

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

GÜNCELLENEN 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ EISNER'IN  
EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Gizem GEVREK ÖZDEN

DANIŞMAN  
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2019

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GÜNCELLENEN 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ EISNER'IN**  
**EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Gizem GEVREK ÖZDEN**

**2008**

**DANIŞMAN**

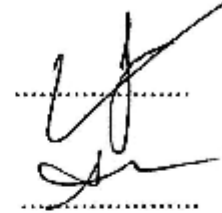
**Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

**BARTIN-2019**

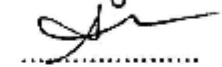
## KABUL VE ONAY

Gizem GEVREK ÖZDEN tarafından hazırlanan "Güncellenen 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 28/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

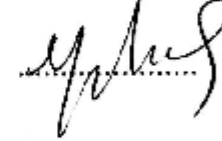
Başkan : Prof. Dr. Çetin SEMERCİ



Üye : Doç. Dr. Ali ARSLAN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ



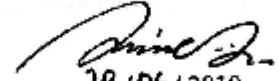
Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../2019 tarih ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ  
(Enstitü Müdürü)



## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin SEMERCİ danışmanlığında hazırlanmış olduğum "Güncellenen 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

  
28/06/2019

Gizem GEVREK ÖZDEN

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezimin bilimsel danışmanlığını üstlenen, konunun belirlenmesi ve çalışmanın hazırlanması esnasında yakın ilgi, anlayış ve desteğini gördüğüm sayın danışman hocam Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye öncelikle şükranlarımı sunarım.

Akademik başarılarıyla örnek olan, cesaretlendiren, olması gerekeni söyleyip yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansımda aldığım derslerde değerli bilgilerini paylaşan, samimiyetleriyle bilgi ve yardımlarını esirgemeyen değerli ana bilim dalı hocalarıma ve tüm öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan ve isimleri bende gizli olan tüm öğretmenlere ve araştırmamda öğretmenlere ulaşmam için çaba gösteren tüm meslektaşlarıma, araştırmam esnasında faydalandığım tüm kaynakların yazarlarına teşekkür ederim.

İlgi ve desteğini esirgemeyen, çalışmamda büyük emeği olan değerli meslektaşım Yavuz ARSLAN'a teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında beni destekleyen çok kıymetli annem Gülenay GEVREK'e ve değerli babam Hüseyin GEVREK'e, varlıklarından her zaman sonsuz güç aldığım kızım Beren ÖZDEN'e ve oğlum Kemal Kaan ÖZDEN'e, manevi desteğini esirgemeyen biricik kardeşim Gülin GEVREK'e ve sevgili eşim Barış ÖZDEN'e çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, ileride bu konuda yapılacak olan çalışmalara ışık tutması ve ilgilenenlere yol gösterici olmasını dilerim.

Gizem GEVREK ÖZDEN

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

#### Güncellenen 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli’ne Göre Değerlendirilmesi Gizem GEVREK ÖZDEN

#### Bartın Üniversitesi

#### Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

#### Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

#### Bartın-2019, Sayfa: 85+ XI

Bu çalışmanın amacı uygulamadaki güncellenen İngilizce öğretim programını “Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli” kapsamında değerlendirmektir. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Bartın ilinde 16 farklı okuldaki 16 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmenlere uygulanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu araştırma, durum çalışması ile hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, Eisner’ın eğitsel eleştiri modelinde yer alan “betimleme”, “yorumlama”, “değerlendirme” ve “temalaştırma” boyutları temele alınarak 4 ayrı grupta sunulmuştur.

Araştırmanın sonunda bulgular 8 farklı alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre; programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program değişikliğini olumlu bulduğu, kazanımların yeterli olduğunu düşündükleri, okul dışında desteklenme koşuluyla basit iletişim kurabilmenin mümkün olduğunu söyledikleri, program içeriğini güncel buldukları, ders saatinin az olduğunu düşündükleri, yöntem-teknik ve materyallerin etkili kullanıldığını vurguladıkları, ölçme-değerlendirmenin programa uygun olmadığını söyledikleri, kitap ve etkinliklerin program için yeterli olmadığını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin güncellenen programın tamamına yönelik düşüncelerinin genelde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Edinilen bulgulara göre; haftalık İngilizce ders saatleri artırılması önerilmektedir. Çalışma nitel bir çalışmadır. Bu yüzden nicel çalışmaların sonuçlarıyla desteklenirse daha sağlıklı sonuç ve kararlara ulaşmanın mümkün olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil öğretimi, İngilizce öğretim programı, program değerlendirme, Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli, 2. Sınıf İngilizce dersi.

## **ABSTRACT**

### **Master's Thesis**

#### **Evaluation of Updated 2<sup>nd</sup> Grade English Curriculum According To Eisner's Educational Criticism Model**

**Gizem GEVREK ÖZDEN**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences Department of Educational Sciences Curriculum  
and Instruction**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

**Bartın-2019, Pp: 85+XI**

The purpose of this study is to evaluate the updated 2<sup>nd</sup> grade English curriculum according to Eisner's educational criticism model. The research was carried out with 16 English teachers in 16 different schools during the 2018-2019 academic year. Data were collected by means of interview forms applied to teachers. The research is a qualitative study patterned by case study. In the analysis of data, descriptive analysis method was used. The findings of the study were presented in four different groups based on "description", "interpretation", "evaluation" and "thematics" dimensions which are in Eisner's educational model.

As a result of the research, findings were categorized 8 different subcategories. Accordingly, it was obtained that teachers thought that the program was favorable, learning outcomes were sufficient, elementary communication was possible only if supported by out of school education, the theme of program was up to date, the period of subject was inadequate, method-technique and materials were used effectively, assessment and evaluation wasn't appropriate to program, course book and activities weren't adequate.

It was concluded that the thoughts of English teachers about the whole program were favorable in general.

According to findings, it is suggested that weekly English course hours should be increased. This is a qualitative research so it is thought that if it is supported by the findings of quantitative researches, it will be possible to approach better results and decisions.

**Keywords:** Language teaching, English curriculum, curriculum evaluation, Eisner Educational Criticism Model, 2nd grade English lesson.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	I
BEYANNAME.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT .....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ .....	IX
EKLER LİSTESİ.....	X
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Eğitim ve Öğrenme .....	6
2.2. Ana Dil-Yabancı Dil Kavramları.....	6
2.3. Çok Dillilik .....	9
2.4. Yabancı Dil Öğrenme İhtiyacı .....	9
2.5. Yabancı Dil Öğretme Teknikleri .....	10
2.6. Dil Öğrenmeye Etki Eden Unsurlar .....	12
2.7. İkinci Dil-Yabancı Dil .....	13
2.8. İkinci Dil Edinimi .....	14
2.9. Erken Yaş Dil Eğitimi.....	20
2.9.1. Türkiye’de Erken Yaşta Yabancı Dil.....	21
2.9.2. Yaşın Yabancı Dil Öğrenmeye Etkisi .....	22
2.10. Gramer Kavramı .....	23
2.11. Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Eğitim Programları.....	25
2.12. Program Değerlendirme-Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri.....	27



2.13. Program Değerlendirme Modelleri .....	29
2.13.1. Amaca Dayalı Model.....	30
2.13.2. Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli .....	31
2.13.3. Tutarsızlık Değerlendirme Modeli.....	32
2.13.4. Uygunluk-Olasılık Modeli .....	32
2.13.5. Yeterlilik Modeli .....	33
2.13.6. Amaçtan Bağımsız Değerlendirme Modeli .....	34
2.13.7. Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli .....	35
2.14. İlgili Araştırmalar .....	36
2.15. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi .....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli .....	41
3.2. Çalışma Grubu .....	43
3.3. Verilerin Toplanması .....	45
3.4. Verilerin Analizi .....	46
3.5. Uygulama Süreci.....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR .....	48
4.1. Betimleme Aşamasına İlişkin Bulgular .....	48
4.1.1. Program Değişikliğine İlişkin Bulgular .....	48
4.1.2. Kazanımlara İlişkin Bulgular .....	49
4.1.3. Süreçlerin Örtüşmesine İlişkin Bulgular .....	51
4.1.4. İçeriğin Yeterlilik Durumuna İlişkin Bulgular .....	54
4.1.5. Ölçme-Değerlendirmenin Programa Uygunluğuna İlişkin Bulgular .....	56
4.2. Yorumlama Aşamasına İlişkin Bulgular.....	58
4.2.1. Program Güncellenmesinde Öğretmen Fikirlerine Yer Verilmesine İlişkin Bulgular.....	58
4.2.2. Yöntem-Teknik ve Materyallere İlişkin Bulgular .....	61
4.3. Değerlendirme Aşamasına İlişkin Bulgular.....	63
4.3.1. Güçlü ve Zayıf Yönleri İlişkin Bulgular.....	64

4.4. Temalaştırma Aşamasına İlişkin Bulgular.....	66
4.4.1. Program Değişikliği .....	66
4.4.2. Kazanımlar .....	67
4.4.3. Süreçlerin Örtüşmesi .....	67
4.4.4. Ölçme-Değerlendirme .....	67
4.4.5. Program İçeriği.....	68
4.4.6. Program Güncellenmesinde Öğretmen Fikirleri .....	68
4.4.7 Yöntem-Teknik ve Materyaller .....	69
4.4.8. Güçlü ve Zayıf Yönler.....	69
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	70
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	70
5.2. Öneriler .....	72
KAYNAKÇA .....	74
EKLER .....	81
ÖZGEÇMİŞ.....	85

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>		<b>Sayfa No</b>
1.	Araştırmaya katılanların bilgilerinin dağılımı	43
2.	Görüşme değerlendirmelerinin tablosal gösterimi	44
3.	Program değişikliğine ilişkin öğretmen görüşleri	48
4.	Kazanımların yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri	49
5.	Sürecin sonunda öğrencilerin basit iletişim kurabilme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri	51
6.	İçeriğın güncellik durumuna ilişkin öğretmen görüşleri	54
7.	Ölçme-değerlendirmenin programın uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri	56
8.	Programın güncellenmesinde öğretmen görüşlerinin alınması	58
9.	Yöntem-teknik ve materyallerin etkili kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri	61
10.	Programın yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri	64

## EKLER LİSTESİ

<b>EK</b>		<b>Sayfa</b>
<b>No</b>		<b>No</b>
1.	Görüşme formu.....	81
2.	Etik kurul raporu.....	83
3.	Uygulama izni... ..	84

## KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖÇEP: Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni

DEK: Ders Etkinliklerine Katılım

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Eğitim, mevcut kültürün aktarılmasını sağlayan ve toplumu geleceğe hazırlayan bir süreçtir. Birey, eğitim sürecinde var olan bilgileri edinirken bir taraftan da kendi benliğini ve varlığını geliştirir, kişisel özelliklerini keşfeder, yeni şeyler üretir. Zamanımız içerisinde yapılan çalışmalar ile eğitim sistemi üzerinde ciddi gelişmeler yaşanmaktadır. Bu nedenle de sistemin genel yapısı değişim ve gelişim göstermektedir. Bu sistem içerisinde özellikle yabancı dil öğrenme ve öğretme politikaları da ciddi gelişmeler görmüştür. Özellikle en iyi eğitim sisteminin uygulanması açısından ciddi değişimler yaşanmaktadır.

Türkiye’de de birçok ülkede olduğu gibi yabancı dil eğitimi özellikle, İngilizcenin öğretimi uzun yıllardır eğitim konusunun gündeminden düşmemiştir. Yabancı dil eğitiminin sorunları günümüzde tartışılmaya ve yabancı dil eğitimin kalitesini artırma çalışmaları sürmektedir. İngilizce öğretimi hakkında düzenlemeye gidilmiş, birçok çalışma yapılmış ve 1997 yılına kadar Türkiye’de İngilizce öğretimi en erken ortaokul düzeyinde verilirken, 1997 yılında yeni düzenleme ve sekiz yıllık kesintisiz eğitim sistemine geçişle birlikte İngilizce öğretimi ilköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren başlatılmıştır. 2005 yılında yapılandırıcılık anlayışının etkisiyle eğitim programlarında yeni düzenlemelere gidilmesi ve güncellemelerin yapılması ihtiyacı hissedilerek İngilizce öğretim programı da güncellenmiş fakat tekrar İngilizce eğitiminin 4. sınıftan başlayarak verilmesine devam edilmiştir. Ancak son yıllarda diğer ülkelerde yapılan değişikliklerin etkisi sonucunda ve İngilizce eğitimi alanında yapılan çalışmalarda yabancı dil eğitimine 2. sınıfta başlama yönelimi görülmektedir.

Böylece Türkiye’de bu eğilim kendisini göstermiş, eğitim kademelerinde yapılan 8+4 sisteminden 4+4+4 olarak adlandırılan yeni sisteme geçişle beraber 2013 yılından beri öğretim programların birçoğu (İlköğretim Fen Bilimleri, İlköğretim İngilizce, Ortaokul Matematik, Ortaöğretim Biyoloji, Ortaöğretim Fizik, Ortaöğretim Kimya ve Ortaöğretim Matematik programları) güncellenmiştir. Ayrıca, İngilizce öğretiminin 2. sınıftan itibaren başlamasına karar verilerek bu karara uygun olarak İngilizce öğretim programları yeniden düzenlenerek ve aşamalı bir şekilde ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim

programları, ulusal ya da uluslararası seviyede nitelikli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin gelişmesini ve kalkınmasını sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin geliştirilmesini ve korunmasını destekleme gibi amaçlara göre geliştirilirler.

Yabancı dil öğretimi, Türkiye’de hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında eğitim gündeminin önemli tartışma konularından biri olarak devamlı güncelliğini koruyan bir problem olmuştur (Oral, 2010, 62). Cumhuriyet tarihi süresince yaygın, etkili, ve eşitlikçi bir yabancı dil eğitimi sunabilmek için sürekli politikalar geliştirilmiş, bu anlamda hangi yabancı dilin, nasıl, hangi amaçla ve ne zaman, öğretileceğine dair politika, uygulamalar ve mevzuat sürekli değiştirilmiştir. Hâlen tüm bu çabalara rağmen başarılı bir yabancı dil eğitimi sağlanamamıştır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, 5).

Türkiye Cumhuriyeti yüzüncü yıl hedefleri doğrultusunda küresel ve bölgesel rekabet gücünü artırarak 2023 kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeyi planlamaktadır. Sonuç olarak son on yılda ekonomideki değişim OECD gibi birçok uluslararası kurumu gelişmenin devam edebileceğine ikna etmiştir (Çelebi, 2010, 290). Ne var ki küresel rekabette söz sahibi olmayı düşünen Türkiye’nin politik, ekonomik, kültürel ve sosyal alanlarda dengeli bir gelişme göstermesi gerekmektedir. Bu da her alanda nitelikli, yabancı dil bilen insani kapasiteyle mümkündür (Çınar, 2009, 17).

Zaman içerisinde tüm dünyada eğitim ve ticaret için ortak adımlarda atılmaya başlanmıştır. Bu vesile ile ülkelerin birbirlerinin dilini öğrenmeye iten gelişmeler de yaşanmaktadır. Teknolojik gelişmeler ile ülkeler arasındaki mesafede azaldığı için yabancı dil veya dillerin öğrenilmesi de bir ihtiyaç haline gelmiştir. Yaşanan bu gelişmeler ışığında ülkemizde de yabancı dile verilen önem aynı düzeyde artış göstermiştir (Demircan, 1988, 119 akt. Yaman, 2010, 59).

2002’den itibaren yabancı dil öğretimiyle ilgili birçok yeni politika tartışılmış ve bunların bazıları da uygulamaya geçirilmiştir. Bu dönemde yabancı dil eğitimine başlama yaşı, ağırlıklı olarak İngilizce öğretimine dayanan yabancı dil eğitimine ilişkin öğretim programlarının değiştirilmesi, haftalık ders saatlerinin düzenlenmesi, bazı ortaöğretim kurumlarındaki hazırlık sınıflarının kaldırılması, farklı yabancı dillerin programa katılması, akademisyenlerin yabancı dil öğrenmesi, öğretmen açığının giderilmesi, meslek liselerinde ve meslek yüksek okullarında yabancı dil öğretimi, yabancı dilde ve farklı ana

dillerde eğitim gibi konularda birçok yeni uygulama gündeme gelmiştir (Kılıç ve Gedikoğlu, 2005, 7).

Ülkeler arasında yaşanan hızlı gelişmeler birbirleri ile yapılacak olan tüm işlemlerde birlikte veya ortak hareket etme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Bu nedenle de ülke içerisinde yaşayan vatandaşların o ülkenin kültürü ve dili hakkında bilgi sahibi olunmasını da zorunlu hale getirmiştir. O nedenle de ülkeler arasında kültürel alışverişlerde artmaya başlamıştır. Bu noktada yabancı bir dilin öğrenilmesi zorunlu hale gelmiştir. Hem ülkesel hem de kişiler açısından karşılıklı dillerin öğrenilmesi için her türlü çalışmalar yapılmaktadır (Aygün, 2008, 6).

Yaşanan bu gelişmeler ışığında kişilerin yabancı dil öğrenme durumlarını geliştirmek için bu sebeple hizmet veren kurumlarda artmaya başlamıştır. Hem devlet kurumları açısından hem de özel sektör açısından bu kurumlara ilgi son zamanlarda giderek artmıştır. Ülkemizde yabancı dille eğitim veren liseler ile birlikte daha farklı bir boyut kazanmıştır. Yeni politikalar ile birlikte yabancı dilin öğrenilmesi ilkökul seviyelerine kadar indirilmiştir. Bu akımın yerleşmesi ve daha küçük yaşlarda dil eğitimin alınması için üstün çaba verilmiştir.

Bunlara ilaveten özel eğitim kurumları aracılığı ile dersane veya özel kurslar aracılığı ile dil eğitimlerinin verildiği bir sektör meydana gelmiştir. Bu yapılanmalar sayesinde kişilerin her türlü dil öğrenme istekleri karşılanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de çok yoğun bir ilginin yaşandığı eğitim kurumları ihtiyacı oluşmuştur (Ertural, 2008, 42).

Türkçe konuşulan bir ülkede yaşadığımız için, İngilizce çoğumuza yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkiye'deki öğrenciler sınıf dışında İngilizceyi kullanmak ve konuşmak için çok az imkâna sahiptir. Bu yüzden öğrenciler imkânları kendileri yaratmak zorunda kalmışlardır (Kabaharnup, 2010, 12).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Günümüz eğitim sistemi içerisinde programlar çok sık değişmektedir. Bu sebeple kalıcı bir eğitim sistemi modeli ülkemizde henüz sağlanamamıştır. Bu araştırmanın yapılmasındaki ana sebep değişen eğitim sisteminin, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve konu ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır.



Bu araştırmanın amacı, güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesidir. Bu kapsamda şu alt amaçlar oluşturulmuştur:

Betimleme aşaması için;

Güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programında kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin mevcut durumu ortaya koyacak öğretmen görüşleri nelerdir?

Yorumlama aşaması için;

Güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programında yöntem, teknik, teknoloji, materyal ve ortama ilişkin öğretmen yorumları nelerdir?

Değerlendirme aşaması için;

Güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri nelerdir?

Temalaştırma aşaması için;

Güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri (yöntem-teknik-ortam-teknoloji) ve değerlendirme aşamalarında öğrencinin öğrenmesine ve onlara öğretilmesine ilişkin temalar nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmada, ilköğretim 2. sınıf İngilizce öğretim programı Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonunda edinilen bulguların programın geleceğiyle ilgili daha uygun bir şekilde uygulanmasında yol gösterici olması, programdaki eksikliklerin tamamlanmasında ve daha sonra düzenlenecek program geliştirme çalışmalarına ve bu alanda yürütülecek araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bu sebeple çalışmanın, programdan doğrudan etkilenen ve programın yürütülmesini doğrudan etkileyen öğretmenlerin tecrübelerinden yola çıkarak İngilizce Öğretim Programının daha etkili olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, özellikle programı hazırlayanlar için büyük resmi görme imkânı sağlaması açısından yararlı olacağı gibi yabancı dil eğitimi politikalarından etkilenen tüm birimlere bir perspektif oluşturacaktır.

#### **1.4.Sayıtlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görüşme sorularını içtenlikle yanıtladıkları ve sorulara cevap verirken birbirlerinden etkilenmedikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2018–2019 öğretim yılı ile,
2. Yabancı dil (İngilizce) eğitimi alanında uzman ve çalışma grubunda yer alan öğretmen görüşleriyle,
3. Bartın ilinden toplanan verilerle,
4. Görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### **1.6.Tanımlar**

**Eğitim Programı:** Eğitimsel ve kültürel felsefeyi yansıtan genel amaçların kapsamlı açıklamalarını içerir. Bir anlamda ulusal eğitim politikasının yansımasıdır.

**Öğretim Programı:** İlkokul 2. Sınıflarda okutulan İngilizce dersi öğretim programını ifade etmektedir.

**Program Değerlendirme:** Öğretmen görüşlerine dayalı olarak güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesidir.

**Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli:** Eisner, eğitsel eleştiri modelinde, uzmanlardan alınan görüşlerle program hakkında fikir elde edilebileceğini söylemiştir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Eğitim ve Öğrenme

Ülkelerden ülkeye değişen eğitim sistemleri mevcuttur. Her ülkenin kendine ait bir yapısı bulunmaktadır. Eğitim sistemleri, ülkede uygulanan eğitim için gerekli yapılanmayı ifade etmektedir. Konu eğitim olduğu için çok titiz bir çalışmanın yapılması gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemleri hazırlanırken, dikkatli ve özenli bir çalışma yapılmalıdır.

Eğitim, insanların belirli hedefe yönelik yetiştirilme sürecidir. Bu süreç sonunda, bireyin kişiliğinde farklılaşma meydana gelmektedir. Bu farklılaşmanın temelinde yatan etkenler ise eğitim süreci boyunca kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Eğitim bilinçli (formal) ya da bilinç dışı (informal) gerçekleşebilir. Formal eğitim, genelde bir eğitimci tarafından alınan bir eğitim süreci iken; informal eğitim ise bireyin toplum ve çevresi tarafından bilinç dışı görerek ve yaşayarak kişilik özellikleri, değerler ve becerilerinde meydana gelen değişikliktir. İnformal eğitime, bireyin toplum tarafından öğrendiği kültürel değerleri örnek olarak göstermek mümkündür (Fidan, 2012).

Öğrenmede esas olan şey, tekrar veya davranış yoluyla edinilen bir bilginin organizmada meydana getirdiği kalıcı değişikliktir. Bu bağlamda öğrenmeden söz edebilmek için öğrenilen bir şeyin devamlılığı ve tekrarı önemlidir. Bu konuda davranışçılık (behaviorism) felsefesine göre öğrenme, bir uyarıcıya karşı gösterilen tepkinin kalıcı olması olarak tanımlanır (Bacanlı, 2012).

Demircan (2013) ise öğrenmeyi 12 başlık altında toplar ve bu süreçlerden biri gerçekleşmediği takdirde öğrenmeden söz edilemeyeceğini vurgular. Bunlar: "Mantıksal İşlem", "Sınav-Yanılma", "Örneksime", "Genelleme", "Tümevarım", "Tümdengelim", "Ruhbilimsel Yorumlar", "Çağrışımçılık", "Davranışçılık", "Gestaltçı", "Bilişsel", "Bulgulama" dır.

#### 2.2. Ana Dil-Yabancı Dil Kavramı

Ülkemizde eğitim kurumlarında verilen yabancı dil eğitimleri sürekli olarak tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle de her dönemde illa ki bir nevi dil sorunumuz olmuştur (Oral, 2010, 62). Yabancı dilin eğitimi ülkemizin yürüttüğü politikalar ile eş bir biçimde değişkenlik göstermiştir. Bu nedenle de bazı dönemler de farklı dillerin tercih

edilmesinin asıl sebebi budur. Bu sayede iş yapılan ülkenin dili ülke gençlerine de öğretilerek daha kolay iş birliğinin yapılması amaçlanmıştır (Gömleksiz ve Elaldi, 2009, 5).

Her birey, doğumundan sonraki ilk birkaç yıl içerisinde çevresinden aldığı iletişimsel verileri zihninde işleyerek eylemsel ya da sözel hareket etmeyi öğrenmektedir. Bu edinim sürecine, ilk dil ya da anadil denmektedir (Demircan, 2013).

Anadil, bireyin iletişim kurmak için ve sonraki yıllarda bir başka dili veya dilleri öğrenmesi için önemli bir temeldir. Yeni doğan bir çocuk zihninde iletişim becerisi olarak dili 2-13 yaşları arasında tamamlamaktadır. Bu döneme kritik dönem denmektedir. Kritik dönem süreci sonunda iletişimsel beceri olarak zihinde yer alan dil becerisinin gelişimi tamamlanır. Bundan sonraki dönemlerde öğrenilecek bir başka dil veya iletişim türü, zihinde gelişen bu alan üzerinden devam etmektedir. Kritik dönemin en önemli özelliği ise bu dönem zarfında dil öğrenilmesi gerekmektedir. Öğrenilmediği veya eksik öğrenildiği takdirde birey iletişim becerisinden yoksun kalmakta veya kendini yeterince ifade edememektedir (Demirezen, 2003).

Farklı kültürleri tanımak, öğrenmek ve en önemlisi o kültürün dilini konuşabilmek tarihten beri insanların yabancı dile olan merakını uyandırmıştır. Sanayi İnkılâbından sonra dünyanın git gide globalleşmesi ve en sonunda dünyayı birbirine bağlayan internetin ortaya çıkmasıyla farklı coğrafyalarda yaşayan insanların iletişim kurmaları için ihtiyaç duydukları yabancı dil olmazsa olmaz bir önem arz etmiştir.

Yabancı dil bireyin farklı düşünme, olayları farklı bakış açısından ele alma, düşünme yeteneğinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Demircan, 2013). Dil belirli kalıp ve kurallara uyum sağlayan, anlamı olan ve değişen sembollerden meydana gelen, insanların birbirleri ile iletişim sağlayabilecekleri bir araçtır. Aynı zamanda bu ses dizeleri bulunduğu topluma işlevsel bir özellik kazandırmaktadır (Demirel, 2012, 2).

Dil bütünsel bir ses kümesi olmasının yanında insanlar için aynı zamanda bir düşünce aracıdır. İnsanlar aklından geçenleri sözlere aktarmak için bir dile ihtiyaç duyarlar. İnsanların zihinlerinde oluşan farklı ses ve semboller farklı düşüncelere, bu düşüncelerin farklı biçimlerde aktarılması da diğer dillerin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Toplumlarda iletişim aracı olarak kullanılan diller o dilin yazılı ve sözlü şekli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sözlü dil o dilin yazıyla ilişkili olmayan bölümlerinin

sözlü bir şekilde aktarımı ve yazı kısmı ise bu sözlü konuşma dilinin yazıya dökülüş biçimidir (Aksan, 1977, 85 akt. Demirel, 2012, 3).

Yeryüzünde olan kadar fazla dilin konuşulmasının yanında bir ulusun diğer uluslarla iletişim hâlinde kalabilmesi için var olan kendi dilleri yeterli olanakları sağlayamamaktadır. Bu iletişimi doğru bir şekilde gerçekleştirmek adına ülkelerin farklı ulusların dillerini öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Fakat yabancı bir dili ikinci bir dil olarak öğrenmek oldukça zordur çünkü yabancı bir ulusa ait olan bir dili öğrenmek tamamen o ülkenin politik ve ekonomik güçleriyle ilgilidir. Bu sıralamayı ülkenin askerî sözleşmeleri, tarihsel ve kültürel gelişmeleri takip etmektedir. Yapılan bu çalışmalar her iki toplumsal üyelerin birbirleri ile daha iyi anlaşmalarını sağlayarak etkin bir sunumun ortaya çıkmasını istemektedirler (Demirel, 2012, 3).

Gelişen küresel dünyada ülkeler kendi çıkarları dâhilinde bazı hedefler edinmişlerdir. Türkiye'nin de bu doğal süreç içerisinde siyasal, ekonomik, kültürel bazı hedefleri vardır. Siyasal hedef olarak sayılabilecek başlıca hedeflerimizden biri de Avrupa Birliğine tam üyelik sağlamaktır. Böyle bir koşulda ise dil öğreniminin öneminden bahsetmeden geçmek çok yanlış bir tutumdur. Küreselleşen dünyamızda en çok hedeflenen şeylerden biri bilgisayar kullanımı, diğeri de yabancı dil edinimidir (Güneyli ve Demirel, 2009, 286).

Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim arasında çok ince politik farklar bulunmaktadır. Bu farklardan biri tamamen siyasal sebeplere sahip iken diğeri tamamen eğitim ile ilgili sebeplere sahiptir. Yabancı dil öğretiminin amaçları arasında ülke çıkarlarını yok saymak yerine ülkeye faydalı çalışmalara katkı sağlamak yer almaktadır (Çelebi, 2006, 294). Her mesleğin profesyonel gelişim alanında bir yabancı dile ihtiyacı vardır. Kendi alanında yapılan çalışmaları takip etmekten tutun da bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişmeleri takip etmek için yabancı dile olan ihtiyaç gitgide artmaktadır (Arslan, 2009, 311).

Yabancı dil öğretimini savunan birçok bilim adamının yanında ana dil öğretiminin de devam etmesi gerektiğini savunan birçok bilim adamı vardır. Bu bilim adamları ise daha çok yabancı dille olan eğitimin zorluğunu vurgulayarak yabancı dile tam olarak sahip olamama ve düşünce aktarımındaki eksikliklerden dolayı ortaya çıkacak zorluklardan bahsetmektedirler. Ana dile tam anlamıyla hâkim olamayan kimselerin yabancı bir dil

öğrenme ve bunu günlük hayatta yaygın bir biçimde kullanma gibi bir şanslarının olmadığı aşikârdır (Çelebi, 2006, 297).

### **2.3. Çok Dillilik**

İki veya çok dillilik kavramı her ne kadar çok milletli ülkelerde yaygın olsa da, dünyanın globalleşmesi sonucu yabancı dile olan ihtiyaç ve bunun sonucunda git gide yaygınlaşan yabancı dil eğitimleri ile birlikte bu kavramlara yeni anlamlar yüklenmiştir.

Kimi dilbilimci, iki veya çok dilliliği yalnızca çocuklukta kritik dönemde kazanılan bir olgu olarak görürken kimisi bu sürecin ileriki yaşlarda da mümkün olduğunu savunmaktadır.

Bu konuyla ilgili Edwards, her insanın iki dilli olabileceğini savunmaktadır. Bir yabancı dilde en az bir veya iki kelimeye hâkim olsak bile bu bizim iki veya çok dilli olduğumuz anlamına geldiğini ifade eder. İki veya çok dillilikte önemli olan, bireyin bu dil veya dillere hangi dilsel düzeyde hâkim olduğudur (Edwards akt. Gass ve Selinker, 2008).

Demircan'a (2013) göre birey yaşamının herhangi bir evresinde bir nebze dahi olsa bir başka dili kullanmaya başlıyorsa bu onun iki veya çok dilli döneme girmiş sayılacağı anlamına geldiğini ifade eder. Edwards ve Demircan'ın bu konudaki araştırmalarına göre iki veya çok dillik her yaşta mümkündür.

### **2.4. Yabancı Dil Öğrenme İhtiyacı**

Yabancı dil öğrenimine ilişkin birçok düşünür ve bilim adamı ortaya çeşitli kavramlar koymuşlardır. Dünyada ve Türkiye'de yapılan birçok çalışmada diğer ülkelerle karşılıklı ilişkilerin yürütülmesine büyük önem verilmiştir.

Öncelikli olarak yabancı dil öğrenmede gerekçe sayılabilecek başlıklar şunlardır .(Aslan, 2008, 3):

- Toplumsal, kültürel, sosyal gerçekler: Toplumlar arasında yabancı dil bilen ve bilmeyen bireyler büyük ayrılıklara sebep olmuştur. Yabancı dil bilmenin ayrıcalık kazandırması ilkesinden yola çıkarak meydana gelen sınıf ayrımı meselelerini engellemek adına, yabancı dil bilmenin önemi bir kez daha artmıştır.

- Fizyolojik, bilişsel ve bilimsel gerekçeler: Eğitim veren kurumlarda genellikle ana dilde yapılan eğitimler öğrencilerin birçoğunun yabancı dilde başarısız olması ile sonuçlanmaktadır. Böyle bir durumda ise yabancı dil öğrenecek olan bireyler için doğru yerde, doğru şekilde planlama ve doğru öğretim yöntemleri önemli bir hâl almaktadır.

- Ekonomik ve siyasal gerekçeler: Gelişen dünyamızda insanların ülke dışı meslek edinme ve ülke çıkarlarını gözeterek meslek edinme donanımına yaklaştığımızdan yabancı dil ediniminin siyasal ve ekonomik faydalar sağlamakta olduğu görülmüştür. Devletlerin dış politikalarını yönetebilme olgusu ışığında bireylerin ülkeler tarafından ortak kabul edilen ya da en çok tercih edilen dili bilmeleri adeta bir zorunluluk halini almıştır.

Yabancı dil öğrenmenin çok çeşitli sebepleri olduğu yurt dışında yapılan araştırmalarda da geçmektedir. Yabancı dil öğrenme sebepleri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır (Gallagher ve Brett, 2007, 4):ö

- Yabancı dil öğrenmek diğer alanlarda akademik çalışmalar yapmaya katkı sağlamaktadır.

- Yabancı dil öğrenmek başarıya daha çok yaklaştırır.

- Yabancı dil öğrenmek temel yetilerimizin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

- Yabancı dil öğrenmek, kısa, öz, net ve yaratıcı düşünmemize yardımcı olur.

- Erken yaşta yabancı dil öğrenmek, bilişsel düzeyimizi genişletir ve öğrenmemizi kolaylaştırır.

- Yabancı dil öğrenmek, öğrencinin başarısının duysal olarak artmasını sağlar.

- Yabancı dil öğrenen öğrenciler standartlaştırılmış olan sınavlarda daha başarılı olurlar.

- Yabancı dil öğrenmek, kültürel farkındalığın ve yeterlilik düzeylerinin artmasını sağlar.

- Yabancı dil bilmek, öğrencilerin başarılı olan okullara kabulünü ve başarısını olumlu etkilemektedir.

- Yabancı dil bilmek, kariyer fırsatlarını arttırmaktadır.

- Yabancı dil bilmek, toplumu daha iyi anlamayı sağlar.

## **2.5. Yabancı Dil Öğretme Teknikleri**

İnsanlar farklı bir şey öğrenecekleri zaman onların yöntem ve teknikleri çok çeşitlidir. Her yeni yöntem bir diğer yöntemi geliştirmek ya da var olan eksiklikleri kapatmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Günümüzde belirli standartları olan yapılar tarafından kabul edilen belli başlı stratejiler ise;

- Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Bu yöntem yeni değildir, öğretmenler tarafından uzun yıllardır kullanılmaktadır. Klasik metot olarak da adlandırılan bu yöntemde gramer öğretimiyle, öğrencilerin hedef dilin gramer kurallarını öğrenerek kendi anadillerinde de konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek amaçlanır (Larsen ve Freeman, 1986, 4).

- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method): Bu metot dil bilgisi çeviri yöntemine karşı olarak çıkmış yeni bir yabancı dil öğretme yöntemidir. Bu yöntem hem öğrenciyi hem de öğretmeni esas alarak okuma-yazma-dinleme-konuşma becerilerinin hepsinin birlikte verilmesi sağlanır. Bu metotta yabancı dil öğretimi ile ilgili bazı durumlar kalıp şeklinde verildiğinden ve çoğunlukla okuma kitaplarına bağlı kalındığından yabancı dil öğrenme hedefi olan öğrencilerin tam anlamıyla dilin özelliklerini kavrayamamaları sebebiyle başarısızlıkların görülmesi mümkündür (Memiş ve Erdem, 2013, 302).

- Doğal Yöntem (Natural Method): Bu metot yabancı dilde ana dile yakın biçimde öğretim yapılmasını esas almaktadır. Bu yöntem de yine konuşmayı ve anlamayı vurgulamaktadır. Yabancı dilin dil bilgisi yapılarını direk vermeksizin anlaşılır cümleler içinde öğretilmesi hedeflenmektedir. Yapılan eğitim ile kişilerin çok akıcı bir şekilde konuşma yeteneği alması sağlanır. Fakat aynı şekilde yazma okuma yönü gelişmez. Her yaşta öğrenciye aynı yöntemin uygulandığı bu metot, yaş farklılıkları dikkate alındığında başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, 303).

- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method): Bu yönteme göre dil öğrenimi öncelikle dili dinleme sonrasında konuşma sonrasında okuma ve sonrasında da yazma becerisinin geliştirilmesidir. Bu yöntemde daha çok dinleme, anlama, konuşma becerilerine önem verilmektedir. Öğretilen yabancı dil toplumun dil kültürünü öğretmeye yönelik bir şekilde verilir. İşitsel ve dilsel yöntemle yabancı dil öğretilen bu yöntemde cümleler kalıplar şeklinde öğrenilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, 304).

- Bilişsel Yöntem (Cognitive- Code Method): Bilişsel yöntem, davranışsal yöntemle tepki olarak ortaya çıkmıştır ve dil öğretimini yaratıcı bir aşama olarak ele alır. Anlamlı öğrenme temelli yöntem, ezberci öğrenmeye bir tepkidir. İletişim ve üretime dayanan sistemlerin tümü bu yöntemde önemlidir (Doğan, 2012, 172).

- İletişimsel Yöntem (Communicative Method): Bu yöntemde dil bir iletişim aracı olarak kabul edilir ve dili kullanmak açısından kişinin yetkin biri olunması beklenir. Bu yöntemde yabancı dil öğreticinin hem öğretilen olan yabancı dili hem de eğitim verilen



dili çok iyi bilmesi beklenmektedir. Kullanılan materyallerden ve yapılan ders uygulamalarından ziyade diyalogların kullanılması bu yöntemi olumsuz şekilde etkilemektedir (Memiş ve Erdem, 2013, 307). İletişimsel yöntemde, öğretmenler öğrencilerinin sadece duygu ve zekasını değil aynı zamanda öğrenciler arasındaki fiziksel tepkileri, içgüdüsel, koruyucu tepkileri ve onların öğrenme isteklerini göz önünde bulundurur (Larsen ve Freeman, 1986, 89).

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan yöntemlerin hepsi var olan dili en iyi biçimde öğretmeyi hedef almışlardır. Bu yöntemlerdeki önemli sorun ise geliştirilen tekniklerin her yaş grubunda ve öğrenilmek istenilen her dilde uygulanamamasıdır.

## **2.6. Dil Öğrenmeye Etki Eden Unsurlar**

Yaşadığımız dönemde, İngilizcenin ekonomik, politik, sosyal, sanatsal ve bilimsel alanlarda küresel olarak ortak kullanılan bir dil olması nedeniyle ülkemizde de İngilizcenin ikinci veya yabancı dil olarak yoğun bir biçimde öğretilmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde, genel amaç, İngilizce öğrenenlerin iletişimsel ve dilbilgisel becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Böylelikle öğrencilere, İngilizcenin yapısı ve sözcük bilgisi ile hedef dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edindirilmesi amaçlanmaktadır.

Bazı unsurların dil öğrenimindeki başarıya olumlu veya olumsuz etki etmesi kaçınılmazdır. Dil öğrenimi etkileyen bu unsurlarla ilgili olarak, farklı öğrenim teorileri ve yaklaşımları içerisinde farklı görüşler ortaya konmaktadır (Stern, 1984). Conteh-Morgan'a (2002) göre dil öğrenmeyi etkileyen beş unsur; sosyal içerik, öğrenci özellikleri, öğrenme süreci, öğrenme koşulları ve öğrenme etkileridir.

Öğrenmeyi etkileyen bu unsurlar içerisinde sunulan öğrenci özellikleri; kişisel, sosyal ve tutumlara dayalı alanları kapsamaktadır. Bu özellikler, cinsiyet, yaş, şimdiki ve önceki eğitim tecrübeleri, eğitimde teknoloji kullanımı, dildeki yeterlilik düzeyleri ve öğrenme isteklendirme gibi değişkenleri içerir. Öğrencilerin ikinci bir dil öğrenirken, sahip oldukları çeşitli kişisel özelliklere göre farklı yaklaşımlar sergiledikleri (Cotterall, 1999) göz önüne alındığında, öğrenci özelliklerinin dil öğrenmedeki başarıyı olumlu veya olumsuz biçimde etkilemesi kaçınılmazdır.

## 2.7. İkinci Dil- Yabancı Dil

Gün geçtikçe yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç ve ilgi artmaktadır. Günümüz insanı için artık birden çok yabancı dil öğrenilmesinin bir zorunluluk olduğu, tek bir yabancı dilin yeterli olmadığı söylenmektedir.2001 yılını Avrupa Diller Yılı ilan eden Avrupa Konseyi, Avrupa'da konuşulan dillerin kültürel, sosyal ve ekonomik yaşam için ne kadar değerli olduğu ve bu dillerden en az iki ya da üçünü kullanabilmenin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Avrupa Birliği normlarına göre vatandaşların ana dillerinin yanı sıra en az iki Avrupa dilini yeter düzeyde bilmeleri ilke olarak kabul edilmiş ve bu konuda bireylere yardım edilmesine karar verilmiştir (Demirel, 2003, 18). Aynı duyarlılık Avrupa ülkeleri ile koşut olarak ABD'de de hissedilerek dil öğretimi konusunda temel değişikliklere gidilmiştir (Lambert, 2001, 348).

Dil ile bütünleşme süreci yaşanan ülkemizde de dil öğrenmenin önemi üstünde her zamankinden daha çok durulmaktadır. Yabancı dil öğretim programların sadece bir dille sınırlanmasına yönelik eleştiriler artmakta ve ikinci yabancı dil derslerinin programa girmesi (Polat, 2001, 33), hatta yabancı dil öğretmeni yetiştirmede çokdillilik anlayışına dayalı bir modelin benimsenmesi gerektiği (Tapan, 2003, 197) ifade edilmektedir. Son yıllarda bu kapsamda Anadolu liselerinde, özel okullarda ve birçok üniversitede ikinci yabancı dil öğretimi programları uygulanmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı da ilk ve orta öğretimde ikinci yabancı dil konusunda çalışmalar yapmaktadır(MEB, 1999, 571). Yakın bir zamanda orta öğretimin dört yıla çıkarılması ve ikinci yabancı dilin de zorunlu ders olarak programına konulması yönünde karar alındığı (MEB, 2002, 745), ancak bu kararın koşullar henüz elvermediği sebebiyle uygulamaya geçirilemediği belirtilmektedir (Genç, 2003, 93).

Tüm bu gelişmeler kapsamında yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlar ikinci yabancı dil öğretimine gereken özeni gösterip konu hakkında çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Ancak yeniden yapılanma programı ile 1998'den itibaren öğretmen yetiştiren kurumlara getirilen standart müfredatın en temel eksiklerinden biri, yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde ikinci yabancı dil öğretimine yer vermemiş olmasıdır (Uslu, 2002, 37). YÖK ikinci yabancı dilin seçmeli bir ders olarak programda yer almasını uygun bulmakta, böylece yapılan çalışmaları dolaylı olarak desteklemektedir (YÖK, 2001). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede yeni yaklaşım, öğretmen adaylarının birden çok yabancı dili öğrenmesine imkân sağlamayı amaçlar (Krumm, 1994, 6). Son yıllarda özellikle Avrupa'da bu yaklaşım etkisini göstermektedir. Çokdillilik öğretim modelini

benimseyen yaklaşım, ülkemizde de uygulama alanına girmeye başlamıştır. Türkiye genelinde baktığımızda, ikinci yabancı dil öğretimi İngilizceden sonra Almanca biçiminde uygulanmaktadır. Bugün ülkemizde Almancaya talep diğer dillere göre daha fazladır ( Tapan, 2004, 200).

Yabancı dil öğretiminde son yılların en gözde araştırmaları uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimi ve ikinci yabancı dil öğretimi konularında yoğunlaşmaktadır (Lambert, 2001, 360). Bugünün öğrencileri ilerde yetişkin olarak farklı bir yabancı dile gereksinim duyabilirler. Bu yüzden onlara ikinci hatta üçüncü yabancı dili öğrenebilmeleri için imkânlar sunulmalıdır.

Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretimi ile ilgili araştırmaların henüz yolun başında olduğu söylenebilir (Maden ve Sakarya, 2001, Schmidt, 2003, Tapan 2003). Bu konuda öğretimbilgisel ve yöntembilimsel çalışmaların yapılması ve sonuçlarının uygulamalara aktarılması gerekmektedir. İkinci yabancı dili öğreniminde, birinci yabancı dilin önemli bir yeri vardır (Neuner, 2003, 24). Bu diller birbirine benziyorsa öğrenme çok daha çabuk ve kolay olur (Hufeisen 2000, 4). Özellikle akraba olan Almanca ve İngilizce gibi dillerin beraber öğrenilmesinin kolay olduğu düşünülmektedir. İkinci yabancı dil öğretiminde derslerin ön bilgilere dayalı yani bilinenden bilinmeyene doğru karşılaştırmalı olarak yapılmasının başarıyı artırdığı gözlenmiştir (Serindağ, 2003). Ayrıca öğretici ve öğrenci faktörlerinin de önemli olduğu göz ardı edilemez. Özellikle yöntemlerin uygulayıcısı olan yabancı dil öğretmeni adaylarının görüş ve tutumları, konuya yaklaşımları ikinci yabancı dil öğretiminde başarının en belirleyici faktörlerindedir.

## **2.8. İkinci Dil Edinimi**

İkinci Dil Edinimi, bireylerin, anadillerinin (birinci dil) ardından herhangi bir dili edinmelerine/öğrenmelerine ilişkin kuramsal ve görgül çalışmaları içeren bir araştırma alanıdır. Bu araştırma alanının çalışma konusu ikinci dil edinimidir/öğrenimidir.

İkinci dil edinimi; bireylerin ikinci bir dil dizgesini nasıl öğrendiklerini araştıran akademik bir alanı, ikinci dil dizgesini öğrenim sürecini tanımlar. İkinci dil ediniminin, çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrencilerine ve öğrenim sürecine odaklanan “şemsiye” bir alan ve aynı zamanda bir üst terim olduğunu söylemek olasıdır (Doughty ve Long, 2003, Ellis, 2008). Bu kapsamda, ikinci dil terimi, birinci dilin dışındaki dile ya da dillere işaret etmektedir. İşaret edilen dil, ikinci, üçüncü, dördüncü dil ya da yabancı dil olabilir. Başka bir anlatımla, birinci dil edinildikten sonra öğrenilen dil/diller genel olarak

ikinci dil olarak tanımlanmakta (Benati ve Angelovska, 2016; Larsen-Freeman ve Long, 2014; Littlewood, 2007; Mitchell ve Myles, 2004), yaygın bir biçimde hedef dil olarak da adlandırılmaktadır (Saville-Troike, 2012, 159).

İkinci dil edinimi, doğal iletişim bağlamlarında gerçekleşen biçimsel olmayan ikinci dil öğrenimini/edinimini, biçimsel eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimini/edinimini, sözü edilen bu ortam ve koşulların bir bileşimini içeren ikinci dil öğrenimini/edinimini içerir. Saville-Troike'nin (2012) verdiği örneklere göre, biçimsel olmayan öğrenim, bir Japon çocuğu ABD'ye götürüldüğünde ve İngilizceyi anadili olarak konuşan çocuklarla birlikte oynayarak ve özgül bir dil öğretiminin yapılmadığı bir okula giderek öğrendiğinde gerçekleşir. Kanada'daki Guatemalalı yetişkin bir göçmenin İngilizceyi, İngilizce anadili konuşurlarıyla ya da ikinci dil olarak konuşan diğer çalışanlarla iletişim sürecinde öğrenmesi de biçimsel olmayan öğrenimdir. İngiltere'deki lise öğrencileri Fransızca dersi aldıklarında ya da Kolombiya'da bir avukat İngilizce öğrenmek için akşam sınıfındaki derslere katıldığında biçimsel öğrenim gerçekleşir. Biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenimin birleşimi ise, Amerikalı bir öğrencinin bir yandan Taipei'de bir sınıfta Çince öğrenirken bir yandan da sınıf dışındaki toplumsal etkileşim ortamında günlük yaşam deneyimleri için Çinceyi kullanmasına gönderme yapar. Benzer olarak İsrail'de Etiyopyalı yetişkin bir göçmen hem özel bir sınıfa devam ederek, hem de diğer çalışan ya da yaşayanlarla etkileşim içine girerek İbraniceyi öğrendiğinde biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenimin birleşimi gerçekleşir.

Biçimsel ve biçimsel olmayan bağlamlara dayalı olarak kimi araştırmacılar tarafından öğrenilmekte olan dilin ve öğrenme eyleminin adlandırılmasında çeşitli ayrımlar yapıldığı görülmektedir. Buna göre ikinci dil ve yabancı dil, ayrıca öğrenim ve edinim ayrımlarıyla, bu ayrımlara bağlı olarak da Yabancı Dil Öğrenimi, İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi terimleriyle karşılaşmaktayız.

İkinci dil, yukarıda belirtildiği gibi, anadilinin dışında, öğrenilen ya da edinilen herhangi bir dildir (Benati ve Angelovska, 2016; Ellis, 2008; Loewen ve Reinders, 2011). Bu tanıma göre ikinci dil, yabancı dil tanımını da içermektedir. Yabancı dil, genel anlamda birinci olmayan dildir. Daha özel anlamda bir ülkede resmi dil ya da çoğunluk dili olarak konuşulmayan dildir (Loewen ve Reinders, 2011). Yabancı dil, öğrencilerin toplumsal bağlamlarında öncelikli olarak kullanılmaz, yaygın bir iletişim aracı olma işlevi de yoktur. Biçimsel eğitim ortamında, eğitim programı çerçevesinde öğrenilir ancak öncelikli ya da uygulamalı kullanımı yoktur (Saville-Troike, 2012). Sözgelimi, Türkiye'de ilköğretimde

İngilizce öğrenmeye başlayan bir çocuk yabancı dil öğrenimi sürecindedir. Öte yandan çocuk, anadili edinimini büyük ölçüde tamamladığı için ikinci dilini öğrenmektedir. İkinci dil ve yabancı dil tanımlarında görüleceği gibi, öğrenim ardışıklığına göre yabancı dil ikinci bir dil ya da ikinci dil yabancı bir dil olabilmektedir. Bununla birlikte, hedef dilin öğrenildiği bağlamı belirlemeye yönelik olarak ya da bağlama dayalı olarak, ikinci dil ve yabancı dil arasında belirgin bir ayırım yapılmaktadır. Hedef dil, bu dilin konuşulduğu ortamda öğrenildiğinde -sözgelimi İngilizcenin İngiltere’de öğrenilmesi- ikinci dil konumunda, bu dilin konuşulmadığı ortamlarda, özellikle de sınıf ortamında -sözgelimi, Türkiye’de Almanca öğrenimi- öğrenildiğinde ise yabancı dil konumunda ele alınmaktadır (Vanpatten ve Benati, 2015, 181).

Çoğunlukla da bu bakış açısına dayalı olarak Yabancı Dil Öğreniminden ve İkinci Dil Öğreniminden/Ediniminden söz edilmektedir. Buna göre, yabancı dil öğrenimi, ikinci dil öğreniminden/ediniminden, anadili konuşulan bir çevrede işlevi olmayan başka bir dili, amaca bağlı olarak ve biçimsel eğitimle öğrenme bağlamında farklılaşır. İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi, hedef dilin, anadili konuşurlarının yaşadığı çevrede doğal ortamlarda ve/veya biçimsel eğitimle öğrenilmesini tanımlar. Yabancı Dil Öğrenimi, hedef dilin sınıf dışında konuşulmadığı bağlamlardaki dil öğrenimine, İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi ise hedef dilin sınıf dışında konuşulduğu bağlamlardaki dil öğrenimine gönderme yapmak için kullanılır. İkinci dil ve yabancı dil bağlamları arasındaki temel ayırım, öğrencinin sınıf dışında hedef dille birlikte olma niceliğine ve hedef dili deneyimleme olanaklarına dayanır. Yabancı dil bağlamında dil girdisi, ikinci dil bağlamına göre daha az ve sınırlıdır. Buraya değin, öğrenim bağlamlarına dayalı koşullar çerçevesinde yabancı dille ikinci dil arasında ayrımsal bir belirleme yapıldığı, yabancı dille öğrenim, ikinci dille ise öğrenim ve edinim kavramlarının eşleştirildiği görülmektedir. Bu eşlemelerde, öğrenim, hedef dilin yetkin bir kullanıcısı olma sürecini, edinim ise öğrencilerin ikinci dil girdisini eğitim ortamı dışında doğal iletişim ortamlarında deneyimlemeleriyle oluşan genel ikinci dil gelişim sürecini işaretlemektedir (Loewen ve Reinders, 2011).

Ancak sözü edilen eşlemelerin bir kısmında öğrenim ve edinim kavramlarının kullanılmasının seçimsel olduğunu, kavramların üst terimler olarak birbirinin yerine kullanıldığını (Ellis, 2008) belirtmek gerekir. Bununla birlikte, ikinci dil, konumlanışı gereği doğal iletişim ortamını, edinim de anadilinde olduğu gibi, dil girdisinin sezgisel olarak, doğallıkla alınmasını ve içselleştirilmesini içerdiği için kimi araştırmacılar (Krashen, 1985) ikinci bir dilin doğal bağlamlardaki öğrenimini vurgulamak amacıyla

İkinci Dil Edinimi terimini tercih etmektedirler. İkinci dilin toplumsal ve işlevsel konumu ikinci bir dilin “edinimi” sürecini işaretlemektedir. İkinci dil, toplumsal ve işlevsel açıdan, “bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araçsal işlevi olan ancak anadili konumunda olmayan (nonnative) dildir” tanımıyla ele alındığında, sözelimi, toplumsal/bölgesel ikidillilik bağlamında, ikinci dil ediniminden söz etmek olasıdır. İkinci dilin, işlevsel bakış açısıyla “resmi ortamlarda ya da eğitim, iş ve diğer temel amaçlar için gereksinim duyulan baskın dil” olarak tanımlanması ikinci dil edinimi sürecine, sözelimi kalıt dil (heritage language) öğrencilerinin ikinci dil edinimlerine gönderme yapmaktadır. Belirtilen bağlamlarda, ikinci dilin doğal bir katılımla ve büyük ölçüde rastlantısal olarak öğrenildiği, dil edincini oluşturan bilgilerin ve becerilerin içselleştiği ardışık bir edinim süreci söz konusudur. Bununla ilgili olarak Nicholas ve Lightbown (2008), çocukluk döneminde belirli bir yaşa değin ve yetişkinlikte ikinci dil ediniminin gerçekleştiğini belirtirler.

Öte yandan, özellikle Doğuşancı yaklaşımlarda, bağlamsal özelliklerin yanı sıra, bilişsel düzlemde edinimin ve öğrenimin birbirinden farklı iki süreci ifade eden kavramlar olarak değerlendirildiği ve bu doğrultuda İkinci Dil Edinimi ile İkinci Dil Öğrenimi arasında belirgin bir ayırım yapıldığı görülmektedir. Krashen’e (1985) göre yetişkinler, ikinci dilde edinç geliştirmede ayrı ve birbirinden bağımsız iki yola sahiptirler. Edinim süreci, anlamlı iletişimsel süreçlerde, anlama ve hedef dilin kullanımıyla oluşan, kendiliğinden ve doğal özümleme sürecidir. Bir çocuğun anadilini edindiği sürece benzer bir süreç söz konusudur. Çocuklar dili, kullanıma yön veren kuralların bilincinde olmaksızın kullanırlar. Öğrenim, ikinci dili, bireysel olarak ya da eğitim ortamında bilinçli olarak çalışma sürecidir. Öğrenimi büyük ölçüde yanlışların düzeltilmesi ve dil kurallarının belirtik olarak çalışılması belirler (Ciliberti, 1996, 52; Johnson, 2001, 76; Krashen, 1985, 1-2, McLaughlin, 1987, 20).

Krashen’e göre, edinim ve öğrenim, ikinci dil ediniminde özgül biçimlerde kullanılır. Öğrenimin tek bir işlevi vardır; yönlendirici (monitor) ya da denetleyicidir (editor). Yönlendirici, çıktının kontrol edilmesinde ve düzeltilmesinde zihinsel bir düzenektir. Bu düzenek, işlevi gereği, edinime ve öğrenime ilişkindir. Edinim, konuşurun sözcelerine başlangıç verir, konuşma akıcılığında sorumludur. Yönlendirici, edinilen dizgenin çıktısını, sözcü üretilmeden önce ya da sonra değiştirir (Ciliberti, 1996, 52; Krashen, 1985, 1-2; McLaughlin, 1987, 30). Krashen’a göre, edinim tek bir koşulda, iletişimsel bağlamlarda dili deneyimleme ile gerçekleşebilir. Öğrenim belirtik dilsel

bilgiler içerdiği için öğrencinin ediniminde sınırlı kalmaktadır ve edinime dönüşemez. Bu varsayıma göre, yabancı dil öğrenimi, biçimsel eğitim ortamlarında bilinçli katılımı gerçekleştiren bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1999, 134; Johnson, 2001, 76; Krashen, 1985, 1-2) ve belirlenen sınırlılık gereğince de edinime dönüşemez.

McLaughlin (1987), Krashen'in edinim-öğrenim varsayımlarının temelindeki bilinç ögesini bireyin zihninde gözlemlemenin olanaksız olduğunu belirterek edinim ve öğrenim arasındaki ayrımı eleştirmiştir. Schmidt (1986, 1990) ikinci dil ediniminde bilinç kavramının yeniden tanımlanması gerektiğini, bilinç kavramı kapsamında amaçlılık ve rastlantısallık arasında bir farkın söz konusu olabileceğini vurgular. Amaçlılık durumunda, öğrencilerin eğitim ortamına öğrenme amacı ile geldiklerini, rastlantısallıkta ise öğrenme amacı gütmediklerini ancak her iki durumda da bilinçli bir tutum sergilediklerini ve girdiye odaklandıklarını belirtmektedir. Ellis'e göre (1997), edinim-öğrenim arasındaki bu ayrım oldukça "keskin"dir. Çünkü yapılan ayrımında öğrenilen bilgi hiçbir zaman edinilen bilgi olamaz. Ancak bir dilbilgisi yapısının yinleme yoluyla içselleşmesi, yani kendiliğinden üretilmesi, bu duruma karşı bir örnek oluşturmaktadır. Loewen ve Reinders (2011, 68), öğrenim-edinim ayrımına ilişkin olarak, ikinci dil öğrenimindeki bilişsel süreçlerin niteliksel farkı ile ilgili yeterli bulgu olmadığını belirtmektedirler.

Vanpatten ve Benati (2015), İkinci/Yabancı Dil Öğrenimi ile İkinci Dil Edinimi arasında bir ayrım yapmanın, hedef dilin sınıfın dışında konuşulduğu ve konuşulmadığı bağlamları belirginleştirmek adına ve toplum dilbilimsel açıdan yararlı olabileceğini belirtirler. Bununla birlikte, araştırmacılara göre bu ayrımın dilbilimsel ve ruhsalimsel geçerliği çok azdır. "Bireyler ve dil öğrenim düzenekleri bağlamdan bağlama değişmez. Bağlamlar öğrenim hızını ve sonuncul yetkinliği etkiler, öğrenim süreçlerini etkilemez. Zihin/beyin biçimsel eğitim ortamında ya da diğer konuşurlarla etkileşim bağlamında aynı işleyişe sahiptir. Dilin konuşulması ya da konuşulmamasıyla ilgili olarak toplumsal bağlamlar değişebilir; farklı bağlamlardaki öğrenciler için girdinin ve etkileşimin niteliği ve niceliği değişebilir, ancak dil ediniminin dilsel, ruhsalbilimsel ve bilişsel boyutları bağlama göre değişmez." (Vanpatten ve Benati, 2015, 181). Mitchell ve Myles (2004), öğrenim sınırlılıklarının ve amaçlarının değişebileceğini ancak öğrenim süreçlerinin aynı olduğunu belirterek tüm öğrenmeleri İkinci Dil Öğrenimi çatısı altında toplarlar.

Ellis (2008), İkinci Dil Öğrenimi ve İkinci Dil Edinimi arasındaki ayrımın yüzeysel bir geçerlik taşıdığını ve ayrıca sorunlu olduğunu vurgulayarak süreçlerdeki "bilinçli" olma durumunu belirlemenin güç olduğunu, bu nedenle de öğrenim süreçlerinin benzer ya da

farklı olabileceği konusunda geniş bir çerçeve sunmanın daha doğru olacağını belirtir. Ellis, tüm öğrenim bağlamlarını içerecek biçimde İkinci Dil Edinimi üst terimini kullanır. Benzer biçimde Vanpatten ve Benati (2015) doğal, yönlendirilen ve ikisinin bir bileşimini içeren öğrenim bağlamlarını, Saville-Troike (2012) biçimsel ikinci dil öğrenimi ve biçimsel olmayan ikinci dil öğrenimini İkinci Dil Edinimi şemsiye terimi altında bir araya getirmişlerdir. Öz olarak, İkinci dil edinimi teriminin, alanyazında çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrenimini işaretleyen bir üst terim işleviyle kullanıldığı görülmektedir

İkinci dil ediniminde söylemsel etkileşimin rolüne odaklanan başka bir bakış açısı da Vygotsky'nin (1978) toplumsal etkileşime ilişkin görüşlerine dayanmaktadır. Vygotsky'ye göre, tüm bilişsel gelişmeler, bireyler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleşir. Buna bağlı olarak Vygotsky'nin Yakın Çevre Gelişim Alanı kavramı ikinci dil ediniminde ele alınır; ikinci dil öğrencisiyle daha ileri düzeyde bir konuşur arasındaki etkileşiminin öğrencinin edim düzeyine katkı sağlayacağı öne sürülür. Bu bakış açısına göre, ileri düzeyde bir konuşur, ikinci dil öğrencisinin anlaması ve üretmesi için destekleyici koşullar oluşturabilir ve bu olay edim düzeyini ilerletir (Lightbown ve Spada, 1999, 44).

1980'li ve 1990'lı yıllar arasında gerçekleştirilen araştırmaların dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini belirten sonuçları dilbilgisi öğretimine dönük bir sürü öneriyi ardından getirmiştir. Bir grup araştırmacı biçimsel öğretimle sunulan belirtik bilginin uygulama ile iletişim için gerekli örtük bilgiye dönüşebileceğini savunmuştur. Bir grup araştırmacı (Seliger, 1979) ise, dilbilgisi öğretiminin başlangıçta edinimi gerçekleştiremeyeceğini, fakat dilbilgisi yapılarının anlaşılmasında destek verildiğinde öğrencinin zamanla bu yapıları edinmesine yardımcı olunabileceğini öne sürmüştür (Ellis, 2006). Dilbilgisi öğretiminin doğal edinim süreçleriyle uyuşan bir yolla öğretilmesi durumunda etkili olabileceğini savunan Long (1985), iki yaklaşım belirleyerek Biçime Odaklı (Focus on Form) Öğretim/Yönlendirme ve Biçimlere Odaklı (Focus on FormS) Öğretim/Yönlendirme ayrımına gitmiştir. Biçimlere Odak, özel dil biçimlerinin önceden belirlenmesine ve öğrencilerin biçimleri ayrı öğeler olarak çalışmalarına dayanan planlı bir öğretim yaklaşımı gerektirmektedir. Fark Etme Varsayımına (Schmidt, 1990) göndermelerin yer aldığı Biçime Odaklı öğretim ise, “odağı anlam veya iletişim olan dil öğelerine açık bir biçimde öğrencinin dikkatini çekmeyi” (Long, 1991, 46) içermektedir. Ellis (2001) ise, Biçim Odaklı Öğretim/Yönlendirme (Form Focused Instruction) ile



kapsayıcı nitelikte bir öğretim yaklaşımı önermiştir. Ellis (2001, 1-2), Biçim Odaklı Öğretimi/Yönlendirmeyi “öğrencilerin dikkatlerini dil biçimlerine çekmeyi amaçlayan, planlanmış veya rastlantısal öğretim etkinliği” olarak tanımlamaktadır. Biçim Odaklı Öğretim/Yönlendirmede, öğrencinin, belirtik ya da örtük bir öğretim yoluyla dil girdisindeki biçime dikkatinin çekilmesi, girdideki biçimsel özellikleri tanıyabilmesi ve işlememesi, kullanırken doğruluk geliştirmesi öngörülür (Ellis, 2005, 717). Bir dilbilgisi yapısına sürekli dikkat çekildiğinde öğrencilerin yapıya farkındalık geliştirecekleri öngörülür. Girdi üzerinde gerçekleştirilen işlemler çoğaltıldığında, başka bir deyişle biçimlerin anlamlarına ve kullanımlarına dikkat çekildiğinde dil girdisi alındıya dönüşecektir. Anlam-Odaklı Yaklaşımda önerildiği biçimiyle, dil girdisinin alındıya dönüşmesi için girdinin anlamlı iletişimsel bağlamlarda sunulması gerekmektedir. Özetlemek gerekirse, içeriğindeki “odaklanma” kavramıyla bilişsel süreçleri işaretleyen Biçim Odaklı Yönlendirme, hem Yapısal izlencelere dayalı öğretim biçimlerini hem de dikkatin biçimden çok anlam odaklı etkinliklere çekildiği iletişimci öğretim biçimlerini birleştirmektedir.

## **2.9. Erken Yaş Dil Eğitimi**

İnsanlar zaman içerisinde yaşanan değişimlere odaklı hale gelerek sistem içerisinde yeni diller öğrenme ihtiyacını yaşamaya başlamıştır. Tarihi olarak çok eski dönemlere kadar gidilmektedir. Bu nedenle de farklı dil öğrenimi tarihi bir sürece de sahiptir. Zaman içerisinde farklı ülkelerde yaşayan insanlar için zorunluluk haline dönüşmeye başlamıştır. Bu da sistemin çok hızlı bir şekilde gelişmesine zemin hazırlamıştır. İnsanlar daha farklı dillere yönelerek kendi dillerinin dışında yeni diller öğrenme ihtiyacı duymaya başlamışlardır. Farklı kültür ve özellikleri olan ülkelerin dil ihtiyaçları için ülkeler birbirleri ile rekabet haline girmiş ve birbirlerine ticari ve diplomasi alanlarında üstünlük kurmaya başlamışlardır. Tüm bunları hayata geçirmek için insanlar erken yaşlarında yeni bir dil veya diller öğrenmeye maruz bırakılmışlardır.

Erken yaşta yabancı bir dilin kişilere öğretilmesi daha farklı dönemler içerisinde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu düşüncenin olması yönünde çalışmalar yapanlar olduğu gibi bu fikri eleştirip bunun doğru bir yöntem olmadığını belirten kişilerde olmuştur.

Erken yaşlarda farklı bir dilin öğretilmesi, dile hakim olma noktasında çok önemlidir. İnsanların bu düşüncelere karşı çıkmalarının da kendi çerçevesinde bir mantığı vardır. O zamanlarda uygulanan sistemler ile bu çalışmalar çoğunlukla başarısız olmuştur.

Bu da bazı çevreler tarafından bu yöntemin bırakılması yönünde ağır baskı yapmalarına zemin hazırlamıştır. Kişilerde sistem içerisinde yaşanan bu başarısızlıkların etkisi ile dil öğreniminden soğuyarak kendilerine farklı çıkış yolları aramaya başlamıştır. Bunun çözümü içinde zaman içerisinde çalışmalar yapılmıştır. Bu sayede yeni teknikler ve yöntemler geliştirilerek en etkili dil öğreniminin sağlanması amaçlanmıştır. Bunu da aşmak için çok fazla çalışmaların olması amaçlanmıştır. Kısacası yapılan çalışmalar zaman içerisinde meyvesini göstermiştir. Kişilerin çok erken yaşta farklı farklı dilleri öğrenmesi için yapılan çalışmalar sonuç vermiştir. Erken yaşta zihinlerin çok açık olması ve öğrenme ihtiyacı daha kolay dil öğreniminin olmasını sağlamıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi zaman içerisinde yaşanan öğrenme tekniklerinin gelişimi ile birlikte erken yaşlar dil öğrenimi açısından son derece önemli hale gelmiştir. Bunu da hayata geçirmek için birçok farklı metot zaman içerisinde yer alarak sisteme girmiştir. İnsanlar açısından erken yaşta her şeyin öğrenilmesi açısından önemli bir dönemin olduğu açıkça ortaya konmuştur. Modern zamanlar açısından da bu durum oldukça önemli seviyeye gelmiştir.

Çağımızda yaşanan hızlı gelişmeler insanların dil ihtiyacının aşırı artması ile birlikte dil öğrenilecek dönemlerin de belirlenmesini gerekli hale getirmiştir. Küçük yaşlarda öğrenmenin daha kolay olması sebebi ile birçok model ile yeni dil öğrenimin yaygınlaşması amaçlanmaktadır. Her bölgede küçük yaşlarda çocuklara farklı dillerin eğitimi verilmektedir. Bunda başarı çok yüksek olmasa da istenilen seviyede dönüşler alınmaktadır.

Zamanla gelişen çalışma stratejileri ile erken yaşın dilin veya farklı bir şeyin öğrenilmesi açısından son derece önemli bir dönem olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle de son yıllarda çocuklara yönelik dil çalışmaları yapılarak erken yaşlarda dil öğrenimlerini kazanmaları amaçlanmaktadır.

### **2.9.1. Türkiye’de Erken Yaşta Yabancı Dil**

Ülkemizde çok farklı dönemlerde farklı dillerin öğretilmesi sistemin en büyük amaçları haline gelmiştir. O dönem içerisinde hangi dil dünya çapında etkin kullanılıyor ise o dilin öğretilmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır. Osmanlıdan Cumhuriyete bu durum aynı şekilde devam etmiştir. İlgi duyulan ülkenin dili devlet açısından öğrenilmesi zorunlu dil olarak belirlenmiştir (Demirel, 1999, 13-18).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dilin erken yaşlarda öğretilmesi stratejisi benimsenmiştir. Bunun için çok ciddi yatırımlar yapılarak daha çok etkin öğrenimin sağlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle de tüm çalışmalar bu yönde gelişim göstermiştir. Fakat ülkemiz bu stratejinin uygulanması yönünden zamana ayak uydurmakta geç kalmıştır. Ülkemizde son yirmi yılda sistem içerisinde aktif olarak erken yaş dil öğrenimi hedef haline gelmiştir. Bu nedenle de ailelerde bu duruma geç kaldıkları için son derece hızlı hamleler ile erken yaşta farklı diller öğretilmesini amaçlamaktadırlar. Son yıllarda bu gelişmeleri hızlandırmak için yeni eğitim politikaları geliştirilmiştir. Bu politikalar aracılığı ile devlet çok erken yaşta çocukların önüne farklı bir dil getirerek öğrenmenin hızlandırılmasını amaçlamaktadır.

Geçmişten günümüze farklı dönemlerde farklı modeller ile yeni bir dilin öğretilmesi amaçlanmıştır. Fakat yapılan çalışmalar istenilen başarı oranını maalesef sağlayamamıştır. Bu nedenle de sürekli olarak dil öğrenme ve öğretme politikaları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Zaman içerisinde farklı diller kullanılmış olmasına rağmen son yıllarda İngilizce üzerinde çalışmalar artmıştır. Erken yaş politikaları da bu diller üzerine kurulmuştur.

Kısacası yeni bir dilin öğrenilmesi uygulanan politikalara bağlı bir şekilde değişim göstermektedir. Ne kadar yetkin politikalar olur ise insanların öğrenmesi açısından da o kadar etkin politika bütünlemeleri ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple erken yaş eğitiminin önemi daha da artmaktadır. Etkin bir program ve çalışma ile daha hızlı öğrenme durumu ortaya çıkacaktır.

Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları ile farklı dönemlerde ve zaman içerisinde yöntemsel olarak farklı sistemler uygulanmıştır. O nedenle de sistemin uygulanması ve yürürlüğe girmesi açısından dönemsel politikalar ile birlikte yeni yapılanmalarda uygulanmıştır. Son yıllarda yaşanan gelişmeler ile birlikte yabancı dile verilen önem de aynı şekilde artmıştır. Bu sayede eğitim hayatına yeni başlayan öğrencilere ilk sınıflarından itibaren yeni sistem ile yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmaktadır.

### **2.9.2. Yaşın Yabancı Dil Öğrenmeye Etkisi**

Yapılan araştırma neticesinde genel olarak dil öğrenmenin yaşla yakın ilgisi vardır. Bu nedenle de sistemin daha çok erken yaşa yönelmesi ve bu noktadan hareket etmesi son derece önemlidir. Genç ve taze beyinlerin hızlı öğrenmeleri bilimsel açıdan da kanıtlandığı

için eğitim uygulamalarının bu yaşlarda artırılarak uygulanması gerekmektedir. Hem toplumsal olarak hem ülkesel olarak bu açıdan çalışmaların yapılması zorunluluktur.

Belirtilen durumlar göz önüne alındığı zaman uygulanacak eğitim;

1. Kişilerin daha çok pratik yapma imkânına sahip olması,
2. Uygulanacak olan sistemin daha somut hale getirilmesi,
3. Erken yaşın avantajlardan faydalanarak çocuklara en uygun seviyede eğitimlerin verilmesi,
4. Uygulanacak sistemin zamana ve duruma göre değişkenlik yapabilecek özellikte olması,
5. İşlenecek ve öğretilecek şeylerin çok hızlı olmadan daha rahat bir şekilde öğretilmesinin hedeflenmesi,
6. Sistemi kavrayacak modülerin tüm öğrencilere uygulanılmasını sağlama,
7. Derslerin işlenişinde aktif dil kullanımını sağlama,
8. Sistem içerisinde yer alan tüm öğretmenler ile koordineli çalışarak bütünlük duygusunun ortaya çıkartılması,
9. Farklı yerlerin özellikleri gösterilerek daha akılda kalıcı sembollerin oluşturulması,
10. Kişileri sınav ile değil daha motive edici şeyler ile değerlendirmenin yapılması,
11. belli bir okul ve sınıf farkı gözetmeksizin, öğretim programına bütün çocukların katılımını teşvik etme gibi unsurların göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Eğitim sistemi içerisinde madde gibi uygulanacak bir eğitim modeli ile çok daha etkin bir eğitim yapısının oluşması ve gelişmesi mümkündür. Bu sayede çok daha geniş kapsamlı bir eğitim modülleri uygulanmış olacaktır. Bu açıdan eğitim veren kişilerinde bu donanıma ve yetkinliğe sahip olması son derece önemlidir. Aksi takdirde yapılacak olan eğitim faaliyetlerinin yetersiz ve etkisiz olması söz konusu olacaktır.

## **2.10. Gramer Kavramı**

Dilin yapısını belirleyen gramer batıda eski edebiyat anıtlarını, doğuda ise eski din kitaplarını doğru anlamak zorunluluğundan doğmuştur. İlk gramerler Hintliler, Yunanlılar, Romalılar ve Araplar tarafından yazılmıştır.

Dillerde, gramer ya da dil bilgisi terimi olarak dil, yazı, öge ve kural kavramlarıyla alakalı sözler kullanılmıştır. Birçok dilde yan yana, üst üste kullanımda olan bu iki terim, aslında birbirini tam olarak karşılamamaktadır. Agop Dilaçar'a göre, gramer denilen bilim, bütün kapsamı ve detaylarıyla dil bilgisi kelimesinin çerçevesine sığmaz, hele agrammatical, grammaticalisation gibi türevler de bütün incelikleriyle rahatça dil bilgisi sözünden türetilemez. Gramer kavramı, genel dil bilimin çizdiği anlamın tüm genişliğini taşımak zorunda olduğundan, dil bilgisinin çerçevesi içerisinde kalamaz. Ona göre gramerin tanımı şu şekildedir:

“Dilbilim, gramer’i şöyle tanımlar: 1. Cümle yapısı, biçim, söyleniş, anlam ve söz tarihi bakımından belirli bir düzenlilik gösteren sistemli söz gruplanmalarından ortaya çıkan dilin bu yönden incelenmesi. 2. Belli bir çağda belli bir dilin bu bakımdan incelenmesinin konusu olan görüngüler ve bunların sistemi. 3. Bu görüngüleri yöneten kurallar. 4. Bu kuralları öğreten ders kitabı. 5. Bir sözün veya yazının bu kurallara uyup uymama derecesi. Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi, gramer sadece dil bilgisi değildir; bilgiye dayanmayan yanları da vardır. Dilin kendisi, yapısı, varlığı ve kuralları bizim bilimize bağlı değildir. Bilsek de, bilmesek de onlar vardır, işlemekte ve yaşamaktadır” (Dilaçar, 1989, 84-85).

Garver Newton (2002), gramer ve dil bilgisi ayrımını dil bilimci bakışa göre şöyle yansıtmaktadır: “Dilbilimciler dil bilgisini betimsel değil nominatif olarak kullanan okul öğretmenlerinden kendilerini ayırırlar. Dilbilimciler dilin bilfiil nasıl kullanıldığının tam bir tanımını yapmaya çalışırken, öğretmenler biçimleri vurgulayıp kural dışılıkları cezalandırarak tanımları öğrencilere iyice öğretmek için kullanırlar. (Newton, 2002, 114)

Gemalmaz, dilbilim terimini, her düzey ve türdeki dilleri inceleyen ve araştıran, bu dillerle alakalı özellikleri arayan, bunun için yöntemler geliştiren bilim dallarının ortak adı şeklinde tanımlar. Bu anlamda dil bilimci ile dil bilgisi öğreticisini birbirinden ayırır. Dil bilimci, belli bir kullanım alanı ve düzeyi için, belli bir dili veya dilleri inceler; bu dilin veya dillerin ifade inceliklerini belirlemeye çalışır; söz konusu dili veya dilleri gerektiğinde başka dillerle karşılaştırır; gerekiyorsa belli bir dilin ifade gücünü artırmanın yollarını göstermeye çalışır. Dil öğreticisi, dil bilgisi öğretmeni ise, belli bir dilin benimsenmiş kurallarını öğretmeyi ve uygulatmayı görev edinmiştir; onun için olandansa, olması gereken önemlidir (Gemalmaz, 1995, 82).

## 2.11. Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Eğitim Programları

Cumhuriyet’in ilanından sonra yabancı dil eğitimiyle ilgili ciddi adımlar atılmıştır. Cumhuriyet Döneminde eğitim ve öğretimdeki en önemli gelişme 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıdır. Bu Kanunla birlikte öğretim birleştirilmiş ve Osmanlı Döneminde kurulmuş olan medreseler kapatılarak yerini günümüz okullarına bırakmıştır (Demirel, 2012, 8). Medreselerin kapatılmasıyla birlikte Osmanlı Dönemindeki okullarda öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılarak ders müfredatlarına Batı’ya ait olan Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri konulmuştur (Demirel, 2012, 9).

Atatürk 1 Kasım 1925 yılında TBMM’nin yasama dönemi açılış konuşmasında; öğrencilerin öğrenim imkânlarının sağlanması için devlet olarak hazır olduklarını; bunun yanında ailelerin de bu konuda çocuklarına destek olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmaları aktifleştirmek adına ise 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş ve bu dernek okul açma çabalarına, 1931-1932 eğitim-öğretim yılında ilkokul açarak katkı sağlamıştır. Türk Eğitim Derneği 1933-1934 ve 1936-1937 yıllarında ortaokul ve lise bölümlerini de açarak eğitim-öğretime devam etmiştir. 1937-1938 eğitim-öğretim yılında ise İlk Öğretmen Okullarının ikinci kademesi olarak sayılan ortaokul kısmında daha çok mesleki tecrübeye dayanarak öğrenci yetiştirilmiş ve bu okullarda toplam beş saat yabancı dil dersi okutulmuştur (Akyüz, 2012, 382). Açılmış olan bu okullar 1951-1952 yılına kadar takviyeli İngilizce eğitimi yaparken bu yıldan sonra tamamıyla İngilizce eğitim ve öğretime başlamışlardır (Demirel, 2012, 10). 1937-1938 öğretim yılında genel ortaokulların haftalık ders programlarında toplam 13 saat, liselerin edebiyat bölümlerinde 15 saat ve fen bölümlerinde 13 saat yabancı dil dersi işlendiği görülmektedir (Akyüz, 2012, 354). 1974-1975 öğretim yılında ise Türk Eğitim Derneğine bağlı diğer beş özel Türk Lisesi İngilizce diliyle eğitim vermeye devam etmiştir (Demirel, 2012, 10).

Cumhuriyet’in ilanından sonra dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak diğer uluslarla olan ilişkiler ayrı bir boyut kazanmış, bu ülkelerdeki gelişmeleri yakından takip etmek şart olmuştur. Bu nedenle Cumhuriyet’in ilanından sonra gelişen dünyaya ayak uydurmak adına Türkiye’de açılan yabancı okullar ve yabancı dille eğitim veren okullarda ciddi bir artış yaşanmıştır (Demirel, 2012, 9).

Yabancı dil öğrenmeye duyulan rağbet ve ihtiyaç gitgide artmaktadır. Çağımız gereği olarak görülen yabancı dil ile ilgili olarak artık tek bir yabancı dilin yeterli olmayıp

birden fazla yabancı dilin öğrenilmesi gerektiği öngörülmeğe başlanmıştır. Zamanla değişen birleşimler nedeni ile insanların farklı dilleri öğrenmesi ve kullanması zorunlu hale gelmiştir. Yapılan tüm çalışmalar insanların ikinci bir dil kullanımının ne kadar zorunlu olduğunu göstermektedir. Bu sebeple de tüm dünyada insanlar ikinci bir dil hatta üçüncü bir dil öğrenmenin öneminin farkına varmıştır. Öğrenmek için kurslar yardımı ile kendileri öğrenirken kendi çocuklarını da erken yaşta farklı dilleri öğrenmeleri yönünde çalışmalar yapılmıştır. (Demirel 2003, 18). Sistem içerisinde insanların daha rahat farklı dil öğrenimini sağlamak için her açıdan çalışmalar yapılmıştır. Bunları ortaya koymak için çalışanlarına veya öğrencilerine her türlü kolaylık sağlanmaktadır (Lambert 2001, 348).

Yabancı dil konusunda yaşanan gelişmeler ışığında birçok kurum bu konuda çalışmalar yaparak ikinci yabancı dile olan ilgilerini ortaya koymaya başlamışlardır. Üniversiteler sistem açısından yeni bir dil öğrenmeye çok müsait kurumlar haline dönüşmüştür. Öğitmen ihtiyacını karşılayan birimler olması nedeni ile kurumlar son derece etkin noktalara gelmişlerdir. Bu kurumlarda daha iyi nasıl dil eğitimleri verilir üzerine birçok farklı çalışma alanları kurarak en etkili yoldan dil öğretime başlamışlardır (Uslu 2002, 37).

Kurumlar içerisinde öğrencilere zorunlu olmayan bir şekilde ikinci bir dilin öğrenilmesi yolunu açmışlardır. Özellikle dil merakı olan insanlar bir dille yetinmeyip farklı ikinci dile de yönelmeye başlamıştır. Öğitmen olan kişilerde kendilerini bu konuda geliştirme ihtiyacı içerisinde bulmuşlardır. Bu sebeple de farklı dillerin öğrenimi ve öğretilmesi konusunda çeşitli çalışmalara gönüllü ve istekli bir şekilde katılımları sağlanmıştır. İnsanların bu farklı dili öğrenme ve kullanma ihtiyacı küreselleşme ile birlikte daha da artmıştır. İnsanların farklı ülkelere gitmeleri buralarda hem iş hem öğrenim hayatlarını sürdürebilir olmaları nedeni ile son derece önem vermeye başlamışlardır. Bu sebeple de son yıllarda çağımızın en önemli gelişmişlik simgesi haline gelmiştir. Çok dil bilen insan kıymetli ve aranan pozisyonda olmuştur. İş hayatında ve öğrenim hayatı içerisinde son derece önemli hale gelmiştir ( Tapan, 2003, 200).

İnsanlar son zamanlarda çok ciddi çalışmalar ile ikinci bir dil öğrenmeye çok ciddi yatırımlar yapmaya başlamışlardır. İnsanların bu konuda bilinçlenmesi ile birlikte daha ciddi adımlar atılmaya başlanmıştır. Aileler çocuklarının daha iyi bir geleceği olması için onları küçük yaşlarda dil öğrenmeye yönlendirmeye başlamıştır. Bu sebeple de sistem içerisinde artık bir dille yetinilmeyip dil sayısını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Lambert, 2001, 360).

Dünyada çok popüler seviyeye ulaşan farklı dillerin öğrenilmesi bizim ülke içerisinde yeni bir akım haline gelmiştir. Dünya da çok farklı ülkelerde insanlar birden fazla dil öğrenerek sistem içerisinde daha aktif hale gelmeye başlamışlardır. Bu nedenle de ülkemizin bu konuda daha ciddi adımlar atması küreselleşme açısından son derece önemlidir. Bu sebeple eğitim politikalarının bu yönde oluşup şekillenmesi insanların dil öğrenmesini saha kolay hale getirecektir. İnsanlar bir dili öğrendikten sonra yavaş yavaş o dillere yakın yeni dilleri öğrenme yolunda da adımlar atmaya başlamıştır. Bir birine yakın seviyede olan diller grubu öğrenmelerini de tetiklemektedir. Ne kadar fazla dil bilmenin önemi çağımızda daha da ön plana çıkmıştır. İnsanlar için olduğu gibi devletlerarası ilişkilerde de son derece önemli hale gelmiştir. Birbirlerinin dillerini bilen ülkeler arası tüm işlemler daha kolay hale gelmiştir. Bu nedenle de diplomasi açısından da önemli noktadır.

## **2.12. Program Değerlendirme-Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri**

Program değerlendirme genel anlamda çeşitli ölçme yolları ile programın etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak ve program hakkında bir karara varmak olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010, 9; Doğan, 1997). Daha dar anlamda ise Posner (2004, 241) program değerlendirme tanımının ve amacının, eğitim programının 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 ve Saracoğlu, 2001).

Kristoffersen (2003, 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 ve Hunkins, 2009, 347).



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 (zdemir, 2009). Posner (2004) beş farklı program yaklaşımından bahseder. Bunlar: Geleneksel (Traditional), Deneysel-yaşantıya dayalı (Experiential), Davranışçı (Behavioral), Disiplinler Yapısı (Structure of the Disciplines) veYapılandırmacı (Constructivist) programlardır (Posner 2004; akt. zdemir, 2009). Programın temel özellikleri her bir programın değerlendirme sürecini belirleyebilmektedir. Bunun yanında Cronbach (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 düşünülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004, 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, rn (CIPP) Modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli öne çıkmaktadır (zdemir, 2009). Bu modellerden Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmış olup modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır (Erden, 1998, 17). Tyler (2014, 4) değerlendirme sürecinin, eğitim hedeflerinin uygulanan program ve ğretim yoluyla ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeye yönelik bir süreç olduğunu belirtir. Eisner ise eğitsel eleştiri işlemlerini uygulamak için değerlendirmecilerin şu sorulara cevap araması gerektiğini belirtmiştir (zdemir, 2009). Öğretim yılı süresince okulda yeni programın sonucu olarak neler gerçekleşti? nemli 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 ğretimi için büyük yatırım yapmıştır. Bu yatırıma karşılık elde edilen gelişmenin sorgulanması, hesapverilebilirlik anlamında önemlidir. Elde edilen sonuçlar da eğitim sistemindeki tüm ögelerle (yönetim, ğretmen, materyal, program vb.) ilgilidir.

### 2.13. Program Değerlendirme Modelleri

Ornstein ve Hunkins'in (2004, 349) program değerlendirme modelleri ile ilgili verdiği sınıflama 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, 349) göre “Bilimsel–Olgusal (Scientific–Positivistic) Değerlendirme Modelleri” program değerlendirmede modern çağın başlangıcını temsil etmektedirler. Bu modellere göre değerlendirme planı yedi adımdan oluşmaktadır. Bunlar: eğitim programının hedeflerine odaklanmak, hedefleri sınıflandırmak, hedeflere uygun davranışları belirlemek, başarı gösterilebilecek durumların bulunması, ölçme yöntemini geliştirmek ya da seçmek, öğrenci performans verilerini toplamak ve 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 ve Hunkins, 2004, 349).

Demirel (2010, 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 ihtiyaça cevap verici program değerlendirme modeli
- Demirel’in analitik program değerlendirme modeli

### **2.13.1. Amaca Dayalı Model**

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

1. Programın genel ve ayrıntılı amaçlarının belirlenmesi,
2. Amaçların sınıflandırılması,
3. Davranışsal amaçların belirlenmesi,
4. Amaçlara ulaşılıp 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, 185).

Amaca dayalı program değerlendirme modelinde, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarıyla yapılan ölçmeler yoluyla, ulaşılan ve ulaşılamayan amaçlar belirlenir (Gözütok, 2001, 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, 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, 471; Semerci, 1998).

### **2.13.2. Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli**

Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model; çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan “CIPP” simgesi ile anılır. Çok kapsamlı olan bu modelde, dört alanda karar vermek gereklidir. Bunlar (Demirel, 2010, 178; Erden, 1998; Gözütok, 2001, 485; Ornstein ve Hunkins, 2004, 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, 178; Erden, 1998; Gözütok, 2001, 486; Semerci, 1998).

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

### **2.13.3. Tutarsızlık Değerlendirme Modeli**

Malcolm Provus 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, 173; Gözütok, 2001, 490; Ornstein & Hunkins, 2004, 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, 173; Gözütok, 2001, 495; Ornstein ve Hunkins, 2004, 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 ve Hunkins, 2004, 346).

Provus’un “Farklar Modeli”nde elde edilen veriler, beş ayrı aşamada standartlarla karşılaştırılır ve program hakkında karar verilir.

### **2.13.4. 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, 177; Ornstein ve Hunkins, 2004, 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 akt. Semerci, 1998).

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 nitelirmede önemli bir yer tutmaktadır. Stake modelinde, önceden var olanları (girdiler), istenen ve gözlenen ürünlerle (çıktılar); 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 ve Levis akt. Gözütok, 2001, 492).

### **2.13.5. 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, 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, 235).

### 2.13.6. Amaçtan Bağımsız Değerlendirme 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, 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 akt. 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 bağlı 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, BriggsandWager akt. 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).

### 2.13.7. Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner tarafından geliştirilen bu model, niteliksel değerlendirmeye önem vermektedir. Eğitsel eleştiri modeli betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Erden, 1998, Gözütok, 2001, 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 ve Hunkins, 2004, 351).

Eisner, “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, 484; Ornstein ve Hunkins, 2004, 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 ve Hunkins, 2004, 48).

Değerlendirme sürecini Eisner betimleme, yorumlama ve değerlendirme olarak üç aşamada uygulamıştır daha sonra 1998 yılında ise temalaştırma aşamasını da eklemiştir. Eisner’a göre bu aşamalar (Kumral ve Saracaloğlu, 2011, 31):

**Betimleme:** Bu aşamada amaç sürecin ya da ortamın nasıl olduğuyla ilgili okuyucunun gözünün önünde ortamı canlandırmaktır. Sınıf ya da okuldaki iyi veya kötü durumların anlaşılmasını basitleştiren bu aşama durumun niteliğiyle ilgili bilgi verilmelidir. Bu bilgiler sade ve anlaşılır olmalıdır. His ve canlandırma okuyucunun bilgi kaynağı olmalıdır. Betimlemede durum anlatılır ve durumun ne olduğuyla uğraşmak esastır.

**Yorumlama:** Yorumlama aşaması açıklamak olarak tanımlanabilir. Bu model genel olarak sadece yaşantıları izah etmek değil yaşantıları açıklamak ve onlardan anlam çıkarmaktır. Bu aşamada nasıl ve niçin sorularına odaklanılır.



Değerlendirme: Eisner'ın nitel değerlendirmesi olan eğitsel eleştiride, sürecin mevcut haliyle değerlendirilmesi çok önemlidir. Sınıf etkinlikleri ve öğrenci çalışmalarının eğitimsel olarak doğruluğunun değerlendirilmemesi yapılan çalışmaların ne kadar nitelikli olduğunu bilmeden hazırlanmasına sebep olmaktadır. Eğitimsel dönemde sahip olunan okulun eğitsel değerlerinin ve tecrübelerin ortaya çıkarılması görevi oldukça zordur. Bu yüzden eğitsel eleştirinin bu tarafı oldukça karmaşık, çevreyle birleşik ve örtüktür. Fakat bu karmaşıklık, değerlendirmeyi eğitsel değerler hakkında bir karar vermekten engelleyemez. Yetişkinler ve çocuklar birbirinden farklıdır. Her birinin kendine özgü duygu, düşünce, ihtiyaç ve istekleri vardır. Bu yüzden değerlendirilmeleri çok zordur ve bu değerlendirmede belli standartların kullanılması davranışçı bir felsefedir.

Temalaştırma: Temalaştırma, eğitsel eleştiri sürecinde tekrar eden mesajların belirlenmesidir. Yaygın nitelikler temaları oluşturur. Temalar karşılaşılan durumların elenmesiyle meydana gelir. Aynı zamanda diğer durumların anlaşılması için de işaret, ipucu görevindedirler.

#### **2.14. İlgili Araştırmalar**

Çetin (2018), Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeliyle 7. Sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmesi, bu araştırmaya en yakındır. Çetin (2018)'in çalışması, durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Çalışmanın amacına uygun olarak, "Bütüncül Çoklu Durum Deseni" kullanılmıştır. Nitel verilerin çalışma grubunun "Maksimum Çeşitlilik Örnekleme" yapılarak belirlendiği bu çalışmada, verilerin elde edilme sürecinde üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulda 7.sınıf düzeyinde İngilizce dersine giren öğretmenler, aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler, öğrenci velileri ve okul müdürleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maximum çeşitlilik gösteren iki okulda 20 saatlik ders gözlemi yapılmış, doküman incelemesi olarak yenilenen program ve bir önceki program arasındaki farklılıklara ve benzerliklere bakılmıştır. Analiz yöntemi olarak betimsel analiz kullanılmış, analiz sonucunda dört farklı grupta 19 tema ve 32 farklı kategoriye ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda, İngilizce öğretmenleri güncellenen programın tamamına yönelik değişikliğin sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Yenilenen programdaki kazanım sayılarının azaltılması olumludur. Öğretmenler yenilenen programı genel olarak iyi yapılandırılmış ve uygulanabilir bulmaktadırlar. Velilerden ve öğrencilerden gelen

dönütler doğrultusunda İngilizceyi gerçek ortamda, dili etkin bir şekilde kullanabilme şansının öğrencilere ve öğretmenlere verilmesi gerekliliği vurgusu yapılmıştır.

Kaysi, (2017) adlı çalışmasında; “Eğitsel Eleştiri Modeli” kapsamında uçuş simülatörleri alanındaki ara eleman ihtiyacını karşılamayı amaçlayan uçuş simülatörleri dersini değerlendirmiştir. Bu çalışma kapsamında veri elde etmek için nitel teknikler kullanılmıştır. Çalışma durum çalışması yöntemine göre tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak katılımcılar ile derinlemesine ve odak grup görüşmeleri yapılmış ve bulgular içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. Çalışma grubu, öğrencilerden, öğretmenlerden ve programı yürütmekten sorumlu kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların kurstan memnun oldukları, sektörün personel ihtiyacının karşılandığı, öğrencilerin sektör bilgisine sahip oldukları ve öğretim sürecinin amacının sektörde uygulama fırsatı içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, sektör ile üniversite arasındaki işbirliğinin ve eğitim programlarının güncel tutulması da öneriler arasında gösterilmiştir.

Gündoğdu, vd. (2015) “Adnan Menderes Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü Uygulamalı Elektronik Pazarlama Dersi” öğretim programını değerlendirmişlerdir. Yapılan görüşmelere “Uygulamalı Elektronik Pazarlama” dersi 2. sınıfta okuyan 40 öğrenci katılmıştır. “Eğitsel Eleştiri Modeli” kullanarak yapılan değerlendirmede derse ilişkin teknik problemlerin dersin işlenişine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elektronik ticaret dersi verimlidir, dersi işleme süresi de yeterlidir. Dersin büyük bir kısmında sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmaktadır. Derse yönelik internet aracılığıyla çeşitli bilgilere ulaşmanın mümkün olduğu bulguları ortaya koyulmuştur. Teknik sorunların giderilmesine yönelik tedbirler alınması uygulama derslerini daha verimli hale getirecektir. Ayrıca bu programdaki diğer derslerin ve programın bütününe değerlendirilmesi de yapılan öneriler arasındadır.

Sıcak ve Arsal, (2013) 5. sınıf “Fen ve Teknoloji” öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesini “Eğitsel Eleştiri Modelini” kullanarak değerlendirmişlerdir. 12 program geliştirme uzmanı, 12 fen eğitimi uzmanı ve 3 ölçme değerlendirme uzmanı ile görüşmeler yapılmıştır. Program geliştirme uzmanları fen ve teknoloji programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi kazanımlarının, hedef yazma öğelerine uygun olarak oluşturulmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ünite içerik düzenleme öğelerine uygun olarak düzenlenmiştir. Fen eğitimi uzmanları göre içerik, içerik düzenleme öğelerine uygundur. Ölçme değerlendirme uzmanları ise programda yer

alan ölçme araç ve yöntemlerinin programın felsefesine uygun olmadığı görüşüne varmışlardır. Öğretmenlerin üniteye ilişkin görüşleri genel olarak olumludur.

Kumral (2010) doktora tezinde Batı Anadolu'daki bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünün meslek bilgisi dersleri öğretim programı "Eğitsel Eleştiri Modeli" kullanılarak değerlendirmiştir. Eğitsel Eleştiri Modelinde yer alan betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma basamaklarını kullanarak değerlendiren bu çalışmada öğrenci, öğretim elemanı ve araştırmacının tecrübelerinden faydalanılmıştır. Bölümün öğretim programı incelenmiş, meslek bilgisi derslerinin programının uygulanması sürecinde yaşanan zorlukların neler olduğu tespit edilmiştir. Durum çalışması ile desenlenmiş bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Durum çalışmasında, "tek durum deseni" ve bu desen içinde yer alan "iç içe geçmiş tek durum deseni" kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesinin kullanıldığı bu tezde, öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Burada araştırmacının deneyimleri de verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Sonuç olarak "Sınıf Öğretmenliği" bölümünde, meslek bilgisi derslerinin programı uygulama sürecinde sorunlar yaşanmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde, "öğrenci direnci" ile karşılaşmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin öğretimi sürecinde, "öğretim elemanı direnci" ile karşılaşmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin içerik yapılarının yeniden ele alınması ve meslek bilgisi ders programının uygulanış süreci gözden geçirilmesi öneri olarak sunulmuştur.

Köse (2005) 2004–2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanmaya başlanan 2005 ilköğretim matematik programını "Eğitsel Eleştiri" modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Erzurum ilinde yapılmış ve örneklem grubu random (rastgele) usulüyle seçilmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri, nitel teknikler kullanılarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem kayıtlarının kullanıldığı bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlenme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yeni matematik öğretim programını araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler olumlu bulmaktadır. Ancak süre yetersizliği, araç-gereç yetersizliği ve değerlendirme sürecindeki yetersizlikler uygulama sürecini olumsuz anlamda etkilemektedir.

Kandemir (2016)'in yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 2. sınıf programını katılımcı odaklı değerlendirme anlayışına göre değerlendirmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmış, nicel veriler toplanırken 104

İngilizce öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen 62 maddelik öğretmen görüş anketi uygulanmıştır. Nitel boyutta değerlendirme için belirlenen altı öğretmenle bireysel görüşmeler, sekiz öğrenci ile de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel çözümlenmeler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş, nicel veri analizinde ise betimsel istatistikler, değişkenlere ilişkin gerçekleştirilen analizlerde ise t testi ve tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyindedir. Kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirmeyle ilgili görüşleri ise kararsızım düzeyinde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlarda ise İngilizce öğretmenlerinin programın geneline ilişkin olumlu bir düşünce sergilemektedirler. Program genel anlamda iyi ve uygulanabilirdir. Gözlem bulgularına göre ise öğretmenlerin programla örtüşmeyen İngilizce konuşma ve dinleme becerileri dışında uygulamalara daha çok yer verdikleri görülmüştür. Programın etkili uygulaması için ders saatlerinin artışı yönünde düzenlemeler, ders kitaplarında yaş ve ilgi alanlarına dayalı içeriklerin düzenlenerek, şarkı, oyun ve farklı eğitsel etkinlikleri kapsayan bir hale getirilmesi, sınıf mevcutlarının dil öğretimi için elverişli kabul edilebilecek sayılar çerçevesinde olması ve oturma düzeninin daha katılımcı olması gibi önerilerde bulunmuştur.

Edward (2010) doktora tezinde “Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık ” modelini kullanmış, öğrenci çalışma değerlendirmesinde bilişselliğin ve eğitim eleştirisinin derecesini belirlemek amacıyla Güney Kaliforniya'daki seçilmiş PBL (Innovation in Life Sciences- Yaşam Bilimlerinde İnovasyon) teknoloji sanatında çalışmakta olan usta öğreticilerin sözel geribildirim yöntemlerinden yararlanmış ve proje tabanlı öğrenme prensiplerinin bir “uygulama modeli” olarak belirlenme derecesini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Nitel araştırma desenlerin durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada, PBL ilkeleri ile Eisner'in kuramsal yapısı arasındaki ilişki tanımlanmış, öğrenci çalışma ürünlerini ve öğretim uygulamalarını değerlendirilmiştir.

## **2.15. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi**

Bu araştırma, güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir ve program çok yeni olduğu için bu programı konu edinen çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Çalışmada, program değerlendirme yapıldığı için diğer programların değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

İncelenen ilgili araştırmalar arasından, etin (2018), bu araştırmaya en yakın çalışmadır. İlgili araştırmada, 7. Sınıf İngilizce ğretim programı ğretmen, ğrenci, veli ve okul müdürleri tarafından değerlendirilirken bu çalışmada sadece programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bilgiler verileri oluşturmuştur.

Eisner'ın eğitsel eleştiri modeliyle yapılmış program değerlendirmeleri genelde, durum çalışmasıyla desenlenmiş nitel araştırmalardır. Öğretmen ve uzman görüşleri, ilgili araştırmalar hakkında genel olarak olumludur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, çalışma boyunca takip edilen yol ve çalışma süreçleri ele alınmış olup araştırmanın yöntemi, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olayların kendi doğal ortamlarında derinlemesine anlaşılması için doğal araştırma sürecidir. Sosyal bir olay üzerine "ne" sorusundan çok "neden" sorusu üzerine odaklanır ve insanoğlunun günlük hayatta bizzat edindiği anlam yaratan tecrübelerine dayanır (Utah, 2019). Nitel araştırmalar mantıksal ve istatistiksel süreçlerdense etnografik araştırma, tarihi araştırma, eylem araştırması, olgubilim çalışmaları, kuram oluşturma çalışmaları, durum çalışması ve anlatı araştırması gibi çoklu yöntemler kullanır (Büyüköztürk vd., 2016, 19-22). Nitel araştırmada bilgiyi elde etmek için birçok yöntem olmasına rağmen, genel varsayım bilginin nesnel değil öznel olduğudur ve araştırmacı bilgi elde etmek için katılımcılardan faydalanır (Utah, 2019). Veri toplama yöntemi olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verilere dayalı yöntemlerin kullanıldığı, olayların, algıların bütüncül bir şekilde ve doğal ortamda meydana çıkarılmasına dair nitel bir sürecin takip edildiği araştırma da nitel araştırmanın bir tanımı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 41).

Nitel araştırmada varsayımlar; gerçeklik oluşturulması, asıl olanın çalışılan durum olması, değişkenlerin karmaşık yapıda olması, araştırmacının olguları, olayları yakından takip etmesi ve katılımcı bir davranış göstermesiyle ilgilidir. Amaç ise; derinlemesine betimleme yapmak, yorumlama ve olayın içindeki kişilerin bakış açısını anlamaktır. Yaklaşımlar; denence ve kuramla sona erer, doğaldır, araştırmacının kendisi veri toplama aracıdır, örüntüler ortaya çıkarılır, çokluluk ve farklılık arayışı vardır, veriler kendi derinliği içinde betimlenir gibi yaklaşımlardır. Araştırmacının rolü ise; olay ve olgulara dahil olması, öznel bakış açısının olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 49).

Nitel bakış açısının sosyal bilime dayanan program değerlendirmelerinde; örtük programdaki bazı olası durumları, umulmayan öğrenme ürünlerini veya duyuşsal etkenleri değerlendirme alanında faydalı olabileceği düşünülebilir. Fakat bu durum tarafsız bakış

açısı için yetersiz olabilir. Güvenilirlik ve içsel değerlendirmenin yan etkileri söz konusu olduğunda tartışma yaratacak sınırlar ortaya çıkabilir (Aygören ve Er, 2018, 13).

Yıldırım ve Şimşek'e (2018, 67) göre, nitel araştırma desenleri; kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması, eylem araştırması gibi boyutlardan oluşmaktadır.

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 75). Durum çalışmasının kullanılma amaçları; herhangi bir olayı ortaya çıkaran detayları betimlemek ve görmek, herhangi bir olaya dair olası açıklamaları bulmak, herhangi bir olayı değerlendirmek olabilir (Büyüköztürk vd., 2016).

Örnekleme yöntemi olarak araştırmada “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu yöntemde Yıldırım ve Şimşek'e (2018, 123) göre, araştırmacı, yakın ve erişilebilir bir durumu tercih eder. Bu yöntem nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılır ve daha az maliyetlidir. Araştırma için öncelikle en iyi bilgiyi verebilecek öğretmenlerin okulları belirlenmiştir. Bu okullar birkaç ilkokul müdüründen edinilen bilgiler doğrultusunda liste haline getirilmiştir. Okullardaki öğretmenlerden, ilkokul 2. sınıf İngilizce derslerine girenlerle yüz yüze görüşerek, bu öğretmenlere telefonla ulaşılarak, görüşme formu mail yoluyla gönderilerek ulaşılmış ve onlardan bilgi elde edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen verilerle program değerlendirilirken, program değerlendirme modellerinden "Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli" kullanılmıştır. Bu model uzman kişilerce uygulanır ve programın uygulanmasının ardından niteliksel sonuçlarıyla alakalı bilgilerin sağlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gereklidir (Uşun, 2016, 117). Betimsel boyutta, eğitimin niteliğiyle alakalı özellikler belirtilir. Yorumlama aşamasında, programın sonunda ortaya çıkan durumlar ve durumların sonuçları tahmin edilerek, yorumlanır. Değerlendirme aşamasında ise; değerlendirmenin ilk iki aşaması olan betimleme ve yorumlama sonuçlarına bağlı olarak programın değeriyle ilgili karar verilir ( Erden, 1998, 14 akt. Aygören ve Oğuz, 2018, 48). Değerlendirme sürecini Eisner, öncelikle “betimleme”, “yorumlama” ve “değerlendirme” gibi üç aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalara sonradan “temalaştırma”yı da eklemiştir. Eğitsel eleştiri modelinin 4. aşamasını oluşturan temalaştırmada, tekrarlayan ve eğitsel eleştiri yazısındaki mesajlar meydana çıkarılır. Temalaştırma aşamasında, mesajlar sanki bir kimlik gibi düşünülebilir. Eğitsel süreçlerin

bir özeti olan temaların sayısı çok olabilir. Diğer durumların açıklığa kavuşması için temalar aynı zamanda işaret veya ipucu olurlar. Programların ve öğrencileri değerlendirirken bazı standartları kullanmak, endüstriyel perspektifi içeren davranışçı anlayıştır (Kumral ve Saracaloğlu, 2001 ).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya Bartın ili Merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan ve ilkokul 2. sınıf derslerine giren 16 İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler temel oluşturmaktadır.

Öğretmen katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda görüşme kayıtları bilgisayar ortamında aktarılarak 25 sayfalık ham görüşme verisi elde edilmiştir. Öğretmenler için “öğretmen” simgeleştirmek üzere “Ö” ifadesi kullanılmış ve Ö1, Ö2, Ö3... gibi sayılarla katılımcı kodu belirtilmiştir (Tablo 1). Yapılan görüşmelerde katılımcıların daha çok hangi alt kategorilerde ağırlıklı olarak bilgi verdiklerini gösteren bir liste hazırlanmıştır (Tablo 2). Çalışmaya toplamda ilkokul 2. sınıf derslerine giren 16 öğretmen, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Bartın ili Merkez ilçesinde İngilizce öğretmen normu olan toplam 33 okul vardır. Öğretmenlerin, aynı zamanda bu okullardan iki ya da üç tanesinde görev yapmakta olduğu da göz önünde bulundurulurken Bartın ili, Merkez ilçesinde toplamda 25 İngilizce öğretmeni vardır. Bu öğretmenlerden 20 tanesi 2. Sınıf derslerine girmektedir. 20 öğretmenden, 16 tanesine ulaşılmış, cinsiyetleri erkek olan iki öğretmen görüşmeyi kabul etmemiştir. Geriye kalan 2 öğretmene ulaşamamıştır. Görüşmelerde sadece 3 öğretmen, görüşme esnasında ses kaydı yapılmasına izin vermiştir. 13 öğretmenle yüz yüze veya telefonla görüşülmüş, verilere bu şekilde ulaşılmıştır.

Tablo 1:Araştırmaya katılanların bilgilerinin dağılımı

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Öğrenim Durumu
Ö1	Kadın	1-5 Yıl	Lisans
Ö2	Kadın	1-5 Yıl	Lisans
Ö3	Kadın	11-15 Yıl	Lisans
Ö4	Kadın	6-10 Yıl	Lisans
Ö5	Kadın	1-5 Yıl	Lisans
Ö6	Kadın	11-15 Yıl	Lisans



Ö7	Kadın	16-20 Yıl	Lisans
Ö8	Kadın	6-10 Yıl	Lisans
Ö9	Kadın	1-5 Yıl	Lisans
Ö10	Kadın	6-10 Yıl	Lisans
Ö11	Kadın	6-10 Yıl	Lisans
Ö12	Kadın	6-10 Yıl	Lisans
Ö13	Kadın	1-5 Yıl	Lisans
Ö14	Erkek	6-10 Yıl	Lisans
Ö15	Erkek	1-5 Yıl	Lisans
Ö16	Kadın	1-5 Yıl	Lisans

Araştırmaya 14 kadın (%87.5), 2 erkek (%12.5) öğretmen katılmıştır. Tüm katılımcıların eğitim durumu lisans (%100) seviyesindedir. Bu öğretmenlerden 7 kişi (%43.75) 1-5 yıl arasında görev yapıyorken, 6 kişi (%37.5) 6-10 yıl, 2 kişi (%12.5) 11-15 yıl ve 1 kişi (%6.25) 16-20 yıl mesleki tecrübeye sahiptir.

Tablo 2: Görüşme Değerlendirmelerinin Tablosal Gösterimi

Alt Kategoriler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16
Program Değişikliği	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							
Kazanımlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							
Süreçlerin Örtüşmesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ölçme- Değerlendirmenin Programa Uygunluğu				✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓				
İçeriğin Yeterlilik Durumu	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							
Program Güncellenmesinde Öğretmen Fikirleri				✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓		
Yöntem-Teknik ve Materyaller	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Güçlü ve Zayıf Yönler			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar, sorulan soruların temel maddeleri ele alınarak bir dağılım elde edilmiştir. Bu sayede odak noktaları tespit edilerek

Eisner modellemesine uygun cevaplar tespit edilmiştir. Veriler; betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma basamakları çerçevesinde incelenmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden “Görüşme” kullanılmıştır. Program değerlendirme planı hazırlanırken kavramsal çerçeve incelenmiş ve “Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeline” ilişkin çalışmalara örnek olabilecek amaç, yöntem ve kullanılabilir tekniklere ilişkin hazırladığı tablo incelenerek, bu araştırmada kullanılacak nitel ölçme aracı olarak görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan 1 profesör ve 3 doktora öğretim üyesinden gelen önerilerle son halini almıştır. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir Türkçe öğretmeni ve bir İngilizce öğretmeninden görüş alınmıştır. Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde; katılımcının cinsiyeti, mesleki tecrübesi ve öğrenim durumuyla ilgili 3 adet soru mevcuttur. 2. bölümde ise Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli’nin “betimleme”, “yorumlama”, “değerlendirme” ve “temalaştırma” basamaklarıyla ilişkilendirilmiş 9 soru bulunmaktadır. Görüşme esnasında, soruları destekleyen bazı ek sorular da öğretmenlere yöneltilmiştir. Görüşme yarı-yapılandırılmış şekilde uygulanmıştır.

*Betimleme aşaması için;*

- 1. Program değişikliği gerekli miydi? Açıklayınız. “Programda dilin işlevselliği öne çıkıyor mu?”*
- 2. Kazanımlar yeterli midir? Eklenmesi ve çıkarılmasını istediğiniz kazanımlar var mıdır? Açıklayınız. “Kazanımlar günlük hayatta dilin kullanılmasına yönelik mi?”*
- 3. Kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme birbiriyle örtüşüyor mu? “Programı tamamlayan bir öğrenci, kendisine yavaş yavaş, tane tane konuşularak yardım edilirse, basit bir şekilde iletişim kurabilir mi?”*
- 4. İçerik yeterli midir? Eklenmesi ve çıkarılması gereken konular var mıdır? “Programdaki ünite konuları güncel mi? Günlük iletişimde fayda sağlamayacak ünite var mı?”*
- 5. Programın yapısına ve uygulama sürecine ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir? Başarıyı ölçme ve değerlendirme nasıldır? 2. sınıf programı için uygun mudur? Açıklayınız. “Ders etkinliklerine katılım formu, ölçme-değerlendirme açısından uygun mudur? Bu form tek başına yeterli midir? 2. sınıf öğrencisi hangi kriterlere göre değerlendirilmelidir?”*

*Yorumlama aşaması için;*

6. Yeni öğretim programı güncellenirken görüşlerinizin ne derece dikkate alındığını düşünüyorsunuz? Yorumlayınız. Örnek olaylar söyleyebilirsiniz. “Milli Eğitim Bakanlığı’ndan istenen raporda hangi eksiklikleri belirttiniz? Ders saati yeterli mi? Disiplinler arası yaklaşım var mı?”
7. Güncellenen 2. Sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen ve uygulanan yöntem ve teknikler nelerdir? Teknolojik araç-gereçlerden yararlanılıyor mu? Derste kullanılan materyallerle ilgili neler söyleyebilirsiniz? Yorumlayınız. “İletişimsel yöntem, dersin içeriğiyle (konularla) uyumlu mu? Derste kullanılan materyaller kolay ulaşılabilir ve ekonomik mi?”

*Değerlendirme aşaması için;*

8. Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Güçlü ve zayıf yönleri açısından eski programla karşılaştırınız. “İngilizcenin 2. Sınıftan başlaması uygun mudur? Daha erken ya da daha geç mi başlamalı? Ders kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz?”

*Temalaştırma aşaması için;*

9. Size göre ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri (yöntem-teknik-ortam-teknoloji), ve değerlendirme aşamalarında öğrencinin öğrenmesine ve onlara öğretilmesine ilişkin temalar neler olabilir? Program baştan sona bir bütün olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan temalar nelerdir? Açıklayınız. “Öğrencilerin İngilizce kullanabilecekleri ortamlar yeterli mi? Kazanımlar öğrenci düzeyine uygun mu? İçerikler ilgi çekici mi? Etkinlikler yeterli mi? Hangi etkinlik ağırlıklı kullanılıyor? Kitap özellikleri nasıl olmalı? Disiplinler arası yaklaşım var mı? Ölçme-değerlendirme yeterli mi?” gibi sorular öğretmenlere yöneltilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Öğretmen katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda görüşme kayıtları bilgisayar ortamında aktarılarak görüşme verisi elde edilmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu bilgiler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Bu analizde, eldeki veriler önceden belirli temalara göre özetlenip yorumlanır. Görüşülen bireylerin görüşlerini dikkat çekici bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 239-240):

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,  
Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,

Bulguların tanımlanması,  
Bulguların yorumlanması.

### **3.5. Uygulama Süreci**

Program değerlendirme çalışması için ilk olarak ilgili literatür incelenerek, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli temele alınmış ve bu çalışmada kullanılacak nitel ölçme aracı geliştirilmiştir. Konuyla ilgili 9 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Daha önce temel hali belli olan görüşme formuna, bazen görüşmeden önce bazen de görüşme esnasında yeni sorular eklenmiştir. Böylece araştırmanın görüşme türü yarı yapılandırılmış görüşmedir. Bu sorular öğretmenlere cevap verirken, onları yönlendirmiş ve öğretmenlerin farklı açılardan da düşüncelerini sağlamıştır.

En iyi bilgiyi verebilecek öğretmenlerin okullarının listesinin oluşturulmasının ardından, öğretmenlere görüşme formu çeşitli yollarla uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmaya çok önemli bilgi kaynağı oluşturmuştur. Öğretmenler, 2. sınıf İngilizce ders kitabını ve 2. sınıf İngilizce öğretim programını, görüşme formundaki sorulara bağlı olarak analiz etmişlerdir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, 16 öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen veriler Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli çerçevesinde; betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma aşamalarına göre incelenmiştir.

#### 4.1. Betimleme Aşamasına İlişkin Bulgular

“Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli” basamaklarının ilk bölümünü oluşturan betimleme basamağında uygulamadaki ve güncellenen İngilizce öğretim programının mevcut durumunun niteliğinin tam anlamı ile görülebilmesi için katılımcılar tarafından nasıl algılandığı konusunda uzman görüşü süzgecinden geçirilerek bir resim çizilmeye çalışılmıştır.

##### 4.1.1. Program Değişikliğine İlişkin Bulgular

Bulguların bu kısmında İngilizce öğretim program değişikliğine ilişkin öğretmen görüşlerine ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3: Program değişikliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Kategori	Olumlu Bulan		Olumsuz Bulan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Program Değişikliği	12	75	4	25	16	100

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu (%75) İngilizce dil öğretiminde yapılan program değişikliğini olumlu bulmaktadır. Güncellenen programda önceden peş peşe gelerek öğrencileri zorlayan konuların birbirinden ayrıldığı, ünitelerin sadeleştirildiği, görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasına uygun olduğu, konuşma etkinliklerinin ağırlıklı olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiş, bu nedenle de özellikle içerik noktasında yapılan değişimlerin olumlu karşılandığı görülmüştür. (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö13):

Ö1: *Program değişikliğini uygun buluyorum daha görsele dayalı bir sistem geldi, Bu çocuklar için bence güzel, ezberci bir yöntem olmuyor bu yüzden bence gerekliydi ve şu an için uygun olduğunu düşünüyorum.*

Ö8: *Program değişikliği öncesinde ilkokulda çalışmıyordum. Ne kadar gerekliydi ya da daha öncesi nasıldı bir fikrim yok. Ama ufak tefek değişikliklerin yapıldığını göz önüne alırsak programda dilin işlevselliği öne çıkıyor. Yani kitaplarımızdan da bu sene gayet memnunum. Etkinlikler işlevsellik üzerine genelde ki bence bu şeyle de alakalı*

öğretmenin ders işleyişiyle de alakalı biraz. Biz mesela speaking yapıyoruz fazlasıyla. 2. sınıf olduğu için speaking olması gerekli.

Ö10:Evet gerekliydi. 2. sınıflar için göze çarpan bir değişiklik yok ama 3. ve 4.sınıflarda bazı konular karıştı ve peş peşe geliyordu. Bu durum öğrencilerin kafasını karıştırıyordu. Çok az kişi tam anlamıyla öğrenebiliyordu. Program değişikliğiyle bu karmaşık yapı basitleştirildi. 3. Sınıflarda ilk ünite değiştirildi. Bu ünite tatilin ardından 3. sınıfa başlamış çocuklara ağır geliyordu. Güncellenen programla 2. sınıfın konusunun tekrarı niteliğinde olmuş. 4. sınıfta ise üniteler sadeleştirilmiş.

Ö13:2. Sınıflarda İngilizcenin olması fark yarattı. 4'ten başlamaktansa, 2. Sınıfta başlaması çok iyi. 2. Sınıfta çekingenlik yok. 4'te çekingen olabiliyorlar. 2. Sınıfta etkinlik dersi gibi olduğu için, %90'dan fazla öğrenci İngilizceyi seviyor. Kelimelerle başlaması çok iyi oldu.

Program değişikliğini olumlu bulan öğretmenler olduğu gibi, olumsuz bulan öğretmenler de vardır (Ö5, Ö15):

Ö5: Program değişikliğinin gerekli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yabancı dil öğretiminde program tek başına asla yeterli olamaz. Program değişikliğinden önce yapılması gereken başka şeyler olduğunu düşünüyorum. Örneğin program değişikliğine harcanan emek okullarda dil laboratuvarları açmaya yönelik bir çalışma için harcanabilirdi. Böylece program daha işlevsel bir hal alabilirdi.

Ö15:Programda İngilizce, 2. sınıflardan başlıyor. 2. sınıfa inmesine gerek yoktu. Program, öğrencileri eşleştirmeye ve boyamaya yönlendiriyor. Asıl İngilizce öğrenmeye 3'te başlıyorlar. Öğrenci anca 4. sınıfta hazır oluyor. Defter kullanmak da yasak. Ana sınıfı tarzı bir program var. Programı faydalı bulmuyorum.

#### 4.1.2. Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde, 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerine ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4: Kazanımların yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Kategori	Yeterli Bulan		Yetersiz Bulan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kazanımlar	12	75	4	25	16	100

Yapılan her çalışmanın sonucunda elde edilecek bir başarı çok önemlidir. Verilen tüm emeğin karşılığı, alınan bir başarı ile görülmektedir. Bu nedenle yapılan dil

çalışmalarının kazanımı da son derece önemlidir. Bu çalışmada da zaman içerisinde kazanılacak pratikler ile kazanımların daha da artacağı açık bir şekilde öngörülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların %75'i kazanımları yeterli bulurken, %25'i yetersiz görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların ulaşılabilir ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin çoğu kazanımların yeterliliğine ilişkin görüş bildirmişlerdir (Ö1,Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö14):

Ö1:*Kazanımlar şuan yeterli görünüyor ama yine de çocukların kişiden kişiye değişen bir sistem var. Belki biraz daha dinlemeye yönelik çalışmalar daha çok yapılabilir. Çünkü sorunumuz var dinlemeye yönelik genel olarak. Çocuklar dinlediğini anlayamıyor bazen.*

Ö3:*Kazanımlar yeterli ve günlük hayata yönelik. Mesela present tense'in hissettirilmesi "Do you speak? Do you run? gibi soru kalıplarının öğretilmesi uygun. "Can", greeting yapıları gerekli ve işlevsel. 2. sınıflar için yeterli.*

Ö4:*Kazanımlar bence gayet yerinde. Konulara göre uygun dağıtılmış. Yeterince pekiştiremediğimiz için günlük yaşama geçirilmesi sıkıntı. Ders süresi az.*

Ö5:*İngilizceye akademik olarak yeni başlama aşamasında olan ikinci sınıflar için dinleme ve konuşma becerilerinin kazanım olarak alınmasını yeterli görüyorum.*

Ö8:*Yani bence 2. sınıf seviyesine uygun ve yeterli olarak görüyorum. Fazla olabilir mi onu düşünüyorum bu köy veya merkeze göre değişir. Daha önce görev yaptığım köydeki öğrenciler için sınıf seviyesinin üstündeydi. Orda zorlanıyordum açıkçası. Merkez okullarında biraz daha farklı. Öğrenciler çok istekli hem aileler çok bilinçli hem de kurslara falan çok katılan öğrencilerimiz var dolayısıyla biz hani olması gerektiği gibi götürüyoruz. Şehirden şehre ya da kırsal ya da merkeze göre illa ki değişiyor. Şuan için çalıştığım okulu değerlendirirsem benim için sıkıntı yok. Kazanımlar uygun.*

Ö14:*Genel anlamda iyi. Örneğin kazanım olarak 2. Sınıfta 1'den 10'a kadar öğretme var. Ben 20'ye kadar öğrettim. Bir şarkı vardı, aslında o şarkıdan dinleyerek 20'ye kadar saymayı öğrendiler. Şarkı öğretti. 10'a kadar da öğretilbilir. Öğrencinin alma durumuna bakmak lazım. Çocuğu boğarak öğretmeye gerek yok. Daha çok, eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturulmalı. Kitaplarda speaking, listening etkinlikleri var. Bunlarla gayet iyi gidiyor kazanımların öğretilmesi.*

Yeni programdaki kazanım sayıları öğrenci düzeyine uygun hale getirilmiş, kazanımlar tutarlı bir şekilde birbirini destekler nitelikte konu bağlantıları sağlanarak

basitten zora doğru bir pekiştirme sağlanarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bazı öğretmenler açısından ise yeterli görülmemektedir (Ö2, Ö10, Ö15):

Ö2:Çıkarılması gereken kazanımlar var. Mesela "Nasılsın?" sorusunun farklı cevapları var ya da "Adın nedir?" sorusunun da farklı cevapları var yani farklı cevap verme şekilleri. Bunlara gerek yok, bir tane cevap olmalı.

Ö10:2. Sınıfta kazanımlar dinlemeye yönelik. Bu yaş grubundaki öğrencilere listening ve speaking kazanımları eşit olarak verilmeli ama ağırlık listeningde. O yüzden bu kazanımların bazıları çıkarılıp yerine konuşmaya yönelik kazanımlar koyulabilir. Öğrenciler öğrendiklerini kullanabilsinler. Dinleme etkinlikleri sadece sınıfta yapılabiliyor. Evde yapmaları çok zor. En azından okul dışında dili kullanabilecekleri kazanımlar eklenmeli.

Ö15:2. Sınıfların müfredatı baştan sona beğenmiyorum. Belki kazanımlara büyükşehirlerde ulaşılabilir ama her öğrenci hazır değil. Gramer yok. Genellikle dinlediğinde birkaç kelimeyi yakalayabiliyorlar. Okuduğunu, dinlediğini Türkçe anlamada zorluk çekiyorlar. Biz öğrencilere İngilizce öğretmeye çalışıyoruz.

Kazanımların yetersizliğine ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, kazanımların dinleme ve konuşma gibi becerilerden sadece birine odaklandığı, günlük hayata geçirilmesinin zor olduğu, öğrencilerin genel yaşantısına hitap etmediği ve kazanımların geliştirilebilir olduğu görülmüştür.

#### 4.1.3. Süreçlerin Örtüşmesine İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde, öğretim programındaki süreçlerin örtüşmesi sonucu, öğrencilerin basit bir şekilde iletişim kurabilme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5: Sürecin sonunda öğrencilerin basit iletişim kurabilme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Kategori	İletişim Kurabilir		İletişim Kuramaz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Süreçlerin Örtüşmesi	8	50	8	50	16	100

Eğitim sistemi zaman alan bir yapılanma modeli gibidir. Bu nedenle de uygulanan politikalar yerleştikçe örtüşme durumu ortaya çıkmaktadır. İlk gözlemlere göre yapılan değişiklikler ve alınan kazanımlara göre örtüşmemektedir. Araştırmaya katılan



öğretmenlerin %50'si iletişim kurabilir derken, öğretmenlerin diğer yarısı da (%50) iletişim kuramaz demişlerdir.

Süreçlerin sonunda iletişim kurabilir diyen öğretmenler, bunda öğretmen ve öğrenci faktörlerinin de çok etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenin derste kazanımların gerçekleştirilmesi için dersi görsel-işitsel materyallerle desteklemesi, öğrencinin derse karşı ilgili olması, evde tekrar yapması gibi koşulların bir araya gelmesi sonucu iletişimin gerçekleşebileceğini şu şekilde belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6):

Ö1:*Programı tamamlayan bir öğrenci program sonunda aslında basit iletişim kurabilir. Kurması gerekir yani. Bu kazanımları verdikten sonra, güzel bir süreçten geçtikten sonra. Tabi öğrenciye de bağlı. Üzerine düşen bütün görevleri yaptıktan sonra bence yavaş yavaş artık bunun sonuçlarını almalı. Tabi öğretmenin de etkisi büyük bu yönde çünkü bütün kazanımları uygulaması gerekiyor.*

Ö2:*Evet örtüşüyor. Öğrenci amaç iletişim kurmaksa bunu yapabilir. Öğrendiklerini günlük hayatta kullanır. Keşke daha fazla şarkı, oyun olsa. Bunlarla kalıcı öğretilirse sorun yaşamadan iletişim kurar bu da dediklerinizin birbiriyle örtüştüğünü gösterir.*

Ö3:*Süreçler birbiriyle bağlantılı. Öğrencileri iletişime götüren süreçler. 2. sınıfın sonuna doğru ne öğrendik yarışmaları yapılabilir. Bazı başarılı öğrenciler hiç Türkçe konuşmadan kendilerini ifade edebiliyorlar. Tabi ki hepsi değil.*

Ö6:*Evet, çünkü derse ilgisi olan, tekrar yapan öğrenci iletişim kurabilir. Basit selamlaşma, nasılsın, adın ne, yaşı kaç gibi temel soruları çok rahat sorabilir. Derste etkinlikler bunları öğretme üzerine ve fazla pratik yapma imkanı vermiş kitap.*

Programın sonunda, öğrencilerin basit iletişim kuramayacağını söyleyen öğretmenler bunun nedenlerini; öğrencilerin dili ezberleyerek öğrenmeye çalışması, İngilizce öğrenmeye karşı güdülenmiş olmamaları ve dersin önemi hakkında bilinci geç kazanmaları, haftalık ders saatinin yetersiz olması, velilerin çocukları için İngilizce konuşacak ortam hazırlamaması, çocuklarıyla ilgilenmemesi olarak belirtmişlerdir (Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16):

Ö9:*Bu süreçler birbiriyle örtüşmüyor. Çocuklar program sonunda basit bir şekilde İngilizce iletişim kuramaz. Kurabilen öğrenciler çıkar. Çok çabuk unutuyorlar. İngilizce ders sayıları az. Çok anlayamıyor çocuklar dersleri ve tekrar da etmiyorlar. Tekrar etmedikleri için iletişim kuramazlar.*

Ö10:*Maalesef iletişim kuramaz. Çünkü öğrenciler ezbere İngilizce konuşuyorlar. "what's your name?" sorusuna hiç düşünmeden "I'm fine, thank you." Diye cevap verebiliyorlar ya da "How are you?" diye sorulduğunda "My name is..." diyor. "Good*

*morning teacher” demeye alışmış. Günün hangi saatinde olursa olsun selamlaşırken “good morning” diyor. Öğrencilerin birçoğu bu şekilde. Tabii ki olumlu anlamda farklı olan öğrenciler var. Bunların sayısı bir sınıfta beşi geçmiyor. Bu belki öğrencinin dil yeteneğiyle alakalı belki de ailesinin ilgisi, ailesinin İngilizce bilgisi, çocuğun sosyal yaşantısı, çevresi ya da İngilizce dersi için okul dışında da destek almasıyla ilgili birçok neden bağlı olabilir. Velilerin İngilizcenin önemi konusunda bilinci yok. Pratikte ne yazık ki veli elini taşın altına koymuyor. Ders saati çok az. Haftada iki saatte öğretmen tüm performansıyla öğrencinin ilgisini çekmeye çalışıyor., dersi sevdirmek için uğraşıyor. Genel olarak öğrenciler dersi seviyor ve istekli görünüyorlar. Ama öğrendikleri sadece o ders için geçerli oluyor. Dersin üstünden zaman geçtikçe öğrendikleri bilgiler eriyor. Çünkü aile ya da okul dışında desteklenmesi gereken, bildiklerini konuşması gereken çocuk yalnız kalıyor. Zaten 2. Sınıf öğrencisi yönlendirmeden, desteklenmeden değil İngilizceyi, diğer dersler için de nasıl çalışacağını, ne yapması gerektiğini bilmiyor. Veliler bu öğrenciler 2. sınıftan beri İngilizce görüyorlar ama yine de konuşamıyorlar diye bir yargıyı savunuyorlar ama kendilerine düşenleri yerine getirmiyorlar.*

*Ö11: 2 saat ders süresi bence çok yeterli değil. Değerlendirmenin süreçle uyduğuna düşünmüyorum. Belki ufak tefek şeyleri söyleyebilirler, ama iletişim kuramazlar. Benim 4 yaşında çocuğum var, 2. sınıf öğrencilerinin bildiklerinden daha fazla kelime biliyor. Bu sınıftaki çocukların geride kalması öğretmenin sınıfta tekrara zamanı kalmıyor olması. Renkler, sayılar, okul eşyaları basit, temel konular ama bütün kazanımların gerçekleştirilmesinde veli ayağı eksik olduğu için, eksiklik ortaya çıkar.*

*Ö12:İletişim kuramaz. Kendini anlatmayla ilgili çok net kuramaz. Belki 3. Sınıfta olabilir. 2. Sınıfta temel düzeyde. Kelime ağırlıklı konular var ama ezbere yapıyorlar. Kalıplaşmış şekilde, ezberciler. Ezbere konuştuklarında insan kendini kötü hissediyor acaba öğretemedim mi diye. Bunla ilgili çok derinlemesine konuşulmuyor. Veli profili iyi olmalı. Veliler çocukları çalıştırmıyorlar, kolaya kaçıyorlar. Veli toplantılarında İngilizce görmezden geliniyor. Bilinç geç kazanılıyor İngilizce için.*

*Ö13:Öğrenciler ezbere konuşuyorlar. Kelimeleri tek başına anlamakta güçlük çekiyorlar. Ben bir keresinde quiz yaptım. Öğrenciler bana hep teacher diye sesleniyorlar. Beni nerde görseler “good morning teacher”, hello teacher” diyorlar. Ama o yaptığım quizde şöyle bir soru sordum: Bana en sevdiğiniz bir teacher resmi çizin. Bunu resimde anlatın dedim yapamadılar. %90’ı bunu yapamadı. Öğrenciler sadece konuşma diline odaklılar. Yazılı olunca, kelimeyi yazılı şekilde görünce sıkıntı. Bildikleri şeyleri de yapamıyorlar.*

Ö16:Kurabilmesi gerekir ama kuramaz. Ders saati az hem de çocukta ön yargı var. Hem İngilizce konuşarak girdim derse, çocuklar bir şey anlamıyoruz dediler. 2. Sınıftan başlayarak hep İngilizce kullanılırsa belki. Desteklenen çocuklar konuşabilirler, evde ne yapabilirim diyen velilerin çocuğu bile farklı diğerlerinden. Velinin İngilizce bilse de bilmese de ilgilenmesi fark yaratıyor.

#### 4.1.4. İçeriğin Yeterlilik Durumuna İlişkin Bulgular

Bulguların bu kısmında içeriğin yeterlilik durumuna ilişkin öğretmen görüşlerine ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 6: İçeriğin güncellik durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Kategori	Güncel		Güncel Değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İçeriğin Güncelliği	10	62.5	6	37.5	16	100

Oluşturulan içerik temel düzeyde yeterli bir başlangıç seviyesi olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların %62.5'i içeriğin güncel olduğunu belirtirken, %37.5'i güncel olmadığını belirtmiştir.

Öğrenci ihtiyacını temel alan günlük konuşma becerileri, öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bu yüzden içerikte günlük hayatta kullanılan kalıplara daha çok yer verildiği, içeriğin birbirini destekler ve öğrencileri bir üst sınıfa hazırlıyor olması içeriğin güncel olduğunu desteklemektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13):

Ö6:Çıkarılması gereken yok. Olması gerekenler var. Üniteler güncel.

Ö8:Şimdi evet aslında şey çok güzel birbirini çok destekliyor. Mesela bir önce öğrendiğimiz konu mesela how many her ünite de baz almış. Geçtiğimiz ünite de karşımıza çıktı şimdi bu ünite de Pets'e geçtik Pets'de tekrar how many. Birbirini desteklemesi açısından çok rahat işliyorum ben konuları. Onun dışında eklenmesi ve çıkarılması gereken yok ben bu konuda da sıkıntı yaşamıyorum. Konular güncel aslında çünkü şunu söyleyecektim; bir üst sınıfa hazırlıyor. Mesela aynı anda biz ikide de, üçte de, dörtte de aynı konuları işliyoruz. Mesela where nerede konusunu bütün sınıfların hepsinde işlediğimiz için birbirini o anlamda da destekliyor olması büyük bir avantaj. O yüzden bence içerik de uygun. 2. sınıf bazında dışarıda konuştuklarında günlük yaşamda kullanırlar çünkü kelime bazlı öğrendikleri için. Zaten bu yaşta ilk konuşmaya başladığı

dönemi hatırlarsak çocukların zaten bu kadar konuşuyorlar, çok fazla bir beklenti olmuyor.

Ö9:Üniteler güncel, içerik yeterli yani. Ama "At the Playground" olmayabilir. Olmasa da olur çok fazla oyun adı var çocuklar için cazip gibi ama fazla geliyor. Genel olarak üniteler, içerik bilmeleri onlar için faydalı olan şeyler.

Ö10:İngilizce programı sarmal yaklaşıma göre hazırlanmış. Örneğin 2. Sınıfta 1'den 10'a kadar; 2. Sınıfta 10'dan 20'ye kadar; 4. Sınıfta ise 1'den 100'e kadar sayılar öğretiliyor. Her sene bir önceki yıl öğrenilenler tekrarlanıyor. 3. Sınıftaki bir öğrenci öğretmenim biz bunu geçen sene de görmüştük ya da 4. Sınıftaki bir öğrenci bu konu 2. Sınıfta da vardı öğretmenim diyor. Ünite ünite içeriği değerlendirecek olursak, içerikler yeterli ama çocukların ilgisini çeken, onların hayatından konulara yer verilebilir. İzledikleri çizgi filmler, oynadıkları bilgisayar oyunları gibi konuları içerikte görürlerse, daha da ilgili olabilirler derse karşı. 2. Sınıflarda ilk ünitenin "Words" olması çok güzel. Ünite hem Türkçede hem İngilizcede ortak kullanılan kelimeler veriliyor. Bu öğrenciyi rahatlatıyor, İngilizceyi ben zaten biliyorum diyerek güdüleniyor. Okunuşları, yazılışlarının farklı olduğunu görüyor. Yeni bir alfabeyle, yeni harflerle tanışıyor. İlk üniteye çocuk birden bire konuşmaya zorlanmıyor.

Ö11:İçerik yeterli. Örneğin "Playground" ünitesinde, oyun isimleri cazip. "Let's" kalıbının bu üniteyle öğretilmesi güzel çünkü seviyenin basit düzeyde tutulması güzel.

Ö13:İçerik güncel ama bir tık ötesi olabilir. "At the playground" genellikle kolay öğreniliyor. Üniteyi işlerken, hareketlerle gösteriyoruz. Unutmuyorlar etkinliklerle yaptıkları için unutmuyorlar. Karıştırmıyorlar. "Pets" ve "Animals" üniteleri birleştirilebilirdi. Böylece "animals" yerine başka bir ünite verilebilirdi.

İçeriği güncel bulmayan öğretmenler özellikle 6. ünite olan "At the Playground" ünitesine vurgu yaparak, bu üniteye çok fazla kelime olduğunu ve öğrencilere karışık geldiğini belirtmişlerdir. Bunu belirten öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir (Ö3, Ö5, Ö15, Ö16):

Ö3:6. ünite çıkarılmalı. Bu ünite fazla. "At the Playgorund" belki konu olarak çocuklara hitap ediyor gibi ama çok katkı sağlamıyor. Ünitenin günlük hayatta fayda sağlaması gerekli.

Ö5:İçerik yeterlidir ama "At the Playground" konusunun çıkarılması gerektiğini düşünüyorum. Çocuğun oyunun İngilizcesini bilmesi ona bir şey kazandırmaz çünkü bazı oyunların ismi çok karışık gelebiliyor öğrencilere bağlantı kuramıyorlar.

Ö15:Önceki kitapta da “Words” vardı. Cognates var, güzel. “At the Playgorund” ünitesi de çocuğa faydalı değil. Hafızalarında kalmıyor. Selamlaşma, nasılsın akılda kalıyor ama kitaptaki konular bölük pörçük. Birbirine bağlı değil. Sayılar hariç, 3’le 4’le alakası ve devamlılığı da yok. Unutuluyor.

Ö16:Günlük konuşmada park “At the Playground” ünitesi günlük konuşmada faydalı değil. Daha basitleştirilmiş, daha özelleştirilmiş konular olabilir.

#### 4.1.5. Ölçme-Değerlendirmenin Programa Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Bulguların bu kısmında ölçme-değerlendirmenin programa uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerine ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 7: Ölçme-değerlendirmenin programa uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Kategori	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ölçme-Değerlendirmenin Programa Uygunluğu	6	37.5	10	62.5	16	100

Öğretmenler uygulamadaki programda yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin “geliştirilmeli”, “iyi”, “çok iyi” olmak üzere 3 aşama olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%62.5) bu kriterleri uygun bulmamaktadır. Öğrencilerin konuşma ağırlıklı bir sınavla değerlendirilmesi gerektiğini, bunun için de ders saatinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Her öğrencinin değerlendirme formundaki aynı kriterlere göre değerlendirilmesinin uygun olmadığını bildirmişler ayrıca kriterlerin arasında en az bir aşama daha olması gerektiğini, şu anki ölçme-değerlendirmeyle adil bir değerlendirme yapamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir (Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13):

Ö3:2. sınıflar için değerlendirmede "geliştirilmeli", "iyi", "çok iyi" gibi genellemeler yetersiz. Arasında iki kriter daha olmalı. Değerlendirme yeterli değil. Benim ölçüğimde maddelerim kapsamlı. Malzemelerini okula getirip getirmediği, her ders başındaki hazır bulunmuşlukları gibi.

Ö4: Ders etkinliklerine katılım formunun kullanılması yeterli değil. Madem müfredat diyor ki reading writing yok, küçük listening-speaking sınavları yapılmalı. Gördüğünü yorumlayabilme/uygulama için zaman lazım. Ekstra zamana ihtiyaç var. Ders işleme, değerlendirme zaman artarsa daha etkili olacaktır.

Ö8:Değerlendirmeye ilgili ben sadece 3 notun seviyesinin olması beni biraz yoruyor açıkçası. Çünkü bazı öğrenciler hani o iyiyle çok iyi arasında olan öğrenciler de var. Ben bunu not olarak değerlendiriyorum formlarımda. Mesela bir öğrenci 100 ile çok iyi, diğer öğrenci 85 ile çok iyi ama bunu ben sadece kendim biliyorum, vicdanen rahatım. Başka bir kıstasın oraya eklenmesi gerekiyor bence. 2. sınıf için sınava gerek yok. Çünkü biz çocukları yazmayalım, değerlendirme yok rahat olun bunları öğretirken bir de pat diye bir sınavın olması çocukları zora sokabilir.

Ö10:2. Sınıfta her ünite kazanımlarının yazılı olduğu bir ders etkinliklerine katılım formumuz var. Bu kazanımları hangi öğrenci ne düzeyde gerçekleştirdiyse, formu ona göre dolduruyoruz. Karnede “geliştirilmeli”, “iyi”, “çok iyi” olarak bir sonuca dönüşüyor bunlar. Bu üç kriter kesinlikle yetersiz.2. sınıfta temel amaç İngilizceyi sevdirmek. Bu yüzden durumu çok kötü olan öğrenciye bile motivasyonu düşmesin, dile karşı bir önyargısı olmasın diye “geliştirilmeli” vermiyorum. En kötü öğrenciler “iyi”, orta ve en başarılılar da “çok iyi” olarak not alıyorlar. Burada çok başarılı öğrencilere haksızlık oluyor. Değerlendirme kriterleri ya artmalı ya da isimleri değiştirilmeli. Ders etkinliklerine katılım formları da aslında sadece kazanımlara göre değil, öğrencinin genel durumuna göre doldurulmalı.

Ö12:Karnedeki 3 kriter yeterli değil. “İyi” ve “çok iyi” arasında bir kriter olmalı. “Geliştirilmeli” vermeyi tercih etmiyorum. “İyi” veriyorum ama iyi ile iyi olmayan öğrenciler ayırt edilemiyor. Arada bir derece daha olmalı. Haksızlık oluyor. Kötü olan öğrenciler, aslında “geliştirilmeli” ile değerlendirilecekken, “iyi” aldıkları için kendilerini gerçekten de iyi zannediyorlar. Öğrenci başarı ya da başarısızlığı hep öğretmenden soruluyor. Çevre, ilgi, çaba da çok önemli.

Ö13:Değerlendirmede genel olarak bir sıkıntı var. “Geliştirilebilir” vermiyoruz, veremiyoruz. Ben çocuğun motivasyonunu düşürmek istemiyorum. Kötü ama “geliştirilebilir” vermiyoruz,” iyi” veriyoruz. Bu durumda iyi olan çocuk “çok iyi”, ama gerçekten çok iyi, çok başarılı öğrenciye adalet yok. Sınıfta geride kalanlara, davranışı kötü olanlara “iyi”, diğerlerine “çok iyi” veriyorum. Orta diye bir not olsa o bizim için avantaj olur.

Ölçme-değerlendirmenin 2. sınıf için uygun olduğunu, bu seviyedeki öğrencilerin DEK formuna göre değerlendirilmesinin yeterli olduğunu belirten öğretmen görüşleri de şu şekildedir (Ö2, Ö6, Ö9):

Ö2: Herkes farklı bir ölçek kullanıyor değerlendirme yaparken. Ben gerçekten form dolduruyorum. Ders araç-gereçlerini getirmiş mi, derse hazırlıklı gelmiş mi, katılımı

nasıl? Benim kendi seçtiğim hazırladığım kapsamlı çok güzel bir ölçeğim var. Ölçekler yeterli. Ben önce E-okula not girip daha sonra formları doldurmuyorum. Tüm formlarımı önceden doldurup notları sonra giriyorum.

Ö6: DEK formu yeterli. Derste çocuklar rahat olmalılar. Ürün bazlı değerlendirme, artı verme, sembolik ödül olmalı öğrenciler notla sıkılmamalı küçük oldukları için.

Ö9: Öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirme 2. sınıf için uygun. Bu yaş grubundaki öğrenci başka bir şekilde yani sınavla değerlendirilemez. Sınav uygun olmaz. DEK formlarımız yeterli.

#### 4.2. Yorumlama Aşamasına İlişkin Bulgular

“Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli” basamaklarının ikinci bölümünü oluşturan yorumlama basamağında uygulamadaki ve güncellenen İngilizce öğretim programı, öğretmenlerin görüşleri alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

##### 4.2.1. Program Güncellenmesinde Öğretmen Fikirlerine Yer Verilmesine İlişkin Bulgular

Bulguların bu kısmında program güncellenirken öğretmen fikirlerine yer verilmesine ilişkin yorumlar değerlendirilmiştir.

Tablo 8: Program güncellenmesinde öğretmen fikirlerinin alınması

Alt Kategori	Görüşü Sorulan		Görüşü Sorulmayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Program Güncellenmesinde Öğretmen Fikirlerine İlişkin Bulgular	14	87.5	2	12.5	16	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87.5’i program güncellenirken görüş bildirirken %12.5’i görüş bildirmediğini belirtmiştir.

Program güncellenmesi için fikir bildiren öğretmenlerin görüşleri, ders saatinin az olduğu, ders saatlerinin artırılması gerektiği ve artan ders saatleriyle de daha fazla pekiştirme ve pratik yapılarak kazanımlara ulaşılacağı, kazanımların sadeleştirilmesive disiplinler arası yaklaşımın olması gerektiği yönündedir.

Bunlarla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir (Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14):

Ö1: Programda dinleme ve okuma konusunda eksikliği belirttik. Ezberci yöntemden daha çok yaşayarak öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Daha çok görsel-işitsel, işitsel dayalı olması gerektiğini düşünüyorum programın. Bir de dediğim gibi günlük konuşma

dilini öğretmemiz gerekiyor bence çocuklara. Bunun üzerine eklemeler olmalı. Ders saati çok az dinleme, konuşma etkinlikleri zaman alan şeyler.

Ö4: Ders saati hakkında düzenleme yapılmadı bunu belirttiğimiz halde. 3. sınıf dilbilgisi konularına güncelleme geldi. Bizim asıl önemli problemimiz kazanımları, etkinlikleri yetiştirememekti, yetersiz ders saatiydi. Örneğin benim haftalık ders programında bazı sınıfların haftada iki gün bazı sınıfların da haftada iki güne bölünmüş şekilde İngilizce dersleri. Derlerin bölünmediği iki saat peş peşe hepsi bir arada olduğunda odak noktası ben oluyorum. Çocukların dikkatini daha iyi çekebiliyorum, hatırlamaları iyi oluyor. Ayrı ayrı dersler daha iyi ama onun da tabii dezavantajları var. Çok fazla vakit kaybı oluyor yoklama almada, defter kitaplarını kontrol etmede ama haftada iki gün olması da pekiştirmede iyi. Programda disiplinler arası yaklaşım göremiyorum maalesef. Saatler konusu önce Türkçesini anlatıyorum Türkçe saatleri okuma ve söylemeyi öğretiyorum. Toplantılarda da belirtiyorum ya da mesela deney ünitesi renk karışımları, deney sonucunu bilemiyorlar bu da ana ve ara renklerle ilgili.

Ö6:4'lerde sadeleştirme var, gramer ağırlıklıydı. Konular fazla ayrıntıya girmeden bitiyor. Üniteler sadeleştirildi. Bunlar toplantılarda da belirtilmişti. Ders saati yetersiz. Çocuklar ilkokulda öğrenmeye açıklar ve çok hevesliler ama haftada az görünce öğrenciler bildiklerini de unutuyorlar. Disiplinler arası yaklaşıma da hiç rastlamadım.

Ö9:Ders saatleri program için yetersiz. Biz bazı şeyleri öğretiyoruz ama yeterince etkinlik yapamıyoruz. Konuşma yapamıyoruz. Listening parçaları dinlerken öğrencilerin canları sıkılıyor. Motivasyon genellikle iyi. Sürekli sınıf öğretmenlerini gördükleri için İngilizce öğretmeni onlara farklı geliyor. Farklı öğretmen, farklı ders bunlar onların meraklarını arttırıyor. Ders süresince çocukların öğretmenim biz bunu şu dersimizde de görmüştük dediklerine rastlamadım 2. sınıflarda. Disiplinler arası yaklaşım yok diyebilirim.

Ö10:3. ve 4. sınıflar için raporda belirttiğimiz, zümre toplantılarında dile getirdiğimiz eksikliklerin dikkate alınıp programın güncellendiğini düşünüyorum ama ders saatinin haftada iki saat olması en büyük problem. Bunu da dile getirdik ama bu konuda bir değişiklik yapılmadı. 2. sınıflarda disiplinler arası yaklaşım yok. 3. ve 4. sınıfta daha çok karşılaşıyorum ama 2. sınıf düzeyinde öğrencilerden biz bunu şu dersimizde de görmüştük gibi şeyler duymuyorum.

Ö11:Disiplinler arası yaklaşım yok. Çocuklar biz buna benzer bir şeyi gördük demiyorlar. Örneğin ben sayıları öğretirken öğrencilere toplama, çıkarma işlemleri verdim sayıları İngilizce yazarak, çocuklar artı, eksi işaretlerinde bile zorlandılar.



*Matematik sorusu gibi bir şey hazırladım ama öğrenciler yapamadı basit toplama, çıkarmayı. Etkinlik işkenceye döndü. Diğer etkinlikler için de süre az. Ders saati bence 4 saat olsa ya da en az 3 çok daha iyi olur.*

*Ö13:4. Sınıflarda “Countries” ünitesi çok ağırdı. Kıtalar ağırdı. 4. Sınıfta özellikle bazı konuların ağırlığı üzerinde durduk. Saatler ünitesi karışıktı. Saatlerin iki türlü söylenişi de öğretiliyordu. Şimdi sadece kolay olan saat okumayı öğretiyoruz. 3. Sınıfların ilk ünitesinin değişmesi de güzel oldu. Belirttiğimiz bir diğer eksiklik ders saatinin kesinlikle çok az olmasıydı. İlkokula girince bir hafta önce yapılanların tekrarı, kontrolü gerekiyor. Çocukları kontrol altına almak zaman alıyor. En az bir saat daha eklense çok iyi olur.*

*Ö14:Ders saati kesinlikle yeterli değil. Öğretmen bile motive olamıyor, etkinlikler yarıda kalıyor. Haftada dört saat İngilizce olabilir. Dersler listening, speaking, aktivite dersleri olarak gruplandırılabilir. Disiplinler arası yaklaşım yok. Çok fazla öyle bir durum söz konusu olmuyor. Çocuğa öğretirken bu isim, bu sıfat denmiyor. Öğretmenleri bunu öğretiyor mu, onu da bilmiyorum. Sosyalde bir hayvanı görmüştür, bunun İngilizcesini söyleyebilir. İngilizcedeki bir görsel, başka dersinde de karşısına çıkabilir.*

Program güncellenirken fikir bildirmeyen öğretmenler ise, görüş sorulduğu zaman, önceki yıllarda başka kademelerde görev yaptığı için bir fikir belirtmediğini söylemiştir (Ö5, Ö8):

*Ö5: Görüşlerimin dikkate alınıp alınmadığı konusunda bir yorum yapamam çünkü görüşlerimi resmi olarak bir yere bildirmiş değilim.*

*Ö8:Milli Eğitimden rapor istendiğinde ben ilkokula yeni geçmiştim. Başka bir öğretmen rapor yazmıştı. Ama aslında tek sıkıntımız şey çocukların daha fazla maruz kalması, benim tek sıkıntım ders saati onun dışında başka bir sıkıntım yok çünkü ben bunu kursum da olduğu için çok iyi analiz edebiliyorum. Kursa gelen öğrenciler yaklaşık 71 öğrencim var bunların 40 tanesi kursa geliyor iki grup olarak. Bu 40 öğrenci gayet iyiler çünkü haftada 1 gün kendi dersleri, 2 gün de kurs toplam 3 gün maruz kalıyorlar dile. Hiçbir şey yapmasak bile onlar oturduklarında izledikleriyle, dinledikleriyle bile unutmuyor ve sürekli tekrar etmiş oluyor sürekli o açıdan da benim tek sıkıntım ders saati. Disiplinler arası yaklaşım var diyebilirim. 2lerde çoğulları mesela öğrendiklerinde çok sıkıntı yok ama 4lerde böyle bir sıkıntı var. “Country” falan çocuklar ülkeler ne bilmiyorlar. 2. dönem geçiyorlar biz ilk dönem öğreniyoruz. Öyle bir sıkıntı orda yaşıyoruz ama 2lerde çok fazla sorun olmuyorlar. Ben sınıf öğretmenlerine de soruyorum. Çoğulları,*

kaç tane sorusunu hep öğreniyorlarmış. Konular dersler arası birbirini destekleyerek gidiyor.

#### 4.2.2. Yöntem-Teknik ve Materyallere İlişkin Bulgular

Bulguların bu kısmında yöntem-teknik ve materyallerin etkili kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerine ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 9: Yöntem-teknik ve materyallerin etkili kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Kategori	Etkili Kullanıyorum		Etkili Kullanmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yöntem-Teknik ve Materyal	12	75	4	25	16	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan bilgilere göre sistemin içerisinde bir çok yenilik ve modern teknoloji imkânlarının kullanılmasının yolu açıldığı görülmektedir. Öğretme sistemine dayalı bir yapı olduğu için her imkân ayrı bir önem kazanarak hepsinin sistem içerisinde uygulanması esas alınmıştır. Öğretmenlerin %75'i yöntem-teknik ve materyallerin etkili kullanıldığını belirtirken %25'i etkin kullanılmadığını belirtmiştir.

Yöntem-teknik ve materyallerin etkili kullanıldığını belirten öğretmenler, görsel, işitsel materyallere yöneldiklerini, dersin daha verimli geçmesi için okulun yeterli teknolojik donanımına sahip olmasına bağlı olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10):

Ö1: *Bence materyaller ekonomik zaten daha çok kullandığımız posterler, flash cardlar, videolar kullanıyoruz. Zaten okullarda artık akıllı tahtalar mevcut. Materyaller bence herkesin erişebileceği şekilde bulunabilir internetten özellikle bulunabiliyor. Kendi öğretmen kendisi de hazırlayabilir. Yani bu bence ekonomik de hem de ulaşılabilir materyaller var. Yani biraz fazla isterseniz tabi ki ekonomiyi zorlayan cinsten materyaller de var hani daha fazla etkili. Ama bence hani el beceriniz de varsa birazcık kartondan falan kendiniz de halledebilirsiniz materyalleri. Programda çocukların aktif olduğu yöntemler ise derse uygun.*

Ö3: *Materyaller keçeden yapılmış materyaller var ve bunlar pahalı ama kendi imkânlarımla bunları elde ettim. Derslerde akıllı tahta ve EBA'dan faydalaniyorum. EBA'dan oyunlar oynatıyorum. EBA müfredatla uyumlu. Yöntem tekniklere gelince biz öğrencilerle proje yapmıyoruz. Yani şu ödevi hazırlayın getirin demiyorum biz drama yaparak ilerliyoruz ve bu öğrencilerin çok hoşuna gidiyor.*

Ö6: Okulumuzda projeksiyon var. Morpa, Okulistik, EBA gibi internet sitelerini böylelikle öğrencilere ulaştırabiliyorum. Görsellerden çok faydalanılıyor. Öğrencilerin dikkatini çekiyor. Velilerin talebiyle isteyen öğrenciler ders dışı aktiviteler için ekstra kitaplar aldı. Proje ödevleri, maketler, vücudun bölümleri, karton ödevi, tişört boyama motive edici çalışmalar. Bunlar çocukları derse katıyor, onların ilgisini çekiyor. Projelerinin sunumları onların özgüvenini arttırıyor.

Ö8: Teknikler ve dersin içeriği bence uyuyor. Ama tek sıkıntımız mesela materyal kısmında şu an benim akıllı tahtam var ama okulda akıllı tahta yok. Bu tahta da tablet gibi bir şey. Ben çok rahat burada ders işleyebiliyorum ama elektrikler gittiğinde çok zorlanıyorum. Elim kolum bağlı oluyor. Diğer okullar akıllı tahta olmadan nasıl ders işliyor hiçbir fikrim yok. Bozulmuştu bir dönem o zaman da öyle zorlanmıştım. O zaman çok kısıtlanıyorsun. Her okulda bu imkânlar yok dolayısıyla orda bizim kitaplarımızda sadece dinleme olarak vermiş mesela görsel olarak bir şeyler yapılabilir. Eskiden Cdler koyuluyordu ama şimdi biz Milli Eğitim'in sitesinden indiriyoruz. Görsel olarak bir şeyler eklenebilir kitaplara eğer materyal olarak eksiklikten bahsederseniz. Çünkü 2. sınıfta özellikle görsel çok önemli çocuklar direkt oradan kapıyor. Sadece dinleme mesela ben dinleme lisede gördüm. Eskiden hiç öyle bir şey yoktu. Ve şuan çocuklar rahatlıkla dinlediğini anlayabiliyorlar 2. sınıf öğrencisi bazen ben çok şaşıyorum. Gerçekten anlıyorlar ama bu eğer ben çok fazla görsel kullanıyorum tahtamdan dolayı. Milli Eğitim'in bana görsel olarak kullanabileceğim bir şeyler hazırlamasını isterdim. Dinleme artık biraz geride kaldı gibi geliyor bana.

Ö10: Communicative approach temele alınıyor. Öğretmen hedef dilde konuşmalı diye programda belirtilmiş. Bu başta zor gibi görünse de zamanla oturan bir süreç. Başta öğrenciler anlamıyorlar ama duya duya alışıyorlar. Dersin içeriği, kazanımların ağırlığı listeningde. Bunu tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için sınıfın teknolojik donanıma sahip olması gerekir. Eğer öğretmen dinleme etkinliklerini yaptıramazsa, kitapta hep sayfa atlamak zorunda kalır. Dersin içi boş geçer. Sınıflar, okullar teknolojik donanıma sahip olmalı. Öğrencilerin doğru aksan için, mutlaka kelimeleri duymaları gerekir. Öğretmenin teknolojik bilgisi de çok önemli. Öğrencilerin ilgisini çekecek içerikler, videolar, şarkılar mutlaka derse getirilmeli. EBA'daki içeriklerden faydalanıyorum ben. Bunlar öğrencilerin dikkatini çekiyor. Şarkıyla öğrendiklerini hem unutmuyorlar, hem de şarkıyı söyleyerek konu tekrar edilmiş oluyor. Ben derslerimde projeksiyonu çok kullanıyorum. Böylece hem öğrenciler dersle daha ilgili oluyorlar hem de ders öğrenci merkezli gidiyor. Projeksiyondan da konu değerlendirmesi, etkinlik yapıyorsak. Ayrıca derse gerçek objeler

de getiriyoruz. Bunlar kimi zaman öğrencilerin evden getirdikleri oyuncaklar, kimi zaman da bir öğrencinin çantası, kitabı, kalemi, boyası olabilir. Bu materyaller de kolay ulaşılabilir ve ekonomik olması yönünden, öğretmenlere kolaylık sağladığı gibi, öğrencilerde de kalıcılık sağlıyor.

Yöntem-teknik ve materyallerin ders saatinin az olmasından, okulların fiziki koşullarının yetersiz olmasından etkili kullanılmadığını belirten öğretmen görüşleri şu şekildedir (Ö4, Ö5, Ö11, Ö15):

Ö4: *Yöntem ve teknikler kazanımlara göre uyumlu ama kitap uyumsuz. Okullarda bir İngilizce odası olmalı. 2023 eğitim vizyonunda da belirttik. Öğretmenlerin zümre yapabilmesi, sınıf olmasa da bir alan lazım. Materyaller dikkat çekmek açısından önemli.*

Ö5: *Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin yanı sıra resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikler yer almalıdır. Bu amaç doğrultusunda şarkı dinletmek ve videolarla konuyu desteklemek gibi aktiviteler için akıllı tahtalardan yararlanılmaktadır. Ders süresi kısıtlı olduğu için yeterli materyal kullanacak fırsat bulunmamaktadır.*

Ö11: *Şöyle ki, öğretmen kılavuz kitabı bile yok. Öğretmen derse ne kadar hazırlıklı gidiyorsa o kadar. Kendim bir şeyler hazırlamaya çalışıyorum. Ama zor oluyor. Ders saati yetmiyor. Mevcut derslere ek olarak 1 saat etkinlik dersi olabilir. Boyama, kes-yapıştır için. Akıllı tahtamız var sınıflarımızda. İnternetteki sunumları kullanıyorum. Görsel çocukların dikkatini çekiyor. Sadece kitap olduğunda dikkat dağılıyor. Aynı anda tahtada da olması iyi çünkü takip edebiliyorlar.*

Ö15: *Tpr, communicative approach iletişim kuramadıkları için mümkün değil. 2. Sınıfta sadece kelimelere dayalı. How many gibi gramer kalıpları, en akıllı yaklaşım geleneksel yöntem oluyor. Yıllık planları, günlük planları yaparken, yöntemleri yazıyoruz ama uygulanmıyor. Hedef dilde iletişim kuramıyoruz. Projeksiyon yok. Ses kullanılmıyor, listening etkinlikleri yapılamıyor.*

### **4.3. Değerlendirme Aşamasına İlişkin Bulgular**

“Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli” basamaklarının üçüncü bölümünü oluşturan değerlendirme basamağında uygulamadaki ve güncellenen İngilizce öğretim programı, öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### 4.3.1. Güçlü ve Zayıf Yönler İlişkin Bulgular

Bulguların bu kısmında programda kullanılan kitap ve etkinliklerin güçlü ve zayıf yönlerine, programın yeterliğine, öğretmen görüşlerine ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 10: Programın yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Alt kategori	Yeterli Bulan		Yeterli Bulmayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Programın Yeterliği	5	31.25	11	68.75	16	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu (68.75), programda kullanılan kitap ve etkinliklerin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden de programda kullanılan kitapların eksik olduğu anlaşılmış ve programın zayıf yönü olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö16):

Ö1: *Listening, speaking etkinliklerinin ikisi programda göze çarpıyor ama dediğim gibi sanki speaking daha ön planda olmalı, birazcık daha. Buna yönelik içeriğe yani kitabın içeriğine belki fark bulmaca, hikâye yaratma gibi, resimlerle birlikte bir bölüm olmalı speaking adına. Bu kitapların eksik yönü. Belki writing de olabilir ama küçük çaplı yani çok böyle zorlamayacak, günlük aktivitelerini yazacağı, hobilerini veya işte favori şeylerini yazabileceği bir writing bölümü de olabilir.*

Ö3: *Sanırım 7 yıldır ilkokuldayım. İlk sene "Fun with Teddy" adlı kitap kullanıyorduk ve tamamıyla speaking ağırlıklıydı. Keyifli ve eğlenceliydi. Keşke o tarz kitap olsa. O kitaptan sonra hiçbir kitap iyi değildi. Bir karakter belirlense ve 10 ünite boyunca o karakterle devam edilse çok ilgi çekici olur. Öğrenciler acaba bu üniteye karakterin başına ne gelecek, hangi kelimeyi öğretecek diye merakla beklerler. Mevcut kitaptaki örnekler birbirinden kopuk ve çok fazla karakter var. Listeningler güzel değil. Öğrencilerin hiç kolay öğrenebileceği şarkılar yok. Kolay ezberlenemez. Konuşma gibi şarkılar var melodi yok. Şarkı sözlerini yazma yok. Tamam yazmasınlar ama sadece görsünler sözleri. Şarkıları yazılı görmedikleri için şarkılara katılamıyorlar. Kitaptaki şarkıları atlıyoruz, öğrenciler dinlemek istemiyorlar. Kitaplardaki görsellik de yeterli değil. İlgi çekici grafik yok. daha görsel içeren, daha büyük yazılı olabilir. Sticker olabilir. Stickerlarla eşleştirme etkinlikleri olabilir. Bir çocuk sayfaya baktığında sayfa karışık olmamalı. Örneğin kitaptaki çizgi film karakterlerinin çoğunu bilmiyorlar, güncel değil. Çocuk bu karakterleri tanımıyor.*

Ö4: Güncel kitabı beğenmedim kesinlikle. Şarkılar anlaşılabilir gibi değil. Çocuklar müziği dinleyip geçiyor. Güçlü yön olarak içerik güzel ama ders saati az olduğu için pekiştiremiyoruz.

Ö10:İngilizce, programda 2. Sınıftan itibaren başlıyor. Ama dil ne kadar erken öğrenilirse o kadar kolay ve etkili öğrenilir. Bu yüzden ana sınıflarından başlayarak 1. Sınıflarda da olması çok iyi olurdu. Genel olarak programın çok fazla kitapla uyuştuğunu düşünmüyorum. Örneğin kitapta tek bir karakter üstünden gitmeli konular. Güncel kitabımızda bir karmaşa var. Şarkıları güzel değil. Öğrenciler eşlik edemiyorlar. Kitabın arkasında cevap anahtarı bölümü olmasını doğru bulmuyorum. Zaten etkinlikler öğretmen kontrolünde yapılıyor. Eğer öğretmene yardım niteliğindeyse buna hiç gerek yok. Eğer çocuklar içinse, bu onları tembelliğe itiyor. Derste çoğu zaman, öğrencilerin tüm etkinlikleri yaptıklarını görüyorum işlemeğimiz ünitelerin. Boş kaldıklarında kitaptaki etkinlikleri dolduruyorlar. Dolduruyorlar diyorum çünkü arkadan cevap anahtarına bakarak yazıyorlar. Derste de o etkinliğe sıra gelince daha önceden yaptıkları için sıkılıyorlar, dikkatleri dağılıyor. 2. Sınıf düzeyindeki öğrenciler kesme-yapıştırma, boyama gibi etkinliklere bayılıyorlar ama kitapta yeteri kadar bu tür etkinlikler yok. Ayrıca öğrenciler yazı yazmak da istiyorlar ama programda defter kullanılmasın, yazı yazılmasın denilmiş. Temel şeyleri öğrenciler bir düzen içerisinde fazla abartılmayarak yazdırılmalı bence. Kitaplara öğretmen kılavuz kitabı eklenebilir. Bu, öğretmeni tembelliğe itmez sadece fikir verir. Öğretmen zaten sınıfın düzeyine göre değişiklikleri yapar. Öğrencilere de ayrıca el işi, boyama, sticker, kes-yapıştır gibi etkinlikler içeren kitaplar da verilebilir set olarak.

Ö13:2. Sınıf için ideal bir program. İngilizce öğretiminin 4'ten 2'ye inmesi avantaj. Daha da aşağıya inmesi seviye olarak adaptasyon, okula uyum, öğretmene alışma konularında sıkıntı olabilir. Yazma 2. Sınıfta hiç kullanılmıyor. Tracing var. 1. Sınıfta da yazı yazma yok fazla. 1. Sınıfta İngilizce başlamasının artıları olabileceği gibi eksileri de olur. Değerlendirme zor olur 1. Sınıfta. Kitapta bir şey yok zaten. Akıllı tahta uyumlu olmalı. Kitap boş. Listening etkinlikleri yapılamıyorsa fotokopi verilmeli. Şarkıların bazıları çok basit, bazılarında bilmedikleri kelimeler var. Çok fazla öğrenmedikleri şeyler kullanılmamalı. Şarkılarda sadece dans ediyorlar. Söylemeleri mümkün değil. Müziğe odaklanıyorlar. Çocuk da eşlik edebilmeli. Ritim yok.”

Ö16:Kitapta daha fazla etkinlik olabilirdi. Çok fazla dinleme var ve 5-10 dakikada bitiyor. Ekstra desteklemek gerekiyor. Daha kalın kitap olabilir. Günlük plana gerek olmasa, öğretmen kitabı olsa iyi olur. Günlük planları sadece yanımda olsun diye

alıyorum. Kılavuz kitaplar iyiydi. Daha fazla etkinlik, kesme-yapıştırma, daha fazla boyama olabilirdi. Eşleştirmeler, bulmacalar, şarkılar... Şarkıları dinlerken ünitelerde geçenleri yakalamaya çalışın diyorum. Şarkılar ilgi çekici değil. Onları boyama yaparken dinlesinler diye açıyorum.

Programda kullanılan kitapları yeterli bulan, İngilizce öğretiminin 2. sınıfa indirilmesini, ne kadar erken dil öğrenilmeye başlanırsa o kadar iyi olduğunu ifade ederek programın güçlü yönü olduğunu belirten öğretmen görüşleri şu şekildedir (Ö5, Ö14):

Ö5: *Eski programla arasında pek fazla bir değişiklik olduğu söylenemez. Her iki programın da güçlü yönlerinden biri programın esas hedefi öğrencilerde yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır. İkinci güçlü yönü ise konu olarak renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücut ve evin eşyalarıyla ilgili temel sözcükleri içererek öğrencilerin temel sözcükleri öğrenmesini sağlamasıdır. Diğer bir güçlü yanı ise programda bulunan yönlendirmeler, öğretmene fikir verme açısından iyidir. Programın zayıf yönü ise etkinlikler ile ders saatlerinin ters orantılı olmasıdır. 2 ders saati ile programdaki kazanımlar, yıl boyunca yetişmemektedir.*

Ö14: *İngilizce daha erken başlayabilir. Çocuklar ilk ünite, cognates, çocuklar çok güzel telaffuz ediyorlar. Aksanı çok güzel yansıtabiliyorlar. Bu yüzden daha da erken başlasa çok iyi olur. Telaffuz o yaşlarda çok iyi oluyor. 1. Sınıfta da olabilir ama köylerde daha zor olur. Merkezde anasınıfından da başlayabilir. Benim arkadaşımın kızı var. Gerçekten okuması, telaffuzu çok farklı, çok güzel. 1. Sınıfa gidiyor. Ne kadar erken o kadar iyi. Öğrenci iyiyse, ilgiliyse ilerleme oluyor.*

#### **4.4. Temalaştırma Aşamasına İlişkin Bulgular**

“Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli” basamaklarının son bölümü olan temalaştırma basamağında uygulamadaki ve güncellenen İngilizce öğretim programının mevcut durumunun hangi önemli temalardan oluştuğu belirlenmeye çalışılmıştır.

##### **4.4.1. Program Değişikliği**

Program değişikliği ihtiyacına yönelik ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğretmenler tarafından ortaya çıkan en önemli vurgu dilin işlevselliğidir. Programın işlevselliğine yönelik öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda iletişimsel becerilerin etkin bir şekilde kullanılması öğrencilerin dili etkin bir şekilde hayata geçirmesine bağlıdır.

Öğretmenlere göre yabancı dili etkin bir şekilde kullanmanın yolu günlük konuşma dilini, gerçek yaşam becerilerini kullanarak elde etmekten geçmektedir. Dil konuşulabildikçe etkindir. Yabancı dil bilmek günlük hayatta bu dili etkin ve akıcı kullanarak konuşabilmek, yazabilmek, dinlemek ve okuyabilmekten geçer. Güncellenen

programın temelde bunu hedeflediğini umduklarını ifade ederek, teorikte öğrettikleri bilgileri öğrencilerinin pratikte de gerçekleştirmeye yardımcı olacak bir programla mümkün olacağı hususuna değinmişlerdir.

#### **4.4.2.Kazanımlar**

Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımlar, öğretmenler tarafından öğrenci seviyesine uygun bulunmuştur. Kazanımlar önceki programa göre sadeleştirilmiştir ve günlük hayatta dilin kullanılmasına yöneliktir.

#### **4.4.3.Süreçlerin Örtüşmesi**

2. sınıf İngilizce öğretim programının sonunda bir öğrencinin kendisine yardım edilerek basit bir şekilde iletişim kurabilmesi süreçlerin örtüştüğünü göstermektedir. Bu konuda alınan öğretmen görüşleri yarı yarıyadır. 8 öğretmen programın sonunda öğrencinin iletişim kurabileceğini belirtmiştir. Bunun için dersin düzenli bir şekilde tekrar edilmesi, okul dışında öğrencilerin yabancı dili kullanabilecekleri ortamların olması, velilerin yabancı dil hakkında bilinçli ve çocuklarına yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer yarısı ise program sonunda öğrencilerin iletişim kuramayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun sebepleri olarak ise, öğrencilerin tekrar yapmadığını, dili kullanacak ortamlarının olmadığını, velilerin yabancı dil konusunda bilinçli olmadıklarını söylemişlerdir. Ders saatinin az olduğunu sebepleri arasında belirtmişlerdir.

#### **4.4.4. Ölçme-Değerlendirme**

Araştırmaya katılan çoğu öğretmen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirmede kullanılan ders etkinliklerine katılım formuna göre tüm öğrencilerin aynı ölçütlere göre değerlendirilmesi uygun bulunmamaktadır. Bu formların tüm öğretmenler tarafından aynı titizlikle doldurulduğu konusunda da endişeler dile getirilmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecinin sonunun “geliştirilmeli”, “iyi”, “çok iyi” gibi sadece 3 basamaktan oluşması da öğretmenler tarafından yetersiz görülmektedir. Öğrencinin ders motivasyonu azalması diye, “geliştirilmeli” ölçütü çoğu öğretmen tarafından tercih edilmemektedir. Bu da başarısız öğrencilerle, başarı durumu orta olan öğrencilerin aynı basamakta olmasına yol açmaktadır. Bu nedenle notlar sınıflarda “iyi” ve “çok iyi” olarak iki gruba ayrılmaktadır. Böylelikle gerçek başarı durumunun ortaya çıkarılmadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.



#### 4.4.5. Program İçeriği

Öğretmenlere göre her iki programda da İngilizce ders kitabındaki içerik veya konular önceki programlara göre öğrenci düzeyine uygundur. Üniteler birbirini destekler niteliktedir. İçerikteki konular, karakterler öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Günlük hayata uygun örnek olay ve kişilerden oluşan örnekler kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca yenilenen programda içerik güncel konuları içermektedir. Ancak öğretmenlere göre, içerikte yer alan diyalogların arttırılması gerekmektedir. Görsel ve işitsel materyaller içeriği zenginleştirmek için kullanılmalı, içeriği vermek için yapılan dilbilgisi ve kelime öğretimi ağırlığının azaltılarak yerine daha çok konuşma ve yazma kazanımlarını içeren etkinlikler düzenlenmesi gerektiği vurgusunu yapılmıştır.

Programdaki 6. ünite olan “At the Playgorund” (Oyun Parkında) hakkında araştırmaya katılan 7 öğretmen görüş bildirmiştir. Bunlardan 3 tanesi (%42.8) bu ünitenin çocukların ilgisini çektiğini, günlük hayatta kullanabilecekleri ifadeler içerdiği yönündedir. Geriye kalan 4 öğretmen (%57.2) ise bu ünitenin çok kelime içerdiği, çocukların ilgisini çeker gibi görünüp aslında kafalarını karıştırdığı yönündedir.

#### 4.4.6. Program Güncellenmesinde Öğretmen Fikirleri

Program belirleme toplantılarının yapılmasındaki ana gayelerinden biri de eğitime ve eğitim sistemine verimli olabilmektir. Bu nedenle de sistemden alınacak verim son derece önemlidir. Bunu gerçekleştirmenin ana yolu da eğitim faaliyetlerinin sisteme yönelik doğru müdahaleleri ile en verimli kararların elde edilmesi ile olabilmektedir.

Program güncellenmeden önce, MEB tarafından öğretmenlerden değişikliklerin hangi yönde olmasını istediklerine dair bir rapor istenmiştir. Öğretmenler de bu raporda hangi eksikliklerin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan görüşlere göre güncellenmesi istenen eksiklikler şunlardır:

Haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, en az bir saat daha eklenmesi gerektiği,

Bazı ünite kazanımlarının karmaşık olduğu, sadeleştirilmesi gerektiği,

Disiplinler arası yaklaşımın çok az olduğudur.

Disiplinler arası yaklaşım için öğretmenler İngilizce dersi işlerken diğer derslerle sürekli işbirliği ve bağlantı içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre tüm derslerdeki programlar birbirini destekler nitelikte olmalı ve belli bir hiyerarşik düzen içinde verilmelidir. Öğretmenlere göre dersler bir bütündür, herhangi bir derste elde edilmeyen kazanım diğer dersleri de etkileyecektir. Öğretmenlere göre İngilizce dersi ile en çok disiplinler arası ilişkinin kurulduğu ders ise Türkçe dersidir.

#### **4.4.7. Yöntem-Teknik ve Materyaller**

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan görüşlere göre, 2. sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen yöntem ve teknikler etkili kullanılmaktadır. Ders görsel-işitsel materyallerle desteklenmektedir. Teknolojiden faydalanılmazsa, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dikkatini çekmenin zorlaşacağı ve kalıcı öğrenme sağlama oranının düşeceği bildirilmiştir. Okulların gerekli teknoloji ve fiziksel koşullara sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler ders süresince, EBA gibi internet platformlarından yararlandıklarını söylemişlerdir. Ders saatleri arttırılırsa, kullanılan materyallerin daha etkili sonuçlar vereceği de belirtilmiştir.

#### **4.7.8. Güçlü ve Zayıf Yönler**

2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri konusunda öğretmenler görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, programda takip edilen kitabı ve önerilen etkinlikleri yeterli bulmamaktadır. Kitabın görünüş olarak karmaşık olduğu, çocukların ilgisini çeken kesme-yapıştırma etkinliklerinin az olduğu, teknolojiyle desteklenmezse kitabın çoğu etkinliğinin yapılamayacağı belirtilmiştir. Kitapta yer alan şarkıların da öğrenci seviyesine uygun olmadığı, öğrencilerin bu şarkılara eşlik edemediği, şarkıların bir ritminin olmadığı ifade edilmiştir.

Yabancı bir dilin ne kadar erken yaşta öğrenilmeye başlanmasının o kadar iyi öğrenilmesini sağladığını söyleyerek öğretmenler İngilizce öğretiminin ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamasının programın güçlü yönü olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise İngilizce öğretiminin ana sınıfından ya da 1. sınıf seviyesinden başlatılmasını da önermişlerdir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Program değerlendirme programının mevcut durumundan daha iyi bir duruma getirilmesi için ya da program sürecinde ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesi amacıyla yapılır (Kandemir, 2016). Bu bağlamda elde edilen saptamalar aşağıdaki gibidir.

Araştırmada uzmanların görüşlerinden elde edilen verilerle sekiz alt kategori ortaya çıkmıştır. Betimleme aşamasında, programın mevcut durumu belirlenmiştir. Bu aşamada; program değişikliği, kazanımların yeterliliği, süreçlerin örtüşmesi, içeriğin yeterliği, ölçme-değerlendirmenin programa uygunluğu incelenmiştir. Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının işlevsel olduğu, kazanımların günlük hayatta kullanılabilir düzeyde olduğu görülmüştür. Programda yer alan kazanımların ayrıntılı olarak ifade edildiği ve İngilizce eğitimine uygun olduğu saptanmıştır. Bunun yanında kazanımların motive edici ve gerçekleştirilebilir olduğu anlaşılmıştır. Alanyazında bu sonuca paralel sonuca ulaşan çalışmalar bulunmaktadır: (C. Küçüktepe, Küçüktepe ve 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. 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. Bu programın sonunda bir öğrencinin, ders saatleri az olduğu ve dilin canlı yapısından dolayı okul dışında desteklenirse, basit bir şekilde iletişim kurabileceği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Program kapsamındaki ünitelerin birbirini destekler nitelikte olduğu, öğrencilerin ilgisini çekerek onları motive ettikleri de ifade edilmiştir. Ölçme-değerlendirmenin programa uygunluğu öğretmenler tarafından olumsuz bulunmuş ve öğrencilerin süreç sonunda

değerlendirilirken daha fazla kriterin olmasının, adil değerlendirme sağlayacağı belirtilmiştir.

Yorumlama aşaması, eğitsel sürecin nasıl ve neden bu şekilde devam ettiği açıklanmıştır. Betimlemede ortaya çıkan durumun, nedenlerinin belirlenmesi sağlanmış ve bunlar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin, deneyimlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenler, haftalık İngilizce ders saatinin yetersizliğini vurgulamış ve bu eksikliği program güncellenme aşamasında dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı ünite ve kazanımların sadeleştirilmesi yönünde fikirlerinin dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre İngilizce dersi için disiplinler arası yaklaşım oldukça önemlidir ve dersin Türkçe ile bağlantısı göz ardı edilemez. Türkçe dersinde elde edilemeyen kazanımlar, İngilizce dersinde de aynı şekilde sonuçlanacaktır.

Yorumlama aşamasında ortaya çıkan bir diğer alt kategori de yöntem-teknik ve materyallerin etkili kullanılmasıdır. Öğretmenler görüşme sonucunda, haftalık İngilizce ders saatleri artarsa, materyallerin daha verimli kullanılabileceği görülmüştür. Öğretmenler derste görsel ve işitsel materyallerin, teknolojiyle desteklenerek kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Eisner'ın eğitsel eleştiri modelinin üçüncü basamağı olan değerlendirmede ise, İngilizce programının yapısı ve işlenişi bakımından eğitsel sürece kattığı değerler incelenmiştir. Önceki programa göre, güncellenen programın eğitim ortamına sağladığı yenilikler ve bu yeniliklerin eğitsel önemi öğrencileri yabancı dil kullanımına hazırlayabilmeye dönük rolü, bu rolde kitap ve etkinliklerin önemi araştırılmıştır. Programda kullanılan kitap ve etkinlikler, öğretmenler tarafından yeterli görülmemiş ve programın zayıf yönü olarak ortaya çıkmıştır. Kitapların daha sade, merak uyandırıcı olması gerektiği, dinleme becerisine dayalı etkinliklerin de öğrenci seviyesine uygun ve anlaşılır olmadığı belirtilmiştir.

İngilizce öğretiminin 2. sınıftan başlaması ise, çocukların yabancı dille erken yaşta tanışmaları açısından ve olumlu bulunmuş, programın güçlü yönü olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim programının öncelikli amacının İngilizceyi sevdirmek olması da programın güçlü yönü olarak ifade edilmiştir.

Eğitsel eleştiri modelinin son aşaması temalaştırmada ise, öğretmenler tekrarlayan mesajları tanımlayarak temalar oluşturmuştur. Bu aşamada güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki yaygın nitelikler şu şekilde ortaya çıkmıştır: Program değişikliği

olumludur, kazanımlar öğrenci düzeyine uygundur, öğrenciler sürecin sonunda, okul dışında desteklenmek şartıyla, basit iletişim kurabilir, üniteler güncel ve birbirini destekler niteliktedir, ölçme-değerlendirme programa uygun değildir, öğretmenler programın güncellenmesi aşamasında çoğunlukla görüş bildirmişlerdir ve sınıf etkinliklerinde teknolojiden son derece faydalandıklarını söylemişlerdir. Program için kitapların ve özellikle dinleme becerisine yönelik etkinliklerin gözden geçirilerek, düzenlenmesinin uygun olacağı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları, İngilizce programın değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıdaki benzerlik gösteren araştırmanın sonuçlarıyla kıyaslanarak yorumlanmıştır. Bu çalışmada sonuçlar yorumlanırken ve başka çalışmalara aktarılırken zaman ve imkânlardan kaynaklı sınırlılıklar göz ardı edilmemelidir. Çalışmadan elde edilen sonuçların katılımcıların konularına ve durumlarına ait olduğu ve belli bir sınırlılığı içinde barındırdığı dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Katılımcıların on altı öğretmenden oluşması çalışmanın başlıca bir sınırlılığıdır. Başka katılımcılar ile yapılacak benzer çalışmalardan elde edilecek bulgular, bu çalışmanın bulguları ile karşılaştırılarak başka okul ortamlarında benzer durumların olup olmadığının anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma bulgularına göre;

Haftalık ders saati arttırılmalıdır,

Bazı ünite kazanımları sadeleştirilmelidir,

Disiplinler arası yaklaşım arttırılmalıdır,

Ölçme-değerlendirme sonunda, öğrenciler en az 4 gruba ayrılmalıdır,

İngilizce öğretimi daha erken başlamalıdır,

Programda yer alan hedef ve kazanımlarla ilgili açıklama eklenmelidir,

Kitaplar ders-etkinlik-çalışma olarak set halinde verilmelidir,

Ölçme ve değerlendirme tekniklerinde standartlaşma için örnek açıklama formu eklenmelidir,

Öğretim yöntem ve tekniklerinde öğretmenlere yönelik açıklamalar eklenmelidir.

Çalışma 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik gerçekleştirilmiştir. Sonuçların daha kapsamlı değerlendirilmesi için ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

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

## KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2009). Methodological investigation of the curriculum evaluation theses completed between the years 2006-2015 in Turkey. *Universal Journal Of Educational Research*, 5(9), 1468-1478
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 35-99.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye'de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Sivas İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aygören, M. F. & Oguz, M. (2018). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Aygün, S. (2008). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve Avrupa dilleri ortak çerçeve programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretiminin bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, E. (2016). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Cihan, T. ve Gürten, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.
- Ciliberti, A. (1996). *Repetition in native/non-native interactio*. Repetition in dialogue, Niemeyer.
- Conteh-Morgan, M. (2002). Connecting the dots: limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, Elsevier.
- Cotteral, D. (1999). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelik, İ. Ç. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çetin, E. (2018). *7.sınıf İngilizce öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çınar, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 17-140.
- Demircan, Ö. (2013). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Meb Yayınları: İstanbul.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Y. (2012). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme; dil algısı ve gelişimi. *Dil bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 117-140.
- Demirezen, M. (2003). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar: İstanbul.
- Dilâçar, A. (1989). Gramer: tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi. *Ankara, TDAY – (2)*, 83-145.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Edward, A. C. (2010). *Teacher as the instrument of evaluation: A descriptive case study of connoisseurship and educational criticism's role in project-based learning, technology arts classrooms*. Ph.D. University of La Verne, California.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing: New York.



- Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall: Ohio.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd Ed.). Oxford University Press: Oxford.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London, New York: Routledge.
- Ertural, A. (2008). Dünya’da yabancı dil öğrenme etkinlikleri: Türk ve yabancı yöneticiler üzerine bir araştırma. *Anatolia: Turizm ve Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 42-60.
- Fidan, İ. (2012). Süpürge zanaatçısı örneğinde iki kültürel süreç: kültürleme ve kültürlenme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafi Fakültesi Dergisi (DTCF)*, 33 (1-2), 165-169.
- Gallagher-Brett, A. (2007). *Seven hundred reasons for studying languages*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton: Southampton.
- Genç, Z. (2003). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Gömleksiz M.N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish Volume 6/2 Spring*, 443-454, Turkey.
- Gözütok, F. D. (2001). *Program değerlendirme, öğretimde planlama ve değerlendirme içinde*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Altın, M., & Şimşek, K. E. (2015). Uygulamalı elektronik pazarlama dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 3* 63-81.

- Güneyli, A. & Demirel, O. (2009). A new concept in language learning: application of european language development. *Cypriot Journal of Educational Sciences*.
- Gredler, M. (1995). Implications of portfolio assessment for program evaluation. *Studies in educational evaluation, ERIC*
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya, Turkey.
- Hufeisen, B. & Güler, M. (2000). *The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching*. In A. Davies, C. Criper & A. Howatt (Eds.) *Interlanguage*. Edinburgh University: Edinburgh.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal Of Language And Linguistic Studies, Vol.4, No.2*.
- Kabaharnup, N. (2010). *The effects of cultural intelligence, self efficacy and cross cultural communication on cross cultural adaptaiton of international students in Taiwan*, Master Thesis of Education. National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Kaçar, I. G. & Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies, 5/1, 55-89*.
- Karcı, C. ve Akar-Vural, R. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda zorunlu İngilizce dersinin yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 10 (2), 593-607*.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis issues and implications*. London: Longman.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaysi, F., Bavlı, B., & Gürol, A. (2017). Educational connoisseurship and criticism: evaluation of a cooperation model between university and the sector on vocational education. *Journal of Education and Practice, Vol.8, No.6*.
- Kılıç, N. ve Gedikoğlu, C. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi sürecinde kültürel zekanın etkinliği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 28(1): 96-109*.

- Kumral, O. & Saracoğlu, A. S. (2001). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakóltesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi - bir durum çalışması*. Doktora Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *KKEFD*, 30, 13-26.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (second edition), Oxford Univeristy Press: China.
- Lampert, D. (2001). *Techniques and principles in language teaching*. (Second Edition), Oxford Univeristy Press: China.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Palgrave Mac Millan: New York.
- Long, M. (1985). *Input and second language acquisition theory*. Wiley Online Library.S, Gass,& C. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Long M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. foreign language research in cross-cultural learning. *From Experience: Lessons From Policy Implementation* (5).
- McLaughlin M. (1987). First Published June 1, 1987 Research Article <https://doi.org/10.3102/01623737009002171> 21.03.2019 tarihinde erişildi.
- MEB, (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Nicholas, H. , Lightbown, P. M. (2008). Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction and the younger learner: Child's play <https://books.google.com> 18.03.2019 tarihinde erişildi.
- O'neil, C. (1993) *Les Enfants et L'Enseignement des Langues Etrangères*. Hatier: Didier

- Oral, Y. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: Eleştirel bir çalışma*.<http://www.academia.edu/download/16373659/dergitr.pdf#page=6004.04>. 2019 tarihinde erişildi.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 126-149.
- Paker, T. (2006). Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çal Sempozyumu*, 1-3 Eylül 2006 Denizli, 684-690.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. McGraw-Hill: Boston.
- Redouane, R., (Avec sa direction) (2011). *Regards croisés sur l’enseignement des langues étrangères*. L’harmattan: Paris.
- Sak, E. (2008). *Küreselleşme sürecinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin sorunları: Türkiye’deki Kosovalı öğrenciler örneği*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saville-Troike, M. (2012). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.
- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13(3), 359-69.
- Selinker, L. & Gass SM. (2008). *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Ass.
- 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.
- Semerci, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sıcak, A.,& ve Arsal, Z. (2013). 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesinin eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 1, 157-175.

- Spada, N.& Lightbown P.M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, Wiley Online Library.
- Stern, E.W. (1984). *Teaching languages: a way and ways*. Newbury House Publishers: Rowley, Mass.
- Uslu, S. (2002). Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller (2 B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun , S. (2016). Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller(2 B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Utah, T. (2019). Entretien avec Daniel Gaonac'h. *Us magazine*. <https://www.academia.edu/1284566/BE%C4%B> 22.03.2019 tarihinde erişildi.
- Tapan, M. (2004). Eğitim Sosyolojisi. *Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları N. 150*: Ankara.
- Tebliğler Dergisi (2017). *İlkokul (2-4. Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Mart, Sayı 15, 2726. Ankara: Meb Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programları ve öğretimin temel ilkeleri* (1 B.). (E. M. Rüzgar, & B. Aslan, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vanpatten, B. & Benati G.A. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition(2ndEd.)*. London: Bloomsbury.
- Varış, M. (1988). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları N. 150, Ankara
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development* *Readings on the development of children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.

## EKLER

### Ek 1.Görüşme formu

#### Değerli katılımcı,

Bu görüşme formu“**Güncellenen 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi**” amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sizinle ilgili kişisel bilgilerin bulunduğu üç soru yer almaktadır. İkinci bölümde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili programın uygulayıcısı olan siz değerli öğretmenlerin cevaplayacağı programın farklı yönleriyle ilgili sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar ne kadar objektif olursa araştırma sonucu o ölçüde doğru olacaktır. Ayrıca hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız araştırma için önemlidir. Tüm cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırma amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Bu nedenle size verilen formun üzerine isminizi yazmayınız. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

#### **1.BÖLÜM-KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1-Cinsiyetiniz: a.( ) Kadın b.( ) Erkek

2- Meslekteki tecrübeniz: a.( ) 1-5 yıl b. ( ) 6-10 yıl c.( ) 11-15 yıl d. ( )16-20 yıl e.( ) 21 yıl ve üzeri

3-Öğrenim durumunuz: a.( )Lisans b.( )Lisansüstü

#### **2.BÖLÜM-GÖRÜŞME SORULARI**

1. Program değişikliği gerekli miydi? Açıklayınız.

2. Kazanımlar yeterli midir? Eklenmesi ve çıkarılmasını istediğiniz kazanımlar var mıdır? Açıklayınız.

3. Kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme birbiriyle örtüşüyor mu?

4. İçerik yeterli midir? Eklenmesi ve çıkarılması gereken konular var mıdır?

5.Yeni öğretim programı güncellenirken görüşlerinizin ne derece dikkate alındığını düşünüyorsunuz? Yorumlayınız. Örnek olaylar söyleyebilirsiniz.

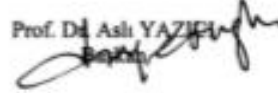
6. Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen ve uygulanan yöntem ve teknikler nelerdir? Teknolojik araç-gereçlerden yararlanılıyor mu? Derste kullanılan materyallerle ilgili neler söyleyebilirsiniz? Yorumlayınız.
8. Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Güçlü ve zayıf yönleri açısından eski programla karşılaştırınız.
9. Size göre ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri (yöntem-teknik-ortam-teknoloji), ve değerlendirme aşamalarında öğrencinin öğrenmesine ve onlara öğretilmesine ilişkin temalar neler olabilir? Program baştan sona bir bütün olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan temalar nelerdir? Açıklayınız.

## Ek 2. Etik kurul raporu

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu**  
**ONAY BELGESİ**

<b>Protokol No:</b>	2019-037
<b>Araştırmanın Başlığı:</b>	"Güncellenen 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi "
<b>Proje Yürütücüsü:</b>	Gizem GEVREK ÖZDEN
<b>Başvuru Formunun Geliş Tarihi:</b>	26.02.2019
<b>Karar Tarihi:</b>	08.03.2019

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Aslı YAZICI  


  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK  
Başkan Vekili

  
Prof. Dr. Şaban ESEN  
Üye

  
Doç. Dr. Fatma  
BAĞCIYILICAM  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Biçe SULAK AKYÜZ  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS  
Üye



## Ek 3. Uygulama izni



T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-20-E.6908649  
Konu : Araştırma İzni  
(Gizem GEVREK ÖZDEN)

04.04.2019

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı yazı ekindeki 2017/25 No'lu Genelge.  
b)Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 15/10/2018 tarih ve 19318472 sayılı Olur.  
c) Bartın Üniversitesi Yazı İşleri Şube Müdürlüğü'nün 20/03/2019 tarihli ve 1900020731 sayılı yazıları.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Gizem GEVREK ÖZDEN'in " Güncellenen 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eİsmer'in Eğİtsel Eleştİri Modeline Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksel lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Özel ve Devlet okullarında görev yapmakta olan ve ilkokul 2. Sınıf derslerine giren İngilizce öğretmenleriyle görüşme aracılığıyla ilgi (c) yazı ekindeki veri toplama araçlarını uygulamak istediğı bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereğı yapılmak istenen Anket Uygulama Çalışma İzininin ilgi (a) 2017/25 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına veri sağlamak amacıyla Nisan ayında (2019) eğitim öğretimi aksatmadan Devlet ve Özel okullarda görev yapan 2. Sınıf İngilizce öğretmenlerine veri toplama araçlarını uygulayabilmesi hususunu;

Olur'larınıza arz ederim.

Mehmet ÇELEBİ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
04.04.2019

Yaşar DEMİR  
Millî Eğitim Müdürü

Adres: Gölbucağı Mah.2.Nolu Çevre Yolu Merkez / BARTIN  
Elektronik Ağı: <http://bartin.meb.gov.tr>  
e-posta: [stratejigelistirme74@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme74@meb.gov.tr)

Bilgi için: Hatice SARIBAŞ  
Tel: 0 (378) 227 68 93  
Faks: 0 (378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 23f0-6c44-3184-b9a1-cdea kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZÇGEMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gizem GEVREK ÖZDEN  
Doğum Yeri ve Tarihi : Bartın- 24/11/1986

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Hacettepe Üniversitesi EdebiyatFakültesi İngiliz Dilbilimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :Bartın Açı Dershanesi 2010-2011 İngilizce Öğretmeni  
Özel Bartın Amerikan Kültür Yabancı Dil Kursu 2011-2012  
İngilizce Öğretmeni  
Rize/Pazar Necat Sağbaş Anadolu Lisesi 2013-2014  
İngilizce Öğretmeni  
Bartın/Merkez Kemal-Sabriye Ocakçı İlkokulu 2014-Halen  
İngilizce Öğretmeni

### İletişim

E-Posta Adresi : [gizemgevrek@hotmail.com](mailto:gizemgevrek@hotmail.com)

Tarih : 28.06.2019