



**ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN
(2014) EISNER MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

KEVSER ÇELİK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakkı saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1(bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kevser

Soyadı : Çelik

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın (2014) Eisner Modeline Göre Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: Evaluation of Secondary Education English Course Curriculum (2014) Based on Eisner's Model

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Kevser ÇELİK

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kevser ÇELİK tarafından hazırlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın (2014) Eisner Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI

Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 28/06/ 2018

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Danışmanım olmasının yanında her zaman bir arkadaş bir lider gibi desteğini eksik etmeyen Sn. Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ Hocam'a; Zahmet edip tezimi sunmamda desteklerini eksik etmeyen Sn. jüri üyelerim Neşe TERTEMİZ ve Esed YAĞCI hocama; Gerektiği yerde desteğini hazır bulunduran saygıdeğer Gürcü KOÇ ERDAMAR Hocam'a; engin bilgilerini gece gündüz demeden benden eksik etmeyip desteğini sunan çok değerli Sn. Çetin TORAMAN Ağabeyime; bilgilerini, zamanını, rehberliği her zaman hazır bulunduran değerli arkadaşım Sn. Aysun ÖZTÜRK'e, kayıt yaptırdığım ilk günden mezuniyetimin son saatine kadar her türlü rehberliklerini eksik etmeyen kıymetli hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Eksik olmayınız.

Son olarak hayatımın her alanında yanımda durup desteğini eksik etmeyen eşim Süleyman ÇELİK'e ve canım oğlum Ahmet Sait'e teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI’NIN (2014) EİSNER MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Kevser ÇELİK

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın (OIDÖP) (2014) Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli’ne göre değerlendirilmesidir. Uzman görüşleri temel alınarak Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeliyle yürütülen bu araştırma tarama modelinde ve uzmanların dokümanları taraması ile yürütülmüş bir araştırmadır. Araştırmada 11 uzmanın program hakkındaki incelemeleri temel alınıp derlenmiştir. Bu uzmanlar lisans eğitimi İngilizce öğretmenliği olan ya da İngilizce dersi öğretim programı geliştirme süreçlerinde daha önce bulunmuş olan ve eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans derecesine sahip, halen doktora eğitimini sürdüren veya üniversitede öğretim üyesi olan kişilerdir. Veriler uzmanlardan “uzman değerlendirme formu” ile alınmıştır. Toplanan değerlendirmeler içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, İngilizce Dersi Öğretim Programı (2014) altı tema altında değerlendirilebilir. Bu temalar *programın yapılandırılması, programın dayanakları, programda ele alınan beceriler, programın destek unsurları, programın yetersizlikleri ve programın kullanışlı oluşudur*. Uzman dönütleri programın birçok güçlü boyutu olduğu gibi, eleştiriye açık yönlerinin olduğunu da göstermiştir. Programın eleştirilen yönleri program geliştirme döngüsünde dönüt olarak kullanılmalı, karar alıcılar tarafından program güçlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Program Değerlendirme, Eisner Modeli, İngilizce

Sayfa Adedi :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

EVALUATION OF SECONDARY EDUCATION ENGLISH COURSE CURRICULUM (2014) BASED ON EISNER’S MODEL

M. S. Thesis

Kevser ÇELİK

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2018

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the Secondary Education English Course Curriculum (SEEC) (2014) in accordance with Eisner’s Educational Criticism Model. Based on expert opinions through Eisner’s Educational Criticism Model, this research is a descriptive survey model research and was conducted through the experts’ surveying documents. In the study, surveys of 11 experts regarding the curriculum were based upon and compiled. These experts are people whose undergraduate education is English Teaching, or who have attended English courses curriculum development studies and have Masters’ degrees in the field of Curriculum and Instruction or continue their doctorate studies or work as faculty members in universities. Data were collected from the experts through “expert assessment form”. Collected data was evaluated through content analysis. Research results suggest that English Course Curriculum can be evaluated under six themes. These themes are curriculum construction, bases of the curriculum, skills examined in the curriculum, curriculum support elements, curriculum inadequacies, and practicality of the curriculum. Expert feedbacks showed that the curriculum has aspects open to criticism as well as having a great number of strong dimensions. Criticized aspects of the curriculum should be used as feedback in the curriculum development cycle, and the curriculum should be strengthened by decision makers.

Key Words : Curriculum Evaluation, Eisner Model, English.

Page Number :

Supervisor : Assistant Prof. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Program Değerlendirme.....	5
Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	5
Amaç	6
Önem	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
ALANYAZIN.....	9

Türkiye’de Devlet Okullarında Yabancı Dil Eğitimi.....	15
İngilizce Öğretimi Yaklaşımları.....	19
Program Değerlendirme	22
Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	23
Program Değerlendirmede Modeller	29
Program Değerlendirmede Veri Toplama	40
İlgili Araştırmalar	43
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
Araştırma Modeli	52
Çalışma Grubu	53
Veri Toplama Araçları.....	53
Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR VE YORUM.....	55
Program Nasıl Yapılandırıldı?.....	56
Programın Yetersizlikleri Nelerdir?.....	60
Programın Dayanakları Nelerdir?	65
Programın Bel Kemiği Beceri Esası Oluşudur	67
Programın Destek Unsurları.....	67
Program Kullanışlıdır.....	72
BÖLÜM V	74
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	74

Sonuç ve Tartışma	74
Öneriler	78
KAYNAKÇA	79
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Dünyada En Yaygın Konuşulan Dil</i>	19
Tablo 2. <i>İngilizce Yeterlik İndeksi (İYE)</i>	23
Tablo 3. <i>4+4+4 Eğitim Sisteminde İlkokul ve Ortaokullarda Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri</i>	25

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İngilizce düzeylerinden dolayı iyi ücret aldıklarını düşünenler	21
Şekil 2. Türkiyedeki işgücünü oluşturan ve İngilizce düzeylerinden dolayı daha geniş kariyer olanaklarına sahip olduklarını düşünen çalışanların oranı	21
Şekil 3. Stake değerlendirme modeli matrisi	45
Şekil 4. İçerik analizi sonucunda oluşan temalar	62
Şekil 5. Tema 1 alt kategorileri	63
Şekil 6. Tema 1 alt kategorileri ve kodları	64
Şekil 6. Tema 1 alt kategorileri ve kodları (devamı)	65
Şekil 7. Tema 2 alt kategorileri	67
Şekil 8. Tema 2 alt kategorileri ve kodları	68
Şekil 8. Tema 2 alt kategorileri ve kodları (devamı)	69
Şekil 9. Tema 3 alt kategorileri	71
Şekil 10. Tema 3 alt kategorileri ve kodları	72
Şekil 11. Tema 4 alt kategorileri ve kodları	73
Şekil 12. Tema 5 alt kategorileri	74
Şekil 13. Tema 5 alt kategorileri ve kodları	75
Şekil 13. Tema 5 alt kategorileri ve kodları (devamı)	76
Şekil 14. Tema 6 alt kategorileri ve kodları	78

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖÇEP	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OİDÖP	Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TTKB	Talim ve Terbiye Kulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Günümüzde yaşam, bir yandan gelişen teknoloji ile hayatı daha kolaylaştırıp dünyayı küçültürken, bir yandan da bireylerden belli becerilerde uzmanlaşma beklemektedir. Bu beklenti ülke politikaları, eğitim sistemleri, okullar ve bireyler üzerinde değişime ve gelişime yönelik baskı yaratmaktadır. Adı geçen gelişim ve değişimler 21. yüzyıl becerileri olarak alanyazında ifade bulmuştur. Bu beceriler, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, esneklik ve uyum, iletişim, liderlik vb. becerilerdir. İçlerinde belki de en önemlisi iletişim becerisidir. İletişim becerisinde yetkin olmayan bir bireyin diğer becerilerde yetkinliği de tehlikeye düşebilmektedir.

İletişim becerilerinde yetkin olmanın bir diğer önemi ise sınırların kalktığı ve küreselleşen dünyamızda iletişimin, özellikle de dil becerilerinde yetkinliğin önemli bir yer tutmasıdır. 21. yüzyıl, eğitimde en az bir yabancı dilin bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasını gerektiren, milli ve uluslararası alanlarda iletişimin öneminin arttığı bir dönem olmuştur. Öyle ki yabancı dil bilgisi sayesinde bir ülkede yetişen bir insanın başka bir ülkede kariyerini yürütmesinin mümkün olduğu bir dönemde yaşanmaktadır.

Küresel çaptaki eğilim ve gereksinimlere karşılık olarak dünya çapında ortak bir dil (linguafranca) haline gelmiş olan İngilizce öğretimi, önemi gittikçe artan bir dil haline gelmiştir. Öyle ki bir yabancı dil bilmenin başka bir insan olmaya çalışmak, başka bir

deyişle bir lisan bir insandır fikri büyük derecede önem kazanmaktadır (Acat & Demiral, 2002).

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de İngilizce öğretimi uzun yıllardır gündemde olan ve yenilikler getirilmeye çalışılan bir konudur. Ülkemizde yabancı dil eğitimi uzun yıllardır önem verilen bir konudur. Cumhuriyet öncesi döneme bakıldığında dil öğretiminin genelde medreselerde Arapça ve Farsça dillerinin dini amaçlarla öğretilmesi amacına yönelik olduğu görülür (Işık, 2008). Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte modernleşme ve batılılaşma hareketleri çerçevesinde batılı ülkelerle ilişkileri artırma sayesinde İngilizce ülkemizde önemli bir yere sahip olmuştur. Türk Eğitim Sisteminde, 1997 yılına kadar İngilizce eğitimi en erken ortaokul düzeyinde verilmekteyken, 1997 yılında kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte 4. sınıf seviyesinden itibaren sağlanmaya başlanmıştır (Yıldıran & Tanrıseven, 2015).

Yabancı dil eğitimine küçük yaşlarda başlamanın daha etkili sonuçlar sağladığı pek çok araştırmayla kanıtlanmış olmasına rağmen, Türkiye’de 2013 yılına kadar en erken 4. sınıf düzeyinde İngilizce eğitimi verilmeye devam edilmiştir. 2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçiş ile birlikte birçok öğretim programının yanısıra İlköğretim İngilizce Öğretim Programı da yenilenmiş ve 1 Şubat 2013 tarihinde Talim Terbiye Kurulu’nun 6 sayılı kararıyla 2. sınıftan itibaren İngilizce dersleri verilmeye başlanması kararlaştırılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2013).

1960’lı yıllarda Avrupa’da yabancı dil eğitiminin ilkokulda başlaması yönündeki akımla birlikte pek çok Avrupa ülkesi 1970’lerde ilköğretim okullarında yabancı dil eğitimine başlamıştır (Eurydice European Unit, 2001). Türkiye’de ise bu gelişme 1997 yılında eğitim sisteminde yapılan değişiklikle mümkün olmuştur. 1997 İngilizce programında özellikle öğrencilerde yabancı dile karşı merak uyandırma ve dil farkındalığı oluşturma amaçları vurgulanmıştır. Amaçlar davranışçı bir yaklaşımla daha detaylı hedef-davranışlar halinde verilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1997). 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşımı öğretim programlarına yansıtmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] İngilizce Öğretim Programını yenilemiştir. Bu doğrultuda dil öğreniminde ortaya atılan son yaklaşımlar da dikkate alınarak öğretimde önem “ürün”den “süreç”e kaymıştır. Öğretmen merkezli yaklaşımlardan, öğrencinin ne yapabileceğine odaklanan öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş amaçlanmıştır; öğrenme ortamı önem kazanmış ve öğrencinin nasıl öğrendiğini keşfetmesi amaçlanmıştır. Programda sarmal yaklaşım tercih edilmiş, böylece öğrencilerin bilgiyi tekrar tekrar pekiştirerek öğrenmesi amaçlanmıştır. Dilin işlevsel yönüyle öğretilmesi ve

öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesi için sınıf ortamının düzenlenmesine önem verilmiş, öğrenciye ve öğretmene katkı sağlaması için ebeveynlerin de dil öğrenimi konusunda bilinçlendirilmesi öngörülmüştür. Bu program ayrıca Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇEP)'in kullanımına değinmiştir. Bu program Avrupa birliği ülkelerinde eğitimin ortak paydada yapılabilmesi ve dil yeterliğinde eşdeğerliğin sağlanabilmesi için dil yeterlik düzeyleri belirlenmiştir.

Yenilenen İngilizce programlarında vurgulanan bir diğer boyut ise dil öğretiminde en etkili yollardan kabul edilen etkileşimsel yöntemle dil öğretiminin yapılmasıdır. Dil, insanların isteklerini, düşünce ve duygularını, gereksinimlerini başkalarına iletme ve onları anlamak amacıyla kullanılan bir iletişim aracıdır. İletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dinleme, günlük yaşamda iletişimin gerçekleşebilmesi, aynı zamanda eğitim ortamında öğrenmenin sağlanabilmesi için gereksinim duyulan bir dil becerisidir. Dili kullanabilmek için önce dinleyerek anlamak gerekmektedir. Dinleme becerisi içsel bir süreç olduğundan dinleme etkinliklerinin sonucunda anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini çözümleyebilmek için dinleme sonrası konuşma, yazma gibi üretime yönelik becerilerin kullanımına da ders ortamında yer verilmelidir. Yabancı dil öğretiminde önemli amaçlardan biri öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesidir. Bir dili bilip bilmediğimiz çoğu zaman o dili ne ölçüde konuşabildiğimize bağlıdır. Okuma becerisi; öğrencilerin farklı kültürleri tanıyabilmeleri, iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanarak dünyadaki gelişmeleri yakından takip edebilmeleri, araştırmaları sonucunda elde ettikleri bilgileri tüm yaşamları boyunca etkin olarak kullanabilmelerine olanak tanır. Okuma; sadece metinde yer alan kelime, söz öbeği, cümle vb. anlamını çözme olarak algılanmamalıdır. Aslında okuma; öğrencinin metnin amacını tanımlayabildiği, çıkarım ve yorumlarda bulunabildiği, önemli bilgiyi önemsizden ayırt edebildiği bir süreç olarak görülmelidir. Yazma becerisi, farklı amaçlarla kullanılabilecek etkili bir araçtır. Bu beceri; gündelik hayatta resmî veya özel mektuplar, kartlar, e-posta, kısa metin mesajları, öz geçmiş yazma, form doldurma, ödev yapma, alıştırmaya yapma, not alma vb. etkinliklerle geliştirilmektedir. Yazılı anlatımda hedef dili ve o dilin kurallarını doğru kullanmak ne kadar önemliyse bir iletişimin içeriğini ve taşıdığı amacı aktarabilmek de o denli önemlidir.

2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte İngilizce öğretiminin 2. sınıfta başlama ihtiyacı doğmuş ve buna bağlı olarak yaş grubunun değişen özellikleri itibarıyla

(6-7 yaşı) programda değişiklik yapmak gereği ortaya çıkmıştır. Yenilenen öğretim programı 2013-2014 öğretim yılında 2 ve 5. sınıflarda, 2014-2015 yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. sınıflarda, 2015-2016 öğretim yılından itibaren ise 8. sınıflarda uygulanmıştır. Böylece 2, 3 ve 4. sınıflarda 2 ders saati İngilizce dersi, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise 4 ders saati İngilizce dersi haftalık ders çizelgelerine konulmuştur. Bu programda 2. sınıf İngilizce dersinde sadece konuşma ve dinleme becerileri koyulmuş, diğer okuma ve yazma becerileri eklenmemiştir. Ayrıca tüm fiziksel hareketle yapılan etkinlikler olması dikkat çeken bir noktadır. Böyle bir yaklaşımın dili sevdirmek ve dile ilişkin bir farkındalık kazandırmak amacıyla olduğu söylenebilir.

2013 öğretim programı, 1997 öğretim programından davranışçılığa değil de iletişimsel bir yaklaşıma dönük olmasıyla farklılık gösterir. Ancak her ikisinin de yabancı dil öğrenme sevgisi kazandırma gibi ortak amaçları da göze çarpmaktadır. Ayrıca 1997 programında hedef-davranış olarak yer verilen ifadeler 2013 programında öğrenci merkezli yaklaşıma dönük “kazanım” ifadeleri şeklinde belirtilmiştir. 2006 ve 2013 programları isetemele aldıkları yapılandırmacı yaklaşım ile birbirlerine benzerlik göstermekte, 2006 programında öngörülen materyal ve yaklaşımlar 2013 programı tarafından desteklenmektedir.

Ülkemizde yabancı dil eğitimin gelişmesine yönelik büyük uğraşlar verilmiş, bu konuda azımsanamayacak miktarda zaman ve kaynak tahsisi yapılmıştır. Ancak buna rağmen yabancı dil eğitiminde istenilen başarı sağlanamamıştır (Demirel, 1999). Işık (2008) yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yönetsel hatalar ve dil planlamasındaki eksikliklerin Türkiye’deki yabancı dil başarısızlığının temel sorunlarından olduğunu belirtmiştir. Batılılaşma süreci içerisinde açılan Türk okullarında yabancı ve Türk öğretmenler tarafından geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Bu yöntemlerde dil öğretilmemiş dil hakkında bilgi verilmiştir (Işık, 2008). Oysaki dil öğretiminin başarılı olmasında dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim vardır (Krashen, 2000).

Bir diğer temel sorun ise yabancı dil eğitim planlamalarıdır; daha doğrusu gerçek anlamda böyle bir planlamanın olmamasıdır. Yabancı dil eğitimi ile ilgili alınan kararlar daha çok siyasi iktidarların görüşlerine ve bürokratların kişisel düşüncelerine dayanmaktadır (Işık, 2008). Bu ve benzeri eksikliklerden dolayı ülkemizde, ülke amaçlarına ve gerçeklerine dayanan gerçekçi bir yabancı dil eğitim politikası oluşturulamamıştır. Veriler üzerine bina edilen somut ve bilimsel bir alt yapı meydana getirmeden, yabancı dil eğitimi konusunda yeni kararlar alınmakta ve değişik uygulamalar yapılmaktadır. Üzerinde yeterince

düşünülmeeyen bu tür değışiklikler yabancı dil eğitime amaçlanan katkıyı sağlayamamakta, zaman ve kaynak israfına neden olmaktadır (Demirel, 2003, s.7).

Program Değerlendirme

Program değerlendirme genel anlamda çeşitli ölçme yolları ile programın etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak ve program hakkında bir karara varmak olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010, s.9; Doğan, 1997). Daha dar anlamda ise Posner (2004, s.241) program değerlendirme tanımının ve amacının, eğitim programın tanımına göre değişebileceğini belirtmiştir. Örneğin program bir içerik özeti, kapsam veya bir dersin özeti gibi bir doküman olarak algılanıyorsa o zaman program değerlendirme, bu dokümandaki doğruların ya da değerlerin yargılanması anlamına gelir. Benzer şekilde eğer program öğrenci deneyimlerini içeriyorsa o zaman program değerlendirme öğrenciye sağlanan eğitsel deneyim imkânlarının değerinin yargılanması anlamına gelebilir. Bunların yanı sıra, program öğrenme hedefleri olarak tanımlanırsa, program değerlendirme, eğitim sürecinin mevcut çıktılarına yönelebilir (Kumral & Saracoğlu, 2001).

Kristoffersen (2003, s.161) program değerlendirmeyi bir bütün olarak “programı” ya da program içindeki bir “süreci” değerlendirme olarak tanımlar. Program değerlendirme programın mevcut durumundan daha iyi bir duruma getirilmesi için ya da program sürecinde ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesi amacıyla yapılır (Kandemir, 2016). Program değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı önemli olmakla birlikte; programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasında bulunmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2004, s.347).

Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Eğitim programlarının değerlendirmesi farklı yaklaşımlar kullanılarak yapılmaktadır. Herhangi bir programın değerlendirme süreci ve bu süreçte programın nasıl değerlendirileceği, bir bakıma o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiğine, temel yapısının ne olduğuna, başka bir ifadeyle nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp geliştirilebilir (Özdemir, 2009). Posner (2004) beş farklı program yaklaşımından bahseder. Bunlar: Geleneksel (Traditional), Deneyisel-yaşantıya dayalı (Experiential), Davranışçı (Behavioral), Disiplinler Yapısı (Structure of the Disciplines) ve

Yapılandırmacı (Constructivist) programlardır (Posner 2004'ten aktaran Özdemir, 2009). Programın temel özellikleri her bir programın değerlendirme sürecini belirleyebilmektedir. Bunun yanında Cronbach (Cronbach'tan aktaran Özdemir, 2009) program değerlendirme yaklaşımlarını ikiye ayırmaktadır: Bilimsel-deneysel yaklaşımlar ve Hümanistik yaklaşımlar. Bilimsel yaklaşımlar tarafsız ve objektif deneyleri ve işlemleri benimserken, hümanistik yaklaşım ise deneylerin ve işlemlerin yanlış bilgiler verebileceklerini düşünölmektedir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.347).

Başlıca program değerlendirme modelleri arasında ise Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel ve Michael Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli öne çıkmaktadır (Özdemir, 2009). Bu modellerden Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmış olup modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır (Erden, 1998, s.17). Tyler (2014, s.4) değerlendirme sürecinin, eğitim hedeflerinin uygulanan program ve öğretim yoluyla ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeye yönelik bir süreç olduğunu belirtir. Eisner ise eğitsel eleştiri işlemlerini uygulamak için değerlendirmecilerin şu sorulara cevap araması gerektiğini belirtmiştir (Özdemir, 2009): Öğretim yılı süresince okulda yeni programın sonucu olarak neler gerçekleşti? Önemli olaylar ya da durumlar nelerdi? Bu durumlar nelerden kaynaklandı?

Eğitim zaman, maliyet, emek gerektiren zahmetli bir iştir. Daha önce bahsedildiği üzere Türk Eğitim Sistemi İngilizce öğretimi için büyük yatırım yapmıştır. Bu yatırıma karşılık elde edilen gelişmenin sorgulanması, hesapverilebilirlik anlamında önemlidir. Elde edilen sonuçlar da eğitim sistemindeki tüm öğelerle (yönetim, öğretmen, materyal, program vb.) ilgilidir. Bu araştırmada Ortaöğretim İngilizce Ders Öğretim Programı'nın (OİDÖP) (2014) değerlendirilmesi, amaca hizmet etme düzeyinin sorgulanması, amaçlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi temel sorunsalı oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmada, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın (OİDÖP) (2014) Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uzman görüşlerine göre İngilizce programına ilişkin değerlendirmeler hangi temalarda ele alınmıştır?
2. Uzman görüşlerine göre belirlenen temaların altında hangi kategoriler toplanmıştır?
3. Uzman görüşlerine göre belirlenen kategorilerin altında hangi kodlar toplanmıştır?

Önem

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan genel amaçlar eğitim programları aracılığıyla öğrenci kazanımlarına dönüşmektedir. Bu anlamda bu genel amaçlara ulaşmak; eğitim, öğretim ve ders programlarının başarıya ulaşması ile büyük oranda paralellik göstermektedir.

Diğer yandan program geliştirme zaman, emek, uzmanlık, ekip çalışması ve maliyet gibi pek çok boyutu olan bir çalışmadır. Program geliştirme çalışmalarının önemli boyutlarından biri de program değerlendirmedir. Program değerlendirme, uygulanmakta olan programların eksikliklerinin belirlenmesi yoluyla program geliştirme sürecine hizmet etmektedir. Diğer yandan program değerlendirme, programın hazırlanması sırasında verdiği dönütler ile sürece katkıda bulunur. Geliştirilmiş programların etkililiğinin değerlendirilmesi ise diğer önemli bir boyuttur. Çünkü program geliştirme sürecindeki emek ve maliyetin boşa gitmemesi etkililik bakımından önemlidir.

Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi'nin "Politikalar Bölümü-Değerlendirme Kıstasları" başlığında öğretim programlarının değerlendirilmesine dikkat çekilmiştir. Metinde, üye ülkelerin demokratik yurttaşlık ve insan hakları öğretim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla kıstaslar oluşturmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci gruplarının bu konudaki geri bildirimlerinin bu tür değerlendirmelerin ayrılmaz bir parçasını oluşturması gerektiği vurgulanmıştır (Council of Europe [COE], 2011, s. 11).

Bu araştırmada, uygulamaya yeni konulan ve henüz etkililiği üzerine araştırma yapılmamış olan "ÖİDÖP"nin değerlendirilmesi araştırma konusu edilmiştir. Araştırmamanın programın program geliştirme ilkelerine uygunluğu bakımından dönüt sağlayacağı, bu dönütler ile Millî Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) programın geliştirilme sürecine ve bulguları ile alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. MEB, 2011 yılında çıkan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile yeniden yapılanmıştır. Bu kararname ile hemen hemen tüm genel

müdürlüklerde “İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı” oluşturulmuştur. Bu daire başkanlıklarının görevleri içerisinde eğitim politikalarının ve programların değerlendirilmesi de bulunmaktadır. Ancak OİDÖP’nin uygulanması ile ilgili genel müdürlük olan Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün ilgili birimi tarafından programın değerlendirilmesi ile ilgili bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır. Bu araştırma ile ilgili genel müdürlüğüne de veri sağlanması, böylelikle program geliştirme sürecine katkı sağlanması araştırmanın bir diğer önemli kısmıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmada; alan uzmanlarının programın tüm yönlerini etkili ve objektif bir şekilde incelediği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Verilerin toplanması, 2016–2017 öğretim yılı ile,
2. Yabancı dil (İngilizce) eğitimi alanında uzman ve çalışma grubunda yer alan uzman görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Program Değerlendirme: Program değerlendirme genel anlamda çeşitli ölçme yolları ile programın etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak ve program hakkında bir karara varmak olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010, s.172; Doğan, 1997).

BÖLÜM II

ALANYAZIN

20. yüzyılda, teknolojinin hızlı gelişmesiyle beraber dünya hızla yayılan bir küreselleşme hareketine tanıklık etmiştir. Makinelerin de desteğiyle insanlar arası üretim ve paylaşım hızlanmış kültürel, eğitsel, ticari ve artistik ürünlerin dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlara ulaşımı kolaylaşmıştır. Bununla beraber gündelik yaşamda benzerliklerin yanısıra farklılıklar da önem kazanmış, dünyanın herhangi bir yerinde elde edilen olumlu sonuçlar başka yerlerde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu tür bir küreselleşmede diller büyük önem arz etmiş ve kendilerine gitgide daha büyük alan bulmuşlardır. Öyle ki sadece bir dil bilmek çoğu zaman yeterlilik arz edememiştir.

Küreselleşme yüzlerce yıldır var olan bir olgu olmasına rağmen son yüzyılda daha da hızlanmış ve önemini artırmıştır. Bu artış uluslar arası ticaretin artmasına, global ekonomiye daha büyük bir bağımlılığa, mal, hizmet ve para ticaretinin dünya çapında hareketlenmesine ve birden fazla ülkede işleyen pek çok şirketin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Globalleşen bir dünyada ortaya çıkan bu sonuçların hepsi ortak bir iletişim diline ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Bir dizi tarihi, ekonomik ve politik faktörün de etkisiyle, İngilizce ilk dünya dili olarak kabul edilmiştir. Dünya çapında milyonlarca insan birbiriyle anlamlı bir şekilde iletişim kurmak zorundadır, çünkü hayat onların iletişiminin sonucuna bağlıdır. Birçok insan çok uluslu şirketlerde, yabancı şubelerinde, ya da yabancı ticarete iş görmekte ve böylece İngilizce *lingua franca* (ortak dil) olarak kullanılmaktadır. Teknolojiyle beraber önemi artan dillerin başında İngilizce gelmiş, özellikle bilgisayarların günlük hayatın her alanında kendine yer bulması ve bilgisayar dilinin büyük oranda İngilizce olması bu dile ayrı bir önem kazandırmıştır. Yabancı dil bilmenin, özellikle de İngilizceyi iyi bilmenin sağladığı faydalara geçmeden önce bu dilin hangi alanlarda baskın

olarak kullanıldığına değinmek faydalı olacaktır. Yukarıda da belirtildiği üzere İngilizce, bilgisayar ve internette yaygın bir şekilde kullanılmasının yanında, eğitim, akademi, ulaşım, turizm, sinema sektörü ve benzeri birçok önemli alanda oldukça fazla etkiye sahip bir dil olmuştur. Bu alanlarda İngilizce bilmenin önemine ileriki bölümlerde ayrıntılı olarak değinilecektir. Ancak öncesinde İngilizcenin tarihçesine kısaca değinmek faydalı olacaktır.

Günümüzde İngilizce bilmek, küresel toplumla iletişim kurmanın bilimsel, teknolojik, eğitsel ve toplumsal gelişmeleri takip etmenin önemli bir yolu haline gelmiştir. Yaklaşık 5 bin yıl önce Güneydoğu Avrupa’da Karadeniz’in kuzeyinde bir alanda Ön-Hint Avrupa Dil ailesinden türemiş bir dil olan İngilizce, Britanya adasının farklı topluluklar tarafından yüzlerce yıl boyunca işgalinin sonucu olarak yayılmıştır. Yaklaşık 1500 yıl önce Anglo ırkından olanların Britanya’yı işgali ile başlayan akıma Saxon ve Hint ırklarının da katılması sonucu üç topluluğun dillerinin karışmasıyla Eski İngilizce denilen dil oluşmuştur. Yaklaşık 400 yıl sonra Britanya, vahşi bir halk olan Vikingler tarafından da istilaya uğramış ve halkının bir kısmı adaya yerleşip İngilizce diline kendi dillerinden gelen kelimelerle etkide bulunmuşlardır. Bugün İngilizce’de kullanılan pek çok kelime Viking kökenlidir. 1066 yılında Britanya’nın Fransızca konuşan bir halk olan Normandiyalılar tarafından işgaliyle İngilizce yeni bir etkiye daha maruz kalmış ve Fransızca’dan da pek çok kelime almıştır. Daha sonraki süreçte de Britanya’nın genişlemesi ve Amerika Birleşik Devletleri’nin bir dünya gücü olarak ortaya çıkması ile de İngilizce işgaller, ticaret, din, eğitim ve teknoloji vasıtasıyla dünya çapında en yaygın kullanılan dil olmuştur (Griffith, 2011).

İngilizce öğrenmek neden önemlidir? İngilizce dünyadaki en yaygın dillerden birisidir (Tablo 1). Ana dili olarak Çince (Mandarin) ve İspanyolca konuşanların sayısı en yüksektir. Ancak İngilizce, ana dili İngilizce olmayanlar arasında iletişim amacı ile en yaygın olarak kullanılan ortak dildir (Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2015).

Tablo 1.

Dünyada En Yaygın Konuşulan Dil

DİL	KONUŞAN SAYISI (milyon)	ANADİLİ OLANLARIN SAYISI (milyon kare)	DÜNYA NÜFUSUNDAKİ ORANI (yaklaşık olarak)
İngilizce	1000	365	16
Çince (Mandarin)	1000	935	16
Hintçe/ Urduca	900	361	15
İspanyolca	450	387	7
Rusça/ Belarusca	320	160	5

“Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı” TEPAV, 2015, Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğrenimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere dünya çapında Çince/Mandarince 935 milyonkarelik bir alan içerisinde 1000 milyon konuşana sahipken, İngilizce 365 milyonkarelik bir alan içerisinde 1000 milyon konuşana sahiptir. Bu istatistiklerden de anlaşıldığı üzere, İngilizce dünya üzerinde daha yaygın bir kullanıma sahiptir.

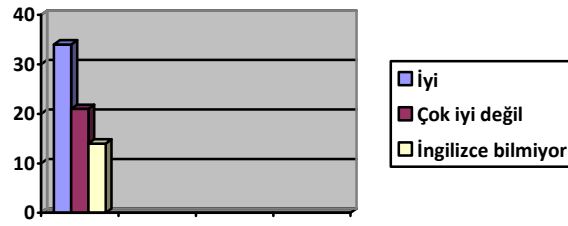
Crystal (2003,s.7), “İngilizce, diğer dillerden yapıca daha iyi olduğu için değil, kültürel, politik, ekonomik ve sosyal faktörler nedeniyle evrensel dil olmuştur.” diyerek politik ve ekonomik başarıların İngilizcenin bugünkü önemini kazanmasında büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Kachru (1983, s.4) ise “Eğer İngilizcenin yayılması bugünkü hızıyla devam ederse, 2000 yılına kadar bu dili yabancı dil olarak konuşanlar anadil olarak konuşanları geçer.” diyerek isabetli bir öngöründe bulunmuştur. Nitekim Anchimbe (2006, s.7) dünya çapında İngilizceyi ana dili olarak konuşan 375 milyon, yabancı dil olarak konuşan 750 milyon kişi olduğunu ifade etmiştir.

Dünyada ana iletişim dili olarak İngilizcenin kullanılması, ekonomisini geliştirmek isteyen ülkeler için bu dilde global olarak yetkin olmayı gerekli kılmakta; bu da İngilizcenin makro ekonomik etkilere sahip olmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda, global olarak ortak bir dil kullanmak dünyada bilgi toplama, ticaret yapma ve pazar bulmaya ilişkin şansını artırmakta ve bu dilin kullanımında yetkin olan ülkelerin dünya ülkeleriyle daha etkili ve verimli uluslararası ticaret anlaşmaları yapmasını sağlamaktadır (TEPAV, 2015).

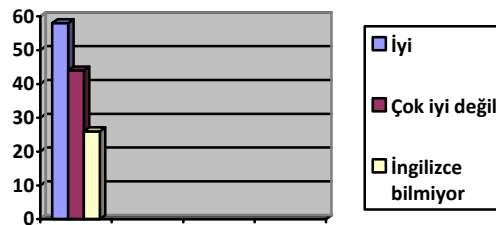
Aynı zamanda İngilizce uluslararası ortak dil olduğu için turizm alanında da önemi çok büyük olmakla birlikte bu kadar insan kaynaklı bir sektörde iletişim için çok büyük önem arz etmektedir.

Uluslararası ilişkilerin gelişmesi ve tüm yönleriyle globalleşen iş ilişkileri de uluslararası iletişim kurabilen elemanları gerekli kılmakta ve bu yüzden ortak dünya dili olan İngilizce'nin önemini iş dünyasında daha da vazgeçilmez kılmaktadır. Bu da Türkiye gibi gelişmekte olan ve bu yüzden ithalat ihracat işlerinde etkili olması gereken bir ekonomisi olan bir ülke için önemli bir faktördür. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye 800 milyar ABD\$ düzeyindeki Gayrı Safı Yurtiçi Hasılası [GSYH] ile dünyanın 17. En büyük ekonomisidir ve Türkiye'deki açık pozisyonların %30'undan fazlası yeterli düzeyde İngilizce bilgisi gerektirmektedir (Worldbank, 2016).

Diğer taraftan İngilizce daha yüksek ücretler ve daha geniş kariyer olanakları için gereklidir. 2007 yılında yapılan Avrupa Yaşam Kalitesi Araştırması (European Quality of Life Survey)'na göre Türkiye'deki işgücünü oluşturan çalışanlar arasında İngilizce düzeyi yeterli olanlar daha yüksek oranda “iyi ücret aldıklarını” (Şekil 1) ve daha geniş kariyer olanaklarına sahip olduklarını düşünmektedirler.



Şekil 1. İngilizce düzeylerinden dolayı iyi ücret aldıklarını düşünenler. Euro Found, 2007, Avrupa yaşam kalitesi araştırması. <https://www.eurofound.europa.eu/areas/qualityoflife/eqls/2007> sayfasından erişilmiştir.



Şekil 2. Türkiyedeki işgücünü oluşturan ve İngilizce düzeylerinden dolayı daha geniş kariyer olanaklarına sahip olduklarını düşünenler. Euro Found, 2007, Avrupa yaşam kalitesi araştırması. <https://www.eurofound.europa.eu/areas/qualityoflife/eqls/2007> sayfasından erişilmiştir.

Peki, İngilizce bundan sonraki süreçte de dünyada popüler ve en çok kullanılan dillerden biri olarak kalacak mıdır? Bir dilin popülaritesini ve yaygınlığını belirleyen sadece o dili anadili olarak konuşanların sayısı değil, aynı zamanda dilin dünya çapındaki sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerde ne kadar yaygın olarak kullanıldığıdır. Crystal (2003, s.13) dünyadaki uluslararası organizasyonların %85'inin İngilizceyi iletişim için resmi dil olarak kullandığını belirtmiştir. Dünya çapında bilgisayarlarda depolanan bilgilerin %80'inin İngilizce olduğu, ayrıca dünyanın önemli pazarları ve film yapımlarının %85'inde İngilizcenin kullanıldığı ve dünyadaki teknik ve bilimsel dergilerin yarısından fazlasının İngilizce basıldığı tahmin edilmektedir (Crystal, 2003 s.20).

İngilizcenin dünyadaki gelişmelerde ne denli önem arz eden bir rol üstlendiğini gördükten sonra Türkiye'deki gelişimine bir göz atmak da gerekli olacaktır. Tarihsel olarak bakıldığında ülkemizde yabancı dil öğretiminin önemi ilk defa 19. Yüzyılda duyumsanmaya başlamış ve Fransızca yabancı dil olarak ilk defa Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun okullarında okutulmuştur. Robert Koleji'nin açılması ile de Fransızca ile birlikte ikinci yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretilmesine başlanmıştır (Demircan, 1988, s.91).

Özellikle Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütüne [NATO] üye olunduktan ve Avrupa Birliği ile müzakerelere başlandıktan sonra İngilizce öğretimi daha büyük bir önem kazanmış ve 1955'ten itibaren İngilizce bilen insan yetiştirmek amacıyla Maarif Okulları adıyla anadolu liseleri açılmıştır. 1960'lardan sonra önemi gitgide daha da iyi anlaşılan İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi öğrenci sayısının fazla olması ve dil öğretiminin yeterli seviyeye ulaşamaması sebebiyle belli kurallara bağlanarak devam ettirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda belirtilen prensiplerle İngilizce'nin yabancı dil olarak eğitim kurumlarında öğretilmesine önem verilmiştir:

- Devlet okullarında, ortaöğretimde 3-5 saatlik, yükseköğretimde ise 4-6 saatlik yabancı dil öğretim ve öğrenimi zorunlu hale getirilmiş, 'liselerde yabancı dil kolu' kurulmuştur.
- Özel ortaöğretim kurumlarında haftada 8-10 saat 'ağırlıklı' yabancı dil öğretimi, yükseköğretim kurumlarında ise birinci yıl 20-25 saatlik 'hazırlık' öğretimi uygulanmaya başlanmıştır.

- Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve diğer [bazı] üniversitelerde [öğretimin tamamı], bazı üniversitelerin kimi bölümlerinde ise öğretimin üçte biri İngilizce yapılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988, s.92).

2000’li yıllarda yabancı dil eğitime daha da önem verilmeye başlanmıştır. 2003 yılı itibariyle ülkemizde 419 Anadolu Lisesi, 769 özel okul, 783 adet yabancı dil ağırlıklı lise bulunduğu kayıtlara geçmiştir. Başta eğitim dili İngilizce olan Boğaziçi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerine yeni vakıf ve devlet üniversiteleri de eklenmiş ve Türk halkı çocuklarını eğitim dili İngilizce olan üniversitelerde okutmanın avantajlarının farkında olarak bu üniversitelere rağbet etmişlerdir (Özdemir, 2006).

Dünyadaki her türlü gelişmeyi takip etmek için İngilizce bilmenin bir gereklilik olduğu çağımızda yenilikçilik ve is gücü üretimi dünyayla entegre olmayı, başarılı bir iletişim kurmayı gerektirir. Bunun için de ülkemizin dünya çapında iletişim dili haline gelmiş İngilizce dilindeki yeterlik seviyesi önemli bir gösterge sayılabilir. Education First isimli dünyanın önde gelen özel eğitim şirketince yapılan internet üzerinden anket yöntemiyle veri toplanan çalışmada istatistiklere göre İngilizce Yeterlik İndeksi [İYE] istenilen seviyede değildir. Çalışmada Türkiye 44 ülkenin içerisinde 43. Sırada yer almış ve Şili, Endonezya ve Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır (Koru & Akesson, 2011). Gerek jeopolitik konumu gerekse de dünyanın en büyük 16. ekonomisi olması göz önüne alındığında böyle önemli bir alanda nu kadar geride kalması istenilmeyen ve şaşırtıcı bir durumdur.

Tablo 2.

İngilizce Yeterlik İndeksi (İYE), 2011.

Ülke Sıralaması	Online Test Sonuçları
Norveç (1.)	69,09
Almanya (8.)	56,64
Polonya (10.)	54,62
Güney Kore (13.)	54,19
Fransa (17.)	53,16
Meksika (18.)	51,48
Çin (29.)	47,62
Brezilya (31.)	47,27
Türkiye (43.)	37,66

“Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı” TEPAV, 2015, Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğrenimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tabloya bakıldığında Türkiye'nin İYE'sinin bu kadar geride kalmış olması birçok nedene bağlanabilir. Yapılan araştırmalarda İYE'de ilk 25'te yer alan ülkelerin 6-15 yaş arası çocuklara yönelik eğitim kurumlarına yapılan yatırım öğrenci başına en az 32.000 dolar iken, Türkiye'nin aynı gruptaki eğitim kurumlarına yaptığı yatırımın 12.708 dolar olduğu gözlenmektedir (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017). Diğer yandan İYE'de yüksek ve orta sıralarda yer alan ülkelerin İngilizce eğitimine çocukların eğitim hayatının başında başlanırken, Türkiye'de 2015 yılına kadar İngilizce eğitimi 4. Sınıfta başlamakta idi. Literatürde yapılmış pek çok çalışma (Johnson & Newport, 1989, Nunan, 2003' Singleton, 1989; Slavoff & Johnson''dan aktaran Haznedar, 2010) çocuk yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamış olanların daha geç yaşta başlamış olanlara göre dil öğreniminde daha başarılı olduklarını göstermesine dayanılarak ve 2011 yılında devreye koyulan 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretilmeye 2011'den itibaren 2. sınıfta başlanmış ve 5. sınıfta 2 saat olarak verilen İngilizce dersleri 4 saate çıkarılmıştır (MEB, 2014).

İngilizce'nin çağımızın ortak dili haline geldiği günümüzde ülkelerin İngilizce seviyeleri yabancı şirketlerin yurt dışına iş vermelerinde en önemli etkenlerden biri haline gelmiştir. 2000'lerin başlarında sadece elit işadamları ve bürokratlardan yurtdışıyla ilişkiler kurmak için İngilizce bilgisi gerekirken günümüzde üniversite mezunu herhangi bir çalışanın internette gezinebilmesi ve evrensel bilgi birikimini takip edebilmesi için İngilizce bilmeye ihtiyacı vardır. Aynı zamanda modernleşme sürecinde olan Türkiye ekonomisinin küresel bilgi ekonomisinin bir parçası haline gelmesi ve küresel toplumla iletişim kurması için İngilizce çok önemli bir hale gelmiştir.

Türkiye'de Devlet Okullarında Yabancı Dil Eğitimi

Türkiye'de devlet okullarında 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte İngilizce dersleri 4. ve 5. sınıftan itibaren zorunlu olarak okutulmaya başlamıştır (Kırkgöz, 2008). 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm ilköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan programda İngilizce dersleri 4 ve 5. sınıflarda haftalık üçer saat, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise dörder saat olarak belirtilmiştir.

2006 yılına kadar geleneksel dil öğretim yöntemlerine dayalı olarak dilbilgisi temelli İngilizce öğretilirken, 2006 Mayıs'ta yürürlüğe giren İngilizce dersi öğretim programıyla

birlikte dili dilbilgisini analiz etmekten çok günlük yaşantıda iletişimsel görevleri yerine getirmeye dayanan bir şekilde öğretme temel prensip olmuştur (Haznedar, 2010).

Bunun yanında İngilizce eğitiminde ilk ve ortaokullarda 2005-2006 yılında uygulanmaya başlanan yeni müfredatla İngilizce öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş; dilin öğrencilere iletişime dönük yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmesi prensibi benimsenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere ülke çapında hizmetiçi eğitimler verilmiştir.

Yabancı dil eğitimi ile ilgili en önemli değişikliklerden birisi 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle meydana gelmiştir. Talim Terbiye Kurulu'nun 1 Şubat 2013 tarihli kararıyla İngilizce ilkök 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmış ve öğrencilerin daha erken yaşta dil eğitimiyle tanışması sağlanmıştır. 2011 yılında yürürlüğe giren bu sistemde ilkök ve ortaokul haftalık ders saatleri şu şekilde olmuştur:

Tablo 3.

4+4+4 Eğitim Sisteminde İlkokul ve Ortaokullarda Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri

İngilizce	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Zorunlu	2	2	2	4	4	4	4
Seçmeli	-	-	-	2	2	2	2

“Milli Eğitim Bakanlığı” MEB, 2013, İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.

Önceden 4. sınıfta başlayan İngilizce dersleri 2. sınıfta okutulmaya başlanmış; 2. ve 3. sınıflara haftalık 2’şer saatlik İngilizce dersi getirilmiştir.

İngilizce öğretiminde sadece ders saatleriyle ilgili değişikliklerle yetinilmemiş, müfredat ve kullanılan yöntem tekniklerde de yeniliklere gidilmiştir. Bu öğretim programının en göze çarpan özelliklerinden birisi de İngilizce dersi işlenirken okuma ve yazma becerilerinin olabildiğince sınırlı tutulması, bunun yerine daha çok konuşma ve dinleme aktivitelerine önem verilmesi gerekliliğidir. Aynı zamanda 2005-2006 programında 14 ünite olan içerik 10 üniteye indirilmiş ve öğrencilerin yaparak öğrenmelerini amaçlayan ders aktivitelerinin yanı sıra değerlendirme alanında da proje, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemleri gibi teknikleri önermiştir.

2013’te yayımlanan ilkök ve ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı ile amaç “bir dil ile ilgili bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler yaparak öğrenme” olmuş ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek temel hedef olmuştur. Avrupa Ortak Dil

Çerçevesi Programı kapsamında dil öğrenme seviyeleri A, B ve C olmak üzere üç kısımda ele alınmış ve öğrencilerin dil yeterliliğinin bu öğrenme seviyelerindeki hedefler doğrultusunda belirlenmesi ve ölçülmesi hedeflenmiştir. İletişimsel teknik ve yöntemler kullanılarak sınıfta İngilizce kullanılarak öğrencinin işlevsel dil deneyimi yaşamasına olanak sağlayan bu yaklaşım özellikle küçük yaşlarda başlanan dil öğretimini sıkıcılıktan kurtarmayı hedeflemiştir (TTKB, 2013).

İlk ve ortaokul seviyesinde İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yapılan değişikliklerin devamı olarak ortaöğretim ders programında da 2014 yılında değişikliğe gidilmiştir. Programın hazırlanmasında ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında olduğu gibi Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden yararlanılmıştır. Yeterlik düzeyleri temel A1-A2, bağımsız B1-B2 ve deneyimli C1-C2 kullanıcı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu yeni öğretim programı dil öğrenme alanındaki 4 gerekli alan bilgisini (Okuma, Konuşma, Yazma, Dinleme) de ölçmeyi amaçlamakta ve dilin bir bütün olarak öğrenilmesini öngörmektedir.

Görüldüğü üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öngörülen program dil öğrenmeye yönelik kapsamlı ve dil öğrenmenin doğasına uygun bir programdır. Ancak teoride gerekli şartları taşıyan bu program pratikte de aynı başarıyla uygulanmakta mıdır? 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından İngilizce dersi öğretim programlarının etkililiği ve öğrencilerin ihtiyaç analizini yapmak için gerçekleştirilen “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğrenimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” adlı çalışmada ziyaret edilen bütün okullarda İngilizce’nin bir iletişim dili olarak değil ders olarak öğretildiği, öğretim kademesi arttıkça öğrencilerin akademik özgüvenlerinin ve İngilizce dersine yönelik motivasyon ve yeterlik algılarının düştüğü, öğretmen ve ders kitabı odaklı öğrenim ve ezbere dayalı test türü değerlendirme türlerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Raporda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ana dili İngilizce olanlar ile iletişim kurma seviyelerinin sınırlı olduğu ve iletişim kurma olanaklarının yaratılmadığı için bu durumun İngilizce öğrenme motivasyonunu düşürdüğü gözlemlenmiştir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler “İngilizce içerik üzerinde mümkün olduğunca bilgisayar oyunları gibi kişisel ilgi alanlarına dayalı olarak çalışabilmeleri ve her sınıfta benzer bir müfredatı tekrarlamak yerine daha sık yeni şeyler öğrenmelerine olanak

tanıyacak ‘daha iyi’ kitaplara sahip olmaları durumunda, İngilizce öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olacağını” belirtmişlerdir.

Diğer yandan programın da öngördüğü şekilde dili yaşayarak, kullanarak öğrenmeye yönelik aktiviteler öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrenmelerini sağlamıştır. Araştırmada ders programı dışında İngilizce dil aktivitelerine katılan öğrencilerin okuldaki İngilizce derslerini daha çok sevme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Programda öğretmenlerin gramer tabanlı öğretim yerine iletişime dönük aktivitelerle İngilizce öğretimi yapmaları gerektiği belirtilirken, rapora göre ziyaret edilen bütün okullarda İngilizcenin bir iletişim dili olarak değil, bir ders olarak öğretildiği gözlemlenmiştir (TEPAV, 2015).

Benzer şekilde, programda öngörülen portfolyo, rol yapma, akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları yerine doğru – yanlış sınavları ve gramer tabanlı çoktan seçmeli testler ile öğrencilerin İngilizce bilgisinin ölçüldüğü görülmüştür. Bu şekilde öğrencilerin dile işlevsellik kazandıran ölçme yöntemleriyle test edilmemesi yüzünden öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim dili olarak öğrenemedikleri belirtilmiştir. Ayrıca 2014 öğretim programının öğrenci merkezli ve farklı öğrenci-öğretmen etkileşimleri gerektiren bir yapısı olmasına rağmen pratikte gözlemlenen okullarda İngilizce derslerinde sınıf yönetiminin ve bütün iletişimin öğretmen merkezli olduğu gözlemlenmiştir.

Diğer yandan araştırmada, öğrencilerin gereksinimlerine, ilgi alanlarına, düzeylerine yönelik farklılaştırmanın olmadığı gözlemlenmiştir. 2014 öğretim programında öğrencilerin seviyelerine uygun A, B veya C seviyelerinde kitaplar ve ders hedefleri kullanılması ifade edilmesine karşın sunulan resmi ders kitaplarının öğrencilerin ilgisi ve bireysel farklılıklarına uygun olmadığı gözlemlenmiş ve bunun da öğrencilerin derse karşı işe yararlık duygusu ve ilgi duymamasına ve yıldan yıla İngilizce dersinin içeriğinden kopmalarına neden olduğu belirtilmiştir (TEPAV, 2015).

Yapılan araştırmalardan görüldüğü üzere İngilizce öğretim programında teorik olarak öngörülen sınıf içi etkileşimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, ders anlatma ve ölçme-değerlendirme yöntemleri, dersi öğrenci ilgisine bağlı olarak farklılaştırma ve İngilizceyi bir iletişim aracı olarak öğretme prensipleri pratikte uygulamaya geçirilememiştir.

Alkan ve Arslan (2014) “İkinci Sınıf Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında 163 gönüllü öğretmenden 2. Sınıf öğretim programıyla ilgili aldığı

görüşlerden Bakanlık tarafından sunulan İngilizce ders kitabının programın amaçlarıyla tutarlı olmadığı, içerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar olduğu ancak yine de içeriğin öğrencilerde İngilizce ilgisi uyandıracak ve stresten uzak bir öğrenme ortamı oluşturacak niteliğe sahip olduğu sonucu çıkarılmıştır. Ayrıca programda belirtilen kazanımlar ile önerilen yöntem ve teknikler arasında bir uyumsuzluk olduğu belirtilmiştir. Ek olarak öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin ve okulların fiziki imkânlarının (sınıf mevcudu, araç-gereç vb.) programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

İngilizce Öğretimi Yaklaşımları

Yabancı dil öğretimini etkin kılmak amacıyla bir dil ya da dil öğrenimi görüşüne dayalı öğretimsel uygulamalar içeren pek çok farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanılabilir. Yöntemlerin değer veya etkinliği hakkında bilgi sahibi olabilmek için onların amaçları, hedefleri ve özelliklerini, bir dil dersi veya programıyla ilişkilendirerek yorumlamak gerekmektedir (Richards & Rodgers, 1986, s.155).

Yabancı dil öğretim yöntemleri geçen yüzyılın başlarında özellikle gelişmeye ve çeşitlenmeye başlamış ve dönemin ihtiyacı ve anlayışına göre popülerlik kazanmıştır. 20. yüzyıldan önce eğitim konularında dil öğretimi daha çok dini ya da ilmi amaçlara yönelik klasik dillerle sınırlıydı; eğitimde modern yabancı dillerin öğretimine çok az önem verilirdi.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra popülerlik kazanmaya başlayan Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ile okuma becerisi kazanılmasına yönelik gramer çalışması ve sözlü-yazılı çeviri önem kazanmıştır. 20. Yüzyılın ortalarında davranışsal psikolojinin bir davranışı koşullu refleksle öğretmek için sunduğu modelle birlikte İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio Lingual Metod) popülerlik kazanmıştır. Bu yöntemde çeviri yasaklanıp, mekanik tekrarlarla dil öğrenmek, sözlü ve işitsel uygulamalar önem kazanmıştır. İlerleyen yıllarda Bilişsel Psikolojinin insan davranışlarının mekanik tekrarlarla kazandırılmayacağını iddia edip farklı bilişsel süreçlerin katkısını vurgulayarak İşitsel-Dilsel Yöntemin (Audio Lingual Metod) egemenliğinin sorgulanmasına neden olmuş ve farklı birçok yöntem ve tekniğin önerilmesini sağlamıştır (Kaygın & Yelken, 2009).

İlerleyen dönemlerde disiplinler arası ilişkilerin artması ve önem kazanmasıyla birlikte, dil öğretimine pek çok yeni yöntem getirilmiştir. Örneğin Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi ile

fiziksel aktivite doğrudan anlamlı dil kullanımı ile ilişkilendirilmiştir (Brown, 1980, s.240-244). Ortaya çıkan yeni bir yöntem olan Telkin Yöntemi ise yabancı dil öğrenecek kişiyi, gerçekleştireceği eylem ve içeriği konusunda özendirerek potansiyel bellek gücünün ortaya çıkmasını, bireyin saklı yaratıcılık özelliklerini de ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Bu bölümde, dil öğretimine yönelik farklı felsefe ve amaçlar doğrultusunda ortaya çıkmış Dil Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin başlıcalarını incelemek bir perspektif kazanma açısından faydalı olacaktır. Bu yöntemlerin başlıcaları şunlardır (Berk, 2009);

A. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Direct Translation Method): Ortaçağ'dan günümüze kadar yaygın bir biçimde kullanılmış olan bu yöntemde başlangıçta daha çok dilbilgisi kurallarının öğretimine önem verilmiş, daha sonra 1532 yılında Dia Narini'nin yazdığı bir kitap ile asıl amacın kuralları değil dilin kendisini öğretmek olduğu konusunda bir çizgiye kaymıştır. Bu yöntemde söz dizimi kuralları ve kaynak dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizi büyük önem taşır. Metinler üzerinde çeviri çalışmalarıyla ilerlenir ve okuma ve yazmaya büyük önem verilir. Diğer yandan konuşma ve dinleme becerilerine yer verilmediği için bu yöntemde yabancı dilin telaffuzunun öğretimi önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Uzun yıllar ülkemizde de dil öğretiminde kullanılan bu yöntem yabancı dili kurallarıyla bilen ancak iletişim için kullanamayan bir nesil ortaya çıkmasına neden olmuştur.

B. Doğal Yöntem (The Natural Method): İkinci bir dil öğretiminin öğrencinin ana diline hiç başvurulmaksızın yalnızca öğretilmesi hedeflenen dilin kullanımı ile gerçekleşebileceğini öne süren yöntemdir. 1900'lü yılların başlarında Almanya ve Fransa'da ortaya atılan bu metodun başlıca özelliği klasik dil yerine konuşulan yani yaşayan dilin öğretilmesidir. Dilbilgisi kurallarının ayrı olarak bir incelemeyle değil, öğrencilerin metin içerisinde incelemesiyle öğretilmesi gerektiği görüşüne dayanır ve öğretilen dili anadili ana dili olarak konuşan öğretmenler aracılığıyla derste öğretilen dilin dışında anadilinin kullanımına yer verilmez. Yabancı dilin de anadilinin kazanılması gibi önce duymam daha sonra görmeye dayandırılarak doğal süreçlerle öğretilmesinden yanadır ve öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine önem verilir. Ancak bu yöntem de öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde eksiklik ortaya çıktığı yönünde eleştirilmiştir.

C. Direkt Yöntem (Dolaysız Yöntem, Düzevarım Yöntemi, The Direct Method): 20. Yüzyılın başlarında Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne tepki olarak doğan bu öğretim yönteminde öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurulur ve derste

anadili kullanılmaz. 1950 yıllarından sonra tüm dünyada yaygınlaşmış oldukça başarılı olan bu yöntemde de öğretilen dili anadili olarak kullanan öğretmenlere ihtiyaç vardır ve başta dilbilgisi kuralı öğretilmeyen öğrenci kendi anadili mantığına göre tümceler kurmakta ve sonra süreçte hedef dilin kurallarını da öğretmek düzeltmeler yapmaktadır.

- D. İşitsel- Dilsel Yöntem (Audio Lingual Method) : 1930-1950 yılları arasında ABD’de Amerikalıların İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra askerlerin gittikleri ülkelerin dillerini öğrenme gerekliliklerinden doğmuş ve popülerlik kazanmış, dinleme-anlama ve konuşmaya önem veren bir yöntemdir. Davranışsal psikolojinin tekrar ile davranış kazandırma ilkesini kullanarak dil öğretmeyi amaçlanan bu metotta dil önce konuşarak tümce üzerinden öğrenilir ve gitgide tümcelerle geliştirilir. Ancak sadece ağırlığı konuşmaya vermek sakıncalıdır. Aynı zamanda sonradan dilin kuralları da öğrenilir. Yani tümevarım ve tümdengelim bir arada kullanılmalıdır.
- E. Bilişsel Yöntem (Cognitive Method): Noam Chomsky’nin dilin hem yüzey yapısını hem de derinsel yapısını inceleyen bir kuram olarak ortaya koyduğu üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramı neticesinde ortaya çıkan bir dil öğretme yöntemidir. İnsan beynini doğuştan boş bir levha olarak görüp taklit ve model alma yoluyla öğrendiğini iddia eden davranışçı psikologların aksine; akla, bilginin algılanması, işlenmesi ve saklanması sırasındaki süreçlerle öğrenmenin gerçekleştiğine vurgu yapan bilişsel psikologların görüşüne bağlı olarak gelişen bu yöntemde eski bilgilerin yeni bilgilerle birleştirilip bilginin bir bütün halinde öğrenilmesine ve ezbere öğrenme yerine anlamlı öğrenmeye vurgu yapılmıştır.
- F. Telkin Yöntemi (Suggestopedia) : Bulgar Psikiyatrist ve eğitimci Lozanov’un “akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkilerin sistematik incelenmesi ile ilgilenen bir bilim” olarak tanımladığı telkin biliminin önerilerinden türemiştir. Öğrenme için öğrenmenin öğrencide bir rahatlama meydana getirmesi ve öğretim ve öğrenimin zevk alınan bir durum haline getirilmesi gerekmektedir. Ders yapılan ortamın en iyi şekilde stres verici etkenlerden arındırılması, öğrenciye konunun tanıtılması ve müziğin rahatlatıcı etkisiyle olumlu bir öğrenme telkin edilmesi temel prensipleridir.
- G. İletişimci Yöntem (The Communicative Method): Dilin iletişim için gerekli olduğu teorisinden yola çıkan yaklaşımda amaç iletişim becerisinin geliştirilmesidir. Döneminin önde gelen bir toplumbilimcisi olan Hymes, Chomsky’nin öne sürdüğü bilişsel yöntemi eleştirerek onun ortaya attığı performans ve yeti kavramlarının dilin

doğası açıklamakta yetersiz kaldığını ve bunlara iletişim yetisinin de eklenmesi gerektiğini iddia etmiş; böylece bu yöntem ortaya çıkmıştır. Bu yöntemle göre dil bir ama değil; yazılı ve sözlü iletişim kurma amaçları yolunda kullanılan bir araçtır. Önemli olan dilin kurallarıyla öğrenilmesi değil, iletişim sırasında ne anlamlara geldiğinin öğrenilmesidir. Bu yüzden sınıf içerisinde işitsel-görsel araçlardan ve farklı ortamların oluşturulmasından yararlanılarak öğrenci merkezli ve iletişim temelli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bu yöntem günümüzde gerek dünya çapında gerekse de ülkemizde çok tutulan ve kullanılmaya çalışılan bir yöntemdir.

H. Seçmecî Yöntem (Eklektik): Birçok yöntemin ortaya çıkmasıyla birlikte bazı dilbilimciler, her yöntemin kendine has olumlu ve olumsuz yönlerin olduğunu ve dil öğretiminde tek bir metodun yeterli olmayacağını, aynı zamanda dil öğrenmenin amacına göre metodun da değişebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu yöntemle göre çeşitli yöntemlerin en iyi yönleri alınmalı ve amaca uygun karma bir yöntem uygulanarak dil öğretimi sağlanmalıdır. Dil öğretiminde hem anadili hem de hedef dile yer verilebileceği gibi, gerektiğinde sadece hedef dil de kullanılabilir. Bu yöntemle öğretene farklı seçme olanakları tanımakta ve İngilizcenin farklı birçok amaçla öğrenilebildiği günümüzde kendisine büyük ilgi duyulmaktadır.

Program Değerlendirme

Eğitimde geliştirilen programlar toplumun ihtiyaçları, toplumun nasıl bir insan yetiştirmek istediği, yani eğitim felsefesi, geçmişinden gelen eğitim deneyimlerinin uygulamaya koşulduğu, somutlaştığı metinlerdir. Bu nedenle program çok büyük bir öneme sahiptir. Bu önem programın geliştirilme aşamasından başlayarak kendisini göstermektedir.

Demirel (2010, s.12), “1990 yılında toplanan ‘Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonu’nda ise program geliştirme çalışmalarının sadece Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği modelle yapılmasının önerildiğini” belirtmiştir. Ancak zaman içinde, “Ciddi bir çalışma ile yürütülmesi gereken program geliştirme süreci MEB’in önerdiği modelle yürütülmüş müdür?” sorusunun yanıtı belirsizdir.

Program geliştirme çalışması çok büyük uzman kadrosu, süreci, emeği gerektiren maliyetli bir iştir. Bu emek boşa gitmemelidir. Etkililik, kalite, hesap verilebilirlik kavramları ile değerlendirme bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Program değerlendirme süreci program

geliştirmenin tüm aşamalarında sürece dâhil olarak emek gerektiren program geliştirme sürecinin etkili şekilde yürümesini sağlamaktadır.

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin sonunda yapılan bir etkinlik gibi algılanmamalı ve yürütülmemelidir. Bir çay fabrikasında yeşil bir bitki olan çay en az üç fırına girerek fermantasyon sürecinden geçmektedir. Ürün son fırından çıkana kadar bir denetim yapılmaz, süreç ara kontrollere tabii tutulmazsa ve çayın son hali beklenirse, süreçte gelişecek herhangi bir hata sonuca yansıtacaktır. Program değerlendirme, program geliştirme süreci esnasında yansıtıcı değerlendirme, meta-değerlendirme ile sisteme dâhil olabileceği gibi süreç sonu değerlendirmeye de sistemi tamamlamaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere program değerlendirme *yaklaşımları* olan, *değerlendirmeden kimlerin sorumlu olduğunu* sorgulayan, *modelleri* olan, *verilerin nasıl toplanacağını* sorgulandığı kapsamlı bir alandır.

Program Değerlendirme Yaklaşımları

Programların farklı bileşenleri için farklı değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır. Örneğin; programın hedeflerinin ve kazanımlarının değerlendirilmesi için felsefî analiz gerekirken, programın çıktılarını değerlendirmek için öğrencilere uygulanan testlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmacılar programın hangi bileşeninin, değerlendirmede en fazla dikkate alınması gerektiğine karar verememişlerdir. Bunun yanında değerlendirmeciler, herhangi bir program parçası için hangi değerlendirme yaklaşımının daha etkili olacağı konusunda da ortak bir karar verememektedir (Madaus ve Kellagban, 1992, s.132).

George F. Madaus ve Thomas Kellaghan'a (1992, s.133) göre değerlendirme yaklaşımları; geleneksel ve nitel yaklaşımlar olarak iki grupta ele alınabilir:

*Geleneksel Yaklaşımlar:*1960'larda, fiziksel bilimlerde bilgi birikiminin gelişmesi için yararlı olduğu kanıtlanan yöntemler temel alınmıştır. Bu nedenle objektif ölçümler, deneysel ya da yarı deneysel desenler kullanılmıştır. Stake'in kelimeleriyle, geleneksel deneysel metotların özellikleri; ön düzenlidir, hedef ifadelerine ağırlık verir, objektif testler kullanır, program personeli tarafından tutulan standartları vardır, araştırma tipinde raporları hazırlanır.

Nitel Yaklaşımlar

Nitel yaklaşımlar, genellikle geleneksel yöntemlere alternatif olarak görülen yaklaşımlar olarak yakın yıllarda tanımlanmıştır. Beş temel nitel yaklaşım nitel yaklaşımlar içinde yer almaktadır.

1. Yorumlayıcı yaklaşım

Eiser'e göre belirli sosyal bir bağlamdaki aktörlerin davranışları, olaylara atfettikleri anlam ve önem yorumlayıcı yaklaşımın çalışma konusudur. Jacob'a göre nesne ve olayların anlamları sosyal etkileşimle şekillense de, bireyler bu anlamları otomatik olarak almaz, anlamlar bireylerin içinde yorumlayıcı bir süreçle değiştirilir. Öznel, katılımcı anlamayla kazanılan sosyal bilgi dışsal kriterlere başvurularak doğrulanamaz.

2. Sanatsal yaklaşım

Sanatsal yaklaşım araştırmacının keşfettiklerinin hikâyesini sunmasını içerir. Yine öznel ve katılımcı anlama önemlidir. Önsezi ile köklendirilmiş, deneyim ve gözlemlerle temellendirilmiştir. Eisner'e göre uzmanlar öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi ve öğretmenin ilgi toplamak, ödüllendirmek, açıklamak, yönetmek için kullandığı araç türleri üzerinde odaklanır.

3. Sistematik yaklaşım

Çoğu açıdan geleneksel yaklaşıma benzer. Gerçekçi bilgi kuramıyla temellendirilen araştırma bireyin dışındaki gerçek dünya tarafından yönetilir. Doğru bakış açısının sadece gerçek dünyadan alınabileceğini reddeder ve bunun süreç içerisindeki koşullara bağlı olduğunu düşünürler. Bir çalışmanın objektif, geçerli ve güvenilir kanıt olarak sayılması için geleneksel yaklaşımda kullanılan istatistiksel teknikler yerine betimlemeler ve mantıklı analizler yapılmalıdır.

4. Teori merkezli yaklaşım

Willis'e göre yorumlayıcı yaklaşımda olduğu gibi sadece insanların anlamlarını anlamaya çalışmaz bunun yanında anlamları ve davranışları, belirleyici sosyal yapılar ve güçler çerçevesinde açıklamaya çalışır. Yorumlayıcıların tersine gelenekçiler gibi geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarına önem veriler.

5. Eleştirel/özgürlükçü yaklaşım

Öncelikli konusu, Habermas tarafında özgürleştirici hareket olarak isimlendirilen bilgiyi üretme yollarıdır. Ne bildiğini bilen, bilinçli bir şekilde hareket eden ve karar verebilen, seçimlerinin sorumluluğunu alan, seçimlerini kendi özgür amaç ve idealleriyle açıklayabilen insanları ortaya çıkarmayı destekleyerek, eleştirel sosyal bilimlerdeki baskıyı azaltmaya çalışır.

Ertürk'ün ise program değerlendirme yaklaşımlarını altı bölümde ele aldığı görülmüştür (Ertürk, 1994, s.118).

Yetişek tasarısına bakarak yapılan değerlendirme

Tasarlanan yetişekin yetişek geliştirme esaslarına uyularak yapılıp yapılmadığını gösterir. Yetişek tasarısı gerçekteki yetişekin özdeşi olamayacağından yetersiz kalır. Böyle bir değerlendirme, bir yetişek değerlendirmesi değil sadece bir tasarı değerlendirmesidir.

Eğitim ortamına bakarak yapılan değerlendirme

Yeterli bir yetişek değerlendirmesi olamaz. Çünkü gizil ve muhtemel uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar arasında özdeşlik olmayacaktır ve uyarıcılar, her öğrencinin iç şartlarına göre anlam kazanacaktır. Böyle bir değerlendirme sadece ortam değerlendirmesi olur.

Öğrenci başarısına bakarak yapılan değerlendirme

Sınavlarındaki başarıyı sağlayan davranışların, değerlendirmeye konu olan yetişekte geliştiği bilinmeyeceği için yetişek hakkında yargı dayanağı olarak yetersiz kalır. Böyle yapılacak bir değerlendirme sadece öğrenci değerlendirmesi olabilir.

Erişie bakarak yapılan değerlendirme

Yetişege girişteki davranışlar ile yetişekten çıkıştaki davranışlar arasında hedeflerle tutarlı fark diye tanımlayabileceğimiz erişi, yetişeyin eseri olacağı için, erişie bakarak yapılacak değerlendirme yetişek geliştirmeye katkı getirebilir. Ancak sadece erişie bakmak erişi eserin tümünü teşkil etmediği için, yetişeyi değerlendirme dayanağı olarak yetersiz olacaktır.

Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirme

Erişie ilaveten erişinin parazitleri yani erişi eşliğinde istenmedik öğrenmeler ile erişinin seçeneklerini yani erişi yerine ortaya çıkan ters gelişmeleri, hatta beklenmedik nimetleri de

kapsayabileceği için, ilk bakışta maksada uygun düşecek gibi görünmektedir. Fakat bu yaklaşımda da kapsam tam değildir; erişimin pahası dışarıda bırakılmıştır.

Ürüne ya da yan ürünlere bakarak yapılan değerlendirme

Öğrenci davranışlarındaki değişmelere ilaveten diğer öğrenciler ile öğretmenin davranışlarındaki ve ortamdaki başka değişimleri de hesaba katabileceği için bu yaklaşım daha yararlı görülür. Tasarı, ortam, öğrenci, erişim, öğrenme ve yan etkiler iyice incelenmelidir ki istendik davranışın oluşmamış bulunduğu veya istenmedik yan öğrenmelerin meydana geldiği hallerde aksamının nerede ve sebebin ne olduğu hususunda sağlam tahminler yapılabilsin.

John D. Mcneil'in değerlendirme yaklaşımlarını iki ana grupta topladığı görülmektedir (Mcneil, 2009, s.28).

Fikir birliği modelleri (geleneksel ve teknik değerlendirme): Bu modellerin amaçları; programın derslere olan müdahalesinin değerini ve programın getirilerinin uzun süreli değerini belirlemektir. Bir program projesinin sistematik değerlendirilmesinde; hedeflerin değeri, program planının niteliği, planın yürütüleceği kapsam, programın çıktılarının değeri incelenir.

Çoğulcu modeller (hümanist ve sosyal yapılandırmacı değerlendirme): Çoğulcu modeller araştırma ve objektif ölçümlere göre daha az kullanılır. Genellikle araştırma yapmak politik, mali ya da pratik açıdan zor olduğu durumlarda tercih edilir. Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli, Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli ve eleştirel sorgulama ile değerlendirme modeli, çoğulcu modeller arasındadır.

Oliva, program değerlendirme yaklaşımlarını “Sınırlı Modeller” ve “Kapsamlı Modeller” olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Oliva, 1997, s.34). Sınırlı modellerde (limited models), program hedeflerinin değerlendirilmesi (evaluation of curriculum objectives) ve programın yapı-düzen ilkelerinin değerlendirilmesine (evaluation of principles of curriculum and organization) odaklanmaktadır. Kapsamlı modeller (comprehensive models) Saylor, Alexander ve Lewis modelleri olarak bilinmektedir. Bunlar; a.) amaçlar, alt amaçlar ve hedeflerin, b) programın bütünsel olarak, c) her bir öğretim kademesinin, d) öğretimin ve e) değerlendirme programının değerlendirilmesidir.

Posner'a göre beş program değerlendirme yaklaşımı vardır (Posner 2004'ten aktaran Özdemir, 2009). Bunlar: a) geleneksel (traditional) değerlendirme yaklaşımı, b) deneysel (experiential) değerlendirme yaklaşımı, c) davranışçı (behavioral) değerlendirme yaklaşımı, d) disiplinler yapısı (structure of disciplines) değerlendirme yaklaşımı ve e) bilişsel (cognitive) değerlendirme yaklaşımıdır.

Margaret Gredler'a (1996) göre program değerlendirme yaklaşımlarını üç başlık altında toplamıştır. 1) Ürün işlevi yaklaşımı (product function perspective), 2) faydacı yaklaşım (utilitarian perspectives), 3) sezgici/çoğulcu yaklaşım (intuitionist/pluralist perspective).

Program Değerlendirmeden Kimler Sorumludur?

Program değerlendirme çalışmaları program geliştirme konusunda uzmanlaşmış kişilerden oluşan ekipler tarafından yürütülmesi gereken zor bir iştir. Değerlendirme süreci hedeflerin belirlenmesinden raporun yazılma aşamasına kadar tüm aşamalarda iş birliği içinde çalışmayı gerektiren bir etkinliktir. İş birliği içinde çalışmayı gerektiren bu süreçte değerlendirmeciler, öğretmenler, birlik temsilcileri ve danışmanlar görev alırlar (Gözütok, 2001, s.171).

Öğrencilerin de içinde bulunabileceği ya da okul içinde kurulmuş danışma birlikleri, program değerlendirme çalışmalarında görev almalıdır. Değerlendirmeciler, programın işleyişi konusunda bu birliklerin görüş ve değerlendirmelerine başvurabilirler (Gözütok, 2001, s.171). Öğrenciler aktif öğrenen konumundadır. Bu durumda öğrenciler sadece kendi öğrenmelerinin değerlendirilmesinde değil aynı zamanda programın değerlendirilmesinde bazı sorumlulukları vardır. Öğrenciler, programın çeşitli bileşenlerinin etkililiğinin ve değerinin belirlenmesinde öğretmenleriyle birlikte sınıfta ve program komitelerinde çalışabilir. Onların katılımları yaş seviyeleri ve olgunlukları düzeyinde olmalıdır. Öğrencilerin, kendi öğrenmelerinde ve programın değerlendirilmesinde yer almaları, hayatlarını toplumsal olarak uygun ve kişisel olarak anlamlı yollarla gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öz değerlendirme, öğrenciler ve öğretmenler için değerli veriler sağlarken, öğrencilerde bağımlılık yerine özerkliklerinin yetişmesine de hizmet eder (Ornstein & Hunkins, 2004, s.346).

Öğretmenler, değerlendirmede roller üstlenmesi gereken en belirgin uzmanlardır. İşbirliği içinde yapılan program çalışmalarında öğretmenler de yer almalı ve program değerlendirmede sorumluluk almalıdır (Ornstein & Hunkins, 2004, s.346). Programın uygulandığı sınıfların öğretmenleri program değerlendirmede görevli elemanlardır.

Öğretmenlerin program değerlendirme çalışmalarına işbirliği içinde katılması programın ve program değerlendirme çalışmalarının başarısını arttıracaktır (Gözütok, 2001, s. 171). Öğretmen katılımının değerlendirme sürecinin her aşamasında olması gerekmektedir (Henson, 1995, s.292). Öğretmenler uygulanan bir programla ilgili kendilerinin ve öğrencilerinin duygularını değerlendirebilir. Değerlendirme sürecine hümanistlik yaklaşımın etkisi arttıkça, öğretmenlerin katılımı daha fazla olmaktadır. Onlar denenen çeşitli programların başarılı ve hatalı yanlarını, yazdıklarıyla ve anlattıklarıyla ortaya koyabilir. Öğretmenler, öğrencilerin zamanla programa nasıl tepki verdiklerini ortaya çıkarmak için betimlemeler yapabilir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.346).

Program geliştirme sürecine katılan tüm tarafların arasında işbirliği ve görev dağılımı yapılması gereklidir. Programın her sürecinde çeşitli kişiler belirli roller oynasa da, yetkili bir kişinin (program değerlendirme uzmanı) olması yararlı olacaktır. Bu değerlendirme uzmanı programın yönetildiği okulun merkez bürosunda çalışmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2004, s.347). Değerlendirmeci okul içinden belirlenebileceği gibi bu görevi okul dışından birileri de yapabilir. Değerlendirmeci, okul yönetimi ile işbirliği içinde çalışır. Bir anlamda değerlendirmeci, değerlendirme sürecinin gözü kulağıdır (Gözütok, 2001, s.171).

Program değerlendirme çalışmalarında genellikle okul dışından görevlendirilen değerlendirme uzmanlarından, danışman olarak yararlanılır. Müfettişlerde program değerlendirme çalışmalarında önemli role sahiptir (Gözütok, 2001, s.171).

İç değerlendirme, program geliştirme çalışma gruplarında yer alan görevlilerin gerçekleştirdiği değerlendirmedir. Dış değerlendirme ise program geliştirme sürecinde yer almayan görevlilerce yapılan değerlendirmedir (Fitzpatrick, Sander & Worthen, 2004, s.23-24). İç değerlendirme uzmanları program geçmişinde yapılan etkinlikleri daha iyi tanırırlar. Kurumun içinde çalıştıklarından dolayı kurumun karar alma sürecini bilirler. Bugünün ve geçmişin farkını gözlemleriyle ortaya koyabilirler. Kurumun bir parçası olması nedeniyle toplanan verilerden sürekli yararlanma imkânına sahiptirler. Dış değerlendirme uzmanları tarafsızlıklarıyla daha güvenilir saptamalarda bulunurlar ve daha özgür kararlar alabilirler. Birçok benzer kurumla çalışmış olmaları nedeniyle uygulanan benzer programlar hakkında bilgi sahibidirler.

Kuşkusuz, eğitim politikayı kapsar. Eğitimden etkilenen kişiler programla ilgili alınacak olan kararlarda yer almalıdır. Veliler hatta çocuklar dışındaki toplum üyeleri program değerlendirme çalışmalarının içinde yer almalıdır. Değerlendirmede yer alan kişiler okul yetkilileriyle birlikte çalışır. Veliler, sadece program değerlendirme sonuçlarını okuyan

veya test sonuçlarını alan kimseler olmamalıdır. Veliler ve toplum üyeleri, eğitim programı kurulunda yer almalıdır (Ornstein & Hunkins, 2004, s.347).

Program Değerlendirmede Modeller

Ornstein ve Hunkins'in (2004, s.349) program değerlendirme modelleri ile ilgili verdiği sınıflama ise şöyledir:

A. Bilimsel–Olgusal (Scientific–Positivistic) Değerlendirme Modelleri

- Provus tutarsızlık değerlendirme modeli
- Stake'in uygunluk–olasılık modeli
- Karar verme modeli (Stufflebeam'ın çevre, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeli)

B. Hümanist ve Natüralist Değerlendirme Modelleri

- Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli
- Sake'in Tepkisel (Responsive) Değerlendirme Modeli
- Eylem Araştırması
- Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli
- Betimleyici Değerlendirme Modeli

Ornstein ve Hunkins'e (2004, s.349) göre “Bilimsel–Olgusal (Scientific–Positivistic) Değerlendirme Modelleri” program değerlendirmede modern çağın başlangıcını temsil etmektedirler. Bu modellere göre değerlendirme planı yedi adımdan oluşmaktadır. Bunlar: 1) eğitim programının hedeflerine odaklanmak, 2) hedefleri sınıflandırmak, 3) hedeflere uygun davranışları belirlemek, 4) başarı gösterilebilecek durumların bulunması, 5) ölçme yöntemini geliştirmek ya da seçmek, 6) öğrenci performans verilerini toplamak ve 7) toplanan verileri hedefler ile karşılaştırmaktır.

“Hümanist ve Natüralist Değerlendirme Modelleri”nde ise değerlendirme yaklaşımları, yeni bir düşünme biçimi almıştır. Hümanist yaklaşıma göre değerlendirme uzmanı, yapılan çalışmaların temelinde yer almaktadır. Değerlendirme uzmanlarının, kendi değerlerinden ve düşüncelerinden etkilendikleri belirtilmiştir. Bilimsel yaklaşıma dayalı değerlendirmelerde programın uygulandığı bireylerin performansları veri haline

getirilmektedir, ancak natüralist yaklaşımda bu verilerin yanı sıra, ortaya çıkan performansın nedeni de ilgi konusudur (Ornstein & Hunkins, 2004, s.349).

Demirel (2010, s.174) ise program değerlendirme modellerini aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

- ❖ Hedefe dayalı değerlendirme modeli
- ❖ Metfessel–Michael değerlendirme modeli
- ❖ Provus’un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli
- ❖ Stake’in uygunluk–olasılık modeli
- ❖ Stufflebeam’in bağlam, girdi–süreç ve ürün modeli
- ❖ Stufflebeam’in toplam değerlendirme modeli
- ❖ Eisner’in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli
- ❖ Stake’in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli
- ❖ Demirel’in analitik program değerlendirme modeli

Amaca Dayalı Program Değerlendirme Modeli (Davranışsal Amaç Modeli)

Tyler’in öncülüğünü yaptığı “Amaca Dayalı Program Değerlendirme Modeli”nin aşamaları şöyle belirlenmiştir (Demirel, 2010, s. 174; Erden, 1998; Gözütok, 2001, s.199; Ornstein & Hunkins, 2004, s.346):

1. Programın genel ve ayrıntılı amaçlarının belirlenmesi,
2. Amaçların sınıflandırılması,
3. Davranışsal amaçların belirlenmesi,
4. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi,
5. Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi,
6. Öğrencilerin davranışa ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi,
7. Davranışsal amaçlarla verilerin karşılaştırılması

Eğitim programının, daha önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliği belirlemeyi temel alan bir değerlendirme modelidir. Ürünü merkeze alan bir modeldir. Modelin uygulanmasında kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması önemlidir. Modelin başarısında öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür (Gözütok, 2001, s.185).

Amaca dayalı program değerlendirme modelinde, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarıyla yapılan ölçmeler yoluyla, ulaşılan ve ulaşılamayan amaçlar belirlenir (Gözütok, 2001, s.154; Semerci, 1998). Ulaşılamayan amaçlara neden ulaşılamadığı araştırılır. Bu amaçlar tekrar bir incelemeden geçirildikten sonra, programda yer alması gerekli görülüyorsa ya da bir grup için ulaşılamaz olduğu düşünülüyorsa programdan çıkarılır. Program için gerekli olduğuna karar verilirse farklı öğrenme yaşantıları planlanarak ve farklı öğretim yöntemleri ve araçları belirlenerek öğrencilerin bu davranışları kazanmaları sağlanır (Gözütok, 2001, s.193).

Hazırlanan ölçme araçları, programın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanır, bu yolla son davranışları programın geliştirdiği ya da geliştirmedeği kuşkuları ortadan kaldırılır. Hatta kalıcılığı gözlemek amacı ile programın bitiminden bir süre sonra aynı ölçme araçları uygulanabilir (Erden, 1998; Gözütok, 2001, s.471; Semerci, 1998).

Karar Verme Modeli (Stufflebeam'ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli)

Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model; çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan “CIPP” simgesi ile anılır. Neden karar verme adı ile anılır? Çünkü çok kapsamlı olan bu modelde, dört alanda karar vermek gereklidir. Bunlar (Demirel, 2010, s.178; Erden, 1998; Gözütok, 2001, s.485; Ornstein & Hunkins, 2004, s.347):

- Planlamaya ilişkin karar verme,
- Yapılanmaya ilişkin karar verme,
- Uygulamaya ilişkin karar verme ve
- Yeniden düzenlemeye ilişkin karar vermedir.

Karar verme (CIPP) modelinde, bu kararlara temel oluşturacak bilgilerin toplanmasında çevrenin, girdinin, sürecin ve ürünün değerlendirilmesi söz konusudur (Demirel, 2010, s.178; Erden, 1998; Gözütok, 2001, s.486; Semerci, 1998).

a) Çevrenin Değerlendirilmesi:

Çevrenin değerlendirilmesinin nedeni, amaçların ne olması gerektiğine karar vermek için ölçütler oluşturmaktır. Çevrenin değerlendirilmesine bir anlamda durum analizi de denilebilir (Erden, 1998; Gözütok, 2001, s.486). Aşağıda verilen kimi sorular yardımıyla çevrenin değerlendirilmesi yapılarak amaçlar belirlenebilir (Reece & Walker'dan aktaran Gözütok, 2001s.487).

1. Programın amaçları öğrencilerin, toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamakta mıdır?
2. Program, iş yaşamıyla işbirliğini içermekte midir?
3. Programın amaçları, öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamakta mıdır?
4. Programın amaçları güncel midir?

Çevrenin değerlendirilmesinde çok çeşitli ölçme araçları kullanılmakla birlikte, ihtiyaç belirlemede kullanılan araçlar ve görev analizlerinin daha uygun olduğu söylenebilir.

b) Girdinin Değerlendirilmesi:

Programın amaçlarına ulaşabilmesi için gereksinim duyulan kaynaklara ve bu kaynakların kullanılmasına ilişkin veriler, bu aşamada toplanır. Girdinin değerlendirilmesi sırasında, a) hedeflerin, b) öğretim stratejilerinin, c) kapsamın ve d) değerlendirmenin birbiri ile tutarlı olup olmadığına ve programın mevcut duruma uygunluğuna bakılır. Okulun kapasitesinin programın uygulanabilmesinde sunduğu olanaklar bu aşamada belirlenir. Ayrıca 1) öğrencilerin programla ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri, 2) öğretmenlerin bu programı uygulamaya ilişkin yeterlikleri, 3) kaynakların ve öğretim materyallerinin durumu bu aşamada ortaya konması gereken verilerdir (Gözütok, 2001, s.486).

Girdi değerlendirmesi ile eğitim programının belirli yönleri ve bileşenleri değerlendirilmektedir. Girdi değerlendirmesi şu soruların cevapları ile ilgilenmektedir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.351):

- 1) Hedefler uygun bir biçimde belirtilmiş midir?

- 2) Belirlenen hedefler okulun hedefleri ile uyumlu mudur?
- 3) İçerik eğitim programının hedefleri ile tutarlı mıdır?
- 4) Kullanılan öğretim stratejileri uygun mu?
- 5) Hedeflerin karşılanmasına yardımcı olabilecek diğer stratejiler var mıdır?
- 6) Kullanılan içeriğin ve stratejilerin eğitimecileri hedeflerine ulaştıracağı inancının kaynağı nedir?

c) Sürecin Değerlendirilmesi:

Bu aşama programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreçte, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır (Demirel, 2010, s.178).

Süreç değerlendirmenin temel amacı uygulama yetersiz ise gerekli değişiklik hakkında görüş bildirmektir. Yani, program faaliyetleri zamanında gerçekleşiyor mu? Planlandığı şekilde uygulanabiliyor mu? Mevcut kaynaklar verimli şekilde kullanılıyor mu? Programa katılanlar rollerini kabul edip yerine getiriyorlar mı? soruları yanıtlanarak gerekli değişikliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Stuufflebeam & Shinkfeld'dan aktaran Gredler, 1996, s.45).

Süreç değerlendirmesinin temel amacı uygulama kapsamı hakkında görüş belirtmek olmasına rağmen, süreç değerlendirilmesinin diğer iki işlevi de yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlar: 1) programın dışında bulunanlara program hakkında bilgi vermek ve 2) program çıktılarının yorumlanmasında programda görev alanlara, yöneticilere ve değerlendirmecilere yardımcı olmak (Gredler, 1996, s.46).

Planlanan etkinliklerin uygulanması aşamasında yapılan değerlendirmelerdir. Geniş kapsamlı programlar, uygulamaya konmadan önce pilot uygulamalarla süreç içinde değerlendirilebilir. Sürecin değerlendirilmesinde de kimi sorulara yanıt aramak gerekir. Örneğin (Gözütok, 2001, s.486):

- Öğretmenler program dokümanlarını nasıl kullanıyorlar?
- Hazırlanan değerlendirme dokümanları öğretmenler tarafından anlaşılakta mıdır?
- Karşılaşılan problemlerin çözümü için öğretmenlere ve öğrencilere yardım sağlanmakta mıdır?
- Önerilen öğretim stratejileri kullanılmakta mıdır?

- Belirlenen içerik tam olarak verilmekte midir?
- Başarının değerlendirilmesinde kullanılan araçlar geçerli, güvenilir ve kullanışlı mıdır?
- Destek personel yeterli hizmet verebilmekte midir?
- Programın maliyeti nedir?
- Öğrenciler ve öğretmenler programın uygulanişından memnun mudurlar?

Bu sorulara yanıt aramada gözlem formları, anketler, başarı testleri, performans testleri, öğretmen davranışlarını ve öğrenci ilgilerini ölçmeye yarayan envanterler kullanılabildiği gibi uzman görüşlerinden de yararlanılabilir (Gözütok, 2001, s.486).

d) Ürünün Değerlendirilmesi:

Modelin bu aşamasında, belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı sorusuna yanıt aranır. Ürünün belirlenen nitelikleri (programın amaçları) ile ortaya çıkan nitelikleri karşılaştırılır. Ayrıca (Gözütok, 2001, s.486):

- ✓ Başarı oranı nedir?
- ✓ Mezunlar iş bulabilmekte midir?
- ✓ Mezunların programa ilişkin görüşleri nelerdir?
- ✓ İş yaşamının mezunlar ve program hakkındaki görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranır.

Bu sorulara yanıt aramada performans testleri, anketler, başarı testleri, gözlem formları, iş doyumu ölçekleri kullanılabilir. Çalışan hareketliliği, ücret, işsizlik, hizmetiçi eğitim programlarından elde edilen istatistiksel veriler de incelenir (Gözütok, 2001, s.486). Programın uygulandığı kişiler ve gözlemciler programı derecelendirebilirler ve programda geliştirilen çalışma ürünleri uzmanlar tarafından değerlendirilebilir. Ürün değerlendirme temel olarak, bir programın devam edip edilemeyeceğini ya da farklı ortamlara genişletilip genişletilemeyeceğini belirlemek için kullanılmaktadır (Stufflebeam & Shinkfeld,'dan aktaran Gredler, 1996, s.46).

Provus'un Tutarlılık Değerlendirme Modeli (Farklar Modeli)

MalcolmProvus tarafından geliştirilen bu model “Pittsburg Değerlendirme Modeli” olarak da adlandırılmaktadır. Bu model, program değerlendirmeyi dört öge (bileşen) ve beş

aşamada ele almaktadır. Program değerlendirmenin dört ögesi (bileşeni) şunlardır (Demirel, 2010, s.173; Gözütok, 2001, s.490; Ornstein & Hunkins, 2004,s.347):

1. Program standartlarının belirlenmesi,
2. Program performanslarının belirlenmesi,
3. Performansın standartlarla karşılaştırılması ve
4. Performans ile standartlar arasında farklar olup olmadığının belirlenmesidir.

Performans ile standartlar arasındaki farklar her aşamada program konusunda karar verme durumunda olanlara açıklanır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, karar vericiler aşağıdaki seçeneklerden hangisini uygun buluyorsa o yönde karar verebilirler (Demirel, 2010, s.173; Gözütok, 2001, s.495; Ornstein & Hunkins, 2004, s.348):

- Bir sonraki aşamaya geçme,
- Önceki aşamayı yeniden deneme,
- Programı yeniden başlatma,
- Performansı ve standartları yeniden düzenleme ya da programın uygulanmasını iptal etme.

Sorunların belirlenmesi, karar vericilere bildirilmesi ve olası düzeltici faaliyetlerin önerilmesi değerlendirme uzmanının görevidir. Tutarsızlıkların oluşması durumunda karar verici hangi kararın alınacağı konusunda belirleyici kişidir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.346).

Provus'un "Farklar Modeli"nde elde edilen veriler, beş ayrı aşamada standartlarla karşılaştırılır ve program hakkında karar verilir. Farklar modelinde karşılaştırma yapılan aşamalar şöyle sıralanabilir (Demirel, 2010, s.176; Gözütok, 2001, s.484; Ornstein & Hunkins, 2004, s.346).

a) Tasarım (Design) Aşaması:

Program henüz tasarım aşamasındayken, tasarım, sahip olması gereken standartlara uygun olup olmadığı bakımından değerlendirilir. Tasarım standartları ve mevcut standartlar arasındaki farklara bakılarak bir sonraki aşamaya geçilebilir. Program tasarımında değişiklikler yapılabilir ya da program reddedilebilir.

b) Düzenleme/Oluşturma (Installation) Aşaması:

Uygulanmaya hazır olan program, öğrenci yetenekleri, personel yeterlikleri ve planlanan öğretim yöntemleri açılarından program standartlarıyla karşılaştırılır. Farklar belirlenir ve durum, karar vericilere iletilir.

c) Süreçler (Process) Aşaması:

Program süreçleri, öğrenci, öğretmen, personel yeterlikleri, programdaki işgörüler ve iletişimlerini açısından değerlendirilir. Farklar belirlenir ve durum karar vericilere iletilir.

d) Ürün–Sonuç (Product) Aşaması:

Bu aşamada, programın bir bütün olarak etkisi, amaçların işaret ettiği standartlar açısından değerlendirilir. Öğrenci ürünleri, personel ürünleri, okulla ilgili ürünler, toplumla ilgili ürünler değerlendirilerek programın, belirlenen amaçlar doğrultusunda başarılı olup olmadığına yanıt verilir. Elde edilen yanıt, programın değerini ortaya koyar.

e) Maliyet (Cost) Çıkarma Aşaması:

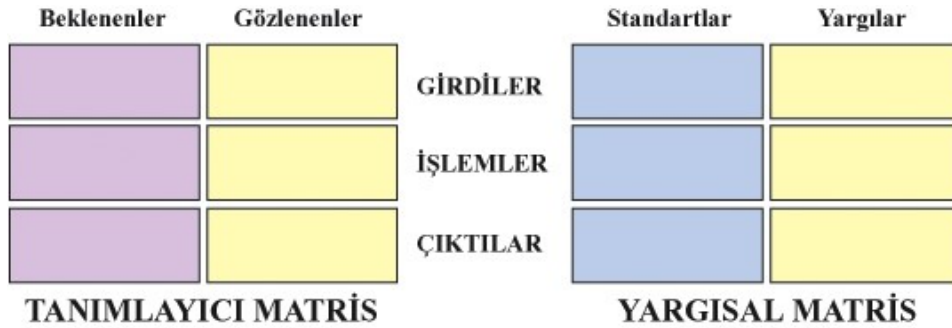
Ürün değerlendirmeden elde edilen sonuçlar, bir yandan benzer program ürünleriyle karşılaştırılırken, diğer yandan maliyet–yarar analizleri de yapılır. Maliyet–yarar analizleri yalnızca parasal boyutta değil, bireysel, sosyal ve siyasal değerleri de içerecek kapsamda düşünülmelidir. Provus bu değerlendirme modelinin ders, okul, bölge ya da ülke bazında her tür programın değerlendirilmesinde kullanılabileceği fikrini savunmaktadır.

Stake'in Uygunluk–Olasılık Modeli

“İhtiyaca Yanıt Verici Program Değerlendirme Modeli” olarak da adlandırılan bu model Stake tarafından geliştirilmiştir. Robert Stake bu değerlendirme modelinde yapılandırılmış (formal) ve yapılandırılmamış (informal) değerlendirmeyi birbirinden ayırmaktadır. Yapılandırılmış değerlendirmenin yapılandırılmamışa göre daha objektif olduğunu ve eğitimcilerin yapılandırılmış değerlendirme işlemlerini oluşturmak için gayret sarf etmeleri gerektiğini belirtmiştir (Demirel, 2010, s.177; Ornstein & Hunkins, 2004, s.346).

Stake'in modelinde karar verme süreci iki temel bölümde gerçekleşir. Bunlar: a) tanımlayıcı matris, b) yargısal matris. Tanımlayıcı matris, uygulanan programı ve ona ilişkin gözlemleri kapsar. Burada ulaşılamayan beklentiler hakkında karar verilmez. Sadece gözlenenler kaydedilir. Yargısal matris ise toplanan verilerin belirlenen

standartlara uygun olup olmadığı boyutunda bir yargıya varılması işlemidir (Stake'ten aktaran Semerci, 1998).



Şekil 3. Stake değerlendirme modeli matrisi Semerci, 1998. Mesleki ve teknik eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi (Program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi). Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Stake bu modelle daha çok, önceden var olanlara (girdiler) dikkat çekmiştir. Öğrencilerin özellikleri, statüleri, yetenekleri, önceki başarı puanları, psikolojik durumlarına ilişkin değerlendirme sonuçları, disiplin kayıtları ve katılımları girdileri nitilemede önemli bir yer tutmaktadır. Stake modelinde, önceden var olanları (girdiler), istenen ve gözlenen ürünlerle (çıkıtlar); planlanan süreçleri, uygulanan süreçlerle (işlemler) karşılaştırma yolunu önermektedir. İstenen ile gözlenen arasındaki uygunluk, modelin merkezini oluşturmaktadır. Ayrıca bir okulda uygulanan programın “Uygunluk–Olasılık Modeli” ile değerlendirilmesinin yanı sıra aynı koşullarda programın uygulandığı başka okullarda da değerlendirmelerin yapılması bir gereklilik olarak belirtilmektedir (Saylor, Alexander & Levis'ten aktaran Gözütok, 2001, s.492).

Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli

Eiser tarafından geliştirilen bu model, niteliksel değerlendirmeye önem vermektedir. Eğitsel eleştiri modeli betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Erden, 1998, Gözütok, 2001, s.484, Semerci, 1998). Bu modelin uygulanmasında da kimi sorulara yanıt aranmaktadır. Bunlar:

- Bu program okula ne gibi yenilikler getirmiştir?

- Önemli olaylar olmuş mudur?
- Öğretmen ve öğrencilerin bu olaylara katılım ya da tepkileri neler olmuştur?
- Öğrenciler yeni programdan neler öğrenmişlerdir?

Bu sorular süreç, okul hayatı ve okul kalitesi üzerine odaklanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2004, s.351).

Eiser, “Eğitsel Eleştiri Modeli”nin öğretim alanı ve program değerlendirme konularında uzman kişiler tarafından kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu modelde değerlendirmeciler, sınıf gözlemlerine katılan, sorular soran, öğrenci çalışmalarını inceleyen, materyali değerlendiren kişilerdir (Gözütok, 2001, s.484; Ornstein & Hunkins, 2004, s.346; Semerci, 1998). Aynı zamanda bu uzman kişilerin ne gözlemleyeceği, nasıl göreceği, nasıl takdir ve değer biçeceğini belirleyebilmek için eğitim programı ve öğretim bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.48).

Amaçtan Bağımsız Karar Verme Modeli

Amaçtan bağımsız değerlendirme modelinin yaratıcısı Scriven’dir. Belirlenen eğitim amaçlarının gereksinimi karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi gereği amaçtan bağımsız değerlendirme modelini ortaya çıkarmıştır. Böylece program değerlendirme uzmanı, programın amaçlarının ne kadar işe yaradığını ya da yaramadığını ortaya çıkarır. Amaçtan bağımsız program değerlendirme modeli bir bakıma amaçların sorgulandığı, işe yarayıp yaramadığının ortaya çıkardığı bir modeldir (Gözütok, 2001, s.490). Programda bulunan hedefleri kullanarak yapılan bir değerlendirme incelemeyi daraltabilir. Bu nedenle bir değerlendiricinin ilk görevi olumlu ya da olumsuz olsun programın etkilerini keşfetmektir (Gredler, 1995).

Amaçtan bağımsız değerlendirmede, program değerlendirme uzmanı kasıtlı olarak programın belirlenmiş amaçlarına bakmaz, programın nasıl bir ürün ortaya koymak için hazırlandığını dikkate almaz. Değerlendirme uzmanı, programdan beklenen sonuçları kendisi ortaya koyar ve değerlendirmesini buna göre yapar. Scriven’a göre bu durumun avantajları şunlardır (Külahçı’dan aktaran Semerci, 1998):

- a. Değerlendirme uzmanı, önceden düşünülmeyen fakat program için önemli olan bazı etkileri ortaya çıkarabilir. Amaçlar doğrultusunda yapılan bir değerlendirme çalışmasında belirlenen amaçlara bağlılık daha fazla olacağından önemli bazı etkiler gözden kaçabilir.

b. Bu tür değerlendirme, amaca bağılı olarak yapılan değerlendirmeye göre daha objektiftir. Çünkü programın isteklerine uyma zorunluluğu yoktur.

Bu avantajlarına karşın Stufflebeam (1974), Scriven'in önerdiği amaçtan bağımsız değerlendirmeyi, amaca dayalı değerlendirmenin yerine geçmesi şeklinde değil, onu tamamlayıcı bir rol oynadığı şeklinde kabul etmektedir (Gagne, Briggs and Wager'dan aktaran Semerci, 1998).

Scriven değerlendirmeci için özellikle iki görev belirlemiştir. Bunlardan biri, programın bütünü hakkında derinlemesine bilgi araştırılması, bir diğeri ise programdaki nedensel ilişkileri belirlemek için deneysel tasarım dışında başka yöntemlerin de kullanılmasıdır. Bu model programın istenilen sonuçlarından çok, gerçek sonuçları üzerinde odaklanmaktadır. Amaçtan bağımsız değerlendirme modelinde, değerlendiricinin program ekibi ve yöneticileriyle çok az bir bağlantısı vardır ve ayrıca değerlendirici programın amaç ve hedeflerinden habersizdir (Gredler, 1995).

Yeterlilik Modeli

Yeterlilik modeli, özellikle mesleki alanlara eleman yetiştiren programları değerlendirmeye uygun bir modeldir. Öğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler, meslek elemanları, yurttaşlar, ana-baba ve öğrencilerden oluşan bir komisyon, program değerlendirme amacıyla programın standartlarını belirler. Bu komisyon planlanan bir çalışma takvimi çerçevesinde, programı değerlendirmek amacıyla okullarda incelemeler yapar, inceleme sonuçlarını yorumlar, önerilerde bulunur ve rapor hazırlar (Gözütok, 2001, s.235).

Komisyon, veri toplamada başarı testlerinden, anketlerden, gözlem formlarından yararlanır. Komisyonun elde ettiği veriler ile değerlendirme çalışmasının başlangıcında saptanan standartlar karşılaştırılır. Gözlenen durum ile belirlenen standartlar arasındaki farka bakılarak programın devamına, durdurulmasına ya da geliştirilmesine karar verilir (Gözütok, 2001, s.235).

Metfessel-Michael Modeli

1960'lı yılların sonlarında Metfessel ve Michael, sekiz aşamadan oluşan bir model geliştirmişlerdir. Bu model, Tyler'in "Amaca Dayalı Program Değerlendirme Modeli"nin

değişik bir versiyonudur. Her iki modelin aşamaları incelendiğinde aralarında benzerlikler olduğu görülmektedir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.346; Gözütok, 2001, s.473).

Metfessel–Michael Modeli’ni kullanacak program değerlendirmecilere aşağıdaki aşamaları incelemeleri önerilmektedir (Gözütok, 2001, s.473):

1. Programla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olan bütün bireylerin (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve çevrede bulunan ilgililer) program değerlendirme sürecine katılmasında yarar vardır. Bu sürece kinlerin katılacağını belirleyiniz.
2. Programın genel amaçları ve ayrıntılı amaçları arasındaki tutarlılığı kontrol ederek amaçları genelden özele doğru sıralayınız.
3. Belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenme yaşantılarını gözden geçiriniz.
4. Programın etkililiğini saptamak amacıyla amaçlar doğrultusunda ölçme araçlarını geliştiriniz.
5. Geliştirdiğiniz ölçme araçlarını uygun zamanlarda uygulayınız.
6. Uygun istatistiksel teknikler kullanarak verileri analiz ediniz.
7. Elde ettiğiniz verileri programın felsefesi, amaç ve standartları doğrultusunda yorumlayınız. Programın etkililiği anlamına gelen sonuçları belirleyiniz.
8. Elde ettiğiniz sonuçlar doğrultusunda gelecekteki uygulamalara yönelik öneriler geliştiriniz.

Program Değerlendirmede Veri Toplama

Dayandığı gözlem ve ölçmeler açısından program değerlendirme araştırmaları beş türde yapılandırılabilir (Turgut, 1983, s.24):

- İşlemlerin gözlemlenmesi ve betimlenmesi
- Çıktıların ölçülmesi
- İşlemlerin ve çıktıların ölçülmesi
- Girdilerin ve çıktıların ölçülmesi
- Girdilerin, işlemlerin ve çıktıların ölçülmesi.

İşlemlerin Gözlemlenmesi ve Betimlenmesi

Program değerlendirmede kullanılan bu araştırma türünde, eğitim işlemleri gözlemlenir ve betimlenir. İşlemdeki gözlem sonuçlarına bakılarak çıktıların yordanması, verilerin subjektif ölçülere göre değerlendirilmesi, bu yaklaşımın sınırlılıklarıdır. Ölçütlerin belirlenmesinde program hedeflerinden yararlanılması durumunda değerlendirmenin subjektiflik düzeyi düşürülebilir. Programın işlemlerine ilişkin düzeltmeler yapılmak istendiği durumlarda bu yaklaşım kullanılabilir. Örneğin; bir öğretim yönteminin ya da materyalinin öğrenci katılımı üzerindeki etkileri araştırılıyorsa, yalnızca yöntemde ya da materyalde değişiklik yapılmak isteniyorsa işlemlere bakarak değerlendirme yapılabilir.

Çıktıların Ölçülmesi

Bu araştırma türünde, öğrencilerin programdan çıkış davranışlarını ölçmek üzere program amaçları doğrultusunda hazırlanan ölçme araçları program bitiminde uygulanır. Elde edilen bulgular doğrultusunda programa dönük karara varılır. “Tek Atışta Değerlendirme” olarak da adlandırılan bu desenin en önemli sayıtlısı program sonunda gözlenen davranışların programa girişte var olmadığıdır. Sanki öğrenciler bu davranışları program sürecinde öğrenmişler gibi kabul edilir. Programa girişte hiçbir öğrencide bulunmadığından emin olunan davranışları hedef alan kimi programların (hiç bilmediğinden emin olduğumuz bir gruba bir yabancı dil ya da okuma yazma öğretmeyi hedefleyen programlar) değerlendirilmesinde kullanılması yararlı olabilir. Davranış değişikliğinin programdan kaynaklandığını ya da kaynaklanmadığını daha sağlıklı olarak belirlemek amacıyla kontrol gruplu bir desen oluşturulabilir.

İşlemlerin ve Çıktıların Ölçülmesi

Program değerlendirmede kullanılan bu araştırma türü, ilk iki araştırma türünün (işlemlerin gözlemlenmesi ve betimlenmesi ile çıktıların ölçülmesi) bir arada kullanılmasıdır. Bu desende çıkış davranışları ile süreç arasındaki ilişkiler ortaya çıkarabilir. Bu desende de öğrencilerin programa girişteki davranışlarına bakılmadığı için “Öğrenci bu davranışı

programın etkisi ile mi öğrendi?” sorusu yanıtsız kalır. Bu desen kontrol gruplu olarak yapılandırıldığında bu engel belli bir oranda ortadan kaldırılabilir.

Girdilerin ve Çıktıların Ölçülmesi

Bu araştırma türüyle, program sonunda meydana gelen davranışlarla, girişteki davranışların ölçülmesine dayalı olarak, programın, amaçlarla tutarlı davranışları oluşturmadaki etkisi ortaya çıkarılır. Ancak bu desende programın işlemleri hakkında bilgi toplanmadığı için elde edilen sonuçlar, programın geliştirilmesinde elle tutulur somut veriler sağlamaz. Değişmelerin programdan mı yoksa büyüme, gelişme ya da farklı etkileşimler gibi değişkenlerden mi kaynaklandığı anlaşılamaz.

Girdilerin, İşlemlerin ve Çıktıların Ölçülmesi

Bu araştırma türü, girdilerin ve çıktıların ölçülmesi desenine eğitim işlemleri konusunda verilerin eklenmesi ile ortaya çıkar. Programa girişte, program süresince ve program bitiminde veri toplandığı için daha sağlıklı değerlendirmeler yapılır ve ilk dört desenin sınırlılıkları ortadan kaldırılmış olur. Bu desenin seçilmesi durumunda program taslağıyla birlikte değerlendirme çalışmalarının da yapılması gerekir. Programın uygulamaya konulması öncesinde giriş davranışlarının, programın uygulanması sırasında ise süreci ölçmeye dönük ölçme araçlarının hazır olması gerekir. Geniş ekiplerin çalışmasını gerektiren, maliyeti yüksek bir desendir.

Program değerlendirme sürecinde programın etkililiği konusunda yargıda bulunabilmek için birçok kaynaktan, farklı nitelikte veriler toplamak gerekmektedir. Toplanan verilerin geçerli olması için, öncelikle araştırmanın amacı ve problemlerine en uygun veri türünün, veri toplama yönteminin ve veri toplama araçlarının belirlenmesi büyük önem taşır. Erden (1998) program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemlerini; deneysel yöntem, survey yöntemi ve tarihi yöntem olarak üç sınıfta ele almıştır.

Creswell (2014, s.42) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü yöntemlerle sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda veri toplama teknikleri; a) görüşme, b) gözlem, c) doküman incelemesi, d) durum çalışması (örnek olay çalışması), e) eylem araştırması.

İlgili Araştırmalar

Çelik (2009) Aydın ili merkez ilçe resmi ilköğretim okullarının dördüncü sınıf İngilizce öğretmenlerinin katılımıyla 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla anket yöntemini kullanarak bir çalışma yapmıştır. Betimsel nitelikteki bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket kişisel bilgilere, programın kazanım boyutuna, içerik boyutuna, öğrenme-öğretme süreçlerine ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin toplam 5 bölümden oluşmuş ve elde edilen verilerin çalışmanın amacına uygun olarak frekans, yüze ve aritmetik ortalamaları hesaplanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Kazanım boyutunda öğretmenler bu programın kazanımlarının anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini ve kazanımların programın genel amaçlarıyla tutarlı olduğunu, programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak verilen kazanımların haftalık 3 ders saatinde işlenmesinin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Programın içerik boyutuna ait basitten karmaşığa ilkesine uygun olduğunu belirten katılımcılar, öğrenme – öğretme süreçlerine ilişkin boyutunda içeriğin yeterince aktiviteyle desteklenmediğini ve sınıf mevcutlarının yapılması gereken aktivitelere uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yeni programın öğretmenlerin görsel materyali etkin kullanımını sağladığını fakat önerilen Bakanlık kitaplarının görsellikten uzak olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçme-değerlendirme boyutunda ise yeni kullanılan bir değerlendirme yöntemi portfolyonun öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini gözlemlemek amacıyla uygun olarak kullanılabildiğini, ancak yeni programın birlikte değerlendirilmesini gerektirdiği dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) değerlendirme hakkında öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerlerinin uygulanmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin dili öğrenmeye istekli olmalarına karşın günlük hayatta dili etkin kullanamadıkları ve materyal eksikliklerinin programın kazanımlarını gerçekleştirmede zorluğa yol açtığını belirtmişlerdir.

4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi şeklinde gerçekleştiren bir başka çalışmada ise Seçkin (2011), tipik durum örneklemesiyle belirlenen 15 4. sınıf İngilizce öğretmeniyle görüşme tekniği kullanarak bu programın kazanım, içerik, araç-gereç ve değerlendirme boyutuna ek olarak programın sunduğu güçlükler ve avantajlı yönlerine dönük bilgi elde etmeyi amaç edinmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayanarak Çelik (2009)'un da belirttiği gibi öğretmenlere

programla ilgili yeterli bilginin verilmediği, bir hizmet içi programın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Çelik (2011)'in çalışmasında da ortaya çıktığı gibi sınıf mevcutlarının fazla olması, programın içeriğine oranla ders saatlerinin yetersiz oluşu ve araç-gereç ve ders kaynağı eksikliği programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler olarak ortaya çıkmıştır. Programda birçok ekinlik örneği verilmesine rağmen, bu etkinlik ve öğretim tekniklerinin nerede ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerin yer almadığını, dolayısıyla bu konuda bir eğitim almamış olan öğretmenlerin bu konuda zorluk yaşadıklarına da dikkat çekilmiştir. Diğer yandan programın öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde aktif kılmayı amaçlaması en güçlü yönü olarak ortaya koyulmuştur.

Seçkin (2011)'in bu araştırmasında dikkat çekebilecek bir sonucun da ortaya çıktığını söylemek mümkündür. İl geneli okul başarı ortalamalarına göre seçilen 5 alt düzey, 5 orta düzey, 5 üst düzey okulun 4. sınıf İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden ortaya çıkan bu araştırmanın sonuçlarına göre alt düzey okul grubunda görev yapan öğretmenler konu sayısının azaltılması ve öğretmenlere sınav hazırlamada yardımcı kaynakların sağlanması yönünde önerilerde bulunurken, orta düzey okul grubunda görev yapan öğretmenler programda öğretmene daha fazla rehberlik edecek nitelikte bilgi ye yer verilmesini, üst düzey okul grubunda görev yapanlar ise daha nitelikli ders kaynaklarının hazırlanması, derse ayrılan sürenin artırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu bulgulardan yola çıkılarak farklı düzeydeki öğrenci gruplarının programa yönelik ihtiyaç ve beklentilerinin farklılaştığını, dolayısıyla programın farklı düzeydeki öğrenci gruplarına yönelik daha esnek bir hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın'ın 2014 yılında yaptığı çalışmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında yeni uygulamaya konulan 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki 30 adet İlkokul İngilizce 2. sınıf öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve on sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın kazanım ve içerik boyutunda genel olarak uygun olduğunu belirten öğretmenler programın önerdiği öğretim yöntem ve tekniklerini ve paralel ölçme-değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak materyal eksikliği, sınıf yönetimi ve ikinci sınıf öğrencilerine uygun şekilde nasıl İngilizce öğretiminin yapılacağı konusunda eksiklikler olduğu yaygın olarak ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin hiçbirinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim

programına ilişkin bir eğitim almadığı ve bu konuda bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir.

Gürten, 2009 yılında yaptığı “İlköğretim 5. sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında Ankara iline bağlı Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan ve Mamak ilçelerinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesini kullanarak 9 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanarak 5. sınıf İngilizce dersi programına dair öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların ulaşılabilir nitelikte olmadığı ve bunların öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri ile haftalık ders saatlerine yönelik olarak yeniden düzenlenebileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kuramadıkları için istenilen düzeyde ders içeriğini öğrenemedikleri ortaya konulmuştur.

4. sınıf öğretim programında karşılaşılan sorunlara benzer şekilde ders saatinin kazanımlar için yetersiz olduğu ve materyal ve araç-gereç eksikliği öne çıkmıştır. Önceki çalışmalara benzer şekilde öğretmenler programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin nerde ve nasıl kullanılacağına dair yeterince bilgi verilmediğini, bunlara yönelik somut örnekler sunularak uygulamadaki etkililiğinin artırılabilirliğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Seçkin (2011)’in de araştırmasında öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hangi yöntem-tekniklerin nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlerin yeterince yönlendirilmemiş olması sonucu ortaya çıkmıştır.

Ceyhan ve Peçenek (2010), belge incelemesi ve görüşme nitel araştırma yöntemlerinden yararlanarak İlköğretim 8. sınıf Öğretim Programının öngörülleri ile uygulamadaki uyumu araştırmış ve programa göre hazırlandığı varsayılan ders kitabını Oluşturmacı Yaklaşım ilkelerine göre değerlendirmiştir. Programın ders kitabı ile olan uyumu Sert’in (2008) geliştirdiği Oluşturmacı Program İlkeleri Değerlendirme Ölçütünden faydalanılarak değerlendirilmiştir. Ders kitabının programın öngörülleriyle uygun olmadığı görülünce programın uygulama süreçleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla programın uygulayıcıları olan İstanbul ve Ankara’da çalışan 4 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri elde edilmiştir. Çalışma sonucunda program öngörülerinin uygulanmasında sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin Oluşturmacı Yaklaşımın öngörülerini uygulamak yerine Planlı Biçime Odaklanma Modeline uygun bir öğretim yaptıkları sonucu elde edilmiştir.

Merter, Kartal ve Çağlar 2012 yılında Ortaöğretim İngilizce Dersi Yeni Öğretim Programı üzerine yaptıkları çalışmada programı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Genel Tarama Modeli kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılan çalışmada Konya ve Ankara’da görev yapmakta olan 115 ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenine daha önceki benzer araştırmalarda kullanılmış olan geçerlik ve güvenirlikleri test edilmiş ölçme araçlarından faydalanılarak hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yeni ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının temel öğeleri arasında uyumsuz bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenler, yeni programın kazanımlarının birbirleri içinde tutarlı olmadığını, kazanımlara uygun içerik verilmediğini ve verilen kazanımları ölçmeye uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin sağlanmadığı görüşünde bulunmuşlardır. Katılımcılara göre etkinlikler ögesi de sınıfta uygulamaya uygun olmaması, yeterince etkinliğe yer vermemesi, öğrenci merkezli olmaması ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaması yönünden yeterli değildir. Çalışma sonucunda en büyük eksiklik olarak da programın sunduğu proje ve performans görevlerinin öğrencinin tek başına anlayabileceği ve kendi kendilerine somut şeyler üretebilecekleri derecede anlaşılır olmadığı kanısına varılmıştır. Programın içerik boyutundaki genel görüş ise içeriğin öğrencileri öğrenmeye teşvik edecek özellikte olmaması, konuların onların kolayca öğrenmelerini sağlayacak şekilde sıralanmış olmaması ve sınıf içinde gerekli durumlarda değişiklik yapma esnekliğine yer vermemesi yönleriyle zorluklar sunmasıdır. İçerik boyutunda içeriğin sadece dilbilgisi ağırlıklı olmaması da programın olumlu bir yönü olarak belirtilmiştir.

Gökler, Aypay ve Arı (2012), İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf hedef ve kazanımlarını Seviye Belirleme Sınavı (SBS) soruları ve yazılı sınav sorularını Yeni Bloom Taksonomisine (YBT) göre sınıflandırarak uzman görüş ve değerlendirmeleri doğrultusunda bunların taksonomide hangi basamaklarda yer aldığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Doküman incelemesi yoluyla veri elde edilmiş olan bu çalışmada 8 hedef, 73 kazanım, 51 SBS sorusu ve maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilen 30 okulda uygulanan 747 sınav sorusunun kopyaları kullanılmış ve bunların YBT’ye göre sınıflaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda şu verilere ulaşılmıştır: 8. Sınıf İngilizce dersi hedef ve kazanımlarında, SBS sorularında ve okullarda sorulan yazılı sorularında öğrencilerden İngilizce kelime ve cümleleri hatırlamaları, kavramsal olarak anlamaları ve az bir oranda da olsa olgusal bilgi üretmeleri beklenmektedir. Sonuç olarak öğrencilerden

Yeni Bloom Taksonomisine göre alt düzeyde bilişsel basamaklardaki becerileri sergilemeleri beklenmekte ve sorular da bu şekilde sorulmaktadır.

Nijerya'daki ortaokul İngilizce öğretim programını inceleyen Oribabor (2014), içeriğin kültürel olarak uygunluğu, program amaçlarının ulaşılabilirliği ve programın gerektirdiği materyallere ulaşım imkânını araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları kırsal ve şehrsel alandaki 150 ortaokul öğrencisi olmakla birlikte veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği ve bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları yüzdelik kullanılarak ve öne sürülen altı hipotezin t-test ölçümleri yapılarak saptanmıştır. Güvenirlik düzeyi 0.5 olarak alınan çalışmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Programdaki tüm içeriğin kültürel olarak bağlantılı olmasına ihtiyaç yoktur ancak öğretmenler yeni öğretim programının amaçlar ve kullanılacak teknikleri öğretmenlere tanıtırma konusunda eksik olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca yeni programın kullanımını gerektirdiği öğretim materyallerinin çoğu okulda mevcut olmaması da programın göze çarpan bir eksik yanı olarak ortaya çıkmıştır.

İnal ve Aksoy (2011)'in "Çankaya Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Öğretim Programının Değerlendirilmesi" adlı çalışması hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleriyle gerçekleştirilmiş bir İngilizce öğretim programı değerlendirme çalışması olması açısından önemli bir çalışmadır. Araştırma, Bloom'un programın öğelerine dayalı olarak program değerlendirme modelini kullanarak Çankaya Üniversitesi Hazırlık Sınıfı İngilizce Programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak 1. sınıf üniversite öğrencilerine yönelik likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve hazırlık sınıfı okutmanlarına yönelik açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen nicel veriler yüzde ve frekans ile nitel veriler ise içerik analizi yoluyla; okutman anketlerinden elde edilen veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda programın kazanım boyutuyla ilgili genel olarak öğrenci ve öğretmenlerin programdan memnun oldukları ancak farklı bölümlerden gelen öğrencilere yönelik onları kendi bölümlerindeki akademik çalışmalara hazırlayacak farklı akademik İngilizce türlerinin verilmesi ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem öğrenciler hem de öğretim elemanları konuşma ve dinleme becerilerine yeterince yer verilmediğinin ve bunun bir ihtiyaç olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra öğrenciler derste yeterince öğrenci merkezli aktivitelere yer verilmediğinden şikâyet ederken öğretim elemanları da sınıf mevcudunun fazlalığı ve fiziksel koşulların yetersizliği nedeniyle yeterince öğrenci merkezli etkinliklere yer veremediklerini ifade etmişlerdir.

Değerlendirme boyutunda ise öğrenci ve öğretim elemanlarının eksik olarak gördükleri bir konu biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının yeterli olmaması ve alternatif ölçme araçlarının yeterince kullanılmamasıdır.

Tunç (2010) bir devlet üniversitesinde uygulanmakta olan Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme Modeli'ni kullanarak öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Katılımcı olarak Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda 2008-2009 akademik yılında öğrenim görmekte olan 406 öğrenci ve ders veren 12 okutman kullanılmış; veriler öğrenciler için geliştirilen anket ve okutmanlar için yapılan mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Anket sonucu ortaya çıkan verilerin analizi betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılarak, mülakatlar sonucu ortaya çıkan veriler ise içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri CIPP modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün ögelerine göre değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrenci ve öğretim elemanlarının programın bağlam ögesiyle ilgili hoşnutsuzlukları olduğu ortaya çıkmıştır. Okula ulaşımın zor olması, kalabalık sınıf mevcutları, beslenme imkânlarının ve sosyal aktivitelerin yetersizliği bağlam kapsamında karşılaşılan güçlükler olarak ortaya çıkmıştır. Girdi ögesiyle ilgili öğretim elemanlarıyla yapılan mülakatlardan farklı öğretmenlerin aynı hedefleri farklı şekilde algılamış oldukları ve kazanımların açık anlaşılır bir şekilde ifade edilmediği ortaya çıkmıştır. Süreç ögesiyle ilgili öğretmenlerin derste genelde sunum yöntemiyle ders işlemeleriyle birlikte farklı öğrenci merkezli etkinliklere yer verdikleri ancak, ürün boyutunda öğrencilerin kendilerini dinleme ve özellikle de konuşma becerilerinde zayıf buldukları ve kendilerine yeterince konuşma materyali sunulmadığını düşündükleri ifade edilmiştir.

Yine bir devlet üniversitesindeki İngilizce hazırlık Programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirildiği bir çalışma da Karataş ve Fer (2009) tarafından yapılmıştır. Katılımcılar 2005-2006 öğretim döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi'nde İngilizce 2 dersini almakta olan 415 öğrenci ve bu dersi vermekte olan 415 öğrencidir. Veri toplama aracı olarak 46 madde içeren tek tip bir anketin öğrenci ve öğretmene yönelik iki formu, veri analizinde ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının dördünde de genelde öğrenci ve öğretmenlerin programdan memnuniyetlerini ifade ettikleri ancak bu boyutların hepsinde de öğrencilerin algılarının yüksek olmasına karşın öğretmenlerin beklentilerinin daha da yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler görsel ve işitsel materyalin çeşitlendirilip derslerde daha fazla kullanılması

gerektiğine dikkat çekerken, öğrenciler iş alanları ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilmesinin gerekli olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Dollar, Tolu ve Doyran (2014) bir vakıf üniversitesindeki İngilizce Öğretmenliği Yüksek lisans programını değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında programın güçlü ve zayıf yönleri ve öğrencilerin programdan memnuniyetini tespit etmeye çalışmışlardır. 4 öğretim elemanı ve 34 yüksek lisans öğrencisinin katılımcı olduğu bu araştırmada veri toplama aracı olarak dönem başında hem öğrenci hem de öğretmenlere programla ilgili görüşlerini ölçen bir anket uygulanmış ve akademik yılın sonunda da öğrenciler ders değerlendirmesi yapmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılarak veriler analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler öğretim elemanlarının kalitesi ve güler yüzünden, ve teorik şeylerin pratiğe dönüştürülmesinden memnun olduklarını ancak çoğu tam zamanlı (full-time) işlerde çalıştıkları için derslerine yeterince ilgi gösteremediklerini ifade etmişlerdir (Dollar, Tolu ve Doyran, 2014).

Maviş (2015) Türkçe ve İngilizce dersleri öğretim programlarının, programın temel öğelerinden olan hedef, içeri öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında birbirleriyle uyumunu araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, 2014,2015 eğitim öğretim yılında yürürlükte olan Türkçe ve İngilizce 6,7 ve 8. sınıf öğretim programlarını karşılaştırmış ve değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: İki program da hedef, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında birbiriyle uyumludur. Ancak içerik konusunda programlar arasında bir uyum gözlenememiştir. Bu durum da disiplinler arası yaklaşımın gereklerinden olan dersler arası içerik uyumunun sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca iki programda dil bilgisi konularının işlenişinde bir uyumsuzluğun olduğu; bazı dil bilgisi konularının Türkçeden önce bir yabancı dil dersi olan İngilizcede işlendiği, bunun da öğrencilerin hazır bulunuşluklarını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Karcı (2012) Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı tez çalışmasında 2010-2011 eğitim öğretim yılında ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirmiş ve hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerini bir arada kullanmıştır. Nicel örneklem için Aydın ili merkezinde 53 okul belirlenmiş ve toplanan verilerin analizi frekans, yüzde dağılımı ve verilerin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına hüküm vermek amacıyla ki-kare testi yapılarak yapılmıştır. Nitel veri için ölçüt örnekleme yoluyla 2010-2011 öğretim yılında 9. sınıflarda görev yapan 5 liseden

toplam 12 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve bu verilerin analizi ise içerik analizi yoluyla yapılmıştır.

Araştırma sonucunda şu bulgular ortaya koyulmuştur: Öğretmenler yeni programın uygulanmasını gerektirdiği İletişimsel Yaklaşımın nasıl uygulanacağı konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları için bu yaklaşım derste uygulanamamaktadır. Buna bağlı olarak da hala dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmekte ve dört becerinin ölçülmesini gerektiren öğretim yöntemleri ve değerlendirme teknikleri uygulanamamaktadır. Hatta performans değerlendirme için verilen rubrik ve kriterleri gereksiz kâğıt ve malzeme israfı olarak gören bir öğretmen bunun yerine proje ödevleri ile öğrencilerin performansının değerlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca programda kazanımlar için önerilen ders saatleri yeterli değildir ve ders saatleri artırılmalıdır. İçerik ve ders kitabı yoğun ve öğrencilerin ilgisini çekmekten uzaktır. Bunun yanında öğretmenlerin MEB'in kitabını yetersiz buldukları için kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ek olarak öğretmenlerin eskiden olduğu gibi 9. Sınıftan ince 1 yıl hazırlık programının okutulması gerektiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Tekin Özel (2011) "İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi" başlıklı tez çalışmasında Ankara ilinde örneklem olarak seçtiği 61 İngilizce öğretmeni ve 61 öğrenci ile görüşme yöntemiyle bilgi toplamış ve 10 öğretmeni de programı uygularken gözlemlemiştir. Alanyazın ve uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilen görüşme ve gözlem formları SPSS programında çözümlenerek yorumlanmıştır.

Gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiye dayanılarak öğretmenlerin çoğunun programın öngördüğü öğretim yöntem ve teknikleri, programın temel aldığı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, öğrenci merkezli eğitim, nöro-linguistik zekâ kuramı gibi gerekli bilgilerden haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak da programın öngördüğü iletişimci yaklaşımı uygulamadıkları, Türkçe olarak ders anlattıkları, alternatif ölçme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirme yaptıkları, öğretim yaparken sadece dersi düz anlatım yoluyla aktardıkları ve öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi göz ardı ettikleri ve programın sunduğu proje tabanlı öğrenme, beyin tabanlı öğrenme gibi pek çok kavramdan haberdar olmadıkları belirlenmiştir. Buna göre araştırmacı öğretmenlere program hakkında hizmet içi eğitim verilmesi ve mesleki yeterliklerini geliştirmeleri konusunda çalıştay ve seminerlerin düzenlenmesi önerisinde bulunmuştur.

Parmaksız ve İncirci (2016) Stufflebeam'in CIPP modelini kullanarak 10. sınıf İngilizce  ğretim programını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada programı bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirerek her boyutun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Karakaş tarafından güvenirliği ve geçerliği sağlanmış ve beşli likert tipine uygun  ğrenci ve  ğretmen anketleri kullanılmış ve bu anketler Katılımcılar Türkiyenin kuzeybatısında bulunan 4 farklı ortaöğretim kurumundaki 26 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda  ğretmen ve öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin olumlu yaklaşımları olduğu ve sonuçların da cinsiyete göre değişmediği gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde kullanılan araştırma tasarımı, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma TTKB tarafından 2014 yılında 103 sayılı kararla kabul edilen “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programının (OİDÖP)” değerlendirilmesi için tarama modeli esas alınacaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998, s.77). Kaptan’a (1998, s.59) göre survey ya da betimsel araştırmalar, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışmaktadır. OİDÖP’nin değerlendirilmesinde natüralistik değerlendirme modelleri grubundan Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli tercih edilmiştir. Değerlendirme sonucunda ise programın geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Eisner’in modeline göre yapılacak değerlendirme uzmanların masa başında kendilerine verilen ölçütlere göre yapılacağından nitel türde bir incelemeyi gerektirmektedir. Uzmanlardan elde edilen uzman değerlendirmeleri araştırmacı tarafında içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bu yönüyle nitel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmada 11 uzmana verilen ölçütler doğrultusunda programı incelemeleri istenmiştir. Bu uzmanların seçiminde dikkat edilen husus şudur: Uzmanların İngilizce eğitimiyle ilgili bir eğitime sahip olmaları, Eğitim Programları ve Öğretim alanıyla ilgili en az yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olmaları. Oluşturulacak uzman grubunda bu ölçütler arandığı için alınan örneklemin ölçüt örnekleme olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirmeyi sağlayan “uzman değerlendirme formu” kullanılmıştır. Uzmanlara mail vasıtasıyla gönderilen form daha sonra uzmanlarca yine mail yoluyla araştırmacıya iletilmiştir. Uzmanlar programı yaklaşık iki hafta süre zarfında değerlendirip araştırmacıya bulgularını göndermiştir.

Uzman Değerlendirme Formu: Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli gereği değerlendirme yapabilmek için uzmanların programı sorgulaması esastır. Ancak uzmanların birbirlerinden çok bağımsız değerlendirme yapmasının önüne geçmek gerekmektedir. Bu nedenle uzmanların yapacağı değerlendirmesi sistematize etmek için onlara değerlendirmeye rehberlik edecek başlıkları ya da ölçütleri vermek gereklidir. Yapılan alanyazın taramasında Toraman’ın (2012) program değerlendirme üzerine gerçekleştirdiği tezinde bu amaca hizmet edecek kriterlere yer verdiği anlaşılmıştır. İncelenen form bu araştırmada da kullanılabilir nitelikte olduğu kanaati edinilmiştir. Uzman değerlendirme formu ek 1’de gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizinin üç stratejisi bulunmaktadır: veri analizi için verilerin hazırlanması ve organizasyonu (metin verileri ve görseller-deşifre), verileri kodlanması ve kodların bir araya getirilmesiyle temaların oluşturulması ve verileri şekil, tablo veya tartışma halinde sunulması (Creswell, 2014, s180). Nitekim bu çalışmada da bu yol izlenmiştir. Uzman değerlendirme formu aracılığıyla uzmanların yaptığı değerlendirmelerden elde edilen veriler belirlenen başlıklar altında gruplanarak analiz edilmiştir.

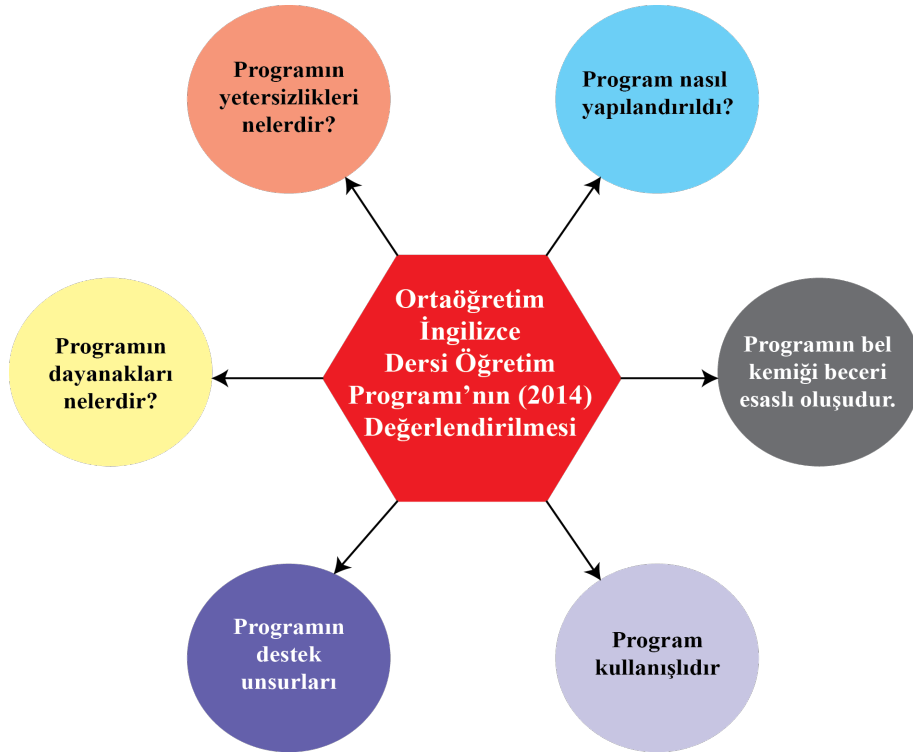
İçerik analizi esas olarak, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde, bütünsel olarak organize edip yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.227). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır (Selçuk, Palancı, Kandemir & Dünder, 2014). Böylece verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gölbahar & Alper, 2009).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt soruları doğrultusunda veri toplama aracıyla elde edilen verilerin derlenmesi, çözümlenmesi sonucu oluşan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

Araştırmada uzman görüşü formu ile 11 uzmandan görüşler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda altı tema elde edilmiştir. Bu altı temaya ilişkin bulgular şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: İçerik analizi sonucunda oluşan temalar

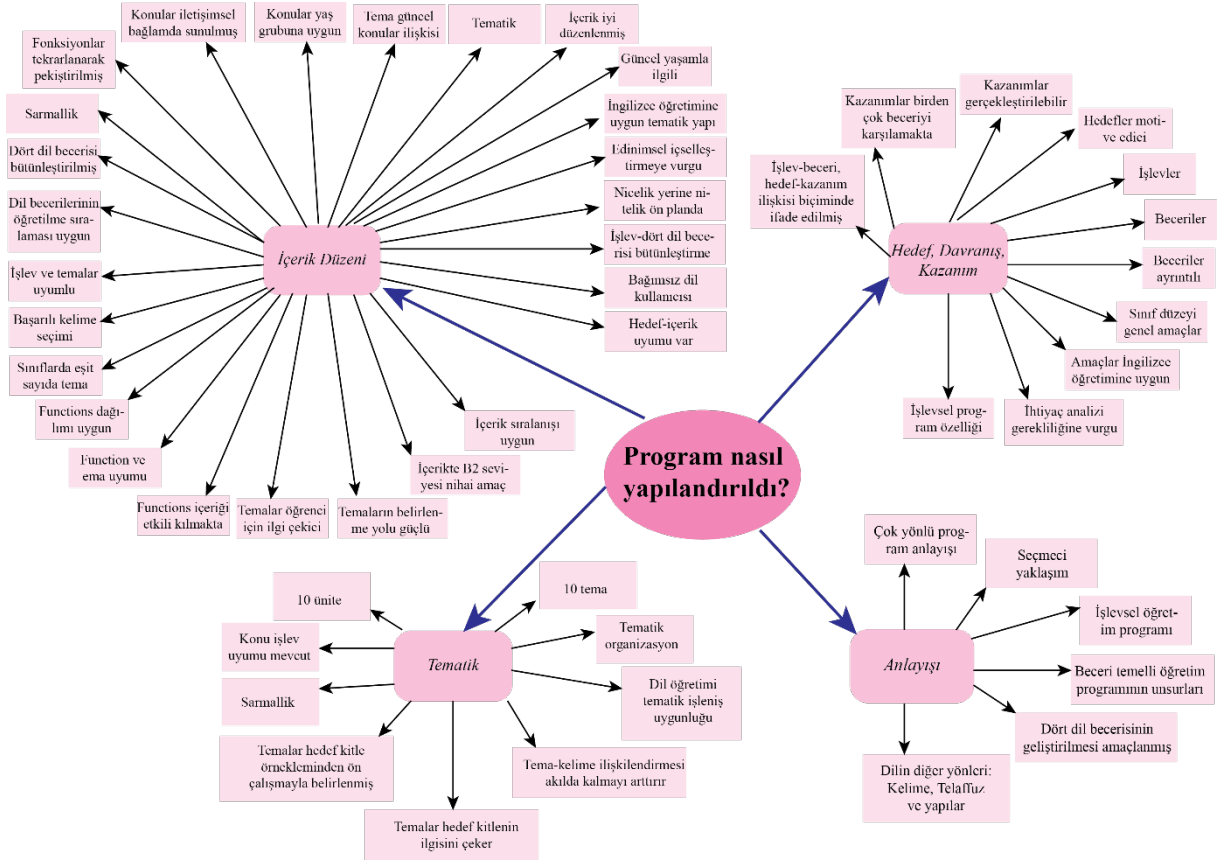
Program Nasıl Yapılandırıldı?

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün “program nasıl yapılandırıldı?” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu tema altında sekiz alt kategori elde edilmiştir. Bunlar: 1) hedef, davranış, kazanım, 2) anlayış, 3) tematik, 4) içerik düzeni, 5) duyuşsal özellikler, 6) toplumsal sorun olarak nitelendirilebilecek konular, 7) öğretmene yüklediği rol ve sorumluluklar, 8) öğrencilere yüklediği rol ve sorumluluklardır. Bu tema, altında oluşan alt kategoriler ve alt kategoriler altındaki kodlar şekil 5 ve 6’da özetlenmiştir.

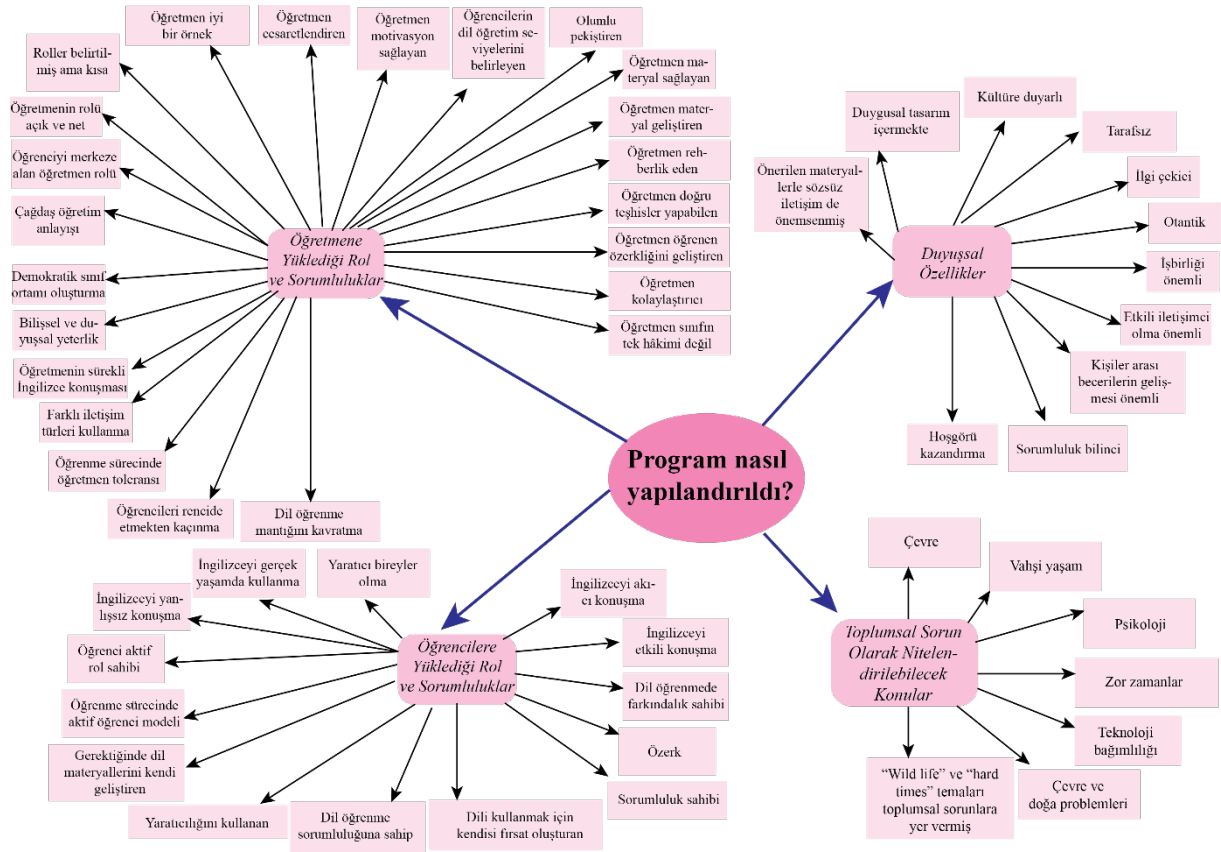


Şekil 5: Tema 1 alt kategorileri

Şekil 5’te görüldüğü üzere *program nasıl yapılandırıldı* temasının alt kategorileri içerik düzeni, hedef-davranış, kazanım, anlayış, toplumsal sorun olarak nitelendirilebilecek konular, öğrencilere yüklediği rol ve sorumluluklar, duyuşsal özellikler, öğretmene yüklediği rol ve sorumluluklar ve tematiktir.



Şekil 6: Tema 1 alt kategorileri ve kodları



Şekil 6: Tema 1 alt kategorileri ve kodları (devamı)

Uzmanlar *hedef, davranış, kazanımlar* alt kategorisinde şunlara değinmiştir. Program öğrenen kazanımlarını işlevler ve beceriler olarak ifade etmeyi tercih etmiştir. Beceriler ayrıntılı ifade edilmiştir. Programın en başında genel amaçlar bulunmazken sınıflar düzeyinde genel amaçlar ifade edilmiştir. Amaçlar İngilizce öğretimine uygundur. Hedefler motive edici ve kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir. Bazı kazanımlar birden çok beceriyi karşılamakta görünmektedir. Programda işlevsel bir program özelliği gözlenmektedir. Programda ihtiyaç analizi gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Anlayış alt kategorisi altında programda, çok yönlü program anlayışının olduğu, seçmeci yaklaşım, işlevsel öğretim programı anlayışı olduğu vurgulanmıştır. Beceri temelli öğretim programının unsurlarının programa yerleştirildiği, dört dil becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dilin diğer yönleri olarak da; kelime, telaffuz ve yapıların önemi vurgulanmıştır.

Bir diğer alt kategori *tematikliktir*. Bu alt kategoride her sınıf düzeyinde 10 tema-ünite bulunduğu, benzer şekilde programda tematik organizasyona başvurulduğu ve programın sarmallık özelliği taşıdığı ifade edilmiştir. Temaların hedef kitlenin ilgisini çekeceği,

temalardaki konuların işlevlerle uyumluluğu olduğu ve tema- kelime ilişkilendirmesinin akılda kalıcılığı arttıracak şekilde getirilmiştir. Bunun yanında temaların hedef kitle örneklemi için ön çalışmayla belirlendiği de tematiklik alt kategorisinde dile getirilen konulardandır.

İçerik düzeni alt kategorisinde, içeriğin sarmal şekilde, tematik ve iyi düzenlendiği, güncel yaşamla ilgili olduğu, dört dil becerisini bütünleştirici özellik gösterdiği, B2 seviyesini nihai amaç edindiği ve uygun bir sıralanışa sahip olduğu dile getirilmiştir. Bunun yanında, konuların iletişimsel bağlamda sunulmuş olduğu ve yaş grubuna uygun olduğu, nicelik yerine niteliğin ön planda olduğu, öğrencilerin bağımsız dil kullanıcısı olmasına destek olduğu, edinimsel içselleştirmeye vurgu yapıldığı gözlenmiştir. Temaların belirlenme yolunun güçlü olduğu ve temaların ilgi çekici olduğu, funtionların dağılımlarının uygun ve temalarla uyumlu olduğu hülasa İngilizce öğretimi ile uygunluk gösterdiği ortaya çıkan diğer noktalar.

Bir diğer alt kategori olan *duyuşsal özellikler* alt kategorisinde programın duyuşsal tasarım içerdiği, kültüre duyarlı, tarafsız, ilgi çekici ve otantik özellik taşıdığı vurgulanmıştır. Önerilen materyallerle sözlü iletişimin yanında sözsüz iletişimin önemi ön plana çıkarılmış kişiler arası becerilerin gelişmesine önem verilmiştir. Bunun yanında programda vurgusu yapılan etkili bir iletişimci olma, hoşgörü kazandırma ve sorumluluk bilinci geliştirme uzmanlarca saptanan bir başka özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Programda *toplumsal olarak nitelendirilebilecek konular* uzmanlar tarafından şu şekilde saptanmıştır: çevre, vahşi yaşam, psikoloji, zor zamanlar, teknoloji bağımlılığı, çevre ve doğa problemleri. Özellikle “Wild life” ve “Hard times” temaları toplumsal sorunlara yer veren temalar olarak öne çıkmaktadır.

İçerik analizi sonucunda saptanan bir diğer alt kategori *programın öğrencilere yüklediği rol ve sorumluluklardır*. Bunlar; İngilizce’yi gerçek yaşamda kullanma, İngilizce’yi akıcı kullanma, İngilizce’yi etkili konuşma ve İngilizce’yi yanlışsız konuşma. Program ayrıca öğrencilerin özerk, sorumluluk sahibi, dil öğrenmede farkındalık sahibi, yaratıcılığını kullanan, öğrenme sürecinde aktif, yaratıcı bireyler olma ve gerektiğinde dil materyallerini kendi geliştiren bireyler olma yolunda rol ve sorumluluk yüklemektedir.

Program nasıl yapılandırıldı temasının son alt kategorisi *programın öğretmenlere yüklediği rol ve sorumluluklar* olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları göz önünde bulundurulduğunda bazı uzmanlar, öğretmenin rolünün açık ve net olduğunu diğerleri ise

rollerin belirtilmiş olsa da kısa olduğunu dile getirmişlerdir. Bu rol ve sorumluluklar içerisinde iyi bir örnek olmak, cesaretlendiren, motivasyon sağlayan, öğrencilerin dil öğretim seviyelerini belirleyen, onları olumlu pekiştiren, onlara materyal sağlayan, rehberlik eden ve kolaylaştırıcı olan bir öğretmen rolü vurgulanmaktadır. Bunların yanında, çağdaş bir öğretim anlayışı, öğrenciyi merkeze alan öğretmen modeli, demokratik sınıf ortamı oluşturma, bilişsel ve duyuşsal yeterliğe sahip olma, sınıfta sürekli İngilizce konuşan bir öğretmen olma, farklı iletişim türleri kullanma, öğrencileri rencide etmekten kaçınma ve öğrencilere dil öğrenme mantığı kavratma uzmanların programda öğretmenlere yüklediği rol ve sorumluluklar olarak saptadığı konulardır.

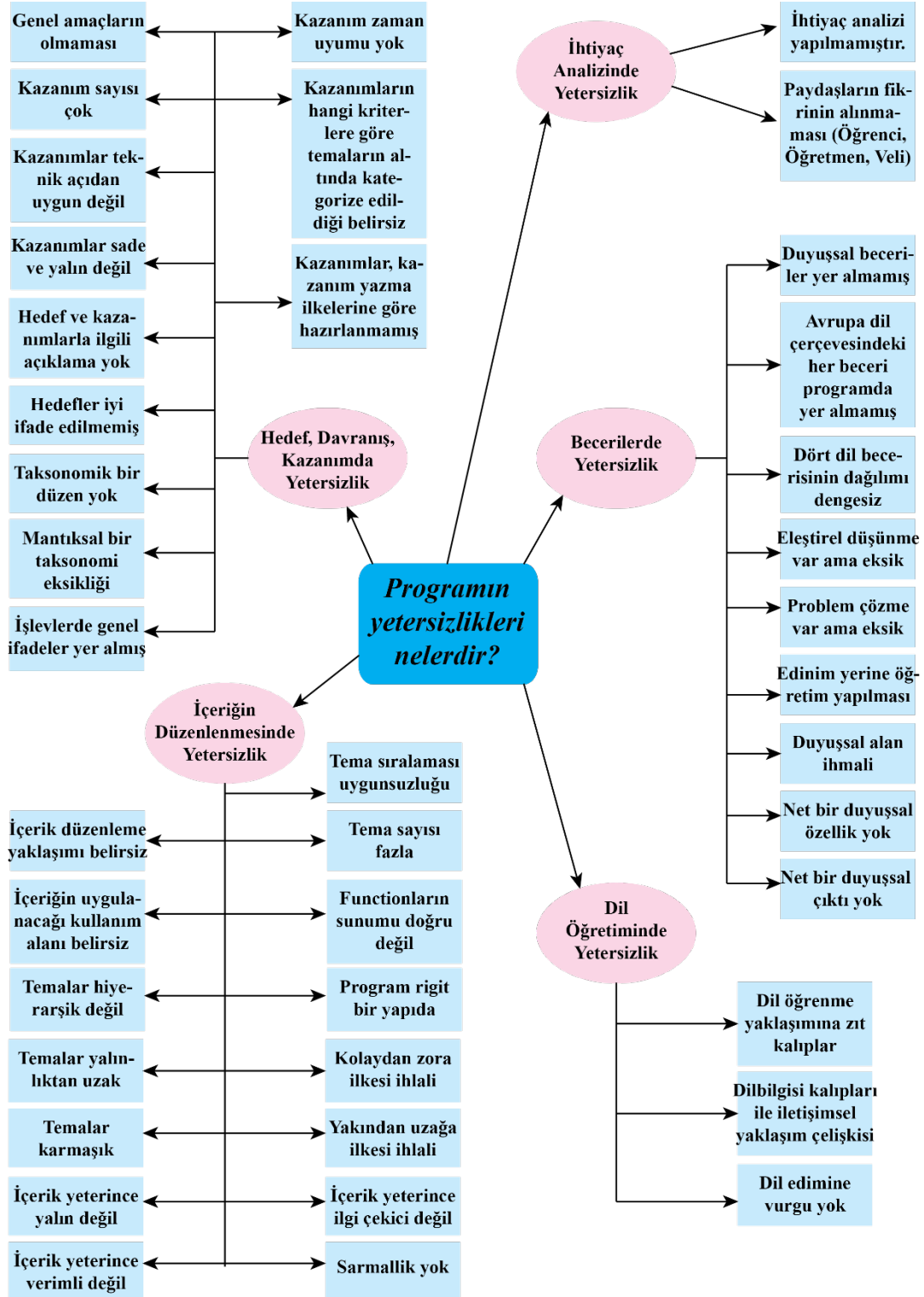
Programın Yetersizlikleri Nelerdir?

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün “programın yetersizlikleri neler?” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu tema altında on alt kategori elde edilmiştir. Bunlar: 1) hedef, davranış, kazanımda yetersizlik 2) ihtiyaç analizinde yetersizlik, 3) becerilerde yetersizlik, 4) içeriğin düzenlenmesinde yetersizlik, 5) dil öğretiminde yetersizlik, 6) yaşamla ilişkilendirmede yetersizlik, 7) sürede yetersizlik, 8) materyalde yetersizlik, 9) öğretim yöntem ve tekniklerinde yetersizlik, 10) ölçme ve değerlendirmede yetersizliktir. Bu tema, altında oluşan alt kategoriler ve alt kategoriler altındaki kodlar şekil 7ve 8’de özetlenmiştir.

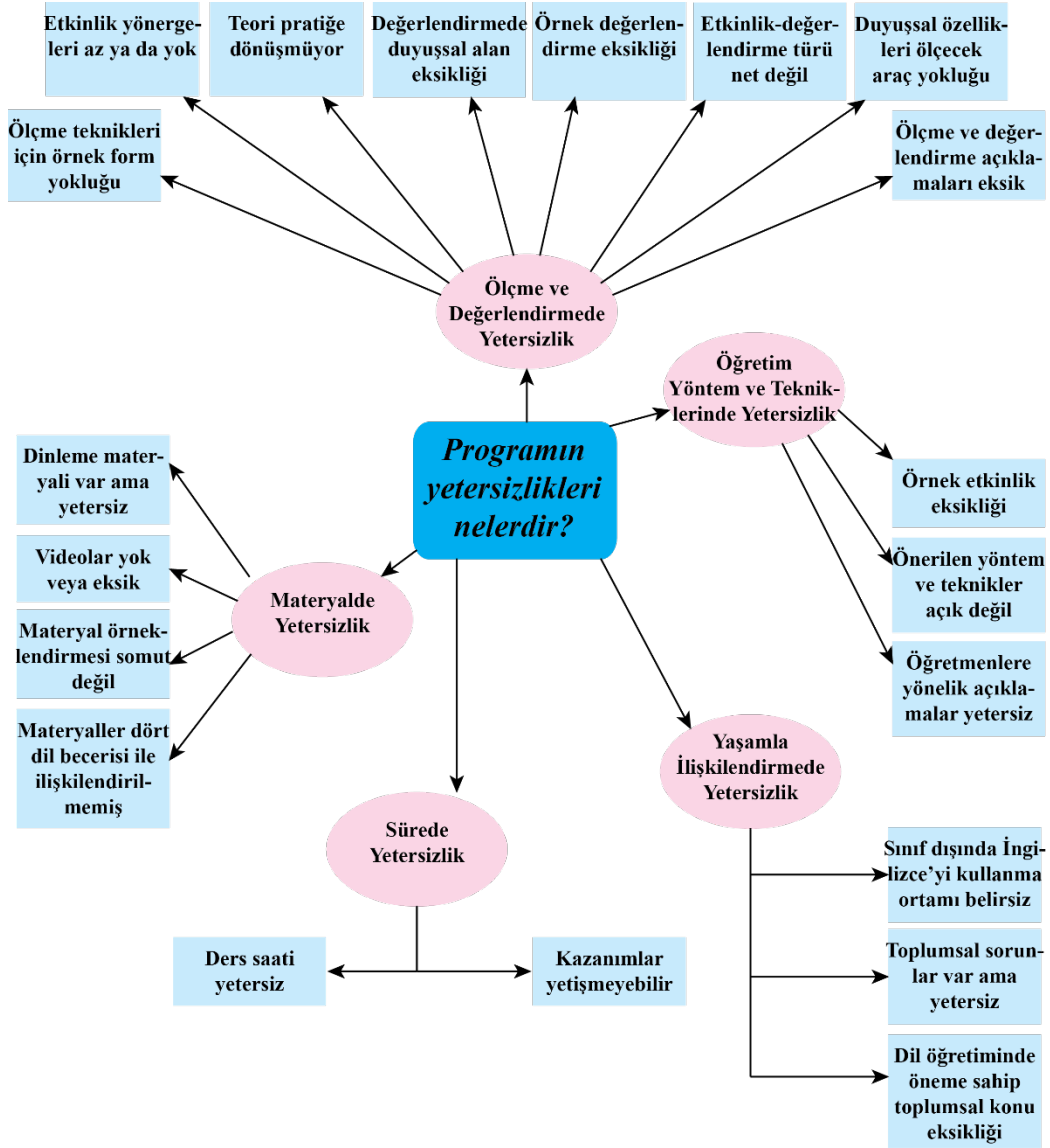


Şekil 7: Tema 2 alt kategorileri

Şekil 7’de görüldüğü üzere *programın yetersizlikleri nelerdir* temasının alt kategorileri yaşamla ilişkilendirmede yetersizlik, becerilerde yetersizlik, dil öğretiminde yetersizlik, öğretim yöntem ve tekniklerinde yetersizlik, materyalde yetersizlik, ölçme ve değerlendirmede yetersizlik, sürede yetersizlik, içeriğin düzenlenmesinde yetersizlik ve hedef-davranış, kazanımda yetersizliktir.



Şekil 8: Tema 2 alt kategorileri ve kodları



Şekil 8: Tema 2 alt kategorileri ve kodları (devamı)

Uzmanlar *hedef, davranış, kazanımda yetersizlik* alt kategorisinde genel amaçların olmaması, kazanım zaman uyumu yokluğu, kazanım sayısı çokluğu, kazanımların sade ve yalın olmadığı, hedef ve kazanımlarla ilgili açıklama yokluğu, hedeflerin iyi ifade edilmemiş olduğu, mantıksal bir taksonomi eksikliği ve işlevlerde genel ifadelerin yer aldığı gibi eksikliklere dikkat çekmiştir. Ayrıca bu alt kategoride kazanımların hangi kriterlere göre temaların altında kategorize edildiğinin belirsiz olduğu ve kazanımların kazanım yazma ilkelerine göre hazırlanmadığı ifade edilmiştir.

İhtiyaç analizinde yetersizlik alt kategorisinde uzmanlar ihtiyaç analizinin yapılmamış olduğu ve paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli) fikrinin alınmamış olduğu saptaması yapmıştır.

Bir diğer alt kategori olan *becerilerde yetersizlik* alt kategorisinde uzmanlar duyuşsal becerilerin yer almadığı, Avrupa dil çerçevesindeki her becerinin programda yer almadığı, dört dil becerisinin dağılımının dengesiz olduğu ve duyuşsal alanın ihmal edildiği konularına temas etmiştir. Bunun yanında, eleştirel düşünme ve problem çözmenin programda yer aldığını ancak eksik olduğunu, edinim yerine öğretime vurgu yapıldığını, net bir duyuşsal özellik ve çıktının olmadığını dile getirmiştir.

İçeriğin düzenlenmesinde yetersizlik alt kategorisinde uzmanlar programda içerik düzenleme yaklaşımının belirsizliğine, tema sıralamasının uygunsuzluğuna, içeriğin uygulanacağı kullanım alanı belirsizliğine, tema sayısının fazla olduğuna, temaların hiyerarşik olmadığına, funtionların sunumunun doğru olmadığına, temaların yalınlıktan uzak olduğuna, programın rigid bir yapıda olduğuna, temaların karmaşık olduğuna, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkesinin ihlal edilmiş olduğuna dikkat çekmiştir. Bunlara ek olarak içeriğin yeterince yalın olmadığı, ilgi çekici olmadığı, verimli olmadığı ve sarmallığın olmadığı da uzmanların saptadığı eksiklikler olmuştur.

Dil öğretiminde yetersizlik alt kategorisinde uzmanların saptadığı eksiklikler şunlardır: dil öğrenme yaklaşımına zıt kalıplar, dilbilgisi kalıpları ile iletişimsel yaklaşım çelişkisi ve dil edinimine vurgunun olmaması.

Ölçme ve değerlendirmede yetersizlik alt kategorisinde uzmanlar programla ilgili şu yetersizlikleri saptamıştır: Ölçme teknikleri için örnek form yokluğu, teorinin pratiğe dönüşmediği, değerlendirmede duyuşsal alan eksikliği, örnek değerlendirme eksikliği, duyuşsal özellikleri ölçecek araç yokluğu ve ölçme ve değerlendirme açıklamalarının eksikliği. Bunun yanında uzmanlar etkinlik yönergelerinin az olduğu veya hiç olmadığı ve etkinlik değerlendirme türünün net olmadığını da dile getirmiştir.

Materyalde yetersizlik alt kategorisinde uzmanlar dinleme materyalinin var olduğunu ancak eksik olduğunu, videoların yok veya eksik olduğunu, materyal örneklendirmesinin somut olmadığını ve materyallerin dört dil becerisi ile ilişkilendirilmemiş olduğunu dile getirmişlerdir.

Programın yetersizlikleri neler teması alt kategorilerinden biri de *öğretim yöntem ve tekniklerindeki yetersizliklerdir*. Uzmanlar örnek etkinlik eksikliğine, önerilen yöntem ve

tekniklerin açık olmadığına ve öğretmenlere yönelik açıklamaların yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir.

Sürede yetersizlik alt kategorisine ise ders saatinin yetersiz olduğu ve kazanımların yetişemeyebileceği konuları uzmanların parmak bastığı noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Programın yetersizlikleri neler temasının son alt kategorisi yaşamla *ilişkilendirmede yetersizlik* olarak saptanmıştır. Bu alt kategoride uzmanlar sınıf dışı İngilizce'yi kullanma ortamı belirsizliğine ve dil öğretiminde öneme sahip toplumsal konu eksikliğine değinmiş ayrıca toplumsal sorunların programda yer aldığını fakat eksik olduğunu dile getirmişlerdir.

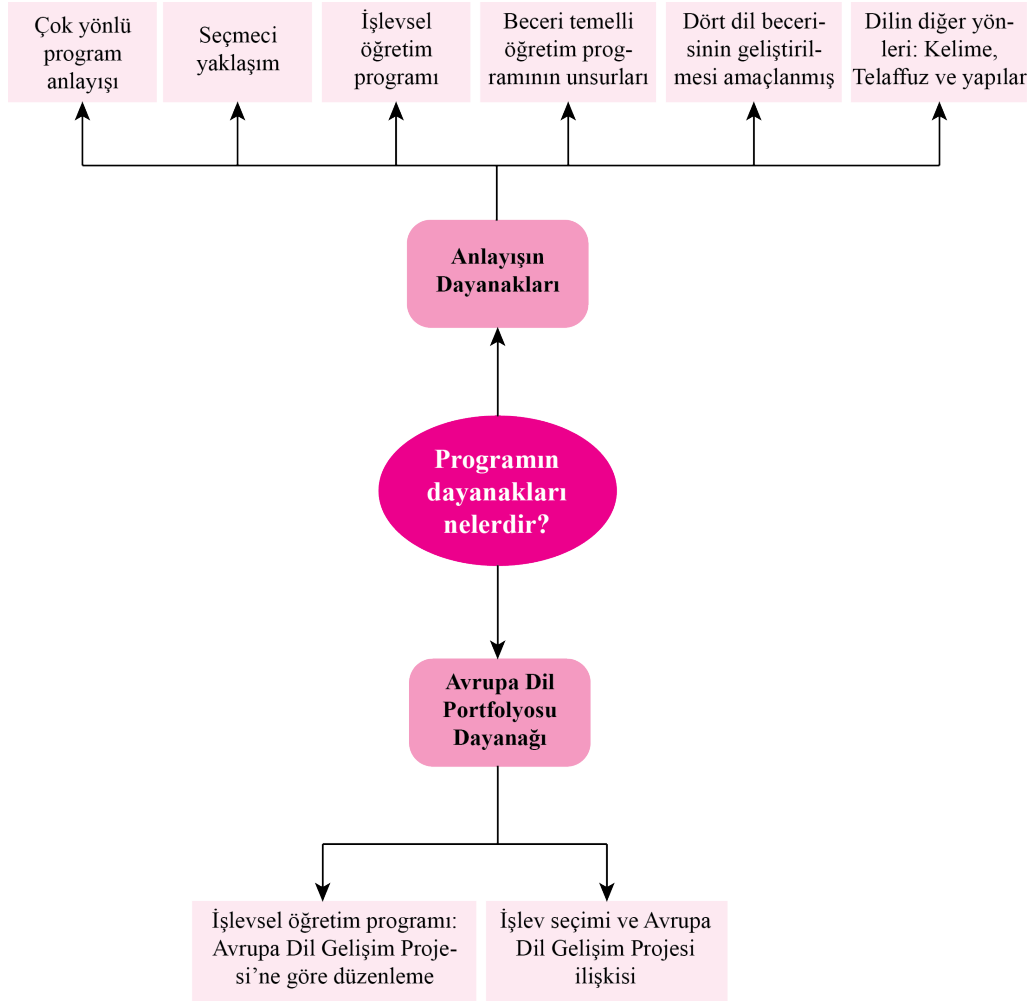
Programın Dayanakları Nelerdir?

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün “programın dayanakları nelerdir?” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu tema altında iki alt kategori elde edilmiştir. Bunlar: 1) anlayışın dayanakları 2) Avrupa Dil Portfolyosu dayanağıdır. Bu tema, altında oluşan alt kategoriler ve alt kategoriler altındaki kodlar şekil 9’da özetlenmiştir.



Şekil 9: Tema 3 alt kategorileri

Şekil 9’da görüldüğü üzere *programın dayanakları nelerdir* temasının alt kategorileri Avrupa Dil Portfolyosu dayanağı ve anlayışın dayanaklarıdır.



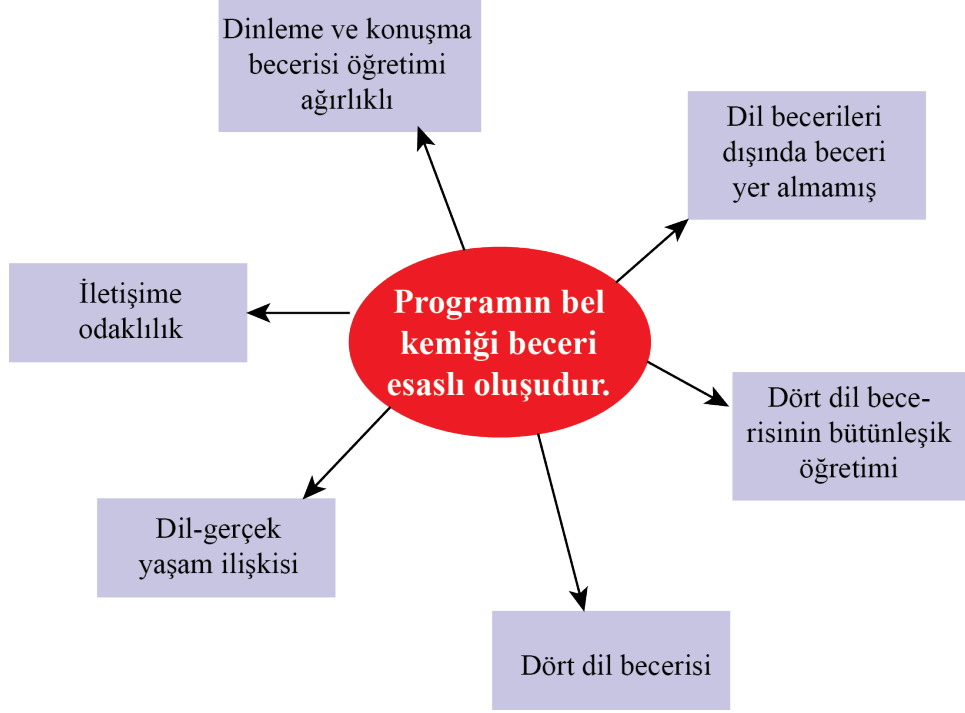
Şekil 10: Tema 3 alt kategorileri ve kodları

Anlayışın dayanakları alt kategorisinde uzmanlar çok yönlü program anlayışının, seçmeci yaklaşımın, işlevsel öğretim programı özelliğinin ve beceri temelli öğretim programının unsurlarının varlığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca dört dil becerisinin geliştirilmesinin amaçlanmış olduğu ve dilin kelime, telaffuz ve yapılar gibi diğer yönlerinin de göz önünde bulundurulmuş olduğunu da dile getirmişlerdir.

Programın dayanakları nelerdir temasının diğer alt kategorisi olan *Avrupa dil portfolyosu dayanağı* alt kategorisinde uzmanlar programın Avrupa Dil Gelişimi Projesi'ne göre işlevsel öğretim programı şeklinde hazırlanmış olduğuna vurgu yapmış ve işlev seçimi ve Avrupa Dil Gelişim Projesi ilişkisine dikkat çekmişlerdir.

Programın Bel Kemiği Beceri Esaslı Oluşudur

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu bir diğer tema “programın bel kemiğinin beceri esaslı oluşudur. Bu tema altında oluşan kodlar şekil 11’de özetlenmiştir.

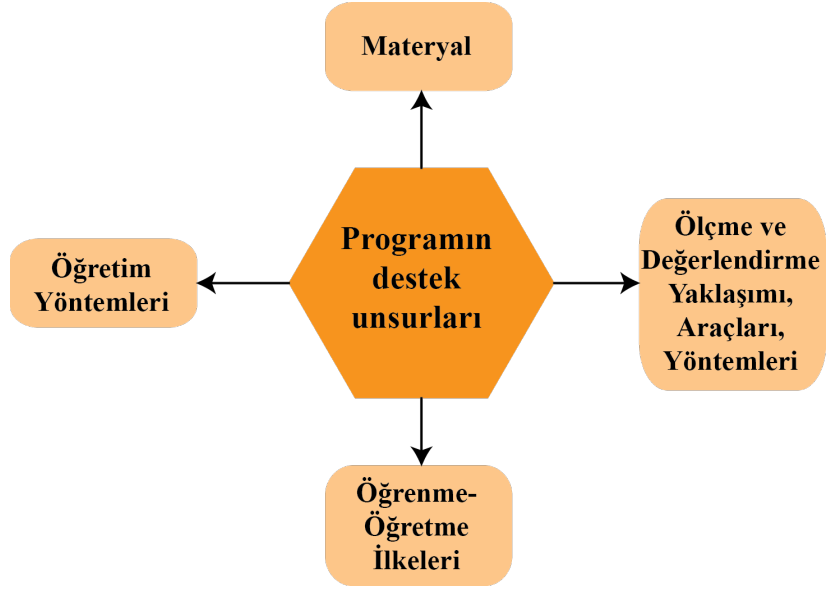


Şekil 11: Tema 4 alt kategorileri ve kodları

Programın bel kemiği beceri esaslı oluşudur temasında uzmanlar şu konulara dikkat çekmiştir: programın dinleme ve konuşma becerisi öğretimi ağırlıklı olduğu, iletişime odaklandığı, dil becerileri dışında becerilerin yer almamış olması, dört dil becerisinin bütünlük öğretimi, dört dil becerisine vurgu yapması ve dil-gerçek yaşam ilişkisi.

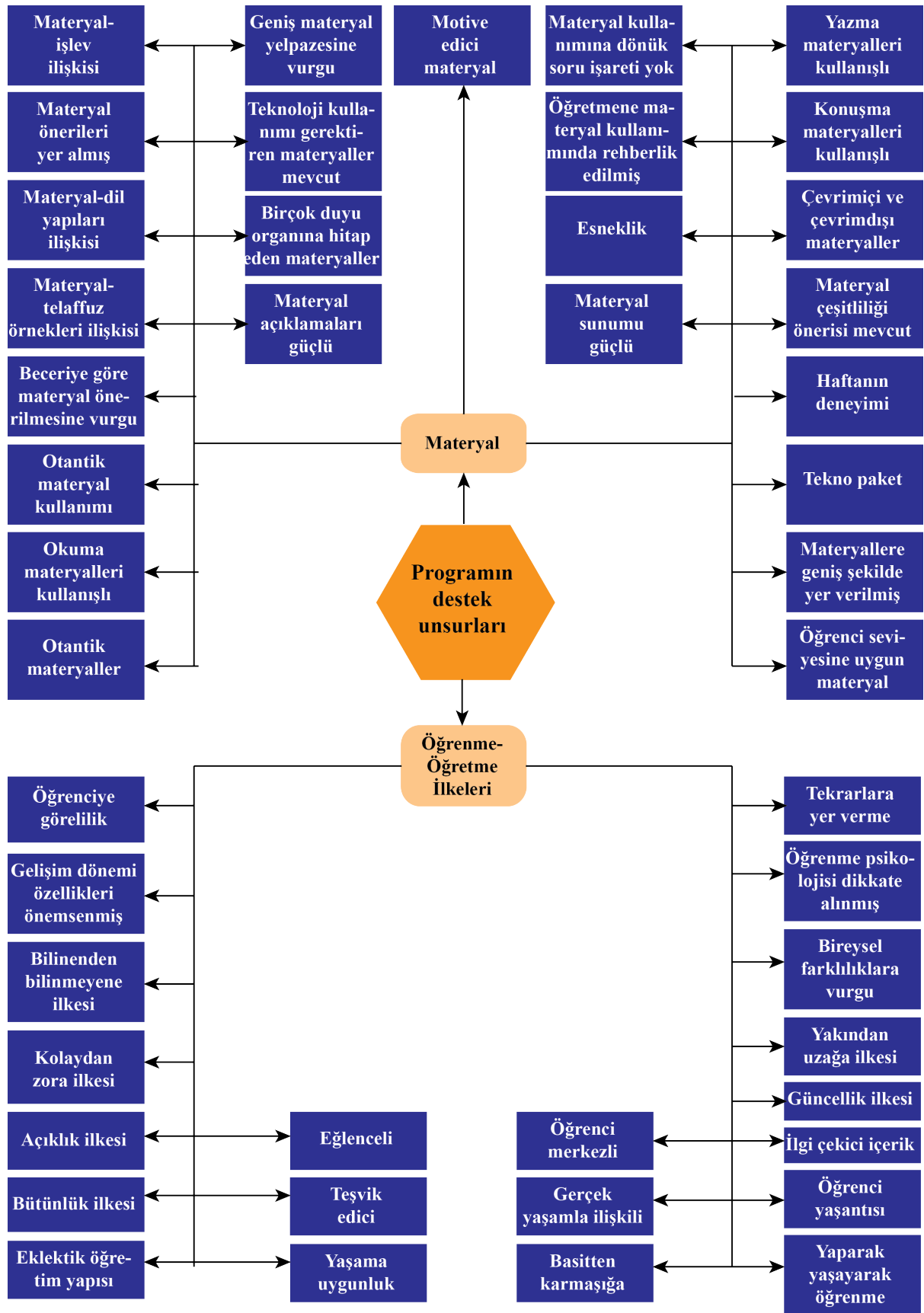
Programın Destek Unsurları

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün “programın destek unsurları” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu tema altında dört alt kategori elde edilmiştir. Bunlar: 1) materyal 2) öğrenme-öğretme ilkeleri, 3) öğretim yöntemleri, 4) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, yöntemleridir. Bu tema, altında oluşan alt kategoriler ve alt kategoriler altındaki kodlar şekil 12’de özetlenmiştir.

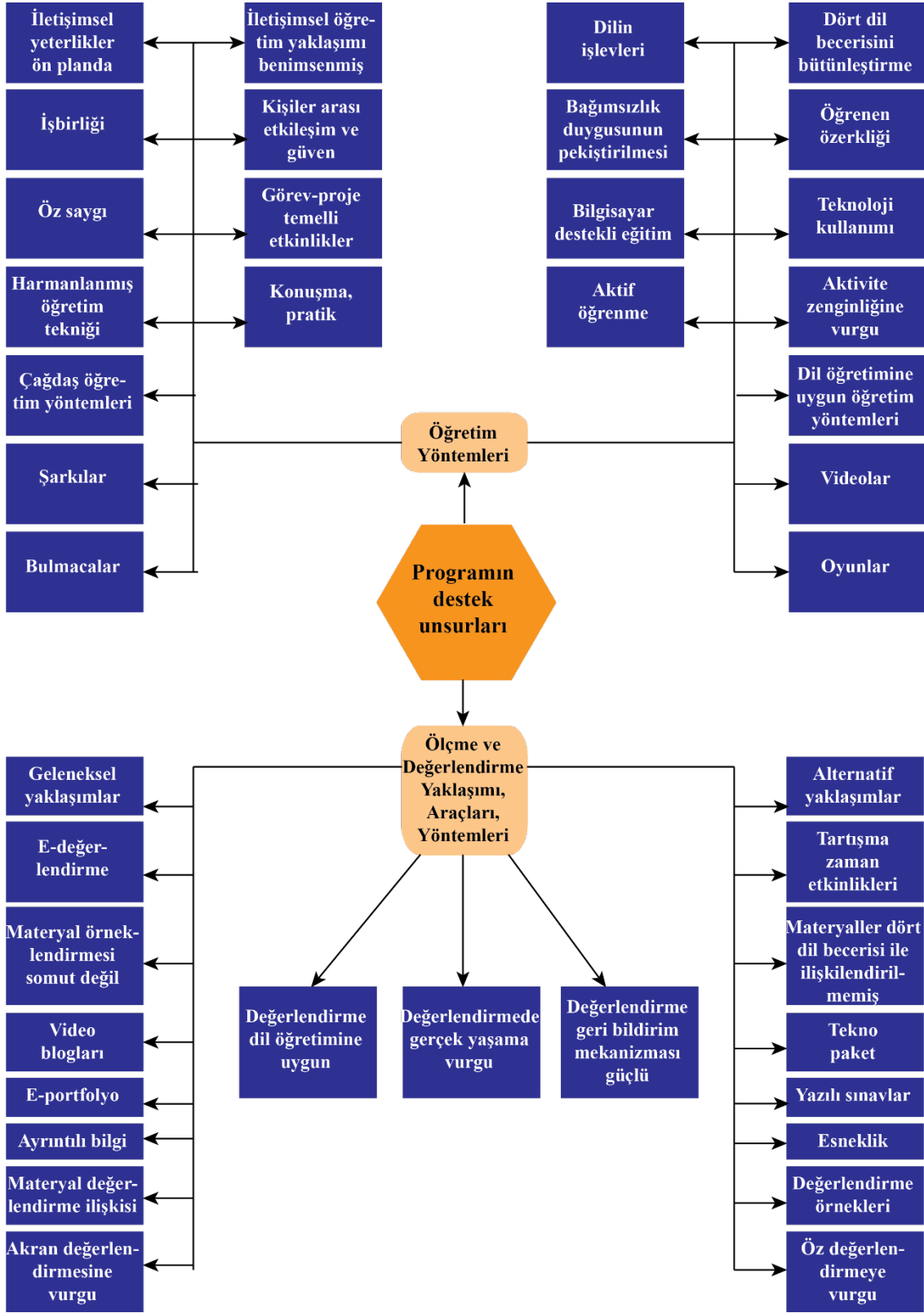


Şekil 12: Tema 5 alt kategorileri

Şekil 12’de görüldüğü üzere *programın destek unsurları temasının* alt kategorileri materyal, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, yöntemleri, öğrenme-öğretme ilkeleri ve öğretim yöntemleridir.



Şekil 13: Tema 5 alt kategorileri ve kodları



Şekil 13: Tema 5 alt kategorileri ve kodları (devamı)

Materyal alt kategorisinde uzmanlar materyal işlev ilişkisinin varlığını, materyal önerilerinin programda yer almış olduğunu, materyal dil yapıları ilişkisinin bulunduğunu, materyal telaffuz örnekleri ilişkisinin bulunduğunu, otantik materyal kullanıldığını, programda geniş bir materyal yelpazesinin var olduğunu, programda teknoloji kullanmayı gerektiren materyallerin mevcut olduğunu, birçok duyu organına hitap eden materyalin bulunduğunu ve materyal açıklamalarının güçlü olduğunu saptamıştır. Bunun yanında, materyal alt kategorisinde, motive edici materyalin bulunması, materyal kullanımına dönük soru işaretinin olmaması, öğretmene materyal kullanmada rehberlik edilmiş olması, programın materyal ile ilgili esnek bir yapıda olması, materyal sunumunun güçlü olması, yazma ve konuşma materyallerinin güçlü olması ve materyal çeşitliliği önerisinin mevcut olması uzmanlarca vurgulanmış diğer hususlardır. Son olarak bu alt kategoride uzmanlar programda çevrimiçi ve çevrimdışı materyallerin bulunduğuna, haftanın deneyimi, tekno paket gibi öğrenciye dönük uygulamaların bulunduğuna, materyallere geniş şekilde yer verildiğine ve öğrenci seviyesine uygun materyal tasarlandığına dikkat çekmişlerdir.

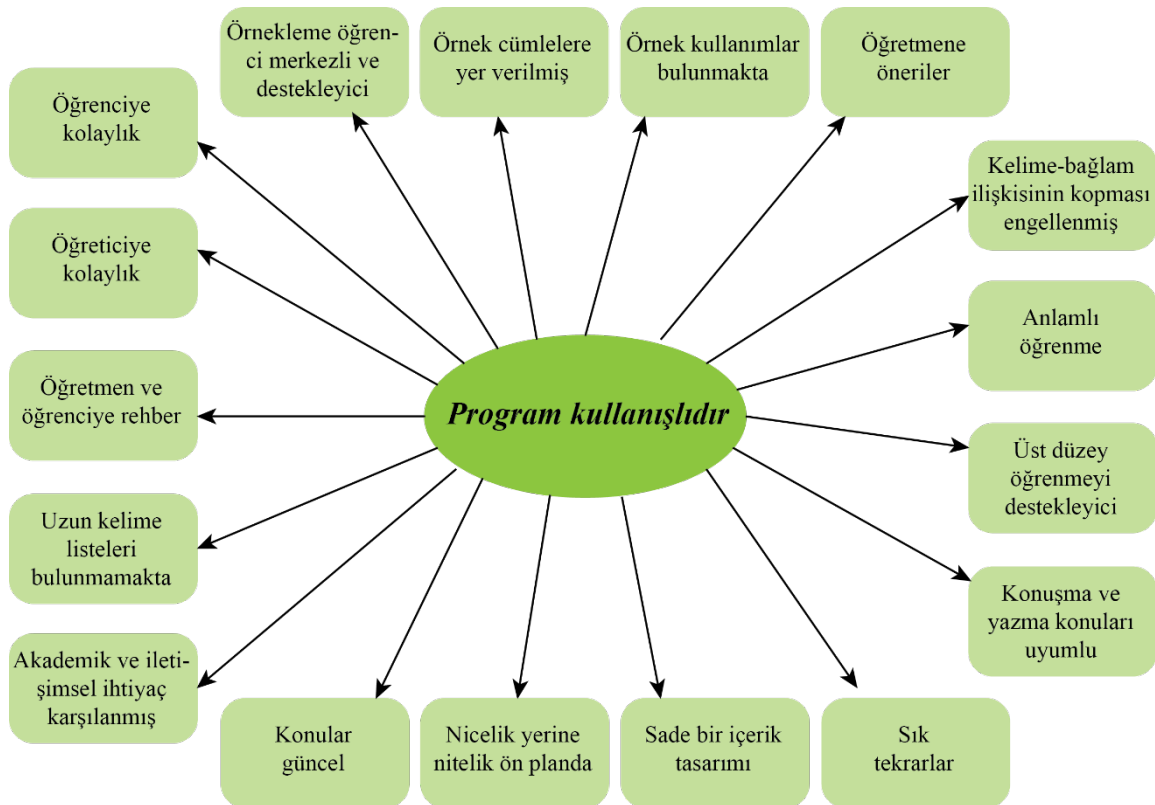
Programın destek unsurları temasının bir diğer alt kategorisi *öğrenme-öğretme ilkeleri* olarak saptanmıştır. Uzmanlar bu alt kategoride programda öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene ilkesi, tekrarlara yer verme, bireysel farklılıklara vurgu, kolaydan zora ilkesi, açıklık ilkesi, bütünlük ilkesi, eklettik öğretim yapısı, yaşama uygunluk, yakından uzağa ilkesi, basitten karmaşığa ilkesi, güncellik ilkesi ve ilgi çekici içerik gibi özellikleri tespit etmiştir. Bunun yanında programın gelişim dönemi özelliklerini önemseydiği, eğlenceli, teşvik edici ve öğrenci merkezli olduğu, öğrenci yaşantısına, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrenci psikolojisini desteklemeye özen gösterdiği de uzmanlarca saptanan konular arasındadır.

Öğretim yöntemleri alt kategorisinde uzmanlar programda iletişimsel yeterliklerin ön planda olduğunu, iletişimsel öğretim yaklaşımının benimsendiğini, kişiler arası etkileşim ve güvenin, işbirliği, öz saygı ve harmanlanmış öğretim tekniğinin ön planda olduğunu, çağdaş öğretim yöntemleri, şarkılar, bulmacalar, görev-proje temelli etkinlikler ve konuşma-pratik gibi unsurların yer aldığını ifade etmiştir. Bunun yanında programda dilin işlevlerinin ön planda olduğu, dört dil becerisinin bütünleştirilmesinin amaçlandığı, bağımsızlık duygusunun pekiştirilmeye çalışıldığı, öğrenen özerkliği, aktif öğrenme, teknoloji kullanımı, bilgisayar destekli eğitim, videolar ve oyunlarla programın zenginleştirildiği ve dil öğretimine uygun yöntem ve aktivitelerin vurgulandığı uzmanlarca öğretim yöntemleri alt kategorisinde belirlenen diğer noktalardır.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, araçları, yöntemleri alt kategorisinde uzmanlar programda genel yaklaşımların benimsendiğini, e-değerlendirmenin bulunduğunu, materyal örneklendirmesinin somut olmadığını, video blogları, e-portfolio ve ayrıntılı bilgilendirmenin bulunduğunu, materyal değerlendirme ilişkisinin mevcut olduğunu ve akran değerlendirmesine vurgu yapıldığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında, değerlendirmenin dil öğretimine uygun olduğu, değerlendirmede gerçek yaşama vurgu yapıldığı ve değerlendirme geribildirim mekanizmasının güçlü olduğu uzmanlarca dikkat çekilen noktalardır. Son olarak uzmanlar programda alternatif yaklaşımlara, tartışma zaman etkinliklerine, tekno pakete, yazılı sınavlara yer verildiğine; programın esnek bir yapıda, öz değerlendirmeye vurgu yapan bir özellik taşısa da materyallerin dört dil becerisi ile ilişkilendirilmemiş olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Program Kullanışlıdır

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu bir diğer tema “program kullanışlıdır”dır. Bu tema altında oluşan kodlar şekil 14’de özetlenmiştir.



Şekil 14: Tema 6 alt kategorileri ve kodları

Program kullanışlıdır temasında uzmanlar programda öğrenciye ve öğreticiye kolaylık sağlandığını, örneklemenin öğrenci merkezli ve destekleyici olduğunu, örnek cümlelere yer verildiğini, örnek kullanımların bulunduğunu, öğretmene önerilerin yer aldığını, öğretmen ve öğrenciye rehberlik edildiğini ve akademik ve iletişimsel ihtiyacın karşılanmış olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanında, konuların güncel olduğu, nicelik yerine niteliğe önem verildiği, sade bir içerik tasarlandığı, sık tekrarların yer aldığı, konuşma ve yazma konularının uyumlu olduğu ve anlamlı öğrenmeye yer verildiği ifade edilmiştir. Son olarak üst düzey öğrenmeyi destekleyici öğelerin bulunduğu, kelime-bağlam ilişkisinin kopmasının engellendiği ve uzun kelime listelerinin bulunmadığı uzmanlarca saptanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt soruları doğrultusunda araştırmanın sonucuna değinilmiş, alanyazın ile ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Program değerlendirme programın mevcut durumundan daha iyi bir duruma getirilmesi için ya da program sürecinde ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesi amacıyla yapılır (Kandemir, 2016). Bu bağlamda OİDÖP'nin değerlendirilmesi sonucu elde edilen saptamalar aşağıdaki gibidir.

Araştırmada uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün sekiz alt kategori ile “program nasıl yapılandırıldı?” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber programda yer alan hedeflerin ayrıntılı olarak ifade edildiği ve İngilizce eğitime uygun olduğu saptanmıştır. Bunun yanında hedeflerin motive edici ve gerçekleştirilebilir olduğu anlaşılmıştır. Alanyazında bu sonuca paralel sonuca ulaşan çalışmalar bulunmaktadır: (C. Küçüktepe, Küçüktepe & Baykın, 2014, İnam-Çelik, 2009). İnam-Çelik'in (2009) öğretmenlerle yaptığı çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Kazanım boyutunda öğretmenler bu programın kazanımlarının anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini ve kazanımların programın genel amaçlarıyla tutarlı olduğunu, programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade etmiştir (İnam-Çelik, 2009). Cihan ve Gürlen (2009), Merter, Kartal ve Çağlar (2012) ise tersi bir sonuç bulgulamıştır. Cihan ve Gürlen (2009) araştırması sonucunda dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların ulaşılabilir nitelikte

olmadığını ve bunların öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri ile haftalık ders saatlerine yönelik olarak yeniden düzenlenebileceği belirtmiştir.

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün on alt kategori ile “programın yetersizlikleri neler?” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Buna göre dilbilgisi kalıpları ile iletişimsel yaklaşımın çelişki içerisinde olduğu saptanmıştır. 2006 yılına kadar geleneksel dil öğretim yöntemlerine dayalı olarak dilbilgisi temelli İngilizce öğretilirken, 2006 Mayıs’ta yürürlüğe giren İngilizce dersi öğretim programıyla birlikte dili dilbilgisini analiz etmekten çok günlük yaşantıda iletişimsel görevleri yerine getirmeye dayanan bir şekilde öğretme temel prensip olmuştur (Haznedar, 2010). Buna göre programın tamamıyla iletişimsel yaklaşıma uymadığı da anlaşılmaktadır. Benzer şekilde İnal ve Aksoy 2011’de yaptıkları çalışmada konuşma ve dinleme becerilerine yeterince yer verilmediğini saptamıştır. Bunun yanı sıra İnal ve Aksoy (2011) derste yeterince öğrenci merkezli aktivitelere yer verilmediğini de saptamışlardır. Tunç (2009) ise çalışmasında öğrencilere yeterince konuşma materyali sunulmadığı saptanmıştır. Karcı (2012) okullarda hala dilbilgisi öğretimine ağırlık verildiğini ve dört dil becerisinin ölçülmesi gereken yöntem ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmadığını bulgulamıştır.

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün iki alt kategori ile “programın dayanakları nelerdir?” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu alt kategoriler ise anlayışın dayanakları, Avrupa Dil Portfolyosu dayanağıdır.

Programın bel kemiği beceri esaslı oluşudur temasında uzmanlar şu konulara dikkat çekmiştir: programın dinleme ve konuşma becerisi öğretimi ağırlıklı olduğu, iletişime odaklandığı, dil becerileri dışında becerilerin yer almamış olması, dört dil becerisinin bütünsel öğretilmesi, dört dil becerisine vurgu yapması ve dil-gerçek yaşam ilişkisi. Programda özellikle konuşma becerisine vurgu yapıldığı, dil becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler içerdiği ve dört dil becerisine ve dili gerçek yaşamla ilişkilendirmeye önem verdiği ortaya çıkmıştır. Nitekim programda Avrupa Dil Portfolyosu tasarısına uygunluk göze çarpmaktadır. Bu program Avrupa birliği ülkelerinde eğitimin ortak paydada yapılabilmesi ve dil yeterliğinde eşdeğerliğin sağlanabilmesi için dil yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programı kapsamında dil öğrenme seviyeleri A, B ve C olmak üzere üç kısımda ele alınmış ve öğrencilerin dil yeterliliğinin bu öğrenme seviyelerindeki hedefler doğrultusunda belirlenmesi ve ölçülmesi hedeflenmiştir. İletişimsel teknik ve yöntemler kullanılarak sınıfta İngilizce kullanılarak öğrencinin işlevsel dil deneyimi yaşamasına olanak sağlayan bu yaklaşım özellikle küçük

yaşlarda başlanan dil öğretimini sıkıcılıktan kurtarmayı hedeflemiştir (TTKB, 2013). Dolayısıyla, programın bu bağlama işlevsellik özelliği taşıdığı düşünülmektedir. Ancak bir başka çalışmada öğretmenlerin çoğunun programın öngördüğü öğretim yöntem ve teknikleri, programın temel aldığı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, öğrenci merkezli eğitim, nöro-linguistik zekâ kuramı gibi gerekli bilgilerden haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır (Özel, 2011).

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların bir bölümünün dört alt kategori ile “programın destek unsurları” temasını oluşturduğu anlaşılmıştır. Özellikle içeriğin sarmal ve tematik olarak iyi düzenlendiği saptanmıştır. Dört dil becerisini bütünleyici bir özellik gösteren içeriğin güncel hayatla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde temaların ilgi çekici olduğu ve dil öğretimine uygun olduğu belirlenmiştir. İnam-Çelik (2009)’un çalışması da benzer bir sonuca varmış ve programın içerik boyutuna ait basitten karmaşığa ilkesine uygun olduğu saptanmıştır. Sarmallıkta amaç Milli Eğitim’ce şu şekilde ifade edilmiştir: Öğretmen merkezli yaklaşımlardan, öğrencinin ne yapabileceğine odaklanan öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş amaçlanmıştır; öğrenme ortamı önem kazanmış ve öğrencinin nasıl öğrendiğini keşfetmesi amaçlanmıştır. Programda sarmal yaklaşım tercih edilmiştir, böylece öğrencilerin bilgiyi tekrar tekrar pekiştirerek öğrenmesi amaçlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 1997).

Bunun yanında programda iletişimsel yeterliklerin ön planda olduğu, kişiler arası etkileşim ve güvenin, işbirliği, öz saygı, harmanlanmış öğretim tekniği ve çağdaş öğretim yöntemlerinin baskın olduğu bulgulanmıştır. Öncesinde yabancı dil öğrenmedeki zorluklar içerisinde uygun dil yaklaşımının benimsenmemiş olması da göze çarpmaktadır. Nitekim Batılılaşma süreci içerisinde açılan Türk okullarında yabancı ve Türk öğretmenler tarafından geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Bu yöntemlerde dil öğretilmemiş dil hakkında bilgi verilmiştir (Işık, 2008). Oysaki dil öğretiminin başarılı olmasında dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim vardır (Krashen, 2000). Bu bağlamda Seçkin (2011) programın öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde aktif kılmayı amaçlaması en güçlü yönü olarak ortaya çıkmaktadır ifadesinde bulunmaktadır.

Programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak genel değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiği, e-değerlendirmenin programda mevcut olduğu ve e-portfolyo ve bilgilendirmenin öğrenciye sunulduğu bulgulanmıştır. Programda örnek form yokluğu, örnek değerlendirme eksikliği, duyuşsal araç gereç eksikliği-yokluğu ve etkinlik

yönergelerinin eksikliği ölçme ve değerlendirme yetersizlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim etkinlik değerlendirme türünün net olmadığı da bulgulanmıştır. Seçkin (2011)'in de araştırmasında öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hangi yöntem-teknikğin nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlerin yeterince yönlendirilmemiş olması sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlere programla ilgili yeterli bilginin verilmediği, bir hizmet içi programın gerekliliği ortaya çıkmıştır (Seçkin, 2011). Bunun yanında, söz konusu çalışmada öğretmenler programda öğretmene daha fazla rehberlik edecek nitelikte bilgiye yer verilmesini talep etmiştir (Seçkin, 2011). İnal ve Aksoy (2011) çalışmalarında biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının yeterli olmadığını ve alternatif ölçme araçlarının yeterince kullanılmadığını bulgulanmıştır. Benzer şekilde C. Küçüktepe, Küçüktepe & Baykın (2014), Cihan & Gürlen (2009) da öğretmenlere programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin nerde ve nasıl kullanılacağına dair yeterince bilgi verilmediğini, bunlara yönelik somut örnekler sunularak uygulamadaki etkililiğinin artırılabilceğini bu konuda bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu bulgulanmıştır.

Öğrencilere proje ve ödevlerde yeterince bilgi sağlanamadığı da saptanan sonuçlardandır. Merter, Kartal ve Çağlar (2012) de benzer şekilde, çalışmalarında programın sunduğu proje ve performans görevlerinin öğrencinin tek başına anlayabileceği ve kendi kendilerine somut şeyler üretebilecekleri derecede anlaşılır olmadığı kanısına varmıştır.

Uzmanların görüşlerinden elde edilen kodların oluşturduğu bir diğer tema “program kullanışlıdır”dır. Program kullanışlıdır temasında uzmanlar programda öğrenciye ve öğreticiye kolaylık sağlandığını, örneklemenin öğrenci merkezli ve destekleyici olduğunu, örnek cümlelere yer verildiğini, örnek kullanımların bulunduğunu, öğretmene önerilerin yer aldığını, öğretmen ve öğrenciye rehberlik edildiğini ve akademik ve iletişimsel ihtiyacın karşılanmış olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanında, konuların güncel olduğu, nicelik yerine niteliğe önem verildiği, sade bir içerik tasarlandığı, sık tekrarların yer aldığı, konuşma ve yazma konularının uyumlu olduğu ve anlamlı öğrenmeye yer verildiği ifade edilmiştir. Son olarak üst düzey öğrenmeyi destekleyici öğelerin bulunduğu, kelime-bağlam ilişkisinin kopmasının engellendiği ve uzun kelime listelerinin bulunmadığı uzmanlarca saptanmıştır. Programın duyuşsal özellikler bakımından da kültüre dayalı, tarafsız, ilgi çekici ve otantik olduğu belirlenmiştir. Öğrenciye hoşgörü kazandırma, öğrencide sorumluluk bilinci geliştirme ve etkili bir iletişimci olma da programda saptanan diğer özelliklerdir. İngilizce’yi akıcı ve etkili kullanma, dilde farkındalık sahibi olma,

gerektiğinde materyalini geliştirme gibi sorumlulukların programda ağır bastığı görülmüştür. Öğrenilenlerin mümkün olduğunca günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin amaçlandığı görülmüştür. Nitekim Cihan ve Gürten (2009) çalışmasında öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kuramadıkları için istenilen düzeyde ders içeriğini öğrenemediklerini ortaya koymuştur. Oribabor (2014) ise programdaki tüm içeriğin kültürel olarak bağlantılı olmasına ihtiyaç olmadığını dile getirmiştir.

Öneriler

Bu çalışma İngilizce öğretmenliği bölümünden lisans mezunu olup yüksek lisansını eğitim programları ve öğretim alanında yapmış uzmanlarla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşünü alan çalışmalar yapılabilir.

Çalışma Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik gerçekleştirilmiştir. Sonuçların daha kapsamlı değerlendirilmesi için İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Çalışma nitel bir çalışmadır. Dolayısıyla nicel çalışmaların sonuçlarıyla desteklenirse daha sağlıklı sonuç ve kararlara ulaşmanın mümkün olacağı düşünülmektedir.

Programda yer alan kazanımların azaltılması düşünülebilir. Hedef ve kazanımlarla ilgili açıklama eklenebilir.

Tema sayısında azaltmaya gidilebilir. Bunun yanında tema sıralamı gözden geçirilebilir.

Dört dil becerisinin dengeli bir dağılımı verilebilir. Dil edinim kuralları benimsenebilir.

Dil öğretme yaklaşımına zıt uygulamalar programdan kaldırılabilir. Örneğin dilbilgisi ağırlıklı öğretime daha az yer verilebilir.

Ölçme ve değerlendirme teknikleri için örnek açıklama formu eklenebilir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinde öğretmenlere yönelik açıklamalar eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2015). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99
- Anchimbe, E. (2006). *Cameroon English, authenticity, ecology and evolution*. Frankfurt: Peter Lang.
- Berk, M. F. (2009). Yabancı dil öğretim yöntemlerinde sözsüz iletişim ve beden dili. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(1). 1302-4193
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall
- Ceyhan, N., & Peçenek, D. (2010). *İngilizce sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının oluşturmacı yaklaşım ve planlı biçime odaklanma ilkelerine göre değerlendirilmesi*. International Conference on the New Trends in Education and Their Implications Konferansı’nda sunulmuş bildiri, Antalya.
- Cihan, T. & Gürlen, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Christal, D. (2003). *English as a global language*. UK: Cambridge University.
- Council of Europe-Avrupa Konseyi (2011). *Avrupa konseyi demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimi bildirgesi*. Strasbourg: Council of Europe.

- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten.
- Demircan, Ö. (1998). *Dünden bugüne Türkiye 'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dili öğrenemiyoruz*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Gazi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Euro Found. (2007). *Avrupa yaşam kalitesi araştırması*. <https://www.eurofound.europa.eu/areas/qualityoflife/eqls/2007> sayfasından erişilmiştir
- Eurydice European Unit. (2001). *Foreign language teaching in schools in Europe. Belgium*. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/foreign_language_teaching_EN_2001.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fitzpatrick, J. L., Sander, J. R. & Worthen B. R. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson
- Griffith, S. (2011). The world speaks English for science, bussines and culture. <https://learningenglish.voanews.com/a/the-world-speaks-english-for-science-business-and-culture/114263.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. New York: Ally & Bacon
- Gökler, Z. S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133
- Gözütok, F. D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (s.77-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

- Gülbahar, Y. & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.
- Haznedar, B. (2010), *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Konferansı’nda sunulmuş bildiri. Antalya.
- Henson, K. T. (1995). *Curriculum development for education reform*. UK: Longman.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnal, B. ve Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85-98.
- İnam-Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kachru, B. (1983). *The indianization of English: The English language in India*. Delhi: Oxford University.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş H, & Fer, S. (2009). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Educational and Science*, 34(153), 47-60
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf ingilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Kaygın, Y. & Yelken, T. (2009). Özel ilköğretim okullarında İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 318-330.
- Kesli Dollar, Y., Tekiner Tolu, A. & Doyran, F. (2014). Evaluating a graduate program of English language teacher education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(2), 1-10.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322.
- Koru, S. & Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Krashen, S. (2000). *Foreign language education the easyway*. Burlingame, CA: Language Education.
- Kristoffersen, D. (2003). *Denmark in educational evaluation around the world. An international anthology*. <http://english.eva.dk/publications/educational-evaluation-around-the-world-an-international-anthology/download> sayfasından erişilmiştir.
- Kumral, O. & Saracoğlu, A. S. (2001). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 27-36
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78
- Madaus, G. F. ve Kellagban, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. P. W. Jackson, (Ed), *Handbook of research on curriculum; aproject of AmericanEducationalResearchAssociation* içinde (s. 132-135). New York: Macmillan.

- Maviş, F.Ö. (2015). İngilizce dersi öğretim programı ile Türkçe dersi öğretim programı arasında hedef, içerik, öğrenme / öğretme durumu ve değerlendirme süreçleri uyumu. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1083-1098
- Mcneil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum in thought and action*. Los Angeles: John Wiley and Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.(2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072, 24 Temmuz 2014.
- Merter, F., Kartal, Ş. & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. New York: Longman.
- Oribabor, O. (2014). An evaluation of the current english language curriculum in nigerian secondary schools. *Journal of Educational and Social Research*, 4(6), 295-300
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon
- Özdemir, E. A. (2006) Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 126-149.
- Özel, T. R. (2011). *İlköğretim İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Parmaksız, R. Ş., & İncirci, A. (2016). Evaluating 10th grade English language curriculum using Stufflebeam's (CIPP) context, input, process, product model. *International Journal of Language Academy*, 4(2), 153-173
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. UK: Cambridge University.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577
- Semerci, Ç. (1998). *Mesleki ve teknik eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi (Program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi)*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sert, N. (2008). İlköğretim programlarında oluşturmıcılık. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453
- Tebliğler Dergisi (1997). *İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıflar İngilizce Dersi Programı*. Ekim 1997, Sayı, 2481. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Education at a glance 2017*. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.html> sayfasından erişilmiştir.
- Toraman, Ç. (2012). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programının (2010) değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme*. İstanbul: Millî Eğitim.

- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. (2015). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğrenimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okul_larinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tyler, R. (2014). *Eğitim programları ve öğretimin temel ilkeleri*, (M. Rüzgar; B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem
- Yıldıran, Ç. & Tanrıseven, I. (2015). Teachers’ opinions on the English curriculum of the 2nd Grade Primary Education. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Worldbank. (2016). *GDP gelişmişlik düzeyi*. <https://data.worldbank.org/data-catalog/GDP-ranking-table> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

Ek 1 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi İçin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın katılımcı,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ABD.'de Yrd. Doç. Dr. Sevil Büyükalın FİLİZ danışmanlığında, “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın (2014) Eisner Modeline Göre Değerlendirilmesi” konulu bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Aşağıda, sözü edilen programın değerlendirilmesi için belirli başlıklar verilmiştir. Sizden beklenen, programı bu başlıklar doğrultusunda analiz ederek değerlendirmeniz ve değerlendirmelerinizi raporlaştırmanızdır. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Kevser Çelik

Gazi Üniversitesi

Tel: 0507-4932196

E-posta: kevseryagli@gmail.com

1. Amaçlar/Hedef ve Hedef Davranışlar/Kazanımlar: İfadesi ve Teknik Özellikleri
2. Hedeflenen Beceriler ve Becerilerin Öğretiminde Önerilenler
3. Temalara Göre Konuların Dağılımı
4. İçeriğin Düzenlenmesi
5. İçerikte Yer Verilen Duyuşsal Özellikler
6. İçerikte Ele Alınan Toplumsal Sorun Olarak Nitelendirilebilecek Konular
7. Programda Temel Alınan Öğrenme-Öğretme İlkeleri
8. Programda Önerilen Öğretim Yöntemleri ve Kullanılma Sıklığı
9. Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Doğruluğu
10. Önerilen Öğretim Materyalleri

11. Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Araçları, Yöntemleri
12. Programın Öğretmene Yüklediği Rol ve Sorumluluklar
13. Programın Öğrencilere Yüklediği Rol ve Sorumluluklar

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Kevser Çelik
Uyruğu	TC
Doğum tarihi ve yeri	25.10.1989 Kırıkkale
Medeni hali	Evli
Telefon	507 493 2196
Faks	
E-posta	kevseryagli@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet
Lise	Kırıkkale Anadolu Öğretmen Lisesi- Dil	2007
Üniversite	Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	2011
Yüksek Lisans		
Doktora		

İş Deneyimi, Yılı	Çalıştığı Yer	Görev
MEB	Kırıkkale	Öğretmen
YÖK	Kırıkkale	Öğretim Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce
--------------------	-----------

Yayınlar

- Usage of Video Feedback in the Course of Writing in EFL: Challenges and Advantages.
- Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi.
- İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliği Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.
- Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın (2014) Eysner Modeline Göre Değerlendirilmesi.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..