers to teach aspect *The Modern Language Journal*, 81(1), 50-66. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/329160>
- Brooks, J. G.& Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. VA: ASCD.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmet İçi Eğitim Çalışma Örneği. *Ege Üniversitesi, Ege Eğitim Dergisi*, 6 (2): 21–57
- Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon: Multilingual Matters

- Can, T. (2006). *Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri. Eğitimde Çağdaş Yönelimler 3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları” Sempozyum Bildiriler Kitabı*, 282-288.
- Ceyhan, N.G. ve Peçenek, D. (2010, 11-13 Kasım). *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, Antalya
- Çelenk, S. Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- 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
- Demircan, Ö. (1988) *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi,
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu-Dil Biyografisi-Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme: Sınıfta Demokrasi. Eğitim Sen Yayınları*.
- Donald, F.C.(1965). *Curriculum: Design For Learning*, USA: Kansas
- Ellis, G. (2004). Developing intercultural competence with children in the English language class. *Thresholds*, 1, 14-17
- Engel,G., Trimboş, B., Drew.I ve Wilken.B.G (2007). *Cidree Project English In Primary Education In The Netherlands, North-Rhine Westphalia And Norway*.

- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–87
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık,
- Erkan, M.A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdamar Koç, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4): 629–661
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama Ve Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erginer, E. (2006). Yeni İlköğretim Programları Gerçekten Yapılandırıcı mı?: Bir Fikir Taraması. *İlköğretmen Dergisi*, 1 (4): 46–47
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- European Project (2002). *The Assessment of Pupils Skills in Eight European Countries*. The European Network of Policy Makers. <http://www.eva.dk/projekter/2002/evaluating-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf>.
- Genç İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publisher.

- Gömleksiz M. Nuri ve Elaldı Ş. (2011) Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 443-454
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hausfather, S. (2001). Where's the Content? The Role of Content in Constructivist Teacher Education, *Educational Horizons* , 80 (1), 15-19.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. Baskı). Harlow: Pearson Longman Limited.
- Henson, K. T. (2006) *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Long Grove: Waveland Press.
- Işık, A.(2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 18
- Işıkoğlu, N. ve Baştürk, R. (2007, 17 Kasım). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımla İlgili Öğretim Stratejileri Hakkındaki Görüşleri*. Eğitimde Yeni Yönelimler IV: Yapılandırmacılık ve Öğretmen Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- İşisağ, K.U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204
- Jonassen, D.H. ve Rohrer-Murphy, L. (1999). “Activitiy Teory As A Framework For Designing Constructivist Learning Enviroments”. *Educational Technology, Research And Development*. 47 (1), 61-79.
- Karakoyun, S. (2008) *İlköğretim II. Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (77. Baskı) . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufman, D (2004). Constructivist Issues In Language Learning And Teaching. *Annual Review of Applied Linguistic*, 24, 303-319.
- Kaya, Z. (2000). Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcılığını ölçen ölçme aracının geliştirilmesi. Web: <http://yayim.gov.tr/yayimlar/146/kaya/htm>. adresinden, 17 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. International Encyclopedia of Education.Elsevier Ltd.http://eprints.qut.edu.au/26163/1/Klenowski_curriculum_evaluation.pdfadresinden 20.01.2012 tarihinde alınmıştır.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 174- 180.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (14.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage 1and the opinions of teachers regarding the program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- McMillian, J.H.(1997). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- MEB. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı* 10.02.2006 Tarih ve 2582 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı (2011). <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/IngilizceGiris.pdf>.Erişim Tarihi: 11.02.2012.

- Mirici, İ.H. (2000), “*Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir?*”, <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> 17 Ocak 2012 tarihli erişim.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Oliver, I. A. 1965. *Curriculum Improvement*. Newyork: Dodd, Mead & Company,
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008) Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1): 133-147
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. M. (2009), Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkanal, Ü. (2009) *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi Ve Bir Model Önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Popham, W. J. (1993). *Educational evaluation*. Boston: Allyn and Bacon
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 6-11
- Pouliot, V. (2004) The essence of constructivism. *Journal of International Relations and Development*, 7 (3), 319-336.
- Ramos, E. (1999). Teaching science constructively: Examining teacher’s issues when teaching science, *ERIC* (ED 436 391).

- Richards, J. C. ve Rodgers, T.S. (1990). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saban, A. (2000). *Öğretmen Öğrenme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, M., Yüksel, İ. (2007). Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta-Değerlendirme Yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18
- Schreurs, J. (2009). E-Learning and Constructivism: From Theory to Application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 92-109.
- Selley, N. (1999). *The Art of Constructivist Teaching In The Primary School*, London, David Fulton Publishers.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, N. (2008). İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2): 291-316
- Sözer, E. (1974). Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Bir Takım Sorunlar. *İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, 10.
- Sözer, E. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İçerik ve Düzenlenmesi*. Erişim: 13 Şubat 2012, <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2295/unite04.pdf>.
- Şad, S.N. ve Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal Ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 169–187.

- Şad, S.N. (2011). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2): 284-304,
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc> adresinden, 17 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- The European Award for Languages The language-label2006
<http://ydyo.pau.edu.tr/Dosyalar/AVRUPA> 17 Ocak 2012 tarihli erişim.
- Townsend, D. ve Adams, P. (2003). *Program evaluation Models and Practises: A Review of Research Literature*. The University of Lethbridge
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ün Açıkgöz, K. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R. Fitzpatrick, J.L. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Addison Wesley Longman.
- Varış, F. (1998) . *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.
- 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*, Doktora Tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf. *İlk öğretmen Eğitimci Dergisi*, 8, 40-41.Yılmaz, H.(1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. İstanbul: Öz Denetim Yayınları.
- Yiğit, C. (2010). *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi İle İlköğretim 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Ytreberg, L. (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: The Council of Europe.

EKLER

1. İzin Belgesi
2. Anket Formu
3. Uygulama Yapılan Okulların Listesi

EK-1

İZİN BELGESİ

EK-2

ANKET FORMU

EK-3

UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ

İLKÖĞRETİM 7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Sevgili Öğretmenler,

Bu anket 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya konan İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının (kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarında) değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden toplayacağım veriler bu programın değerlendirilmesine ve belirlenen eksiklerin giderilmesine katkıda bulunacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için samimi cevaplar vermeniz önemlidir. Yanıtlarınız araştırmacı dışında kimse tarafından okunmayacağı gibi sadece araştırma amacıyla “İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında kullanılacaktır.

Anketteki soruları dikkatlice okuduktan sonra seçeneklerden size en uygun olanını soruların karşısındaki boşluklara (x) işareti koyarak yanıtlayınız.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

LÜTFEN KURUM VE KİŞİ ADI YAZMAYINIZ.

Doç. Dr. Yusuf BUDAK
Tez Danışmanı

Şenol ORAKCI
İngilizce Öğretmeni

Aşağıda 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programı'na (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme- değerlendirme) ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bunlardan size **en uygun** olan **bir** seçeneği işaretleyiniz.

	A) PROGRAMIN KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.					
2.	Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.					
3.	Kazanımlar günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.					
4.	Okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
5.	Yazma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
6.	Konuşma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
7.	Dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
8.	Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.					
9.	Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.					
10.	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.					
11.	Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.					
12.	Kazanımlar öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.					
13.	Kazanımlar dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirecek şekilde yazılmıştır.					
14.	Kazanımlar İngilizceye yönelik olumlu duyuşsal özellikleri (İngilizce öğrenmenin öneminin farkında olma, dil öğrenmekte zevk alma vb.) geliştirici niteliktedir.					
15.	Kazanımlar öğrenciye kendi kendine öğrenme becerileri kazandırmaya yöneliktir.					
16.	Kazanımlar sürece odaklayıcı nitelikte yazılmıştır.					
17.	Kazanımlar öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					
18.	Kazanımlar yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					

	B) PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Tamamen katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	İçerik kazanımlarla tutarlı niteliktedir.					
2.	İçerik birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
3.	Programın içerdiği konular öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.					
4.	İçerik öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeylerine uygundur.					
5.	İçerik için öngörülen süreler yeterlidir.					
6.	İçerik öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandıracak niteliktedir.					
7.	İçerik öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine elverişlidir.					
8.	İçerik öğrencinin yazma becerisini geliştirmesine elverişlidir.					
9.	İçerik öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesine elverişlidir.					
10.	İçerik öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesine elverişlidir.					
11.	İçerik gerçek yaşamla bağlantılıdır.					
12.	İçerikte öğrenen merkezli tasarım benimsenmiştir.					
13.	İçerik öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.					
14.	İçerik, öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmasına elverişlidir.					
15.	Program gerekli durumlarda içerikte değişiklik yapma esnekliği vermektedir.					
16.	İçerik öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri şekilde seçilmiştir.					
17.	İçerik düzenleme yaklaşımlarından olan sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.					
18.	İçerik eğlenerek öğrenmeyi sağlayıcı niteliktedir.					
19.	İçerikte yer alan konular birbirini destekler niteliktedir.					
20.	Dersin içeriği öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edici niteliktedir.					
21.	İçerik öğrencinin öğrendiklerini transfer edebileceği niteliktedir.					

	C) PROGRAMIN EĞİTİM DURUMLARINA (YÖNTEM-TEKNİKLER, ARAÇ-GEREÇLER VB.) İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Tamamen katılıyorrum	Katılıyorrum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.					
2.	Programda önerilen yöntem ve teknikler 7. sınıf düzeyine uygun nitelik taşımaktadır.					
3.	Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.					
4.	Etkinlikler, programın temel felsefesi olan öğrenci merkezli yaklaşıma uygun niteliktedir.					
5.	Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.					
6.	Etkinlikler öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.					
7.	Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.					
8.	Eğitim durumlarında yöntemsel zenginlik öngörülmektedir.					
9.	Etkinlikler, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir.					
10.	Etkinlikler, öğrencide diğer ülkelerin günlük hayat ve kültürlerini tanıma merakı ve isteği uyandırmaktadır.					
11.	Etkinliklerde öğrencilerin işbirliği yapmaları öngörülmüştür.					
12.	Eğitim durumlarında öngörülen yöntem ve teknikler, derse olan ilgi ve motivasyonu artıracak niteliktedir.					
13.	Etkinlikler için uygun teknolojik araçlar (TV, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşılabilecek niteliktedir.					
14.	Etkinlikler için özgün materyaller öngörülmüştür.					
15.	Etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir.					
16.	Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.					
17.	Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur.					
18.	Etkinlikler öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye uygundur.					
19.	Etkinlikler öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesini sağlamaya uygundur.					
20.	Etkinliklerin öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlenmesi öngörülmüştür.					
21.	Program çeşitli öğrenme tipleri (görsel, işitsel, kinestetik vb. öğrenme tipleri) dikkate alınarak çeşitli öğrenme fırsatları oluşturulmasını öngörmektedir.					
22.	Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmiştir. (öğrenci özerkliği)					
23.	Eleştirel düşünmeyi sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.					
24.	Yaratıcı düşünmeyi sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.					
25.	Problem çözme bilincini sağlayan etkinlikler öngörülmüştür.					
26.	Öğrencilerin ‘yaparak yaşayarak’ öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.					
27.	Öğrencilerin ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verilmiştir.					

	D) ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Ölçme değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.					
2.	Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.					
3.	Program öz değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.					
4.	Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.					
5.	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.					
6.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katılımını sağlayacak biçimdedir.					
7.	Öğrenciler özellikle grup etkinliklerinde hem kendi hem de arkadaşlarının çalışma ve gelişimleriyle ilgili söz hakkına sahiptir.					
8.	Ölçme- değerlendirme teknikleri öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.					
9.	Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı niteliktedir.					
10.	Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir.					
11.	Performans ve proje ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulamalarına uygundur.					
12.	Öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır.					
13.	Performans ve proje ödevleri öğrencinin yaratıcılığını ve araştırma yönünü geliştirici niteliktedir.					
14.	Öğrencilerin öğrenme sürecinde yapmış oldukları tüm etkinliklerin değerlendirilerek akademik başarılarına yansıtılması öngörülmüştür.					
15.	Dinleme becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					
16.	Yazma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					
17.	Okuma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					
18.	Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					

Altındağ İlçesi İlköğretim Okulları	Öğr.Sayısı
1. 13 Ekim İlköğretim Okulu	3
2. 24 Kasım İlköğretim Okulu	4
3. Abdullah Tokur İlköğretim Okulu	5
4. Ahiler İlköğretim Okulu	4
5. Ali Ersoy İlköğretim Okulu	2
6. Ankara ATO 65.Yıl İlköğretim Okulu	3
7. Atam İlköğretim Okulu	3
8. Atatürk İlköğretim Okulu	3
9. Atıfbey İlköğretim Okulu	3
10. Atilla İlköğretim Okulu	2
11. Aydınlikevler İlköğretim Okulu	9
12. Battalgazi İlköğretim Okulu	4
13. Beşikkaya İlköğretim Okulu	3
14. Cebeci İlköğretim Okulu	3
15. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1
16. Çalışkanlar İlköğretim Okulu	2
17. Çocuk Sevenler Derneği İlköğretim Okulu	3
18. Evliya Çelebi İlköğretim Okulu	3
19. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	3
20. Fikri İnal İlköğretim Okulu	4
21. Gülpınar İlköğretim Okulu	3
22. Gültepe İlköğretim Okulu	3
23. Hacıbayram İlköğretim Okulu	2
24. Halil Naci Mıhçıoğlu İlköğretim Okulu	2
25. Halim Şaşmaz İlköğretim Okulu	2
26. Hayme Hatun İlköğretim Okulu	7
27. Hıdırlıktepe İlköğretim Okulu	1

28. Hüseyin Güllü Ceylan İlköğretim Okulu	5
29. İhsan Sungu İlköğretim Okulu	3
30. İnönü İlköğretimKaracakaya İlköğretim Okulu	2
31. Karacakaya İlköğretim Okulu	2
32. Karacaören İlköğretim Okulu	4
33. Karapürçek İlköğretim Okulu	3
34. Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulu	4
35. Kavaklı İlköğretim Okulu	1
36. Kutalmışbey İlköğretim Okulu	2
37. Mehmet Memişoğulları İlköğretim Okulu	2
38. Milli Müdafa İlköğretim Okulu	2
39. Nazife Hatun İlköğretim Okulu	3
40. Nazım Akçan İlköğretim Okulu	3
41. Nihat Başakar İlköğretim Okulu	1
42. Osman Gazi İlköğretim Okulu	2
43. Öğretmen Abdullah İlköğretim Okulu	2
44. Özdemir Gürocak İlköğretim Okulu	5
45. Peyami Safa İlköğretim Okulu	4
46. Peyamitepe İlköğretim Okulu	4
47. Polis Amca İlköğretim Okulu	4
48. Sakalar İlköğretim Okulu	1
49. Satıkadın İlköğretim Okulu	2
50. Seymenler İlköğretim Okulu	1
51. Sıdika Kınacı İlköğretim Okulu	1
52. Solfasol İlköğretim Okulu	1
53. Şht.Albay İbrahim Karaoğlu İlköğretim Okulu	3
54. Şili İlköğretim Okulu	1
55. Tandoğan İlköğretim Okulu	4
56. Taşca İlköğretim Okulu	1
57. Telsizler İlköğretim Okulu	3

58. Türkerler İlköğretim Okulu	2
59. Toki Malazgirt İlköğretim Okulu	2
60. Uluğbey İlköğretim Okulu	3
61. Ulus İlk Meclis İlköğretim Okulu	2
62. Yahya Galip Kargı İlköğretim Okulu	1
63. Yeni Turan İlköğretim Okulu	4
64. Yeni Hayat İlköğretim Okulu	1
65. Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	3
TOPLAM	180