

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BİRİNCİ KADEME
İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

FİGEN İLKE BÜYÜKDUMAN

110283

**Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Münire Erden

İstanbul

Yıldız Teknik Üniversitesi

Haziran, 2001

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMENTASYON MERKEZİ**

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademedede uygulanmakta olan İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerine dayanılarak, bu programın değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Bu araştırmanın yürütölmesindeki yardımları ve desteğinden ötürü başta tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Münire ERDEN'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Araştırma süresince desteğini esirgemeyen Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerine ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Her tür çalışmamda ve yaşamım boyunca desteğini esirgemeyen ve beni sürekli güdüleyen anneme ve babama, araştırmanın her aşamasında beni dinleyen, dönüt ve destek veren eşim Ahmet'e ve tahammülü için kızım Defne'ye teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'ndaki arkadaşlarıma, bilgisayarla ilgili tüm sorunlarımda yardımcı olan Ziad'a ve İbrahim'e, ve özellikle bana cesaret ve moral veren arkadaşım Sayın İknur KARHAN'a teşekkür ederim.

İstanbul, Haziran 2001

Figen İlike BÜYÜKDUMAN

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığı, birinci kademe İngilizce öğretim programı, 1997 yılında uygulamaya konmuş yeni bir programdır. Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak bir programın değerlendirilmesi uzun zaman, çaba ve süreklilik isteyen bir iştir. Bu çalışmada, sınırlılıklar dolayısıyla yalnızca öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada, programın beş boyutu: genel özellikleri, amaçları, kapsamı (ders kitabı), işleyişi ve değerlendirmesi konusunda varolan durumu ortaya çıkarmak üzere tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde 2000-2001 öğretim yılında ilköğretim okulları birinci kademedede görev yapan İngilizce öğretmenleri, örnekleme ise kura yoluyla belirlenen beş ilçeden (Beşiktaş, Fatih, Kağıthane, Kadıköy ve Ümraniye) yine kura yoluyla belirlenen 50 okulda bu kademedede görev yapan 55 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada veri kaynağı, araştırmacı tarafından hazırlanan ve toplam 40 soru içeren ankettir. Ankette, programın genel özelliklerine ilişkin beş, amaçlara ilişkin 16, kapsama ilişkin yedi, işleyişe ilişkin dört ve değerlendirmeye ilişkin sekiz soru bulunmaktadır. Biri amaçlar diğeri kapsam bölümünde yer alan iki soru, anketin güvenilirliğini sınamak için yerleştirilmiş kontrol sorularıdır.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla anketle elde edilen öğretmen görüşleri yüzde ve frekans hesapları yapılarak tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar şu biçimde özetlenebilir:

1) Programın duyuşsal yönüne ilişkin olarak, öğretmenler genelde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenler, programın rehberliğinden memnun değildirler.

2) Programdaki amaç ifadeleri, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından açık ve anlaşılır bulunmuştur.

3) Programın amaçlarına ilişkin olarak, öğretmenlerin büyük kısmı, İngilizce'deki dört beceriyle ilgili programda yer alan amaçların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

4) Öğretmenlerin çoğunluğu dört beceriden dinleme ve konuşmayla ilgili amaçlara ulaşmanın olanaksız olduğunu belirtmişlerdir.

5) Programda kullanımı önerilen teyp ve kaset, ölçme aracının uygulandığı 50 okulun 31'inde bulunmamaktadır.

6) Okuyup anlama konusundaki amaçlara bir öğretim yılında ulaşılması konusunda bir sıkıntı görülmemektedir. Yazmayla ilgili amaçlara ulaşma konusunda ise ilçeler arası fark ortaya çıkmıştır.

7) Ölçme aracının uygulandığı okullardaki İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencilerin, programda hedeflenen cümle yapılarını anlamakta zorlandıklarını ancak programda önerilen düzeyde metin yazmakta bir sorun olmadığını belirtmektedirler.

8) Öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı, programda öğretilmesi önerilen sözcük sayısının yeterli, yarıdan biraz fazlası ise, sözcük sayısının yetersiz olduğunu savunmuştur.

9) Programın kapsamı (ders kitabı)na ilişkin öğretmen görüşleri, genelde olumludur. Öğretmenler, ders kitabının programın amaçlarıyla tutarlı olduğu, kitaptaki bilgilerin sunuluşunun basitten karmaşığa doğru olduğu, kitapta kullanılan resimlerin konunun anlaşılmasını kolaylaştırıcı olduğu, kitapta yer alan metinlerin anlaşılır olduğu ve kitapta yeterince örnek bulunduğu konusunda hemfikirdir.

10) Öğretmenlerin ders kitabında hoşnut olmadıkları tek nokta, kitapta bulunan örneklerin öğrenci kültürüne uygunluğudur.

11) Programın işleyiş boyutuna ilişkin olarak öğretmenler, programda önerilen öğretim yöntemlerinin (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli, vb.) İngilizce'nin bu yaş grubuna öğretimi için uygun fakat sınıf ortamında uygulanamayacağı görüşündedir

12) Öğretmenler, programdaki örnek ders planındaki işleyişin diğer üniteler için hazırlanacak planlar için de yol gösterici olduğunu savunmaktadırlar.

13) Öğretmenler, programda işleyiş için önerilen yöntemlerin kendilerine yeterince rehberlik etmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

14) Programın değerlendirme boyutuyla ilgili olarak öğretmenler, programda önerildiği şekilde üç becerinin (dinleme, okuma, yazma) birlikte değerlendirilmesinin mümkün olmayacağı ancak değerlendirme ve ödev için programda önerilen değişik tip soruların uygulanabilir nitelikte olduğu görüşündedir.

15) Öğretmenler, programda verilen örnek testin diğer üniteler için hazırlanacak testlerde yol gösterici olduğu yönünde görüş birliğindedir.

16) Öğretmenler, programda yer alan tüm dil becerilerinin değerlendirilmesinin mümkün olduğu görüşündedir.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	26
Alt Problemler.....	27
Araştırmanın Önemi.....	27
Sayıtlar.....	27
Sınırlılıklar.....	28
Tanımlar.....	28

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	29
Araştırmanın Yöntemi.....	29
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	29
Veri Toplama Aracı.....	30
Anketin Uygulanması.....	32
Anketin Güvenirliği.....	32
Verilerin Çözümlemesi.....	33

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	34
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	34
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	37

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	42
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	45
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	47

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
Sonuç.....	51
Öneriler.....	53

EKLER

Ek-1 Araştırma Anketi.....	55
Ek-2 Araştırma İzni.....	61
Ek-3 İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Ders Programı.....	63

KAYNAKÇA.....	82
---------------	----



TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: İlçelere Göre Kadrolu ve Ücretli Öğretmenler.....	30
Tablo 2: Örneklemdaki Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Branş Öğretmeni Ve Branş Öğretmeni Olmayanların İlçelere Göre Dağılımları.....	31
Tablo 3: İlçelere Göre Örneklemdaki Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri.....	32
Tablo 4: İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin MEB Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	35
Tablo 5: İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin MEB Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	38
Tablo 6: İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin MEB Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Kapsam (Ders Kitabı)na İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	43
Tablo 7: İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin MEB Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının İşleyiş Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	45
Tablo 8: İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin MEB Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	48

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İlkçağlardan günümüze dek insanlar arasında iletişimi sağlayacak değişik yöntemler kullanılmış olsa da bunlar arasında en etkili dil'dir. Bugün dünya üzerinde dörtüüzü aşkın yaşayan dil olduğu bilinmektedir. Ancak küreselleşen dünyada gittikçe artan uluslararası ilişkiler sonucunda, ulusların yalnızca kendi anadilleriyle iletişim sağlamaları yetersiz kalmaktadır. Ülkeler arasındaki ekonomik, siyasal, askeri ve sosyal ilişkiler, başka ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bir dilin başka ülkelerde ikinci dil olarak öğrenilmesini etkileyen ölçüt, ikinci dilin anadil olarak kullanıldığı ülkelerin ekonomik, politik ve kültürel etkililikleridir. Özellikle ekonomik olarak güçlü ülkelerin, ilişkide bulundukları ülkeleri ekonomik olduğu kadar kültürel alanda da etkileri altına almaları kaçınılmazdır. Bu etkiye paralel olarak, dünya dilleri de ekonomik olarak güçlü ülkelerin dillerinin etkisi altında kalmaktadır.

Türkiye'de de başka dillerin, özellikle ülkemizin de üyesi olduğu ya da yer almak istediği uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen dillerin öğrenilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, Türkiye'nin üyesi olduğu NATO'nun resmi dili İngilizce'dir. Üye olmayı amaçladığımız Avrupa Birliği'nde dokuz resmi dil arasında yoğun olarak kabul gören diller Fransızca, Almanca ve İngilizce'dir. Birleşmiş Milletler'in de resmi çalışma dilleri Fransızca ve İngilizce'dir. Bu örgütlerde saygın bir yer edinebilmek, amacımıza daha kolay ve hızlı ulaşmak, yeni dünya düzeninde yer alabilmek için adı geçen batı dillerinden en az birini okul programlarında bulundurarak en etkin biçimde öğretmek Türkiye için bir zorunluluktur.

Bunlara ek olarak, bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler ve internetin bilgiye ulaşmada hızlı ve ucuz bir yol olması, bunların kullanımı için de özellikle İngilizce'ye gereksinim duyulması bu dilin öğrenilmesini yalnız bilim adamları ve öğrenciler için değil, çağdaş bir toplumda bilgiye ulaşmayı hedefleyen herkes için bir zorunluluk haline getirmiştir. Bilgi çağında, her kesimden insan bilgisayar ve internete gereksinim

duymaktadır. Bunların etkin kullanımı için de öncelikle iyi düzeyde İngilizce bilgisi gerekmektedir.

Türkiye, hedeflenen çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak, dünyadaki gelişmeleri izleyebilmek ve nitelikli bireyler yetiştirebilmek için yeni kuşaklara daha nitelikli bir eğitim verme çabasındadır. Bunun gerçekleşebilmesi de Batı dillerinden en az birini en etkin biçimde kullanan bireyler yetiştirmekle mümkün olacaktır. Bu gereksinimin bir sonucu olarak yabancı dil dersleri zorunlu ders olarak ilköğretim birinci kademedен başlayarak okul programlarına girmiştir.

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Ülkemizde yabancı dil öğretimi tarih içinde bazı değişikliklere uğramış olmakla birlikte eski bir geçmişe sahiptir. Aşağıda eğitim kurumlarımızda yabancı dil öğretiminin gelişimi tarihi dönemlere göre özetlenmektedir.

Cumhuriyetten Önceki Dönem

Türkiye’de öğretilen yabancı dil, tarih içinde iletişimde bulunulan ülkelerin ve kültürlerin etkisiyle değişim göstermiştir. Tanzimattan önce Osmanlı’da Arapça ve Farsça medreselerde ikinci dil olarak öğretilmiştir. Tanzimatla birlikte başlayan batılılaşma hareketiyle, o günlerin en geçerli dili olan Fransızca okul programlarında yer almıştır. Ortaöğretimde yabancı dille (Fransızca) öğretim yapan ilk devlet okulu Galatasaray Sultanisi (Galatasaray Lisesi)’nin 1868’de açılması ve bu okuldan mezun olanların siyasal ve bürokratik alanlarda görev almasıyla Fransızca’nın Türkiye’deki etkisi artmıştır (Demirel, 1999).

Meşrutiyet döneminde Almanca güncellik kazanmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise etkin dil, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerinin dünyada daha çok söz sahibi olmasıyla İngilizce olmuştur. Tazminat döneminde yabancılar tarafından açılan ilk özel okul olan ve 1863 yılında eğitime başlayan Amerikan Koleji (Robert Koleji) bu dönemde Müslüman öğrencilerin de talep ettikleri bir okul haline gelmiştir. Bu okul Amerikalı bir misyoner tarafından kurulmuş ve İngiltere’deki kolejlerdekine benzer bir eğitim vermiştir.

Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet döneminde ise 1924 yılında yasalaşan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla medreseler kapatılmış ve Osmanlı İmparatorluğu’nun eğitim kurumlarında yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça yerine

Almanca, Fransızca ve İngilizce okul programlarında yer almıştır (Demircan, 1993).

1956 yılında derslerin bir kısmını yabancı dilde (İngilizce) yapan Maarif Kolejleri açılmıştır. Daha sonraları Anadolu Lisesi adını alan bu okullarda ağırlıklı yabancı dil derslerinin yanısıra matematik ve fen dersleri de yabancı dilde öğretilmiştir.

1928 yılında kurulan Türk Eğitim Derneği 1931-1932 öğretim yılında TED Ankara Koleji'nde takviyeli İngilizce öğretimine başlayan ilk özel okul olmuştur. 1952 yılından sonra bu okul İngilizce eğitim ve öğretime geçmiştir (TED,1968). TED Ankara Koleji örneğini izleyen okullar daha sonraki yıllarda yaygınlaşmış ve böylelikle Anadolu liseleri ve özel kolejlerde bir yıllık hazırlık sınıfından sonra ortaokul ve liseye devam eden öğrenciler, yabancı dil derslerine ağırlık verilen bir eğitim almışlardır. Bu okullarda yabancı dil dersi ortaokullarda haftada 10-12 saatken resmi okullarda üç saatle sınırlı kalmıştır.

Özel sektörün eğitim alanına girmesi ve Anadolu liselerine rakip şekilde ağırlıklı yabancı dil dersleri vermesiyle Milli Eğitim Bakanlığı da resmi devlet okullarında yabancı dil öğretimine ağırlık vermek zorunda kalmıştır. İlköğretimin sekiz yıla çıkarılmasından önce orta dereceli okullar yabancı dil öğretimi açısından üçe ayrılmaktaydı:

a) *Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Okullar* : Bu okullar, genel, mesleki ve teknik okullardır. İngilizce, Almanca ya da Fransızca dillerinden birini, beş yıllık ilköğretimi tamamlayıp ortaokula devam edecek öğrencilerin aileleri belirlemekteydi. Dil öğretimi, eğitim programında üç ders saatlik bir süreyi öngörmekteydi ve zorunluydu. Yabancı dil öğretimine beş yıllık ilköğretimin tamamlanmasıyla, ortaokulda başlanmakta ve lisenin bitirilmesine dek haftada üç saatlik bir programla sürdürülmekteydi.

b) *Yabancı Dil Destekli Öğretim Yapan Okullar* : Bu okulların normal yabancı dil öğretimi yapan okullardan farkı, yabancı dil olarak yalnızca İngilizce'nin zorunlu ve ders saatinin de fazla olmasıydı. Bunun dışında diğer ders programları açısından farklılık yoktu. Bu okullar sayıca azdı ve İngilizce öğretimi konusundaki gittikçe artan talebi karşılayamıyordu.

c) *Yabancı Dille Öğretim Yapan Okullar* : Bunlar, resmi ve özel okullar olmak üzere iki gruba ayrılmaktaydı. Yabancı dille öğretim yapan resmi ve özel okullar, öğretim dili olarak İngilizce, Almanca ya da Fransızca dillerinden birini benimsemekte ve matematik, fen bilgisi derslerini bu dilde yapmaktaydı. Bu okullar beş yıllık ilköğretimin tamamlanmasının ardından merkezi sınavla öğrenci almaktaydı. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler, bir yıl süren yabancı dil hazırlık sınıfı programına tabi tutulmakta ve bu sınavın başarıyla tamamlanmasının ardından ortaokula devam edebilmekteydi. Özel okulların resmi okullardan tek farkı bu okullardaki öğrencilerin, eğitim öğretim için para ödemesiydi.

Yabancı Dil Öğretiminin Günümüzdeki Durumu

1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim 4036 sayılı kanunla yasalaşmıştır. Böylelikle yabancı dille öğretim yapan resmi ve özel okullardaki ortaokuldan önceki hazırlık sınıfı kaldırılmıştır. İlköğretim okullarının dördüncü sınıfında haftada en az iki saatle başlayan İngilizce dil öğretimi programı, lise üçüncü sınıfa kadar sürmektedir. Ortaokulun önündeki bir yıllık yabancı dil hazırlık programının kaldırılmasıyla, bu okulların giriş sınavları, ilköğretimin tamamlanmasının ardından yapılar hale gelmiş ve hazırlık sınıfı da lisenin önüne eklenmiştir. Böylelikle ilköğretim boyunca daha önceleri resmi ve özel okullardaki ortaokulun öncesinde yer alan hazırlık programında bir yılda verilen yabancı dil dersinin beş yıla yayılarak öğretilmesi amaçlanmıştır.

Daha erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan bireylerin bu dili daha hızlı ve etkin öğrenecekleri ve öğrenmenin daha kalıcı olacağı son yıllarda yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Celce-Murcia ve McIntosh, 1989). İlköğretimin birinci kademesinde dördüncü sınıfta başlanan yabancı dil öğretimindeki temel amaç, dile karşı ilgi ve merak uyandırmaktır. Bunu sağlamak da sınıf içinde öğretmenin bilgi ve deneyimine dayalı öğretim uygulamaları kadar iyi hazırlanmış bir eğitim programıyla mümkündür. Bu açıdan eğitim programı, programın amaç, içerik, işleyiş ve değerlendirme boyutları önem taşımaktadır.

Eğitim Programı

Yirminci yüzyıl başlarına kadar eğitim programı, ders içeriklerinin ya da belli bir derste yapılan tüm etkinliklerin listesi olarak kabul edilmekteydi. Ancak, eğitim bilimlerinin gelişmesi ve eğitim programlarının bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmasıyla program anlayışı giderek değişmiştir. Eğitim programının birçok kuramcı tarafından değişik tanımları yapılmıştır. Bazıları (Oliver, 1965; Saylor ve Alexander, 1968; Doll, 1986), eğitim programını, öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki planlı ve kontrollü tüm etkinlikleri olarak ele almıştır. Bu tür bir program hazırlamak, öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki tüm ilişkilerini ve etkileşimlerini kontrol altına almak çok güçtür.

Ralph Tyler, 1949 yılında yayımlanan ve program tasarımının ilk kitabı kabul edilen "Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri" adlı eserinde, tanımı ne olursa olsun, bir eğitim programında yer alması gereken belirli öğeler olduğundan söz etmiştir. Davranışçı yaklaşımı ve eğitimde sistematik program gelişimini savunan Ralph Tyler ve Hilda Taba, eğitimde istendik bazı amaçlar olduğu görüşünden yola çıkmışlardır. Bu amaçlara ulaşmak için yöntemlerin belirlendiği bir eylem planı yapmak

gerekir. Onlara göre, eğitim programı, bu eylem planıdır (Demirel, 1999; Erden, 1993).

Türkiye’de eğitim programı yaklaşımında Taba ve Tyler’in öncülüğünü yaptığı davranışçı yaklaşım ve buna bağlı tanım daha çok kabul görmektedir. Ertürk (1972), eğitim programını (yetişek), eğitim durumları ya da eğitim yaşantıları düzeni olarak tanımlamaktadır. Demirel (1999), eğitim programını, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği; Erden (1993) ise bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ‘planlı’ eğitim etkinliklerinin tümü olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımların özünde, planlanmış bir süreç söz konusudur.

Öğretim Programı

Eğitim programı ve öğretim programı, çoğunlukla birlikte ya da biri diğerrinin yerine kullanılan kavramlardır. Oysa, öğretim programı, eğitim programının bir parçasıdır. Eğitim programı, bir eğitim kurumunun tüm eğitim etkinliklerini içerir. Öğretim programı ise öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinlikleri kapsar (Varış, 1997; Demirel, 1999).

Öğretim programlarıyla, ders konuları, zaman, eğitim kurumunun amaçları ve eğitim kademesi gözönünde bulundurularak düzenlenir. Öğretim programı, eğitim programının ağırlıklı kesimidir ve belli bir sistem içinde, bazı bilgi ve becerilerin davranışa dönüştürülmesini öngörür.

Örneğin Türkiye’de ilköğretim dördüncü sınıfta öğretilmesi öngörülen Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, resim, müzik, beden eğitimi ve seçmeli derslerin tümü, bu sınıf için öğretim programını oluşturur.

Eğitim-öğretim etkinliğinin planlı yürütülmesi amacıyla her ders için üç tür plan yapılması gerekmektedir. Bu planlar: 1. Yıllık plan, 2. Ünite planı ve 3. Günlük plan’dır. Zümre öğretmenleri, eğitim-öğretim yılı başında ders konularını aylara ve haftalara bölerek yıllık plan hazırlarlar. Bu plan hazırlanırken Tebliğler Dergisindeki yönerge ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın ders için öngördüğü amaçlar gözönüne alınır.

İlköğretimin birinci kademesinde, İngilizce dersi için haftada iki saatlik süre öngörülmüştür. Dördüncü ve beşinci sınıflar için ünitelere göre öngörülen ders saati ve herbir üniteadaki özel amaçların dağılımı programda belirtilmiştir (MEB, İlköğretim Okulu Ders Programları, 2000). İlköğretim birinci kademe dördüncü ve beşinci sınıflar İngilizce öğretim programı ek 3’de yer almaktadır.

Eğitim Programının Öğeleri

Ralph Tyler, eğitim programını sistematik bir temele oturtmak için dört soruya yanıt aranması gerektiğini belirterek günümüze dek kabul gören eğitim programı öğelerinden ilk sözeden eğitim kuramcısı olmuştur. Tyler'a göre yanıt bulması gereken dört temel soru şunlardır:

1. Okul, hangi eğitim amaçlarına ulaşmalı?
2. Bu amaçlara ulaşmak için öğrencilere hangi eğitim yaşantıları sunulmalı?
3. Eğitim yaşantılarını nasıl düzenlemeli?
4. Amaçlara ulaştığımızı nasıl anlayacağız? (Tyler, 1949; Bulunduğu eser: Posner, 1992, s.13)

Bu sorulardan yola çıkarak, eğitim programının öğeleri, amaçlar, öğrenme-öğretme süreci (işleyiş) ve değerlendirme'dir. Taba, bu öğelere, programın 'kapsam' boyutunu eklemiştir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Amaçlar

Amaç, "bir öğrencinin, planlanmış yaşantılar sonucunda kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özelliktir" (Ertürk, 1972, s.25). Eğitimsel amaçlar, uzak, genel ve özel olmak üzere üç grupta incelenebilir. Uzak amaç (aim), ülkenin politik felsefesini yansıtan ifadedir (Ertürk, 1972). Genel amaçlar, uzak amacın yorumu ve aynı zamanda okulun işgörüsünü yansıtan ifadelerdir (Demirel, 1999). Bunlar, iyi eğitim almış bir kişinin nitelikleri şeklinde genel ifadelerdir. Örneğin, problem çözme ve eleştirel düşünme yeterliliği, çevre bilinci, öz disiplin, demokratik bir toplumun vatandaşı olmanın gereklerini yerine getirme genel amaç ifadeleridir (Posner, 1992). Özel amaçlar (objectives) ise, belli bir disiplin ya da çalışma alanının kapsamı içinde öğrenciye kazandırılması uygun görülen özelliklerdir (Ertürk, 1972). Özel amaçlar, uzak ve genel amaçlara göre işevuruklaştırılması daha kolay ifadelerdir.

Uzak ve genel amaçların değerlendirilmesi zordur fakat bunlar özel amaçların belirlenmesinde önemli rol oynarlar. Özel amaçlar, iki değişik şekilde ifade edilebilir. Bu ifadeler, davranışçı öğrenme kuramlarını benimseyen eğitimcilere göre, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar olarak belirtilmelidir (Erden, 1993). Bilişsel öğrenme kuramını benimseyen eğitimciler ise özel amaçları, yalnızca davranış olarak belirtmenin yeterli olmadığını dile getirerek, 'bilme', 'yorumlama', 'anlama' gibi özelliklerin de özel amaç ifade etmekte kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Davranış

olarak ifade edilen özel amaçlar, öğrencinin, öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini belirtir (Erden, 1993, s.6).

Türkiye’de benimsenen ve birçok öğretim programında kullanılmakta olan özel amaç ifadeleri, önce öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin belirtilmesi, ardından bu özelliklerin davranış olarak ifade edilmesi şeklindedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programında da özel amaçlarda davranış ifadeleri yerine özellik gösteren ifadeler tercih edilmiştir. Genel amaçlar, “Türkçe’den başka dillerin de olduğunu kavrayabilme”, “Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları anlayabilme” gibi genel özellikler biçimindedir. Programda on adet genel amaç yer almaktadır. Bunların ilk üçü duyuşsal alandadır. İki tanesi kavrama ve beş tanesi de uygulama basamaklarındadır. Özel amaçlar ise, “ayların isimleri bilgisi”, “geniş zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme” gibi bilişsel özelliklerin belirtilmesi ve “geniş zaman ile cümle kurabilme” gibi bunların davranışsal göstergelerinin ifadesi biçimindedir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2000b, s.198-199).

Dördüncü sınıflar için hazırlanan İngilizce programında, 38 tane özel amaç bulunmaktadır. Bu programdaki özel amaçlardan biri “İngilizce öğrenmekten zevk alma” biçiminde ifade edilmiş duyuşsal alana ait bir özelliktir. Diğer amaçlar, bilişsel alanla ilgilidir. Dördüncü sınıf programında yer alan 38 özel amaçtan 23’ü bilgi düzeyindedir. Kavrama basamağındaki amaçların sayısı dört ve uygulama basamağındakilerin sayısı ise ondur. Buna göre, yabancı dil öğrenme sürecine yeni girmiş ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerine öğretim yapan İngilizce öğretmenlerinin, bu düzeyde, bilgi basamağına ağırlık vermeleri gerekmektedir. Yabancı dilde kavrama, ancak uygulamayla anlaşılabilir olduğu için kavrama basamağında amaç sayısı oldukça azdır. Dördüncü sınıf İngilizce öğretim programında, dildeki dört becerinin genel amaç olarak dağılımına bakıldığında, toplam on adet genel amaç ifadesinin ilk üçünün duyuşsal alanda olduğu gözönüne alınarak, üç adet konuşmaya, iki adet dinleyip anlamaya, bir adet okuyup anlamaya ve bir adet de yazmaya yönelik ifadenin programda yer aldığı görülecektir. Buna göre, bu programda en çok üzerinde durulan dil becerisinin konuşma olduğu söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim beşinci sınıf için hazırladığı programda ise genel amaçlar, dördüncü sınıf programındakilerin aynıdır. Ancak, bu programda 26 tane özel amaç vardır. Bu özel amaçların, biri “İngilizce öğrenmeye istekli oluş” şeklinde ifade edilmiş duyuşsal alana ait bir özelliktir. Geriye kalan bilişsel alandaki amaçların yedi tanesi bilgi, dört tanesi kavrama ve 15 tanesi de uygulama basamağındadır. Demek ki program, dördüncü sınıfta bilgi basamağında öğrenilenlerin beşinci sınıfta uygulama basamağına çıkarılmasını amaçlamaktadır.

Kapsam

Genel ve özel amaçların gerçekleştirilmesi için seçilen ve düzenlenen bilgiler kapsamı oluşturur. Kapsam (content), “bir eğitim programının içerdiği belirli olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri, yöntemleri, vb. ifade eden bir terimdir” (Connelly ve Clandinin,1991,s.330; Bulunduğu eser; Erden, 1993, s.26). Ancak, bu araştırmada kapsam, özel amaçların öğrencilere kazandırılması için seçilen ders kitabı anlamında kullanılmıştır.

Kapsam seçiminde bazı ölçütler vardır. Bunlardan ilki kapsamın programın amaçlarıyla tutarlı olmasıdır. Seçilen ya da düzenlenen kapsam, programda yer alan tüm özel amaçlarla tutarlı ve tümünü kapsayacak şekilde olmalıdır. Bilgilerin düzenlenmesinde, soyuttan somuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya veya parçadan bütüne, yakın çevreden uzağa doğru bir sıralama olmalıdır (Erden,1993;Demirel,1999). Kapsam seçiminde bir diğer ölçüt, kapsamın öğrenciler için anlamlı olmasıdır. Öğrencilerin yaşları, ilgileri, ihtiyaçları, beklentileri gözönüne alınmalıdır. Bu şekilde seçilen bir kapsam, öğrencilerin amaçlara ulaşmalarını kolaylaştırır ve onları derse ve öğrenmeye karşı güdüler.

Milli Eğitim Bakanlığı, tebliğler dergisinde (Milli Eğitim Bakanlığı, Haziran 2000) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflar için, bu dergide duyurulan dört kitaptan birinin seçilip dersin öğretimi için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu kitaplar, incelendiğinde, kapsam seçimindeki ölçütlere uygun olarak, kitapların programın amaçlarıyla tutarlı, bilgilerin sunuluşunun uygun ve kitaplarda yer alan resim, alıştırma ve örneklerin İngilizce'nin küçük yaştaki çocuklara öğretimini kolay ve zevkli hale getirecek şekilde renkli ve çeşitli olduğu görülmüştür.

İşleyiş (Eğitim Durumları)

Öğrencilere, amaçlanan davranışların kazandırılması için hazırlanacak koşullar, kullanılacak yöntem, teknik ve öğretim materyalleri, bunların nasıl kullanılacağı eğitim programının işleyiş boyutunu oluşturur. Başka bir anlatımla, Tyler'ın dört temel sorusundan 'Nasıl?'ın yanıtı işleyişte verilir. Erden (1993)'e göre eğitim durumları (işleyiş), öğrencilerin amaçlara ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesidir. Ertürk ise eğitim durumlarını, “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 1972, s.84). Öyleyse işleyiş ya da eğitim durumları, öğrenme öğretme sürecindeki etkinliklerin tümüdür. İşleyiş planlanırken gözönüne alınması gereken noktalar, öğrencilere kazandırılması planlanan davranışlar ve öğrencilerin hazırbulunuşluk

düzeyleridir. Dersin işleyişinde, programda yer alan amaçların öğrencilere kazandırılması amacıyla değişik yöntem ve teknikler ve materyal kullanılır.

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programında, işleyişle ilgili olarak, yabancı dile ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verilmesi, dersin işleyişinin oyun ağırlıklı olması, dil etkinliklerinin karşılıklı konuşmaların yoğunluk kazanacağı şekilde ele alınması, kavramların ve konuların soyut yaklaşım yerine çevre ile bağlantılı olarak ele alınması ve görsel-işitsel otantik doküman kullanılması gereğine yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2000a, s.197).

Değerlendirme

Değerlendirme, programın son aşamasıdır. Öğrencilerin, programın amaçlarına ne derece ulaştıklarını saptamak için değişik ölçme araçları kullanılarak bir sonuca varılır. Bu sonuçlar, öğrencilere neyi ne derece öğrendikleri, öğretmene de amaçlanan davranışları öğrencilere ne ölçüde kazandırabildiği konusunda dönüt verir. Değerlendirme, tanıma ve yerleştirmeye yönelik, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik ya da durum saptamaya yönelik üç türde olabilir (Özçelik, 1998). Birinci tür değerlendirmede, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini ve ön-şart davranışlarını belirlemek ya da benzer ilgi, gereksinim, eğitim yaşantısı ve hazırbulunuşluğa sahip öğrencileri aynı sınıfa yerleştirerek eğitimin etkililiğini ve verimini arttırmak esastır. İkinci tür değerlendirme, öğretim etkinliği sırasında öğrenciler arasındaki öğrenme eksikliğinin belirlenmesi ve giderilmesi içindir (Özçelik, 1998). Üçüncü tür değerlendirmede, öğrencinin programda yer alan amaçlara ulaşma derecesi ile programın yetiştirme gücü konusunda bir kanıya varmayı sağlayacak verilerin elde edilmesi ve bunların programın değerlendirilmesi konusunda kullanılması söz konusudur (Ertürk, 1972). Her üç değerlendirme de eğitim programının bir bütün halinde ve programın öğelerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi konusunda yol göstericidir.

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programında, değerlendirmeye ilgili olarak şu noktalara yer verilmiştir: bu düzeyde değerlendirme, öğrenme isteğini azaltacak şekilde olmamalı ve mümkün olduğunca göze çarpmadan yapılmalıdır. Yalnızca derste öğretilen ve uygulanan çalışmalar kontrol edilmelidir. Testler ve yazılı soruları, bu dersin tüm öğrenme amaçlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Yani üç beceri (dinleme, okuma, yazma), dilbilgisi ve kültürlerarası anlama birlikte değerlendirilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2000a, s.197).

Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Ertürk (1972), eğitim programının değerlendirilmesini, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı ögesi olarak eğitimsel amaçların gerçekleşme derecesini saptama süreci olarak tanımlamaktadır. Erden (1993) ise gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının 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.

Program değerlendirmede farklı yaklaşımlar vardır. Program değerlendirmede kullanılacak ölçütler ve hangi konularda veri toplanacağı programa hangi felsefi açıdan yaklaşıldığına bağlıdır. Hümanistik program yaklaşımçıları, programın bir takım nicelik ifadelerine (öğrenci başarısı ya da erişisi gibi) indirgenmesinden ziyade, sağladığı yararların nitelenmesine önem verirler (Cronbach, 1982; Bulunduğu eser: Ornstein ve Hunkins, 1988,s.253). Davranışçı yaklaşımı benimseyenler, program hazırlanırken açıkça belirtilmiş amaç ifadeleri olması gerektiğini ve bu amaçların ne kadarının davranışa dönüştürüldüğünü ölçerek programın değerlendirilebileceğini savunur. Ülkemizde programlar davranışçı yaklaşıma uygun hazırlandığı için, bu değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir. Öğrencilerin programda yer alan amaç davranışların ne kadarına, ne ölçüde ulaşabildikleri çeşitli ölçme araçlarıyla saptanır. Böylelikle öğrenci başarısına bakılarak programın başarısı ya da etkililiği konusunda bir yargıya varılır.

Ertürk (1972, s.114-115), eğitim programı değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır. Bunlar, 1)eğitim programı tasarısına, 2)eğitim ortamına, 3)başarıya, 4)erişiye, 5)öğrenmeye ve 6)ürüne bakarak yapılacak değerlendirmelerdir. Eğitim tasarısına bakılarak yapılacak değerlendirmede, program taslağında program geliştirme ilkelerine uyulup uyulmadığına bakılır. Eğitim ortamına bakılarak yapılacak değerlendirmede, gizli ve olası uyarıcılar ile gerçek durumdaki uyarıcılar arasındaki özdeşlik olup olmadığı ölçülür. Üçüncü tür eğitim programı değerlendirmesinde, öğrencilerin bitirme sınavındaki başarısı gözönüne alınır. Erişiye bakılarak program değerlendirmesi yapılırken, öğrencilerin giriş davranışları ile programın uygulanmasından sonra ortaya çıkan çıkış davranışları arasındaki farka, yani öğrenci erişisine bakılır. Bu davranışlar arasında programın amaçlarıyla tutarlı yönde bir fark varsa program başarılı kabul edilir. Öğrenmeye bakılarak yapılacak değerlendirmede, erişinin yanısıra eğitim programı sonucunda öngörülmediği halde ortaya çıkan öğrenmelere de bakılır. Bu öğrenmeler, artı öğrenmeler olabileceği gibi olumsuz öğrenmeleri de kapsayabilir. Son program değerlendirme yaklaşımı ise ürüne bakarak değerlendirmedir. Bu yaklaşıma göre, öğrenci davranışında programın amaçları çerçevesinde ortaya çıkacak davranış değişikliklerinin yanısıra diğer öğrenciler, ortam ve öğretmen davranışındaki değişiklikler de değerlendirme kapsamına alınır.

Ülkemizde eğitim programını ürüne bakarak değerlendirme esastır. Öğrencilerin öğretim yılı boyunca ve öğretim yılı sonunda yapılan testlerden ve sınavlardan aldıkları notlar, eğitim programının başarısının da göstergesi olarak düşünülür. Tek başına eğitim programının kendisini ölçmek mümkün olmadığına göre, öğrenci davranışında ortaya çıkan farklılığın eğitim programının ürünü olduğu varsayılır.

Programın tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirme, doğrusal (lineer) bir değerlendirme yaklaşımıdır. Buna göre, programdaki eksikliklerin görülmesi ve düzeltilmesi için öğretim yılının sonu beklenir. Çünkü öğrencilerin yıl sonunda yapılacak testlerden alacakları notlar, aynı zamanda programın amaçlarına ne derece ulaşıldığının da göstergesi olacaktır. Ancak, bu yaklaşımda, programdaki olası yanlışlıkların görülmesi ve düzeltilebilmesi için geç kalınmış olabilir. Oysa dairesel (circular) değerlendirmede, program, her aşamada gözden geçirilir. Program uygulanırken, yalnızca öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlar değil, programın kapsam, işleyiş, değerlendirme gibi boyutları da öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurularak değerlendirilir (Brown,James D,1995).

Bir başka program değerlendirme türü de öğretmen ve/ya öğrencilere uygulanacak ölçme araçlarıyla (anket, tutum ölçeği, gözlem formu, vb.) elde edilen nicel ya da nitel verilere dayanarak yapılabilecek bir değerlendirmedir. Bu tür değerlendirmede, programın öğelerinin yeterliliğini ve etkililiğini ölçmeye yönelik bir araç, öğrencilere ya da öğretmenlere uygulanarak, programa dönüt vermesi beklenir. Bunun sonucuna bakılarak gerekli değişikliklerin yapılması amaçlanır.

Bu yaklaşımların yanısıra değişik program değerlendirme modelleri de bulunmaktadır. Bu modellerin belli başlıları Ralph Tyler'ın amaca, Stake'nin görünüşe, Eisner'in uzman görüşüne ve Stufflebeam'in çevre, girdi, süreç ve ürüne dayalı program değerlendirme modelleridir.

Tyler'ın Amaca Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Tyler'ın program değerlendirme modelinde üç aşama bulunmaktadır:

1. Programın amaçları belirlenir.
2. Kapsam seçilir ve düzenlenir.
3. Öğretim tamamlandığında program değerlendirilir (Tyler,1949; Bkz. Posner, 1992,s.13).

Bu modelde, öğrencilerin ulaşması gereken davranışlara ulaşmış olma derecesi, programın başarısının göstergesidir. Bunu saptamak için, öğrenciler, öğretim yılı içinde, biri başta diğeri sonda olmak üzere en az iki kez ölçüme tabi tutulur. Bunların sonucunda elde edilen niceliksel veriler,

eğitim programının başarısı konusunda da kullanılacak verilerdir. Ancak farkedilen hataların giderilmesi için öğretim yılının sonu çok geçtir çünkü öğrenciler üretim bandından yalnız bir kez geçebilecektir. “Planlanan öğretilir ve öğretilen de öğrenilir” yaklaşımı bir yanılgıdır. Eğitim programı, bu açıdan, bir niyet ifadeleri dizisidir; pratikte ne olduğu programın tamamlanmasıyla ortaya çıkar ki bu da yanlışların düzeltilmesinin çok zor olduğu bir zamandır.

Tyler’in program değerlendirme modeli, erişiyeye dayalı program değerlendirme yaklaşımına uygundur. Öğrencilerin giriş davranışları ile eğitim programının uygulanmasından sonra ortaya çıkan davranışları arasındaki fark programın değerlendirmesi için ölçüttür. Ancak, bu değerlendirmede, öğrencilerin giriş ve çıkış davranışlarını ölçmek için kullanılacak araçların (test, yazılı ya da sözlü sınav, vb.) geçerliği ve güvenilirliği büyük önem taşır.

Stake’in Görünüşe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Robert Stake’in modeli hem tarihsel hem de kavramsal açıdan Tyler’in modelinden ileridedir. Bu modelde, üç boyut sorgulanmalıdır. Bunlar, programın öncülleri (amaçlar, materyal ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu), süreç (sınıf içinde öğrenci ve öğretmen etkileşimi) ve ürün (öğrenme, tutum, bir görüş oluşturma)’dır (Marsh ve Willis,1995,s.283). Ancak bu boyutların herbiri programın gerçekleştirmeyi amaçladığı ve umduğu niyetlerdir. Oysa programın uygulanması sonucu niyetlenenlerin yanı sıra niyetlenmeyen ürünler de ortaya çıkabilir. Bu ürünlerin program değerlendirmecilerce hem betimlenmesi hem de yargılanması gerekir. Değerlendirme ve yargılama için Stake’e göre, Tyler’in savunduğu gibi yalnızca öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmış olma derecesini ölçmek yeterli değildir.

Stake’in program değerlendirmeye getirdiği yenilik ve bu modeli Tyler’in amaca dayalı program değerlendirme modelinden ayıran en önemli özellik, programın uygulanması aşamasında, daha önce niyet ifadesi olarak programda yer alan davranışsal amaçlar, programın katılımcıları (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler) tarafından tartışılabilir ve değerlendirilebilir (Marsh ve Willis,1995,s.284). Böylelikle programın uygulayıcıları ve yararlanıcıları edilgenlikten kurtulmuş olur.

Görünüşe dayalı program değerlendirme modelinde, yalnızca öğrencilerin program amaçlarına ulaşmış olma derecelerine bakılmaz. Gözlem, anket, değerlendirme formu gibi farklı yöntemler kullanılarak öğrencilerin ne tür davranışlar, tutumlar, görüşler geliştirdiklerine de bakılır.

Bu model, öğrenmeye bakarak program değerlendirme yaklaşımına uygundur. Programda amaçlanan ve amaçlanmayan tüm öğrenmeleri kapsar biçimde değerlendirme yapılmasını öngörür. Bunun yanı sıra, etken

biçimde programın kullanıcısı olan öğretmen ve öğrenciler kadar öğrenci velileri ve okul yöneticileri gibi edilgen katılımcıları da program değerlendirmesine dahil etmesi bu modelin işlerliğini azaltacak bir etken olarak görülebilir.

Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Eisner'in geliştirdiği modelde, program değerlendirenlerin programı uygulamaları ve bu şekilde programın gidişatı konusunda bilgi sahibi olmaları esastır. Özellikle 1990'larda kullanılmaya başlayan, öğrenmeleri proje çalışmaları ve portfolyolarla değerlendirmek, bu modelle ortaya çıkmış uygulamalardır (Marsh ve Willis,1995,s.292). Eisner, sanat alanında çalışmaların değerlendirilmesinden yola çıkarak kâğıt kalem sınavlarıyla öğrenci erişisini değerlendirmek yerine tüm duyuları içeren değerlendirme yöntemlerini savunmuştur.

Bu modele göre, programı değerlendirecek kişi ya da kişiler programın sınıf içi uygulamalarını iyi bilmek ve bunun için de programı kendileri de uygulamak zorundadırlar. Böylelikle program değerlendiren uzman, başka bir sınıfta, öğretmeni, sınıfı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi gözlerken kendi sınıfında olanla karşılaştırma olanağı bulabilecektir. Eisner'a göre öğretim programının öncelikle betimlenmesi, sonra yorumlanması ve en son olarak da eleştirilmesi gerekir (Marsh ve Willis,1995,s.293). Betimleme, programın uygulanmasıyla öğretmen, öğrenci ve sınıf içi uygulamalarda ne gibi farklılıklar olduğunu saptamaya yöneliktir. Programın yorumlanması aşamasında, betimlenenlerin ışığında programın sonucu konusunda çıkarımlar yapılır ve son olarak eleştirme aşamasında da programın etkililiği konusunda bir yargıda bulunulur (Ornstein ve Hunkins,1988).

Bu model, eğitim programı tasarısına ve ortama bakarak değerlendirme yaklaşımlarının bir karması gibi düşünülebilir. Ancak bu yaklaşımlardan tek farklı ve özgün yönü, eğitim programını değerlendirecek kişinin, hem bir uzman hem de programın uygulayıcısı olması gereğidir.

Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürüne Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Daniel Stufflebeam, program değerlendirmeye süregelen bir işlem olarak yaklaşmıştır. Stufflebeam'e göre, program değerlendirme, doğrusal ya da tek yönlü değil, dairesel olmalıdır. Bu modelin uygulaması üç aşamalıdır (Ornstein ve Hunkins,1988):

1. Toplanması gereken bilgiyi betimleme,
2. Bilgiyi sağlama ve

3. Sağlanan bilgiyi ilgili kişilere iletme.

Bu modelde programla ilgili dört tür karar verilmesi gerekir:

1. Planlamaya yönelik kararlar,
2. Yapılandırmaya yönelik kararlar,
3. Uygulamaya yönelik kararlar ve
4. Çevrime (recycling) yönelik kararlar ((Ornstein ve Hunkins,1988).

Bu kararların alınabilmesi için de dört farklı boyutun değerlendirilmesi esastır:

1. Çevre,
2. Girdi,
3. Süreç ve
4. Ürün.

Çevre değerlendirilirken, programın amaçlarını oluşturmaya esas oluşturacak şekilde, programın uygulanacağı ortamın ve ortamla ilgili istenen ve varolan şartların değerlendirilmesi ve bunların sonucunda bir yargıya ulaşılması gerekir.

Girdi değerlendirmesinde, programın uygulaması sırasında kullanılacak kaynaklar ve bu kaynakların en uygun biçimde nerelerde ve nasıl kullanılacağı sorgulanır.

Sürecin değerlendirilmesi, program uygulanırken gerçekleşir ve amaçlanan ile uygulanmakta olan etkinliklerin uyumuna bakılır (Erden,1993,s.12)

Son olarak ürün değerlendirilir. Ulaşılması gereken amaçlara ne kadar ulaşıldığı, beklenenle varolan ürün arasında bir karşılaştırma yapılır. Ürüne bakılması, Stufflebeam'e göre program değerlendirmenin son aşamasıdır ve bunun sonucuna göre, programda nelerin değiştirilmesi ya da programın değiştirilip değiştirilmeyeceği gibi konularda son karar bu aşamada verilir.

Stufflebeam, program değerlendirmede doğrusal yaklaşım yerine dairesel yaklaşımı benimsemiştir. Buna göre programın her aşamasında sürekli veri toplanır ve gerekli değişiklikler yapılır.

Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Modeli

Bu araştırmada, dairesel model çerçevesinde, program uygulayıcısı öğretmenlerin, program konusundaki görüşlerine başvurulmuş, pratikte olanla, olması gereken arasında bir karşılaştırma yapılması hedeflenmiştir.

Türkiye'de uygulanmakta olan tüm öğretim programları gibi, İngilizce programı da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir. Programı hazırlayanlar, akademisyenler, kuramcılar, eğitim programcıları ve birkaç ders öğretmenidir. Programın hazırlanma aşamasına yalnızca birkaç öğretmeni dahil etmek yeterli değildir. Çünkü eğitimsel gerçeklik, program yapıcılarının öğrenme-öğretme sürecinde olması gerektiğini söyledikleri şey değil, sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarıdır (Nunan, 1988). Bu anlamda, ilköğretim birinci kademe İngilizce programı hazırlanması ve uygulanması aşamalarında, konu alanı özelliklerinin yanısıra öğrenci özelliklerini de program hazırlayıcılara göre daha iyi bilen öğretmene daha fazla inisiyatif verilmesi doğru olur.

Diğer taraftan, program değerlendirmesinde doğrusal model yerine dairesel modelin uygulanması, program konusunda eksiklik ve aksaklıkların olduğu anda önlenmesini sağlayacaktır. Planlama, öğretim ve öğrenme arasında son derece karmaşık bir ilişki vardır. Bu karmaşık ilişkide, öğrenme-öğretme sürecinde oluşan problemleri saptamak için programın tamamlanması beklenmemelidir. Doğrusal modelde, programın sonunda gözden geçirilen öğeler, dairesel modelde sürekli olarak değerlendirilir. Böylelikle geri dönülmez bir süreçte hata olduğu anda saptanır ve giderilir. Dairesel model, biçimlendirici bir değerlendirme şeklidir; programa sürekli dönüt vermekte ve iyileştirici önlemlerin alınmasını sağlamaktadır.

Bu anlamda, Türkiye'de program geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında programın uygulayıcılarına yeterince söz hakkı verilmemesi gözönünde bulundurularak, araştırmada eğitim programına ve programın öğelerine bakarak değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Buna göre, program uygulayıcısı öğretmenlere, programın öğelerini değerlendiren bir anket uygulanmış ve bu anketle elde edilen niceliksel veriler, programın değerlendirilmesi için yorumlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programı, yeni uygulamaya konmuş bir programdır ve değerlendirilmesi, aksayan yanlarının en kısa zamanda farkedilerek düzeltilmesi gerekmektedir. Ancak bir programın değerlendirilmesi uzun zaman, çaba ve süreklilik isteyen zor bir iştir. Bu çalışmada, sınırlılıklar dolayısıyla yalnızca öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Program değerlendirme yaklaşımlarındaki çeşitlilik gözönüne alınarak, ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının değerlendirilmesinin yalnızca öğretmen görüşlerine dayanarak yapılmasının yeterli olmayacağı, zaman içinde bu programın, farklı değerlendirme yaklaşımlarına göre değerlendirileceği açıktır. Tüm bu değerlendirmelerin ışığında programdaki aksayan yönlerin açığa çıkabileceği ve gerekli düzeltmelerin yapılabileceği umulmaktadır.

Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil ders programı, herhangi bir dersin öğretimi için olan programdan bazı yönleriyle farklıdır. Yabancı dil dersinin öğretimi için değişik yöntemlere, yaklaşımlara, etkinliklere ve materyale gereksinim vardır. Özellikle, yeni bir dille ilk kez karşılaşan küçük çocuklarda, eğitim-öğretim etkinliğinin planlanması ve düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Anadilin doğal olarak edinilmesinin tersine, yabancı dil öğrenimi için planlı ve programlı bir eğitim gereklidir. Anadilini sosyal etkileşimlerle doğal yoldan edinmiş bireylerde, zaten varolan dille ilgili bilgiler, yeni bir dilin öğrenilmeye başlamasıyla analiz ve sentez edilir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimi, karmaşık ve uzun bir süreçtir ve bu süreçte önemli bazı unsurlar vardır. Öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde bunların yolgösterici olması gerekir. Hiç kuşkusuz başka derslerin ve konuların öğretiminde de benzer unsurlar mevcuttur. Ancak dil öğretimi, diğer derslerden ve konulardan farklı olarak yeni bir beceri edinmeyi gerektirdiğinden diğer derslerde gözardı edilebilecek unsurlar, dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Örneğin, matematik dersinde, öğrenci, dört işlemi öğrenirken ya da fen bilgisi dersinde bir konuyu anlamaya çalışırken de zorlu bir süreçten geçmektedir. Ancak bunları yaparken en azından kendi anadiliyle karşıkarşıyadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin kendine özgü ilkeleri vardır. Yabancı dil öğretiminde temel alınması gereken belli başlı unsurlar dört başlık altında toplanabilir. Bunlar:

1. Yöntem,
2. Eğitim araçları,
3. Eğitim ortamı ve
4. Öğretim tekniği'dir (Hengirmen, 1993).

Yabancı dil öğretiminin başarısı, bu dört unsurun biraraya gelmesiyle sağlanabilir. *Yöntem*, öğretimde kullanılan uygulama ve işleyişle ve bunların altında yatan ilke ve inançlarla ilgilidir (Nunan, 1991:2). *Eğitim araçları*, dersin işlenişi sırasında kullanılan görsel (kitap, yazı tahtası, tepegöz, vb.), işitsel (radyo, teyp, kaset, vb.) ve görsel-işitsel (video, bilgisayar, CD rom, vb.) araç ve gereçleri kapsar. *Eğitim ortamı*, eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği, öğrencilerin ve öğretmenin birarada yer aldıkları ve çalıştıkları fiziksel ve psikolojik ortamdır (Edge, 1996: 50). *Öğretim tekniği* ise, belli bir konuyu, yapıyı ya da dilbilgisi kuralını öğretmek için uygulanan stratejidir. Öğretim tekniğinin, öğretim yöntemi ile tutarlı ve uyumlu olması gerekir (Richards ve Rodgers, 1996).

Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

Çeşitli eğitimciler (Celce-Murcia ve McIntosh, 1989; Demircan, 1990; Hengirmen, 1993; Demirel, 1999) yabancı dil öğretiminde farklı ilkeler bulunduğu konusunda ve bunları temel almanın ve izlemenin öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını arttırdığı görüşünde hemfikirdir. İlke, temel alınan düşünce, kural ya da inançtır. Buna göre, yabancı dil öğretiminde temel alınması gereken belli başlı kurallar şunlardır.

1. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri birlikte geliştirilmelidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir bütün halinde ele alınmalı ve sistematik olarak geliştirilmelidir. Özellikle, küçük çocuklara yabancı dil öğretiminde, konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık ve öncelik verilmeli; öğrencilere, yeni öğrendikleri dildeki sesleri tanımaları ve kullanmaları için olanak sağlanmalıdır. Yeni bir dilde yazma ve konuşma becerileri, dinleme ve okumaya göre daha çok zaman ve çaba gerektirir. Küçük yaşlarda yabancı dil öğrenenlerde ise konuşma ve dinleme becerilerinin, yazma ve okumaya göre daha çabuk ve kolay geliştirilebildiği bilinmektedir (Celce-Murcia ve McIntosh, 1989). Özellikle ilköğretim okulları birinci kademesinde, yabancı dille ilk kez karşılaşan öğrenciler üzerinde, öğrendikleri dile karşı olumsuz etkiler bırakmamak için kolay ve kısa zamanda geliştirilebilecek konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verilmesi gerekmektedir.

2. Yabancı dil öğretiminde görsel işitsel araçlar ve otantik materyal kullanılmalıdır. Yabancı dili doğal ortamında öğrenme olanağı olmayan öğrencilere, en etkili, doğru ve kalıcı dil öğretimini sağlayabilmek için teyp, kaset, video, CD gibi göze ve kulağa hitabeden araç-gerecin yanısıra dilin doğal kullanımını görebileceği otantik öğretim materyalinin kullanımına ağırlık verilmelidir. Öğretmenin yabancı dili anadili olarak konuşmadığı, onun da belli bir yaşta, tıpkı öğrencileri gibi yapay bir ortamda öğrendiği durumda, bu tür araç-gerecin ve materyalin kullanımı bir zorunluluktur. Bunların kullanımı “derse ilgiyi arttıracak, dil öğrenimini daha zevkli hale getirecek gibi öğrenilen yeni dildeki sözcüklerin ve yapıların kolay anlaşılmasını ve dilin doğru kullanımını da sağlayacaktır” (Demirel, 1999, s.32).

3. Yabancı dil öğretiminde anadil çok gerekli olmadıkça kullanılmamalıdır. Öğrenciler, yeni öğrendikleri dilde ne kadar çok etkileşimde bulunurlarsa, öğrenme o kadar etkili ve kalıcı olur. Bunun da ilk şartı, dil öğretmenin sınıf içinde olabildiğince çok öğretilmesi amaçlanan dili kullanması ve öğrencilerin, dilin kullanımını yalnız görsel-işitsel araçlardan değil, sınıfta birebir etkileşimde oldukları öğretmenden duymalarıdır. Öğretmenin amaç dili kullanarak ders işleminin yanısıra, öğrencileri de bu dilde pratik yapmaya özendirilmesi ve güdülemesi gerekir. Bunun için, özellikle yabancı dille ilk kez karşılaşan öğrencilerin, pratik yapma amaçlı, ikili çalışmalar (pair-work), rol yapma (role-play) gibi etkinliklerle basit cümleler ve yapılar kullanarak iletişim kurmalarına olanak

verilmelidir. Ancak, sınıf içinde gerekli durumlarda anadile başvurulabileceği, bunun bir tabu olmadığı da unutulmamalıdır.

4. *Yabancı dil öğretiminde, öğrenciler güdülenmeli ve cesaretlendirilmelidirler.* Başka derslerin öğretiminde de geçerli olan öğrenciyi derse karşı güdüleme, yabancı dil öğretimi için çok önemlidir. Özellikle yabancı dil öğrenme sürecine yeni başlayan öğrencilerin, derse etkin katılımını sağlamak ve öğrenilen dile karşı olumlu tutum kazandırabilmek için, öğrencinin konuyla ve öğretmenle psikolojik olarak yakınlaşmasını sağlamak gerekir. Güdüleme ve cesaretlendirmede, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözönünde bulundurmak; öğrencilerin, öğrenme hızları arasında fark olduğunu unutmamak; öğretim etkinliklerini zenginleştirerek sınıf ortamını tekdüzelikten uzaklaştırmak; ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltmeyi iyi kullanmak doğru yaklaşımlardır. Derse etkin katılımın sağlanması da öğrencilere yabancı dile karşı olumlu tutum kazandıracak bir başka etmendir. İkili çalışmalar, grup çalışmaları, rol yapma gibi değişik etkinliklerle, öğrencilerin derse etkin katılımlarına olanak verilmesi, onları yabancı dil öğrenmeye karşı yüreklendirecektir.

5. *Yabancı dil öğretiminde, bir kerede bir tek yapı öğretilmelidir.* Dil öğrenme, kendi içinde hiyerarşisi olan bir süreçtir. Tıpkı bir bina yapımındaki gibi, temelin sağlam atılması ve katların sırayla ve sağlam yapılması gerekir. Bu yüzden, bir derste, bir tek dil bilgisi kuralı, bir tek yapı ya da cümle kalıbı üzerinde durulmalı; verilen konu öğrenciye kavratıldıktan, değişik etkinlikler ve alıştırmalarla pekiştirildikten sonra yeni bir konu sunulmalıdır.

Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler

Öğretim etkinliğine başlamadan önce, her ders gibi yabancı dil dersinin de programı hazırlanır. Bu program, dil öğretiminde temel yaklaşımların kuram ve ilkelerine dayalı olarak geliştirilir. Programın uygulama aşamasında, bu kuram ve ilkelerin, belli becerileri kazandırmada ve bilgilerin sunulmasında hangi yolun ve hangi sıranın izleneceği de programda yer alır. Bilgilerin öğrencilere sunulmasında izlenecek yolu ise öğretmen belirler. Yabancı dil öğretiminde, *yaklaşım*, *yöntem* ve *teknik*, sıkça karşılaşılan kavramlardır. Bu üç kavram arasında hiyerarşik bir düzen vardır. Dilbilimci Edward Anthony bu düzeni şu biçimde tanımlamıştır:

“teknik, yöntemin sınıf içinde uygulanan şeklidir ve yaklaşımla tutarlı olmalıdır. Yaklaşım, yabancı dil öğrenme ve öğretmenin doğasıyla ilgilidir. Yöntem, tümüyle yaklaşıma dayalıdır ve öğretilen yabancı dildeki konuların sunumunun genel bir planıdır. Yaklaşım, öğretim programında belirtilir; ancak bir yaklaşım içinde değişik yöntemler olabilir. Teknik ise, sınıf ortamında belirli bir amacı gerçekleştirmek için kullanılan bir stratejidir” (Anthony,1963; Bulunduğu eser: Richards ve Rodgers,1996:15).

Yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını somut bir örnekle açıklayacak olursak; ilköğretim birinci kademe İngilizce ders programında benimsenen yaklaşım öğrenci merkezlidir; programa göre, dersi tekdüze ve sıkıcı hale getirecek düzanlatım yönteminden kaçınılmalı, bunun yerine buluş, gösterip yaptırma yöntemi ya da benzeri bir yöntem kullanılmalıdır. Öğretim programında belirtilen bu yaklaşım ve yönteme göre, öğretmen, belli bir konuyu öğretirken örneğin dramatizasyon ya da eğitsel oyunlar gibi teknikler kullanabilir.

Yabancı dil öğretiminde belli başlı üç temel felsefi yaklaşımdan sözedilebilir. Bunlardan en geleneksel olanı *yapısal yaklaşımdır*. Buna göre, “dilde öğrenilmesi gereken bazı dilbilgisi, sesbilim ve sözcük türetme kuralları vardır ve yabancı dil öğretimi, bu kuralların yapısal biçimde ilişkilendirilmesiyle sağlanır” (Richards ve Rodgers, 1996,s. 16-17).

İkinci yaklaşım, yabancı dille iletişimi ön plana çıkaran, *fonksiyonel yaklaşımdır*. Yapısal yaklaşımda öğretilmesi öngörülen dilbilgisi kurallarındansa, yabancı dille iletişimi sağlayacak yapılar, kavramlar ve konuların öğretilmesi gerektiğini savunur (Richards ve Rodgers, 1996,s. 16-17). Bu yaklaşım, yabancı dilin dilbilgisi kuralları ve yapılarının yerine, anlam bilgisi ve iletişim boyutunu vurgular. Bu yüzden de anlam, dilbilgisi kurallarından daha önemlidir.

Üçüncü yaklaşım, *etkileşimci yaklaşımdır*. Bu yaklaşım, dili, sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin gerçekleşmesi için bir araç olarak görür. Buna göre, yabancı dil, insanlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlayan, sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi için gerekli bir araçtır.

Bu yaklaşımlar, yabancı dil öğretim programı için kuramsal bir çerçeve hazırlarlar. Ancak tek başlarına bir anlam taşımazlar. Bir öğretim yöntemiyle anlam kazanırlar. Son yıllarda, yabancı dil öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemler: dilbilgisi- çeviri yöntemi (grammar-translation method), düzvarım yöntemi (direct method), işitsel- dilsel yöntem (audio- lingual method), bilişsel kodlama yöntemi (cognitive code method), iletişimci yöntem (communicative method) ve seçmeci yöntem (eclectic method)’dir.

Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en eski yöntem olan dilbilgisi- çeviri yöntemi, Ortaçağdan beri uygulanmaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere, bu yöntemde, dilbilgisi kurallarının öğretimi ve öğrenilen dilden anadile çeviri yapmak önemlidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez. Bu yöntemin en belirgin özellikleri şöyle özetlenebilir (Demircan,1990; Hengirmen,1993; Richards ve Rodgers, 1996; Demirel,1999;):

a) Öğrenilen yabancı dildeki cümlelerin sözdizimi ve dilbilgisi kuralları üzerinde durulur. Dilbilgisi kurallarının öğretilmesi amacıyla,

metinden kopuk yapay cümlelerin öğrenilen dile çevirisi yapılır. Dilin kuralları öğrenildikten sonra amaç dilde yazılmış bir metinden anadile çeviri yapılarak öğretime devam edilir.

b) Öğretim etkinliği sırasında kullanılan dil, çoğunlukla anadildir.

c) Öğrenilen dildeki sözcükler, büyük önem taşır. Bu sözcüklerin anadildeki karşılıkları listelenir ve öğrencilerin bu sözcükleri ezberlemeleri istenir.

d) Çeviri için verilen metinlerin içeriği değil, metindeki cümle kalıpları ve dilbilgisi yapıları önemlidir.

e) Öğrenilen yabancı dilde, konuşma ve yazma becerileri değil okuma ve yazma ön plandadır. Bu yüzden, telaffuz alıştırmalarına hiç önem verilmez.

Bu yöntem, hiçbir öğrenme kuramına dayanmaz. Ancak yine de dünyada olduğu gibi Türkiye’de de hem ortaöğretimde hem de yükseköğretimde uzun yıllar kullanılmış ve hala kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde amaçlanan, dört beceriyi birlikte geliştirme ilkesine uymadığı için, bu yöntemle yabancı dil öğrenenlerin okuma ve yazma becerileri gelişecek, ancak dinlediğini anlama ve konuşma becerileri eksik kalacaktır (Demirel, 1999; Hengirmen, 1993).

Düzvarım Yöntemi

Yirminci yüzyıl başlarında kullanılmaya başlanan bu yöntem, dilbilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi- çeviri yönteminde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin eksikliği, bu yöntemin yalnızca okuma ve yazma becerileri üzerinde durmasından yola çıkan düzvarım yöntemi, yabancı dil öğretiminde okuma ve yazmanın yanısıra konuşma ve dinlemenin de önemini vurgulamıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme (fiziksel etkinlikle öğrenme) öğretim modeliyle de şekillenmiştir. Bu yöntemin özellikleri şunlardır (Richards ve Rodgers, 1996):

a) Sınıf içinde yoğun olarak kullanılan dil, öğretilmesi amaçlanan dildir. Böylelikle öğrencilerin, olabildiğince çok amaç dili duymaları ve bu şekilde dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

b) Dilbilgisi kurallarının öğretimi, tümevarım yoluyla yapılır. Bir metinde ya da dinlenen bir karşılıklı konuşmada geçen yeni dilbilgisi yapıları ve sözcükler, öğrenciler bunların kullanımını gördükten sonra açıklanır.

c) Öğretim etkinliği sırasında görsel araç- gereç, pandomim; sözcük öğretiminde gerçek nesneler, resimler ve benzeri göze hitabeden materyalin kullanımı esastır.

d) Telaffuz öğretimi ve tekrar gibi etkinliklerle dinlediğini anlama becerisi üzerinde durulur.

e) Konuşma becerisinin gelişmesi için, öğrenciler, birbirlerine ve öğretmene soru sormaları konusunda cesaretlendirilir.

f) Çeviriye yer verilmez.

Yukarıdaki genel özelliklerinden de anlaşılacağı gibi, düzvarım yöntemi, öğrencilerin yabancı dili, anadillerini öğrendikleri gibi öğrenebileceklerini savunan bir yöntemdir. Bu yüzden, öğrencilerin dört beceriyi birlikte geliştirmesi önemlidir. Öğretmenin, yabancı dili çok iyi bilmesi ve konuşması şarttır. Böylelikle anadil öğrenirken olduğu gibi bir çevre yaratılmaya çalışılır.

Bu yöntemin de dilbilgisi- çeviri yöntemi gibi bazı eksiklikleri vardır. Bunlardan en önemlisi, sınıf içinde anadile hiç yer verilmemesidir. Bu yöntemde öğretmenin yabancı dile hakim olması ve çok iyi konuşması gerekir ki bu tür öğretmenleri bulmak oldukça zordur. Yabancı bir ülkede, o ülkenin dilini öğrenen ve öğrendiklerini uygulama olanağı bulan öğrenciler için başarılı bir yöntem olabilecek düzvarım yöntemi, Türkiye şartlarına çok uygun değildir.

İşitsel- Dilsel Yöntem

Yapısalcı yaklaşıma uygun bir yöntemdir. Dilin doğal yolla öğrenilmesinde önce dinleme sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerileri kazanılır. İşitsel- dilsel yöntemde de bu beceriler, sırayla öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Davranışçı yaklaşıma göre tekrarlanan davranışın alışkanlık yaratacağı ve böylelikle kalıcı ve etkili öğrenmenin ortaya çıkacağı düşüncesini temel alır. Bu yüzden, sınıf içindeki öğretim etkinliğinde söyleneni tekrar etme ve bu yolla ezberleyerek cümle kalıplarını öğrenme esastır.

Bu yöntemin ortaya çıkışında ve benimsenmesinde davranışçı psikologlardan B. F. Skinner'in büyük etkisi olmuştur. Skinner'ın etki- tepki (edimsel koşullama) kuramına göre sürekli verilen pekiştireç, tepkiyi alışkanlığa dönüştürür (Senemoğlu,1997). Buna göre, yabancı dil öğretiminde de pekiştireç, sürekli tekrar, bol alıştırma ve doğru yanıtların tekrarlanması etki- tepki bağıını güçlendirecektir. Mekanik etkinlikler ve alıştırma, taklit ve ezber gibi teknikler, bu yönteme uygundur.

İşitsel- dilsel yöntemin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Nunan,1991; Richards ve Rodgers,1996):

a) Bu yöntemde, konuşma, yazmadan daha önemlidir. Diğer becerilerden önce konuşma becerisi öğretilmelidir. Konuşma, yabancı dili öğrenen kişiyle aynı yaşta ve konumda yabancı dilin anavatanındaki bir

kişinin günlük konuşmalarına uygun biçimde ve doğru telaffuz ve tonlamayla birlikte verilir.

b) Dilin kendisi, dilbilgisi kurallarından daha önemlidir. Kurallar yerine dilin kullanımı üzerinde durulur. Güncel konuşmalarda kullanılan dil öğretilir. Bunun için de yapay cümleler yerine çağdaş metinlerin yer aldığı kitapların seçilmesi gerekir.

c) İşitsel-dilsel yöntemde anadil kullanılarak bazı açıklamalar yapılabilir. Bu özellik, düzvarım yöntemi ile işitsel- dilsel yöntem arasındaki en büyük farktır.

d) Dil öğrenme, bir alışkanlıklar bütünü olarak kabul edildiğinden tekrar, alıştırma, ezber gibi teknikler ve materyallerin kullanımı çok önemlidir. Doğru yanıtlar, öğrenciden sonra öğretmen tarafından tekrarlanarak pekiştirilir.

e) Özellikle başlangıç düzeyinde, öğrenciler yazılı-basılı araçlar yerine sadece kulağa ve dile dayanan alışırmalar yaparlar. Teyp ve dil laboratuvarlarının kullanımı yoğundur.

f) Dilin değişim içinde olduğu vurgulanır ve öğretilen dilin kültürel yapısı da öğretilir.

g) Dilbilgisi açıklamalarına yer verilmez. Bunlar konuşma ve dinlediğini anlama etkinliği sırasında tündengelim yoluyla öğrenilir.

İşitsel-dilsel yöntem, tüm dünyada büyük yankı bulmuş, kullanılmış, başarı kazanmış ve hala kullanılmakta olan bir yöntemdir. Dili, sadece üzerinde konuşulan ve irdelenen yapay bir olgu olmaktan çıkarmış; gerçek yaşamda kullanılan konuşmaların öğrenilmesini vurgulamıştır. Ancak mekanik biçimde ezberlenen cümle kalıpları, değişik iletişim durumlarına uyarlanarak pekiştirilmezse yabancı dil öğrenme süreci, anlamı bilinmeden tekrarlanan sözcük yığınlarının öğrenilmesinden başka birşey olmayacaktır (Nunan,1991).

İşitsel- dilsel yöntem bazı eleştiriler almıştır. Bunlardan ilki, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesine konuşma ve dinleme becerilerinden sonra, yabancı dil öğrenilmeye başlandıktan birkaç ay sonra geçilmesinin sakıncalı oluşudur. Yalnızca kulağa dayalı eğitim, okuma ve yazma yoluyla öğrenmeye alışmış kişilerde güvensizlik duygusu yaratacağından yeni öğrenilen dile karşı olumsuz duygular yaratacaktır (Hengirmen,1993).

Bu yöneme karşı ikinci bir eleştiri, bu yöntemin yetişkinler için çok uygun olmadığı yönündedir (Celce-Murcia ve McIntosh,1989) . Çok fazla tekrar, mimikler ve el kol hareketleriyle sözcük anlatımları, mekanik alışırmalar çocuklar için ilgi çekici olabilir. Fakat yetişkinler, dilbilgisiyle bu alışırmaları destekleyerek kendilerini daha rahat hissedeceklerdir.

1930' lardan 1960' lara dek popüler olmuş bu yöntem, bilişsel yaklaşımın ortaya çıkışıyla ve buna dayalı yeni yabancı dil öğretimi

modelleriyle etkinliğini bir miktar yitirmekle birlikte ne daha önce ne de daha sonra ortaya çıkan yöntemlerin hiçbiri işitsel- dilsel yöntem kadar yankı bulmamıştır..

Bilişsel Kodlama Yöntemi

Davranışçı dilbilim kuramlarına öncülük eden, Skinner ve Bloomfield'den sonra bilişsel yaklaşımın savunucuları, Chomsky ve Ausubel, davranışçı yaklaşımdaki edimsel koşullama kuramının, öğrenciyi edilgen biçimde dışardan tepki bekleyen bir organizmaya dönüştürdüğü düşüncesinden hareketle, bilişsel kodlama yöntemi olarak bilinen yöntemi yabancı dil öğretimine kazandırmışlardır (Nunan,1991,s.232). Bu kurama göre, işitsel- dilsel yöntemde öngörüldüğü gibi bir dildeki sonsuz sayıdaki cümleyi ezberlemek olanak dışıdır. Bunun yerine, sınırlı sayıdaki dilbilgisi kuralları ve sınırlı sözcükle, öğrenciler, sınırsız sayıda cümle kurabilirler. Aynı cümleleri işitsel- dilsel yöntemle öğrenmek ise binlerce yıl alacaktır. Dolayısıyla, bilişsel kodlama yönteminin diğer yöntemlerden en büyük farkı, ezbere değil, anlamlı öğrenmeye yer vermesidir. Anlamlı biçimde belleğe kaydedilen bilgiler, daha uzun süre hatırlanır. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için, eskiden öğrenilmiş olanlarla, yeni öğrenilmiş bilgiler arasında bir bağ kurulmalıdır. Buna göre, dil öğrenme, bilinçli biçimde zihinde dile ilişkin kurallar oluşturma işidir ve yaratıcı bir süreçtir. Bilişsel kodlama yönteminin genel özellikleri ve diğer yöntemlerden ayrıldığı noktalar şöyle özetlenebilir (Nunan,1991; Richards ve Rodgers,1996):

a) Yabancı dil öğretiminde işitsel- dilsel yöntemin savunduğunun aksine, bir takım kalıpları ezberleme değil anlamlı öğrenme esastır. Bilişsel kodlama yönteminde, dilbilgisi kuralları tümevarım ya da tündengelim yöntemiyle öğretilir.

b) Telaffuz ve tonlama üzerinde durularak ayrıca öğretilmez. Öğrenci bunları, dilin doğal kullanımını işiterek öğrenir. Duyduğunu anlama becerisine önem verilir.

c) Dilde öğretilmesi amaçlanan dört temel becerinin öğretim sıralamasında öncelik sırası yoktur. Dört temel becerinin birlikte geliştirilmesi esastır.

d) Öğretim ortamı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşim dil öğrenmeye çok etki eder. Bu yüzden, dil öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak ve etkin dil öğretimini sağlamak için öncelikle olumlu bir öğretim ortamı sağlamak şarttır.

e) Yabancı dilde öğretilen tüm konular, dilbilgisi yapıları, sözcükler bir bütünlük içinde sunulmalı, görsel ve işitsel araç- gereç kullanılarak bunların öğrenilmesi ve belleğe kodlanması sağlanmalıdır.

f) Sınıf içi öğretim etkinliğinde, anadille açıklamalar ve amaç dille anadil arasında çeviri yapılabilir. Böylelikle zaman kaybının önüne geçilmiş olunur.

Bilişsel öğrenme yöntemi, diğer yöntemlerin tersine, öğrenciyi, edilgen bir organizma durumunda değil etken ve yaratıcı zihinsel süreçler sonucu öğrenen bir varlık olarak algılamıştır. Diğer yöntemlere göre daha çağdaş ve tutarlıdır. Ancak, işitsel- dilsel yöntemin ezber tekniğini de tamamıyla yadsımaz. Bazı dilbilgisi kurallarının, cümle kalıplarının ve sözcüklerin ezber ve tekrar yoluyla öğrenilmesini, bunların daha sonra anlamlı biçimde diğer öğrenmelerle bağlantılandırılarak belleğe kodlanmasını öngörür.

İletişimci Yöntem

Dil öğrenmenin temel işlevinin iletişim sağlamak olduğunu savunan ve buna göre de dilin tek başına bir amaç değil iletişimi sağlayacak bir araç olduğunu savunan bu yöntem, sosyo- dilbilimci Hymes tarafından ortaya atılmıştır (Hengirmen,1993). Dilbilgisi kurallarının yanısıra dilin kullanımının önemini vurgulayan iletişimci yöntem, kurallı cümleler kurulmasının yabancı dil öğretiminin son aşaması olduğunu, cümle kalıplarını ezberleyip kurallı, düzgün cümleler kurmaya çalışmak yerine, öğrenciye, anlamlı, mesajı doğru ileten cümleler kurmayı öğretmenin daha doğru olduğunu savunur (Richards ve Rodgers,1996).

İletişimci yöntemde, öğretmen, mutlak otorite değil, öğrencilere dili kullanmaları için destek olan, onları cesaretlendiren ve güdüleyendir. Etkili iletişim kurmak temel amaç olduğundan, öğretmenin bunu destekleyecek materyal, alıştırma, teknik, araç-gereç kullanması gerekir. İletişimden kasıt yalnızca sözlü değil aynı zamanda yazılı iletişimdir. Bu yüzden okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına, yabancı dil öğretme sürecine başlandığı ilk gün başlanabilir.

İletişimci yaklaşımın genel özellikleri şöyle özetlenebilir (Celce-Murcia ve McIntosh,1989; Nunan,1991; Hengirmen,1993; Richards ve Rodgers,1996):

a) Sözlü ve yazılı iletişim esastır. Cümle yapıları ve dilbilgisi kurallarının yerine etkili biçimde sözlü ve yazılı iletişimi sağlayacak etkinliklere yer verilir. Yapıları , dilbilgisi kurallarını ve sözcükleri belirli bir durum (context) içinde sunmak, böylelikle ezberden çok bunların kullanımına önem vermek gereklidir.

b) Öğretmen, tam otorite değil, iletişim becerisinin geliştirilmesine kılavuzluk eden kişidir. Öğretim, öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin, yeni öğrendikleri dilde olabildiğince çok iletişimsel etkinliklerde bulunmasına çalışılır. Bunun için rol yapma, grup tartışmaları, ikili çalışmalar, proje ödevleri gibi etkinlikler düzenlenir. Fakat, öğrenci yanlışları anında düzeltilmez. Onun yerine, öğrencinin yanlış söylediği cümle, öğretmen

tarafından doğrusu söylenilerek tekrarlanır. Böylelikle, öğrencilerin deneme yanılma yoluyla doğruyu bulmaları beklenir.

c) Amaç dille anadil arasında çeviri, gerekli durumlarda yapılabilir. Anadilin kontrollü ve yalnızca işe yarayacak durumlarda kullanılması kabul edilebilir.

d) İletişim için kullanılan, amaç dilde yayınlanan gazete, dergi, kitap, yayım yapan radyo, televizyon gibi her türlü otantik materyalin, internetin, öğretim ortamında bulundurulması, yabancı dilin gerçek durumlarda kullanımını örnekleyeceğinden gereklidir.

e) Dilin yazılı ve sözlü kullanımında, akıcılık ve anlaşılabilirlik amaçlanır. Doğru ve kurallı dil kullanımının, süreç içinde deneme yanılma yoluyla oluşacağı kabul edilir. Dil becerilerinin kazandırılmasında öncelik ve önem sırası aranmaz; dört becerinin birlikte geliştirilmesi esastır.

İletişimci yöntem, az eleştiri almış ve başarıyla uygulanmakta olan bir yöntemdir. Dilbilgisi kurallarının, yabancı dildeki yapıların ve sözcüklerin kuru ve gerçekten kopuk biçimde sunulması ve ezberlenmesi yerine, gerçek iletişimi sağlayacak şekilde bir öğretimi amaçlaması nedeniyle kabul görmüş ve pekçok ülkede ve okulda uygulanmaktadır.

Seçmeci Yöntem

Son yıllarda, bazı dilbilimciler (Henry Sweet ve Harold Palmer gibi), bir tek yöntemin, dil öğretimi için tek başına yeterli olmayacağı düşüncesinden yola çıkarak, değişik yöntemlerin bir karması olan seçmeci bir yabancı dil öğretiminin daha etkili olacağını savunmaktadırlar (Hengirmen,1993). Değişik yaş grubundan, farklı istekleri, eğilimleri ve gereksinimleri olan bir öğrenci grubuna tek bir yöntem ya da teknikle yabancı dil öğretimi yapmak çok zordur. Seçmeci yöneme göre, bu konudaki karar, sınıfının özelliklerini en iyi bilen öğretmenin olmalıdır.

Bilinen tüm yöntemlerin uygulamada en başarılı olan yönlerini öğretim ortamına sokmayı ve bu yöntemlerin yalnızca birini değil, anlatılan konunun özelliğine göre, değişik durumlarda farklı yöntemler kullanmayı öngörür. Buna göre, her duruma ait değişik bir karma oluşturulabilir.

Seçmeci yöntemin kullanım özellikleri şu biçimde sıralanabilir (Demircan,1990; Hengirmen,1993):

a) Seçmeci yöntemin başarısı, öğretmenin yaratıcılığına ve konuya uygun, değişik yöntem karmaları yapabilmesine bağlıdır. Bu yüzden, öğrenci grubunun yaş, gereksinim ve eğilimleri gözönüne alınarak yapılacak olan bir seçme, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Bunun için de yabancı dil öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimleriyle, bildikleri yöntem ve teknikleri geliştirmeleri ve yeni yöntem ve tekniklerden haberdar edilmeleri gerekmektedir (Demircan, 1990:163).

b) Seçmecı yöntemle yapılacak yabancı dil öğretiminde, öğrencinin güdülenmesi büyük önem taşımaktadır. Derse başlamadan önce öğrenciler amaçtan haberdar edilmeli ve bir seferde bir tek yapı sunularak öğrencilerin bu yapıyı iyice kavraması sağlanmalıdır. Aksi durumda öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgisi yokolacaktır. Ayrıca, öğretim içeriğinin sunulmasında, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, en iyi bilinenenden bilinmeyene gibi bir sıra izlenmelidir. Bu da öğrencilerin derse karşı güdülenmesi için gereklidir.

c) Öğrenci ilgisi, gereksinimleri ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları saptandıktan sonra öğretim programının uygulamasına ve işleyişte hangi yöntemlerin, tekniklerin ve materyalin uygun olacağı konusuna karar verilmelidir. Bu karar, zümre ve sınıf öğretmenlerine aittir.

d) Dört temel becerinin geliştirilmesi için önem sıralaması, öncelikler hiyerarşisi yerine öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gözönüne alınmalıdır.

e) Öğretim etkinliği sırasında, öğretilmesi amaçlanan yabancı dil yoğun olarak kullanılmalı, ancak gerekli durumlarda anadile de yer verilmelidir. Başlangıç düzeyinde, çeviri, seçmecı yaklaşımda çok onaylanan bir teknik değildir çünkü uzun vadede öğrencilerin bunu bir alışkanlık haline getirecekleri ve çeviri yapmadan, yazılı bir metni ya da bir konuşmayı anlamalarının zor olacağı açıktır.

Seçmecı yöntem, çağdaş bir dil öğretim yöntemidir. Öğrenciye de öğretmene de özgürlük tanır. Farklı yöntemlerin, amaca göre, en uygununu seçmek için diğer dil öğretim yöntemlerini iyi bilmek şarttır. Böylelikle hangi yöntemin hangi kısmının, belirli bir konunun öğretimi için uygun olduğuna karar vermek ve dersi ona göre kurgulamak gerekir.

İlköğretim okullarını birinci kademesinde uygulanması öngörülen İngilizce ders programı, iletişim için yabancı dil öğretimi görüşünü ön plana çıkaran bir programdır ve seçmecı yöntemle de çok uygundur. Türkiye gibi gelişmekte olan ve köyden kente göçün yoğun olarak yaşandığı bir ülkede, yalnız yurdun değişik yerlerindeki okulların değil aynı il içindeki okulların dahi farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Bu yüzden, programın uygulanmasında esas, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi ve ihtiyaçlarıdır.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programının;

1. Genel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Kapsamına (ders kitabına) ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İşleyiş boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile, ilköğretimin birinci kademesinde 1997 yılından beri uygulanmakta olan İngilizce ders programının yeterlilikleri ve yetersizliklerinin, bu programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi hedeflenmektedir.

Programdaki aksaklıkların, programın uygulayıcıları öğretmenlerce saptanması önemlidir. Bu aksaklıklar, zaman içinde eğitim programcıları tarafından giderilerek, uygulamada daha çok yeni olan program en iyi şeklini alabilecektir. Bu araştırma, ilköğretim okulları birinci kademesinde daha etkin bir yabancı dil öğretimi hedefine, bu okullarda uygulanan program konusunda öğretmen görüşlerine başvurarak katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Programın zamanla daha iyi işlemesi, eksiklik ve aksaklıkların en kısa zamanda farkedilip düzeltilmesi için bu araştırmanın da şimdiye dek yapılmış ve bundan sonra yapılacak bu konudaki tüm araştırmalar gibi eğitim programcılarına yardımcı olacağı ve yol göstereceği umulmaktadır.

Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, anket sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.

2. İlköğretim okullarındaki araştırmaya katılan tüm öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretimin birinci kademesinde uygulanmasını öngördüğü programı uygulamaktadır.

3. Veri toplama aracındaki sorulara öğretmenlerce verilen yanıtlar, varolan durumu yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, ankette yer alan program boyutlarına yönelik sorularla sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim Okulları: 4306 sayılı yasayla sekiz yıl boyunca kesintisiz yürütülmesi öngörülen ve devletin bir kamu hizmeti olarak tüm yurttaşlarına bir bedel karşılığı olmaksızın vermekle yükümlü olduğu temel eğitimi veren okullar.

İlköğretim Okulları Birinci Kademe: İlköğretimin sekiz yıla çıkmasından önce ilkokul olarak adlandırılan ve yedi yaşında başlayıp beş yıl süren eğitim.

İngilizce Öğretmeni: Bir üniversitenin iki ya da dört yıllık herhangi bir bölümünden mezun, ilköğretim birinci kademedeki İngilizce ders verebilecek İngilizce dil bilgisine sahip kişi.

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Programı: Milli Eğitim Bakanlığının İngilizce dersinin ilköğretim birinci kademedeki öğretimi için öğretmenlere rehberlik etmesi için yayımladığı öğretim programı.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, anketin geçerlik ve güvenilirliği, anketin uygulanması ve verilerin çözümlenmesine yönelik istatistiksel teknikler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Böylelikle varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemek amaçlanmıştır. Bu yüzden de tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, evrendeki elemanlardan alınan bir örneklem üzerinde çalışılarak bireylerin görüş, düşünce ve tutumlarını olduğu gibi ortaya çıkarmak esastır. Tarama modelleri, varolan durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2000-2001 öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarının birinci kademesi dördüncü ve beşinci sınıflarda Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce ders programını uygulayan öğretmenlerdir. Evrenden örneklem seçilirken İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan "Okullar Rehberi 2000" adlı kitaptaki, ilçelere göre ilköğretim okulları listelerinden yararlanılmıştır. İstanbul ilindeki 32 ilçeden beşi yansız olarak seçilmiştir. Herbir ilçeden yine yansız olarak onar okul oransız küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu ilçeler Beşiktaş, Fatih, Kağıthane, Kadıköy ve Ümraniye'dir.

Beşiktaş ilçesinde 29, Fatih ilçesinde 47, Kadıköy ilçesinde 71, Kağıthane'de 46 ve Ümraniye ilçesinde 68 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Her ilçeden belirlenen on okulun ilçelere göre oranı Beşiktaş için %34.5, Fatih için %21.3, Kadıköy için %14, Kağıthane için %21.7 ve Ümraniye için %14.7'dir. Örneklemde toplam 50 okul, belirlenen ilçelerde ise toplam 261 okul yer almaktadır. Örneklemde yer alan okulların ilçelerin tümündeki okullara oranı ise %19.16'dır.

Belirlenen okullarda İngilizce öğretmeni olup olmadığının saptanması amacıyla okullarla iletişime geçilmiş; öğretmeni olmayan okullar yerine aynı ilçeden başka okullar kura yoluyla belirlenmiştir. İngilizce öğretmeni açığının, Kağıthane, Fatih ve Ümraniye gibi sosyo-ekonomik düzeyi düşük ilçelerde, sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olduğu Beşiktaş ve Kadıköy gibi ilçelere göre daha yoğun olduğu gözlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olduğu ilçelerdeki okullar, İngilizce öğretmeni ihtiyacını kadrolu öğretmen olmadığı durumda ücretli öğretmenlerle çözmüşlerdir. Anketin uygulandığı okullardaki kadrolu ve ücretli öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları tablo1'de yer almaktadır.

Tablo 1. İlçelere Göre Kadrolu ve Ücretli Öğretmenler

İlçeler	Kadrolu Öğretmen Sayısı	Ücretli Öğretmen Sayısı
Beşiktaş	6	5
Fatih	7	5
Kadıköy	5	6
Kağıthane	7	3
Ümraniye	9	1
Toplam	34	20

Örnekleme yer alan on okulun dışında, herbir ilçe için en az iki yedek okul random olarak belirlenerek listeye eklenmiştir. Tüm bu random seçimlerin sonucu, araştırmanın örneklemini, ölçme aracının uygulandığı 46 okuldaki 54 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 36'sı kadın ve 18'i erkek öğretmendir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, öğretmenlere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Anket hazırlanırken önce araştırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak anket oluşturulmuştur. Bu anketin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, örnekleme yer almayan üç ilköğretim okulunda birinci kademedeki İngilizce programını uygulayan dört İngilizce öğretmenin de anketteki soruların

anlaşılabilirliği ve kapsamı konusunda görüşleri alınmıştır. Uzmanların ve öğretmenlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltme ve düzenlemelerden sonra anket son şeklini almıştır.

Ankette İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce ders programının genel özellikleri, amaçları, kapsamı (ders kitabı), işleyiş ve değerlendirme boyutlarına ilişkin toplam 40 soru bulunmaktadır. Bu soruların dağılımı şöyledir: ilk beş soru, programın genel özelliklerine ilişkin görüşler; 6-21 (16 soru), programın amaçlarına ilişkin görüşler; 22-28 (yedi soru), programın kapsamına ilişkin görüşler; 29-32 (dört soru), programın işleyiş boyutuna ilişkin görüşler ve son sekiz soru, programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler.

Ankette sorular beşli likert tipinde (A) Hiç katılmıyorum, (B) Katılmıyorum, (C) Kararsızım, (D) Katılıyorum, (E) Tamamen Katılıyorum biçimindedir. Herbir bölümün altında öğretmenlerin o bölümle ilgili diğer görüşlerini belirtmeleri için boşluklar bırakılmıştır. Anket örneği ek 1’de yer almaktadır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler: cinsiyet ve mezun olunan okul türü görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu bilgilerin ilçelere göre dağılımları tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklemdeki Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Branş Öğretmeni ve Branş Öğretmeni Olmayanların İlçelere Göre Dağılımları

İlçeler	Bayan Öğretmen	Erkek Öğretmen	Branş Öğretmenleri	Branş Öğretmeni Olmayanlar
Beşiktaş	8	3	6	5
Fatih	9	3	6	6
Kadıköy	7	4	7	4
Kağıthane	6	4	2	8
Ümraniye	6	4	2	8
Toplam	36	18	23	31

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri de görüşme yoluyla elde edilmiştir. İlçelere göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleri tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. İlçelere Göre Örneklemdeki Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri

İlçeler	0-5 Yıl Mesleki Deneyim	6-10 Yıl Mesleki Deneyim	11-15 Yıl Mesleki Deneyim	15 Yıl Üstü Mesleki Deneyim
Beşiktaş	5	2	0	4
Fatih	4	3	2	3
Kadıköy	3	4	0	4
Kağıthane	6	1	2	1
Ümraniye	8	0	1	1
Toplam	26	10	5	13

Anketin değerlendirilmesi, seçeneklerin işaretlenme sıklığına bakılarak frekans toplamaları ve yüzdelere göre yapılmıştır.

Anketin Uygulanması

Anketin uygulanması için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığından alınan bir önyazıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilmiş, anketin beş ilçede ve her bir ilçedeki onar ilköğretim okulunda uygulanabilmesi için gerekli onay alınmıştır. Bu onay ek 2'de yer almaktadır. Anketin deneklere uygulamasından önce okul yöneticileriyle iletişime geçilip konu ile ilgili bilgi verilmiş ve uygulama için uygun zaman belirlenmiştir.

Anket, araştırmacı tarafından 12 Ocak 2001- 16 Mart 2001 tarihleri arasında örneklem listesinde yer alan ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır.

Anketin Güvenirliği

Anketin tüm maddelerinden (40 madde) alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach-Alpha güvenirlik hesabı yapılmıştır. Bu, iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit

ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1998). Anket, programın genel özellikleri, amaçlar, işleyiş, kapsam ve değerlendirme olarak birbirinden bağımsız ünitelerden oluşmuştur. Bu ünitelerin anketin bütünü içinde birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayılmıştır. Anketin iç tutarlılık hesabına göre, $\alpha=0.92$ 'dir. Buna göre, tüm ölçek maddeleri arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılık vardır denilebilir.

Ayrıca, güvenirlik için ankete iki kontrol sorusu yerleştirilmiştir. 15. soru 6. sorunun ve 22. soru 25. sorunun kontrol sorusudur. Deneklerin bu maddelerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve ilk kontrol sorusu için $r=0.42$ $p<0.01$ ve ikinci kontrol sorusu için de $r=0.53$, $p<0.01$ olarak saptanmıştır. Buna göre, kontrol soruları arasında tutarlı doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tüm bu hesaplamaların sonucunda anket güvenilir kabul edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Ankette 18 adet olumlu ve 22 adet de olumsuz soru bulunmaktadır. Anketlerle toplanan veriler, soruların olumlu ve olumsuz oluşu gözönüne alınarak 1-5 arasında kodlanmış ve bilgisayara yüklenmiştir. Daha sonra bunların frekans ve yüzde hesaplamaları SPSS (Statistical Package For Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan tüm hesaplamalar, alt problemler gözönüne alınarak tablolara dönüştürülmüştür. Tüm istatistiksel işlemler ve tablolamalar bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, İstanbul ilindeki beş ilçede yer alan ilköğretim okulları birinci kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin bu kademedeki uygulanmakta olan İngilizce ders programı konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan anketle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, her bir alt probleme göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolanmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan ilk alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programının genel özelliklerine ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 4, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin programın genel özellikleri ile ilgili, ankette yer alan beş soruyla belirlenen görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) olarak değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

	(A) Hiç Katılımı- yorum.		(B) Katılımı- yorum		(C) Karar- sızım.		(D) Katılı- yorum.		(E) Tama- men ka- tılıyorum.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu <u>değildir</u> .	6	11.1	17	31.4	2	3.7	22	40.7	5	9.25
Öğrencilere, bu programla, İngilizce'yi sevdirerek öğretmek mümkündür.	2	3.7	10	18.5	5	9.2	31	57.4	6	11.1
Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak mümkündür.	0	0	11	20.3	5	9.2	32	59.2	5	9.2
Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	7	12.9	26	48.1	4	7.4	14	25.9	3	5.5
Programda verilen örnek ders planı diğer üniteler için plan hazırlamada yol göstericidir.	6	11.1	8	14.8	8	14.8	29	53.7	3	5.5

Tablo 4'de görüldüğü gibi, "Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu değildir" maddesine, deneklerin % 9.25'i "tamamen katılıyorum", % 40.7'si "katılıyorum", % 3.7'si "kararsızım", % 31.4'ü "katılmıyorum" ve % 11.1'i de "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir.

Toplamda "tamamen katılıyorum" ve "katılıyorum" biçiminde görüş bildiren İngilizce öğretmenlerinin oranı % 49.95 ve "hiç katılmıyorum" ve "katılmıyorum" biçiminde görüş bildirenlerin oranı da % 42.5'tir.

Bu oranlardan anlaşılabileceği gibi, programdaki ünitelere ayrılan zaman konusunda öğretmenler arasında bir düşünce birliği yoktur. Bu durumda, zaman faktörü, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğretmenin niteliğine göre değişmektedir. Ayrıca nitel veriler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, programda üniteler için ayrılan zamanın çoğu kez gözönüne alınmadığı yolundadır. Öğretmenler, ünitelere, programın öngördüğü değil, kendi öğrencilerinin anlama hızına uygun şekilde zaman ayırmaktadırlar.

“Öğrencilere, bu programla, İngilizce’yi sevdirek öğretmek mümkündür” maddesi için ankete katılan öğretmenlerin %11.1’i “tamamen katılıyorum”, %57.4’ü “katılıyorum”, %18.5’i “katılmıyorum” ve % 3.7’si de “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kararsızların oranı %9.2’dir.

Toplama bakılacak olursa, deneklerin %68.5’i bu programla öğrencilere sevdirek İngilizce öğretmenin mümkün olduğu görüşündedir.

“Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak mümkündür” maddesi için öğretmenlerin görüşleri, bir önceki maddeyle uyumlu biçimde, %9.2 “tamamen katılıyorum”, %59.2 “katılıyorum”, %20.3 “katılmıyorum” biçimindedir. Bu madde için hiçbir öğretmen, “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretlememiştir. Kararsızların oranı ise %9.2’dir.

Bu bulguların ışığında, öğretmenlerin, programı, duyuşsal özellikler açısından yeterli buldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretim programı olarak, kullanılan ders kitabının algılandığı farkedildiğinden, İngilizce’yi sevdirek öğreten ve İngilizce’ye karşı olumlu tutum kazandıranın programın kendisi mi yoksa kullanılan ders kitabı mı olduğu kesinlikle anlaşılamamaktadır. Fakat, her iki durumda da İngilizce öğrenmeye karşı öğrencilerin olumlu tutumlarının olduğu ve dili severek öğrendikleri söylenebilir. Bu, programın duyuşsal olarak başarılı olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. İlköğretim birinci kademe İngilizce ders programının asıl amacı, öğrencilere yeni karşılaştıkları yabancı dile karşı olumlu tutum kazandırmak ve dili sevdirmek olduğuna göre, program bu açıdan başarılıdır denilebilir.

“Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir” maddesi için ankete katılan öğretmenlerin %5.5’i “tamamen katılıyorum”, %25.9’u “katılıyorum”, %48.1’i “katılmıyorum” ve %12.9’u da “hiç katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Kararsızların oranı %7.4’tür.

Bu sonuçlara göre, toplamda öğretmenlerin %61’i programın öğretmene yeterince rehberlik etmediği görüşündedir.

İlköğretim dördüncü sınıflar için Milli Eğitim Bakanlığı dördüncü sınıf ders programında on iki sayfa, beşinci sınıflar için ise dokuz sayfa yer ayrılmıştır. Bu programlar, detaydan uzak, yalnızca konuların anahatlarını niteler şekildedir. Diğer derslerin programlarıyla karşılaştırıldığında, İngilizce programının çok sığ kaldığı söylenebilir. Programda öğretilmesi öngörülen şarkılara yönelik kaset, öğretmene yardımcı olması ve yön göstermesi için önerilen dilbilgisi öğretimine yönelik bir kılavuz kitap, kullanılması önerilen otantik materyale ilişkin bir açıklayıcı bilgi yer almadığı için öğretmenler, programın kendilerine yeterince rehberlik etmediği görüşünde olabilirler.

Programın genel özelliklerine ilişkin sonuncu madde, “programda verilen örnek ders planı diğer üniteler için plan hazırlamada yol

göstericidir" biçimindedir. Bu maddede öğretmen görüşlerinin dağılımı şöyledir: %5.5 "tamamen katılıyorum", %53.7 "katılıyorum", %14.8 "kararsızım", %14.8 "katılmıyorum" ve %11.1 "hiç katılmıyorum".

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin %59.2 oranındaki çoğunluğu programdaki örnek ders planının başka üniteler için ders planı hazırlamada kendilerine rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Demek ki diğer üniteler için de birer ders planı bulursa, program, öğretmenlere daha fazla rehberlik edebilecektir.

Özetle, öğretmenler, programın duyuşsal yönünü olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, programın öğretmene yeterince rehberlik etmediği ancak verilen örnek ders planının diğer üniteler için plan hazırlamada yol gösterici olduğu yolunda görüş bildirmişlerdir. Programda her ünite için ayrılan zaman ile ünitenin güçlük derecesi arasındaki uyum konusunda ise öğretmen görüşleri arasında uyum yoktur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan ikinci alt problem, "İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin MEB birinci kademe İngilizce öğretim programının amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin programın amaçları ile ilgili, ankette yer alan on beş soruyla belirlenen görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) olarak değerlerini yansıtmaktadır. Tablo'da seçenekler harflerle temsil edilmiştir. (A) "Hiç katılmıyorum", (B) "Katılmıyorum", (C) "Kararsızım", (D) "Katılıyorum" ve (E) "Tamamen Katılıyorum" seçenekleri yerine kullanılmıştır.

Tablo 5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleleri

	(A)		(B)		(C)		(D)		(E)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır.	0	0	13	24	6	11.1	29	53.7	5	9.25
Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine (yaşlarına,zihinsel gelişimlerine uygun değildir.	9	16.6	26	48.1	8	14.8	9	16.6	1	1.85
Amaçların öğrencilere kazandırılması için programda kullanımı önerilen araç-gereç (teyp ve kaset) okulda mevcuttur.	20	37	15	27.7	0	0	8	14.8	10	18.5
İngilizce dinleyip anlama (listening comprehension) ile ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak olanaksızdır.	3	5.5	11	20.3	8	14.8	26	48.1	6	11.1
İngilizce okuyup anlama (reading comprehension) ile ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak mümkündür.	1	1.8	17	31.4	10	18.5	22	40.7	4	7.40
İngilizce yazmayla ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak mümkün değildir.	3	5.55	21	38.8	5	9.25	23	42.5	2	3.70
İngilizce konuşmayla ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak mümkündür.	4	7.40	21	38.8	10	18.5	18	33.3	1	1.85
Dinlemeyle ilgili amaçlar, öğrenci düzeyine uygundur.	3	5.55	18	33.3	6	11.1	20	37	5	9.25
Konuşmayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyine uygun değildir.	6	11.1	25	46.2	6	11.1	16	29.6	0	0
Programdaki özel amaçlar, ihtiyacı karşılar niteliktedir.	2	3.70	12	22.2	11	20.3	25	46.2	3	5.55
Okumayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyinin üstündedir.	5	9.25	32	59.2	0	0	13	24	2	3.70
Yazmayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyine uygundur.	2	3.70	12	22.2	2	3.70	33	61.1	3	5.55
Öğrenciler, programda hedeflenen cümle yapılarını anlamakta zorlanmaktadır.	9	16.6	27	50	1	1.85	16	29.6	1	1.85
Öğrenciler, programda önerilen düzeyde metin yazmakta güçlük çekmektedirler.	3	5.55	17	31.4	4	7.40	24	44.4	6	11.11
Programda öğretilmesi önerilen sözcük sayısı yetersizdir.	5	9.25	21	38.8	0	0	25	46.2	3	5.55

Tablo 5'te görülebileceği gibi anket sorularını yanıtlayan öğretmenler, "programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır" maddesine %53 "katılıyorum", %9 "tamamen katılıyorum" ve %13 de "katılmıyorum" yanıtı vermişlerdir. Bu madde için "hiç katılmıyorum" seçeneği hiçbir öğretmen tarafından işaretlenmemiştir. Kararsızların oranı ise %11.1'dir.

Bu bulgulara göre, programda yer alan amaç ifadeleri, uygulamaya katılan öğretmenlerin %62'si tarafından açık ve anlaşılır bulunmaktadır.

"Programdaki amaçlar, öğrencilerin gelişim düzeylerine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine,vb.) uygun değildir" şeklinde ifade edilen madde için öğretmen görüşleri %48 "katılmıyorum", %16.6 "hiç katılmıyorum", %16 "katılıyorum" ve %1.85 de "tamamen katılıyorum" biçimindedir.

Oranlara bakıldığında, öğretmenlerin toplamda %64.6'lık çoğunluğunun programdaki amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bulduğu görülmektedir. Buna göre, uygulamaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğu, ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programında yer alan amaçların, öğrencilerin yaşlarına ve zihinsel gelişimlerine uygun olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin % 20'si "hiç katılmıyorum" ve %15'i de "katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyerek amaçların öğrencilere kazandırılması için programda kullanımı önerilen teyp ve kasedin okullarında mevcut olmadığını, %8'i "katılıyorum" ve %10'u da "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretleyerek bu araç-gerecin okullarında bulunduğunu belirtmişlerdir. Teyp ve kasedin okullarında olduğunu ifade eden öğretmenlerin toplamı %18, olmadığını söyleyenlerin toplamı ise %35'tir.

Programda yer alan dört temel beceriye (okuyup anlama, dinleyip anlama, konuşma ve yazma) bir öğretim yılı içinde ulaşmanın mümkün olup olmadığı yolundaki sorulara deneklerin verdiği yanıtların dağılımı şöyledir: Okuyup anlamayla ilgili amaçlara ulaşmanın mümkün olduğunu savunan öğretmenlerin toplam oranı, %48'dir. Okuyup anlamayla ilgili amaçlara bir öğretim yılı içinde ulaşamayacağına inanan öğretmenler ise %33'lük dilimi oluşturmaktadır.

Dinleyip anlamayla ilgili amaçlara ulaşılabilirliğini ifade eden %25.8 oranında öğretmen bulunmaktadır. Karşı görüşte bulunan öğretmenlerin oranı ise %59'dur.

Yazma ile ilgili amaçlara bir öğretim yılı içinde ulaşmanın mümkün olduğunu belirten öğretmenler, %44 oranında, bunun mümkün olmadığını belirtenlerse %59 oranındadır.

Son olarak, konuşma becerisi ile ilgili amaçlara ulaşmanın mümkün olduğunu savunan öğretmenlerin oranı, %35, karşıt görüşte olanların oranı ise %46'dır.

Bu bulguların ışığında, öğretmenler, okuduğunu anlama becerisine bir öğretim yılı içinde ulaşmanın mümkün olduğu ancak dinleme ve konuşmayla ilgili amaçlara bir öğretim yılında ulaşmanın mümkün olmadığı konusunda birleşmektedirler. Yazmayla ilgili amaçlara ulaşma konusunda öğretmen görüşleri arasında uzlaşma görülmemektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için programda kullanımı öngörülen teyp ve kasedin anketin uygulandığı 50 okulun 31'inde bulunmadığı gözönüne alınırsa, dinleme becerisine ulaşmanın zorluğu anlaşılır bir bulgudur. Konuşma becerisi de dinlemeye bağlı geliştiğinden bu beceriye de bir öğretim yılı içinde ulaşmak mümkün olmayacaktır. Yazmayla ilgili amaçlar, öğretmenin özelliklerine göre değişim gösterdiğinden görüş birliği sağlanamadığı söylenebilir. İngilizce sözcüklerin yazımı, okunuşundan farklı olduğu için bu konuda öğretmenin rehberliği ve dönüt-düzeltilmeyi kullanmadaki yeterliliği büyük önem taşımaktadır.

Yazmayla ilgili amaçlara öğrencilerin öğretim yılı içinde ulaşmasının mümkün olup olmadığı konusunda öğretmen görüşlerine bakılacak olursa, 23 öğretmenin "katılıyorum" ve 2 öğretmenin de "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretleyerek bu konuda olumsuz görüş belirttiği, ancak 21 öğretmenin "katılmıyorum" ve 3 öğretmenin de "hiç katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyerek olumlu yönde görüş belirttikleri görülecektir. Toplamda %45'lik oranı oluşturan 25 öğretmen, yazmayla ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmanın mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Yine toplamda %44.3'lük dilimi oluşturan 24 öğretmen bunun mümkün olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Aradaki farkın az olması nedeniyle bu madde için ilçeler arası fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla, bu maddeyle ilgili seçeneklerin her bir ilçedeki öğretmenlerce işaretlenme sıklığına bakılmıştır. Elde edilen verilere göre, yazmayla ilgili amaçlara öğretim yılında ulaşmanın mümkün olmadığını belirten öğretmenlerin çoğunun Ümraniye ilçesindeki okullardan olduğu görülebilir. Buna göre de kırsal alandan göç oranının yüksek olduğu bu ilçenin sosyo-ekonomik yapısı gözönüne alınarak, öğrencilerin ilköğretime başlamalarıyla yalnızca okuma-yazma değil yeni bir dil öğrenme sürecine girdikleri, ilköğretimin ilk üç yılında ancak Türkçe okuma-yazma öğrenebildikleri, ilköğretimin dördüncü yılında İngilizce'ye başladıklarında bu dilde yazmakta güçlük çektikleri söylenebilir. Bu yüzden öğretmenler, bu ilçede İngilizce yazmayla ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmanın mümkün olmadığı görüşündedirler.

Dildeki becerilerle ilgili amaçların öğrenci düzeyine uygunluğu konusundaki soruların (13,14, 17 ve 18. sorular) işaretlenme sıklığına göre dağılımları şöyledir: Dinlemeyle ilgili amaçların öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin oranı %9.25, "katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %37'dir. Toplamda öğretmenlerin %46.25'i dinlemeyle ilgili amaçların öğrenci düzeyine uygun olduğu görüşündedir. Bunun tersi görüşte olanların oranı

ise, “katılmıyorum” diyenler %33.3 ve “hiç katılmıyorum” diyenler %5.55 şeklinde ve toplamda %38.85’tir.

Ankette “konuşmayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyine uygun değildir” şeklinde ifade edilen madde için öğretmenlerin % 46.2’si “katılmıyorum” ve % 11.1’i “hiç katılmıyorum” biçiminde görüş bildirmiştir. Bu madde için “katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin oranı, %29.6’dır. Bu maddeye “tamamen katılıyorum”u işaretleyen öğretmen yoktur ve kararsızların oranı da %11’dir.

Bu bulgulara göre, toplamda öğretmenlerin %57.3’lük çoğunluğu konuşma ile ilgili amaçların öğrenci düzeyine uygun olduğu konusunda hemfikirdir.

Okumayla ve yazmayla ilgili amaçlarda da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. “Okumayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyinin üstündedir” biçimindeki madde için seçeneklerin işaretlenme oranı şöyledir: “hiç katılmıyorum” %9.25, “katılmıyorum” %59.25, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” %3.70 ve “katılıyorum” %24.

Yazmayla ilgili amaçların öğrenci düzeyine uygunluğu konusundaki ifade için öğretmenlerin %61.11’i “katılıyorum”, %5.55’i de “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu ifadeye katılmayanların toplam oranı ise %25.9’dur.

Özet olarak öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce’deki dört beceriyle ilgili programda yer alan amaçların öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu ancak dinleme ve konuşma konusundaki amaçlara ulaşmanın mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Dinleme ve konuşmayla ilgili amaçlar öğrenci düzeyine uygun olduğu halde bu amaçlara ulaşmak olanaksız ise bunun açıklaması sınıfların kalabalık oluşu da olabilir. Öğretmen, öğrencilerin yazdıklarını kontrol edecek ve her bir öğrenciye konuşma fırsatı tanıyıp telaffuz hatalarını düzeltecek kadar az öğrenciyle çalışıyor olsa, öğrencilerin bu konudaki amaçlara ulaşması da güç olmayacaktır. Dil öğretimi için ideal sınıf ortalamasının 16-20 olduğu gözönüne alınırsa Türkiye gerçeğinde ortalama 40-50, bazen daha fazla sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflarda etkin bir dil öğretimi, ankete katılan öğretmenlerin belirttikleri gibi, özellikle de dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması çok mümkün görünmemektedir.

İlköğretim birinci kademe İngilizce ders programında özel amaçların ihtiyacı karşılar nitelikte olup olmadığı yolundaki madde için, öğretmenlerin %46.29’u “katılıyorum” ve %5.55’i de “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyerek olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Bu madde için olumsuz görüş bildirenlerin oranı toplamda %25.9’dur. Bu durumda, öğretmenlerin çoğunluğu, programın özel amaçlarının, ihtiyacı karşılar nitelikte olduğunda görüş birliğindedir.

“Öğrenciler, programda hedeflenen cümle yapılarını anlamakta zorlanmaktadırlar” şeklinde ifade edilen madde için öğretmenlerin % 50’si

“katılıyorum” ve %16.6’sı da “tamamen katılıyorum” biçiminde görüş bildirmiştir. Buna göre, öğretmenlerin toplamda %66.6’sı öğrencilerin programda hedeflenen cümle yapılarını anlamakta zorlandıklarını savunmaktadır.

Öğrencilerin programda önerilen düzeyde metin yazmakta güçlük çekip çekmedikleriyle ilgili maddede, öğretmenlerin toplam olarak %55.5’lik dilimi bu konuda bir sıkıntı olmadığı yolunda görüş bildirmişlerdir. Başka bir deyişle, öğretmenler, öğrencilerinin, programda önerilen düzeyde metin yazabileceklerini savunmaktadırlar.

Programın amaçlarıyla ilgili son madde, “Programda öğretilmesi önerilen sözcük sayısı yetersizdir” biçimindedir. Bu madde için öğretmenlerin %38.8’i “katılıyorum”, %9.25’i de “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Sözcük sayısının yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin toplam oranı, %48’dir. “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin oranı, %46, “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %5.55’tir. Sözcük sayısının yeterli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin oranı toplamda %51.5’tir.

Özetle, öğretmenler, programda yer alan amaç ifadelerinin açık olduğu ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu görüşündedir. Ancak, dinleme ve konuşma konusundaki amaçlara bir öğretim yılı içinde ulaşmanın mümkün olmadığını düşünmektedirler. Programda kullanımı öngörülen teyp ve kasedin, anketin uygulandığı 46 okuldan 35’inde bulunmadığı gözönüne alınırsa, dinleme ve konuşma konusundaki amaçların öğretmenler tarafından neden ulaşılmaz bulunduğu anlaşılabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, dört beceriyle ilgili programda yer alan amaçların, öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Eğer amaçlar, öğrenci düzeyine uygun olduğu halde bir öğretim yılı içinde ulaşılamaz olarak kabul ediliyorsa, bunun nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır.

Programın amaçlarıyla ilgili öğretmenlerden alınan nitel verilere göre, öğretmenler, amaçlara ulaşmak için sürenin yetersiz olduğunu ve bu yüzden de özellikle dinleme ve yazma konusunda zorluk yaşandığını belirtmektedirler. Konuşma konusunda sınıfların kalabalık olması yüzünde öğrencilerle tek tek ilgilenilecek ve telaffuzlarını düzeltecek fırsat olmadığı da ayrıca belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, dördüncü sınıf için amaç sayısının fazla olduğunu, bunun da konuları uzun ve sıkıcı hale getirdiğini savunmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan üçüncü alt problem, İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programının kapsamına (ders kitabına) ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 6, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin programın kapsamı (ders kitabı) ile ilgili, ankette yer alan altı soruyla belirlenen görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) olarak değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Kapsamına İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

	(A) Hiç Katılımı- yorum.		(B) Katılımı- yorum		(C) Karar- sızım.		(D) Katılı- yorum.		(E) Tama- men ka- tılıyorum.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitabı, programın amaçlarıyla tutarlıdır.	5	9.25	24	44.4	8	14.8	14	25.9	3	5.55
Ders kitabındaki bilgilerin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	1	1.85	12	22.2	3	5.55	31	57.4	7	12.9
Ders kitabında verilen örnekler, öğrencilerin kültürüne uygun <u>değildir</u> .	8	14.8	29	53.7	7	12.9	10	18.5	0	0
Ders kitabında kullanılan resimler öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştırmaktadır.	2	3.70	10	18.5	1	1.85	29	53.7	12	22.2
Ders kitabında yer alan metinler öğrenciler tarafından <u>anlaşılamamaktadır</u> .	12	22.2	29	53.7	0	0	12	22.2	1	1.85
Ders kitabında yeterince örnek bulunmaktadır.	8	14.8	16	29.6	8	14.8	17	31.5	5	9.25

Tablo 6'da görülebileceği gibi, "ders kitabı, programın amaçlarıyla tutarlıdır" şeklinde ifade edilen madde için, anketi yanıtlayan 55 İngilizce öğretmenin %9.25'i "hiç katılmıyorum", %44.4'ü "katılmıyorum", %25.9'u "katılıyorum" ve %5.55'i de "tamamen katılıyorum" biçiminde görüş bildirmiştir. Toplamda öğretmenlerin %53.65'lik çoğunluğu ders kitabının programın amaçlarıyla tutarlı olduğu görüşündedir.

Ders kitabındaki bilgilerin sunuluş sırasının basitten karmaşığa doğru olup olmadığını soran madde için, öğretmenlerin %1.85'i "hiç katılmıyorum", %22.2'si "katılmıyorum", %57.4'ü "katılıyorum" ve %12.9'u da "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretleyerek ders kitabındaki bilgilerin basitten karmaşığa bir sırayla sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmenlerin toplamı %70.3'tür.

“Ders kitabında verilen örnekler, öğrencilerin kültürüne uygun değildir” şeklinde ifade edilen madde için “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Bu madde için “katılmıyorum” diye görüş bildirenler, uygulamaya katılan öğretmenlerin %18.5’ini, “katılıyorum” yanıtını veren öğretmenler, %53.7’sini ve “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğretmenler de %14.8’ini oluşturmaktadır.

Buna göre, öğretmenlerin %68.5’lik çoğunluğu, ders kitabında bulunan örneklerin öğrencilerin kültürüne uygun olmadığı görüşündedir. Anketi yanıtlayan öğretmenlerden dört tanesi, ders kitabıyla ilgili diğer görüşlerini yazdıkları bölümde, kitaplarda kullanılan isim, örnek ve benzeri bilginin öğrencinin hayatından kopuk olduğunu belirtmişlerdir. Örneklerde yabancı özel isimler yerine Türkçe isimler kullanılması gerektiğini ifade eden de iki öğretmen vardır. Bu öğretmenlerin biri, öğrencilerin yabancı isimleri diğer sözcüklerle karıştırdıklarını ve İngilizce özel isimleri öğretmenin, programın amacı olamayacağını belirtmiştir.

Ders kitabında kullanılan resimlerin öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını soran madde için deneklerin %3.7’si “hiç katılmıyorum”, %18.5’i “katılmıyorum”, %53.7’si “katılıyorum” ve %22.2’si de “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu bulgulara göre, toplamda %75.9’luk bir dilim, ders kitabındaki resimlerin öğrencilerin konuyu anlamasını kolaylaştırdığı konusunda görüş birliğindedir.

“Ders kitabında yer alan metinler öğrenciler tarafından anlaşılammamaktadır” şeklinde ifade edilen madde için öğretmen görüşlerinin dağılımı şöyledir: %22.2 oranında öğretmen bu ifadeye hiç katılmadığını, %53.7 oranında öğretmen de katılmadığını bildirmiştir. Buna göre toplamda % 75.9’luk kesim, ders kitabında yer alan metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirdiği yönünde görüş bildirmiştir.

Programın kapsamıyla ilgili son madde ders kitabında yeterince örnek bulunup bulunmadığıyla ilgilidir. Bu madde için öğretmenlerin %14.8’i “hiç katılmıyorum”, %29.6’sı “katılmıyorum”, %14.8’i “kararsızım”, %31.4’ü “katılıyorum” ve %9.25’i de “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Buna göre, toplamda %44.4 oranında öğretmen, ders kitabında yeterince örnek bulunmadığını, %40.6 oranında öğretmen de bulunduğunu belirtmiştir.

Özetle, öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim birinci kademedeki kullanılması için seçtiği kitaplardan hoşnut oldukları söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan dördüncü alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programının işleyiş boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 7, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin programın işleyiş boyutu ile ilgili, ankette yer alan dört soruyla belirlenen görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) olarak değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının İşleyiş Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

	(A) Hiç Katılımı- yorum.		(B) Katılımı- yorum		(C) Karar- sızım.		(D) Katılı- yorum.		(E) Tama- men ka- tılıyorum.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda önerilen öğretim yöntemleri, sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte değildir.	5	9.25	21	38.8	9	16.6	17	31.4	2	3.70
Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem, öğretmene yeterince rehberlik etmemektedir.	6	11.1	20	37.0	8	14.8	19	35.1	1	1.85
Programda verilen örnek ders planındaki işleyiş, diğer üniteler için hazırlanacak ders planları için yol göstericidir.	4	7.40	11	20.3	9	16.6	28	51.8	2	3.70
Programda önerilen öğretim yöntemleri (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli, vb.) İngilizce'nin bu yaş grubuna öğretimi için uygundur.	1	1.85	12	22.2	5	9.25	30	55.5	6	11.1

Tablo 7'de görülebileceği gibi, "programda önerilen öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte değildir" şeklinde ifade edilen madde için, anketi yanıtlayan 55 İngilizce öğretmenin %9.25'i "hiç katılmıyorum", %38.8'i "katılmıyorum", %31.48'i "katılıyorum" ve %3.7'si de "tamamen katılıyorum" biçiminde görüş bildirmiştir. Kararsızların oranı, %16.6'dır. Toplamda, öğretmenlerin %48.05'lik kısmı, programda önerilen

öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte olmadığı görüşündedir.

Programda önerilen ders işleyişi, öğrenci merkezli, iletişimci yönetime uygun ve oyun ağırlıklıdır. Öğretmenin yeni alıştırma teknikleri (ikili çalışma, rol yapma gibi) kullanarak öğrenciyi aktif kılması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2000a). Öğretmenlerin ilköğretim birinci kademedeki önerilen öğretim yöntemlerini uygulanabilir nitelikte bulmamasının nedeni, bu yöntem ve teknikleri uygulayabilmek için sınıflarının kalabalık olması olabilir. Nitel veriler de bunu doğrular niteliktedir. Öğretmenler, özellikle eğitimsel oyun tekniğini kullanırken, sınıfların kalabalık olmasından ötürü, sınıf yönetimiyle ilgili problemler çıktığını vurgulamaktadırlar.

Ayrıca, İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olma şartı aranmadan, İngilizce bilen herkesin birinci kademedeki görev yapabileceği gözönüne alınarak, bu kişilerin yabancı dil öğretme ilkeleri, yaklaşımları ve yöntemleri konusunda hizmet içi kurslara katılmadan derse sokulmaları da bu öğretmenlerin küçük çocuklara yabancı dil öğretme konusunda sıkıntı çekmesinin nedeni olabilir.

Programda, yabancı dil öğretimi için önerilen yöntemin öğretmene yeterince rehberlik edip etmediğine ilişkin madde için öğretmen görüşleri şöyledir: “hiç katılmıyorum” %11.1, “katılmıyorum” %37, “kararsızım” %14.8, “katılıyorum” %35.1 ve “tamamen katılıyorum” %1.85.

Bu bulgulara göre, toplamda öğretmenlerin %47.1'i programda önerilen yöntemin kendilerine yeterince rehberlik etmediği görüşündedir. Karşıt görüşte olanların oranı ise toplamda %36.95'tir.

“Programda verilen örnek ders planındaki işleyiş, diğer üniteler için hazırlanacak ders planları için de yol göstericidir” şeklinde ifade edilen madde için %51.8'i “katılıyorum” ve %3.7'si de “tamamen katılıyorum” seçenekleri işaretlenmiştir. Örnek ders planındaki işleyişin diğer üniteler için de yol gösterici olduğu konusunda öğretmenlerin toplamda %55.5'i görüş birliğindedir.

Bu durum, her ünite için detaylı ders planının programda yer alması, bu planlarda dersin işlenişi ile ilgili değişik yöntem ve tekniklerin de bulunmasıyla program, öğretmenlere daha fazla rehberlik edebilir biçiminde yorumlanabilir.

Programın işleyiş boyutuna ilişkin son madde, “programda önerilen öğretim yöntemleri (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli,vb.) İngilizce'nin bu yaş grubuna öğretimi için uygundur” şeklindedir. Bu madde için öğretmenlerin %55.5'i “katılıyorum” ve %11.1'i de “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Toplamda öğretmenlerin %66.61'lik çoğunluğu, programdaki öğretim yöntemlerinin ilköğretim birinci kademedeki İngilizce öğretimi için uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Programın işleyiş boyutuyla ilgili nitel veriler de nicel verileri destekler biçimdedir. Öğretmenler, sınıf mevcutlarının daha az olması halinde öğrenci merkezli ve oyun ağırlıklı derslerin daha etkin işlenebileceğini, öğrencilere farklı alıştırmalar yaptırma ve her öğrenciyle birebir ilgilenme olanağı bulabileceklerini belirtmektedirler. Uygulamaya katılan 55 öğretmenden 32'si İngilizce dersinin saatinin artırılmasıyla, derste öğrenci etkinliğinin artacağı görüşündedir.

Özetle, öğretmenler, programda kullanımı önerilen İngilizce öğretim yöntemlerini, ilköğretim birinci kademe öğrencisi için uygun ancak sınıf ortamında uygulanamaz nitelikte bulmaktadırlar. Programdaki örnek ders planındaki işleyişin de kendilerine yeterince yol göstermediği ve programda yer alan öğretim yöntemlerinin rehberlik etmediği konusunda da öğretmenler görüş birliğindedirler.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan beşinci alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 8, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin programın değerlendirme boyutu ile ilgili, ankette yer alan sekiz soruyla belirlenen görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) olarak değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının İşleyiş Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

	(A) Hiç Katılımı- yorum.		(B) Katılımı- yorum		(C) Karar- sızım.		(D) Katılı- yorum.		(E) Tama- men ka- tılıyorum.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dersin değerlendirilmesi için programda önerilen üç becerinin (dinleme, okuma, yazma) birlikte değerlendirilmesi mümkün değildir.	2	3.70	21	38.8	6	11.1	17	31.4	8	14.8
Değerlendirme ve ödev için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir nitelikte değildir.	2	3.70	27	50	7	12.9	17	31.4	1	1.85
Programda verilen örnek test, diğer üniteler için hazırlanacak testler için yol göstericidir.	4	7.40	11	20.3	11	20.3	24	44.4	4	7.40
Programda verilen örnek test, öğretilenleri ölçmek için uygundur.	4	7.40	10	18.5	15	27.7	20	37.0	5	9.25
Programda yer alan dinleyip anlamayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi mümkündür.	4	7.40	19	35.1	4	7.40	26	48.1	1	1.85
Programda yer alan okuyup anlamayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi olanaksızdır.	3	5.55	27	50	8	14.8	15	27.7	1	1.85
Programda yer alan yazmayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi olanaksızdır.	3	5.55	24	44.4	8	14.8	13	24.0	6	11.1
Programda yer alan konuşmayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi mümkündür.	2	3.70	14	25.9	9	16.6	27	50	2	3.70

Tablo 8’de görülebileceği gibi, “dersin değerlendirilmesi için programda önerilen üç becerinin (dinleme, okuma, yazma) birlikte değerlendirilmesi mümkün değildir” şeklinde ifade edilen madde için öğretmen görüşlerinin dağılımı şöyledir: %14.8 oranında öğretmen bu madde için “tamamen katılıyorum”, %31.4 oranında öğretmen de “katılıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir. Üç becerinin birlikte değerlendirilebileceğini düşünen öğretmenler ise %38.8 “katılmıyorum” ve %3.7 “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenlerdir.

Bu durumda, toplamda öğretmenlerin %46.2’si üç becerinin birlikte değerlendirilmesinin mümkün olduğu, %42.5’i ise bunun mümkün olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Kararsızların oranı, %11.1’dir.

“Değerlendirme ve ödev için programda önerilen değişik tip sorular, uygulanabilir nitelikte değildir” biçiminde ifade edilen madde için anketi yanıtlayan 55 öğretmenin %50’si “katılmıyorum” ve %3.7’si de “hiç katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek programda kullanımı önerilen soru tiplerinin değerlendirme ve ödev için uygulanabilir nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin toplam %53.7’si değişik soru tiplerinin değerlendirme ve ödev için uygulanabilir olduğunu savunmuştur. Programda önerilen soru tipleri şunlardır: dinlediğini, duyduğunu anlama testleri, diyalog rollerini üstlenme, sözlü olarak resim anlatma, eşleştirme, sözcük yerleştirme, sözcük baş harflerini alarak sözcük türetme, dikteler, okuduğunu anlama, karışık verilen kelimelerden düzgün cümle yapma ve öğrendiği kelimelerle cümle kurma. Tüm bu soru tipleri, dört beceriyi de kapsayacak şekildedir. Öğretmenlerin, bu soru tiplerini, yalnızca ödev verirken ve alıştırmayı yaparken kullandıkları söylenebilir. Fakat dersin değerlendirmesinde, yazılı soruları ve testler hazırlarken değişik soru tiplerine sınıfların kalabalık olması ve sınavlarda kontrolün güçlüğü nedeniyle yer vermedikleri yorumu yapılabilir. İngilizce dersi için birinci kademe programında haftada iki saat ayrıldığı ve öğretmenlerin hem birinci hem de ikinci kademede birçok sınıfta görev yaptıkları bilinmektedir. Her sınıf için dönemde üç yazılı sınav sorusu hazırlamak, uygulamak ve okumak öğretmenlere büyük zamana malolacağı gözönüne alınmalıdır. Bu yüzden, öğretmenlerin hazırlaması ve okuması çok zaman alacak soru tiplerinin olduğu sınavlardan kaçındıkları söylenebilir. Emeklerinin karşılığını ekonomik olarak alamayan, ders saatlerinin fazlalığı altında ezilen ve iş doyumu olmayan öğretmenlerin, sınav hazırlayıp okuma konusunda değişik soru tipleri yerine, sınavlarda, kontrolü kolay soru türlerine yer verdikleri söylenebilir. Niteliksel veriler de bu yorumu destekler niteliktedir.

Programda verilen örnek testin diğer üniteler için hazırlanacak testler için de yol gösterici olup olmadığını soran madde için öğretmenlerin %44.4’ü “katılıyorum” ve %7.4’ü de “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde için “katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %20.3, “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %7.4’tür.

Buna göre, toplamda öğretmenlerin %51.8’i programdaki örnek testin, diğer üniteler için test hazırlamada kendileri için yol gösterici olduğunu ve %27.7’si de yol gösterici olmadığını belirtmişlerdir. Program, daha detaylı olsa ve her ünite için bir örnek test programda bulursa, öğretmenlerin programdan daha fazla fayda sağlayacakları söylenebilir. Özellikle üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olmamış İngilizce öğretmenleri için farklı değerlendirme soruları üretmek güçtür denilebilir.

“Programda verilen örnek test, öğretilenleri ölçmek için uygundur” biçiminde ifade edilen madde için öğretmenlerin %37’si “katılıyorum” ve

%9.25'i "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretleyerek olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu konuda karşıt görüşte olanların oranı, %25.45'tir.

Bu bulgular ışığında, toplam olarak %46.25 oranında öğretmen örnek testin, öğretilenleri ölçmek için uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretilenleri ölçmekteki uygunluktan kasıt, testin geçerli olup olmadığıdır. Bu konuda kararsız olanların oranı, %27.7'dir.

Anketin son dört sorusu, programda yer alan dört becerinin (dinleyip anlama, okuyup anlama, yazma ve konuşma) değerlendirilmesinin mümkün olup olmadığıyla ilgilidir. Bu konuda "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" diyen öğretmenlerle "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" diyen öğretmenlerin toplamına bakılmıştır.

Dinleyip anlamayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi mümkündür görüşünde olan öğretmenlerin oranı %49.95, karşıt görüşte olanların oranıysa %42.41'dir.

Okuyup anlama becerilerinin değerlendirilebileceğini savunan öğretmenlerin oranı %55.55, bu beceriyi değerlendirmenin mümkün olmayacağını savunanların oranı %29.55'tir.

Yazma becerisini değerlendirmenin mümkün olduğu yönünde görüş belirten öğretmenlerin oranı %49.95, bunun olanaksız olduğunu belirtenlerin oranı %35.1'dir.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinin olası olduğunu belirten öğretmenlerin oranı %53.7, bu becerinin değerlendirilmesinin mümkün olmadığını belirtenlerin oranı ise %29.6'dır.

Özet olarak, anketi yanıtlayan öğretmenler, programda yer alan dört becerinin de değerlendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlere göre, bu becerileri birlikte değerlendirmek mümkün değildir. Ayrıca, değerlendirme ve ödev için programda önerilen değişik tip sorular da uygulanabilir niteliktedir.

Nitel veriler, öğretmenlerin değerlendirme konusunda farklı soru tipleriyle ilgili kaynaklara gereksinim duydukları yönündedir. Bu kademedeki İngilizce öğretiminin birincil amacı, bu dili öğrenciye sevdirmek olduğu için, değerlendirmede not unsurunun tamamen ortadan kaldırılmasını savunan öğretmenler de vardır. Bu öğretmenler, öğrencilerin not korkusuyla dersten soğutulmalarının doğru olmadığını, bu yüzden ilköğretim birinci kademedeki yapılacak sınavların sınıf geçme, başarı ortalaması gibi akademik başarının değerlendirmesinde kullanılmaması gerektiğini savunmaktadırlar.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerin sınanmasıyla elde edilen bulgulara dayalı olarak çıkarılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretimini, 1997 yılında çıkan yasayla, ilköğretimin birinci kademesinde zorunlu kılmıştır. Böylelikle, İngilizce, haftada iki ders saatlik süre öngörülerek, ilköğretim birinci kademe ders programına girmiştir. Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın birinci kademe için hazırladığı İngilizce öğretim programına ilişkin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurulurak programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçları şöyle özetlemek mümkündür:

Programın genel özelliklerinden biri olarak ele alınan programın duyuşsal yönüne ilişkin olarak, öğretmenler genelde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu programla öğrencilere sevdirek İngilizce öğretilebileceği ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilmesi konusunda öğretmenler hemfikirdir. Ancak, öğretmenler, programın kendilerine yeterince rehberlik etmediğini belirtmektedirler.

Programdaki amaç ifadeleri, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından anlaşılır bulunmuştur. Programın amaçlarına ilişkin olarak, öğretmenlerin büyük kısmı, İngilizce'deki dört beceriyle (okuyup anlama, dinleyip anlama, yazma ve konuşma) ilgili programda yer alan amaçların öğrencilerin gelişim düzeyine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine, vb.) uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ancak, öğretmenlerin çoğunluğu bu dört beceriden dinleme ve konuşmayla ilgili amaçlara ulaşmanın olanaksız olduğunu belirtmişlerdir. Programda kullanımı önerilen teyp ve kaset, ölçme aracının uygulandığı 50 okulun 31'inde bulunmamaktadır. Bu durumda, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik amaçların ulaşılamaz olduğu yönündeki öğretmen görüşleri anlaşılabilir niteliktedir. Konuşma, dinlemeye bağlı bir beceri olarak kabul edilirse, dinleme becerisini geliştirecek teyp ve kasedin okullarda bulunmaması her iki becerinin de geliştirilmesini zorlaştıran bir etken olarak kabul edilebilir. Okuyup anlama konusundaki amaçlara bir öğretim yılında ulaşılması konusunda bir sıkıntı görülmemektedir. Ancak yazmayla ilgili amaçlara ulaşma konusunda, özellikle kırsal alandan göçün fazlaca yaşandığı Ümraniye ilçesindeki

okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri, olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. İngilizce, Türkçe'den farklı olarak, yazıldığı gibi okunmayan bir dil olduğundan, yazma, diğer becerilere göre daha zor edinilen bir beceridir. Bunun yanı sıra, özellikle Ümraniye ilçesinde yazma konusundaki amaçlara ulaşmanın zor olduğu yönünde bir sonuç çıktığından, bu ilçedeki öğrencilerin, ilköğretime başladıklarında yeni bir dil öğrenme sürecine girdikleri ve dördüncü sınıfta, İngilizce'nin bu tür öğrenciler için ikinci yabancı dil olarak algılanabileceği söylenebilir. Bir yetişkin için ikinci yabancı dili öğrenmek birinciye göre daha kolay olabileceken, küçük yaştaki öğrenciler için, bu oldukça zor bir görev haline gelebilmektedir. Ayrıca, ölçme aracının uygulandığı okullardaki İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencilerin, programda hedeflenen cümle yapılarını anlamakta zorlandıklarını ancak programda önerilen düzeyde metin yazmakta bir sorun olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı, programda öğretilmesi önerilen sözcük sayısının yeterli, yarıdan biraz fazlası ise, sözcük sayısının yetersiz olduğunu savunmuştur.

Programın kapsamı (ders kitabı)na ilişkin öğretmen görüşleri, genelde olumludur. Öğretmenler, ders kitabının programın amaçlarıyla tutarlı olduğu, kitaptaki bilgilerin sunuluşunun basitten karmaşığa doğru olduğu, kitapta kullanılan resimlerin konunun anlaşılmasını kolaylaştırıcı olduğu, kitapta yer alan metinlerin anlaşılır olduğu ve kitapta yeterince örnek bulunduğu konusunda hemfikirlerdir. Öğretmenlerin ders kitabında hoşnut olmadıkları tek nokta, kitapta bulunan örneklerin öğrenci kültürüne uygunluğudur. Bu konuda öğretmenler, kitaptaki örneklerde Türkçe isimler ve Türk kültürüne uygun, öğrencilerin hayatlarına yabancı olmayan ve öğrenciler tarafından anlaşılabilir örnekler kullanılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir.

Programın işleyiş boyutuna ilişkin olarak öğretmenler, programda önerilen öğretim yöntemlerinin (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli, vb.) İngilizce'nin bu yaş grubuna öğretimi için uygun fakat sınıf ortamında uygulanamayacağı görüşündedir. Sınıfların kalabalık olması ve İngilizce bilen herkesin, İngilizce öğretmenliği eğitimi almış olsun olmasın ilköğretimin birinci kademesinde öğretmenlik yapabiliyor olması bunun açıklaması olarak düşünülebilir. Öğretmenler, programdaki örnek ders planındaki işleyişin diğer üniteler için hazırlanacak planlar için de yol gösterici olduğunu savunmaktadırlar. Ancak, öğretmenler, programda işleyiş için önerilen yöntemlerin kendilerine yeterince rehberlik etmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Demek ki her ünite için bir ders planı ve bu planda işleyişle ilgili yeterince detay programda yer alsa program öğretmene daha fazla rehberlik eder hale gelebilecektir.

Programın değerlendirme boyutuyla ilgili olarak öğretmenler, programda önerildiği şekilde üç becerinin (dinleme, okuma, yazma) birlikte değerlendirilmesinin mümkün olmayacağı ancak değerlendirme ve ödev için programda önerilen değişik tip soruların uygulanabilir nitelikte olduğu görüşündedir. Diğer boyutlarda da ortaya çıktığı gibi, öğretmenler,

programda verilen örnek testin diğer üniteler için hazırlanacak testlerde yol gösterici olduğu yönünde görüş birliğindedir. Dildeki becerilerin değerlendirilmesi konusunda ise öğretmenler, tüm becerilerin değerlendirilmesinin mümkün olduğu görüşündedir.

Öneriler

1) Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan ilk sonuç, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim birinci kademe için hazırladığı İngilizce öğretim programını detaylandırması gereğidir. Her ünite için ayrıntılı olarak amaçlar, konunun anlatımı için kullanılacak araçlar, işleyiş ve değerlendirme için soru tipleri programda belirtilirse, program, öğretmene daha fazla rehberlik eder hale gelecektir.

2) İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun İngilizce öğretmenliği mezunu olmadığı gözönüne alınarak, programda İngilizce öğretim ilkeleri, yaklaşımları ve yöntemleri yer almalıdır.

3) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim birinci kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik küçük çocuklara İngilizce öğretimi konusunda hizmet-içi seminerler ve çalıştaylar (workshop) düzenlenmelidir.

4) Programda kullanımı önerilen teybin ve kasedin tüm okullarda bulunması sağlanmalıdır.

5) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından küçük çocuklara İngilizce öğretimi için değişik oyun ve şarkıları içeren bir kitap hazırlanarak ilköğretim birinci kademe görev yapan öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

6) Programdaki konulara göre, değişik soru tiplerinin ve alıştırmaların yer aldığı bir kitap hazırlanarak ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin kullanımına sunulmalıdır.

7) Programın uygulanmasında öğrencilerinin özelliklerini bilen öğretmenlere daha fazla insiyatif verilmelidir. Yalnız İstanbul ilinde bile özellikleri birbirinden farklı okullar bulunmaktadır. Müfredat laboratuvar okulları, etüd ve beslenme okulları, çift ve tek tedrisatlı okullar bunlara örnektir. Bu okulların yanı sıra, aynı ilçede bile değişik özellikler gösteren okullar bulunmaktadır. Ümraniye gibi kırsal kesimden göçün yoğun olarak yaşandığı bir ilçede Türkçe'yi anadili olarak konuşmayan öğrencilerin gittiği okullar ve sosyo-ekonomik düzeyi nispeten yüksek ailelerin çocuklarının gittiği okullar bulunmaktadır. Tüm bu birbirinden farklı okullarda, öğrencilerinin yapısını program hazırlayıcılardan daha iyi bilen öğretmenlere insiyatif vermek doğru olur. Bunun için de Milli Eğitim Bakanlığı, program amaçlarına bir alt sınır getirebilir. En düşük düzeydeki

ve İngilizce öğretimini, öngörüldüğü şekilde haftada iki ders saatiyle yapan okullar, bu alt sınırdaki amaçlara ulaşabilirler. Haftada iki saatten fazla İngilizce öğretimi yapılan okullar için ise programda daha fazla amaç yer alabilir. Örneğin etüd ve beslenme okullarında İngilizce dersi, haftada dört saattir. Ancak, bu okullarda da aynı programın uygulanması gerektiğinden öğrencilerin daha ileriye götürülmesi mümkünken bu yapılamamaktadır.

8) İngilizce'nin ilköğretim birinci kademedede öğretimi için ders kitabı hazırlanırken, Türk kültürüne ait örnekler ve isimler seçilmeli ve kitapta yer alan örnekler, öğrencilerin yaşamından kopuk olmamalıdır.



EKLER

Ek-1 Araştırma Anketi.....	55
Ek-2 Araştırma İzni.....	61
Ek-3 İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Ders Programı.....	63



EK 1

ARAŞTIRMA ANKETİ

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarının Birinci Kademe İngilizce Ders Programını hedef, içerik, işleyiş, değerlendirme ve genel özellikler bakımından değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için sizin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

Anketle elde edilecek veriler toplu halde değerlendirilecek ve yalnızca araştırma amacına yönelik kullanılacaktır. Bireysel değerlendirme yapılmayacağı için **anket formuna adınızı yazmanız kesinlikle gerekmemektedir.**

Anketteki soruları yanıtlamanız yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Yanıtlarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için açıklamaları dikkatle okumanız, varolan duruma göre yanıt vermeniz ve **yanıtsız soru bırakmamanız gerekmektedir.**

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

F. İlke BÜYÜKDUMAN

İstanbul Teknik Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Öğretim Görevlisi

İLKÖĞRETİM OKULLARI BİRİNCİ KADEME İNGİLİZCE DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

AÇIKLAMA: Bu anketle, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Birinci Kademe İngilizce Ders Programının hedef, içerik, işleyiş, değerlendirme ve genel özellikler bakımından ne derece yeterli olduğunun saptanması amaçlanmaktadır. Anketteki “program”la Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Birinci kademe İngilizce ders programı kastedilmektedir. Anketin sol tarafında programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafında ise beş adet seçenek bulunmaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatle okuyunuz ve en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

A) Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler

	(A) Hiç katılmıyorum.	(B) Katılmıyorum.	(C) Kararsızım.	(D) Katılıyorum.	(E) Tamamen katılıyorum.
1. Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu <u>değildir</u> .					
2. Öğrencilere, bu programla, İngilizce'yi sevdirecek öğretmek mümkündür.					
3. Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak mümkündür.					
4. Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
5. Programda verilen örnek ders planı diğer üniteler için plan hazırlamada yol göstericidir.					

Programın genel özellikleriyle ilgili diğer görüşlerinizi lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

B) Programın Amaçlarına İlişkin Görüşler

	(A) Hiç katılmıyorum.	(B) Katılmıyorum.	(C) Kararsızım.	(D) Katılıyorum.	(E) Tamamen katılıyorum.
6. Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır.					
7. Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine,vb.) uygun <u>değildir</u> .					
8. Amaçların öğrencilere kazandırılması için programda kullanımı önerilen araç-gereç (teyp ve kaset) okulda mevcuttur.					
9. İngilizce dinleyip anlama (listening comprehension) ile ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak olanaksızdır.					
10. İngilizce okuyup anlama (reading comprehension) ile ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak mümkündür.					
11. İngilizce yazmayla ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak mümkün <u>değildir</u> .					
12. İngilizce konuşmayla ilgili amaçlara öğretim yılı içinde ulaşmak mümkündür.					
13. Dinlemeyle ilgili amaçlar, öğrenci düzeyine uygundur.					
14. Konuşmayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyine uygun <u>değildir</u> .					
15. Programda yer alan amaç ifadelerinin anlaşılması zordur.					
16. Programdaki özel amaçlar, ihtiyacı karşılar niteliktedir.					
17. Okumayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyinin üstündedir					
18. Yazmayla ilgili amaçlar, öğrenci düzeyine uygundur.					
19. Öğrenciler, programda hedeflenen cümle yapılarını anlamakta zorlanmaktadırlar.					
20. Öğrenciler, programda önerilen düzeyde metin yazmakta güçlük çekmektedirler.					
21. Programda öğretilmesi önerilen sözcük sayısı yetersizdir.					

Programın amaçlarıyla ilgili diğer görüşlerinizi lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

C) Programın Kapsam (Ders Kitabı)'na İlişkin Görüşler

	(A) Hiç katılmıyorum.	(B) Katılmıyorum.	(C) Kararsızım.	(D) Katılıyorum.	(E) Tamamen katılıyorum.
22. Ders kitabı programın amaçlarıyla tutarlıdır.					
23. Ders kitabındaki bilgilerin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.					
24. Ders kitabında verilen örnekler, öğrencilerin kültürüne uygun <u>değildir</u> .					
25. Ders kitabı ile programdaki amaçlar arasında çelişkiler vardır.					
26. Ders kitabında kullanılan resimler öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştırmaktadır.					
27. Ders kitabında yer alan metinler öğrenciler tarafından anlaşılamamaktadır.					
28. Ders kitabında, yeterince örnek bulunmaktadır.					

Ders kitabıyla ilgili diğer görüşlerinizi lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

D) Programın İşleyiş Boyutuna İlişkin Görüşler

	(A) Hiç katılmıyorum.	(B) Katılmıyorum.	(C) Kararsızım.	(D) Katılıyorum.	(E) Tamamen katılıyorum.
29. Programda önerilen öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte <u>değildir</u> .					
30. Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
31. Programda verilen örnek ders planındaki işleyiş, diğer üniteler için hazırlanacak ders planları için yol göstericidir.					
32. Programda önerilen öğretim yöntemleri (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli, vb.) İngilizce'nin bu yaş grubuna öğretimi için uygundur.					

İşleyiş ile ilgili diğer görüşlerinizi lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

E) Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler

	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. Dersin değerlendirmesi için programda önerilen üç becerinin (dinleme, okuma, yazma) birlikte değerlendirilmesi mümkün <u>değildir</u> .					
34. Değerlendirme ve ödev için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir nitelikte <u>değildir</u> .					
35. Programda verilen örnek test, diğer üniteler için hazırlanacak testler için yol göstericidir.					
36. Programda verilen örnek test, öğretilenleri ölçmek için uygundur.					

	(A) Hiç katılmıyorum.	(B) Katılmıyorum.	(C) Kararsızım.	(D) Katılıyorum.	(E) Tamamen katılıyorum.
37. Programda yer alan dinleyip anlamayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi mümkündür.					
38. Programda yer alan okuyup anlamayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi mümkün <u>değildir</u> .					
39. Programda yer alan yazmayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi olanaksızdır.					
40. Programda yer alan konuşmayla ilgili becerilerin değerlendirilmesi mümkündür.					

Değerlendirmeye ilgili diğer görüşlerinizi lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

KAYNAKÇA

Atkinson, David. **Teaching Monolingual Classes**. London: Longman, 1993.

Bacanlı, Hasan. **Duyuşsal Davranış Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999.

Brown, James Dean. **The Elements Of Language Curriculum A Systematic Approach To Program Development**. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1995.

Celce-Murcia, Marianne and Lois McIntosh. **Teaching English As A Second Or Foreign Language**. Los Angeles: Newbury House Publishers, Inc., 1989.

Demircan, Ömer. **Türkiye’de Yabancı Dil**. İstanbul, Remzi Yayıncılık, 1993.

Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1997.

_____. **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1999.

Doll, Ronald C. **Curriculum Improvement: Decision Making and Process**. Boston: Allyn and Bacon, 1986.

Edge, Julian. **Essentials Of English Language Teaching**. London: Longman, 1996.

Erden, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1993.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde “Program” Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş., 1972.

Halliwell, Susan. **Teaching English In The Primary Classroom**. London: Longman, 1992.

Harmer, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman, 1983.

Hengirmen, Mehmet. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**. Ankara: Engin Yayınevi, 1993.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1998.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. **İlköğretim Okulu Ders Programları 4. Sınıf**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000a.

_____. **İlköğretim Okulu Ders Programları 5. Sınıf**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000b.

Milli Eğitim Bakanlığı. **Tebliğler Dergisi**. 63,2513: 552-553 ve 556, Haziran 2000.

Nunan, David. **Language Teaching Methodology A Textbook For Teachers**. New York: Prentice Hall Publications, 1991.

_____. **The Learner-Centred Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Ornstein, Allan C. and Francis P. Hunkins. **Curriculum: Foundations, Principles And Issues**. New Jersey: Prentice-Hall, 1988.

Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)**. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1998.

Posner, George J. **Analyzing The Curriculum**. New York: McGraw-Hill, Inc., 1992.

Richards, Jack C. ve Theodore S. Rodgers. **Approaches And Methods In Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996.

Saylor, J.G. Alexander, W.M. and Lewis, A.J. **Curriculum Planning For Better Teaching and Learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık, 1997.

Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1994.

Stenhouse, L. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann, 1975.

Türk Eğitim Derneği. **Türk Eğitim Derneğini Tanıyalım**. Ankara: 1977.

Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**. Ankara: Alkım Yayıncılık, 1997.