



**5. SINIF İNGİLİZCE
PROGRAMININ STAKE'IN
İHTİYACA CEVAP VERİCİ
PROGRAM DEĞERLENDİRME
MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hateme Aysel KUZU
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Eray EĞMİR
Mayıs, 2023
Afyonkarahisar

T.C
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ STAKE'IN
İHTİYACA CEVAP VERİCİ
PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Hateme Aysel KUZU

Danışman
Doç. Dr. Eray EĞMİR

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**5. Sınıf İngilizce Programının Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/05/2023

İmza

Hateme Aysel KUZU

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Hateme Aysel KUZU
	Numarası	200628109
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		5. Sınıf İngilizce Programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi
Tez Savunma Sınav Tarihi		26.05.2023
Tez Savunma Sınav Saati		10.30

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒ oy birliği – ☐ oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ STAKE'IN İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hateme Aysel KUZU

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Mayıs,2023

Danışman: Doç. Dr. Eray EĞMİR

Bu araştırmanın amacı 5. sınıf İngilizce programının ihtiyaca ne düzeyde cevap verdiğini Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması şeklinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ilinin Bolvadin ilçesinin merkezinde görev yapan 8 adet İngilizce öğretmeni ve 7 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan çalışma kapsamında 5. sınıf İngilizce öğretim programı, ders kitapları ve ek kaynaklar doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmelerin ardından yine öğretmenlerle ve öğrencilerle ayrı ayrı odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veri toplama aşaması sınıf gözlemleri ile tamamlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda veli ve idari birimlerin program işleyişi üzerinde olumsuz etki yaptıkları, öğrenci motivasyonunun düşük olduğu, yetersiz ders saatinin öğretilmekte kaygıya sebebiyet verdiği ancak teknolojik ve fiziki imkanların yeterli olduğu anlaşılmıştır. Programda verilen ders kazanımları ile sınıfta yapılan uygulamaların örtüşmediği, belirlenen değerlendirme kriterlerinin sınıflarda uygulanmadığı görülmüştür. Program içeriğinin öğrencilere göre çeşitlenmediği, sıkıcı olduğu ve yoğun olduğu sonucuna varılmıştır. Yine öğretim programında verilen dil becerilerinin hepsinin uygulanmadığı, hazırlanan ders kitabının yetersiz ve etkisiz kaldığı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, 5. sınıf İngilizce programı, Stake ihtiyaca cevap verici değerlendirme.

ABSTRACT

EVALUATION OF 5TH GRADE ENGLISH CURRICULUM WITH STAKE'S RESPONSIVE EVALUATION MODEL

Hateme Aysel KUZU

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

May, 2023

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Eray EĞMİR

The aim of this research is to evaluate the level of response to the needs of the 5th grade English curriculum with Stake's responsive evaluation model. The study group of the research, which was conducted as a case study from qualitative research method designs, consists of 8 English teachers and 7 secondary school students from the center of Bolvadin district of Afyonkarahisar province. Within the scope of the study, the 5th grade English curriculum, text books and additional resources were examined by document analysis method. Individual interviews were conducted with the teachers using semi-structured interview forms. After the individual interviews, separate focus group interviews were held with teachers and students. The data collection phase was completed with classroom observations. As a result of the content analysis, it was understood that the parents and administrative units have a negative effect on the program operation, the student motivation was low, the insufficient class hours caused anxiety in the teacher, but the technological and physical facilities were sufficient. It has been observed that the course learning outcomes given in the program and the practices made in the classroom do not overlap, and the determined evaluation criteria were not applied in the classrooms. It was concluded that the content of the program was not diversified according to students, it was boring and intense. It was also stated that not all of the language skills were implemented, and that the textbook was inadequate and ineffective.

Keywords: Curriculum evaluation, 5th grade English curriculum, Stake, responsive evaluation

ÖN SÖZ

Bireyler arası etkileşimin çok hızlı olduğu günümüzde iletişim kolaylığı sağlamak adına ortak bir dil kullanılması ve bu dilin yaygın bir şekilde kullanılması hayati önem taşımaktadır. Kullanılan diller arasında İngilizce'nin ortak dil olduğu ve konuşan kişi sayısının çok fazla olduğu anlaşılmaktadır. Her alanda çağdaşlarını yakalamak ve gelişmeleri takip edebilmek adına yetişen neslin ortak dile hakim olması gerekmektedir. İyi bir dil eğitimi de iyi planlanmış ve planlandığı kalitede yapılan uygulamalar ile mümkün olmaktadır. Bu çalışma ile de dil ediniminin önemli olduğu 5. Sınıf kademesinde uygulanan programın beklenildiği şekilde ihtiyaca cevap verme durumu incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonraki yıllarda verilecek eğitimi iyileştirmek adına olumlu dönütler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu uğurda yapılan çalışmanın en başından son aşamasına kadar her türlü destekte bulunan, en ufak yardımdan kaçınmayan, her koşulda ve şartta yardım taleplerime geri dönen çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Eray EĞMİR'e şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim sürecinde ders alma şansı bulduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Gürbüz OCAK ve Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU'na teşekkürü borç bilirim. Yine bu süreçte manevi desteğini esirgemeyen ve akademik anlamda her konuda yardımcı olan değerli hocam Dr. Akın KARAKUYU'ya teşekkür ederim. Bugüne ulaşmamda emeği olan ve isimlerini tek tek yazamadığım kıymetli öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

Zorlu olan bu yolda benden maddi manevi desteklerini asla esirgemeyen annelerim Hasibe ÇALIŞKAN ve Mihraciye KUZU'ya, babalarım Muzaffer ÇALIŞKAN ve Veli Kuzu'ya teşekkür ederim. Kardeşlerime benden desteklerini esirgemedikleri için minnettarım. Gerek ders döneminde gerekse tez döneminde her türlü desteği ile yanımda bulunan zümrelerim Merve PEKTAŞ'a, N. Yasemin ÖZDOĞAN'a ve Arzu AKKAYA'ya teşekkür ederim.

En büyük teşekkürü çok kıymetli eşim, en büyük destekçim, yol arkadaşım Mustafa KUZU'ya ve motivasyon kaynağım oğlum Hatem Vefa Kuzu'ya etmek istiyorum.

Hateme Aysel KUZU
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAY.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME

1. EĞİTİM PROGRAMI.....	6
1.1. EĞİTİM PROGRAMININ KAVRAMSAL AÇIKLAMASI	6
2. PROGRAM GELİŞTİRME	8
3. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME.....	13
3.1. PROGRAM DEĞERLENDİRMENİN TANIMI.....	13
3.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI.....	17
3.2.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli	19
3.2.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	20
3.2.3. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli	21
3.2.4. Stufflebeam’in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli	21
3.2.5. Eisner’in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli.....	22
3.2.6. Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli	23
4. İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ	23
5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	32
5.1. İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	33

İKİNCİ BÖLÜM

5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI VE İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. TÜRKİYE’DE YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALAR.....	37
1.1. 5.SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	37
1.2. İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE YAPILAN PROGRAM DEĞERLENDİRMELERİ	41
2. YURTDIŞINDA YÜRÜTÜLEN İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'IN İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	45
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ	47
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	48
4. SINIRLILIKLAR.....	48
5. SAYILTILAR.....	48
6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	48
6.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	48
6.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	49
6.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ.....	52
6.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ	54
6.4.1. Geçerlik ve Güvenirlilik.....	55
6.5. İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME KAPSAMINDA İZLENEN ADIMLAR	57
6.5.1. Program Kapsamını Tanımla,Program İçeriklerini ve Aktivitelerini Gözden Geçir.....	57
6.5.2. Gözlemcileri, Yargılayıcıları ve Araçları Belirle.....	58
6.5.3. Programda Yer Alan Programcılar ve Katılımcılar ile Görüş, Programın Amaçlarını ve Program Üzerine Endişeleri Keşfet	58
6.5.4. Program Hakkındaki Problemleri ve Konuları Kavramsallaştır.....	59
6.5.5. Programın Öncesini, Bağlantılarını ve Sonuçlarını Belirle, Temalaştır: Betimlemeler ve Durum (Örnek Olay) Çalışmaları Hazırla.....	59
6.5.6. Doğrula, Onayla ve Doğruluğunu İspatlamak İçin Çabala.....	60
6.5.7. Okuyucuların Anlaması İçin Formatı Ayıkla ve Düzenle, İhtiyaç Halinde Resmi Bir Rapora Dönüştür	61
7. ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	61
7.1. 5.SINIF İÖP BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLER BOYUTU	61
7.1.1. Programın Öğretmene ve Öğrenciye Etkisi.....	62
7.1.2. Veli ve Yönetim Birimlerinin Program İşleyişi Üzerindeki Etkisi.....	66
7.1.3. Fiziki İmkanların Etkisi.....	68
7.1.4. Pandemi Etkisi.....	69
7.2. 5.SINIF İÖP KAZANIM VE DEĞERLENDİRME BOYUTU	70
7.2.1. Kazanımlar Boyutu	71
7.2.2. Programın Değerlendirilmesi Boyutu	73
7.3. 5.SINIF İÖP İÇERİK BOYUTU	74
7.3.1. İçerik Çeşitliliği ve Öğrenci Seviyesine Uygunluğu.....	74
7.3.2. Program İçeriğinin Yoğunluğu	76
7.3.3. Verilen Ders Saatinin Yetersizliği.....	77
7.3.4. İçeriğin Öğrenciye Göreliliği	79
7.4. 5.SINIF İÖP EĞİTİM DURUMLARI BOYUTU	81
7.4.1. Programın Sınıf İçinde Uygulanması	81
7.4.2. Derslerde Öğretilen Dil Becerileri	82
7.4.3. Hazırlanan Ders Kitabı.....	85

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
KAYNAKÇA	99
EKLER DİZİNİ.....	104



TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	51
Tablo 2. Bireysel ve Çevresel Faktörler	62
Tablo 3. Kazanım ve Değerlendirme Boyutu	71
Tablo 4. İçerik Boyutu.....	74
Tablo 5. Eğitim Durumları Boyutu.....	81



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

İÖP: İngilizce Öğretim Programı

LGS: Lise Giriş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OGG: Odak Grup Görüşmesi

ÖĞRT. : Öğretmen

ÖĞR. : Öğrenci



GİRİŞ

Toplumsal gelişime etkisi açısından öğretime geçmişten bu yana önem verilmiş ve üzerine çokça araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda öğretim programları da çeşitli kriterler temel alınarak değerlendirmeye dahil olmuştur. Aynı zamanda farklı gerekçelerden dolayı 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendiren çalışmalara ulaşılabilmektedir. Ancak alanyazın tarandığında ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile yapılmış 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı değerlendirme çalışmasına ulaşılamamıştır. Yapılan bu çalışma ile Robert Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Öğrenme kavramı üzerine sunulan çeşitli yaklaşımlar ve ekoller olmuştur. Bu farklı bakış açılarının her biri öğrenme ve öğretimi kendi algılarına ve eğitim felsefelerine göre tanımlamışlardır. Genel anlamda bir bakış açısı sunmak istenirse öğrenme, öğrencinin kendi süzgecinden geçirdikten sonra edindiği kavramları düşüncesinde, davranışında, bilgiyi edinme sürecinde, sosyal çevresindeki yaşantısında izlemesi, yaşaması ya da görmesidir (Hewit, 2018). Öğretim de tüm bu yaşantıların gerçekleşmesinde öğrenciye yapılan aktarımdır. Öğretim programı ise bu süreçlerde kullanılan temel bileşenlerden biridir. Posner (2004) öğretim programını program uygulayıcılarının ve değerlendiricilerinin işlerini kolaylaştıran öğrenme çıktıları grubu olarak tanımlamaktadır. Demirel (2020) eğitim programını öğrenci yaşantılarını düzenleme olarak betimlemektedir. Var olan tanımlamalara dayanarak eğitim programlarının her bir öğretmenin farklılaşan algılayışlarına rağmen (Shawer, 2010) öğretmenler için rehber olduğu söylenebilir.

Eğitim programları çeşitli aşamalardan geçerek hazırlanmaktadır. Programların geliştirilmesinden sonra ise ortaya çıkan planın etkililiğinin değerlendirilmesi aşamasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı yaklaşımlar programın uygulamalarına odaklanırken bazı yaklaşımlar da program sonucunda elde edilen ürünlere odaklanmaktadır. Yapılan değerlendirmeler çok geniş ölçekli olabileceği gibi çok küçük ölçekli olup az sayıda katılımcı ile de gerçekleştirilebilmektedir. Eğitim programının değerlendirilmesinde kullanılacak yaklaşım, var olan modellerden araştırmanın amacına uygun bir modelin seçilmesi ile yapılabilmektedir (Fitzpatrick vd., 2004).

Program değerlendirme yaklaşımlarından bir kısmı programa dâhil olan kişileri merkeze almış ve program değerlendirmesini ürün/çıktı eksenine yerine katılımcıların gözünden yapılan değerlendirmeler olarak kavramsallaştırmıştır. Bu program değerlendirme yaklaşımları literatürde katılımcı merkezli program değerlendirme modelleri olarak yer almaktadır. Katılımcı merkezli program değerlendirme yaklaşımını esas alan modellerden biri de Robert Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımıdır. Bu değerlendirme yaklaşımında Stake programın, katılımcıların ihtiyaçlarına en verimli şekilde dönüt sağlamasını temel alır. İhtiyaca cevap verici program değerlendirme, programı uygulayan paydaşların dönütlerini ve programın uygulanmasına ilişkin bulguları iyileştirme amacıyla kullanmak için ele alan bir yaklaşımdır (Endut, 2014).

Stake (1983) bu değerlendirme yaklaşımının doğası gereği program katılımcılarının ihtiyaçlarına ve sorunlarına duyarlı olduğunu ve programın kalitesi hakkında katılımcılara sağlıklı dönütler sağladığını ifade etmiştir. Kısaca ihtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı program paydaşlarının programdan elde ettikleri verimi ve programın etkililiğini kendi görüşleri aracılığıyla öğrendikleri bir modeldir. Bu modelde amaç programı deneyimleyen kesimin en verimli dönütü sağlayacağı düşüncesi ile doğrudan onların görüşlerini almaktır. Paydaş görüşlerinin önemli yer edindiği bu değerlendirmede katılımcı grupların çeşitlilik göstermesi ve farklı kişilerden görüşlerin alınması ise veri güvenirliliği açısından önemlidir. İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli değerlendirme sürecini ve uygulamaları göz ardı eden, programın katılımcıları ile mesafeli olan ve aşırı güven duyulan deneysel metotlara alternatif bir yaklaşım olarak sunulmuştur (Greene ve Abma, 2001). Yani ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli katılımcıları ve onların ihtiyaçlarına yönelik elde ettikleri dönütleri merkeze alan, süreç ve verimlilik odaklı bir program değerlendirme yaklaşımıdır. Yaklaşımın felsefesi gereği de çoğunlukla nitel verilerle ve paydaş görüşleri ile veri toplanmasını ve programın değerlendirilmesini gerektirmektedir (Stake, 2003).

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli süreç odaklı değerlendirmeler yapmak isteyen araştırmacıların kullandığı bir program değerlendirme yaklaşımı olmuştur. Çünkü paydaşların, programı uygulayanların ya da katılımcıların program uygulamaları ve sürecine dair görüşleri, tecrübeleri ve dönütleri değerlendirme için gerekli veriyi sağlayacaktır. Ülkemizde 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan

yapılandırmacı eğitim anlayışında da ürün/çıktı yaklaşımından ziyade süreçteki öğrenme deneyimlerinin önemli olması ve öğrenenin etkin öğrenmeyi gerçekleştirmesi esas alınmaktadır. Son dönemlerde yapılandırmacı öğrenme ile ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelinin amaçlarının örtüşmesi ile bu program değerlendirme modelinin uygulanışı artmıştır.

Eğitim-öğretim sürecinin öğreten merkezli davranışçı kuramlardan öğrenen-öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda evrilmesinden dolayı öğrencilerin bilgiyi edinme, irdeleme ve etkili öğrenme durumları önem kazanmıştır. Merter, Kartal ve Çağlar'ın (2012) da ifadesiyle 'öğrenmeyi öğretecek' programlara ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim kademelerinin hepsinde gerçekleşen bu değişim 5. sınıf öğretim programlarına da yansımıştır. 5. sınıf, öğrencilerin ilköğretim kademesinden ayrılıp ortaokul kademesine geçiş yaptığı, tek bir öğretmenin öğretiminden çoklu öğretmenin ders vermeye başladığı ve derslerin branşlaştırılarak, ayrı ayrı yoğun olarak öğretilmeye başlandığı sınıf kademesidir. Bu kademe ile tek bir öğretmene alışık olan öğrenci her bir ders için farklı bir öğretmenin derse girmesine uyum sağlamaya çalışmaktadır (Biçer, 2022). İlköğretimde bu kademedeki öğrenmelerin daha etkin ve verimli olması ortaokul kademesinden önceki son sınıf seviyesi olması açısından hem daha önemli hem de daha zor olabilmektedir. Öğrencilerin ergenlik dönemine geçiş yaptıkları yaşlara denk gelen 5. sınıfta öğrenciler üst benliklerini oluşturmaya başlamaktadırlar. Üst benlik gelişimi ile de sürekli olarak yeni bilgiler edinme, yeni şeyler tecrübe etme çabası içindedirler (Coşkun, 2008). Bu tecrübe edinme çabasının sınıf içindeki girdilerle desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple 5. sınıf kademesindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkili olup olmama durumları ortaokul, lise ve üniversite öğrenimlerinde de etki edecektir. Öğrencilerin biyolojik olarak büyüme evresinde olduğu, psikolojik olarak da temel değişimler gösterdiği düşünüldüğünde bu yıllarda verilecek eğitimin öğrencilerin hayatlarındaki önemi yadsınamaz bir gerçektir.

2017 yılında yapılan revizyon ile İngilizce dersi öğretim programları da yapılandırmacı yaklaşım temelindeki güncellemelere tabi tutulmuştur. Yapılan bu güncellemelere 5. sınıf İngilizce öğretim programı da dahil edilmiştir. Yenilemenin sonunda 5. sınıf öğrencilerinin İngilizceye olan meraklarını arttırmak ve İngilizceyi günlük hayatta daha çok kullanmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda basit düzeyde okuma ve yazma çalışmaları ile gündelik hayatlarını sürdürebilecekleri yapıları çeşitli görsel, işitsel, eğitsel materyaller ve oyunlar ile destekleyerek öğrencilere

eğlenceli ve zevkli bir şekilde aktarıldığı bir program oluşturulmaya çalışılmıştır (MEB, 2018). Bu programda öğretilecek konular amaçlı ve sistemli bir şekilde 10 üniteye ayrılmıştır. Basitten karmaşığa doğru sarmal bir sistemde ilerleyen ünitelerde selamlaşma, kendini tanıtma, izin alma, beğendiklerini ya da beğenmediklerini ifade etme gibi kişisel düşüncelerini sunma şeklinde İngilizce dil yapıları yer almaktadır (MEB, 2018). Öğrenciler tarafından içselleştirilmesi beklenen bu yapılar yine onların ilgisini çekebilmesi için rol yapma, çizerek gösterme, drama, görsel materyaller, çeşitli dinleme kayıtları gibi yöntem ve tekniklerle sunulmuştur. Hazırlanan program ile öğrencilerin geçmişte olduğu gibi İngilizce dilbilgisi yapılarını ezberlemek yerine dili neden öğrendiklerinin farkına varıp, bu bilinçle süreçte aktif biçimde yer alarak dili günlük hayatlarında da etkin bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım üzere hazırlanan öğretim programlarının yine aynı yapı ve felsefede hazırlanan program değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirilmesi etkili dönütler sağlayacağından uygun değerlendirme yaklaşımının seçilmesi önem arz etmektedir. 5. sınıf İngilizce öğretim programı öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu, öğretmenin bu süreçte öğrenciyi aktif kılacak bir rehber niteliği taşıdığı, öğrenciye hayatında yer edebilecek ve sadece test ya da sınavlar ile ölçülmeyecek öğrenmelerin kazandırılmasının hedeflendiği bir öğretim programı haline getirilmiştir. Bu durumda hazırlanan programın amacına uygun bir yaklaşım ile değerlendirilmesi daha sağlıklı sonuçlar sunacaktır. Öğrenen merkezli bir öğretim programı için yine katılımcı merkezli bir program değerlendirme yaklaşımı olan ihtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı kullanılması uygun görülmüştür. Bu noktada çalışmada kullanılan model olan ihtiyaca cevap verici program değerlendirme, programın işleniş sürecinin etkililiğini belirlemede ve uygulamanın kalitesini arttırmada yine program sürecine dahil olan paydaşların yani öğrencilerin ve öğretmenlerin vb. görüşleri ve gerçek diyaloglar aracılığı ile yapılan bir değerlendirmedir (Abma, 2006). Bu değerlendirme yaklaşımı ile program işleniş sürecinde aktif olarak yer alan öğretmen ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri gerçeği aktaran yansıtıcılar olacaktır.

Bahsi geçen bilgiler ışığında etkililiği ve verimliliğini belirlemek için ihtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde 5. sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri merkeze alınmıştır. Öğretmenlerden alınan görüşler, öğrenci görüşleri ve sınıf gözlemleri ile de desteklenmiştir.

Bu doğrultuda tezin ilk b6l6m6nde eğitim programının kavramsal olarak açıklanması, program geliştirmenin tanımlanması ve aşamalarından bahsedilmesi, eğitimde program değerlendirmenin tanımlanması, program değerlendirme yaklaşımlarının açıklanması ve Stake'in ihtiyaa cevap verici program değerlendirme yaklaşımının açıklanması yer almaktadır. Çalışmanın ikinci b6l6m6nde 5. sınıf İngilizce 6đretim programının değerlendirildiği ve ihtiyaa cevap verici program değerlendirme yaklaşımının kullanıldığı yerli ve yabancı çalışmalardan bahsedilmiştir. Tezin 66nc6 ve son b6l6m6nde ise 5. sınıf İngilizce 6đretim programının ihtiyaa cevap verici program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmesi çerçevesinde yapılan inceleme sonucunda 6đretmen, 6đrenci g6r6şleri ve sınıf g6zlemleri yoluyla elde edilen bulguların tartışmalarına ve bulgular doğrultusunda sunulan 6nerilere yer verilmiştir.



BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde eğitim programı, program değerlendirme ve ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli kavramları açıklanmıştır.

1. EĞİTİM PROGRAMI

1.1. EĞİTİM PROGRAMININ KAVRAMSAL AÇIKLAMASI

Eğitimin, özellikle okullarda yapılan sistematik eğitimin temel bileşenlerinden biri eğitim programlarıdır. Eğitim programını Kranthi (2017) kişinin hem toplumda hem de bir kurumda edindiği tecrübelerin hepsi olarak ifade etmiştir. Demirel (2020) bu kavramı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak açıklamıştır. Yine aynı kavramı Schiro (2020) eğitim kurumlarında öğretilmesi beklenen, insanlığın özüne sadık kalarak neyin nasıl öğretileceği konusunda öğretmenlere yol gösteren, farklı fikirleri buluşturan bir unsur olarak tanımlamaktadır. Varış (1989) eğitim programını eğitim veren bir birimin okul içi ve okul dışında verdiği tüm eğitim faaliyetlerini içeren program olarak ifade etmektedir. Yani belirli günler ve haftalar, okul piknikleri, yapılacak etkinlik vb. planlamalar eğitim programının kapsamında yer almaktadır. Eğitim programları, eğitim-öğretim sürecinde yapılan işlerin, ulaşılması hedeflenen amaçların düzenli bir şekilde yerine getirilmesi için hazırlanan genel programlardır. Çatı bir kavram olan eğitim programları öğretim süreci içinde rehber program görevi görmektedir.

Posner (2004) eğitim programını amaçlarına göre beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar resmi eğitim programı, işlevsel eğitim programı, örtük eğitim programı, göz ardı edilen eğitim programı, ek eğitim programı şeklindedir. Resmi program programın tüm detaylarıyla verildiği yazılı, genel kabul edilir programlardır. İşlevsel eğitim programı öğretmenin ders içinde konuları nasıl aktardığı ve öğrencilerin edindiği çıktıları içeren planlardır. Örtük eğitim programı ise hem ders anında hem de ders dışında gerçekleşen dolaylı yollardan edinilen yaşantılar ve tecrübelerin yer aldığı yazılı olmayan programdır (Demirel, 2020). Göz ardı edilen eğitim programı resmi ya da uygulamada olan programın dışında kalan konuları ve neden öğretilmediklerine dair açıklamaların yer aldığı program türüdür. Son olarak ek eğitim programı resmi programa ek destek sağlayabilecek öğrenen yaşantılarına ve ilgi alanlarına hitap eden ve gönüllü olarak uygulanan programlardır (Oral ve Yazar, 2020). Eğitim programı anlamı çok genel olan

bir kavram olması sebebiyle farklı şekillerde de sınıflandırabilmektedir. Ancak eğitim programı ve öğretim programlarının tanımları üzerinde görüş birliğine varıldığı anlaşılmaktadır.

Eğitim programının temel öğeleri olarak dört aşamadan bahsedilmektedir. Bunlar amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleridir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Eğitim programında amaç ‘neden’ öğretileceği üzerine bir sorgulama yapılmasını, içerik ‘neyin’ öğretileceği üzerine fikir yürütülmesini, eğitim durumları ‘neyi’ öğreteceğimiz üzerinde yoğunlaşmasını ve değerlendirme aşamasında da hedeflerin/ beklentilerin ‘ne kadarının’ öğretildiği üzerinde durulmasını gerektirmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Sağlıklı ve amaca uygun bir eğitim programının hazırlanması için bu aşamaların her birinin detaylı bir şekilde planlanması ve tasarlanması gerekmektedir.

Eğitim programı en genel program olarak bilinmektedir. Kapsamının daraltılarak farklı koşul ve kurumlarda kullanılması ile farklı türlere ayrılmaktadır. Eğitim programının türlerini Oral ve Yazar (2020) eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite programı ve konu planı şeklinde ifade etmiştir. Yapılan bu gruplandırmaya göre eğitim programı öncesinde de tanımlandığı üzere çatı program olarak belirtilmiştir. Öğretim programı ise eğitim programının bir alt basamağı olarak planda verilen amaç ve hedeflerin belirlenen şekilde aktarılması için daha çok uygulamaya ve sınıf içine dönük bir program şeklidir (Scott, 2014). Ders programı ders anında öğrenenlere aktarılması planlanan hedeflerin nasıl verilmesi gerektiğini gösteren daha detaylı planlardır (Şeker, 2019). Ünite programı öğrenenlere aktarılması planlanan hedeflerin belirli amaçlarla gruplandırıldıktan sonra aktarılması için hazırlanan planlardır (Berkant, 2020). Konu planları ise eğitim programından bu yana en belirli amaçların, özel hedeflerin verilmesinin planlandığı konu özelinde hazırlanan yapılardır (Oral ve Yazar, 2020). Eğitimin en yüksek seviyede fayda sağlaması amacıyla eğitim programlarından konu planlarına kadar hedef ve amaçların yansıtılıp detaylı bir şekilde aktarılması programların çeşitlenmesine sebebiyet vermiştir.

Eğitim programından sonra kapsamın daralarak sunulduğu program türü öğretim programıdır. Öğretim programı geçmişten günümüze üzerine çokça düşünülen ve tartışılan bir kavram olmuştur. Bu yüzden bu kavram üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. TDK sözlüğünde öğretim programı “bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Fer (2021) öğretim programını öğrencinin

hem okulda hem de dış çevresinde yaşadığı ve deneyimlediği her şeyi içine alan geniş bir kavram olarak tanımlamıştır. Hewitt (2018) öğretim programını akademiye ve uygulamayı birleştiren, öğretmenler ve uzmanların uygulamalarında ortaya çıkan bilgi ve öğrenmeleri içeren program bütünü olarak açıklamıştır. Young (2014) bu kavramın sadece bireylerin motivasyonlarına, davranış ya da inanışlarına indirgenemeyecek bir sosyal olgu olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca bu olgunun doğrudan öğretmen ve öğrencileri etkilemesinin yanı sıra o programı oluşturan ve programı kullanarak bir hedefe ulaşmaya çalışan kişileri de etkilediğini belirtmiştir. Yine Wiles (2009) öğretim programını okulda yaşanan durumların ötesinde planlı, tasarlanmış ve toplumsal değerleri bulunan hedef ve amaçların bütünü olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı bizlere ‘nasıl’ öğreteceğimize dair rehberlik ederken eğitim programları ‘ne’ öğreteceğimizi göstermektedir (Demirel, 2020). Kısaca öğretim programı toplumu etkileyen ancak eğitim kurumlarının daha özel amaç ve hedeflerini önceden belirlenmiş şekilde yönlendirmek amacıyla oluşturulmuş programlardır. Yapılan tanımlara bakıldığında öğretim programlarının çok geniş bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılabilmektedir. Bu sebeple kesin ve net bir tanım yapmak oldukça zordur. Ancak genel anlamda öğretim programı öğrenenler ve öğretmenlerin hem okul hem de günlük yaşam deneyimlerini içine alan sistemli ve planlı bir akış olarak tanımlanabilmektedir.

2. PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitim programlarının açıklamasından sonra bu programların nasıl oluşturulduğu sorusu da ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun yanıtlanması için de program geliştirmenin ne olduğu üzerinde durulmalıdır. Demirel (2020) program geliştirme tanımını “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretmen süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak yapmaktadır. Eğitim programlarının aynı zamanda okul temelli öğretim sistemi ile insanlar arasındaki ilişkinin kendisi olduğu ifade edilmiştir (Hewitt, 2018). Temellerini tarihsel, felsefi, toplumsal ve psikolojik konulardan alan (Fer, 2021) program geliştirme süreci bu noktada “ideal bir program geliştirmek mümkün müdür?” (Berkant, 2020) sorusunun sürekli olarak irdelenmesine yol açmıştır. İhtiyaca ve zamana göre sürekli bir devinim içinde olan programlar belirli adımlarla geliştirilmiş ve dönüştürülmüştür. Programların hedeflenen amaca uygun olması ve istenilen düzeyde olabilmesi için tasarlama ve geliştirme aşamalarında iyi bir şekilde planlanması ve hazırlanması gerekmektedir. İyi bir planlama için farklı aşamalar izlenmektedir. Bu aşamalar planlayıcıların bakış açılarına, düşüncelerine vb. göre değişiklik göstermektedir.

Demeuse ve Strauven (2016) program geliştirmenin iki aşamada hazırlanması gerektiğinden bahsetmişlerdir. İlk aşama ön hazırlık, ikinci aşama ise bu hazırlığın değerdendirilmesi şeklindedir. Yapılan tüm bu hazırlıklarınsa uzmanlar tarafından yapılması, stratejik olarak planlanması ve proje mantığı içinde geliştirilmesi gerektiğı vurgulanmıştır (Demeuse ve Strauven, 2016). Demirel (2020) ise eğitim programı geliştirme yaklaşımlarını konu merkezli, öğrenen merkezli, sorun merkezli ve modüler program tasarımı yaklaşımı olarak ele almıştır. Uzmanlar tarafından farklı görüşler ve farklı tanımlamalar yapılmıştır ancak hemfikir olunan nokta geliştirilen programın hizmet edeceği toplumun koşullarına, ihtiyaçlarına ve sosyal yapısına uyum sağlanması ve faydalı olması gerektiğidir.

Oral ve Yazar (2020) program geliştirme sürecinin bazı ilkelerinden bahsetmişlerdir. Hazırlanan programın kesin kabulüne karar verilmeden önce sınanması ve küçük örneklerde uygulanması gerektiğinden bahsederler. Ayrıca programın başlı başına bir araştırma olduğunu ve bu araştırmanın titizlikle, usulüne göre yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Program geliştirmenin uygulamaya yönelik bir süreç olduğunu ve programa katkı sağlayan her durum ve kişinin süreçte yer alması gerektiğinden bahsederler. Tüm bu özelliklerin yanı sıra programın geliştirme bütüncül bir sistemdir. Bu sistemde her bir halka kendinden önceki ve sonraki halkalara etki etmektedir. Program geliştirme sürekli değışen ve anlık yansımaları içeren kendi içinde dinamik bir prosedürdür. Bu sebeple ortaya çıkan sebep ve sonuçların hemen programa yansıtılması gerekir. Program geliştirme süreç içerisinde devamlılık gösteren bir olgudur. Hem bileşenleri hem de sonuçları üzerinde güncelleme yapılmadan yıllarca uygulanması ve kabul görmesi mümkün değildir. Tüm bu özelliklere sahip olan program geliştirmeyi bütünüyle bir takımın yürütmesi gerekmektedir. Program geliştirme titizlikle planlanan bir süreç içinde kişilerin üstlendiğı görevleri yerine getirmesi ile oluşturulabilecek bir bütündür.

Program geliştirme sürecinde ilkelerine sadık kalınarak takip edilmesi gereken çeşitli aşamalar vardır. Berkant (2020) bu aşamaları dört alt grupta ifade etmiştir. Bunlar programın planlanması, programın bir taslak olarak hazırlanması, uygulamaya konmadan önce değerdendirilmesi ve uygulama sürecinin başlatılması şeklindedir. İlk aşamada programın nelere ihtiyaç duyduğu, bu ihtiyacı karşılamak üzere programı kimlerin oluşturabileceğı, sürecin nasıl takip edileceğı gibi kararlar alınmakta ve işleme geçirilmektedir. İkinci aşamada planlama aşamasında gerekli görülen tüm maddelerin göz

önünde bulundurulması ile taslak bir plan hazırlanmaktadır. Ön program gibi de değerlendirilecek bu program taslağı üçüncü aşamada örnek teşkil edebilecek bazı okullarda pilot olarak uygulanmaktadır. Uygulamanın başında, ortasında ve sonunda programın etkililiğı, yeterliliğı gibi konularda program üzerinde değerlendirmelerde bulunmaktadır. Son aşamada ise alınan tüm dönütler ve yapılan güncellemeler ile eğitim programı hazır hale gelmektedir.

Tüm bu tanımlama ve aşamaların yanı sıra eğitim programlarının geliştirilmesi bu konu üzerine çıkan yazılı metinlerin öncesinde bile tartışılan bir konu olmuştur. Platon ile başlayan tartışmalar 20. yüzyılın başında Dewey'in eseri "The Child and The Curriculum" ile teorik bir zeminde ele alınmaya başlanmıştır. Daha sonra neyi nasıl öğretmeliyiz, program içeriğı nasıl olmalı şeklindeki yaklaşımlar ağırlıklı hale gelmiştir. Tyler'in eseri ile sistematikleşen program geliştirme alanı zamanla günümüzdeki eğitim programları ve öğretim disiplini halini almıştır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Bir disiplin olarak tartışılan program geliştirme, toplumların çeşitli eğitim beklentileri ışığında uzmanlar tarafından tartışılmaya ve geliştirilmeye devam etmektedir. Beklentiler ve zaman içinde gerçekleşen değişimler ile ülkemizde de çeşitli programlar geliştirilmiş, bazen ise geliştirilen programlar revize edilmiştir. Tüm bu program geliştirme ve yenileme işlemleri ülkemizde MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)'e bağı Talim Terbiye Kurulu'na yapılmaktadır.

Talim Terbiye Kurulu'nun kuruluşu 1926 yılında olmuştur. Bu da sistematik olarak ilk program geliştirme çalışmalarının aynı yıl başladığını göstermektedir. 1926 yılında hazırlanan ilk mektep müfredatı ilköğretim düzeyinde hazırlanan ilköğretim programıdır (Ulutaş ve Erman, 2011). O dönemlerde içinde bulunulan zamanın bir gereğı olarak köylerdeki eğitim şartlarının daha iyi hale getirilmesi için 1927 yılında köy okulu planı geliştirilmiş ve bu geliştirilen program benzeri programların da eklenmesi ile iyileştirilerek uygulanmaya devam edilmiştir (Çelenk, 2019). 1936 yılında hazırlanan programda yerel halkın gelişimine daha çok odaklanılmıştır. Bu uygulama 1948 yılında hazırlanan ve değişen toplumun ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen yeni programın 1954'te uygulamaya konması ile son bulmuştur (Ulutaş ve Ermen, 2011). 1968 yılı programı uzun sınanma süreçlerinden sonra uygulamaya konmuş ve davranışçı kuramın ifadelerinin yer aldığı bir program oluşturulmuştur (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). 2005 yılında tamamen farklılaşan ülke politikaları ve toplumsal ihtiyaçlardan kaynaklı olarak davranışçı kuramdan uzaklaşmış ve modernleşme uygulamalarında bilişselci program geliştirme

yaklaşımlarının izleri görülmeye başlanmıştır. 2005 yılından sonra programlar üzerinde küçük çaplı düzenlemeler, değişiklikler yapılmıştır ancak en kapsamlı düzenleme çalışması 2017 yılında yapılmıştır. Yeniçağın ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu düzenlemede akademik yoğunluktan ziyade günlük hayatta kullanılacak becerilerin programa yerleştirilmesine önem verilmiştir. Özellikle yabancı dil alanında dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını teşvik edecek düzenlemelere başvurulmuştur (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Yapılan tüm bu düzenlemeler ve değişimlerin ardından hâlihazırda 2017’de yenilenen öğretim programı kullanılmakta ve üzerine çalışmalar yapılmaktadır.

Tarihsel süreç içinde de görüldüğü gibi eğitim programlarının geliştirilmesi sırasında içinde bulunduğu zamanın felsefesinden, psikolojisinden, tarihinden ve toplumundan bağımsız olarak düşünülmesi mümkün değildir. Tüm eğitim programları bu temeller üzerine kurulmuştur (Oral ve Yazar, 2020). Program geliştirmede toplumun okula bakış açısının, öğretilerin değerinin, öğrencilerin neyi nasıl anlayıp kavradığının anlaşılmasına felsefe yardımcı olur (Demirel, 2020). Program geliştirmede rehberlik eden başlıca eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Yine toplumla ilgili bir alan olması sebebiyle program geliştirmenin psikolojiden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Program geliştirme rehberlik eden psikolojik yaklaşımlar davranışçı kuramlardan klasik koşullanma, bağlaşımcılık-bitişiklik, edimsel koşullanma; bilişsel kuramlardan Piaget, Tyler, Gagne’nin öncülüğünde savunulmuş kuramlar, Gestalt kuramı gibi kuramlardan faydalanılmaktadır (Posner, 2004). Toplumsal planda da eğitim programlarının içinde bulunan toplumun ihtiyaçlarını karşılaması, sosyal yapıyla bağdaşması ve değerlere sahip çıkması için dayanaklı olması gerekmektedir (Uşun, 2012). Program geliştirme geniş bir açıdan düşünülmesi ve temellendirilmesi gereken, etki alanı geniş olan bir kavramdır.

Program geliştirmenin beslendiği alanlar zamanla çeşitli program geliştirme modellerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu modellerden bazıları şu şekildedir;

- Bobbitt ve Chartes’in Modeli: Öğrenen için gerekli programın oluşturulabilmesi için programcının tüm alana geniş bir çerçeveden bakması gerektiği vurgulanmaktadır. Geriye doğru tasarım ile de ortak noktaları olan bu model eğitimsel amaçların oluşturulabilmesi için aktivitelerin analiz edilmesi ve bu analizler ışığında programın

oluşturulması gerektiği üzerinde durmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

- Tyler’ın Modeli: 1949 yılında yayınladığı ‘Program ve Öğretimin Temel İlkeleri’ kitabında Tyler modelinin temel unsurlarından bahsetmiştir. Dört ana aşaması olan yaklaşım okulların amaçlarını belirlemek, bu amaçlarla ilgili eğitimsel tecrübeleri tanımlamak, bu tecrübelerin nasıl düzenlendiğini açığa çıkarmak ve amaçları değerlendirmek gerektiğinden bahsetmiştir. Tyler’ın modelinde en önemli aşama ilk aşamadır ve amaçların çok iyi belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu şekilde programın da kaliteli bir şekilde geliştirilebileceğinin üzerinde durulmaktadır (Demirel, 2020).

- Taba Modeli: Hilda Taba merkezi bir planın sınıflarda uygulanmasına rehberlik etmesinden ziyade sınıflarda uygulanan planların merkezi programı oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf uygulamalarına verdiği önemden dolayı da öğretmenlerin program üzerindeki etkisinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Taba’nın modeli ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin formüle edilmesi, ünitelerin seçilmesi, ünitelerin organize edilmesi, öğrenme tecrübelerinin seçilmesi, öğrenme aktivitelerinin organize edilmesi, değerlendirmenin yapılması ve neyin değerlendirileceği üzerinde durulması aşamalarını içermektedir (Oral ve Yazar, 2020).

Farklı program geliştirme modellerinin ışığında eğitim programının geliştirilmesi için takip edilmesi gereken bazı aşamalar vardır. Yüksel ve Sağlam (2012) bu aşamaları üç ana gruba ayırmıştır. Bunlar planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarıdır. Planlama aşaması programın kullanılacağı öğrenenlerin, toplumun ihtiyaçlarının düşünülerek oluşturulan tasarı bölümüdür. Bu adımda ne yapılmalı, programa hangi konular eklenmeli, hangi eğitim stratejileri, aktiviteleri ve kaynakları kullanılmalı ve programın değerini arttırmak için hangi metot ve yöntemler kullanılmalı sorularına cevap verilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Programın amacına, eğitim yaklaşımına göre hedefleri belirlenir. Yine bu doğrultuda içerikler tasarlanır ve programın sağlıklı bir şekilde uygulanabileceği eğitim durumları düzenlenir (Uşun, 2012). Tüm bu program planlama ve eğitim durumlarını düzenleme aşamasında öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, program uzmanları, kurumların eğitim birimleri vb. birçok kişi sürece dahil olur (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program hazırlığın ardından uygulanır. Uzun bir sürece yayılan eğitim programlarının uygulanması değerlendirme aşaması ile son bulur.

3. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME

Bu bölümde program değerlendirmenin kavramsal tanımlaması yapılmıştır. Devamında ise program değerlendirme aşamasında rehberlik eden yaklaşımlardan bahsedilmiştir.

3.1. PROGRAM DEĞERLENDİRMENİN TANIMI

Program değerlendirme öğretim programı tasarlama sürecinin son aşamasıdır. Programın hazırlanmasından sonra ne kadar etkili olduğu, beklentileri ne kadar karşıladığı ya da aksayan yönlerinin neler olduğu konusunda bizleri aydınlatan aşama, programın değerlendirilmesi kısmıdır. Dönütlerin programın geleceği için önemi düşünüldüğünde program değerlendirme aşamasının oldukça kritik bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Genel anlamda program değerlendirmenin herkes tarafından kabul edilmiş bir tanımına rastlamak zordur. Çünkü amaçlarına, hedeflerine, çıktılarına, hedef grubuna göre çok farklı yaklaşım ve modelleme içinde çok fazla tanımı yapılmıştır. Ancak program değerlendirmenin kurucusu olarak nitelendirilen Scriven (1969) program değerlendirmeyi “bir şeyin değerini ya da iyi taraflarını belirlemek” olarak tanımlamıştır (akt. Fitzpatrick vd., 2004: 7). Bir başka tanımlamada ise sınama süreci bir eserin, ürünün kullanım amacına göre kıymetinin belirlenmesi aşaması olarak ifade edilmiştir (Aygören ve Er, 2019). Kısaca program değerlendirme programın önceden belirlenen ölçütler ışığında detaylı ve özenli bir şekilde değerlendirilmesi ve analiz edilmesi aşamasıdır.

Genelde program değerlendirme dendiğinde araştırma ile aynı anlama geldiği düşünülmektedir. Ancak program değerlendirme kavramı araştırma kavramından ayrılmaktadır. Öyle ki program değerlendirme, hazırlanmış bir programın etkililiği, programın geliştirilmesine destek olması ve uygulamasının geliştirilmesine odaklanılarak gerçekleştirilmektedir. Ancak araştırma var olmayan bir durumu açığa çıkarmak ve bahsedilmemiş bir konuyu dile getirmek amacı ile yapılmaktadır (Fitzpatrick vd., 2004). Yani program değerlendirme hali hazırda bulunan bir kavramın irdelendiği süreçtir.

Program değerlendirme dendiğinde akla ilk gelen iki kavram olmaktadır. Bunlardan biri formal diğeri de informal değerlendirmedir. Fitzpatrick vd. (2004) formal değerlendirmeyi bir plana, tasarıya, kurala ya da metoda bağlı, uzmanlarca gerçekleştirilen değerlendirme, informal değerlendirmeyi de herhangi bir plana bağlı olmaksızın anlık görüşler ve sezgilerle gerçekleştirilen ve yargıya ulaşılan değerlendirme

şekli olarak tanımlamışlardır. İnfomal değerlendirmeleri günlük hayatımızda daha sık görürken formal değerlendirmeyi uzmanlık alanı olarak ele almakta ve bu konu üzerine daha çok tartışmaktayız (Fitzpatrick vd., 2004). Bu sebeple formal değerlendirme üzerine daha çok alt kavram ortaya çıkmış ve görüş geliştirilmiştir.

Formal program değerlendirme süreci oldukça uzun ve detaylı bir süreçtir. Bu sürecin düzenli bir şekilde yönetilebilmesi için başından sonuna kadar takip edilen birkaç adım bulunmaktadır. Yüksel ve Sağlam (2012) bu adımları şu şekilde açıklamaktadır;

- Değerlendirmeyi planlama,
- Programın değerlendirilmesinin hangi amaçla yapılacağını belirleme,
- Değerlendirmenin hangi çerçevede içinde sınırlı kalacağını tespit etme,
- Değerlendirme ölçüt ve sorularının saptanması,
- Çalışmanın evren, örneklem ve araştırma deseninin belirlenmesi,
- Yapılacak değerlendirmenin uygulama planının hazırlanması,
- Planın uygulanması,
- Verilerin alınması, analiz edilmesi ve yorumlanması,
- Bulguların rapor olarak sunulması.

Tüm bu adımların titizlikle ele alınması yapılacak değerlendirme çalışmasının niteliğini arttıracaktır. Stufflebeam ve Shinkfield. (1985a) bir program değerlendirme yaklaşımının dört temel unsuru karşılaması halinde tatmin edici düzeyde olacağından bahsetmişlerdir. Buna göre;

1. Yapılan değerlendirme çalışması kullanılabilir olmalıdır. Programdan faydalanan kişilere programın zayıf ve güçlü yönleri hakkında bilgi vermeli ve onların programı en iyi şekilde kullanabilmeleri için katkıda bulunmalıdır.

2. Yapılan değerlendirme çalışması uygulanabilir olmalıdır. Herhangi bir engele sebebiyet vermeden veri elde edilmesini sağlayacak şekilde planlanmalıdır.

3. Yapılan değerlendirme çalışması etik olmalıdır. Gerekli anlaşmaların yapılacağına ve bu anlaşmalarda herkesin hakkının korunacağına dair teminat vermelidir. Ayrıca programın her açıdan yansıtılacağına emin olunmalıdır.

4. Yapılan değerlendirme çalışması kesin ve net olmalıdır. Konular ve durumlar olduğu gibi yansıtılmalı ve dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Değerlendirme planı, sürecin ve sonuçların zayıf ve güçlü yönlerini yansıtmalı ve kontrol edilebilir olmalıdır.

Yapılacak değerlendirme çalışmasının çerçevesi, analiz edilecek programın hangi açıdan ele alınacağı, değerlendirme yapacak uzmanın bu süreçteki konumu, değerlendirmenin amacı gibi faktörlerin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu faktörlerin etkisi ile program değerlendirme kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır. Bu çeşitlemeyi Sufflebeam ve Shinkfield (1985b) program değerlendirmenin üç ana rolü olarak ifade etmiştir. Bunlardan ilki değerlendirilen programın iyileştirilmesini amaçlayan geliştirme rolüdür. İkinci temel rol ise bitmiş, uygulanmış programların sonuçlarının izlenebilirliğini veya özetini hazırlamaktır. Son temel rol ise program hakkında bilgilendirmedir. Demirel (2020) ise program değerlendirme çeşitlerini, amacına göre üçe ayırmaktadır. Bunlardan ilki tanılayıcı (diagnostic) değerlendirmedir. Tanılayıcı değerlendirmede programın derinlemesine analizi amaçlanmaktadır. Bir diğeri biçimlendirici (formative) değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme ise programın devamlı olarak iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi üzerinde durur. Genellikle programın oluşturulması veya uygulanması aşamasında tatbik edilen biçimlendirici değerlendirme, program alt üniteleri hakkında bilgi verir ve detaylı dönütler sayesinde programın geliştirilmesine katkıda bulunur (Ornstein ve Hunkins, 2014). Gerek programın başında gerekse de sonunda programın iyileştirilmesi için detaylı geri bildirim sağlamaktadır. Üçüncü ise ürün (summative) değerlendirmedir. Bu değerlendirmede de programın etkisi, değeri ve önemi üzerinde durulur (Şeker, 2019). Ürün değerlendirmesinde hazırlanmış ve uygulanmış programın sonuçta ne kadar etkili olduğu sürecin sonunda değerlendirilir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Biçimlendirici değerlendirmede programı değerlendiren uzman sürecin bir parçası olabilirken, ürün değerlendirmede sürecin dışında olan, dışarıdan bir göz ile programın etkililiğine karar veren kişidir (Posner, 2004). Hangi değerlendirme türünün kullanılacağı değerlendirmenin amaç ve hedeflerine göre farklılık göstermektedir.

Programların değerlendirilmesi sürecin hangi aşamasında gerçekleştirildiği kriterinin yanı sıra farklı ölçütlere göre de gruplandırılmıştır. Fitzpatrick vd. (2004) ihtiyaç analizleri, süreç ve çıktıların değerlendirilmesi açısından program değerlendirmeyi ele almıştır. İhtiyaçların belirlenmesi programın odaklanması gereken bir problem ya da ihtiyacın olup olmadığını sorgulamaktadır ve var ise bu problemin çözülmesi üzerine önerilerde bulunmaktadır. Süreç değerlendirmeleri ise bir programın nasıl uygulandığının analizini yapan çalışmalardır. Bu değerlendirme türünde, program uygulayıcılarının programa etki eden her bir unsuru nasıl uyguladığı incelenmektedir.

Çıktı/dönüt değerlendirmeleri ise programın uygulanmasının sonunda programın uygulandığı kişilerin, onların ailelerinin ve içinde bulundukları toplumun bu uygulamadan nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çıktıları anlık görülen etkilerin yanı sıra programın beklenen ya da beklenmedik etkilerini de içerebilmektedir.

Değerlendirmenin yapılma şekli kadar değerlendirmeyi yapılan kişiler de önem arz etmektedir. Fitzpatrick vd. (2004) değerlendirmenin uygulanması sırasındaki pozisyonuna göre değerlendiricileri iç ve dış değerlendiriciler olmak üzere iki grupta açıklamıştır. İç değerlendiriciler değerlendirilen programın aktif katılımcıları ya da katılımcıları ile bire bir iletişim, temas kurabilen kişilerdir. Bu kişiler doğrudan edindiği bilgilerle değerlendirme aşamasına katkı sağlayabilirler. Dış değerlendiriciler ise genellikle sonuçların analiz edildiği çalışmalarda yer alan ve programa doğrudan katılım göstermedikleri için objektif bakış açısı sergileyebilen kişilerdir. Bu kişiler uygulanmış bir programı değerlendirmesi için sonradan görevlendirilen uzmanlardır. Bazı program değerlendirmelerde ise hem iç hem de dış değerlendiriciler görev yapabilmektedir. Bu durumda her iki değerlendiricinin görüşleri çalışmanın analizinde farklı bakış açılarını bir araya getirmektedir.

Tüm bu alt kavramların doğuşu çok uzak bir geçmişte gerçekleşmemiştir. İlk çağlarda öğretiler dini merkezlerce değerlendirilirken bu durum zamanla değişmiş ve resmi değerlendirmeler yapılmaya başlanmıştır. Program değerlendirmenin bilimsel bir alan olarak ele alınması ve üzerinde çalışılması 1900’lü yıllara dayanmaktadır (Worthen ve Sanders, 1991). Program değerlendirmenin öncülerinden olan Tyler modelini yazılı olarak 1942 yılında yayımlamıştır (Stufflebeam vd., 2000). İlk başlarda sadece nicel olarak görülen program değerlendirmede program çıktıları üzerinde durulmuş ve somut bir şekilde gözlemlenebilen durumlar ile programın değerlendirilebileceği düşünölmüştür (Slattey, 1995). Nitel verilerin program hakkında beklenileni veremeyeceği ve güvensiz veri olduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Aynı yıllar içinde çok fazla modelden bahsedilmediği ancak yaşanan bazı teknolojik ve siyasi gelişmeler ile 1950’li yıllarda program değerlendirme alanına ilginin arttığı görölmektedir (Madaus ve Stufflebeam, 1984). 1970’lerin sonlarında nicel verilerle yürütölen değerlendirmelerin yetersiz kalabileceği, nitel araştırma yöntemleri ile de programın değerlendirilebileceği dile getirilmeye başlanmıştır (Stake, 1983). Tüm bu görüş farklılıkları, değerlendirmenin odak merkezine alınan kavramlardaki değişimler vb. etkenler ile program değerlendirme

alanında çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar Tyler'ın ilk eserinden sonra tarihsel sırası ile Campell ve Stanley (1963), Cronbach (1963), Stufflebeam (1966), Scriven (1967), Suchman (1967), Alkin (1969), Guba (1969), Provus (1969), Stufflebeam vd. (1971), Parlett ve Hamilton (1972), Weiss (1972), Eisner (1975), Glass (1975), Cronbach vd. (1980), House (1980), Patton (1980) program değerlendirme yaklaşımları şeklinde kayda geçmiştir (Stufflebeam vd., 2000). Sonraki dönemlerde yayımlanan bu modelleri program değerlendirmeye alternatif bakış açıları sunan çeşitli modellemelerin de takip ettiği bilinmektedir.

3.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Geçmişten günümüze gelişim gösteren program değerlendirme kişilerin eğitim programlarına bakış açılarına göre oldukça farklılık göstermiştir. Teorileri ortaya atanların görüşleri programın hangi açıdan değerlendirilmesi gerektiğinden, bu değerlendirmede nelerin kullanılacağına ve sonunda hangi sonuçların sunulacağına kadar çeşitlenmiş ve değişmiştir. Bu değerlendirme yaklaşımlarından biri olan Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'in (2004) program değerlendirme yaklaşımları ise kendi içinde beş farklı alt gruba ayrılmaktadır. Bunlar hedef merkezli yaklaşımlar, yönetim merkezli yaklaşımlar, tüketici merkezli yaklaşımlar, uzmanlık merkezli yaklaşımlar ve katılımcı merkezli yaklaşımlardır. Fitzpatrick vd., (2014) bu yaklaşımları şu şekilde tanımlamışlardır;

- Hedef merkezli yaklaşımlar: Somut, elde edilebilir amaçlar ve hedeflere ulaşılp ulaşılamaması durumuna göre yapılan program değerlendirme yaklaşımıdır. Yapılan değerlendirmelerin odak noktası programların hedef ve kazanımlarını yansıtan çıktılardır (Posner, 2004). Bu amaçla yapılan değerlendirme sonuçları programın hedeflerini tekrar gözden geçirmek için kullanılır (Ornstein ve Sanders, 2004). İyi bir program için işlevsel hedeflerin olması ve yapılacak değerlendirmeler ve iyileştirmeler ile hedeflerin sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir. Tyler, Metfessel-Michael, Prous çelişki-fark program değerlendirme modelleri bu kategoride yer alan modellerden bazılarıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

- Yönetim merkezli yaklaşımlar: Programı değerlendirilecek kurumun yöneticilerinin ya da idarecilerinin ihtiyacı olan bilgilerin tespit edilmesi ve en iyi kararın verilebilmesi için oluşturulan yaklaşımdır. Girdi, süreç ve çıktının değerlendirilmesini merkeze alan bir program değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre değerlendirme

yapmanın temel amacı ihtiyacı olan yöneticilere bilgilendirme yapmaktır. Bu sebeple de analiz sürekli ve devamlı olan, programın her aşamasında uygulanması ve dönütlerinin alınması gereken bir süreçtir (Uşun, 2012). Yapılacak değerlendirmenin bulgularından faydalanacak kişiler birimlerin yönetim merkezleri ve bu yönetim merkezlerinde yer alan kişilerdir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu yaklaşım ile sunulan modeller arasında Stufflebeam CIPP modeli ve Alkin'in UCLA program değerlendirme modelleri yer almaktadır (Stufflebeam, 2004).

- Tüketici merkezli yaklaşımlar: Eğitim alanında bir ihtiyacın temin edilmesi ile tüketici konumunda olan kişilerin bir talebi karşılanmış olmaktadır. Açık bir şekilde tanımlanmış eğitim ihtiyaçlarının yer aldığı ve tüketicinin ihtiyaçlarına göre değerlendirmenin bu detaylı ihtiyaç programına bakarak yapıldığı değerlendirme yaklaşımıdır. Bu modelde programın muhatabı olan kişiler arasında bir uyumsuzluk çıkması halinde bir değerlendirici tarafından rehberlik edilmesi ve işin kolaylaştırılması durumu görülür (Uşun, 2012). Özellikle eğitim sektöründe gelişen alanların ihtiyaçlarına cevap verilmesi aşamasında kişilere bilgi sunan ve tüketicilerin ihtiyaçlarını yansıtan program değerlendirme yaklaşımıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

- Uzmanlık merkezli yaklaşımlar: Program değerlendirme yaklaşımlarından kullanılan belki de en eski yöntemlerden biri olan uzmanlık merkezli değerlendirme yaklaşımları bir programın o alanın uzmanları tarafından doğrudan değerlendirilmesini gerektirir. Değerlendirilecek programların o alanda yer alan uzmanlar tarafından detaylı bir şekilde incelendiği program yaklaşımıdır. Sadece eğitim alanı ile sınırlı kalmamakla birlikte yapılan her türlü değerlendirmenin o alanın uzmanı tarafından yapıldığı ve raporlandığı program değerlendirme yaklaşımıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

- Katılımcı merkezli yaklaşımlar: Toplumsal olarak farklı değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulması ile araştırmacılar merkezinde hedeflerin ve amaçların olmadığı program değerlendirme yaklaşımlarını savunmaya başlamışlardır (Stufflebeam, 1985). Bu değişim ile programın uygulayıcılarının sesinin daha çok duyulması ve paydaşlara yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Programa doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden kişilerin program hakkındaki görüşlerinin daha çok vurgulanması gerektiğinin anlaşılması ile program katılımcıları daha etkin rol oynamaya başlamışlardır (Oral ve Yazar, 2020). Yapılacak program değerlendirmesinde o programa doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden paydaşlarında yer aldığı program değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda programın temel unsuru program paydaşları,

katılımcılarıdır. Değerlendirme bu kişilerin dönütleri ve görüşleri üzerine yapılmaktadır. Program değerlendirme aşamalarının her birinde yer alan katılımcıların bu süreci en iyi şekilde yansıtacak ve süreç hakkında en geçerli görüşleri sunacak kişiler olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple gerek değerlendirme basamaklarının tasarlanmasında gerek değerlendirmenin yapılması aşamasında gerekse de değerlendirme sonuçlarının sunulmasında paydaşların varlığı hissedilmektedir. Katılımcı merkezli yaklaşımı benimseyen değerlendirme modelleri arasında Parlett ve Hamilton'ın aydınlatıcı değerlendirme modeli, Stake'in uygunluk-olasılık ve ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelleri yer almaktadır (Uşun, 2012).

Eğitim programlarının değerlendirilmesi için çok fazla yaklaşım tartışılmıştır. Bu yaklaşımlar da çeşitli alan uzmanının görüşlerini etkilemiştir. Bu yaklaşımların ışığında farklı program değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerden başlıca olanları şu şekildedir.

3.2.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Program geliştirme alanında ilk çalışmaları yapan ve program değerlendirmenin öncüsü olarak bilinen Ralph Tyler tarafından geliştirilen hedefe dayalı program değerlendirme modeli 1949 yılında ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick vd., 2004). Tyler'in kendi oluşturduğu program geliştirme mantığının bir eseri olan program değerlendirme modelinin üç temel unsuru vardır. Bunlar hedef, yaşantılar ve değerlendirmedir (Demirel, 2020). Bu modelde program değerlendirmenin esas amacı program hedeflerinin ne derece yerine getirildiğini ölçmektir (Musal, 2006). Programın uygulanmasından önce hedeflenen amaçlara programın uygulanmasından sonra ne kadar ulaşıldığı ve ne kadarının uygulanabildiği üzerinde durulur. Genel program yapısı itibarıyla öğrencilerin başarı durumları nicel yaklaşımlarla değerlendirilir. Ön-test ve son-test skorları bu modelde hedeflerin gerçekleştirilmesi durumunu belirlemede sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Şeker, 2019). Posner (2004), Tyler'in değerlendirme modelinde genel olarak şu aşamalardan bahsettiğini iletmiştir:

- 1) Temel amaçların belirlenmesi
- 2) Amaçların gruplandırılması
- 3) Amaçların gözlenebilir formüller haline getirilmesi
- 4) Başarılı olarak tanımlanacak hallerin tespiti
- 5) Başarıyı tespit edecek yöntemin bulunması ve denenmesi

- 6) Sınama yolunun amaca göre revize edilmesi
- 7) Bulguların yorumlanması.

Bu modelin odak noktasının yalnızca hedefler olması ve programın işleyişi sürecinde oluşabilecek geri bildirimleri göz ardı etmesinden dolayı eleştiri aldığı bilinmektedir. Yine, programın uygulandığı sosyal çevrenin ve farklı değişkenlerin etkilerinin hesaba katılmaması değerlendirme için olumsuz kabul edilen noktalar olmuştur (Oral ve Yazar, 2020). Bu eleştirilerin yanı sıra hedefe dayalı program değerlendirme modeli kendisinden sonra oluşturulan değerlendirme yaklaşımlarına rehberlik etmiş ve onları etkilemiştir.

3.2.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel-Michael Değerlendirme modeli büyük oranda Tyler'ın geliştirmiş olduğu hedefe dayalı program değerlendirme modelinden etkilenmiştir. Hedefe dayalı program değerlendirme yönteminden en belirgin farkı eğitim değerlendiricilerinin verileri elde ederken farklı veri toplama araçlarına da başvurabilecekleri üzerinde durmalarıdır (Fitzpatrick vd., 2004). Metfessel-Michael değerlendirme modeli sekiz aşamada listelenmiştir (Demirel, 2020):

1. Değerlendirme aşamasına sürece katkısı olan öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve velilerin de katkı sağlamaları,
2. Program amaçlarının genelden özele olacak şekilde düzenli bir sıralama altında toparlanması,
3. Belirlenen özel amaçların sınıf içinde uygulanabilecek etkinliklere çevrilmesi,
4. Amaçların beklenen şekilde gerçekleşme durumunu görmek için ölçme araçlarının belirlenmesi,
5. Programın uygulanması aşamasında testlerin yanı sıra farklı ölçme araçlarının kullanılması ile gözlemlerin yapılması,
6. Elde edilen verilerin analizi,
7. Program felsefesine dayalı olarak program standartları ve değerlerinin saptanması,
8. Elde edilen bulgular sonucunda programın gelecekte uygulanabilir olması için önerilerin sunulması. Programın başında belirlenen genel ve özel amaçların, materyallerin ve deneyimlerin değerlendirilmesi.

Program değerlendirme yaklaşımını diğer modellerden ayıran en belirgin özellikleri verilerin elde edilmesi aşamasında ölçüm araçlarının düzenli olarak uygulanması ve değerlendirme sürecine etkisi bulunan tüm paydaşların katılım göstermesi olmuştur (Eviren, 2017).

3.2.3. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli

1971 yılında Malcolm Provus tarafından sunulan farklar yaklaşımı program değerlendirme modelinde düşünme, oluşturma, çıktı ve giden-elde kalan analizi yapılmaktadır. Bu modelde bir ürün grubunun gerekli şartlarının sağlanması için değerlendirilmesi gerekmektedir (Aygören ve Er, 2021). Değerlendirme aşamasında dört temel aşama ve bir de seçmeli aşamanın olduğu görülmektedir (Fitzpatrick vd., 2004):

- 1) Tanımlama (Tasarlama)
- 2) Oluşturma
- 3) Uygulama (Süreç)
- 4) Ürün-çıktı
- 5) Maliyet-fayda analizi (seçmeli)

Farklar yaklaşımına göre amaçlar değerlendirmenin merkezindedir. Ancak gerçekleşmesi beklenen amaçlar ve gerçekleşen amaçlar arasındaki süreci ve farklılığı gözlemlemek oldukça önemlidir. Bu sebeple okul ve şirket yöneticileri tarafından sıklıkla kullanılabilecek ve dönüt sağlayabilecek bir değerlendirme modelidir (Oral ve Yazar, 2020).

3.2.4. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli

Stufflebeam'in CIPP kısaltması ile bilinen ve açılımı context (bağlam), inputs (girdi), processes (süreç) ve products (ürün) olan değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım oldukça kapsamlı değerlendirmeleri içermektedir. Her aşamada değerlendirmeye yer verilmesi gerekmektedir. Bağlamın değerlendirilmesinde değerlendiricinin hedefleri, amaçları ve çıktıları değerlendirebilmesi için ihtiyaçların, problemlerin ve fırsatların en iyi şekilde analiz edilmiş olması gerekmektedir. Girdi ögesinin değerlendirilmesinde ise belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılabilmesi için alternatif yaklaşımların, personel planlamalarının, gelir-gider hesaplamalarının incelemesi yapılmaktadır. Süreç değerlendirilmesi ise uygulama yapan kişilerin planları en iyi şekilde sürdürebilmesi ve daha sonra yine bu planları kullanabilecek kişiler için planların geliştirilmesi amacıyla yapılan sınaama durumudur. Son olarak da ürün

değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirme planlanan hedeflere ne derece ulaşıldığını görmek için yapılan değerlendirmedir. Ürün değerlendirmesi yapılırken istendik-istenmedik, kısa zamanlı ya da uzun zamanlı program dönütleri de değerlendirmeye dahil edilmektedir (Stufflebeam, 2004).

CIPP eğitim politikacılarının, proje ve program tasarımcılarının, çeşitli alanlardaki yöneticilerin, okul uzman ve yöneticilerinin, öğretmenlerin, kolej ve yüksekokul idarecilerinin, fizikçilerin, askeri uzmanların ve program değerlendiricilerin kullanabileceği kapsam genişliği olan bir program değerlendirme modelidir (Stufflebeam vd., 2000). Program değerlendirme modelinin her aşamasının değerlendirme gerektirmesi ve geniş bir çerçevede uygulanabilir olması yeni bir programın değerlendirilmesinde, var olan bir programın geliştirilmesinde ya da programların karşılaştırılmasında kullanılabilecek bir model olduğunu göstermektedir.

3.2.5. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Modelin kurucusu ve aynı zamanda bir sanat profesörü olan Eisner eğitimin de bir sanat olduğunu ve dışı vurumun da sanatsal bir durum olacağını savunmuştur (Oral ve Yazar, 2020). Bu sebeple programların derinlikleri olacağını ve bu derinliklerin o alanda tecrübe kazanmış, alandaki durumları içselleştirmiş ve program çıktılarının ne anlama geldiğini sezebilecek uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Eisner, 1972). Kısaca eğitim programını değerlendirebilecek kişinin alanına hâkim ve bu alanı eleştirmeye gücü yetecek kişilerden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Değerlendirme yapılırken üç aşama takip edilmektedir (Demirel, 2020);

1. Betimleme: Değerlendirilecek programın uygulandığı okulların, öğrenme ortamlarının, öğrencilerinin vb. gerçek durumların yerinde ve zamanında gözlemlendiği ve tanımlandığı süreçtir.

2. Yorumlama: Betimleme aşamasında gözlemlenen materyal, olay ya da herhangi bir bilgi verebilecek durum hakkında eleştirel bir bakış açısı ile sonuç çıkarma durumudur.

3. Değerlendirme: Yorumlama sürecinde keşfedilen ayrıntılar ve olayların sonucunda tekrarlanan, vurgulanan dönütlerin değerlendirildiği ve eğitsel eleştiri bakış açısı ile sonuca varıldığı aşamadır.

3.2.6. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake tarafından 1967'de ortaya atılan model kendisinden sonra gelen değerlendirme modellerine ışık tutucu niteliktedir (Fitzpatrick vd., 2004). Program değerlendirme yaklaşımları gruplandırmasında katılımcı merkezli program değerlendirme modelleri arasında yer almaktadır. Katılımcı merkezli program değerlendirme yaklaşımlarında katılımcılardan alınan dönütlerin önemi çok daha fazladır. Program değerlendirmesinin amacına göre program paydaşlarının ve uygulayıcılarının verdiği bilgiler çok önemlidir. Bu doğrultuda uygunluk-olasılık modeli iki ana temel üzerine kurulmuştur; tanımlama ve yargılama (Aygören ve Er, 2021). Tanımlama aşamasında program değerlendirici program amaçlarını belirler, geçmişteki birikimleri aktarır ve betimlemeler yapar. Yargılama kısmında ise beklenen girdileri, bağlantıları ya da süreçleri ve çıktıları belirler. Daha sonra programın beklentiler doğrultusundaki değerlendirmesini sunar (Fitzpatrick vd., 2004). Demirel (2020) tanımlamasına göre;

- Girdi: Programın uygulanmasından önce bulunan durumlar sonuca etki edebilir
- Süreç: Programın uygulanması aşamasında programa dahil olan bireyler arasındaki paylaşımlardır. Süreç içerisindeki gerçekleşen her bir eylem, durum, etkileşim değerlendirmeye alınır.
- Ürün: Programın sonunda gözlemlenen başarı, tutum ve beceri etkinlikleridir.

Uygunluk-olasılık modeline göre programın en başında planlanan ile program sonunda varılan nokta arasındaki uyuma, tutarlılığa bakılmaktadır. Bu değerlendirme ise program hakkında sıradan bir bilgisi olanlar tarafından yapılmamalıdır. Programa hakimiyeti olan uzmanlar tarafından program ile teması olan kişilerin de görüşleri ve tecrübeleri alınarak yapılmalıdır (Stake, 1983). Stake (1967) tasarısız gözlemlemeye, öznel düşüncelere ve içsel varsayımlara dayanan informal değerlendirmenin sınıf içi uygulamalara dair daha sağlıklı bilgiler verebileceği ve daha verimli olabileceğini ifade etmiştir.

4. İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ

Program değerlendirme modellerinden katılımcı program değerlendirme yaklaşımının öncülerinden biri olan Robert Stake 1970'li yıllarda daha önceden geliştirmiş olduğu uygunluk-olasılık modelini ileriye taşıyarak ihtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı fikrini ortaya atmıştır. Stake (1981) bu yaklaşımın sıfırdan oluşturulan bir model olmadığını, uygunluk-olasılık modelinin geliştirilerek daha

katılımcı merkezli ve süreç odaklı şekli ile getirilmiş hali olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında yanıtlayıcı değerlendirme olarak da tabir edilen ihtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı iki temel kavram ile ifade edilmektedir. Bir olay üzerine gözlemlerde bulunmak ve bu gözlemlere doğal olarak tepki göstermek (Stake, 1976). İnsan yaşantısının doğal bir döngüsü olan bu durumun yine aynı doğrallıkta olması beklenen eğitim programlarının değerlendirilmesinde de kullanılması mantığı üzerine oluşturulmuş bir değerlendirme yaklaşımıdır.

Toplumun değişen yapısı, eğitimin beklentileri vb. etkenler sebebiyle eğitim programlarının değerlendirilmesinden de beklenenler değişmiştir. Bu değişimin etkisi ile Stake (1983) önceden belirlenmiş (pre-ordinate) program değerlendirme testlerinin/ölçeklerinin program değerlendirmede tam anlamıyla beklenileni sunmayacağını belirtmiştir. Guba ve Lincoln (1989) yapılan değerlendirmelerin üç temel sorunu bünyesinde barındırdığından bahsetmişlerdir. Bunlar yöneticilerin beklenti ve isteklerinin program yargıları üzerinde çok etkin olduğu yönetim karmaşası, değerlendirme yargılarının karar verme aşamalarında kullanılmaması ve son olarak paydaşların kendi arasındaki diyalogların dikkate alınmamasıdır (akt. Abma, 2005).

Stake (1983) hiçbir program değerlendirme yaklaşımının mükemmel olmayacağını, hepsinin bir açıdan eksik kalabileceğini; özellikle program paydaşlarının ve hedef kitlenin iyi bilinmediği program değerlendirmelerin yetersiz olacağını ifade etmiştir. Bu yüzden program değerlendirmelerin açıkça belirtilmiş bir grup veya kişi için faydalı olması gerektiğinden bahsetmiştir. İyi bir değerlendirme için sadece ölçülebilir, sayılabilir program verilerinin faydalı olduğu görüşünden uzaklaşılması ve ölçeklerle değerlendirmelerin zorunlu görülmesinden kaçınılması gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle programdan etkilenen kişilerin programı algılayış düzeyleri ile programın etkililik düzeyinin doğru orantılı olacağını ve bu yüzden program paydaşlarının çok iyi bilinmesi gerektiğini vurgulanmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Stake (1976) ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelini birçok kişi tarafından kabul görmüş, klasik deneysel yöntemlere aşırı güvenilen, programın uygulanışı ve sürecine dikkat edilmeyen ve katılımcılar ile konuların göz önünde bulundurulmadığı değerlendirmelere bir alternatif olarak sunmuştur.

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modelinde Stake değerlendirmenin planlar, önyargılar, resmi program hedefleri üzerinden yapılmasından ziyade programın gerçekleri olan tepkilerin, durumların ve katılımcılarının ilgi alanlarının açığa çıkması

gerektiğini vurgulamaktadır (Fitzpatrick vd., 2004). Bu sebeple bu değerlendirme yaklaşımı aynı zamanda eğitim programı ile ilgili konuların keşfedilmesi, açığa çıkarılması ve geliştirilmesi için değerlendirici ile paydaş arasında devam eden iletişim şekli olarak da ifade edilmektedir (Stufflebeam vd., 1985). Eğitimsel bir değerlendirmenin program hedeflerinden ziyade uygulamalarına odaklandığında, paydaşların bilgi ihtiyacını karşıladığında ve programın güçlü ve zayıf yönlerini rapor ederken paydaşların sesine kulak verildiğinde verimli bir değerlendirme olacağı ve bu verimin de ihtiyaca cevap verici program değerlendirme ile elde edilebileceği ifade edilmiştir (Stake, 1983).

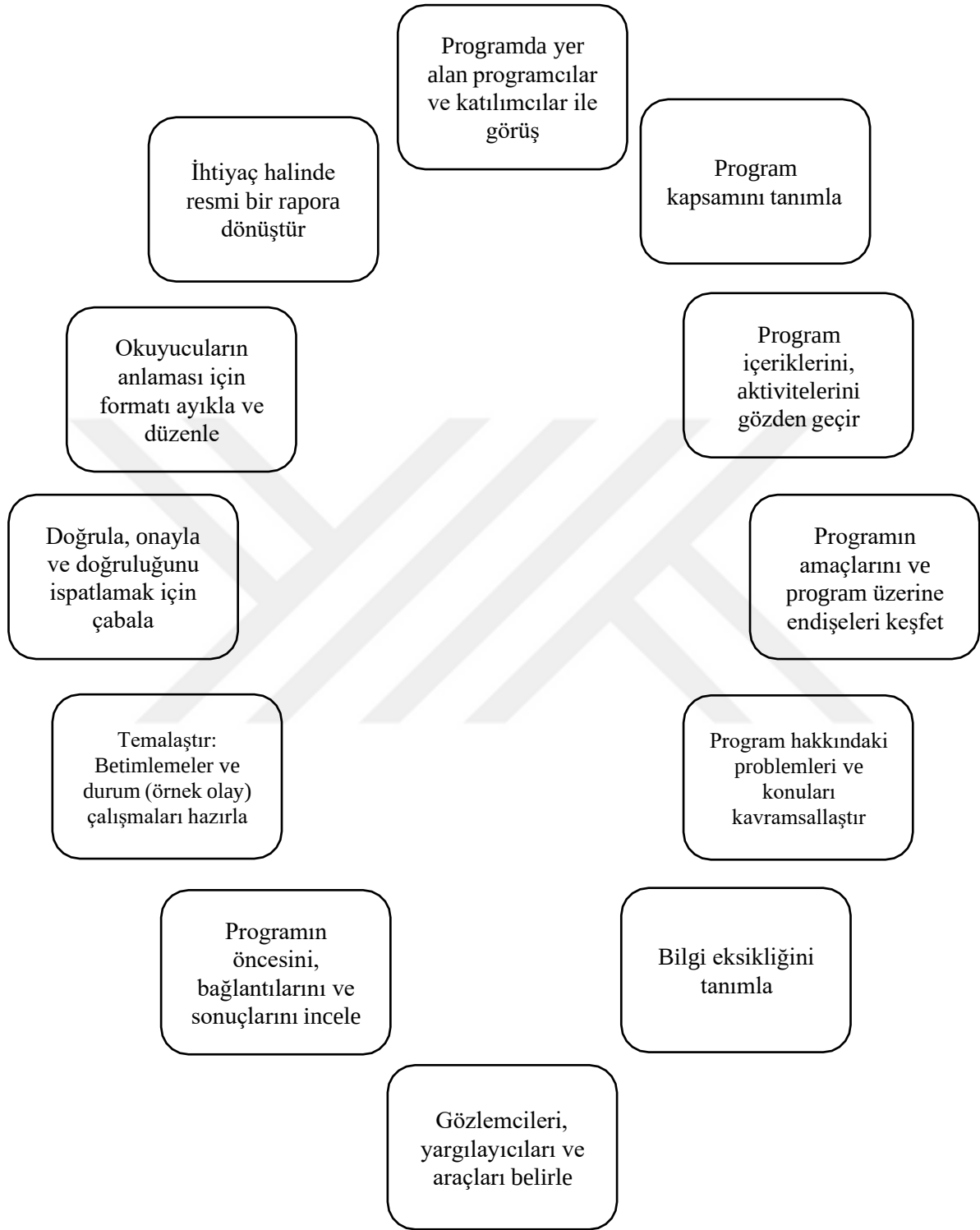
İhtiyaca cevap verici program değerlendirmede başarılı bir değerlendirme yapılabilmesi için programın etkililiği sadece karar alıcıların hedeflerinden hareketle belirlenmemektedir. Program etkililiğinin belirlenmesi için çok geniş bir çerçevede paydaşların ifadelerine yer vermek gerekmektedir. Bu paydaşlar karar vericiler, yöneticiler, uygulayıcılar, vekiller ve vatandaşa kadar geniş bir kitleyi içermektedir (Abma, 2004).Yine programa dolaylı ya da doğrudan katılım gösteren öğretmenler, yöneticiler, program geliştirme uzmanları, kanun yapıcılar, finansal eğitim sponsorları ve genel olarak halkı kapsayan çok büyük bir kitleyi ifade etmektedir (Stufflebeam vd., 1985). Sağlıklı ve gerçekçi bilgi alınabilmesi için homojen bir paydaş grup oluşturup bilgi paylaşımını arttırmak ve her bir paydaşın söz sahibi olarak tecrübelerini yansıttığı bir ortam kurmak oldukça önemlidir (Abma,2005). Paydaşlardan görüşler alınırken de çok sesliliği, sağlamak için birden çok bakış açısından görüş alınması gerekmektedir (Abma ve Stake, 2001). Model, bu geniş kitlede yer alan paydaşların çok sesliliğine değer verir ve tek bir doğru karar çıkarmak yerine ortak bir anlayış geliştirmeyi hedefler (Abma vd., 2016). Bu program değerlendirme yaklaşımında asıl olması gereken kesin ve net bir doğruya varmak değildir. Amaç ortak bir anlayış oluşturmak ve var olan durumu tüm doğallığı ile olduğu gibi yansıtmaktır ve katılımcıları bir karar vermek noktasında zorlamamak gerekmektedir (Visse vd., 2012). Özetle ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile yapılan bir değerlendirmede kesin ve net bir doğru yerine herkesin fikrinin birleştiği, ortak paydada bulunduğu doğruya ulaşmak hedeflenir. Bu ortak paydanın programın özünü ve durumunu yansıtacağı düşünülmektedir.

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımında program hedeflerinden, çıktılarından ziyade programın uygulandığı sürece odaklanılmaktadır. Stake (1976) program çıktılarına bakarak değerlendirme yapmak yerine doğrudan

program içeriklerinin incelenmesi ve özümsemi gerektiğini vurgulamıştır. Yani program sonunda gözlemlenen öğrenci çıktıları, öğrencilerin başarı-başarısızlık durumlarından ziyade sınıf içinde uygulanan etkinlikler değerlendirilmelidir. Hatta öğrencilerin sınıfta neler yaptığından daha çok öğretmenin sınıfta neler yaptığı, ne tür uygulamalarda bulunduğu gözlemlenmektedir (Stake, 2003). Program içeriklerini değerlendirirken de resmi, yapılandırılmış konuşmalardan ziyade doğal ortamında gerçekleşen, otantik diyalogların oluşmasına imkân tanınması gerektiği ifade edilmiştir (Kalman, 1976). Gerekli gözlemin doğal ortamında gerçekleşmesi ve aktarılması için otantik diyaloglar paydaşların kendi yaşadığı tecrübelerden aktarılmalıdır (Stake, 2003). Resmi, sıradan raporlamalar yerine katılımcıların yaşadıklarının, hikayelerinin, basit düzeyde tanımlamalarla aktarılması gerekmektedir (Abma ve Stake, 2001). Bu aktarımları yaparken de betimlemelere başvurulmalıdır (Abma, 2005). Yapılacak bu betimlemeler kısa ve basit olabileceği gibi uzun ve detaylı da olabilmektedir (Stake, 1983). Özellikle paydaşların ilgi alanları, ihtiyaçları ve tecrübeleri aktarılırken yoğun tanımlamalar ve betimlemelerle detaylara, geniş açıklamalara yer verilmektedir (Stake, 1983). Ayrıca bir programın farklı paydaşlar tarafından farklı bölümlerinin incelenmesine imkân tanınması ve aynı anda birçok yönden incelenmesi açısından da oldukça kullanışlı ve etkili bir değerlendirme yaklaşımıdır (Fitzpatrick vd., 2004). Kişilerin ihtiyacına göre programın öğrenciler üzerindeki duygusal etkilerinin incelenmesine imkân tanıdığı gibi öğretmenlerin programda verilen durumları sınıfta hangi yöntemlerle yansıttığının değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Bu açıdan çok yönlü, esnek ve kullanışlı bir değerlendirme yaklaşımıdır.

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı tüm diğer program değerlendirme yaklaşımları gibi bazı uygulama adımlarından oluşmaktadır. Ancak bu adımlar sıkı bir şekilde takip edilmesi gereken, katı ve kurala dayalı aşamalar değildir. Yapılacak değerlendirmelere rehber niteliğinde Robert Stake (1976) saat yönünde bir yol izlenebileceğini ifade etmiş ve aşamaları şu şekilde şemalaştırmıştır;

Şekil 1. Stake'e göre İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirmede Takip Edilecek Aşamalar



Kaynak: Stake, 1976: 21.

Stake (1976) ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile yapılacak bir değerlendirmenin izleyeceği bu yolu hatırlatıcı olması amacı ile öne çıkan ve belirgin aşamaları gösteren bir saat şeklinde belirtmiştir. İlk aşamasında programda yer alan paydaş olarak adlandırılan kişilerle görüşülüp onların program hakkındaki görüşlerinin alınması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu görüşmeler sırasında programın ihtiyaçları ve içerik hakkındaki görüşlerin alınması amaçlanmaktadır. Yapılan görüşmelerden sonra programın hangi çerçevede/program kapsamında yürütüleceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Kapsamın belirlenmesinin ardından programda yer alan içeriklerin, aktivitelerin incelenmesi önerilmiştir. Özellikle içerik incelenmesi aşaması programa hakimiyet açısından oldukça önemlidir. Çünkü değerlendirmenin birçok aşamasının bu nokta ile teması olacaktır. Gerekli incelemeler yapıldıktan sonra programın neyi amaçladığının ve neyin endişe/problem oluşturduğunun keşfedilmesi gerektiği belirtilmiştir. Belirlenen sorun ve konuların kavramsal olarak ifade edilmesi ve üzerinde durulması ise sonraki aşamayı oluşturmaktadır. Bu durumu takip eden aşama program değerlendirmesinde yer alacak gözlemcilerin, yargılama ve değerlendirme yapabilecek kişilerin belirlenmesidir ve veri toplama araçlarının da belirlenerek verilerin elde edilmesi gerekmektedir. Gerekli veri elde edildikten sonraki aşamada programın önceki durumları, bağlantıları ve önceki çalışmalardan elde edilenler ışığında bağlantılarının incelenmesi yapılmaktadır. Verilerin olası bağlantıları değerlendiricilere gerçekçi bilgiye ulaşma noktasında destek olacaktır. Ulaşılan sonuçların temalar halinde derlenmesi ve derlenen temaların herhangi bir yanlışlığa sebebiyet vermemesi için doğruluğunun sınanması sonraki iki aşamayı oluşturmaktadır. Gerekli doğruluk sınaması yapıldıktan ve verilerden emin olunduktan sonra program değerlendirmenin anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunulması, form haline getirilmesi gerekmektedir. İhtiyaç duyulursa değerlendirme raporu resmi bir evrak olarak hazırlanıp sunulabilmektedir.

Program değerlendirmenin uygulanması sırasında izlenecek adımların her ne kadar saat yönünde takip edilmesi gerektiği gösterilmiş olsa da değerlendirme yapan kişinin amacına ve hedefine göre adımları takip etme şeklini ve adımların yerlerini değiştirebileceği ifade edilmiştir. Değerlendirme çalışmasının ihtiyacına, değerlendiricinin izleyeceği yola göre saat 12 yönünden başlayıp normal saat şeklinde ilerleyebileceği gibi tersine gidilebilmekte, geçilen bir aşamaya tekrar geri dönelebilmekte ya da aşamaların yerleri değiştirilebilmektedir. Ayrıca birden çok aşama birbirini takip etmek zorunluluğu olmadan aynı anda da sürdürülebilmektedir. Bu

değişiklikler sayesinde taslak plan hükmü gören ‘clockwise’ planı değerlendirme yapan kişiye esneklik ve özgürlük tanımaktadır. (Stake, 1983). Bu esneklik ve kolay uygulanabilirlik sayesinde var olan durumlar daha işlevsel biçimde ortaya konulabilmektedir. Yapılan değerlendirmelerde elde edilen bilgiler doğallığını koruyabilmekte ve gerçek durumlar daha net yansıtılabilmektedir.

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli var olanı aynı şekli ile açığa çıkarması, felsefesi ve uygulanışı gereği nitel veri toplama aşamalarının kullanılmasına daha uygun bir değerlendirme modelidir. Yapılacak gözlemler, görüşmeler, doküman analizleri sayesinde programın doğal işleyişi hakkında daha çok veri elde edilebilmektedir. Verilere ulaşma noktasında nitel veri analizinde ortaya çıkabilecek güvenilirlik sorununu aşmak için üçgenleme kapsamında gözlem, doküman analizleri ve farklı veri toplama yöntemlerine de program değerlendirme sürecinde başvurulması gerekmektedir (Abma, 2004). Programın ihtiyacı karşılayıp karşılamama durumunun tüm gerçekliği ve doğallığı ile ortaya çıkarılabilmesi için görüşlerini sunan paydaşların yine kendi görüşlerini değerlendirmesi ve doğruluğunu onaylaması da yapılacak program değerlendirmenin sağlıklı veriler sunması açısından oldukça önemlidir (Endut, 2014). Bu değerlendirme modelinde nitel veri toplama aşamalarının yanı sıra değerlendirme sırasında testlere veya ölçeklere de başvurulabilmektedir. Ancak paydaşların tecrübeleri, program uygulamaları esnasında yaşananların doğal bir şekilde yansıtılabilmesi için anlık durumları aktarabilecek yöntemler daha verimli olmaktadır. Özellikle durum çalışması bu modeldeki değerlendirmelerde kullanılması tercih edilen yaklaşımdır (Stake, 1981). Durum çalışmaları da kendi içinde değerlendirildiğinde vaka analizlerinin (intrinsic case study) daha çok uygulanabileceği ifade edilmiştir (Abma ve Stake, 2001). İhtiyaca cevap verici değerlendirme özellikle programı kullanacak kişilerin ne gibi sorunların ortaya çıkacağını bilmediği durumlarda biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasında oldukça etkili olmaktadır. Yine program ürünlerinin değerlendirilmesinde paydaşların programın içeriğini, güçlü yönlerini anlamak istediklerinde ve program değerlendirme uzmanının dolaylı tecrübeleri aktarmayı amaçladığı durumlarda oldukça etkili bir değerlendirme yaklaşımıdır (Stake, 1983). Değerlendirme kriterlerinin paydaşların ihtiyaçlarına göre belirlendiği bu yaklaşımda programın anlaşılır olabilmesi için derinlemesine ve sohbet havasında, doğallığından kopmadan verilerin elde edilmesi gerekmektedir (Abma, 2006). Bu sebeple de değerlendiricinin mümkün olduğunca katılımcılarla bir arada olması ve yaşanan

durumları gerçekliği ile yansıtması önem arz etmektedir. Bu şekilde programın tüm gerçekliği ve eksik durumları ortaya çıkarılabilecektir.

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımının en önemli unsurlarından biri de program değerlendircidir. Değerlendircinin asli görevi farklı insanların program hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarıp bir sonuç olarak sunmaktır (Uşun, 2012). Programı değerlendirecek uzmanın takip edeceği adımları Demirel (2020) şu şekilde özetlemektedir;

- 1- Değerlendirilecek programı detaylı olarak yansıtır
- 2- Programın özelliklerini ve içeriğini inceler ve ifade eder
- 3- Programdan etkilenen paydaşları tanımlar
- 4- Bu paydaşların program ile ilgili konu ve problemlerini açığa çıkarır
- 5- Programın etkililiği konusunda rapor hazırlar

Programı değerlendirecek bireyin bu konunun uzmanı olması ve değerlendirme sürecinde neler yapılacağına hâkim olması gerekmektedir. En başta program değerlendircinin programın amacına hizmet edip etmediğini belirleyebilmek için çalışma planını ve gidişatını planlaması gerekmektedir (Abma, 2004). Planlamayı yaptıktan sonra durumları doğal ortamında gözlemleyebilmek için hem sürecin bir parçası haline gelmeli hem de bu süreci iyi bir şekilde yansıtabilmelidir (Abma ve Stake, 2001). Programı değerlendiren kişinin rolü, var olan durumu Sokratik rehber biçiminde keşfederek öğrenmek, yargılamak ancak bu yargılamanın ortak bir karara bağlanmasına zorlamamak, sürecin tüm boyutlarında kolaylaştırıcı olmak ve elde edilen bulguları detaylı bir şekilde yansıtip okuyucunun kendi değerlerini oluşturması için sunmaktır (Stake, 1983). Program değerlendirci uygulama sürecinde bir otorite olarak yer almak yerine katılımcı ile otoritesini paylaşmakta ve sürecin doğal bir unsuru olarak yer almaktadır (Abma, 2006). Yer aldığı sürecin akışını, unsurlarını ve en önemlisi etkililiğini derleyerek hedef kitle olan gruba sunmaktadır (Lewy, 1977). Değerlendircinin baskın bir otorite ve gözlemci olmasından ziyade sürece ortak olan ve doğal bir unsur gibi davranarak var olan durumu yansıtması beklenmektedir. Bu yüzden yapılan değerlendirmelerin kalitesine karar verirken ihtiyaca cevap verici değerlendirme etiketine bağlı olarak değil de değerlendirmenin kullanışlılığına ve etkinliğine bakılarak karar verilmesi gerekmektedir (Fitzpatrick vd., 2004).

Stake (1983) ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelini temellendiren sebepleri geliştirerek kapsamlı bir katılımcı değerlendirme modeli oluşturmuştur. Modelin oldukça gelişmiş ve etkili olduğunu şu temellere dayandırarak ifade etmiştir;

1. Eğer ki değerlendirci katılımcıların diyaloglarını ve paylaşımlarını doğal ortamında olduğu gibi yansıtırsa programı anlamak isteyenler için açıklayıcı ve yardımcı olmaktadır.

2. Tecrübelerden edinilen gizil öğrenme hem insanın bilgiyi edinme şeklini derinlemesine geliştirecek hem de insanın tecrübesini arttıracaktır.

3. Bağlamın içindeki ve dışındaki konuların ve nesnelerin benzerliklerinin fark edilmesi ile ulaşılan doğal genellemeler yaşantı ile geliştirilmektedir. Bu durum insanların programa bakış açısını ve görüşünü geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

4. Tek bir konu ile çalışma yapılarak diğer nesneler ile olan benzerliklerin fark edilebilmesi için var olan tecrübelerine tecrübe katabilmektedirler.

Özetle ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli daima özel ve yerel bir durumla ve bu durumu yansıtan çok seslilik ile ilgilenmektedir. Hem uygulayıcılarının hem de diğer katılımcıların programa ve değerlendirmeye en yakından tanık olan kişiler olmasını gerektirmektedir (Abma ve Stake, 2001). Oluşturulan bu model ile Stake esnek, çoğulcu, bütüncül, öznel, etkileşime dayalı hizmet etme merkezli bir program değerlendirme yaklaşımı oluşturmuştur (Stufflebeam vd., 1985). Bu özellikler sayesinde program hakkında daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilecektir. Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli, değerlendirilen programın spesifik bir grubun ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini belirlemeye odaklandığı için çok geniş kitlelere genellemesi tercih edilmemektedir (Kalman, 1976). Ancak programın detaylı olarak incelenmesi, sürecin doğal akışında gözlemlenmesi, çok farklı katılımcıların görüşlerine yer vermesi, uygulamada esnek ve değişime açık olması bu program değerlendirme yaklaşımını cazip hale getiren ve uygulanmasını kolaylaştıran maddelerdir (Fitzpatrick vd., 2004). Yabancı alanyazında dolaylı ya da doğrudan sıklıkla kullanılan bu değerlendirme yaklaşımı ülkemizde eğitim bilimleri alanında çok yaygın olarak kullanılmamış olsa da eğitim programlarının ve ihtiyaçlarının değişmesi ve güncellenmesi ile birlikte sıklıkla gündeme gelmeye başlamıştır.

5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

İletişim insanlığın doğuşundan bu yana bir şekilde süre gelen bir etkileşim şekli olmuştur. Tarih boyunca bu etkileşime çok farklı zamanlarda çok farklı şekillerde şahit olunmuştur. Ancak insanların birbirinden haberdar olması, aralarında iletişim kurmaları eski zamanlarda günümüzde olduğu kadar yoğun olarak gerçekleşmemiştir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra hız kazanan etkileşim ve özellikle artan ve çeşitlenen haberleşme kanallarının etkisiyle insanlar birbirleri ile daha çok iletişim halinde olmaya başlamışlardır. Bu durum da farklı kıtalardan, milletlerden insanların birbirini anlamalarına yönelik bir ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Gerek ticari gerekse de kültürel ihtiyaçları karşılamak amacıyla birbirleri ile anlaşmaya çalışan insanoğlu zamanla ortak bir dilde anlaşmaya başlamıştır.

İnsanlığın çeşitli alanlardaki iletişim ihtiyacını karşılamak üzere ortak dil olarak İngilizce kullanılmaya başlanmıştır. Birleşmiş Milletler (BM) çeşitli politik ve ticari ilişkiler açısından geçerli olan dilleri Çince, İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Rusça olarak ifade etmiş sonradan bu diller arasına Arapçayı da eklemiştir (Melitz, 2016). Bunun yanı sıra Avrupa Birliği (AB) dünya çapında İngilizce, Fransızca ve Almancayı geçerli diller olarak tanımlamıştır (Melitz, 2016). İngilizcenin beş kıtada da konuşulan ve anadili İngilizce olmayan kişiler tarafından en çok kullanılan dil olması, bu dili Dünya'nın ortak dili haline getirmiştir. Gerek basın, spor, politika, akademi gerekse eğitim, edebiyat vb. alanlardaki basımların baskın dilinin İngilizce olması, internet dilinin % 90'ının da İngilizce olması bu dilin dünya dili olarak konuşulmasını zorunlu hale getirmiştir (Melitz, 2016). Özellikle eğitim alanında yer alan yayınların dilinin de İngilizce olması bu dili öğrenilmesi zorunlu hale getirmiştir (Rao, 2019). Yaşanan bu gelişmelerin etkisi ile günümüz dünyasında İngilizce en çok konuşulan ve öğrenilen, öğrenilmek zorunda hissedilen yabancı dil olmuştur.

İnsanların birbirleri ile artan etkileşimleri sonucu dünya küçük bir market halini almış ve uluslararası ticaret günümüzde ihracat kadar kolay ve yapılabilir duruma gelmiştir. Hal böyle olunca çeşitli iş sahalarında da dil bilen ve herkesle iletişim kurabilen insanlar daha çok kabul görür olmuştur. Özellikle işsizliğin yaygın olduğu zamanlarda İngilizce bilmek hatta farklı yabancı dilleri de biliyor olmak iş alımlarında önkoşul haline gelmiştir (Tunç, 2021). Farklı sahalardaki ihtiyacın dil bilme ve kullanma üzerine odaklanmış olması ülkeleri neslin dil bilerek yetişmesi gerektiği konusunda yönlendirmiş ve birçok dünya ülkesi eğitimlerine dil öğretimini dâhil etmişlerdir. Çünkü hem ticari

hem de sosyal ihtiyaçların karşılanması amacıyla ortak dil kullanılması ülkelerin eğitim sistemlerinde İngilizce öğretimini gerekli kılmıştır (Er, 2006). Tüm bu sebeplerden dolayı ülkeler çeşitli kademelerden başlamak üzere 1960’lardan bu yana İngilizce öğretimini programlarına dahil etmiş ve önemle üzerinde durmuşlardır (Cihan, 2001).

Birçok araştırma sonucuna göre eğitim düzeyi en yüksek ülkelerden biri olan Finlandiya’da resmi olarak İngilizce eğitimi 3. sınıfta başlamaktadır; ancak bazı okullarda 1. ve 2. sınıfta da İngilizce öğretilmektedir. in’de ve Güney Kore’de de ilkokul 3. sınıfta başlayan İngilizce eğitimi şangay bölgesinde 1. sınıfta başlatılmaktadır. Ülkemizde de 2013-2014 eğitim yılı itibari ile yapılan düzenleme sonucu İngilizce ğretimi ilköğretim 2. sınıftan itibaren başlatılmıştır (Demir ve Yavuz, 2014). Hatta İngilizce lkemizdeki bazı özel kurumlarda anasınıfı düzeyinde öğretilmeye başlanmaktadır. İngilizce bilmenin artık bir lüks olmaktan çıktığı ve önemini her geçen gün arttırdığı bu günlerde dil öğretiminin çeşitli ülkelerde de erken yaşlarda başlatılması bir rastlantı değildir. Küçük yaşta dil öğrenen bireylerin yetişkinlere göre bu dili daha kolay edindikleri ve daha aktif kullandıkları bilinmektedir. (Cameron, 2001). Yine farklı çalışmalarda dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın dili öğrenip kullanmayı kolaylaştırdığından bahsedilmektedir (Ellis, 2005). Bu sebepten dolayı birçok ülke dil öğretimini okulların erken yaş gruplarında sağlamaya çalışmış ve eğitim politikalarını da bu amaç doğrultusunda şekillendirmiştir.

5.1. İNGİLİZCE ğRETİM PROGRAMLARI

Öğretim programlarını ülkemizde ders ve branş bazında irdelemek mümkündür. Bu bölümde, yapılan çalışmanın da çerçevesinde yer alan İngilizce ğretim programı açıklanacaktır.

İngilizcenin öneminin artması ve bu önemin ülkeler tarafından anlaşılması üzerine ciddi adımlar atılmaya başlanmış ve dil öğretiminin programlanması için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler için çeşitli ülkelerde merkez program (core curriculum) denilen ve ülkenin farklı bölgelerindeki okullarında var olan durumlara göre esneklik ve değişiklik yapılabildiği bir program kullanılmaktadır. Örneğin Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde bu merkezi program bölgesel ihtiyaçlara ve uygulayıcıların belirlediği eksiklere göre şekillendirilmektedir (Demir ve Yavuz, 2014). Bu programlar ile uluslararası düzeyde belirlenen dil yetkinlik seviyelerine ulaşılması ve bu seviyeye ulaşılabilecek yollara bölgesel olarak karar verilmesi amaçlanır.

Ülkemizde öğretim programları ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu'nca belirlenen kriterler doğrultusunda uzmanlar tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından hazırlanmaktadır (Haznedar, 2012). Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan program, seçilen pilot bölgelerdeki okullarda uygulandıktan sonra uygun bulunması halinde uygulamaya alınmaktadır. Ancak bu tarz merkezi bir programın etkililiği ve bölgesel olarak tüm okullara uygunluğu tartışmalı bir konu halini almış ve geçmişten günümüze hazırlanan programların bütünlükten yoksun olduğu düşünülmüştür (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Çünkü Türkiye coğrafi olarak çok geniş ve çeşitlilik olarak oldukça zengin bir bölgede yer almaktadır. Bu durum da bölgesel olarak okulların ve okullardaki şartların farklılaşmasına sebep olmaktadır.

Gerek modernleşme gerekse bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda dil öğretiminde Cumhuriyet döneminden günümüze çeşitli girişimlerde bulunulmuş ve çeşitli programlar hazırlanmıştır. İlk hazırlanan program 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı olmuştur (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). 1950'lerden sonra modernleşme yoluna giren program geliştirme hareketi (Tekin Özel, 2011) ile % 98,4 oranla İngilizce okullarda en çok öğretilen ders olmuş ve dil programları üzerine daha da çok eğilmeye başlanmıştır (Seçkin, 2011). Hazırlanan ilk programın ardından güncellenen ya da yeniden oluşturulan 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 2005, 2017 programları daha etkili olmuşlardır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). İngilizce öğretimi alanında sistematik programların oluşturulmasına 1980'lerden sonra başlanabilmektedir (Yücel vd., 2017). 1997-1998 eğitim öğretim yılında İngilizce derslerinin ilköğretim 4. sınıfta zorunlu ders haline gelmesi uygulanmaya başlanmıştır. 2005 yılından itibaren hazırlanan programlar geleneksel ezberci yöntemden uzaklaşmasını, bilginin özümseyerek öğretilmesini ve öğrenenin aktif bir süreçte yer almasını amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanmıştır (Balım, 2020). Ülkemizde de etkisi görülen bu yaklaşım ışığında 2006 yılında hazırlanan program ile dil öğretimi zamanın gereklerini karşılamak amacıyla yenilenmiştir. MEB, 2006 yılında yapılan güncelleme ile öğrencilerin öğrendikleri dilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında yeterli olmalarını ve öğrenilen dilin aktif bir şekilde kullanılabilmesini amaçlamıştır (Tekin Özel, 2011). 2012 yılındaki sistem değişikliği ile birlikte zorunlu İngilizce derslerinin başlaması erken yaşta dil öğretimi stratejisi ışığında 2. sınıfa alınmıştır. Zamanın ve öğrencilerin ihtiyaçları sebebi ile 2013 yılında İngilizce öğretim programı güncellenmiştir (Demirtaş ve Erdem, 2015). 2017 yılına gelindiğinde ise 5. sınıflarda yoğunlaştırılmış dil öğretimi programı hazırlanmış ve

2017- 2018 eğitim öğretim döneminde pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Ancak tüm okullarda uygulamaya geçmemiştir. Bu sistemin uygulanması ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında seçmeli hale gelmiştir. Hazırlanan yoğunlaştırılmış dil öğretimi sistemi doğrultusunda 2017 yılında 5. sınıfların İngilizce öğretim programı da yenilenmiştir (Acar, 2019).

2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim sistemi ile var olan İngilizce öğretim programı da güncellenmiştir. Bu değişiklik ile program genel anlamda değerler eğitim ile yeniden güncellenmiş, temel yetenekler tema olarak eklenmiş, değerlendirme kriterleri genişletilmiş; sınıf düzeyinde ise hedef dil becerileri ve onların dilbilimsel farkındalıkları üzerine güncellemeler yapılmış, değerlendirmeler ve içerikler yenilenmiş ve düzenlenmiştir (MEB, 2018). Yapılan bu güncellemeler ile temel dil becerilerinin değerler eğitimi ile harmanlanıp verilmesi amaçlanmıştır. Programın güncellenmesinde yapılan tüm değişiklikler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) baz alınmış ve bu çerçevede öğrencilerin dilin her yetisini günlük hayatlarında kullanabilmesi, içselleştirmesi görüşü öne çıkmıştır (MEB, 2018). Bu görüş ile dil öğretmek için sadece bir dil öğretme modelinin yeterli olmayacağı, bir karma model seçkisi ile hedefe ulaşılabileceği ifade edilmiştir. Yine Avrupa Birliği eğitim standartları da programın oluşturulmasında yön göstermekte olan kriterlerdir.

Programın değerlendirme aşaması yapılan güncellemeler ile hem sonuç özetleyici hem de biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin de içinde bulunduğu bir karma ile şu özellikleri içermektedir (MEB, 2018);

- Dil içeriklerinin dört temel dil becerisi ve dolaylı değerlendirme ile sınanması
- Öğrencilerin bilişsel özellikleri ve öğrenme şekillerine göre şekillenmesi
- Programda belirlenen öğrenme ve öğretme yöntemleri ile paralellik göstermesi
- Öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile uyumlu olması
- Pozitif ve etkili geri dönüş sağlaması
- Öz değerlendirme, yansıtma ve geri dönüte imkân tanınması
- Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini saptayarak bunları geliştirmek üzere harekete geçirmesi.

Programın güncellenmesinde dikkat edilen bu özellikler ile öğrencilerin doğal bir süreç içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu sırada da kendilerini tanımaları, sadece akademik değil kişisel olarak kendi gelişimlerini sürdürmeleri ve öğrenmelerinin bütüncül olarak devam etmesi amaçlanmıştır. Bu amaç

doğrultusunda da hem sürecin devam ettirilmesi hem de programın değerlendirilmesi aşamasında uygulama örnekleri sunulmuş ve yol gösterilmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme düzeylerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tarafından kategorize edilen A1 ve A2 düzeylerinde olması beklenmektedir (MEB, 2018). A1 ve A2 düzeyleri öğrencilerden dili basit iletişimsel bir araç olarak kullanmaları ve dilin basit ve temel bilgilerini edinmelerinin beklendiği öğrenme basamağındaki ilk düzeylerdir.

İngilizce öğretim programı 5. sınıf özelinde öğrencilerin hedef dile olan meraklarını desteklemek ve dili günlük hayatlarında basit bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Programdaki ünitelerin temalarını ise öğrencilerin günlük yaşamlarından içeriklerin bulunduğu konular oluşturmaktadır. Bu konular bulundukları çevre, sağlık ile ilgili hususlar, yaşamlarından kesitler, günlük faaliyetler vb. şeklindedir. Bu temalar altında öğrencilerin basit ve günlük ifadeler olan “selamlaşmak, izin istemek, bireysel düşüncelerini, beğenilerini ve isteklerini ifade etmek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri belirtmek, saati söylemek, konuşma anında yaptıkları işleri anlatmak ve yol tarifi yapmak” yapıları ele alınmıştır (MEB, 2018). Tüm bu yapıların öğrencilerin merakları doğrultusunda çeşitli görsel ve işitsel materyaller ile sunulması tavsiye edilmiştir. Program içeriklerinde de öğrencilerin seviyesine göre farklı metinlere, resimlere, şarkılara vb. yer verilmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma gibi mekanik yeteneklerinin aktarımı çok sınırlı tutulmuştur. Temel amaç dili günlük hayattan örneklemeler ve etkinlikler ile yaparak, yaşayarak öğretmek ve sevdirmektir (MEB, 2018). A1 düzeyinde dil edinimi kazanmaları beklenen öğrencilerin basit yapılarda cümleler kurabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve kolay dinleme metinlerini anlayabilmeleri beklenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI VE İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazın taramaları sonucunda ulaşılan, ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yürütülmüş çalışmalardan bahsedilmiştir.

1. TÜRKİYE’DE YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALAR

1.1. 5. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Program değerlendirme ve 5. sınıf İngilizce programının değerlendirilmesi üzerine çokça çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri Er (2006)’ın yürüttüğü ‘İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi’ çalışmasıdır. Bu çalışmada 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları açısından incelemek ve bu inceleme sonucunda öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda program amaçlarında zihinsel ve duyuşsal öğrenmeler ve psikomotor alan ile ilgili sorunlar olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca yine programların bazı özel amaçlarında da çeşitli sorunlar olduğu saptanmıştır. Programların içerikleri değerlendirildiğinde programın eğlenceli ve stresten uzak bir alan oluşturmaktan yoksun olduğu, İngilizce konuşmaya teşvik edemediği sonucuna ulaşılmıştır. Okullara gerekli materyallerin ulaşmadığı, İngilizce ders saatinin yetersiz kaldığı, sınıf ortamlarının çeşitli etkinliklerin aynı zamanda yapılmasına elverişli olmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Programların değerlendirme durumlarına ilişkin öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanımadığı, sınıf dışı değerlendirmelerin olmadığı, öğretmenlere akış ile ilgili eksik durumlar hakkında yeterli bilgi vermediği sonuçlarına varılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda programın tespit edilen eksik yönlerini geliştirmek üzere detaylı önerilerde bulunmuştur. Ayrıca içeriğin basitten-karmaşığa ve somuttan soyuta şeklinde sunulmuş olması, içeriğin uygulanabilir olması, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ilgisini çekici düzeyde olması, eğitim durumlarının içerikle uyumlu olup öğretmen açısından kolaylaştırıcı olması, öğrencilerin kazanımları hakkında bilgi vermesi, içeriklerle tutarlı bir şekilde ilerlemesi, öğretmen ve idarecileri yeterli seviyede yönlendirebilmesi de ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Cihan ve Gürlen (2013) tarafından yapılan ‘İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri’ isimli araştırmanın sonucuna göre program hedeflerinin öğrencilerin gelişimsel dönemlerine uygun olduğu ve öğretmenler tarafından anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. Program içeriklerinin kazanımlarla örtüştüğü ve içeriklerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora şeklinde düzenlendiği, ders etkinliklerinin öğrenciyi motive edici olduğu, öğrencilerin derse katılımlarını teşvik edici olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, ders materyallerinin öğrencilerin gelişimlerine, yaş dönemlerine ve ilgi alanlarına hitap ettiği sonucuna varılmıştır. Değerlendirme kısmının kazanımlar ile örtüştüğü ve öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemlerinden öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini daha yoğun kullandıkları anlaşılmıştır.

Demirtaş ve Erdem (2015) ‘5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri’ isimli araştırmalarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 5. sınıf İngilizce öğretim programı ve 2008-2009 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca yeni düzenlenen program hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Doküman analizi ve görüşme gibi nitel yollarla yürütülen çalışmanın sonucunda iki program arasında öğrenme yaşının düşürülmesi, gerçek hayattan alınan materyallerin daha çok kullanılması, akran değerlendirmesi ve yazılı değerlendirme yaklaşımlarında güncellemeler gibi değişikliklerin yapıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca ünite yoğunlukları aynı kalmakla birlikte ünite sayısı azaltılmış, kazanım sayıları düşürülmüş, yazma etkinlikleri kazanımlardan çıkarılmış ve dil işlevleri çoğaltılmıştır. Öğretmenler yeni program hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin öğrenci seviyesini aştığını ve yazmanın çıkarılmasının olumsuz bir gelişme olduğunu söylemişlerdir. Daha çok kelime ve dilbilgisi kurallarının üstünde durulduğunu ifade eden öğretmenler, sınav yöntemlerinin mantıklı ama uygulamadan uzak olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sıklıkla üzerinde durduğu sorunların, yetersiz ders saati ve yetersiz ders kitabı olduğu anlaşılmıştır.

Gül (2019) ‘5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri’ isimli çalışmada, güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programını amaç, içerik, materyal ve sınav süreçleri açısından değerlendirmiştir. Bu

değerlendirmeyi gerçekleştirirken de İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Yaptığı çalışmanın sonucunda güncellenen programdaki etkinliklerin daha eğlenceli olduğunu saptamıştır. Ayrıca geliştirilmiş olmasına rağmen hala etkinliklerin kalitesinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması, programdaki açıklamaların ve yönergelerin yeterli olmaması da belirlenen bulgulardır. Yine çalışma bulgularında kazanımların çok yoğun olduğu ve öğretmenlerde yetiştirme kaygısı oluşturduğu da yer almaktadır. Öğretmenlerin programı uygulamadan önce yeterli düzeyde bilgilendirilmemeleri ve materyal eksikliğinden kaynaklı işleyişin aksaması ulaşılan sonuçlar arasındadır. Çalışmada kitapların açık ve anlaşılır olduğunu belirten öğretmenler, okuma metinlerinin ilgi çekici olduğunu ancak dinleme metinlerinin açık ve anlaşılır olmadığını ifade etmişlerdir.

Işık (2019) ‘Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programının (2017) eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirilmesi: Bir durum çalışması’ çalışmasında hâlihazırda uygulanan güncellenmiş 5. sınıf öğretim programını eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda hedeflerin azaltılması durumu olumlu bir sonuç olarak ifade edilmiştir. Hedefler arasında dil becerilerinden yazma ile ilgili bir ibare yer almasa da uygulamada bu beceriye yer verildiği anlaşılmıştır. Yenilenen programda vurgulanan dinleme becerisi teknolojik yetersizlik, materyal eksikliği, yetersiz ders saati ve sınıf ortamlarının uygun olmayışından dolayı uygulanamamaktadır. Öğretim programının değerlendirme bölümünde verilen, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına yönelik edinimlerin sınıfta çok uygulanmadığını ifade eden öğretmenler genel anlamda programın verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

Balım (2020) yaptığı ‘Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi’ sonucunda hedeflerin uygulanabilir olduğunu ancak sayısının çok fazla olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca program içeriklerinin eğlenceli ve dikkat çekici olmasına rağmen sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği ve dijital materyalden ziyade somut öğelerin daha ilgi çekici olduğu bulgular arasındadır. Kazanımların sınanması durumunda okuma ve yazma becerileri daha çok ölçülürken, dinleme ve konuşma becerilerinin çok fazla değerlendirilmediği belirlenmiştir. Uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin derse hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu, buna karşın fiziki şartların İngilizce eğitimi için yeterli olmadığı sonucuna

varılmıştır. Elde edilen bir diğer sonuç da programda dil öğretimi için ayrılan sürenin yeterli olmadığı yönündedir.

Aktı Aslan ve İzci (2017) ‘Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi’ çalışmasında öğretmenlerin meslekte bulunma süreleri ile bağlam arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bağlam boyutunda içeriklerin net oluşu, kazanımlarla uyumu ve öğrenciye göreliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin derse hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Girdi boyutunda içeriklerin ilgi çekici olduğu ve etkinliklerin öğrenmeyi teşvik edici olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre programın tutarlı ve uygun olduğu ancak öğrencilerin düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Dilekli (2018) ‘Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi’ isimli çalışması sonucunda öğretmenlerin hazırlık sınıfı programını destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak var olan içeriklerin ve kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu belirlenmiştir. Programın sarmal bir sistemde ilerlemediğinden bahseden öğretmenler, kitabın çizimlerinin de öğrencilere hitap etmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca program içinde konuşma ve yazma etkinliklerine de yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerine göre okulların fiziki imkânlarının programın beklendiği şekilde uygulanması için yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Programdaki kazanım sayısının çok fazla olması ve bu kazanımların tamamlanması için verilen ders saatlerinin yetersiz görülmesi öğretmenlere programdan beklenen verimin alınamayacağını düşündürmüştür.

Taşdemir vd., (2018) ‘İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri’ çalışmasında öğretmenlerin güncellenen programın hedef, etkinlik ve içeriklerini verimli buldukları görülmüştür. Ancak ders materyalleri ve programın sınanması bakımından gerekli yönlendirmelerin olmadığı sonucuna varılmıştır. Programın uygulanması için verilen ders saatinin yetersiz olduğu düşüncesi de elde edilen sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda fiziksel yetersizlik ve kalabalık sınıflar programın uygulanmasını zorlaştıran faktörlerdir. Çalışma sonucunda ders saatlerinin artırılması ve sınıfların eğitime uygunluk düzeyinin geliştirilmesi sunulan öneriler olmuştur. Sunulan bir diğer öneri ise programda konuşma etkinliklerinin daha fazla yer alması yönündedir.

Bahsedilen çalışmaların bulguları incelendiğinde çalışma grupları ve değerlendirme yaklaşımlarında farklılıklar olsa bile öğretmenlerin genel görüşlerinin hazırlanan program için ayrılan ders saatinin yeterli olmadığı yönündedir. Ayrıca programların yapısal olarak iletişim becerileri kazandırmaya yönelik olduğu fakat sınıf içi uygulamalarda daha çok dilbilgisi kuralları ve yazma beceri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin okulların fiziki imkânlarının yetersizliği ve materyal eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Yine çalışmaların ortak bulguları arasında program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının yetersiz kaldığı ve içerikte yer alan etkinliklerin etkili olmadığı yer almaktadır.

1.2. İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE YAPILAN PROGRAM DEĞERLENDİRMELERİ

Yapılan literatür taramasında birçok yaklaşım ile program değerlendirme çalışmalarına ulaşılabilmektedir. Ancak İhtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı ile Türkiye’de yapılan çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılan program değerlendirme çalışmaları bu bölümde sunulmuştur.

Gürel ve Demirhan İşcan (2020) yaptıkları ‘Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stake’in ihtiyaca cevap verici modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi’ başlıklı çalışmalarında 9. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerini alarak ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli kapsamında değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel bir durum çalışması olarak modellenen araştırmada öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ortak görüşü hazırlanan program ile ders kitabının uyumsuz olduğu ve ders kitabının öğrenciler için yetersiz olduğu yönündedir. Var olan etkinlikler ile hedefler arasında uyumun sağlanmadığı ve alternatif olarak sunulan değerlendirmelerin sınıflarda uygulanamadığı elde edilen sonuçlar arasındadır. İletişimsel etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenler programın konuşma etkinlikleri ile güçlendirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Aynı zamanda okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının güçlendirilmesi gerektiği de bulgular arasındadır. Program içeriğinin daha detaylı ifade edilmesi ve sadeleştirilerek öğrencilere sunulması gerektiği anlaşılmıştır.

Avcı, Erikçi ve Ok (2021) ‘The evaluation of secondary education basic mathematics curriculum through Stake’s responsive evaluation model’ isimli çalışmalarında ortaöğretim Turizm ve Otelcilik Meslek Lisesi 11. sınıf temel matematik öğretim programını Stake’in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile değerlendirmeyi ve hangi açıdan öğrencilerin ihtiyaçlarını ve kariyer beklentilerini karşıladığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri ile veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda genel anlamda 11. sınıf temel matematik dersi öğretim programının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği anlaşılmıştır. Günlük yaşamlarında temel matematik bilgilerini kullanabilmelerine rağmen mesleki anlamda turizm ve otelcilik alanında uygulamaya dökemedikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerinden faydalandıkları ve çalışmalarını durum çalışması desende tasarladıkları görülmektedir. Ayrıca veri toplama aşamasında görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemlerini kullandıkları anlaşılmıştır. Bulguları analiz ederken hem betimsel analiz hem de içerik analizi yöntemlerinden faydalanıldığı bilinmektedir.

2. YURTDIŞINDA YÜRÜTÜLEN İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelinin birçok alanda kullanıldığı görülmektedir. Ancak genel anlamda merkezi program (core curriculum) uygulandığı için Türkiye’de yapılan çalışmalar gibi sınıf bazlı program değerlendirme çalışmalarına ulaşılammıştır. Bu sebeple çalışmanın bu kısmında farklı alanlarda yürütülmüş değerlendirme süreçlerindeki adımlar ve izledikleri yollar sunulacaktır.

Abma vd. (2016) ‘Responsive evaluation in the interference zone between system and life world’ isimli çalışmasında Hollanda’da bir psikiyatri merkezinde yaşanan intihar vakasından sonra yakın koruma, gözetmen sisteminin ihtiyaca ne derece cevap verdiğini öğrenmek amacıyla yapılan değerlendirmeyi sunmuştur. İhtiyaca cevap verici program değerlendirme metodu iki aşama şeklinde uygulanmış ve yaklaşık iki yıl boyunca süreç devam etmiştir. İlk aşamada hemşirelerin, psikologların, sağlık uzmanlarının ve aile

bireylerinin de içinde bulunduğu 14 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Yine bu aşamada çeşitli paydaşlarla odak grup görüşmeleri yapılarak veri elde edilmiştir. Program değerlendirmenin ikinci aşamasında ise hasta bakıcılarla iş birliği yapılmış ve aksaklıklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Sürecin sonunda paydaşlar arasında etkileşimin arttığı ve farklı grupların iyileşmesi adına sürecin olumlu yönde cevap verdiği görülmüştür.

Endut (2014) ‘Enhancing internal quality of assurance mechanism at HEI through responsive program evaluation’ isimli çalışmasında yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitelerini arttırmaları için durum analizi yapmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda mezun, son sınıfta, ikinci sınıfta olan öğrenciler, öğretmenler, program koordinatörleri, işçiler ve program hazırlayıcılarını da dahil ettiği çok çeşitli bir katılımcı grubu ile bire bir görüşmeler yapmıştır. Ayrıca öğrenciler ile de odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda programa uygun bir iç kalite güvence mekanizması önerilmiştir. Önerilen program var olan sistemin doğasına saygılı olarak hem iç işleyişteki hem de dış sistemlerin güçlendirilmesini öngörmüştür. Yapılan bu öneri ile Malezya bölgesine özel olarak var olan kurumlarda eğitimin iyileştirilmesi adına bu mekanizmanın uygulanması sonucuna ulaşmıştır.

Seponski vd. (2014) ‘A responsive evaluation of mental health treatment in Cambodia: Intentionally addressing poverty to increase cultural responsiveness in therapy’ isimli çalışmada dünyanın en fakir sekizinci ülkesi olan Kamboçya’da modern Batı terapi yöntemlerinin ülkedeki hastaların, terapistlerin ve danışmanların ihtiyaçlarını ne düzeyde karşıladığını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma verileri toplanırken hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmış ve gözlemler, görüşmeler, odak grup görüşmesi, durum canlandırması, ölçek ve canlı danışma gözlemi gibi durumlara yer verilmiştir. İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli çerçevesinde gerçekleştirilen analizler çalışmanın sonunda raporlaştırılmıştır. Ortaya çıkan raporlara göre terapi sürecinin etkili olabilmesi için toplumun ekonomik düzeyinin göz önünde bulundurulması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Terapi sürecinde insanların açlık ve geçim durumlarının desteklenmeden etkili bir sonuç alınamayacağı ve batı tekniklerinin bu konuda yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Schaffer ve Kim (2012) ‘Responsive evaluation as a guide to design and implementation: Case study of an E-Health Learning System’ isimli çalışmada sağlık alanında kullanılan online bir bilgi platformunun paydaşların ihtiyaçlarını yeterince karşılayıp karşılamadığı analiz etmişlerdir. Bu analiz yapılırken ihtiyaca cevap verici

program değerlendirme modeli kullanılmış ve veriler e-posta ve konferans aramaları yapılarak toplanmıştır. Online sistemin kullanılması ile hastaların kendi sağlıkları ile daha ilgili hale geldiği ve sistemin geliştirilerek kapsamlı hale getirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sistem ile sağlık görevlilerin hasta bilgilerini daha dikkatli bir şekilde incelemelerine ve süreci daha ciddi bir şekilde ele almalarına imkân sağlamıştır. Çalışmanın sonucunda kullanılan çevrimiçi platformun olumlu katkılarda bulunduğu ve geliştirildiği takdirde daha da fazla katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Spiegel vd. (1999) 'Using responsive evaluation to evaluate a Professional conference' isimli çalışmayı Nebraska'da eyalet çapında yapılan bir konferansın değerlendirilmesi amacıyla yürütmüşlerdir. İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modelini konferansın uygulanışı ile entegre eden araştırma grubu konferans aralarında bir iki soru ile sınırlı olan görüşmelerini yapmış, konferans etkinlikleri süresince katılımcıların durumlarını yansıtan resimler çekmiş ve konferansın bir geri dönüt formu ile katılımcıların görüşlerini almışlardır. Yapılan bu değerlendirme ile gelecekteki konferanslarda katılımcıların pasif kalmasından ziyade aktif dönütleri olabileceği ve bu şekilde konferansların olumlu ve olumsuz yönleri hakkında daha sağlıklı değerlendirmelerinin yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kalman (1976) 'Use of responsive evaluation in statewide program evaluation' isimli çalışmada, Illinois eğitim biriminde yerel ve genel yönetimler tarafından fonla desteklenen özel çocukların yetiştirilmesi programlarının ihtiyaca cevap verip vermediğini araştırmıştır. Bu amaçla göçebe çocuklar programını incelemek üzere program değerlendirme grubu oluşturulmuştur. Önceden sadece sayısal verilerle yapılan analizleri sahaya inerek görüşmelerle desteklemeyi amaçlamışlardır. Değerlendirici, öncelikle program amaçlarını incelemiştir; daha sonra sahadaki sorunları keşfetmek üzere göçmen koordinatörü ile görüşmüştür. Sorunlar belirlendikten sonra kamp olarak uygulanan programın analizi için gözlemciler ve gözlem süreci belirlenmiştir. Sahada yapılan bu gözlemler sırasında da personelle, ebeveynlerle, kasaba halkıyla görüşmeler yapmışlardır. Görüşmeler ve gözlemler sonucunda uygulanan programın toplum ve göçmenlerin kaynaşması için etkili olmadığı hatta farkında bile olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'IN İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Çalışmanın bu kısmında 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi üzerine yapılan görüşme, gözlem, doküman analizi yöntemleri sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Ulaşılan veriler bu bölümde yorumlanmış ve alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları ile tartışılmıştır. Ulaşılan bulguların sunulmasının ardından konu ve çalışma ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eğitim programları, eğitim öğretim sürecinin yol haritaları olmaları sebebiyle eğitimde önemli bir yere sahiptir. Planlı, sistemli ve etkili bir şekilde hazırlanmış eğitim programının rehberlik ettiği bir eğitim süreci, belirsizliklerden uzak olarak ilerleyeceği için eğitimde kaliteyi de beraberinde getirecektir. Bu sebeple sınıftaki öğrencinin, öğretmenin; okuldaki idarecilerin, çalışan personelin ihtiyaçlarını bilmek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda anlamlı adımlar atarak program hazırlamak önem arz etmektedir. Bu önemin göz önünde bulundurulduğu çalışmada 5. sınıf İngilizce öğretim programının paydaşların beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verip vermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da yine sınıfta yer alan, sürecin aktif katılımcıları çalışmanın merkezine oturtulmuştur.

Günümüz dünyasında dil öğrenmek artık bir tercih değil zorunluluk halini almıştır. Uluslararası alanda etkileşimin çok fazla olması ve her meslek grubunda insanların birbirleri ile devamlı olarak etkileşim halinde bulunması ortak dilin bilinmesini ve İngilizcenin öğrenilmesini gerektirmiştir. Günümüzün bu ihtiyacını gören devletler de vatandaşlarını çağın gereklerine uygun olacak şekilde hazırlamayı kendilerine misyon edinmişlerdir. Bu misyon doğrultusunda dil öğretimi çok küçük yaşlarda eğitim öğretim sisteminin içine dahil edilmeye başlanmıştır. Ülkemizde de 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanan İngilizce, özellikle ortaokul seviyesinin ilk basamağı olan 5. sınıfta daha da önemli hale gelmiştir. Öğrencilerin branşlaşarak dersleri detaylı olarak öğrenmeye başladığı bu sınıf kademesinin önemi düşünülerek dönem dönem ortaokula hazırlık sınıfı olarak görülüp İngilizce ağırlıklı bir süreç haline getirildiği de olmuştur. Gerek liseye geçiş sınavı kaygısından uzak olması, gerekse öğrencilerin yaş ve sınıf

düzeyi olarak dil edinimine kendilerini daha hazır gördüğü bu sınıf kademesinde İngilizce öğretiminin sağlıklı olması sonraki yıllarda da bu durumun devam etmesini kolaylaştırmaktadır. İngilizce öğrenmenin ve bu öğrenmeyi özellikle 5. sınıfta sağlıklı bir şekilde yürütmenin mümkün olması ise sürecin rehberi eğitim programının paydaşların ihtiyaçlarına cevap vermesi ile mümkün olacaktır. Bu sebeple çalışma kapsamında 5. sınıf İngilizce öğretim programının paydaşların ihtiyaçlarına ne kadar cevap verebildiği, hangi noktalarda yeterli hangi noktalarda yetersiz kaldığının belirlenmesi sonraki yıllarda atılacak adımların daha sağlam olması için önem taşımaktadır.

İngilizce öğretim programının değerlendirilmesinin çok önemli olduğu birçok araştırmacı tarafından fark edilmiştir. Bu farkındalık doğrultusunda da çeşitli sınıf kademelerinde farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak çalışmalar yapılmıştır. Gürlen ve Cihan (2013) 'İlköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri' isimli çalışmada öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Bu çalışmanın sonucunda İngilizce dersinin hedeflerinin anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğu, öğrenmelerin öğrenciler için uygun olduğu ve hedeflerle ölçme değerlendirme arasında tutarlılık olduğu kanaatine varılmış ve genel anlamda hedef/kazanım değerlendirmesi yapılarak sonuçlar sunulmuştur. Hamurcu ve Ekinci (2020) yaptıkları 'Ortaokul 5. sınıf İngilizce ders programının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi' çalışmasında öğretim programının öğrencilerin taksonomi olarak hangi öğrenme şekline hitap ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Ancak 5. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanması sürecine vurgu yapan ve programın beklenti ve ihtiyaçlara cevap verme düzeyini ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5. sınıf öğretim programının resmi, yazılı bir plan olması, öğrenme stillerine etkisi, hangi öğrenme basamaklarını içerdiği vb. gibi konular şimdiye kadar ele alınmıştır. Ancak aynı programın sınıf içi uygulamalarında ne kadar etkili olduğu, etkinliklerinin yeterli olup olmaması, okullarda programın etkin bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı, derslerde ve süreçte aksayan ya da avantaj sağlayan yönlerin olup olmadığı vb. programın uygulanması ile ilgili durumların anlaşılması oldukça önemli konulardır. Bu durumların eğitim programının amacına ulaşması için gerekli olduğu fakat henüz detaylı ve açıklamalı bir şekilde araştırılmamış olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple yapılan bu çalışma ile program uygulamasının sınıf içindeki durumu, etkinliklerin öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı gibi sorulara cevap bulunması amaçlanmıştır.

Programı bire bir uygulayan, içeriği ve etkinlikleri kılavuzlayan öğretmenlerin, bu etkinliklerde aktif rol alan öğrencilerin ve programın yürütüldüğü bağlam olan okulu yöneten idarecilerin program karar vericileri olarak en sağlıklı bilgiyi verecekleri düşüncesi ile program değerlendirme modeli olarak Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sınıf içinde yaşanan durumların birincil kaynaklar aracılığıyla yansıtılacak olması, öğretim programının etkililiği ve verimi hakkında direkt dönüt sağlayacak olması bakımından ulaşılabilecek sonuçların doğrudan yaşanan durumları açıkça yansıtacağı ve var olan duruma ışık tutacağı düşünülmektedir.

Programın içeriği, uygulanış şekli, paydaşlar üzerinde etkisi vb. konularda var olan durumun detaylı bir şekilde öğrenilmesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ihtiyaçlarının açık bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Kaliteli bir dil eğitiminin verilebilmesi için de bu bireylerin ihtiyaçlarının doğru yönde tespit edilmesi önem arz etmektedir. Yapılacak bu doğrudan yansıtma ve detaylı analiz ile bireysel anlamda program dönütlerinin kalitesi artacak ve dil edinim sürecinin verimi artacaktır. Artan verim sayesinde program uygulayıcılarının işleyişi kolaylaşacak, okul atmosferinde iyileşme gerçekleşip kalite artacaktır. Dalgalar halinde yayılacak bu durumun etkileri yalnızca öğrenci, okul çevresi sınırında kalmayıp zamanla topluma da mal olacaktır. Verimli geçen dil edinme süreci sonunda öğrenciler İngilizce'yi aktif anlayabilen, konuşabilen bireyler haline gelebilecektir. Gelecekte her türlü meslek dalında yer alacak öğrenciler var olan dil bilgilerini mesleklerinin ve kişisel hayatlarının birçok bölümünde etken bir şekilde kullanabileceklerdir. Bu durum da küresel anlamda etkileşime destek sağlayacak ve toplumsal kalkınmayı da beraberinde getirecektir.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ

Yapılan araştırma kapsamında 5. sınıf İngilizce öğretim programı Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçdoğrultusunda belirlenen araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir;

‘5. Sınıf İngilizce öğretim programı ihtiyaca ne derece cevap vermektedir?’

Bu problem cümlesi doğrultusunda cevapları aranan araştırma alt problemleri ise şunlardır;

1) 5. sınıf İngilizce öğretim programı bireysel ve çevresel faktörler boyutunda ihtiyaca ne derece cevap vermektedir?

2) 5. sınıf İngilizce öğretim programı kazanım ve değerlendirme boyutunda ihtiyaca ne derece cevap vermektedir?

3) 5. sınıf İngilizce öğretim programı içerik boyutunda ihtiyaca ne derece cevap vermektedir?

4) 5. sınıf İngilizce öğretim programı eğitim durumları boyutunda ihtiyaca ne derece cevap vermektedir?

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırmanın kapsamını Afyonkarahisar ilinin Bolvadin ilçesinde bulunan ve 2021- 2022 eğitim öğretim döneminde ilçe merkezinde yer alan Bolvadin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Yine aynı okullarda okuyan öğrenciler de çalışma kapsamına dâhil edilmişlerdir.

4. SINIRLILIKLAR

Bu kapsamda görüşmelerden elde edilen veriler ihtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımından dolayı 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Bolvadin ilçe merkezinde yer alan altı ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışmada yapılan gözlemler yine değerlendirme modeli kapsamında iki okulda bulunan beşinci sınıfların derslerinin gözlemlenmesi ile sınırlı kalmıştır.

5. SAYILTILAR

- Katılımcılar görüşme anında samimi ve içten cevap vermişlerdir.
- Gözlemler sırasında öğretmen ve öğrenciler normal ders akışına uygun bir şekilde davranmışlardır.

6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği araştırmanın veri toplama yöntemi, araştırmanın evreni ve çalışma grubu, veri analiz yöntemi alt başlıkları altında sunulmuştur.

6.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Çalışma kapsamında öğretmenlerin 5. sınıf İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın özelliklerinden olan doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, algıların ortaya konması konuları yapılacak değerlendirme çalışması ile örtüştüğü için bu

yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın araştırma deseni olarak ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek istendiğinde çok fazla sayıda belge ve yöntem ile veri toplanarak yapılan bir araştırma desenidir (Yin, 1992). Bu çalışmada da 5. sınıf İngilizce programı hakkında oldukça detaylı ve derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da doküman analizi, görüşmeler, gözlemler ile veriler toplanmış ve detaylı analize ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaca en uygun verinin durum çalışması deseni ile sağlanacağına karar verilmiş ve durum çalışması kullanılmıştır. Ayrıca Stake (1983) bir durumun derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenebilmesi için çok büyük genellemeler yapmadan analiz edilmesi ve durum çalışması ile zengin verilerin elde edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Bu gereği de çeşitli belgelerde açıkça ifade etmiştir. Yine Stake (1981) ihtiyaca cevap verici program değerlendirmenin felsefesi gereği durum çalışması ile yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Hem programın amacının en sağlıklı şekilde yerine getirilmesi hem de kullanılacak program değerlendirme yaklaşımının prensiplerinin durum çalışmasının prensipleri ile birebir örtüşmesi sebebiyle bu desen takip edilmiştir.

6.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılında Afyonkarahisar ilinin Bolvadin ilçesinin merkezinde yer alan ortaokulların İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme olarak belirlenmiştir. Tipik durum araştırmanın probleminden yola çıkarak çok sayıda durumdan bahsetmek yerine tipik, ayrılmayan bir durumun ele alınarak durumun ortaya koyulmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışma kapsamında da Bolvadin ilçesinde yer alan ve herhangi bir ayırt edici özelliği bulunmayan ortaokullardaki durumdan yola çıkılmıştır.

Çalışmanın yürütüldüğü Afyonkarahisar ilinin Bolvadin ilçesinin hem ilçe merkezinde hem de köylerinde ortaokullar bulunmaktadır. Genel anlamda geçimini tarım, hayvancılık ve bu sektörlerde yapılan ticaret ile sağlayan ailelerin olduğu Bolvadin ilçesinde 18 ortaokul bulunmaktadır. Bu okullardan 11 tanesi köylerde ve uzak mahallelerde, 7 tanesi de ilçe merkezinde yer almaktadır. Stake (1983) çalışmanın kapsam genişliğinin çok fazla olmasının derinlemesine analiz yapılmasına imkân tanımayacağını belirtmiştir. Bu sebeple bu çalışmanın kapsamı Bolvadin ilçe merkezinde

yer alan 7 ortaokulda 5. sınıfların İngilizce derslerine giren öğretmenlerini ve bir grup 5. sınıf öğrencisini içermektedir.

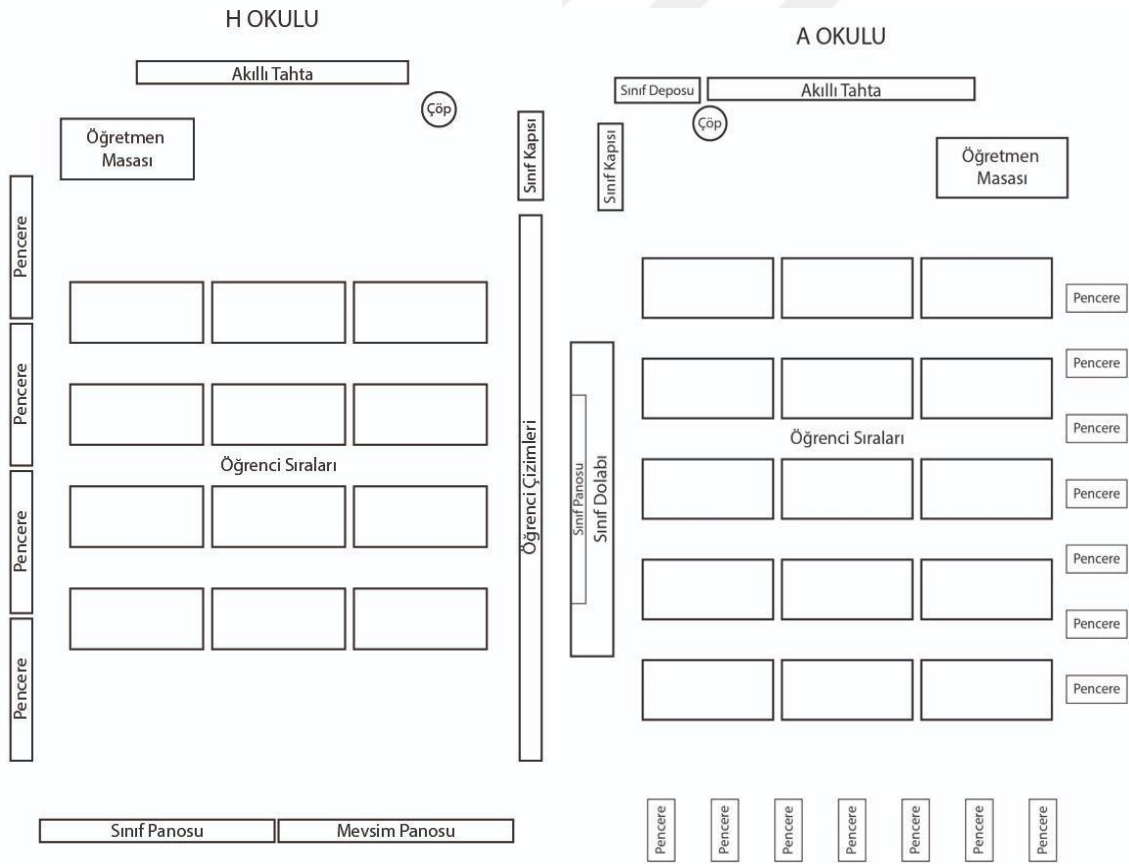
İlk aşamada yapılan bireysel görüşmelere 7 okuldan 7 İngilizce öğretmeni gönüllü katılım göstermiştir. Bu öğretmenlerden 4'ü erkek, 3'ü kadın öğretmenlerdir. Sonraki aşamada yapılan odak grup görüşmesine ise 7 okuldan 8 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 5 tanesi erkek, 3 tanesi de kadın öğretmenler olmuştur. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde ise test başarısı en yüksek olan A. Okulu'ndan gönüllülük esasına dayanarak katılım gösteren öğrenciler yer almıştır. Görüşmeye 3'ü kadın, 4'ü erkek olmak üzere 7 öğrenci katılmıştır. Gözlemler ise ilçenin en kalabalık okulu olan H. Okulu'nda ve test başarısı en yüksek okul olan A. Okulu'nda yapılmıştır. H. okulu ilçe merkezinde yer alan ve birçok mahalleye yakın olan bir konumda bulunmaktadır. Çok fazla mahalleden öğrencinin olması sebebiyle de öğrenci profilinde oldukça çeşitlilik görülmektedir. Her türlü meslek grubundan veliye sahip olan okulun sınıfları ortalama 15-20 kişiliktir. Okulun fiziki imkânları iyi durumda olduğundan her sınıf seviyesinde çok fazla şubesi bulunmaktadır. Okula çevreden yürüyerek gelen öğrenciler olduğu gibi servisler ile taşınalı olarak gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Kalabalık ve her anlamda çeşitliliğin bol olduğu bir okul olması sebebiyle de ilçe milli eğitimin yaptığı değerlendirme sınavlarında akademik başarısı orta seviyelerde olan bir okuldur. A. okulu ise bir fabrikanın çalışanlarının çocukları için özel olarak fabrika tesisi içinde açılmış bir okuldur. İlçe merkezinin oldukça dışında bulunan okul fabrikanın sosyal alanı içinde ve güvenli bir alanda yer almaktadır. Zamanla okul ilçe merkezinden de öğrencileri kabul etmeye başlamıştır. Fiziki olarak küçük bir okul olması sebebiyle çok fazla nüfusa sahip değildir. Neredeyse her sınıf bazında bir şubesi bulunan okulun sınıf mevcutları ortalama 25-30 öğrenci arasında değişmektedir. Öncelikle fabrikada yer alan mühendis ve çalışanların çocuklarının bulunduğu okula dışarıdan alınan öğrencilerin birçoğunun ailesi memur ya da beyaz yakalı diye nitelendirilen grupta yer almaktadır. Yine ilçe milli eğitimden alınan bilgiye göre ilçe milli eğitimin yaptığı değerlendirmelere göre akademik başarı açısından okulun ilçenin en iyisi ya da en iyi ikinci okulu olduğu öğrenilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mezuniyet Programı	Tecrübe Yılı
E. Öğrt.	Kadın	Eğitim Fakültesi	6 yıl
M. Öğrt.	Kadın	Eğitim Fakültesi	9 yıl
B. Öğrt.	Kadın	Eğitim Fakültesi	7 yıl
S. Öğrt.	Erkek	Eğitim Fakültesi	8 yıl
Ç. Öğrt.	Erkek	Eğitim Fakültesi	9 yıl
V. Öğrt.	Erkek	Eğitim Fakültesi	8 yıl
A.Öğrt.	Erkek	Eğitim Fakültesi	8 yıl
*C. Öğrt.	Erkek	Eğitim Fakültesi	7 yıl

*C. Öğrt. Yalnızca odak grup görüşmesine katılım göstermiştir.

Şekil 2. Gözlem Yapılan Sınıfların Krokileri



6.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Çalışmanın, detaylı analiz yapabilmek ve sağlıklı veri elde edebilmek amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi kapsamında MEB tarafından hazırlanan 5. sınıf İngilizce öğretim programı incelenmiştir. Programda belirtilen unsurlar, amaçlar, içerik ve konular detaylı bir şekilde incelendikten sonra yine konuya hakimiyet sağlanması amacıyla MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 5. sınıf İngilizce ders kitabı da incelemeye alınmıştır. Resmiyette geçerli olan öğretim programı ve ders kitaplarının yanı sıra görüşme ve gözlemler sırasında okullarda veli rızası alınarak ek kaynak kullanıldığı öğrenilmiştir. Bu bilgi doğrultusunda her okulun kullandığı özel yayınevleri tarafından hazırlanan farklı ek kaynaklar da incelemeye dahil edilmiştir. Yapılan tüm bu incelemelerde araştırma problemi ve alt problemleri doğrultusunda kitaplarda sunulan içeriklere, içeriklerin çeşitliliğine, sunuş şekline, miktarına, şekil-boyut ilişkisine vb. detaylı özelliklerine odaklanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları ise detaylı betimlemeler kullanılarak rapor haline getirilmiştir. Ulaşılan bu bulgular çalışmanın diğer bulguları ile de karşılaştırılmış ve aralarındaki bağlantı tartışılarak sunulmuştur.

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modelinde yapılacak bir durum çalışması kapsamında 5. sınıf İngilizce öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşme için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun oluşturulması sırasında çalışmanın amaç ve kapsamı doğrultusunda cevap aranan problemlere odaklanılmıştır. Bu cevaplara ulaşılabilmek için açık uçlu ve yönlendirmeden uzak sorular kullanılmasına özen gösterilmiştir. İlk aşamada araştırmanın sorularını içeren tüm boyutların dahil edildiği 12 sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form uygulanmadan önce eğitim programları ve öğretim alanında bir doçent ve yine aynı alandan bir doktor öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve amaca uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Uzmanların yaptığı düzeltmelerin ardından çalışma grubunun dışında olan bir 5. Sınıf İngilizce öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Yapılan bu ön görüşme ile formun zayıf ve güçlü yönleri saptanmış, geliştirilmesi gereken noktaları belirlenmiştir. Yapılan son düzeltmeler yine alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve onaylanmıştır. Alınan onayların ardından hazırlanan görüşme formu 5 ayrı okulda görev yapan ve 5. sınıflarda ders veren, görüşmeye katılmaya gönüllü 7 öğretmen ile yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Her bir öğretmen ile görüşme sağlıklı iletişim kurulabilecek farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin ardından sınıf gözlemi yapılmıştır. Yapılan gözlem türü itibari ile yapılandırılmış gözlem olarak belirlenmiştir. Yapılandırılmış gözlem araştırmacının alanda dışarıdan belirli bir form ya da çizelge ile yaptığı gözlem türü olarak ifade edilmektedir (Cansız Aktaş, 2019). Bu gözlem türünde araştırmacı birebir uygulayıcı olmaktan ziyade var olan durumu dışarıdan izleyip önceden hazır edilen bir taslağa göre takip etmektedir. Yapılan sınıf gözlemleri için de araştırmacı dersin öğretmenini ve öğrencileri gözlemlemeye karar vermiştir. Yapılacak gözlem için öncelikle çalışmanın amacına uygun ve araştırma sorularına yönelik bir gözlem formu oluşturulmuştur. Bu gözlem formunda dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yaşanması muhtemel durumlar gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında araştırmanın kapsamı dahilinde ders anında hangi noktaların gerçekleştiği, hangi noktaların gerçekleşmediği, gerçekleşmeyen durumları ders anında nelerin etkilediği gibi detaylar üzerinde durulmuştur. Oluşturulan gözlem formu alan uzmanı bir doktor öğretim üyesinin kontrolü ve düzeltmelerinin ardından hazır hale getirilmiştir. Ders anında gözlem formunda yer alan hususlara ek olarak detaylı notlar alınmış ve ders sonrasında tekrar incelenmiştir. Gözlemlerin ilçedeki öğrencilerin durumunu belirgin bir şekilde yansıtabilecek okullardan birer sınıfta yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ilçenin en kalabalık olan okulunun 5. sınıflarının bir şubesinde farklı günlerde 3 ders saati toplamda 120 dk. gözlem yapılmıştır. Yine ilçe milli eğitim müdürlüğünden alınan istatistiklere göre ilçenin en başarılı okullarından bir okulun 5. sınıflarından bir şubede farklı günlerde 4 ders saati, toplamda 160 dk. gözlem yapılmıştır.

Yapılan bireysel görüşme ve sınıf gözlemlerinin ardından çalışmanın veri ihtiyacı doğrultusunda 5. sınıf öğretmenleri ile odak grup görüşmesi yapılmasına karar verilmiştir. Odak grup görüşmesi için bireysel görüşme sonucunda ulaşılan verilerden yola çıkılarak daha detaylı bir analize ulaşılması gerektiğine karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda bireysel görüşmelerin analizi sonucunda ulaşılan kod ve temaların ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form öncelikle 7 soru ve bu soruları destekleyen alt sorulardan oluşmuştur. Ön taslak şeklinde olan form alan uzmanı bir doçent öğretim üyesinin kontrollerinin ardından 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu halini alarak daha net ve yalın bir form şekline gelmiştir. Elde edilen 5 soru ve her sorunun 2-3 alt sorusunun olduğu görüşme formu alan uzmanı doktor öğretim görevlisinin onayı alındıktan sonra çalışma grubu dışından bir 5. Sınıf İngilizce öğretmeni ile paylaşılmıştır. Soruların uygunluğuna dair öğretmen onayının da alınmasının ardından

görüşme formu hazır hale gelmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları gönüllülük esasına dayanarak katılım gösteren ve kapsam dâhilindeki okullarda 5. sınıflarda derse giren 8 İngilizce öğretmenine yönlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme toplamda 106 dakika sürmüştür. Görüşme katılımcıların da kolay ulaşabileceği bir anaokulunun ortak salonunda U şeklinde düzenlenmiş bir masa etrafında toplanılarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel ve odak grup görüşmelerinin ardından elde edilen verilerin ışığında sınıf içindeki durumun öğrenciler ile de konuşulması gerektiği kararına varılmış ve 5. sınıf öğrencileri ile de odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun kapsamını belirlemek için araştırma soruları ve bu sorular ışığında öğretmenlerden elde edilen bulgular kullanılmıştır. Bu bulgulara öğrencilerin gözünden bakmak için önce 7 ana soru ve her soru için 2-3 alt sorusunun bulunduğu bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form alan uzmanı doçent öğretim üyesinin de katkıları ile 5 ana soru ve her sorunun 2-3 alt sorusu olacak şekilde düzenlenmiştir. Formun uygulanması öncesinde görüşme grubunun dışından bir öğrenci grubu ile formun ön uygulaması yapılmış ve son düzenlemeler ile form hazır hale gelmiştir. İlçedeki bir okuldan gönüllülük esasına dayanarak katılım gösteren 7 öğrenci ile bir öğrencinin evinde toplanılmıştır. Bir masa etrafında her öğrencinin birbirini görebileceği düzende gerçekleştirilen odak grup görüşmesi toplamda 95 dakika sürmüştür.

6.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Veri toplama aşamasında sırasıyla doküman analizi, öğretmenlerle bireysel görüşmeler, ders gözlemleri, öğretmenlerle odak grup görüşmesi ve öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen görüşme verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi; gözlem ve doküman analizi verilerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi analiz yapılmadan önce saptanmış kurallara göre verilerin gruplandırılması ve bu gruplandırma sonucunda öne çıkan bazı kelimeler ile kod ve temalara ulaşılmasıdır (Boyras ve Tepe, 2019). Ulaşılan kod ve temalar ile elde edilen verileri derinlemesine irdelemek ve detaylı bir şekilde raporda yansıtmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da daha alt yapılar olan kod ve temalardan faydalanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz ise yapılan gözlemlerin, görüşmelerin, metin analizlerinin sonucunda ulaşılan verilerin detaylı açıklamalar ile yansıtılması ile yapılan

bir analiz şeklidir (Boyraz ve Tepe, 2019). Bu analiz ile saptanan verileri açıkça ve detaylı bir şekilde yansıtmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Her iki yöntem de çalışmada gerekli görülmüş ve veri analizinde yer verilmiştir.

Doküman analizi yaparken araştırmacı tarafından detaylı notlar tutulmuştur. Daha sonra betimsel analiz yöntemi ile tutulan notlar raporlanmış ve çalışmanın genelinde kullanılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin de izni alınarak ses kaydı olarak depolanmış ve daha sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Öncelikle kod ve temalarına ulaşılmış ve daha sonra eğitim programları alanında uzman bir öğretmen tarafından araştırmacının ulaştığı kod ve temalar gözden geçirilmiştir.

Yapılan ders gözlemlerinde araştırmacı gözlem anında notlar tutmaya çalışmıştır. Birçok not gözlem sonrasında alınan küçük notlardan yola çıkarak tamamlanmıştır. Gözlem anında karmaşık olan notlar gözlem sonrasında yazılı ve düzenli bir hale getirilmiştir. Ulaşılan veriler çalışmanın bulgularını destekler nitelikte sunulacaktır.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinde katılımcıların da izni ile hem video ile görüntü kaydı hem de üç farklı ses kayıt cihazı ile ses kaydı yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Analizden önce görüşmenin video kaydı izlenmiş ve olası gözden kaçan jest, mimik ve ifadeler kontrol edilmiştir. Video kaydı ve ses kaydı arasındaki uyumun tamamlanmasından sonra elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan kod ve temalar eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan bir doktor öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir.

Son olarak öğrenciler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşme öğrenci velilerinin de izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme sonrasında kayıt yazıya dökülmüş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Ulaşılan kod ve temalar eğitim programları ve öğretim alanından bir öğretim görevlisi tarafından kontrol edilmiştir.

6.4.1. Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel bir araştırma olarak yürütülen bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli önlemler alınmıştır. Elde edilen verilerin farklı bakış açıları içermesi sonucu zenginleşerek veri güvenliğini artırması için üçgenleme (triangulation) yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle doküman analizi yapılmıştır. Uzmanların da onayları alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı

bireysel görüşmeler aracılığı ile veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi aşamasında yine alan uzmanlarından dönüt ve onaylar alınarak kod ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan kod ve temalar çalışmaya yansıtılmadan önce görüşülen her bir öğretmen ile paylaşılmış ve kendilerinin ifade ettiği görüşleri doğrulamaları istenmiştir. Stake (1983) paydaşların kendi düşüncelerine yapacakları dönütlerin ve doğrulamaların elde edilecek bilginin güvenilirliğini arttıracaklarını ifade etmiştir. Bu şekilde bireysel kontroller ile en güvenilir veriye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yapılan bireysel görüşmelerin ardından hazırlanan ve uzman tarafından incelenen gözlem formu kullanılarak yapılan sınıf gözlemleri ile veriler elde edilmiştir. Gözlem verilerinin analizinde yine uzman ve öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve veri doğrulaması yapılmıştır. Gözlemlerin ardından öğretmenler ve öğrenciler ile odak grup görüşmesi yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki ayrı uzman tarafından onaylanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde verilerin sağlıklı bir şekilde yansıtılabilmesi için görüntü ve ses kaydı alınmış ve analiz aşamasında incelenmiştir. Görüşme verilerinin analizinde ulaşılan kod ve temalar bir uzman tarafından onaylanmıştır. Sonuçlar raporlanmadan önce görüşmelere katılan öğretmenler ve öğrencilerle paylaşılmış ve onlardan bireysel doğrulamalar alınmıştır.

Yapılan görüşmelerin her biri için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formlar alan uzmanı doktor ve doçent öğretim üyelerinin gözetiminden geçtikten sonra düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan bu düzeltmeler ile değişen formlar çalışma grubunun dışında 5. Sınıf İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri ile ön görüşmeye tabi tutulmuştur. Uygulanan ön görüşmelerden sonra tespit edilen eksiklerin de tamamlanması ile görüşme formları son halini almış ve çalışma grubu ile kullanılmıştır. Yapılan bireysel görüşmeler sonunda gözden geçirilen verilerin güvenilirliğinin kontrol edilmesi için ise Miles ve Huberman (1994) görüş uyumu formülü kullanılmıştır. Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) x 100 dür. Formüle göre ulaşılan alt temalar ve temalar bağlamında araştırmacılar arası görüş uyumu %93 olarak hesaplanmıştır. Uzman öğretmen ile de kod ve temaların uyumunda uzlaşıldıktan sonra ulaşılan sonuçlar görüşülen öğretmenlerle paylaşılmıştır. İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli gereği öğretmenlerin görüşme sonunda varılan sonuçları doğrulaması veya yanlışların düzeltilmesi istenmiştir. Odak grup görüşmesinin sonucunda ise kontrol edilen verilerin güvenilirliğinin kontrol edilmesi için

ise Miles ve Huberman (1994) görüş uyumu formülü kullanılmıştır. Formüle göre ulaşılan alt temalar ve temalar bağlamında araştırmacılar arası görüş uyumu %91 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirmenin ardından ulaşılan sonuçlar görüşmeye katılan öğretmenlere de gönderilmiş ve öğretmenlerden de doğrulanması istenmiştir. Alınan dönütlerin ardından veriler son halini almıştır. Öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmesinin sonunda kontrol edilen verilerin güvenilirliğinin kontrol edilmesi için ise Miles ve Huberman (1994) görüş uyumu formülü kullanılmıştır. Formüle göre ulaşılan alt temalar ve temalar bağlamında araştırmacılar arası görüş uyumu %88 olarak hesaplanmıştır. Verileri doğrulamak amacıyla görüşmeye katılan öğrencilerle ulaşılan sonuçların söyledikleri ile örtüşüp örtüşmediği sözel olarak teyit edilmiştir ve veriler son halini almıştır.

Çalışmanın bulgular kısmında veri toplama aşamasında kullanılan her bir yöntemin bulgularına yer verilmiştir. Bu bulgular arasında örtüşen ya da ayrışan noktalar detaylı bir şekilde aktarılmıştır ve veriler arası bağlantının kurulmasına özen gösterilmiştir. Yapılan doküman analizi, gözlem ve görüşmeler ile hangi verilere ulaşıldığı, veriler arasındaki tutarlılık veri güvenilirliği için dikkatle aktarılmıştır. Ulaşılan sonuçların açık ve anlaşılır olması için doğrudan alıntılara, detaylı betimlemelere yer verilmiştir. Alıntılarının sunumu aşamasında her bir görüşmeden veya gözlemden alıntının yer almasına dikkat edilmiştir.

6.5. İHTİYACA CEVAP VERİCİ PROGRAM DEĞERLENDİRME KAPSAMINDA İZLENEN ADIMLAR

İhtiyaca cevap verici program değerlendirmenin uygulanışını kolaylaştırmak amacıyla taslak bir plan olarak saat yönünde ilerleyen bazı aşamalar sunulmuştur. Stake (1976) bu planın adım adım takip edilmesinden ziyade değerlendirilecek programın ihtiyaçlarına göre tekrarlanabileceğini, atlanabileceğini ya da adımların yerlerinin değiştirilebileceğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmanın kapsam ve ihtiyaçları gereği bazı uygulama adımları birden çok kullanılmış, bazı adımlar atlanmış ve bazı adımların da yerleri değiştirilmiştir. Çalışma boyunca kullanılan adımlar sırasıyla şu şekilde olmuştur;

6.5.1. Program Kapsamını Tanımla, Program İçeriklerini ve Aktivitelerini Gözden Geçir

Stake (1976) in verdiği döngüde ikinci ve üçüncü aşamada olan bu adımlar yapılan çalışmada ilk adım olarak uygulanmıştır. Araştırmacının alan tecrübesinin yanı sıra

programın yazılı metinlerinin içeriklerine, bütününe hakim olabilmesi için bu iki adımla başlaması gerektiğine karar verilmiştir. 5. Sınıf İngilizce öğretim programı ve ders içinde kullanılan kitapların detaylı incelenmesi sırasında programın neler içerdiği, nelerle sınırlı kaldığı saptanmıştır. Belirlenen bu kapsam ile çalışmanın da kapsamı belirlenmiş olup amaçtan uzaklaşmadan doğal ortamında bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır. Programın kapsamının belirlenmesinin ardından planda kazanımların neler olduğu, bu kazanımların uygulanması için sunulan yöntemler, değerlendirme önerileri incelenmiş ve bunlar üzerine detaylı notlar alınmıştır. Öğretim programının incelenmesinin yanında ders kitapları da detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öncelikle MEB tarafından öğrencilere dağıtılan ders kitabı analiz edilmiştir. Ardından öğretmenlerin derslerinde kullandığı çeşitli özel yayınevlerinin kitapları incelenmiştir. Tüm kitapların içerikleri, bu içerikleri sunuş yolları, kazanımları nasıl yansıttıkları, programda verilenlerle kitapların uyumları ve kitapların birbirleri ile uyumları detaylı notlar halinde betimlenmiştir.

6.5.2. Gözlemcileri, Yargılayıcıları ve Araçları Belirle

Program değerlendirme de yedinci adım olarak belirtilen bu aşamanın yapılacak çalışmanın verilerinin sağlıklı bir şekilde elde edilebilmesi için bu aşamanın ikinci adım olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Programı ve süreci analiz etme konusunda süreci yürütecek araştırmacı, gözlemciler belirlenmiş ve nasıl bir gözlem yapılacağına bu gözlem sırasında nelere dikkat edileceğine karar verilmiştir. Çalışmanın içinde dört kere tekrar eden bu aşama doküman analizinde, bireysel görüşmelerde, odak grup görüşmelerinde, sınıf gözlemlerinde ve bunlar için kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanmasında tekrar tekrar işe koşulmuştur. Her bir veri toplama sürecinin gerek hazırlık gerekse uygulama aşamasının kontrollerinde yargılayıcılar olarak öncelikle paydaşlar olan öğretmen ve öğrencilere daha sonra alan uzmanı doktor ve doçent öğretim üyelerine başvurulmuştur. Çalışma boyunca uygulanan her bir veri toplama ve analiz sürecinin öncesinde ve sonrasında yargılayıcılardan destek alınmıştır.

6.5.3. Programda Yer Alan Programcılar ve Katılımcılar ile Görüş, Programın Amaçlarını ve Program Üzerine Endişeleri Keşfet

Saat döngüsünde ilk adım olarak sunulan programda yer alan programcılar ve katılımcılar ile görüş aşaması bu çalışma kapsamında üçüncü adım olarak uygulanmıştır. Programın amaçlarını ve program üzerine endişeleri keşfet adımı ise dördüncü adım olarak ifade edilmiştir. Ancak yapılacak görüşmelerde paydaşların gözünden programın amaç ve endişelerinin keşfedilmesinin gerekli olacağına karar verilmiş ve bu iki adım bir

arada uygulanmıştır. Yapılan analizler ile program ve materyalleri hakkında detaylı bilgiye ulaşan araştırmacı programın paydaşları ile görüşmeler yapmıştır. Programın paydaşları olarak sınıf içinde aktif uygulayıcılar olan öğretmenler ve uygulamaların birebir katılımcıları olan öğrenciler ile irtibata geçilmiştir. Öncelikle bireysel görüşme formu kullanılarak yapılan bireysel görüşmelerle öğretmenler, odak grup görüşmesi formu kullanılarak yapılan öğrenciler ile odak grup görüşmesi ve ayrıca öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi ile her iki grubun gözünden programın amaçları, yaşanan süreçte ortaya çıkan sorunların neler olduğu ve paydaşların bu konulardaki kaygılarının neler olduğuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında amaç ve sorunlar hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmış ve konular detaylı bir şekilde görüşmeciler ile konuşulmuştur. Bu sebeple de çalışmanın uygulanması sürecinde görüşmelerin çeşitlenmesine ve sınıf içinde gerçekleşen durumların gözlemlenebilmesi için sınıf gözlemlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

6.5.4. Program Hakkındaki Problemleri ve Konuları Kavramsallaştır

Saat döngüsünde beşinci adımda yer alan program hakkındaki problemleri ve konuları kavramsallaştır adımı yapılan çalışma kapsamında dördüncü adım olarak uygulanmıştır. Çalışma boyunca yapılan analiz ve değerlendirmelerin sonunda ulaşılan sonuçların raporlamaları değerlendirildiğinde konuları ve sorunların kavramsal ifadeler olarak belirtildiği görülmüştür. Uygulanan betimsel analiz ve içerik analizlerinden sonra ulaşılan başlıklar, temalar var olan program problemlerini ve program hakkındaki hususların ifade edilmesini sağlamıştır. Elde edilen tüm kavramlar bulgularda ifade edilmiş ve çalışmanın raporunda yer almıştır.

Program hakkındaki problemlerin ve konuların kavramsallaştırılmasının ardından altıncı aşama olarak bilgi eksikliğini tanımla adımı gelmektedir. Çalışmanın öncesinde, uygulanması süresince ve analizler sonrasında program ve programı etkileyen durumlar hakkında bilgi eksikliğinin çok fazla olmadığı görülmüştür. Kavramsallaştırılacak seviyede bir veri eksikliğinin olmadığına görülmesi üzerine bu aşama üzerinde çalışılmış ancak detaylandırılmadan ve betimsel açıklamaları yapılmadan geçilmiştir.

6.5.5. Programın Öncesini, Bağlantılarını ve Sonuçlarını Belirle, Temalaştır: Betimlemeler ve Durum (Örnek Olay) Çalışmaları Hazırla

Program değerlendirme sürecinin sekizinci ve dokuzuncu aşaması olan programın öncesini, bağlantılarını ve sonuçlarını belirle, temalaştır: betimlemeler ve durum (örnek

olay) çalışmaları hazırla bu çalışma kapsamında beşinci ve altıncı adımlar olarak yer almıştır. 5. Sınıf İngilizce öğretim programının günümüzde kullanılan son halini almadan önce nasıl bir formatta olduğu, içeriklerinin neler olduğu vb. konuları gerek tecrübesi fazla olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden gerekse yapılandırılan doküman analizlerinden öğrenilmiştir. Elde edilen veriler de çalışmanın birinci bölümünde programın değişimi olarak ele alınmış ve detaylandırılmıştır. Programın ders anında ve sonrasında nelerle bağlantılı olduğu, bu bağlantıların ne gibi sonuçlar doğurduğu, bu sonuçların etkilerinin neler olduğu gibi hususlar veri toplama aşamalarında detaylıca öğrenilmiş ve çalışmanın bulgular kısmında belirtilmiştir. Yapılan analizlerin anlaşılabilir bir şekilde aktarılabilmesi için temalara ulaşılmıştır. Bu temalar altında sunulan araştırma bulguları detaylı açıklamalar, betimlemeler, analiz notları ve görüşlerden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

6.5.6. Doğrula, Onayla ve Doğruluğunu İspatlamak İçin Çabala

Stake (1976) tarafından önerilen araştırma süreci şablonunda onuncu adım olarak yer alan doğrula, onayla ve doğruluğunu ispatlamak için çabala aşaması yapılan bu çalışmanın başından sonuna kadar her bir sürecinde tekrarlanmıştır. Doküman analizinin yapılmasından sonra araştırmacının ulaştığı verilerin doğruluğunu ispatlamak için veriler uzman doçent öğretim üyesinin onayından geçirilmiştir. Öğretmenlerle ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin ardından ulaşılan temalar alan uzmanı doktor ve doçent öğretim üyelerinin onayının ardından görüşmecilerle de paylaşılmıştır. Ulaşılan veriler görüşülen kişinin de onayının alınmasının ardından sunulmuştur. Elde edilen verilerin doğruluğundan emin olabilmek için çeşitli veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Görüşme, gözlem, doküman analizi gibi yöntemlerle elde edilen verilerin örtüşüp örtüşmediği kontrol edilmiş ve verilerin doğruluğunun tespit edilmesinden sonra bulgu olarak sunulmuştur. Yine alanyazın da var olan çalışmalarla bu çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındaki bağlantılara bakılmıştır. Var olan çalışmaların sonuçları ile örtüşmeyen bulguların sebepleri incelenmiş ve bu çalışmada ulaşılan verilerin doğruluğu alan uzmanı ile tekrardan incelenip emin olunması halinde rapor olarak sunulmuştur. Her bir aşamada paydaşlar ve uzmanlar tarafından en az üç kontrolden geçirilen bulgular çalışmanın sonucu olarak yansıtılmıştır.

6.5.7. Okuyucuların Anlaması İçin Formatı Ayıkla ve Düzenle, İhtiyaç Halinde Resmi Bir Rapora Dönüştür

İhtiyaca cevap verici program değerlendirme yaklaşımı ile yapılan değerlendirme sürecinin son adımları okuyucuların anlaması için formatı ayıkla ve düzenle, ihtiyaç halinde resmi bir rapora dönüştür aşamalarıdır. Bu aşamalar ile hazırlanan değerlendirme sonuçları sunulmaktadır. Sunulan değerlendirmeler çalışmaların amaçlarına göre resmi raporlar halinde de sunulabilmektedir. Yapılan bu çalışmada tüm sürecin açık ve anlaşılır olması için tüm süreç, uygulanan aşamalar, ulaşılan veriler, bu verilerin ne anlama geldiği ve değerlendirmenin sonunda nasıl bir sonuca ulaşıldığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Yapılan açıklamaların ise düzenli ve sistematik bir şekilde aktarılmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın bir tez çalışması olması sebebiyle yani ihtiyaç halinin gerçekleşmesi sebebiyle yazılı bir rapor olarak sunulmasına karar verilmiş ve bu şekilde düzenlenmiştir.

7. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bulgular bölümünde çalışmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar paylaşılmış ve açıklanmıştır.

7.1. 5. SINIF İÖP BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLER BOYUTU

Bu bölümde 5. Sınıf İÖP'nı etkileyen ya da programdan etkilenen bireysel ve çevresel durumlar ortaya konulmuştur. Bu faktörler programın öğretmene ve öğrenciye etkisi, veli ve yönetim birimlerinin program işleyişi üzerindeki etkisi, fiziki imkanların etkisi ve pandemi etkisi başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 2. Bireysel ve Çevresel Faktörler

Tema	Kod	N	İlgili Alıntı
Bireysel ve Çevresel Faktörler	Program yetiştirme kaygısı	9	Yetiştirmekte zorlandığım zamanlar bazen olacak diye böyle tedirginlik içinde oluyorum açıkçası
	Hazırbulunuşluğu yetersiz öğrenci	7	Çocuklar hazırbulunuşluluk ile gelmiyor zaten 5.sınıfa
	Veli, idare baskısı	13	Aile yönünden böyle bir baskı oluyor işte
	Fiziki imkân yeterliliği	6	Etkileşimli tahtalarla böyle çocuklara tahtadan açınca orada böyle etkinlikleri yaparak hızlı hızlı ilerleyince gayet güzel oluyor
	Pandemi etkisi	7	Bir sene geride kalmış gibi bir izlenim vardı. Hani bir sene kayıp gibi geldiler 5. sınıfa geldiklerinde

7.1.1. Programın Öğretmene ve Öğrenciye Etkisi

Program içeriğinin yoğun olması, ders saatinin yetersiz olması vb. gibi etkenlerin sonucunda öğretmenler kendilerinden beklenen zaman içinde programı yetiştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple de sürekli olarak bir yetiştirme kaygısı içinde olduklarını ve dersin verimli şekilde işlenmesini gözden kaçırabildiklerini belirtmişlerdir. Programı kendilerine tanınan sürede bitirme kaygısı taşıyan öğretmenler bu durumun bir yıl boyunca devam ettiğini ve çözüm olarak da konuları ya da etkinlikleri atlamak, belirli bir dönem çok hızlı ders işlemek gibi yöntemler geliştirmişlerdir.

“sanki 3 ünite sıkıştırılmış gibi aynı anda işte ülke sorma, millet sorma, yaşını sorma, sınıfını sorma, hangi dersleri seviyorsun vesaire 2 üniteye sığdırmışlar...Cevapta ülke ismi varsa kalıp budur ezbere yönelik speaking writing dışında her şeyi kullanıyoruz açıkçası... ünite bitiremedi diye işgüzarın birisi şikayet ediyor... O yüzden de biraz elimiz ayağımız bağlı.” (Ç. Öğrt.)

“Yani yeri geldiğinde bayağı bir oyun tarzı etkinlik yaptırmaya çalışıyorum amabir taraftan da tabii ki yetiştirmek zorunda olduğumuz bir müfredat var bu çocuklar deneme sınavına giriyorlar... yetiştirmekte zorlandığım zamanlar bazen olacak diye böyle tedirginlik içinde oluyorum açıkçası. Çünkü plana göre gitmeye çalıştığım zaman hepsini hemen bir ay içinde halletmemi istiyorlar benden...böyle olunca tabi bir ayda hepsini yetiştirememe durumum oluyor.” (E. Öğrt.)

“...Orada işte plana göre sorular hazırlanıyor atıyorum şubat ayında yapılacak taramada şubatta işlenmesi gereken konular soruluyor. Tabii bu hem sınıfın düzeyine göre bazen yavaş gitmek gerekiyor bazen planın gerisinde kalmak gerekiyor. Bu açıdan da zorluyor bizi. Konuları yetiştirebilmek için yapılması gerektiğini düşündüğüm çalışmaları yapamıyoruz.” (A. Öğrt.)

“...Bu yüzden öğretim programı yetişmiyor açıkçası, zar zor yetişiyor yani yetişiyormuş gibi gözüktüyor ama çocukların öğrenmesine baktığımızda öğrenme gerçekleşmiyor tam anlamıyla... Bu da işte illa müfredat yetiştirelim çabasından kaynaklanıyor. Aslında böyle bir zorunluluk olmasa veya direkt bize seyretilmiş bir öğretim programı gels’ 5’ler için daha verimli olacağını düşünüyorum.” (V. Öğrt.)

“Çünkü bir müfredat yetiştirme gibi durumumuz oluyor ister istemez. Ve bir tatil oluyor, öğretmen bir toplantıya gidiyor, bir şekilde bir şey oluyor. Bunu düşünüp biraz daha gevşetilmeli program...10 ünite bana fazla geliyor açıkçası. Belki grammar konuları sürekli tekrar ediliyor ama öğretmene ekstra etkinlik yapacak vakit vermiyor. Ya da ekstra kendi istediğimiz bir etkinliği yapabilmemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Onları yapacak vakit kalmıyor” (OGG M. Öğrt.)

H. Okulunda 07.06.22 ve 09.06.22 tarihlerinden yapılan dört ders gözleminde öğretmenin etkinlikleri hızlı bir şekilde yaptığı ve her bir etkinliğe ortalama 4-5 dakika ayırdığı görülmüştür. Öğrencilere kitaptan yetişmediğini söylediği bazı etkinlikleri her dersin sonunda eve ödev verme şeklinde tamamladığı görülmüştür. 09.06.22 tarihli gözlemin son dersinde saat 10.13’te öğrencilere kitabın kalan ünite sayfalarını tamamlamalarını ve üniteyi bitirmelerini söylemiştir. 07.06 tarihli gözlemlerin ders arasında öğretmen ile yapılan sohbette ünitelerin farklı bir şekilde yetişmediğini, tamamlamak zorunda olduğu için de eve ödev vermek zorunda olduğunu üzgün ve bıkkın bir yüz ifadesi ile belirtmiştir. A. Okulunda ise 09.06.22 13.30 da yapılacak gözlem öncesinde öğretmenin normalde 10. üniteyi işliyor olmaları gerektiğini ancak yetiştiremeyeceği düşüncesi ile bu ünitenin tamamen işlenmeden bırakılarak 9. üniteye devam edildiği öğrenilmiştir. Bu durumu ifade ederken de öğretmen “Napalım hocam zaten yetişmeyecekti bari 9. ünite tam olsun dedim” ifadesini kullanmıştır. Aynı

görüşmede öğretmen 2. ve 3. ünitelerin yüzeysel bir şekilde sadece kelimelerin verilerek geçildiğini aktarmıştır.

Öğretmenler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sırasında öğretmenlerden birinin konuların yetişmediğini ifade ettiği bölümde tüm katılımcılar gerek başlarını sallayarak gerekse de ‘evet, aynen öyle’ ifadelerini kullanarak öğretmenin görüşüne katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere odak grup görüşmesinde bu durum sorulduğunda öğretmenlerinin konuları hızlı işlediğini ve bu yüzden bazı ünitelerin çok kısa sürdüğünü söylemişlerdir. Ancak bu durumun konuların anlaşılması açısından kendileri için sorun teşkil etmediğini ifade etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin 5. sınıf düzeyine geçtiklerinde hazırlanan öğretim programındaki kazanımları edinmeye bilişsel olarak yeterince hazır olmadığı yönündedir. Öğretmenler, öğrencilerin 4. sınıftan sonra 5. sınıfa adapte olamadıklarını, yaş ve bilişsel olarak da bu duruma uyum sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sonucu olarak öğrencilerin ders motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

“... öğrencilerin hazırbulunuşlukları hem yaş seviyesiyle yaşı geçtim alışkanlıktan ötürü çok fazla uygun değil yani... daha önce öğrencilerin ilkokuldan bize gelişlerinde biraz daha ezberci geldikleri için bu aşamada sıkıntı yaşıyoruz ve bunun haricinde öğrencilerin ve ailelerinin çok fazla araştırma alışkanlıkları olmadığı için bütün bilgileri biz vermek durumunda kalıyoruz; hani şu konuyu araştırın hadi öğrenin bakalım dediğimizde bir elin parmaklarını geçmiyor... çok araştırma kültürü yaygın olmadığı için biz artık ne oluyor öğretmen odaklı bir öğretime geçiş yapılıyor illaki zorunlu olarak.” (S. Öğrt.)

“Genelde kendisini çeken, düşüncelere dalan, hayallere dalan, bir öğrenci profilimizden bahsediyoruz bunu da açıkçası öğretim programını kazandırmak onlara birazcık zor kalıyor...benim annem babam ayakları üstünde duruyor. Ben de okumak istiyorum ben de kendimi kurtarmak istiyorum” diyen öğrencilerimiz var hani. Bunu söyleyen bir öğrenci ile aynı sınıfta “yok hocam ben işte babam inek alacak ben inek bakacağım” diyen öğrenci ile kıyasladığımda öğretim programlarını ben bilinçli ailelerin çocuklarına daha rahat verebiliyorum.” (B. Öğrt.)

“B. Öğrt: Çocuklar hazırbulunuşluluk ile gelmiyor zaten 5. sınıfa.

B. Öğrt: Aynen öyle.

Ç. Öğrt: 8 saatlik okulda hiç... Zaten ne yaptınız, ne ettiniz, otur dur falan derken ilkokul çocuğu...

Görüşmeci: Niye ilkokul olarak görüyorum dediniz? Gelişimsel olarak mı?

Ç. Öğrt.: Tam geçiş aşamasındalar yani tek bir öğretmenden altı yedi öğretmene çıkıyor birden böyle farklı farklı. Rahat olamıyor tabi çocuklar ister istemez. Halada birbirini şikâyet etme, çocukluk alışkanlıklarını devam ettirme devam ediyor... Hani bir 6. 7. sınıftaki çocuğun bu davranışları ile 5. sınıftaki bir olmuyor ne yazık ki. ''

Yapılan gözlemlerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders sırasında aktif olmadığı görülmüştür. H. Okulunda 07.06.22 tarihinde yapılan derslerde sınıfta 16 öğrenci olmasına rağmen aktif katılım gösteren 3 öğrenci olmuştur. 09.06.22 tarihli gözlemlerde de 17 öğrenciden 5 tanesi aktif katılım göstermiştir. A. okulunda ise 09.06.22 tarihli gözlemde mevcut 20 iken aktif öğrenci sayısı 3'tür. Yine aynı okulda 13.06.22 tarihli gözlemde mevcut 24 iken aktif öğrenci sayısı 6'dır. Öğrencilerin genel anlamda derse odaklanmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derslerin hiçbirinde başlangıç olarak bir buz kırma, hedeften haberdar etme, öğrencileri güdüleme ya da motive edici herhangi bir etkinlik yapmadığı görülmüştür. Gözlem yapılan her bir derse geçen hafta nerede kalmıştık, ödevler yapıldı mı gibi sorularla başlanmış ve akıllı tahtada açılan uygulamadan derslerin işlenmesine devam edilmiştir. Her iki okulda da özellikle arka sıralarda derste hiç söz hakkı almadan dersi tamamlayan ya da kafasını sıradan kaldırmak istemeyen öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlemin yapıldığı tüm derslerde öğretmenlerin derse katılım göstermeyen öğrencilere söz hakkı vermek istediklerinde onlardan cevap alamadıkları ve öğrencilerin tahtaya gelmek istemediklerini söyledikleri görülmüştür. Özellikle 09.06.22 tarihli H. Okulunda yapılan gözlemde saat 08.57 civarında öğrencilerin sıraları karalamaya başladığı; yine 09.18'de video izlenirken derse ilgi duymayan öğrencilerin ofladıkları görülmüştür. A. Okulunda 13.06.22 09.48'de akıllı tahtadan boşluk doldurma etkinliği yaptıran öğretmenin gönüllü olmayan öğrenciye sorular sorduğu, çeşitli ipuçlarıyla cevap almaya çalıştığı hatta arkadaşlarının da fısıldayarak yardım etmeye çalıştığı ancak öğrencinin cevap vermediği görülmüştür. Aynı derste ve bir önceki gözlem sırasında yine derse aktif katılım göstermeyen öğrencilerin yanında, önünde ya da arkasında oturan

arkadaşlarını konuşurmaya çalışması ve bu yüzden öğretmenin uyarmak zorunda kalması durumuna sıkça rastlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinin sonlarına doğru bir öğrencinin İngilizce dersini sevdiği ve katıldığını söylemesi üzerine diğer arkadaşı “eminim öyledir, inanılmaz çok katılıyorsundur derse” diyerek sözünü kesmiştir. Bu sırada grupta yer alan diğer katılımcılar öğrencilerin derslere katılmak için motivasyonlarının yüksek olmadığına dair destekleyici ifadelerde bulunmuş ve kendi aralarında gülüşerek her öğrencinin derse aktif katılım göstermediği düşüncesini desteklemişlerdir.

7.1.2. Veli ve Yönetim Birimlerinin Program İşleyişi Üzerindeki Etkisi

Velilerin ve idari birimlerin deneme sonuçları bağlamında öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskı ve bu baskının öğretmenlerin motivasyonlarını kırıncı etkisi olduğu edinilen bulgular arasındadır. Verilere göre öğretmenlerin programdan beklenenlerin aksine velilerin ve idari birimlerin beklentilerini karşılamak üzere test skorlarını yükseltmeye yöneldikleri ifade edilmiştir.

“...daha çok veli kaynaklı... birkaç öğrencimle konuşmuştum işte üzgün geldiler Ne oldu falan işte İngilizce netim düşük geldi annem kızdı söylemedin mi öğretmenim memnun. Tamam da işte sonuç öyle gelince kızdı. Bir de önceki yıllarda velilerden şikayet aldım 1 ünite gerideydim. O dönemde de deneme sınavı yapıldı gayet ortalamalar kötü geldi velilerden oldukça fazla şikâyet gelmiş okula ders işlenmiyor çocuklar soru çözemiyor falan hani anlatmaya çalıştım idareye de anlatamadık ne yazık ki idarelerde artık başarıyı testle ölçtükleri için.” (Ç. Öğrt.)

“... ben hadi işlesem deneme sınavında mutlaka karşılıklarına çıkacak ve sonra yanlış yapacaklar yarın bir gün veliler de artık biliyorsunuz hani durumlara aşına hakimler. Bu işlememişler neden işlemediler şeklinde sorularla karşılaşabilirim”(E. Öğrt.)

“Şimdi aile için gelecek demek sınava hazırlık demek. Aile yönünden böyle bir baskı oluyor işte. Okuldan ziyade öğretmenin kendisinde de böyle bir sistemin içinde olduğu için işte benim öğrencilerim İngilizce denemelerinde şu kadar net yaptılar, şu kadar ortalamamız var. Taramalardan sonra eşimde karşılaştırıyoruz; yani öğretmenlerin içinden de geliyor böyle şeyler artık alışmışlık mı diyelim hani.” (A. Öğrt.)

“V. Öğrt: ...Sende çocuğa öğretemediğin zaman sanki sen eksikmiş gibi hissedebiliyorsun bazen. Ama halbuki işte programın yoğunluğundan, çocuğun kapasitesi de belli işte 5. sınıf çocuğu kapasite belli her şey belli... 5'lere de deneme yapılıyor. Bir geliyor deneme yapılıyor çocuk hiçbir şey yapamamış. Sonra bazen de senden hesap sorulabiliyor bu çocuk niye hiçbir şey yapamadı diye.

Görüşmeci: Hesap soran kim hocam?

V. Öğrt: Yani üst mecralar (gülüşmeler)

Ç. Öğrt: İsim verme hocam (gülüşmeler devam ediyor)

Görüşmeci: Hani okul idaresi mi, veli mi, yönetim mi?

S. Öğrt: E hepsi hocam.

V. Öğrt: Herkes sorabiliyor çünkü şunu düşünüyorlar çocuk senin derslerine geliyor, bir yıl boyunca sen onun derslerine giriyorsun, bu çocuk niye hiçbir soruyu yapamıyor diye herkes aklından geçiriyor yani.

M. Öğrt: Zamanında hepimizi toplayıp böyle hocam sizin okulunuz şu sırada kalmış İngilizce denemelerinde, İngilizce seviyesinde. Lütfen seneye arttırın dediklerini ben duydum...

Ç. Öğrt: Aslında valiye kadar çıkıyor. Bir kere vali ziyarete gelmişti. O ilçe milli eğitimdeki yetkili kişilere sordu. Eğitim durumu bu sene geçen senenin üstüne çıkacak mı diye. Onlarda okullara, idarelere, onlarda öğretmenlere... ” (OGG)

Yapılan bireysel görüşmelerde ilçenin kıyı mahallelerinde çalışan öğretmenlerin veli baskısını çok yaşamadığı anlaşılmıştır. B. öğrt.ve V. öğrt uzak mahallelerde görev yapmakta olduklarını ve çoğu zaman öğrencilerin okulda yaşadıkları disiplin dışı davranışları için bile velileri çağrımlarına rağmen okulda göremediklerini ifade etmişlerdir. Velilerin genel bir akademik beklentisinin, farkındalığının olmadığını ve kendilerinden de bu yönde bir talepte bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Ç. öğrt.ve M. öğrt. ilçenin daha kalabalık ve merkezi olan okullarında görev yapmakta olduklarını belirtmişlerdir. Velilerinin akademik başarı beklentilerinin yüksek olduğunu ve bu başarının ölçütünü denemelerin sonuçları ile ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple de yoğun bir deneme sonucu analizi yapıldığını ve beklentilerin karşılığında velilerin eğitim sürecine fazlası ile müdahil olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Görüşme

anında takınılan yüz ifadesi, el kol hareketleri, jest ve mimiklerinin de yansıttığı gibi bu öğretmenler yoğun bir veli baskısı altında olduklarını aktarmışlardır. S. öğrt, E. öğrt. ve A. öğrt. ise diğer okulların mevcuduna kıyasla kalabalık okullarda görev yaptıklarını ve ilgisiz veli profilinin yanı sıra akademik başarı ve deneme sonucu baskısı oluşturan velilerinin de olduğundan söz etmişlerdir.

Görüşme sırasında öğretmenlerden bazıları görüşmenin kaydedilmesinden dolayı bu konu ile ilgili yorum yapmaktan çekinmiştir. Yani hocam gibi kısaca verilen cevapların yanı sıra konuşan öğretmen arkadaşına bakıp gülüşerek “Aman hocam” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerin genelinde idari birimlerden gelebilecek herhangi bir olumsuz tepkiye karşı bir çekince oluşmuştur. Bu çekince yüzlerindeki gerginlikten, el kol hareketlerinden, o andaki birbirlerine olan bakışlarından ve herkesin sessiz kaldığı yerde birbirlerinin yüzüne bakarak gülmeye başlamalarından açıkça sezilmiştir. Bu gülüşmelerin ardından M. Öğrt. yukarıda da direk alıntı olarak sunulan yorumlarda bulunmuş ve idari birimlerden gelen yorumu başlarından geçen bir olay olarak aktarmıştır.

7.1.3. Fiziki İmkanların Etkisi

Veri toplama kapsamına dâhil olan tüm okullarda akıllı tahta, ses sistemi gibi teknolojik imkânların var olduğu ve aktif bir şekilde kullanılabildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu sistemlerin program işleyişini kolaylaştırdığı ve öğretmenlere yardımcı olduğu belirtilmiştir. Yine okulların fiziki çevresinin ve sınıfların uygun olmasının program akışını hızlandıran unsurlardan olduğu anlaşılmıştır.

“Bir kütüphanemiz var orada İngilizce kitaplar var... Onun dışında akıllı tahta var zaten üniteler bittiği zaman o şekilde oradan da pekiştirmeye çalışıyoruz” (M.Öğrt.)

“Etkileşimli tahtalarla böyle çocuklara tahtadan açınca ve orada böyle etkinlikleri yaparak hızlı hızlı ilerleyince gayet güzel oluyor. Hani EBA'nın olması avantajlı. Onun dışında işte diğer materyaller..., etkileşimli kitaplar olsun bunlareğitim programının hızlı hızlı ilerlemesine yardımcı oluyor.” (V. Öğrt)

“Bizim için eğitimleri çok daha kalıcı hale getiren akıllı tahtamız var okulumuzda. Biz bunu her şekilde kullanıyoruz... Öğretim programlarındaki o şeyleri yarı yarıya kolaylaştırıyor bizden herhangi bir şöyle söyleyeyim ekstra bir aktivite ile

uğraşmıyoruz. Oradan hazır yapılan dediğim gibi biraz önce söylediğim Kahoot tarzı yarışmalarla ya da slayt gösterileri ile ya da videolarla daha çok kalıcı hale getiriyoruz oradaki programdaki istenilen bilgileri kazanımları.” (B. Öğrt)

Öğretmenlerin ders işleyişlerinde akıllı tahta üzerinde açtıkları e-kitapların çok etkin kullanıldığı görülmüştür. Tüm okullarda akıllı tahta olması, tahtaların internet bağlantısı ile desteklenmesi ders anında öğretmene destek olmaktadır. H. Okulunda yapılan 09.06.22 tarihli gözlemde 09.15’de öğrencinin biri tahtada 20 ve 12 yazımını karıştırmıştır. Bu durumu gören öğretmen sınıfa yönelttiği soru üzerine karıştıran farklı öğrenciler de olduğunu fark etmiştir. Bu sorunun çözümü için internetten sayıları tekrar eden bir videoyu açmış ve öğrencilerinden de videodaki sesle birlikte tekrar etmesini istemiştir. Birkaç video ile tekrar yapan öğretmen 7-8 dk.’lık görsel tekrarlarla anlık fark edilen bir eksikliği giderme imkanı bulmuştur. A. okulunda 13.06.22 tarihli gözlemde 10.09 sıralarında dil bilgisi kurallarından birini anlatan öğretmen konunun biraz soyut kaldığını fark etmiştir. Bunun üzerine kendi flaşında var olan boşluk doldurma etkinliklerinden birkaçını açmış ve alıştırmalar yapmıştır. Etkinliklerin ardından duraksayan ve sessizce sınıfı gözlemleyen öğretmen konunun net olarak anlaşılmadığını düşünmesi üzerine 8. sınıfların derslerinde kullandığı bir e-kitabı açmış ve oradan öğrencilere doğru-yanlış, eşleştirme etkinlikleri yaptırmıştır. Sınıflardaki imkânlar sayesinde etkinliklerini kısa sürede çeşitlendirme imkanı bulmuştur.

7.1.4. Pandemi Etkisi

Çalışmanın yapıldığı dönemin pandemi sonrası olması sebebiyle elde edilen bulgulara pandeminin de programın uygulanma sürecini etkilediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin okul sistemine ve işleyişine adapte olmakta zorlanmalarının ve uzaktan eğitim döneminde geçen süreçten kaynaklı bilgi eksikliklerinin olmasının öğretmenlerin işlerini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde oluşan bilgi açığının 5. sınıf İÖP’nin etkili ve verimli olarak işlenmesini güçleştirdiği ifade edilmiştir.

“A. Öğrt: Pandemi sürecinde uzaktan eğitim olduğu için çocuklar ekran karşısında ders dinlememeye alıştılar...Çocuk istediği gibi dikkatini dağıtabilecekşeylerle, ders dışı şeylerle ilgilenebiliyor. 1.5 yıllık bir süreçte buna alışınca çocuksene sonu gelmesine rağmen hala toparlayamadığımız öğrenciler var... Buda tabiki dersin işleyişi, ders kalitesini çok fazla düşürüyor. Rahatlığa alışmışlık var.Çok sıkıntı yaşıyoruz bu konuda.

V. Öğrt: Hocama katılıyorum bayağı bir uzaklaşmışlar okuldan. Motivasyon hiçbir şey kalmamıştı. Yani sanki hala bir tatil havasındaydı ilk başladığında. Bir de 5'ler bize gelmeden önce 3 ve 4'te pandemi yaşamışlar. Konular eksik olunca İngilizcede hiçbir şey görmeyince şu an zaten 5'lerde çok zorlanıyoruz... Hazırbulunuşlukları yok neredeyse... O yüzden eksikler baya. Bir de motivasyonları eksik. Okul sadece eğlence yeri gibi şu an onlar için.” (OGG)

“Sisteme alışma konusunda da 5'ler aynı şekilde. 3. sınıfları zaten hastalık psikolojisi ile geçti. 4. sınıfları da zaten hocamın dediği gibi bir rahatlıkla...” (OGG C. Öğrt.)

“... açıkçası telefonda bağlanamadıkları için 4-5 öğrenci sadece eğitim alabilmişler ve bundan dolayı da İngilizceleri çok çok çok eksiklerdi. 1 sene geride kalmış gibi bir izlenim vardı. Hani bir sene kayıp gibi geldiler 5. sınıfa geldiklerinde. İngilizce yapıları gerçekten çok kötüydü...” (B. Öğrt.)

“... günümüzde birkaç senedir yaşadığımız Covid olayı var mesela bir öğrencim günlerce devamsızlık yaptı derse gelmedi takip edemedi buraya geldiğinde...Yani bu öğrenci derslerini alan takip eden öğrenci. Hani onun dışında çoğu zaten almıyor bir şey yapmıyor.” (M. Öğrt.)

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde de pandemi sonrasında derslere adapte olmakta zorlanıldığına ve bu durumun kendilerini olumsuz anlamda etkilendiğine dair ifadeler görülmüştür. Yine sınıflarda yapılan gözlemlerde ders sırasında öğretim sürecine dikkatini vermekte zorlanan, konuya odaklanamayan ya da sırasında yatıp uyuklayan öğrenciler gözlemlenmiştir. Pandemi sonrasına denk gelen yüz yüze eğitim döneminde öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini diri tutmakta güçlükler yaşamaları, öğrencilerin de kendilerini motive etmekte, derslere dikkatlerini vermekte zorlanmaları hem görüşmelerde hem de gözlemlerde ulaşılan veriler arasındadır.

7.2. 5. SINIF İÖP KAZANIM VE DEĞERLENDİRME BOYUTU

Çalışmanın bu bölümünde İÖP kazanımlarından ve programın değerlendirilmesi aşamasında ortaya çıkan durumlara ilişkin verilerden bahsedilmiştir. Elde edilen veriler kazanımlar boyutu ve değerlendirilme boyutu başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 3. Kazanım ve Değerlendirme Boyutu

Tema	Kod	N	İlgili Alıntı
Kazanım Ve Değerlendirme Boyutu	Kazanım ile örtüşmeyen uygulama	13	Teori ile pratik arasındaki çelişkiden kaynaklı olarak çocukların sınava hazırlanması için biz bunu artık güncelliyoruz kendimize göre
	Kazanım ile örtüşmeyen değerlendirme	10	Bize verilen eğitim programında konuşsunlar, dinlesinler, yazsınlar diye veriliyor. Gerçekte böyle olmadığı için biz de sınav odaklı gitmek zorunda kalıyoruz
	Değerlendirme eksikliği	8	Çocuklara beceri veremediğimiz için değerlendirme aşamasında vermediğin şeyi beklemek olmuyor. Olması gereken değerlendirmeyi yapamıyoruz

7.2.1. Kazanımlar Boyutu

Çalışma kapsamında öğretmenler tarafından programda yer alan kazanımların ve bu kazanımlarda sunulan yöntem ve tekniklerin gerçekçi ve uygulanabilir olmadığı belirtilmiştir. Programda sunulan kazanımların öğretmenler tarafından birebir takip edilemediği ve sınıf içi uygulamalarla da örtüşmediği ifade edilmiştir.

“Ç. Öğrt: *Writing tarzı etkinlikler var da velilerimiz ne yazık ki writing speaking den daha fazla test sonuçlarına deneme sonuçlarına önem veriyor. Dolayısıyla teste biraz daha ağırlık veriyoruz.*”

“Öğretim programı kalıp cümleler üzerinden gidilmesi çok fazla ‘gramer’a girilmemesi gerektiğinden bahsediyor ama tabii onun üzerinde biz şekillendirmeler yapıyoruz mecburen. Kalıp cümleleri de nasıl yapıyoruz işte bir kalıp cümle üzerinden değişiklikler nasıl yapılır atıyorum bir fiilin yerine çıkarıpbaşka bir fiil koyduğumuzda cümlelerin yapısı anlamı nasıl değişir; bunlar üzerinden gitmeye çalışıyorum. Öğretim programı da yani aslında konuşma odaklı gitmemizi istiyor. Aslında bu bizde biraz sıkıntı yaratabiliyor çünkü çocuklar diğer derslerden falan konuşmadan ziyade biraz daha not tutarak ezber yöntemine daha yatkınlar.” (S. Öğrt.)

“Ünitelerin içine baktığımız zaman sınav odaklı bir hazırlık değil. Ama işte teori ile pratik çelişkisinden dolayı sınav hazırlık için güncelliyoruz kendimize göre.” (A. Öğrt.)

Ders gözlemlerinin yapıldığı sırada öğretmenlerin 5. sınıf İÖP’na göre ‘festivals yani 10. ünite de olmaları beklenmektedir. Bu ünitenin dinleme kazanımları ‘Students will be able to understand simple texts about festivals around the world (Öğrenciler dünya genelinde yapılan festivaller hakkındaki dinleme metinlerini anlayabileceklerdir)’ ve ‘Students will be able to identify numbers from 100 to 1000 (Öğrenciler 100’den 1000’e kadar olan sayıları ayırt edebileceklerdir)’ şeklindedir. Konuşma kazanımları ‘Students will be able to describe the events in a festival in a simple way (Öğrenciler bir festivalde yaşanan olayları basit bir dille ifade edebileceklerdir)’ ve ‘Students will be able to tell numbers from 100 to 1000 (Öğrenciler 100’den 1000’e kadar olan sayıları sayabileceklerdir)’ şeklindedir. Okuma için ise ‘Students will be able to understand visually supported short texts about festivals around the world (Öğrenciler festivaller hakkında görsellerle desteklenmiş kısa metinleri anlayabileceklerdir)’ kazanımıdır. H. okulunda 07.06.22 tarihli gözlemlerde 14.25’te öğretmen dinleme ve konuşma kazanımı olan 100’den 1000’e kadar sayıları tahtaya yazmış öğrencilerden de defterlerine geçirmelerini istemiştir. Öğrenciler sırası ile tahtaya gelip sayıların yazılışlarını karşılarına yazmıştır. Herhangi bir dinleme ya da konuşma etkinliği bu duruma eşlik etmemiştir. Ancak 09.06.22 tarihli derste 09.18’de öğretmen sayılarla ilgili birkaç videoyu akıllı tahtadan açmıştır. Öğrenciler ilk videoda dinleme yaparken sonraki videolarda sesli olarak sayıları söylemeye başlamışlardır. Yine aynı okulda hem 07.06.22 hem de 09.06.22 tarihli gözlemlerde öğretmenin kitaptan açtığı okuma metinlerini öğrencilere cümle cümle Türkçeye çevirttiği görülmüştür. Tüm metnin çevirisi bittikten sonra doğru-yanlış, cümle tamamlama gibi etkinlikleri yaptırmıştır.

Öğretim programı incelendiğinde her ünite için en az bir dinleme (listening), konuşma (speaking), okuma (reading) ve yazma (writing) kazanımının olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar doğrultusunda da ders kitabında ve kaynak kitaplarda da dinleme ve konuşma etkinlikleri yer almaktadır. Ders kitabında neredeyse her ünite için bir dinleme ve bir konuşma etkinliği yer alırken, ek kaynak olarak kullanılan kitaplarda dinleme etkinliği sayısı üçe kadar çıkmakta konuşma etkinliği sayısı yine bir tane olarak görülmektedir. Ancak yapılan ders gözlemleri ve öğretmen görüşmelerinde her kazanımın eşit şekilde aktarılmadığı ve genellikle konuşma ve dinleme kazanımlarının sınıflarda uygulanmadığı görülmüştür. Kitaplarda yer alan konuşma ve dinleme

etkinliklerinin atlandığı, ya da çok kısa diyaloglar şeklinde üzerinde durulmadan geçildiği görülmüştür.

7.2.2. Programın Değerlendirilmesi Boyutu

Programın değerlendirme boyutu üzerine kazanımlarda ya da uygulamalarda sunulan dil becerilerinin sınıflarda yapılan değerlendirmeye dâhil edilmediği ifade edilmiştir. Öğrencilerin sınıfta yazma, konuşma vb. yeteneklerinin değerlendirmeye alınmadığı, derslerde sene içinde yapılan denemeler ve 8. sınıfta girilecek olan liselere giriş sınavına hazırlık için test çözüldüğü belirtilmiştir. LGS sınavına hazırlıkta 5. sınıf konularının da oldukça etkili olduğu ve bu sebeple öğretmenlerin ders değerlendirmelerinde LGS sınavı hazırlığına yönelik bir değerlendirme yaklaşımı belirledikleri anlaşılmıştır.

“Kitapta listening var, writing var... sonuç olarak beklenen yani çocuk sadece 5. sınıf olarak görmüyor bunu. 5, 6 ile 7 ile ve 8 ile bağlantılı ve 8. sınıfa geldiklerinde çocukların 5’te 6’da 7’de ve 8’de gördükleri hepsini test olarak diyorlar ki iyi bir okul istiyorsan ve sınava girmek istiyorsan bunları yapmak zorundasın... Maalesef ki yapı olarak taa 2. sınıftan itibaren sistem bozuk geldiği için ve 8. sınıfta test olarak bir sunum beklendiği için onlarda direk teste yöneliyorlar. Yani speaking, writing gibi alanları istemiyorlar” (OGG M. Hoca)

“Önümüzdeki en büyük engeller bu sınav. Sınavda 10 tane İngilizce’den soru çıkacak diye biz dört yıl boyunca öğrencilere test çözmeyi öğretiyoruz... Şimdi hocam eğitim sistemi tamamen sınava odaklı. Ama bize verilen eğitim programında konuşsunlar, dinlesinler, yazsınlar diye veriliyor. Gerçekte böyle olmadığı için biz de sınav odaklı gitmek zorunda kalıyoruz. Hatta kendi yaptığımız sınavlarda bile test sorusu eklemeye başlıyoruz... Ya da ders içinde yaptığımız etkinliklerde işte konuşma yerine test çözmeye başlıyoruz... 3 saatte konuyu işliyorsak 1 saat listening 1 saat speaking’e ayırmak yerine 2 saat test çözmeye ayırıyoruz. Çocuklara beceri veremediğimiz için değerlendirme aşamasında vermediğin şeyi beklemek olmuyor. Olması gereken değerlendirmeyi yapamıyoruz” (OGG A. Öğrt).

“Soru ezberletiyoruz aslında çocuklara, kalıpları. Anlamıyor çocuk aslında ama bu çıkarsa cevap şudur, bu kelime geçiyorsa eş anlamlısı budur. Ve tabi şeyde var katsayı problemi de var...çocuk geçen şey dedi bana ‘İki tane İngilizce

yapacağıma bir tane matematik yapar ona çalışırım' dedi. Yani bir şey diyemedim çocuğa ne diyebilirim ki.''' (OGG Ç. Öğrt.)

7.3. 5. SINIF İÖP İÇERİK BOYUTU

Çalışmanın bu kısmında toplanan verilerden öğretim programının içerik boyutu hakkındaki görüşler sunulmuştur. Bu görüşler içeriğin çeşitliliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu, içeriğin yoğunluğu, verilen ders saatinin yetersizliği ve içeriğin öğrenciye göreliliği başlıkları altında derlenmiştir.

Tablo 4. İçerik Boyutu

Tema	Kod	N	İlgili Alıntı
İçerik Boyutu	Öğrenci seviyesine uygun içerik	5	İçerik açısına gelince konular aslında 5. sınıfın seviyesine uygun yani
	Çok yoğun konular	13	Müfredat çok yoğun gerçekten öğrencileri sıkılıyor, öğretmenleri de sıkır hale geliyor. Sürekli tekrar ediyor kendini müfredat
	Yetersiz ders saati	17	Saat yetersizliğinden dolayı kullanamadığımız ya da kullanımı daha fazla olması gereken belki şarkılar oyunlar
	Sıkıcı içerik	8	Dersi hem o öğrenci hem diğer öğrenciye adapte etmeye çalıştığımızda düşük seviyede olan öğrenciye göre anlatıldığında mesela diğer öğrenciler sıkılabiliyorlar
	Somut içerik	5	Mesela hobby ünitesinde seksek, saklambaç. Çocuğun günlük hayatta oynadığı oyunlar

7.3.1. İçerik Çeşitliliği ve Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

5.sınıf İÖP'nin içeriği hakkında öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler incelendiğinde öğretim programının içeriğinin çeşitli olduğu ve hazırlanan içeriklerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir.

''içerikleri ben beğeniyorum yani 5'lerde zaten temel kelimeler işte kendini tanıtmak onun dışında yer belirten işte bir yer belirten kelimeler yönler yol bulma yabancı biriyle karşılaştığında...'' (M. Öğrt)

‘‘içerik açısına gelince konular aslında 5. sınıfın seviyesine uygun yani ilk ‘Hello’ ünitesi ile başlıyor, sonra işte dersler tanıtılıyor, yönergeler... Sonra işte çeşitli üniteler var sağlık ünitesi var sonra zamanlarda öğretilmesi gereken günlük rutin işler ünitesi, filmler ünitesi, parti ünitesi böyle çeşitli üniteler var sporları oyunlar ünitesi var açıkçası içerik olarak 5. sınıfa hitap ediyor. ‘‘ (V. Öğrt)

‘‘Farklı şeyleri öğrenmek farklı telaffuzlar etmek hem komik geliyor hem eğlenceligeliyor onlara...’’ (S. Öğrt)

‘‘İçerikler bence güzel. Hem konu işlenmesi, öğrenciyi çekmesi, hazırlık yapılabilmesi, hayatın içinden olması... bence müfredat içerik her şey çok güzel’’ (A. Öğrt).

‘‘Yani 10 ünite de farklı başlıklar olması güzel işte çocuklar her konuda bilgi sahibi oluyorlar...’’ (OGG V. Öğrt).

Derslerde yapılan gözlemler sonucunda da öğretmenin bir konu için farklı etkinlikler kullandığı ve bu etkinliklerde konu çeşitliliğinin çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. A. okulunda 09.06.22 saat 13.32’de öğrenciler hayvanların yaşam alanları ve yedikleri besinlerle ilgili bir metin okurken aynı metin içerisinde present simple tense dilbilgisi yapısının kalıplarını da görmüşlerdir. Etkinlikte boşluk doldurmalar yapılırken dilbilgisi yapısı da tekrar edilmiştir. Yine 13.06.22 09.40 dersinde öğretmen present continuous tense konusunu anlatmıştır. Konunun tahtada detaylı anlatımından sonra kitapta farklı ünitelerde yer alan hem animals hem de sports konulu boşluk doldurma etkinlikleri üzerinden konu pekiştirilmiştir. H. okulunda 09.06.22 10.10 saatindeki ders sırasında online kitapta yer alan okuma metni açılmıştır. Bu metinde sayıların yazılışı farklı milletlerden öğrencilerin kendilerini tanıtmaları konusunun içine entegre edilerek verilmiştir. Etkinlikler içinde bu şekilde çeşitlilik gözlemlenirken konuşma etkinliklerine hiçbir derste yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca dinleme etkinlikleri kitaptan bağımsız olarak sadece H. okulunda bir derste görülmüş ancak A. okulunda hiç görülmemiştir. Yine yazma etkinlikleri her iki okulun tüm derslerinde öğretmenin tahtada yazdığı notların deftere geçirilmesi dışında çıkmamıştır.

Kullanılan ders kitabı ve ek kaynak kitaplar incelendiğinde verilen alıştırmaların çeşitlendirildiği görülmüştür. Ders kitabında bir boşluk doldurma, bir cümle kurma ya da bir okuma etkinliği olarak verilen içeriklerle ilgili alıştırmalar kaynak kitaplarda boşluk

doldurma, eşleştirme, cümle tamamlama, okuduğunu anlama etkinlikleri ile aktarıldığı görülmüştür. Her ünite için farklılaştığı ve çeşitlendiği görülen etkinliklerin hem devlet tarafından dağıtılan ders kitabında hem de kullanılan ek kaynaklar açısından zorluk seviyesinin uygun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş ve ilgi seviyelerine uygun olan içeriklerin sınıf gözlemlerinde de zorlanılmadan yapılabildiği tespit edilmiştir.

7.3.2. Program İçeriğinin Yoğunluğu

Yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda uygulayıcılara sunulan öğretim programının içeriğinin çok yoğun olduğu sonucuna varılmıştır. Program yoğunluğunun sarmal eğitim sisteminden kaynaklı devamlı tekrar eden kelime bilgisi, dilbilgisi konularından kaynaklandığı ve bu durumun da gereksiz tekrara sebebiyet verdiği elde edilen veriler arasındadır.

“...dil bilgisi açısından biraz tekrar ediyor kendini... Tamam hani sarmal bir öğretim, sarmal bir dil ama biraz daha böyle farklı konulara da yer verilmeli. Dislike/like bu konuyu azaltıp çocukları böylece 8. sınıfa LGS’ye daha iyi hazırlayabilirdik. Açıkçası hem de sıkılmazdılar hep aynı konuyu görmekten... tekrar eden bir içeriği var” (OGG V. Öğrt).

“İçeriği çok yoğun zaten. Aynı konu tekrar ediyor... aynı sene içinde tekrar edince sıkıntı yaratıyor... Dediğim gibi az önce ‘Like/dislike’ı azaltıp da ülkeler konusunu iki üniteye bölmüş olsalar hem ünite rahatlayacak, iki ayımızı almayacak bir ünite... İşte çok yoğun gerçekten 1. ünite mesela onu ikiye bölebilirlerdi. 2. ünite. 2. üniteden başlıyor ‘Like/dislike’... hemen ardından 3. ünite hobiler-oyunlar yine hangi oyunu seviyorum, bu oyunu seviyorum. Konuları işte bir üniteye yığmışlar. Yayabilirler, üniteyi de azaltabilirler... içeriğini azaltmaları lazım. İşte dediğim gibi aynı konuyu bir sene içinde tekrar etmesinden ziyade...” (OGG V. Öğrt).

“Ülkeleri öğreniyorsun, milletleri öğreniyorsun, selamlaşma, konuşma, nasılsın-iyi misin falan filan bir sürü sanki ilkokulun hızlandırılmış şekli gibi. Ve bir aylık öğretim programında süre verilmiş, imkânsız. İki ayımı alıyor benim çok rahat, kio bile faydalı değil yani” (OGG Ç. Öğrt)

“Müfredat çok yoğun gerçekten öğrencileri sıkılıyor, öğretmenleri de sıkır hale geliyor. Sürekli tekrar ediyor kendini müfredat. Ekstra hiçbir şey yapamıyorum seçmeli ders olmadığı zaman.” (OGG C. Öğrt)

‘‘İşte ilk üniteler biraz yoğun geçiyor 5 ‘lerle özellikle 1. 2. ünite çok yoğun sanki 3. ünite sıkıştırılmış... Burada biz çocuklara hani speaking yaptırarak bir kazanım sağlayamıyoruz burada mecbur soru işte cevapta millet varsa şu soru soruluyordur. ezbere yönelik speaking writing dışında her şeyi kullanıyoruz açıkçası’’ (Ç. Öğrt)

‘‘5.sınıflar içerik olarak hani çok çok çok kalabalık birazcık daha yalınlaştırması gerektiğini düşünüyorum...5.sınıfa geldiği zaman 1 ünitenin içerisinde 3-4 tane konu olabiliyor. Bir üniteyi bir aya bölüyorlar normalde program dahilinde ama o bir ayda o konular kesinlikle yetişmiyor. Ya çocuğu hızlandırılmış gibi düşüneceksiniz sürekli konu anlatacaksınız, aktivite yapmayacaksın o şekilde yetişecek ya da aktivite yapacaksın 1 ay geçecek 1,5 aya sarkabilecek. Extra dersdışı etkinlik yapacaksın’’ (B.Öğrt).

‘‘...yani çocuklara üst üste üst üste sürekli yeni konular...işte şimdiki zamanı veriyoruz şimdiki zamanın peşine ayları işte günleri sıra sayıları falan filan üst üste üst üste çocukların bir süre sonra da kafası karışıyor yani böyle olunca ben bile bir plana göre gidemiyorum maalesef’’ (E. Öğrt).

İçeriğin sürekli yoğun ve tekrar eden üniteler şeklinde olduğunu öğrenciler de ifade etmiştir. Yapılan odak grup görüşmesinin 13. dk.’sında Ö2 hep aynı konuların olduğunu ve bu durumun İngilizce dersini sıkıcı hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu görüşünü ifade ederken de ‘‘hep aynı şeyler, bunları ilkokulda da görmüştük ki zaten’’ gibi ifadeler kullanmıştır. Öğrencinin bu ifadelerini görüşmedeki diğer dört öğrenci de destekler nitelikte başlarını sallamış, bazıları evet diyerek destek vermiştir. Öğrencilerin konuların ünitelerde tekrarlar nitelikte olmasını İngilizce dersi adına olumsuz bir durum olarak algıladıkları jest-mimiklerinden ve sözel ifadelerinden anlaşılmıştır.

7.3.3. Verilen Ders Saatinin Yetersizliği

Elde edilen verilerden ulaşılan bir diğer bulgu ise hazırlanan öğretim programı için verilen resmi ders saatinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından yetersiz olarak görülmesidir. Var olan program için resmi olarak tanınan ders saati haftalık 3 saat olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin talebi üzerine zorunlu 3 ders saatine ek olarak haftalık 2 ders saati seçmeli İngilizce dersi alınabilmektedir. Ancak çalışmada yer alan okullardan sadece iki okulda seçmeli ders saati verilmektedir. Ayrıca seçmeli ders saatinin farklı birders olarak görülmesi ve bazı okullarda farklı bir öğretmen tarafından

işlenmesi her okulda 5 ders saati olarak bütünlüğün sağlanamadığını göstermektedir.

“... bir de ders saatinin azlığı da illaki bizim kullandığımız yöntemi değiştirmemize şekillendirmemize sebep oluyor... saat yetersizliğinden dolayı kullanamadığımız ya da kullanımı daha fazla olması gereken belki şarkılar oyunlar...Kesinlikle fazla olmalı yani eğer bir 10 saat etkili bir öğrenim için haftada 10 saat bir dil öğrenimi olmalı yani.” (S. Öğrt.)

“O da 3 saat derste imkânsız zaten. 5. sınıf öğrencisi dediğim gibi konuşma ile geçiyor derslerin üçte biri. Yani biz haftada nereden baksanız 2 ders 2,5 ders belki işleyebiliyoruz yani ayda 8 dersimiz oluyor gerçekten. 8 ders saatimiz oluyor ya bir üniteyi bitirip ne ara etkinlik yapacağız veya değişik etkinlikler yapacağız da çocuklar iyi bir şekilde özümseyecek” (Ç. Öğrt.)

“...Aynen, olabilir. Bu ders sayısının 3’ten 5’e veya 6’ya çıkmasını gerektiriyor.”(OGG C. Öğrt.).

“Bazı derslerin sayısında azaltma yapıp İngilizceye verilebilir veya dediğim gibibelli sınıflar belli her kademenin ilk senesi dil eğitimine ayrılabilir.” (OGG A. Öğrt).

B. Öğrt: Kesinlikle. 2 saat seçmelim var ondan dolayı yapabiliyorum yani.

M. Öğrt: Seçmeli İngilizce olmasaydı yaptırabilir miydin? Yetiştirebilir miydin?

B. Öğrt: İmkânsız”

Var olan 5. sınıf İÖP programı incelendiğinde ise toplamda 10 ünite yer almaktadır. Her bir ünite içinde ortalama 5 kazanımın yer aldığı, bazı kazanımların diğer ünitelerde de tekrar ettiği görülmüştür. Programda ünitelerin başlangıç ve bitiş tarih aralıkları bulunmamaktadır. Ancak yıl sonunda öğretmenlerden tüm ünitelerin bitirilmiş olması beklenmektedir. Bu durumda 1. Dönem yani Eylül ayının 2. haftası ve Ocak ayının 3. haftası tarihleri arasında 5 ünite ortalama 25 kazanımın, Şubat ayının 1. haftası ve Haziran ayının 3. haftası tarihleri arasında 5 ünite ortalama 25 kazanımın öğrencilere aktarılması gerektiği görülmektedir. Program incelendiğinde öğretmenlerin her ay en az 6-7 kazanımı aktarması gerektiği anlaşılmıştır.

Konuların yoğun olması ve ders saatinin yetersiz olması sebebiyle öğretmenlerden birçoğunun konuları atladığı ya da bazı üniteleri hızlı geçmek zorunda kaldığı anlaşılmıştır. Yapılan gözlemde Ç. Öğretmen’in öğretim programının genelde

öğretmenler tarafından uygulanış süresi düşünüldüğünde 9. üniteyi bitirmiş 10. üniteyi işliyor olması beklenmekteydi. Ancak kendisi süresinin yetmeyeceği düşüncesinden dolayı 10. üniteye hiç başlamadığını ifade etmiştir. Kalıcı olması ve son ünitenin aceleye gelmesini istemediği için 9. ünitenin etkinliklerini yaptığını ve zaman zaman 8. ünite ile bağdaştırdığını belirtmiştir. Ders gözlemlerinde de öğretmenin 9. ünitenin etkinliklerini farklı online kitaplardan açtığı etkinliklerle pekiştirdiği ve zaman zaman da 8. üniteden çalışmalara geri döndüğü görülmüştür. 13.06.22 tarihli gözlemin hemen sonrasında yapılan görüşmede ise Ç. Öğretmen bu durumun sebebi olarak 10. üniteden denemelerde çok fazla soru gelmeyeceğini düşündüğü, bu sebeple de 10. üniteyi işlemeyip 8. ve 9. üniteleri pekiştirmeye çalıştığını ifade etmiştir.

7.3.4. İçeriğin Öğrenciye Göreliliği

Program içeriğinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu ve çocukların aşına olduğu, hayatın içinden unsurlar taşıdığı görüşü alınmıştır. Ancak program içeriğinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgi alanlarına hitap edemediği ifade edilmiştir. Öğretmenler var olan programın zorluk derecesinin öğrencilere uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca içeriklerin her bir öğrenciye hitap etmediği ve bu sebeple de sıkıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Evet yani çocuklarda sıkılıyor yani orada bakıyorsun kelime öğretimi sayfasına 4 tane kelime koymuş halbuki o üniteye çocuk 20 tane kelime ile karşılıyor ama etkinliklerde bir dört beş tane kelime tekrar edip duruyor.” (OGG V. Öğrt.)

“Şöyle söyleyeyim zaman geçince çocukların ilgi alakaları da değişiyor. En başta mesela 20 öğrencimiz varsa 15'i etkindi. Zaman geçtikçe baktık bu sayı azalmaya başladı. Çocukların ilgisinde azalma da olmaya başladı.” (OGG B. Öğrt.)

“Ünite başlıklarının hayata yakınlığı. Çocukların ilgisini çekebilecek, çocukların yaşına uygun, dersi sevdirebilecek konular. Bu avantaj mesela program için...mesela hobby ünitesinde seksek, saklambaç. Çocuğun günlük hayatta oynadığı oyunlar. Hem kendinden bir şeyler bulabileceği konular. Bu güzel bir şey mesela program için avantaj.” (OGG A. Öğrt.)

“Ç Öğrt: Games and hobbies, animals mesela roket gibi geçiyoruz... Ama 1. Ünite falan beni bitirdi bu sene

E. Öğrt.: Özellikle bu sporların özellikleri. Futbol kaç kişiyle oynanır, voleybol

nasıl bir ortamda oynanır, içeride mi dışarıda mı, bireysel mi, takım oyunu mu onları çok sevdiler.

B. Öğrt.: Beyzbolun nasıl bir oyun olduğunu ya da hatta bowlingi bile bilmeyen çocukların bilmediklerini fark ettim mesela ben. Normal mesela akıllı tahtadan videolarla gösterdim kısa kısa açtım oyunlarla alakalı. Çok ilgilerini çekti.”

“...aynı sınıfta İngilizce seviyesi çok çok yukarıda olup çok aşağıda olan öğrencilerin bir arada bulunması... Ders zaten 40 dakika bir dersi hem o öğrenci hem diğer öğrenciye adapte etmeye çalıştığımızda düşük seviyede olan öğrenciye göre anlatıldığında mesela diğer öğrenciler sıkılabiliyorlar... Bayağı olumsuz bir faktör bence. (E. Öğrt.)”

“Öğretim programını dikkate alsak ama öğrenci birbirinden farklı, algı seviyeleri birbirinden farklı, çevremiz birbirinden farklı. Bundan dolayı öğrencide büyük bir etki yaratıyor öğretim programları; ben A öğrencisi ile B öğrencisine aynı anda veremiyorum” (B. Öğrt.)

“Görüşmeci: Şimdi bütün üniteleri düşünün şöyle bir bakalım işlediğiniz. Sizce konular nasıldı?

Öğr. 2: Bazıları sıkıcıydı

Öğr. 6: Bazıları sıkıcıydı

Görüşmeci: Niye sıkıcı olduğunu düşünüyorsunuz?

Öğr. 2: Çünkü ilkokulda gördüğümüz şeylerin neredeyse aynısıydı. Tekrar tekrariki tane kelime aynı şeydi. Onun aynısını ben ilkokulda da görmüştüm.

...

Öğr. 2: Hayır ünite konusu. Onları biz zaten biliyorduk.

Görüşmeci: Biliyordunuz bir daha vermiş.

Öğr. 2: Onların aynısını 4. sınıfta da yazmıştık. Onları zaten biliyorduk. 5. sınıfta da aynısıydı.”

“...aralara eğlenceli şeyler yani mesela onu yaparken sıkılmayacak ve İngilizceyi sevdirecek etkinlikler koyardım.” (Öğr. 3)

Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin hepsinin derste aktif olmadığı ve bazı öğrencilerin sıkıldıklarına yönelik sözel tepkiler verdiği gözlemlenmiştir. H. okulunda

07.06.22 14.20 dersinde cam kenarındaki sıranın 2. ve 3. sırasında ilgisiz kalan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin “hep aynı etkinlikler öğretmenim” ya da “hep aynı şeyler” gibi sözlerinden de anlaşılmaktadır. Yine aynı okulun 09.06.22 08.45 dersinde duvar kenarının 2. ve en arka sırasında oturan öğrencilerin etkinliklere katılırken bir süre sonra ilgilerini yitirdikleri ve katılım göstermedikleri görülmüştür. Benzer durumlarla A. okulunda hem sabah hem de öğleden sonra yapılan gözlemlerde de karşılaşmıştır. A. okulun da pencere kenarındaki sıranın en arka sırasında olan öğrencilerin sürekli olarak derse katılmadığı görülmüştür. Ancak dersin başında aktif dinleyici ve katılımcı olan öğrencilerin dersin 20. dk.’sından itibaren ilgilerini kaybettiği anlaşılmıştır. Yine her iki okulda ders gözlemleri sırasında “uff yine mi boşluk doldurma”, “yazmayalım artık öğretmenim”, “hep aynı şeyler” gibi sıkılganlık belirtileri olan ifadeler duyulmuştur.

7.4. 5. SINIF İÖP EĞİTİM DURUMLARI BOYUTU

5. sınıf İÖP eğitim durumlarına dair elde edilen veriler sınıflardaki eğitim uygulamalarını, bu uygulamalar esnasında ortaya çıkan durumları yansıtmaktadır. Bu durumlar programın sınıf içinde uygulanması, derslerde öğretilen dil becerileri ve hazırlanan ders kitabı başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim Durumları Boyutu

Tema	Kod	N	İlgili Alıntı
Eğitim Durumları Boyutu	Uygulamaya uygun	6	Yer yön tarifimiz var düz git sağa dön sola dön vesaire uygulamalı bir şekilde onu yapıyoruz.
	Kelime ve dilbilgisi ağırlıklı	15	Sıkıntı olarak sadece yapılan zamanlar kalıplar yapılar... yapıları biraz da arka plana alabilmemiz lazım
	Yetersiz ders kitabı	21	Daha çok böyle çocuğun kelime öğrenmeye yönelik işteböyle ne biliyim okumaya yönelik daha güzel etkinlikler eksik kalıyor

7.4.1. Programın Sınıf İçinde Uygulanması

Dersi işleyen öğretmenler programın sınıf içinde uygulanması sırasında

konuların somutlaştırılmaya uygun olması sebebiyle yaparak yaşayarak ders işlenmesine imkân tanımakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca programın ek projelerin yapılması ve desteklenebilmesine uygun ve imkân tanıyan bir özelliğe sahip olduğu da ifade edilmiştir. Uygulamalar sırasında görülen bir durum da programın esnek olmaması durumudur.

“Mesela “In my town” ünitesi vardı onda şey yapıyorduk kartondan öğrencilere görevler veriyorum mesela sen kasap hazırla dükkan olarak... O ünite de şeyde var yer yön tarifimiz var düz git sağa dön sola dön vesaire uygulamalı bir şekilde onu yapıyoruz. Çok da şey çocukların dikkatini çekiyor ders yavaş işleniyor ama önemli ağır bir ünite olduğundan biraz daha etkinlikle güzel geçiyor diye düşünüyorum” (Ç. Öğr.)

“...diğer taraftan öyle eğlenceli şeyler hazırlamam gerekiyor müfredatın her şeyi de uymuyor eğlenceli şeyler için yani açıkçası. Evdeki hesap çarşıya uymuyor... Yani bu öğretim programı uygulanabilecek sınıflarda vardır illaki eğer çocuğun altyapısı iyi ise ilkokulda gayet başarılı ise iyi bir ilkokuldan geldiyse yani o yönden öğretim programı uygulanabilir sıkıntı yok yani içeriği de yeterli olabilir.” (V. Öğrt.)

“Örneğin mesela olacak şimdi biz e-twinning projesi yapacağız yurtdışı bağlantılı Orada mesela 1 öğrenci ile örneğin Portekizli olacak onların da ikinci yabancı dili İngilizce ve yaş grupları da birbirlerini yakın kendini ifade edebilir mi 5. sınıf bir öğrenci bu müfredatı takip eden bir öğretmensen eğer evet edebilir. En azından kendini tanıtır işte kendisi adını soyadını yaşını okulunu sınıfını söyler” (M. Öğrt.)

7.4.2. Derslerde Öğretilen Dil Becerileri

Hazırlanan İÖP, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim dili olarak görmelerini ve bu mantıkta hayatlarına kazandırmalarını amaçlamaktadır. Ancak gerek görüşmelerde gerekse sınıf içinde yapılan gözlemlerde programda belirtilenin aksine yalnızca iki alana odaklanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin kelime bilgisi aktarımını oldukça önemsedikleri ve kelime öğretimine ek olarak derslerde dilbilgisi kurallarına ağırlık verdikleri ancak bu durumun istenen bir durum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Yeni bir üniteye başlamadan önce ben o ünitenin bütün kelimelerini tahtaya yazıyorum benimle beraber çocuklar da bunları yazıyor. Bir sonraki dersimize

kadar bunları ezberleyip çalışıp gelmelerini istiyorum... Ertesi gün dersimiz varsa dersimizin ilk 10-15 dakikasını kelime tekrarına ayırıyoruz hem telaffuz olsun hemkelime yazımı olsun...” (E. Öğrt.)

“Şunu diyebilirim sıkıntı olarak sadece yapılan zamanlar kalıplar yapılar... yapıları biraz da arka plana alabilmemiz lazım” (A. Öğrt.)

“Şöyle söyleyeyim ilk giriş ısınma dediğimiz bir giriş yapıyoruz kelimelerimizle bir önceki dersimiz tekrarlarımızla bir giriş yapıyoruz.... Kelime üzerinden daha çok en son derste ne öğrenmiştik hangi kelimeleri öğrenmiştik bunun üzerine. Eğer konu öğrenmişsek o kelimeleri konu üzerinden örneklendirerek hani çocuklara bir hatırlatma yapıyoruz.” (B. Öğrt.)

“...Çünkü 5. sınıflar yaş itibari ile, gelişim itibari ile küçük oldukları için bu konularda aynı konuyu tekrar tekrar göstermemiz kalıcılığı arttırıyor bence. Bu benim hoşuma giden bir özellik öğretim programında. Dilbilgisi açısından herhangi bir şu da olsa diyebileceğim, 5. sınıflar için düzeyini yeterli buluyorum.”(A.Öğrt.)

Yapılan tüm gözlemlerde derslerde öğretilen dil becerilerinin kelime merkezli olduğu anlaşılmıştır. 07.06.22 tarihinde H. okulunun ilk dersinde 100’den 1000’e kadar sayıların yazılışları, ikinci dersinde “ramadan feast, chinese new year, independence day” gibi kelimelerin olduğu etkinlikler yapılmıştır. 09.06.22 tarihinin her iki dersinde metinlerde geçen kelimelere odaklanılmış ve her bir cümlenin çevirisi yapılmıştır. Öğrencilerin sıkıldığı anda sayılarla ilgili bir video izlenmiş ve sayıların doğru yazımı üzerine alıştırmalar yapılmıştır. A. okulunun 09.06.22 ilk dersinde 9. ünite olan “animal shelter”ın kelimeleri tekrar edilmiş ve bu kelimelerin tekrarı için etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerde bulunan cümlelerde geçmesi üzerine “Can” dilbilgisi yapısı tekrar edilmiş ve öğrencilere hatırlatılmıştır. İkinci derste hayvanlar ünitesinin kelimelerini tekrar edecekleri alıştırmalara devam etmişlerdir. Bu sırada 8. sınıfta bu kelimelerin yoğun olarak çıktığını ifade eden öğretmen öğrencilere 8. sınıfta yoğunlukla çıkan konuları aktarmıştır. Dersi yarım kalan dilbilgisi konuları olan present continuous tense anlatımı ile bitirmiştir. 13.06.22 tarihinde yapılan derste present continuous tense’in kuralları hatırlatılıp kitaptan bu konuyu pekiştirmek üzere etkinlikler açılmıştır. Yine hayvanlar ünitesinin kelimelerinin de yer aldığı etkinlikler present continuous tense olumsuz cümle yapısının anlatımı ile ders sonlandırılmıştır.

Öğretim programı ve ders kitapları incelendiğinde her bir öğrenme yetisi açısından eşit bir dağılım söz konusu olduğu görülmektedir. Öğretim programında her bir ünite için dört farklı kazanıma da yer verilmiş ve kullanılması önerilen ders materyalleri, oyunlar hepsine eşit olacak şekilde dağılım göstermiştir. Yine MEB tarafından dağıtılan ders kitabında okuma, yazma, dinleme ve konuşma kazanımlarına yönelik ayrı ayrı en az bir etkinlik olduğu görülmüştür. Bu durum özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplarda etkinlik sayısının eşit dağılımda ve sayıca daha fazla olarak görülmüştür. Yani hem programda hem de kitaplarda tüm kazanımlara eşit bir şekilde yer verilmiştir.

Dil becerilerinden konuşma etkinliklerinin yönergelerinin genel olduğu ve öğrenciyi yönlendirmekte yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Dinleme etkinliklerinin ise öğrenciler tarafından takip edilemediği ve anlaşılamadığı ifade edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerini temel alan etkinliklerin daha çok üretime dönük beceriler olması sebebiyle öğrenciler tarafından yapılamadığı ve sevilmediği belirtilmiştir.

“V. Öğrt.: Şahsen konuşmayı ve şeyleri yapamıyorlar... Ortaya ürün çıkarmak şeyinde yazma olsun, konuşma olsun, dinleme olsun bunları şu an beceremiyorlar.

C. Öğrt.: Production konusunda sıkıntı yaşıyorlar” (OGG)

“...çok ucu açık etkinlikler var gördüğüm kadarıyla yani. Atıyorum şu konuda hadi konuşun gibi. Hani daha mesela onları biz derslerde “Information gap”e indirgeyip ya da ne biliyim belli tablolar çizip öğrencilerin konuşması daha kolaylaşıyor. Ama onun üzerine değil de işte ‘Arkadaşlarınıza sorun ne yapabilirler?’ olunca öğrenciler ne yapacağını şaşıyorlar genelde. Hani onu bizbiraz daha basite, hedef dile iki üç cümle ile indirgedikten sonra onları tekrar ediyoruz. Bu şekilde daha faydalı oluyor.” (OGG S. Öğrt.)

“Dinlemelerde daha çok zaten çocuklar takip edemiyor... çocuklar daha cümle ile karşılaşmadan direk kelimeye odaklandıkları için dinlemede hiçbir şekilde algılamıyorlar. Kabullenmek istemiyorlar zaten. ‘Hocam çok hızlı. Ben bir şey anlamadım zaten’ diye direk önyargı ile başlıyorlar konuşmaya.” (OGG B. Öğrt.)

“Öğr. 2: Bazılarının ya sesi gelmiyor ya da bazıları çok garip...

Öğr. 1: Hızlı okuyor

Öğr. 2: *Böyle anlaşılmaz bir şekilde okuyor böyle garip. Anlamıyorum ben bazen*

Öğr. 1: *Ya da böyle çok hızlı geçiyor. Kısa bir şeyi böyle çok hızlı okuyor. Bizde onu böyle birkaç kere dinlese bile tam anlayamıyoruz yani.*

...

Öğr. 7: *Ben EBA’da verilen İngilizce ödevlerini de en az 5 kez dinleyerek yaptım.*

Görüşmeci: *Neden peki? Neyden zorlanıyordun?*

Öğr. 7: *Çok güzel anlatmıyordu ki... Saçma oluyordu*

Öğr. 4: *Ses tonu değişik olduğu için garip geliyor*

Öğr. 2: *Yavaşlatma durumu olsa...*

...

Öğr. 1: *Hocam ‘listen number one’ diyeceğine ‘lisen tamper’ falan diyor öyle yani.*

Öğr. 4: *Bizim okuduğumuz kelimeyi o farklı bir şekilde söylüyor.”*

Kelime ve dil bilgisi kurallarının öğretimi dışında konuşma, dinleme ya da yazma becerileri üzerine planlanarak işlenen bir ders olmamıştır. Sadece H. okulunda sayılarla ilgili etkinliklerini yaptırdıktan sonra internet üzerinden şarkılar açıp dinletilmiştir. Ancak bu dinleme etkinliği herhangi bir becerinin geliştirilmesi üzerine tasarlanmış ve uygulanmış planlı bir etkinlik değildir.

7.4.3. Hazırlanan Ders Kitabı

Elde edilen bulgular sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin MEB tarafından dağıtılan ders kitaplarını yetersiz gördüğü anlaşılmıştır. Var olan ders kitabındaki etkinliklerin sayısının çok az olduğu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple dersin uygulanması anında öğretmenler ek kaynaklara başvurmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ek kaynakların öğretmenler tarafından akıllı tahtada uygulama olarak açıldığını ancak öğrencilerde kitap olmamasından kaynaklı etkinliği takip etmede zorluklar olduğu belirtilmiştir.

“Kitap içeriği güzel ama anlatım tarzını öğrencilere veriş tarzını beğenmiyorum ilgi çekici değil. Ben mesela öğretmenlik yaptığımdan beri aynı 5. sınıf kitabı...Niye yardımcı kaynaklar var niye Oxford kitapları almışsızdır. Çünkü öbürnormal müfredat kitaplarımız yetersiz geldiği için açık ve bariz bir şekilde

hani içerik güzel ama veriliş tarzı öğrenciye hitap ettiğini düşünmüyorum” (M. Öğrt.)

“... bizim Milli Eğitim'den gelen kitaplar çok yetersiz. Yani bir üniteyi 5-6 sayfada bitiriyor ve her sayfaya bir etkinlik en fazla 2 etkinlik düşüyor o etkinliklerde çokyetersiz temel kelime etkinlikleri.” (A. Öğrt.)

“5. sınıfın kitaplarına baktığımız zaman kitabın içeriğinde hani devlet kitabımızdakonusu pekiştirmeye dayalı bir etkinlik karşılaşıyoruz biz. Sadece grup çalışmaları üzerinde duruluyor. Ya da listening üzerinde duruluyor. Bu yeterli gibi sanılıyor ama yeterli kalmıyor. Biz ekstra kitap dışında farklı etkinlikler yapmak zorundayız.” (B. Öğrt.)

“Devletin gönderdiği kitap çok etkinlik olarak çocuklara hitap ettiğini ben açıkçası düşünmüyorum. Diğer özel yayınların uygulamalarında dediğim gibi video vesaire bir sürü etkinlik var. Kitap kalitesi zaten fark ediyor biraz dikkatini çekiyor çok fazla çocukların... Yani çok çocuklar okul kitabını etkinlik olarak az olduğu için sevmiyorlar” (Ç. Öğrt.)

“Kitapta etkinlikler olarak çok eksik var... Şimdi çocuklara anlatıyorsun, öğretiyorsun ama değerlendirme aşamasına geldiğinde kitabı açıyorsun çocuğun böyle verim alabileceği, ona pekiştireceği etkinlikler çok da böyle yok. Hep bir konuşma, hep bir dinleme var. E çocuk 5. sınıf daha zaten gelip de orada direk konuşmaya başlaması, bunu bekliyorlar kitapta herhalde. Daha çok böyle çocuğun kelime öğrenmeye yönelik işte böyle ne biliyim okumaya yönelik daha güzel etkinlikler eksik kalıyor... hep dış kaynaklara başvurmak zorunda kalıyoruz bu konuda.” (OGG V. Öğrt)

“M. Öğrt: Ben yetersiz buluyorum açıkçası... yani bazen çok hızlı oluyor, bazen yetersiz geliyor. Ekstra bir kaynaktan dinlemeleri ya da o konu ile ilgili ekstra birmüzik, şarkı ya da çizgi film gibi bir şey izlemeleri çocuklar için daha kalıcı olduğunu düşünüyorum ben.

Ç. Öğrt.: İnteraktif uygulamaları daha çok seviyor çocuklar.” (OGG)

“Öğr. 5: Mesela ders kitabında daha basit şeyler sorulurken orada daha zor, böyle zorlayıcı sorular çıkıyordu.

...

Öğr. 4: Çünkü çok kolay.

Öğr. 6: Çok etkinlik yok. Hatta hiç yok.
Öğr. 4: Genellikle okuma, dinleme

Öğr. 5: O yüzden biz kullanmıyoruz.

Görüşmeci: Hiç mi kullanmıyorsunuz

Hepsi: Hiç kullanmadık

Öğr. 5: Hiç götürmedik mesela.

...

Öğr. 3: En başından biz kullanmayacağız dedi. Mesela içindeki soru diğer kitaba göre çok azdı. Hiç yok denebilecek kadar azdı yani oradaki sorular. Etkinliklerde çok iyi değildi diğer kitaba göre. O şekilde de hoca diğer kitabı kullandı.

Öğr. 4: Zaten eğlenceli değildi. Bizim işlediğimiz diğer kitap daha eğlenceliydi.

Öğr. 7: Valla ben o kitaba çok bakmadım. Bir kere kapağını açıp bakmıştım. Çok kolay sorular. Onun dışında öyle bir şey yok baya kolay yani."

H. ve A. okullarında öğretmenler akıllı tahtada açtıkları kitaplarla ders yapmışlardır. Ancak gözlemlenen tüm derslerde özel yayınevleri tarafından basılan kitapların kullanıldığı ve bu kitapların öğrencilerin hepsinde olmadığı anlaşılmıştır. H. okulunda 07.06.22 tarihli gözlemde yalnızca 4 öğrencinin önünde özel yayınevine ait kitap varken, 09.06.22 tarihli gözlemde 2 öğrencinin sırasında kitap olduğu görülmüştür. Her iki gözlemde de diğer öğrencilerin önünde sadece defter ya da hiçbir materyalin olmadığı dikkat çekmiştir. Bu durum ders arasında öğretmene sorulduğunda devlet kitabının derslerde yetersiz kaldığı için kullanılmadığı özel yayınevinin kitabının maliyet sebebi ile tüm öğrenciler tarafından temin edilemediği öğrenilmiştir. 07.09.22 tarihinde yapılan derste öğretmen ek kaynağı olan öğrencilere ek kaynaktan ödev vermiş, devlet kitabı olan öğrencilere de o kitabı yapmalarını söylemiştir. Her iki kitaptan da ödevlendirme yapan öğretmen 09.06.22 tarihindeki derste ödevleri her iki kitaptan da kontrol etmiştir. Bu durum A. okulunda hiçbir kitabın kullanılmaması şeklinde gözlemlenmiştir. Öğretmen akıllı tahtadan özel bir yayının dijital uygulamasını kullanırken öğrencilerin hiçbirinde kitap görülmemiştir. Ancak her iki okulda da kitabın her öğrencide olmaması sebebiyle öğrenciler sadece tahtaya bakarak etkinlikleri takip etmiş ve bazı öğrencilerde de bu durumdan dolayı dersten kopmalar olmuştur.

Öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmesinde ders kaynağı sorulduğunda öğrenciler ders kaynakları olmadığını söylemişlerdir. Devlet kitaplarının hatırlatılması üzerine kitabı çok ciddiye almadıklarını gösteren bazı ifadeler kullanmışlardır. Kitabın nerede olduğunu bilmeyen öğrencilerin yanı sıra uzun süre önce geri dönüşüme verdiğini ifade eden bir öğrenci de olmuştur. Öğrencilerin kitap hakkındaki yorum ve ifadelerinden ne okul ne de evdeki çalışmalarında bu kaynaktan yararlanmadıkları açık bir şekilde anlaşılmıştır. Kaynağı kullanmama sebepleri sorulduğunda ise çok basit düzeyde olduğu, ilgilerini çekmediği ve sevmediklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan kitap incelemelerinde ders kitabında her ünite için etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Her üniteye her bir kazanım için en az bir etkinlik bulunan ders kitabında aynı kazanıma yönelik etkinlik sayısının en fazla 3 olduğu görülmüştür. Tüm üniteler için genel etkinlik ortalamasının 2 olduğu tespit edilmiştir. Okuma ve dinleme etkinliklerinde iki etkinlik sık görülürken, konuşma ve yazma etkinliklerinin birer etkinlikle aktarılması daha yaygındır. Her iki okulda da kullanılan kaynak kitaplar incelendiğinde ise her ünite için tüm kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Ancak her bir kazanım için bir ünite de en az ikişer etkinliğe yer verdikleri, bu durumun bazen yedi-sekiz etkinliğe kadar çıktığı anlaşılmıştır. Kitaplar incelendiğinde her bir kazanım için sunulan etkinlik sayısının ortalamasının dört- beş arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin okuma ve yazma için daha çok olurken, dinleme ve konuşma kazanımları için daha az olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan doküman analizleri sonucunda MEB tarafından dağıtılan ders kitabının kaynak kitaplara göre daha renksiz olduğu görülmüştür. Kaynak kitapların her bir sayfasında en az üç resim ve çizim bulunurken ders kitabındaki çizim sayısının daha az kaldığı anlaşılmıştır. Yine kaynak kitaplarda verilen görsel çeşitlenmesinin devlet kitabındakine kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kitapların basımında kullanılan materyal açısından ders kitabının hamur kâğıtlara basıldığı, kaynak kitapların ise kuşe kâğıtlara basıldığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar alanyazında var olan çalışmalarla desteklenerek tartışılmıştır. Yapılan çalışmanın modeli doğrultusunda var olan çalışmaların sayısının çok az olması sebebiyle 5. sınıf öğretim programını farklı program değerlendirme modelleri ile değerlendiren çalışmalara yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçların diğer çalışmalar ile tartışılmasının ardından gelecekte yapılması planlanan çalışmalar için öneriler verilmiştir.

Çalışmanın birinci araştırma sorusunu 5. sınıf İÖP'nin bireysel ve çevresel faktörler açısından ihtiyacı ne derece karşıladığı konusu oluşturmuştur. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre veli ve idari birimlerden alınan olumsuz tepkilerin yanı sıra öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının ve hazırbulunuşluk seviyelerinin de düşük olması öğretim programını olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak belirtilmiştir. Öğretim programının işleyişini olumsuz anlamda etkileyen bu faktörler süreç içerisinde programın ihtiyaca yeteri kadar cevap veremediğini ortaya koymaktadır. Atkı Aslan ve İzci (2017) yaptıkları program değerlendirme çalışmasının bulgularında öğrencilerin derslerde hazırbulunuşluklarının düşük olduğunu ifade etmesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Düşük hazırbulunuşluğun öğrenci motivasyonunu doğrudan etkilediğini ve ders verimini düşürdüğü ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaş grubu olarak henüz ortaokul seviyesine tam anlamıyla adapte olmadıkları ve bilişsel olarak da programda verilen bazı içerikleri anlayamadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yine öğrencilerin ders motivasyonlarının düşük olduğunu doğrulayan TEPAV (2014) raporu bu durumun ders işleyişini zorlaştırdığı bulgusunu desteklemektedir. Özellikle ilköğretim kademesinin ilk basamaklarında yüksek olan motivasyonun zamanla düştüğünü ve aynı şekilde ders başarısını da düşürdüğü belirtilmiştir. Velilerden ve idari birimlerden gelecek olumlu desteklerin hem öğretmenin hem de öğrencinin motivasyonunu yükselteceği bir gerçektir. İş birliği ile yürütülecek ders sürecinde programın beklendiği gibi uygulanması ve daha etkin sonuçların ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir. Bu durumda veli, idare, öğretmen ve öğrencilerin programdan beklentilerini daha yüksek düzeylerde karşılamalarına destek olacaktır.

Tüm bu olumsuz durumların yanı sıra sınıflarda teknolojik imkanların yeterli olması ve okulların fiziki imkanlarının gelişmiş olmasının sınıf içi uygulamaları kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. Özellikle sınıflarda yer alan akıllı tahtaların derslerde her

anlamda işi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Okulların fiziki anlamda büyük olması, nispeten sınıf mevcudunun yeterli olması da işleyişe olumlu etkileri bulunan noktalar olmuştur. Fiziki olarak yeterli imkanlara sahip öğretmen ve öğrenciler hem programda sunulan tüm kazanımları elde etmekte hem de bilgi edinirken çeşitli yollardan zengin bir kaynağa sahip olabilmektedirler. Ancak Balım (2020)'ın yapmış olduğu program değerlendirme çalışmasında ulaştığı öğrenci hazırbulunuşluğu ve fiziki imkanların yeterliliği durumu yapılan bu çalışma ile zıtlık göstermektedir. Balım (2020) yürüttüğü çalışmada öğrenci hazırbulunuşluğunun yüksek olduğunu ve öğretim programının işleyişinin bu durumdan olumsuz olarak etkilenmediğini belirtmiştir. Yine bu çalışmadaki bulgunun aksine fiziki imkanların yetersiz olmasının dinleme ve konuşma gibi becerilerin uygulanmasını engellediğini, kalabalık sınıflarda programı uygulamanın zor olduğunu ifade etmiştir. Yine bu çalışmanın bulguları, Taşdemir vd., (2018)'nin İngilizce öğretim programı üzerine edindikleri öğretmen görüşlerinde okulların fiziksel olarak yetersiz olduğunu ve bu durumun da öğretim programının uygulanmasını zorlaştırdığını ifade eden bulgular ile örtüşmemektedir. Fiziki imkanların yetersiz olması halinde öğretmenlerin dersin temel gereksinimlerini karşılayamadan programı uygulamaya çalışmaları anlamına gelmektedir. Ancak temel gereksinimler olmaksızın öğretim programının istenen düzeyde verimli olmasının mümkün olmadığı görülmektedir.

Öğretim programının uygulanmasında öğretmenler kendilerine tanınan sürede verilen öğretim programlarını yetiştirmek zorundadırlar. Kendilerine dönem sonunda tüm konuları bitirdiklerini taahhüt eden bir belgenin imzalatıldığını ve bu konudan mesul olduklarını ifade eden öğretmenler bu durumun kaygıya sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir. Tanınan sürede verilen her bir konunun etkin bir şekilde aktarılamadığına kanaat getirmekte ve gerek konuları atlayarak gerekse çok hızlı işleyerek programı yetiştirmekte ve kaygıdan kurtulmaya çalışmaktadırlar. Programı verilen kısıtlı sürede yetiştirme çabasından dolayı öğretmenlerde oluşan kaygıyı Gül (2019) 5. sınıf öğretim programının değerlendirilmesi çalışmasında da belirtmiştir. Program içeriğinin çok yoğun olduğunu, bu yoğunluğa rağmen tanınan ders saatinin çok az kaldığını ve bu durumun da öğretmenlerde strese sebebiyet verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin zorunluluk sebebiyle program yetiştirme kaygısı hem kendilerine hem de öğrencilerine olumsuz dönütler olarak yansımaktadır. Öğretmenlerin program yetiştirme kaygılarının yanı sıra yapılan deneme ve sınav sonuçları üzerine veliler ve idari birimlerden gelen tepkiler üzerine de stres yaşadıkları ifade edilmiştir. Özellikle akademik başarı beklentisi

yüksekokullarda velilerin ve okul idarelerinin deneme sınav sonuçlarına çok önem verdikleri ve öğrencilerin İngilizce ders başarısı ile deneme sonuçları arasında doğrudan bağlantı kurdukları ifade edilmiştir. Bu durumun bazen veli ve okul idaresi ile de sınırlı kalmadığını, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin de deneme sonuçlarına bakarak öğretmenlere olumsuz dönütlerde bulunabildikleri ifade edilmiştir. TEPAV (2014) raporunda ise bu çalışmada görülen sonucun aksine velilerin İngilizceyi nasıl öğreteceklerini ya da destekleyeceklerini bilmedikleri için konudan uzak durduklarını ve etkisiz kaldıkları ifade edilmiştir. Öğrencinin dersteki rahatlığı kadar öğretmenin de rahatlığı dersin, işleyişin verimliliği için çok önemlidir. Program uygulayıcılarının stres ve baskı altında olduğu bir ortamda öğretim programı ne kadar iyi olursa olsun sınıfın içinde aynı yankıyı bulamayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin yaşadığı gerginlik, stres ve baskının programın etkin bir şekilde uygulanışı oldukça olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin dil edinimini yavaşlatacak ve gelecekte dile karşı bakış açılarının olumsuz olmasına sebebiyet verebilecektir. Dil öğrenimine karşı olumsuz algıları bulunan bireylerin ise günümüzde çokça yaygın olarak söylenen “İngilizce’yi sevmiyorum, anlıyorum ama konuşamıyorum” gibi ifadeleri kullanmaya devam edebilecekleri unutulmamalıdır.

İngilizce öğretim programının bireysel ve çevresel faktörler boyutunda ihtiyaca cevap verme durumunun sonucu olarak öğretmenlerin yetersiz sürede çok yoğun bir programı vermekte zorlandıkları ve bu durumunda kendilerinde program yetiştirme kaygısına sebebiyet verdiği anlaşılmıştır. Yine idari birimler ve ebeveynler tarafından değerlendirmenin merkezine alınan deneme sınav sonuçlarının öğretmenlerin başarı düzeylerini yansıttığına olan inanın öğretmenlerde yetersizlik hissiyatına ve mutsuzluğa sebep olduğu anlaşılmıştır. 5. sınıfa gelen öğrencilerin gerek pandemi döneminde geçirmiş oldukları süreç gerekse de dönemsel özelliklerinden dolayı beklenen hazırbulunuşlukta olmadıkları ve bu durumun derslerdeki akademik başarılarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır (Özel, 2011). Okulların fiziki imkânlarının yeterli olmasının öğretmenlerin uygulamalarda işlerini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır (Dilekli, 2018). Yani programın uygulanması için verilen zamanın yetersiz olması, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörler ve öğrencilerin derse karşı durumları programın ihtiyaca beklendiği şekilde cevap verememesine ve etkin bir şekilde uygulanamamasına sebebiyet vermektedir.

Araştırmanın 2. sorusu 5. sınıf İÖP'nin kazanım ve değerlendirme boyutlarında ihtiyacı karşılayıp karşılamama durumudur. Bu soruya cevaben öğretim programının kazanımları ile sınıflarda yapılan uygulamaların uyuşmadığı anlaşılmıştır. Özellikle kazanımların değerlendirilmesi noktasında yazılı planda var olan ile güncel hayatta yapılan uygulamalar arasında ciddi farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğretim programına göre her becerinin değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulurken sınıflarda ağırlıklı olarak kelime bilgisi ve dil bilgisinin değerlendirildiği anlaşılmıştır. Balım (2020)'ın program değerlendirme çalışmasında da vurgulandığı gibi değerlendirme aşamasında okuma, yazma ve dil bilgisinin ölçüldüğünü ifade etmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirmeye alınmadığını bu sebeple de öğrenciler tarafından önemsizmiş gibi görünmesine yol açtığını ifade etmiştir. Okullarda yapılan denemelerin daha çok önemsendiği, öğretmenler tarafından hazırlanan sınavların ise geri planda kaldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin denemelerin fazlası ile önemsenmesinden dolayı kendi sınavlarını da test olarak uyguladıklarını ya da ağırlıklı olarak kelime ve dil bilgisi kazanımlarını ölçtükleri belirlenmiştir. Deneme sınavlarının önemsenmesi ve öğretim programında verilen değerlendirmelerin uygulanmaması sebebiyle tüm dil becerileri eşit düzeyde ölçülememektedir. Parker (2012)'in yazdığı Türkiye'de neden yabancı dil öğrenemiyoruz ya da öğretemiyoruz konusunu ele alan tartışma makalesinde de belirttiği gibi dil bir bütün halinde ele alınmalıdır. Bütün olarak ele alınan dilin her bir becerisinin öğretilmesi ve öğretildiği oranda da ölçülmesi gerekmektedir. Ölçülmeyen becerilerin zamanla önemini yitireceğini ve öğrenciler tarafından umursanmayacağını ifade etmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin sınavlarda çıkmadığı için yazma, dinleme gibi becerileri önemsemedikleri ve zamanla bu alanları geliştiremedikleri görülmüştür. Yine TEPAV (2014) tarafından hazırlanan Türkiye'deki İngilizce öğrenme durumuna yönelik analizde de tek cevaplı testlerin öğrencilerin öğrenmelerini desteklemediği ve diğer beceri alanlarını geliştirmedeği belirtilmiştir. İletişim üzerine inşa edilmesi beklenen İngilizce öğrenme sürecinin testler ile değerlendirilmesi öğrenim programının beklentileri ile değerlendirmelerin uyuşmadığını ve verimli bir süreç oluşturmadığını belirtmiştir. Ancak sunulan çalışmaların bulgularının aksine Er (2006)'ın yaptığı 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren çalışmasında kazanımlar ve değerlendirme uygulamalarının tutarlı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programında kendilerine verilen değerlendirme aşamaları ile uygulamalar arasında uyum olduğunu ve öğretim programının kendilerine rehber niteliğinde yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kazanım ve değerlendirme boyutunda programın ihtiyacı karşılama durumuna dair inceleme sonucunda öğretim programında öğretmenlere rehber olarak sunulan ders kazanımlarının uygulamalar ile birebir örtüşmediği belirlenmiştir. Özellikle program çıktılarının değerlendirilmesi aşamasında yeterli ve dengeli değerlendirmenin yapılmadığı ve programda sunulan değerlendirme yöntemleri ile gerçek hayatta uygulanan değerlendirme yöntemleri arasında uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Kazanım ve değerlendirme arasındaki tutarsızlığın İngilizce dersinin önemsenmesine ya da her bir becerinin eşit düzeyde öğretilmesine engel olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (Tekin Özel, 2011; Merter vd., 2012; Yücel vd., 2017; Karcı, 2012; Soğuksu, 2013; Topkaya ve Küçük, 2010). Öğretim programında her bir kazanıma, dil yetisine eşit düzeyde ağırlık verilse de öğretmenlerin yapılan merkezi değerlendirme sistemlerinden dolayı sınıflardaki uygulamaları değiştirdikleri görülmüştür. Yapılan bu değişiklikler öğrencilerin denemelerinde, lise giriş sınavlarında önüne bir engel olarak çıkmasa da sonraki yıllarda olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Lise döneminde yapılan dinleme ve konuşma değerlendirmelerinde özgüven sahibi olmayacakları ve alışkın olmadıkları bir değerlendirme yönteminden dolayı başarısız olma ihtimalleri bulunmaktadır. Ayrıca İngilizce’de sadece okuduğunu anlama ve yazma gibi alanlarını geliştiren öğrencilerin sonraki yıllarda konuşma ve dinlemede çekinmeleri ve bu durumdan kaçınmaları da doğabilecek tehlikeler arasındadır.

Yapılan çalışmanın 3. araştırma sorusu ile 5. sınıf İÖP’nin içerik boyutunda ihtiyacı ne derecede karşıladığı sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre 5. sınıf İÖP’nin içerik çeşitliliğinin tatmin edici düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca program içeriğinin seviye olarak öğrencilere uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin seviyesine uygun içerik ile uygulamaların daha kolay hale geldiği ve içeriğin anlaşılabilirlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir vd., (2018)’nin çalışmasında elde edilen öğretmen görüşlerine göre de öğretim programının içerikleri özenli bir şekilde hazırlanmıştır. Yine Cihan ve Gürten (2013) öğretim programında verilen içeriklerin öğrencilere uygun olduğunu ifade etmiştir. Büyükduman (2005)’in çalışmasının bulguları arasında da içeriğin öğrenciler için yeterli düzeyde olduğu sonucu yer almaktadır.

Çok çeşitli ve öğrenci seviyesine uygun içeriğe rağmen ünitelerde verilen konu yoğunluğunun çok fazla olduğu belirtilmiştir. Konu yoğunluğunun çok fazla olması ve öğretmenlere verilen 3 zorunlu, 2 seçmeli ders saatinin yetersiz kalması işleyişte

aksaklıklara sebebiyet vermektedir. Yoğun bir programın haftalık 3 ders saati ile öğrencilere verilmeye çalışılmasının mümkün olmadığı ve sınıf içindeki verimi düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Uztosun (2018) tarafından yürütülen ‘İngilizce öğretmenlerinin Türkiye’de İngilizce öğretimi üzerine düşünceleri’ isimli çalışmada da ders saatlerinin yetersiz olması ve öğretim programının beklentiye cevap verememesi sebebiyle İngilizce öğretiminin beklendiği kalitede gerçekleştirilemediği sonucu paylaşılmıştır. Yine Özer ve Korkmaz (2016)’ın dil öğrenmeyi etkileyen unsurlar üzerine yaptığı çalışmalarında ders saatinin öğretmenlere yetersiz gelmesinin süreci olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders saatinin yetersiz olması Balım (2020)’ın program değerlendirme çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Dilekli (2018) yapmış olduğu ortaokul İngilizce programının değerlendirilmesi çalışmasında programda verilen kazanım sayısının çok olduğunu ve öğretmenlere verilen ders saatleri içerisinde bu kazanımların yetiştirilemeyeceğini, bu yüzden ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Taşdemir vd. (2018)’nin çalışmasında da içerik ve etkinliklerin tanınan süre içerisinde yetiştirilmesinin çok zor olduğu ifade edilmiştir. Öğretim programının çok yoğun olduğunu belirten bir diğer çalışma ise Demirtaş ve Erdem (2015)’in yürüttüğü 5. sınıf öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri çalışmasıdır. Çalışmada program yoğunluğunun çok fazla olduğu ve yetersiz ders saati ile de birleşen bu durumun öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulamasını olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Öğretmenlerin programda bahsedildiği gibi aktif ve oyuna yönelik etkinlikleri yapmalarının ders saati yetersizliğinden dolayı mümkün olmadığını hatta verilen süre içerisinde sadece konunun kelimelerini öğretmekte dahi zorlandığını, kalıcı bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Büyükduman (2005)’in çalışmasında da yetersiz ders saatinden kaynaklı öğretmenlerin öğretim programında belirtildiği gibi tüm dil becerilerini öğrencilerine etkin bir şekilde aktaramadığı yer almaktadır.

İçerik boyutunda bir diğer unsurda ise etkinliklerin çok ve çeşitli olmasının öğrenciye görelilik durumuna cevap veremediği anlaşılmıştır. Öğretmenler etkinliklerin her bir öğrenci için yeterli düzeyde ilgi çekici olmadığını ve bu sebeple öğrencilerin derste belirli bir süre sonra sıkıldığını ifade etmişlerdir. Sınıf içinde ilgiyi ayakta tutmaya çalışan öğretmenin programda etkin bir içeriğe sahip olmaması sebebiyle bunu başaramadığı anlaşılmıştır. Sunulan içeriğin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edemediği ve öğrencilerin ilgisini dinç tutamadığı anlaşılmıştır. Er (2006) yaptığı 4. ve 5.

sınıf öğretim programları üzerine analiz çalışmasında 5. sınıf İÖP'nin gereksiz ayrıntılar içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilgilerini çekmeyen, ders içi motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen türde bir içeriğin olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre programın yoğunluğundan ve verilen ders saatinin uygulama sürecinde yetersiz olmasından dolayı sınıf içi uygulamalarda aynı zamanda farklı etkinliklerin kullanılmadığını ve bu durumun da dersi ve içeriği sıkıcı hale getirdiğini ifade etmiştir. Ancak Balım (2020)'ın değerlendirme çalışmasında içerik yeterince ilgi çekici bulunmuştur. Yapılan çalışmada içeriklerin öğrencilerin yaşına uygun olduğu ve farklılıkları yansıttığı için öğrencilerin dikkatini çekebildiğinden bahsedilmiştir. Yine bu çalışmada içeriğin sunuş şeklinin öğrenciler için uygun olduğu ve seviyelerine göre onlara hitap ettiği ifade edilmiştir. Cihan ve Gürten (2013)'in çalışmasında da program içeriğinin ilgi çekici ve eğlenceli olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da içeriğin çeşitli olduğu, kültürel anlamda zenginliğe sahip olduğu ve aktüel konuların bulunması sebebiyle de her bir öğrencinin bir noktada dikkatini çekebileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Böylece programın içeriğinin ilgi çekiciliği konusunda farklı görüşler olduğu anlaşılmıştır.

İçerik boyutunda ulaşılan bir diğer veri öğrencilerin somut içeriklerde öğrenmelerinin daha kalıcı ve etkin olduğu yönündedir. Öğrencilerin yaşı gereği somut konuları daha kolay anladıkları ve hayatın içinden verilen durumları kolayca özümstedikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin kendi yaşantı ve kültürlerinden uzak konuları hem algılamakta hem de uygulamakta yetersiz kaldığı öğrenilmiştir. Öğrencilerin somut unsurları daha kolay öğrendiği ve programda var olan hayatın içinden içeriğin öğrenmeyi kolaylaştırması bulgusu Balım (2020)'ın yapmış olduğu 5. sınıf İngilizce program değerlendirme çalışmasında ortaya çıkan bulgu ile de desteklenmektedir. Programın sınıf içinde uygulanması aşamasında ise programın işleyişi kolaylaştırdığı görülmüştür. Var olan programın sınıf uygulamalarında kolaylaştırıcı olması, öğrencilerin günlük hayatlarında konuları somut bir şekilde görebilmesinin olumlu etki sağladığı öğrenilmiştir. Sınıfta uygulanabilen içeriğin yaparak yaşayarak öğrenme ile öğrencide kısa sürede kalıcı etkiler yarattığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerde uygulanan, sınıf içinde görülen içeriklerin daha kalıcı ve unutulmayan içerikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak öğretmenler ve öğrencilerin program içeriğinin kalitesinden ve hazırlanış şeklinden memnun oldukları görülmüştür. Ancak içeriklerin öğrencilere göre

çeşitlenmemesi ve sıkıcı olması onlarda olumsuz etki bırakmaktadır. Resmi programa göre İngilizce dersi için tanınan sürenin çok yetersiz olduğu ve az ders saatinde verilmesi gereken konunun çok fazla ve yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tekin Özel, 2011; Yücel vd., 2017; Merter vd., 2012; Büyükduman, 2005; Dilekli, 2018). Öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve yaş gruplarının göz önünde bulundurulması ve buna göre sınıf içinde programın uygulanması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işlerini kolaylaştıracağından ihtiyaca yüksek düzeyde cevap verebilecek konuma gelecektir.

Çalışmanın 4. sorusu 5. sınıf İÖP'nin eğitim durumları boyutunda ihtiyacı karşılayıp karşılamama durumu üzerine oluşturulmuştur. Bu soru rehberliğinde elde edilen verilere göre öğretmenlerin her bir derse kelime öğretimi ya da tekrarları ile başlaması, ders işleyişinde de sıklıkla kelimeler üzerinde durulmasının oldukça yaygın uygulamalar olduğu görülmüştür. Kelimenin yanı sıra dilbilgisi kurallarının önemle üzerinde durulduğu görülmüştür. Öyle ki kelime ve dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinin önüne geçtiği hatta konuşma, yazma, dinleme gibi becerilerinin neredeyse hiç uygulanmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kelime ve dil bilgisi kurallarının çokça üzerinde durulmasının sebebi olarak daha somut ve kısa sürede daha kolay öğretilen unsurlar olmasından kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. TEPAV (2014)'ın yaptığı analiz çalışmasında da İngilizce dersinin iletişimsel bir araç olarak değil de diğer branş dersleri gibi görüldüğü ve ezbere yönelik bir öğretme öğrenme süreci gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin İngilizce kelimeleri ezberlemek ve dil bilgisi konularını öğrenmenin ötesine geçemediği anlaşılmıştır. Uztosun (2018), İngilizce öğretiminin kalitesi üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında da öğretmenlerin ağırlıklı olarak kelime ve dil bilgisine odaklandıklarını ve diğer becerilerin yeterli düzeyde öğrencilere aktarılmadığından bahsetmiştir. Yapılan çalışmaların genelinde dilin her bir işlevinin uygulamada göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilmeyen alanların zamanla köreleceği ve körelen noktaların görmezden gelineceği muhtemel bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda programın tamamının etkin olması mümkün olmamaktadır. Tam anlamıyla kullanılmayan bir program ihtiyaçlara yeterli düzeyde cevap vermesi de beklenmemelidir.

İngilizce derslerinde kullanılması beklenen ders kitabının etkinlik sayısının çok az olması, etkinlik çeşitliliğinin yetersiz kalması ve zorluk seviyesinin uygun görülmemesi kitabın öğrenciler ve öğretmenler tarafından tercih edilmemesine sebep olmaktadır. Tunç (2021)'un İngilizceyi öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine

gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularında kitap içeriğinin zorluk seviyesinin öğrenciler için uygun olmaması durumunun öğrenciler için İngilizceyi öğrenmeyi zorlaştıran bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem ortaokul hem de lise kademeleri için kitabın öğrencilerin seviyesine uygun olmamasının olumsuz bir etken olduğu belirtilmiştir. Bu yüzden birçok okulda ders kitabı ya çok çabuk bitirilmekte ya da hiç kullanılmayıp ek kaynak kitaplara başvurulmaktadır. Gül (2019), öğretmen görüşlerine başvurarak yaptığı çalışmada İngilizce ders kitabında verilen etkinliklerin öğrenciler için düzey olarak yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıflarda uygulama yapacakları zaman materyal sorunu yaşadıklarını ve çoğunlukla eksikliklerden dolayı dinleme, konuşma gibi becerilere odaklanamadıklarını hatta işlemediklerini belirtmiştir. Bu durumun bir başka örneği olarak çalışmada ders kitaplarının yetersizliğinden bahseden Uztosun (2018), etkisiz ders kitaplarının süreci kolaylaştırıcı olmadığını ve fırsat eşitsizliklerine sebebiyet verdiğini ifade etmiştir. Yine TEPAV (2014)'ın yaptığı analiz çalışmasının bulgularına göre de var olan ders kitapları ve eğitim materyallerinin öğrencilere göre olmadığı ve bu durumun güncellemelerle düzeltilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu analiz sonucunda program içeriği, ders materyalleri ve ders kitaplarının içeriğinin öğrenciye göreliği yetersiz bulunmuştur. Yapılacak güncellemeler ve yenilemeler ışığında geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada da görüldüğü üzere ders kitabının yetersiz ve etkisiz olması programın istendik düzeyde uygulanmasına engel olmaktadır. Programda verilen çeşitliliğin ders materyallerinde yansıtılması ders içinde bütünlüğü sağlayacaktır. Ancak zengin program içeriğinin yetersiz ders materyalleri ile sunulması programın yansıtılamaması sonucunu doğuracaktır. Sınıflarda da görülen ek kaynak kullanımının her öğrenci için mümkün olmadığı bilinmektedir. Her öğrencinin ek kaynak satın alamaması durumunda fırsat eşitsizliği olacak ve bu durum da hem öğretmenleri hem de öğrencileri zorlayacaktır. Ayrıca materyal konusunda bütünlük sağlanamaması bu çalışma kapsamında gözlem yapılan bir sınıfta da olduğu gibi öğretmenin ders kontrolünü olumsuz açıdan etkileyecek, öğrencilerin motivasyonlarını düşürecektir.

Öğretim programının sınıf içinde uygulanması sürecinde öğretmenlerin programda verilen tüm becerileri uygulayamadıkları, ağırlıklı olarak kelime ve dil bilgisi eğitimine odaklandıkları görülmüştür (Tekin Özel, 2011; Bümen vd. 2014; Çelik, 2012; Yücel vd., 2017; Dilekli, 2018). Öğrenciler için MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarının ise içerik olarak yetersiz ve etkisiz kaldığı anlaşılmıştır (Dönmez, 2010;

Yıldıran ve Tanrıseven, 2015; Yücel vd., 2017; Büyükduman, 2005; Dilekli, 2018). Birçok öğrenci tarafından ek kaynak kullanımına ihtiyaç duyulduğu sonucu çıkarılmıştır.

Tüm bu ulaşılan sonuçların ışığında 5. Sınıf öğretim programının gerek yapısal gerekse çevresel etkenlerden dolayı öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap veremediği anlaşılmıştır.

Elde edilen verilere göre okul ve çevresinin fiziki imkânlarının öğretim programının uygulanmasında etkili olduğu anlaşılmıştır. Yapılacak çalışmalar için fiziki çevrenin üzerinde hangi iyileştirmelerin yapılması ve bunların etkilerinin gözlemlenmesi önerilmektedir. Ayrıca programın öğretmenler üzerindeki etkileri daha geniş gruplarda araştırılabilir.

Yapılan çalışmanın bulgularının ışığında öğretim programının değerlendirme aşamasında beklentileri karşılamadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple yapılacak çalışmalar için öğretim programlarının değerlendirme aşamalarının yeterliliği ve bu aşamaların iyileştirilmesi konusunda derinlemesine çalışılması önerilmektedir.

Bu çalışmada öne çıkan bir diğer bulgu ders saatlerinin yetersiz kaldığı ve programın beklendiği gibi uygulanamaması olmuştur. Bu sebeple gelecek çalışmalar için programın uygulanması için ideal ders saatleri ve bu saatlerin planlaması üzerine çalışma yapılabilir.

Yapılan çalışmada ders kitabının öğretmenler ve öğrenciler tarafından yetersiz görüldüğü ve aktif bir şekilde kullanılmadığı anlaşılmıştır. Ders kitaplarının verimli hale getirilmesi ve sınıflarda daha fazla kullanılması için neler yapılabileceği de bir diğer araştırma tavsiyesi olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Abma, T. A. (2004). Responsive evaluation: the meaning and special contribution to public administration. *Public Administration*, 82(4), 993-1012.
- Abma, T. A. (2005). Responsive evaluation: Its meaning and special contribution to health promotion. *Evaluation and Program Planning*, 28, 279-289.
- Abma, T. A. (2006). The practice and politics of responsive evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 31-43.
- Abma, T. A. & Stake, R. E. (2001). Stake's responsive evaluation: core ideas and evaluation. *New Directions for Evaluation*, 92, 7-21.
- Abma, T. A. , Leyerzapf, H. & Landeweer, E. (2016). Responsive evaluation in the interference zone between system and life world. *American Journal of Evaluation*, 1-14.
- Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. Sınıf izlencelerinin analizi. *MİLLÎ EĞİTİM*, 48(224), 299-325.
- Atkı Aslan, S. ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-44.
- Avcı, N., Erikçi, B. ve Ok, A. (2021). The evaluation of the secondary education basic mathematics curriculum through Stake's Responsive Evaluation Model. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 1-25.
- Aygören, F. ve Er, K. O. (2021). *Eğitimde Program Değerlendirme Sınıflamalar-Modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Berkant, H. G. (Ed.). (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biçer, E. (2022). "Zor olan 5. sınıf mı yoksa ergenlik mi?" <https://okul.com.tr/ilkokul/makaleleri/zor-olan-besinci-sinif-mi-yoksa-ergenlik-mi-> 163 (Erişim Tarihi: 22.02.2023).
- Boyras, S. ve Tepe, M. E. (2019). Verilerin Analizi. İçinde; *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed. G. Ocak), (ss. 274-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203- 228.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel Veri Toplama Teknikleri. İçinde; *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Ed: H. Özmen- O. Karamustafaoğlu), (ss. 114- 135). Ankara: Pegem Akademi.
- Cihan, N. (2001). *Erken yaşta çok dillilik ve yabancı dil*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul.

- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Coşkun, H. (2008). *İlköğretim okulları 1. kademe 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle karşılaştıkları iletişim sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2019). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında köy okullarına yönelik düzenlemeler. *İlköğretim Online*, 18(4), 1823-1836.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Politik Kararlardan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (2. Baskı)* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Y. ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye’deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 115-128.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1399-1425.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade english language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eisner, E. W. (1972). Emerging models for educational evaluation. *The School Review*, 80(4), 573-590.
- Endut, A. S. (2014). Enhancing internal quality assurance mechanism as HEI through responsive program evaluation. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 123, 5-11.
- Ellis, N. C. (2005). Introduction to Part I: Acquisition. In J. F. Kroll, A. M. B. De Groot, (Eds.), (pp. 3-8). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, K.O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76.
- Fer, S. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramsal Temellere Bakış (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guideline (Third edition)*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gül, Ö. (2019). *5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Gürel, E. ve Demirhan İşcan, C. (2020). Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stake'in ihtiyaca cevap verici modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 501-554.
- Gürten, E. ve Cihan, T. (2013). İlköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Greene, J. C., & Abma, T. A. (2001). *Responsive evaluation: New directions for evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hamurcu, G. C. ve Ekinci, F. (2020). Ortaokul 5. Sınıf İngilizce ders programının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 716-728.
- Haznedar, B. (2012). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-28.
- Hewitt, W. T. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme Neyi Neden Öğretiyoruz* (S. Arslan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Işık, E. (2019). *Güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programının (2017) eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirilmesi: bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalman, M. (1976). Use of responsive evaluation in statewide program evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2(1), 9-18.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kranthi, K. (2017). Curriculum development. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(2), 1-5.
- Lewy, A. (1977). Responsive evaluation: an interpretation. *Studies in Educational Evaluation*, 3(2), 143-148.
- Melitz, J. (2016). English as a Global Language. In V. Ginsburgh, S. Weber (Eds.), (pp.583-615). *The Palgrave Handbook of Economics and Language*, London: Palgrave Macmillan.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. L. (1984). Educational evaluation and accountability, *American Behavirol Scientist*, 27(5), 649-672.
- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 43-58.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2. rd). California: SAGE Publications.
- Musal, B. (2006). Program değerlendirme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (Özel Sayı), 49-51.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues(6th Edition)*. Harlow: Pearson.
- Özer, B ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 89-94.

- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the Curriculum (3rd Edition)*. New York: Mcgraw-Hill Companies, Inc.
- Rao, P. S. (2019). The role of English as a global language. *Research Journal of English*, 4(1), 65-79.
- Schaffer, S. P. & Kim, H. (2012). Responsive evaluation as a guide to design and implementation: case study of an E-Health learning system. *Performance Improvement Quarterly*, 25(2), 9-25.
- Schiro, M. S. (2020) *Eğitim Programı Kuramları Çatışmalı Görüşler ve Süregelen Sorunlar*. (Fatma Mızıkacı, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Scott, D. (2014). Knowledge and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 25(1), 14-28.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Seponski, D. M., Lewis, D. C. & Megginson, M. C. (2014). A responsive evaluation of mental health treatment in Cambodia: Intentionally addressing poverty to increase cultural responsiveness in therapy. *Global Public Health*, 9(10), 1211-1224.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in The Postmodern Era*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Spiegel, A. N., Bruning, R. H. & Giddings, L. (1999). Using responsive evaluation to evaluate a professional conference. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 57-67.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R. E. (1976). To evaluate an arts program. *The Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 115-133.
- Stake, R. E. (1981). Interview with Robert E. Stake. *Interview*, 3(3), 91-94.
- Stake, R. E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. İçinde; *Models and Conceptualizations (New Trends in Evaluation)*, October 1973, Göteborg Sweden, pp. 287-310.
- Stake, R. E. (2003). Responsive evaluation. In *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 63-68). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, C. F. & Kellaghan, T. (Ed.). (2000). *Evaluation Models*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2004). The 21st century CIPP model. İçinde; *Evaluation Roots* (pp. 242-266). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985a). Introduction to Evaluation. In *Systematic Evaluation* (pp. 1-44). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985b). Stake's Client-Centered Approach to Evaluation. In *Systematic Evaluation* (pp. 209-264). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Şeker, H. (Ed.). (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar (5. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, E., Dağıstan, A. ve Dağdelen, S. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 7(3), 121-130.

- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe büyük sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 30 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.
- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEPAV (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. [Online]: http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden elde edildi.
- Topkaya, E. Z. ve Küçük, Ö . (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9, 52-65.
- Tunç, M. (2021). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uztosun, M. S. (2018). In-service teachers' voices on the quality of English language teaching in Turkey. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 140-155.
- Varış, F. (1989). Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 7-12.
- Visse, M. , Abma, T. A. & Widdershoven, G. A. M. (2012). Relational responsibilities in responsive evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 35, 97-104.
- Wiles, J. (2009). *Leading Curriculum Development*. California: Thousand Oaks: CorwinPress.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1991). The changing face of educational evaluation, *Theory Into Practice*, 30(1), 3-12.
- Yıldıran, C. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yin, R. K. (1992). The case study method as a tool for doing evaluation. *Current Sociology*, 40(1), 121-137.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do?. *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N.T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yüksel, İ ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	105
Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu (Öğretmen)	107
Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu (Öğrenci)	109
Ek 4: Ders Gözlem Formu	111
Ek 5: Etik Kurul Raporu	113



Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Merhaba, ben Hateme Aysel KUZU. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programında öğrenciyim. 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yürütüyorum ve sizinle 5. sınıf İngilizce öğretim programı ve uygulamaları üzerine konuşmak istiyorum. Yapacağım çalışma ile 5. sınıf İngilizce programının etkililiğini ve ders içinde yapılan uygulamalar üzerine olan görüşleri ortaya koymayı amaçlıyorum. Bu doğrultuda öğretmenler ile görüşmeler yapıyorum çünkü öğretmenlerin hem programa hem de sınıf uygulamalarına hakim olmasından dolayı program farkındalıklarının yüksek olduğunu düşünüyorum. Elde edilecek sonuçlar ile var olan programın ihtiyaca dönüşlüğünün açığa çıkacağını ve gerek var olan uygulamalara gerekse geliştirilecek programlara katkı sağlayacağını umut ediyorum. Bu nedenle tecrübelerinizi ve program hakkındaki görüşlerinizi benimle paylaşmanızı istiyorum.

- Görüşme süresince paylaştığınız her şeyin gizli kalacağını ve kimse ile paylaşılmayacağını ifade etmek isterim. Ayrıca araştırma sonuçları sunulurken de isminizin hiçbir yerde paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz.

- Bu söylediklerim ile ilgili sormak istediğiniz ya da paylaşmak istediğiniz bir durum var mıdır?

- Görüşmeyi daha sonra sağlıklı analiz edebilmek amacıyla kaydetmek isterim. Sizin için bir mahsuru var mıdır?

- Görüşmenin ortalama 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle ilksorumu yöneltmek istiyorum.

1) Bana kendinizden ve mesleki geçmişinizden bahseder misiniz?

2) Bana okulunuzdan ve öğrencilerinizden bahseder misiniz?

3) Okulunuzun bulunduğu çevreyi tanımlar mısınız?

4) Bir ders saatinizi detaylarıyla nasıl ifade edersiniz?

Derste neler yapıyorsunuz?

Dersin işleyişinde neler oluyor?

5) 5. sınıf İngilizce programında yer alan içerikleri;

a. öğretmen açısından nasıl değerlendirirsiniz?

i. Size bunları düşündüren nedir?

b. öğrenci açısından nasıl değerlendirirsiniz?

i. Sizi bu değerlendirmeyi yaptıran sebepler nelerdir?

6) 5. sınıf İngilizce programının derslerde uygulanması üzerine görüşleriniz nelerdir?

i. Program içerikleri ile ders içi uygulamalar arasındaki bağlantıyı nasıl değerlendirirsiniz?

7) 5. sınıf İngilizce öğretim programının derslerde uygulanmasını etkileyen

a. olumlu faktörler nelerdir?

i. Örneklerle açıklayabilir misiniz?

b. olumsuz faktörler nelerdir?

i. Örneklerle açıklayabilir misiniz?

8) 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki durumlarını bana nasıl ifade edersiniz?

9) Dersin öğretmeni olarak program uygulamalarında sizi etkileyen faktörler nelerdir?

a. Örneklerle açıklayabilir misiniz?

b. Bu faktörlerin gerekçeleri nedir?

10) 5. sınıf İngilizce programının uygulanmasında, sınıf içi uygulamaların dışında öğrencilerin aileleri ile ilgili nelerin program işleyişinde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

11) 5. sınıf İngilizce programının uygulanmasında, sınıf içi uygulamaları dışında okulun bulunduğu çevre ile ilgili nelerin program işleyişinde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

12) 5. sınıf İngilizce programı uygulamalarının;

a. öğrencilerdeki yansımaları üzerine düşünceleriniz nelerdir?

b. siz, öğretmenlerdeki yansımaları üzerine düşünceleriniz nelerdir?

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu (Öğretmen)

Merhaba, ben Hateme Aysel KUZU. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programında öğrenciyim. 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yürütüyorum ve sizinle 5. sınıf İngilizce öğretim programı ve uygulamalarının detayları üzerine konuşmak istiyorum. Yapacağım çalışma ile 5. sınıf İngilizce programının etkililiğini ve ders içinde yapılan uygulamalar üzerine olan görüşleri ortaya koymayı amaçlıyorum. Bu doğrultuda öğretmenler ile görüşmeler yapıyorum çünkü öğretmenlerin hem programa hem de sınıf uygulamalarına hâkim olmasından dolayı program farkındalıklarının yüksek olduğunu düşünüyorum. Elde edilecek sonuçlar ile var olan programın ihtiyaca dönüklüğünün açığa çıkacağını ve gerek var olan uygulamalara gerekse geliştirilecek programlara katkı sağlayacağını umut ediyorum. Bu nedenle tecrübelerinizi ve program hakkındaki görüşlerinizi benimle paylaşmanızı istiyorum.

- Görüşme süresince paylaştığınız her şeyin gizli kalacağını ve kimse ile paylaşılmayacağını ifade etmek isterim. Ayrıca araştırma sonuçları sunulurken de isminizin hiçbir yerde paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz.
- Bu söylediklerim ile ilgili sormak istediğiniz ya da paylaşmak istediğiniz bir durum var mıdır?
- Görüşmeyi daha sonra sağlıklı analiz edebilmek amacıyla kaydetmek isterim. Sizin için bir mahsuru var mıdır?
- Görüşmenin ortalama 1.5 saat süreceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle ilk sorumu yöneltmek istiyorum.

Görüşme Soruları

- 1) 5. Sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin niteliği üzerine görüşleriniz nelerdir?
 - a. Sonda 1: Program içeriğinin yoğunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b. Sonda 2: Bu içerik için sizlere ayrılan ders saatlerinin yeterliliği sizce nasıl?
 - i. Hazırlanan programda içeriklerin tamamlanması için size tanınan süre hakkındaki fikirleriniz nelerdir?

c. Sonda 3: Müfredat içeriklerinin farklı koşullara uyarlanması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

i. Sizce verilen içerik her durumda ve koşulda uygulanabilmekte mi?

2) Var olan 5. Sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen gözüyle nasıl değerlendiriyorsunuz?

i. Sizce programın öğretmenlere yansımaları nasıl olmakta?

a. Sonda 1: Programın sizlerin işlerini kolaylaştıran yönleri var mı? Varsa nelerdir?

b. Sonda 2: Programın sizlerin işlerini zorlaştıran yönleri var mı? Varsa nelerdir?

3) Programın uygulanabilmesi için hazırlanan ders kitabı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

a. Sonda 1: Ders kitabı program işleyişini hangi yönde etkilemekte? Olumlu yönde mi, olumsuz yönde mi? Neden?

b. Sonda 2: Ders kitabı ile sınıfta yapılan uygulamalar arasındaki uyumu nasıl görüyorsunuz?

4) 5. Sınıf İngilizce öğretim programı ile sınıf uygulamalarının uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

a. Sonda 1: Verilen plan ile yapılan uygulamaların verimliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

5) Veli, idare, öğrenciler ve sınavların program üzerindeki yansımaları üzerine değerlendirmeleriniz nelerdir?

a. Sonda 1: Veli ve idarenin program işleyişi üzerindeki etkileri nasıl oluyor?

b. Sonda 2: Öğrencilerin durumları program işleyişine ne gibi etkilerde bulunmakta?

c. Sonda 3: Sınavların müfredat üzerindeki etkileri nelerdir?

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu (Öğrenci)

Merhaba, ben Hateme Aysel KUZU. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programında öğrenciyim. 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yürütüyorum ve sizinle 5. sınıf İngilizce öğretim programı ve uygulamalarının detayları üzerine konuşmak istiyorum. Yapacağım çalışma ile 5. sınıf İngilizce programının etkililiğini ve ders içinde yapılan uygulamalar üzerine olan görüşleri ortaya koymayı amaçlıyorum. Bu doğrultuda öğrenciler ile görüşmeler yapıyorum çünkü öğrencilerin sınıf uygulamalarına dahil olmasından ve sürecin içinde bireysel olarak yer almasından dolayı program uygulamaları üzerine farkındalıklarının yüksek olduğunu düşünüyorum. Elde edilecek sonuçlar ile var olan programın ihtiyaca dönüklüğünün açığa çıkacağını ve gerek var olan uygulamalara gerekse geliştirilecek programlara katkı sağlayacağını umut ediyorum. Bu nedenle tecrübelerinizi ve program hakkındaki görüşlerinizi benimle paylaşmanızı istiyorum.

- Görüşme süresince paylaştığınız her şeyin gizli kalacağını ve kimse ile paylaşılmayacağını ifade etmek isterim. Ayrıca araştırma sonuçları sunulurken de isminizin hiçbir yerde paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz.
- Bu söylediklerim ile ilgili sormak istediğiniz ya da paylaşmak istediğiniz bir durum var mıdır?
- Görüşmeyi daha sonra sağlıklı analiz edebilmek amacıyla kaydetmek isterim. Sizin için bir mahsuru var mıdır?

Görüşmenin ortalama 1.5 saat süreceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle ilk sorumu yöneltmek istiyorum:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bana bir ders saatlik İngilizce dersinizi anlatmanızı istesem nasıl anlatırsınız?
 - a. Bir ders saati boyunca neler yapıyorsunuz?
 - b. Bir ders saati boyunca ne gibi etkinliklere yoğunlaşıyorsunuz?
2. İngilizce dersinde işlediğiniz üniteler yani konular üzerine düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Konular size göre nasıl?
3. İngilizce derslerinde olan dinleme, okuma, yazma etkinlikleri üzerine düşünceleriniz nelerdir?

- a. Sizce bu etkinlikler daha sık mı olmalı yoksa daha az mı yer almalı?
- 4. İngilizce derslerinde olan dinleme, okuma ve yazma etkinliklerinin zorluk seviyesi üzerine düşünceleriniz nelerdir?
- 5. İngilizce kitabınız hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Kitaptaki etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - i. Öğretmeninizin kullandığı hangi kitap sizin için daha uygun?
Neden?
- 6. Sizce İngilizce'yi neden öğreniyorsunuz?
 - a. Okulda görülen İngilizce dersinizin önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?



Ek 4: Ders Gözlem Formu

		Evet	Hayır
Derse Giriş	Öğretmen derse motive edici bir şekilde başlamıştır		
	Öğretmen öğrencilere dersin kazanımları hakkında bilgi vermiştir		
	Öğretmen dersin işleyişi hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir		
	Öğretmen öğrencilerin derse hazırlıklı olduklarını kontrol etmiştir		
Dersin Gelişimi	Öğretmen programda verilen takvimi takip etmiştir		
	Öğretmen dinleme kazanımına yönelik etkinlik yapmıştır		
	Öğretmen okuma kazanımına yönelik etkinlik yapmıştır		
	Öğretmen yazma kazanımına yönelik etkinlik yapmıştır		
	Öğretmen konuşma kazanımına yönelik etkinlik yapmıştır		
	Derste aktardığı her kazanım yeterli süre tanınmıştır		

	Öğretmen tüm öğrenciler ile etkileşim kurabilmiştir		
	Derste yardımcı kaynak kullanılmıştır		
	Kitap dışında kaynak kullanılmıştır		
	Etkileşimli materyaller kullanılmıştır		
	Her bir öğrenci derse aktif katılım göstermiştir		
Dersin Bitişi	Öğretmen ders sonunda ulaşılan kazanımlardan öğrencileri haberdaretmiştir		
	Öğretmen bir sonraki derste yapılacaklar hakkında bilgivermiştir		
	Öğretmen ödevlendirme yapmıştır		
	Öğretmen her bir kazanımı destekleyici şekilde ödevlendirmeyapmıştır		
Notlar			

Ek 5: Etik Kurul Raporu

T.C. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:03	KARAR TARİHİ: 11.03.2022
KARAR 2022/96 Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Doç. Dr. Eray EĞMİR tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Hateme Aysel KUZU), "5. Sınıf Öğretim Programının İhtiyaca Yönelik Program Değerlendirme Modeli İle Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi. ASLI GİBİDİR e-imzalıdır Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSD5SSK6U0&eS=86067> adresinden yapılabilir.