

## ORTAOKUL 7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İshak KOZİKOĞLU \*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıflarda okutulan İngilizce öğretim programını değerlendirmektir. Çalışmada Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Çalışma 2 sınıfta toplam 47 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak gözlem ve başarı testi (ön test-son test olarak) kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişkili örneklem için t testi ve gözlem verileri için ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okuma, kelime ve dil bilgisi alanlarına ilişkin hedef davranışların çoğuna ulaşıldığı, fakat dinleme ve yazma becerilerine ilişkin hedef davranışlara ulaşılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, gözlem verilerine göre programın sınıf ortamında tam olarak uygulanmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** İngilizce dersi programı, eğitim programları, program değerlendirme

## AN EVALUATION OF THE SECONDARY SCHOOL 7<sup>TH</sup> GRADE ENGLISH CURRICULUM

### ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate secondary school English curriculum for seventh grade. In this study, Tyler's Objective Oriented Evaluation model was used. The study was carried out on a total of 47 students in two classes. As for data collection, observation and achievement test (as pre-test – post-test) were used. In the analysis of quantitative data paired-samples t test was used and descriptive analysis was used for analyzing the observation data. As for results it was found that most of the target objectives concerning reading, vocabulary and grammar were reached, but the target objectives concerning listening and writing weren't reached. In addition, based on observation data, it was concluded that the curriculum wasn't carried out fully in the classes.

**Key Words:** English curriculum, educational programs, program evaluation

---

\* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi, ishakkozikoglu@hotmail.com

## 1.GİRİŞ

Eğitim programlarının uygulanmasında hedef davranışların gerçekleşebilmesi, bilimsel araştırma sorumluluğuna sahip kurumların rehberliği ile uygulamaya dayalı program araştırmalarının yapılmasına ve bu araştırmaların bulgularından hareketle programların sistematik bir şekilde geliştirilmesine bağlıdır (Varış, 1978, s. 36). Taba (1962) bir programda hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme yöntemleri olmak üzere dört temel ögenin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Program geliştirme, bir kişi veya zümrenin beraber hazırlamış oldukları program üzerinde değişiklik yapması değil, bilimsel yöntem ve teknik süreçlerden yararlanan program değerlendirme bulgularından hareketle, programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme aşamalarının geliştirilmesine yönelik oluşturulan dinamik ve işbirlikçi çalışmaların bütünüdür (Gültekin, 2003, s. 180). Program geliştirme döngüsel bir süreçtir. Eğitim programının iyi hazırlanması ve uygulanması ne denli önem taşıyorsa o programın bilimsel yöntemler izlenip uygun araçlarla değerlendirilmesi ve bu değerlendirme bulgularının program tasarısına yansıtılması, yani programın geliştirilmesi daha kaliteli programlara ulaşmada o denli önem taşımaktadır (Tyler, 1949; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

En genel anlamıyla program değerlendirme program geliştirmenin farklı aşamalarında program geliştirmecilere programa ilişkin karar almalarını kolaylaştırmak için veri toplama işlemidir (Lewy, 1977, s. 30). Program değerlendirme sadece programın sonunda rastgele yapılan basit bir işlem değil, program geliştirmek için veri toplama ve toplanan veriler aracılığıyla bir yargıya varma sürecidir (Yüksel ve Sağlam, 2012, s. 25). Program değerlendirme, geliştirilen öğrenme yaşantılarının istenlik sonuçları ne ölçüde ortaya çıkardığını gösteren; programın zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeyi içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tyler, 1949, s. 105). Ertürk (2013) ise program geliştirmenin tamamlayıcı ögesi ve son basamağı olarak program değerlendirmeyi belirlenen hedeflerin gerçekleşme durumunu belirleme süreci olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar program tasarısı bilimsel temeller üzerine oturtulsa da geçerli öğrenmelerin oluşmasında programın etkililiğine ilişkin bir karara program uygulandıktan sonra sonuçlara bakılarak varılabilir. Öğretim programlarının denencil olma özelliği öğretim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu kalite kontrol zorunluluğundan dolayı öğretim programlarının amaca hizmet etme derecesini belirlemek, istenmedik yan ürünlerini olup olmadığını ortaya çıkarmak, programın etkililiğine karar vermek ancak değerlendirme ile mümkün olacaktır (Ertürk, 2013).

Özçelik (2013) öğrenme düzeylerinin ve öğretimin değerlendirilmesi olmak üzere iki türlü değerlendirme yaklaşımından bahsetmektedir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini değerlendirmenin amacı; tanıma ve yerleştirme, öğrenme eksik ve güçlüklerini belirleme ya da öğrenme düzeylerini belirlemektir. Öğretimi değerlendirmenin amacı ise hedeflere ulaşma derecesini ya da öğretimin etkililiğini belirlemektir (Özçelik, 2013, s. 194). Eğitimde öğrenmeyle ilgili; 1) tanıma ve yerleştirmeye 2) öğrenmeleri izlemeye 3) öğrenme düzeylerini belirlemeye dönük değerlendirme olmak üzere üç çeşit değerlendirme yapılmaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 424). Öğrencilerin tanınması onlara en uygun ortamı belirlemede; öğrenmelerin izlenmesi süreçte karşılaşılan eksiklik ve güçlükleri saptamada; öğrenme düzeylerinin belirlenmesi de hedeflere ne ölçüde

ulaşıldığının belirlenmesinde kullanılır (Özçelik, 2010, s. 231). Kısacası, öğrenme-öğretme süreçlerinde değerlendirme, özel olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini ya da öğrenme eksiklik ve güçlüklerini belirlemek amacıyla yapılırken, daha genel anlamda ise uygulanmakta olan programın etkililiğini veya başarısını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Özdemir, 2009).

Program değerlendirmede genellikle iki tür değerlendirmenin yapıldığı ve bunlar ışığında programın etkililiği hakkında karar verildiği söylenebilir. Bunlar: biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme, mevcut programların uygulanmasında karşılaşılan eksiklikleri, kullanılan öğretim yaklaşımlarının etkililiğini belirlemek ve program geliştirmecilere karar almada yardımcı olmasına yönelik geri dönüt sağlamak amacıyla yapılır. Düzey belirleyici değerlendirme ise, öğrenme-öğretme süreçleri sonundaki öğrenmelerin düzeylerini belirlemek ve programın hangi koşullar altında uygulanabilirliğini saptamak amacıyla yapılır (Lewy, 1977, s. 12; Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 339). Ertürk (2013) ise “formative” ve “summative” değerlendirmeyi, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük ve durum muhasebesine dönük değerlendirme olarak Türkçeleştirmiştir. Bu değerlendirme çeşitlerini yönelik olduğu amaca göre değerlendirme olarak sınıflandırmış ve bunlara ek olarak tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirmeyi de eklemiştir (Ertürk, 2013, s. 119). Hem süreçte izleme testleriyle hem de programın sonunda düzey belirleyici testlerle değerlendirme yapmak gereklidir, çünkü programı geliştirmek ve güçlendirmek için program geliştirme aşamalarında karar almak ve programın geleceği hakkında son karara varmak gerekmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 18).

Kullanılan kıyaslama esasına göre değerlendirme ise “norma dayalı değerlendirme” ve “hedefe dayalı değerlendirme” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Norma dayalı değerlendirme, bireyler arasında karşılaştırma yapmada faydalı olmasına rağmen tek başına program geliştirmede yetersizdir. Çünkü program geliştirmede önemli olan öğrencileri birbirleri arasında kıyaslamak değil, ulaşılmak istenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek olduğu için program geliştirme ve değerlendirme de hedefe dayalı değerlendirme de gereklidir (Ertürk, 2013, s. 119).

Ertürk (2013) program değerlendirme yaklaşımlarını 1. program tasarısına bakarak, 2. ortama bakarak, 3. başarıya bakarak, 4. erişime bakarak, 5. öğrenmeye bakarak ve 6. ürüne bakarak yapılacak değerlendirme olmak üzere altı ana grupta toplamıştır. Programa bakarak değerlendirmede program tasarısı uygulanan programın aynısı olamayacağı için yetersizdir. Eğitim ortamına bakarak değerlendirme ise tam olarak gerçekteki uyarıcıları yansıtamadığından yetersiz kalır. Başarıya bakarak yapılan değerlendirmede elde edilen başarının sadece programdan kaynaklanıp kaynaklanmadığı bilinmediği için yetersizdir. Erişime bakarak değerlendirme nispeten daha iyi olmasına rağmen bu değerlendirmede de sadece erişime bakmak erişimin tümünü temsil etmez. Öğrenmeye bakarak değerlendirme istenmedik yan ürünleri de kapsamasına rağmen erişimin pahası göz ardı etmektedir. Bu sebeple ürüne ve yan ürünlere bakarak değerlendirmenin daha etkili olabileceği söylenebilir (Ertürk, 2013, s. 121-122). Program değerlendirme ile ilgili bahsedilen temel yaklaşımların yanı sıra uygulanmakta olan programların değerlendirilmesinde kullanılabilecek çeşitli program değerlendirme yaklaşımları vardır. Bu yaklaşımlar; hedef ve hedef davranış eğilimli,

yönetim eğilimli, tüketici eğilimli, uzman eğilimli, katılımcı eğilimli değerlendirme yaklaşımları olmak üzere 5 ana kategoride sınıflandırılmıştır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 68). Değerlendirmecilerin hangi yaklaşımı kullanacağına karar vermesi bilimsel araştırma veya deneysel temellere dayanmamaktadır, o daha çok felsefi, yönetsel veya kişisel tercihlerdir. Genelde çoğu değerlendirme farklı yaklaşımlardan uygun olan kavramları veya yaklaşımları seçerek ve birleştirerek değerlendirme yapmayı tercih etmektedirler. Hazır olan bir yaklaşımı kullanmaktansa farklı yaklaşımlardan farklı parçaları birleştirmek duruma daha uygun düşebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 163-165).

Bu çalışmada çeşitli değerlendirme programlarındaki fikir ve yaklaşımlarından yararlanılmakla beraber “Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli” esas alınmıştır. Tyler (1949) tarafından geliştirilen “Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli”, programda belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeyi esas alır. Tyler programdaki eksiklikleri belirlemek için gözlenen ile beklenen davranışlar arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmiştir. Bu yaklaşımda geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan ölçme araçlarıyla ulaşılan ve ulaşılamayan hedefler belirlenmeye çalışılır. Ulaşılamayan hedeflerin muhtemel sebepleri, öğrenme güçlükleri belirlenir ve hedefler tekrar bir incelemeden geçirildikten sonra programda yer alacak veya almayacak hedeflere karar verilir. Bu yaklaşımda, öğrenci davranışları öğretimin başında ve sonunda ölçülerek aradaki farka bakılır. Fakat bu yaklaşımda öntest ve sontest yeterli değildir, süreçte programın nasıl işe koşulduğunun, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının, tutumlarının belirlenmesi için gözlem gereklidir (Tyler, 1949).

Tyler “Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli”nin aşamalarını şu şekilde belirlemiştir (Tyler, 1949):

1. Programın genel ve ayrıntılı hedeflerinin belirlenmesi,
2. Hedeflerin sınıflandırılması,
3. Davranışsal hedeflerin belirlenmesi,
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi,
5. Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi,
6. Öğrencilerin davranışa ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi,
7. Davranışsal hedeflerle verilerin karşılaştırılması.

#### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulamaya konulan ortaokul 7. sınıf “İngilizce” dersi öğretim programının nasıl işe koşulduğunu belirlemek ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine bakarak programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim programı öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl işe koşulmaktadır?
2. Programa katılan öğrenciler, programda belirtilen ve başarı testinde yer alan kritik hedef davranışlarını ne ölçüde kazanmışlardır?
3. Programa katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Araştırmanın önemi**

Program değerlendirme bilimsel bir disiplin olarak pratik problemlerle ilgilenme amacıyla ortaya çıkmasına rağmen literatürde deneysel veya uygulamaya dönük betimsel çalışmalar oldukça azdır. Program değerlendirmeyi masa başında olup biten bir süreç olarak algılamak büyük bir yanılgıdır. Ayrıca gerçek program, yazılı olan metinden çok uygulamada işleyen programdır. Bu nedenle sadece program tasarımının değerlendirilmesinin yanı sıra İngilizce 7. sınıf programının uygulama sonuçlarının da değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

### **Sayıtlar**

1. Kullanılan veri toplama araçları amaca hizmet edecek niteliktedir.
2. Başarı testi uygulamasında sınav koşulları uygundur ve öğrenciler soruları dikkatli cevaplamışlardır.

### **Sınırlılıklar**

Bu uygulama,

1. 2013-2014 öğretim yılı güz dönemi
2. Ortaokul 7. Sınıf “İngilizce Dersi” programı 3, 4, 5 ve 6. üniteleri
3. Veri toplama araçları olarak başarı testi ve gözlem
4. Ankara merkez ilçelerinden bir ortaokulun 7B ve 7C sınıfları ile sınırlıdır.

## **2. YÖNTEM**

İngilizce 7. sınıf öğretim programının belirli üniteler çerçevesinde değerlendirildiği bu çalışmada tek grup ön-test son-test modeli uygulanmıştır. Bu modelde hem uygulama öncesi (ön test) hem de uygulama sonrası (son test) ölçümler yapılır ve ölçümler arasındaki farka bakılarak bir yargıya varılabilir (Balci, 2011, s. 262). Bu çalışmada uygulama koşullarında herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanmakta olan mevcut program değerlendirilmiştir. Ayrıca değerlendirme yaklaşımı olarak da araştırmanın amacına uygun düşeceği düşüncesiyle Tyler’ın “Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli” kullanılmıştır.

### **2.1 Çalışma Grubu**

Çalışma Ankara ili merkez ilçede bulunan MEB’e bağlı bir ortaokulda 7B ve 7C sınıfları ile gerçekleşmiştir. Bu sınıflar arasında çalışmada herhangi bir karşılaştırma yapılmamıştır ve her iki sınıfın İngilizce derslerine aynı ders öğretmeni girdiği için bu sınıflar seçilmiştir. Çalışmada iki grubun seçilmesi çalışma grubunu ve gözlem sayısını artırmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenme ortamı veya öğretim yöntemi bakımından herhangi bir manipülasyon yapılmamıştır, çünkü mevcut uygulanmakta olan programın etkililiği değerlendirilecektir. Uygulama okulunun genel başarı düzeyi orta düzeydedir ve öğrenciler genel olarak orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelmektedir. Uygulama 7. sınıfa devam eden 2 sınıfta toplam 47 öğrenciyle yapılmıştır.

### **2.2 Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada, belirlenen ünitelerdeki hedef davranışların gerçekleşme düzeyine ilişkin bilgiler öntest ve sontest yoluyla toplanmıştır. Sınıfta uygulanan eğitim durumlarını, sınıfta olup biteni ve İngilizce öğretim programının sınıfta nasıl işe koşulduğunu

belirlemek için ise belli aralıklarla gözlem yapılmıştır. İşlem basamakları şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. Çalışmanın yapılacağı okul seçilmiştir. Okul seçiminde ulaşım kolaylığı, çalışmanın yapılacağı okulun yöneticilerinin ve ders öğretmenin bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumu etkili olmuştur.
2. Ön test uygulanmadan önce bir üst sınıf düzeyinde testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.
3. Ön test, son test ve gözlem yapılacak sınıflar (iki sınıf) belirlenmiştir. İki grup (sınıf) seçilmesinin sebebi çalışma grubunu ve gözlem sayısını artırmaktır. Gruplar arasında bir karşılaştırma yapılmamıştır.
4. Uygulamanın başında başarı testi ön test olarak öğrencilerin daha çok dikkate alması için dersin öğretmeni tarafından bir “Quiz” olarak uygulanmıştır. Ön test 3. ünitenin başında 4 Kasım 2013’te uygulanmıştır.
5. Sınıf içi gözlemlerde kullanılmak üzere gözlem formu oluşturulmuştur.
6. Toplamda iki sınıfta 14 ders saati gözlem yapılmıştır.
7. Son test ise 6. ünitenin sonunda 27 Aralık 2013’te tekrar aynı öğrencilere uygulanarak, aradaki fark incelenmiştir.

**Başarı Testi (ön test-son test):** Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve bir ön çalışma ile madde analizi yapılmış, güvenilirliği hesaplanmış (KR-20: 0.85), geçerliliği için uzman görüşü alınmış başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi, değerlendirilecek ünitelerdeki hedef-davranışları kapsayan çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve paragraf yazma sorularından oluşmaktadır. Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 7. sınıfta o konuları almış olan bir üst sınıfa yani 8. sınıflarda başarı testi, 3 sınıfta toplam 93 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan sonra testin geçerliği ve güvenilirliği için ilgili düzeltmeler yapılmıştır ve ön teste son hâli verilmiştir.

Uygulanan öğretim programında belirlenen kritik hedef davranışlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek amacıyla toplam 2 sınıfta 47 öğrenciye, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testi öğretimden önce ön test olarak uygulanmıştır. Toplamda 8 hafta süresince dersin öğretmeni tarafından verilen İngilizce öğretimi sonunda ise son test uygulanmıştır.

**Gözlem Formu:** Çalışma kapsamında, öğrenme sürecinde sınıf içi etkinliklerinin uygulanması aşamasında öğrenci davranışlarının ve programın etkililiğinin belirlenebilmesi için Yurdakul’un (2004) doktora tezinde kullandığı gözlem formu uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından bu çalışmaya uyarlanmıştır. Geliştirilen bu gözlem formunda genel olarak sınıf ortamı, öğrenme etkinlikleri, öğrenci – öğrenci etkileşimi ve öğretmen– öğrenci etkileşimi şeklinde belirtilmiştir.

### 2.3 Verilerin Analizi

Öğrencilerin önceki ve sonraki başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Belirlenen hedeflerin ulaşılabilirliği güçlük indeksi esas alınarak ortaya koyulmuştur. Hedeflerin ulaşılabilirliğini belirlemek için alt sınır 0.70 olarak belirlenmiştir. Gözlem verileri sınıf ortamında gözlem esnasında not alınarak tutulmuştur ve bu veriler son test verilerinin yorumlanmasında kullanılmıştır.

### 3.BULGULAR ve TARTIŞMA

Öğrencilerin programın sonunda yapılan son test sonuçlarına bakarak yapılan değerlendirmede elde edilen başarının sadece programdan kaynaklanıp kaynaklanmadığı bilinmediği için yetersizdir (Ertürk, 2013, s. 121-122). Bu sebeple öğrencilerin ünite hedef davranışlarına ilişkin ön bilgilerine bakmak için ön test yapılmış ve her bir maddenin güçlük indeksine bakılarak ön bilgileri ölçülmüştür. Ön test madde güçlük indekslerine göre bazı soruların (3, 11, 30, 31) öğrencilerin yarısından fazlası tarafından doğru cevaplandığı görülmektedir, birkaç soruyu da öğrencilerin yarıya yakını doğru cevaplamıştır. Bu durumun sebebi olarak İngilizce öğretim programının sarmal program yaklaşımına göre düzenlenmiş olması gösterilebilir. Sarmal program yaklaşımında daha önce öğrenilmiş bazı konular gerektiği kadar tekrar sunulur (Demirel, 2012, s. 127). Bu sebeple öğrenciler bu ünitelerde yer alan bazı konuları daha önceki sınıf düzeylerinde işlemiş ve öğrencilerin bir kısmı bu hedef davranışların bazılarını daha önceden kazanmıştır.

#### ***Öğretim programı öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl işe koşulmaktadır?***

Programın öğrenme-öğretme sürecinde nasıl işe koşulduğunu ve kullanılan öğretim yöntemlerini belirlemek, sınıf içi iletişim örneklerini incelemek amacıyla gözlem yapılmış ve gözlem verileri bu bölümde ortaya koyulmuştur. Gözlem verilerine göre, sınıf içi fiziki ortamın yapılandırmacı olduğu iddia edilen programın uygulanmasına elverişli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar sınıf mevcudu yaklaşık 25 öğrenci olsa da sınıf genişliğine göre ve dersin yapısına göre sınıf mevcudu kalabalıktır. Çünkü programda beklenildiği gibi konuşmaya veya sesli okumaya dönük etkinliklerde derse ayrılan zaman ve içerik düşünüldüğünde herkese söz hakkının verilmesi neredeyse imkânsızdır. Sınıf düzeni ikişer kişilik öğrenci sıraları, arka arkaya dizilmiş şeklindedir. Bu sınıf düzeni etkileşimin olmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmemiştir, yani yabancı dil öğrenimine uygun değildir. Gözlem yapılan derslerden elde edilen gözlem sonuçlarına göre öğretmen sınıfta dersi ders kitabına bağlı kalarak işlemiştir. Sınıfta yapılan etkinlikler kitaptaki etkinliklerdir, bunların dışında bir etkinlik kullanılmamıştır. Ancak kitapta doğrudan konu anlatımı (grammar) olmadığı için etkinlikler içerisinde sunulan dil bilgisi (grammar) konuları öğretmen tarafından tahtaya yazılarak örneklerle anlatılmıştır.

*“Öğretmen ‘Evet çocuklar Wh- ile başlayan sorularda kuralımız önce soru kalıbı, sonra yardımcı fiil, sonra isim veya sıfat gelir. Örnek verecek olursak....’ diyerek tahtaya örnekler yazdı” (G2)*

*“.....metinlerde geçen should/should not ‘un kullanıldığı cümlelerin altını çiziniz. “should” birine şunu yapsan iyi olur veya şunu yapmamalısın şeklinde tavsiyede bulunulurken kullanılır. Bunda da diğer ‘modal’ lar gibi kendinden sonra fiil yalın halde bulunur. Örnek verelim....” (G4)*

*“ ‘Öğretmen kitaba geçmeden önce bu derste “comparatives” ve “superlatives” konusunu işleyeceğiz. Önce yazmayın, beni dinleyin daha sonra ben yazmanız için süre vereceğim’ diyerek tahtada konuyu örneklerle anlattı.....evet şimdi de kitaplarınızı açın oradaki örneklere bakalım...dedi.”(G5)*

Her ne kadar öğrenci merkezli bir İngilizce programı hazırlanmış olsa da sınıfta öğretmenin kullandığı yöntem genelde kitaptan belirli etkinlikleri seçerek dersi işleme, soru-cevap ve konu anlatımı şeklindedir. Öğretmen yazma (writing), dinleme (listening) ve konuşma (speaking) etkinliklerine çok fazla yer vermemiştir. Öğrencilerin pratiğe dönük derse katılımı ve öğrendikleriyle bir şey üretmesi, basit yapıda cümle kurması yeterince sağlanamamıştır. Yani hedefler genelde bilgi ve kavrama düzeyinde kalmış, uygulama boyutuna pek çıkılamamıştır. Sınıfta üzerinde durulan beceriler genelde dil bilgisi (grammar), okuma ve okuma parçaları içerisinde geçen kelimelerin anlamlarının verilmesi şeklindedir. Öğrencilerden beklenenler dinleme, boşluk doldurma, okuma parçalarını okuyup ilgili soruları cevaplama, bilmediği kelimelerin anlamlarına bakma şeklindedir. Bazı derslerde ders kitabında bulunan dinleme etkinlikleri atlanmıştır, sadece bu etkinliklerin bir kısmı yapılmıştır. Programda özellikle vurgu yapılan konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi göz ardı edilmiştir.

*“Öğretmen Çocuklar kitaplarınızda sayfa 63’ü açın. Okuma parçasını sessizce okuyup bilmediğiniz kelimelerin altını çizin.....şimdi de ben okuma parçasını çeviriyorum siz kitaptan takip edin .....sayfa 64’teki boşlukları okuma parçasına göre doldurun ..... dedi” (G10)*

*“Öğretmen ‘şimdi de sayfa 54’te “d” kısmını yapıyoruz. Şimdi teypten dinleyin ve duyduklarımıza göre doğru şıkkı işaretleyin’ dedi ... İki defa dinledikten sonra parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verilir ...yanlış varsa düzeltilir.” (G8)*

*“Öğretmen “d” kısmındaki ‘writing’ vakit alır siz onu evde yaparsanız. Sayfa 46’da resimler var, resimlerin altındaki sıfatları kullanın ve ‘comparative’ cümleleri kurarak resimlerdeki iki şeyi karşılaştırın. Düzgün, doğru cümleler kurun ....dedi. Öğrencilerin bir kısmı cümle kuramadığı için sadece resimlere bakmakla yetindi.” (G6)*

Öğrencilerden bazılarının diğerlerine göre derse daha fazla katıldığı görülmektedir, fakat öğrencilerin birçoğu derse karşı ilgilidir. Öğrencilere özgün bir metin oluşturma veya bir konuya ilişkin paragraf yazma gibi etkinlikler yeterince yaptırılmamıştır. Kitapta bulunan bu etkinlikler atlanmıştır veya bir iki öğrenciye sorularak geçiştirilmiştir. Ayrıca kelime öğretiminde öğrencilerden metin içerisinden kelimelerin anlamını tahmin etmelerini istemek yerine kelimelerin anlamları öğrencilere direk olarak verilmiştir.

Gözlem verileri araştırmada sınıf ortamı, öğrenme ve öğretme etkinlikleri, öğrenci – öğrenci etkileşimi ve öğretmen– öğrenci etkileşimi çerçevesinde betimlenmiştir. Gözlem verilerinin kullanılmasının amacı uygulanmakta olan programın öğrenme-öğretme sürecinde nasıl işe koşulduğunu ortaya koymak, dersin öğretmeni tarafından kullanılan öğretim yöntemlerini belirlemek ve sınıf içi iletişim örneklerini incelemektir. Bu gözlem verileri araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçların programdan mı yoksa sınıf içindeki uygulamalardan veya uygulama koşullarından mı kaynaklandığını belirlemek açısından önem taşımaktadır.



**Programa katılan öğrenciler, programda belirtilen ve başarı testinde yer alan kritik hedef davranışlarını ne ölçüde kazanmışlardır?**

Öğrencilerin başarı testinde yer alan hedef davranışları kazanıp kazanmadığını belirlemek için son test madde analizi sonuçlarında madde güçlük indekslerine bakılmıştır. Hedeflerin kazanıldığı alt sınırı 0.70 olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin becerilere göre hedef davranışlara ulaşma düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Becerilere Göre Hedef Davranışlara Ulaşılma Düzeyi*

Beceri	Hedef Davranışlar	Madde No	Madde güçlük indeksi ortalaması
Listening	Finding specific information in simple recorded texts.	1, 2, 3, 4, 5	0.57
Reading	Understanding short, simple texts on familiar matters.	29, 30, 31, 32, 33	0.71
Vocabulary	Using an idea of the overall meaning of short texts and utterances on everyday topics of a concrete type to derive the probable meaning of unknown words from the context.	19, 20, 21, 22, 23	0.73
	Making and responding to offer and suggestions	24, 25	0.72
	Asking very simply for repetition when he/she does not understand.	26	0.87
Grammar	Writing a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like “and”, “but” and “because”.	16, 17, 18	0.94
	Using simple descriptive language to make brief statements.	15, 27, 28	0.66
	Seeking and giving advice.	9, 13	0.89
	Agreeing and disagreeing with others.	6	0.94
	Expressing pleasure, liking, displeasure, dislike.	7, 8	0.72
	Making comparisons and expressing degrees of difference	12, 14	0.73
	Answering simple questions and responding to simple statements in an interview.	10, 11, 15	0.59

Tablo 1 incelendiğinde, başarı testinde bulunan toplam 12 kritik hedef davranıştan 9 kritik hedef davranış değerlerinin 0.70’den büyük olması öğrencilerin bu davranışları kazandığını, 3 kritik hedef davranışın ise 0.70’den küçük olması bu davranışları kazanamadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğrenciler “Listening” becerisine ilişkin başarı testinde yer alan 1 hedef davranış kazanamamış, “Grammar” alanına ilişkin 7 hedef davranıştan 5’ini kazanmış, “Vocabulary” alanına ilişkin 3 hedef

davranışı kazanmış ve “Reading” becerisine ilişkin 1 hedef davranışı kazanmıştır. Öğretmen sınıfta kitapta bulunan dinlemeye dönük etkinliklerin birçoğunu yapmadığı için öğrencilerin dinleme becerilerinin yeterince gelişemediği, dolayısıyla bu beceriye ilişkin hedef davranışı kazanamadıkları söylenebilir. Derste gözlemlenen kadarıyla her ne kadar program konuşma ve iletişim ağırlıklı hazırlanmış olsa da öğretmen dil bilgisi öğretimine ağırlık vermiştir. Öğrencilerin bu alana ilişkin hedef davranışların çoğunu kazanması bunun sonucu olarak görülebilir. Ayrıca, programda kelime ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaya dönük okuma parçası ve diyalog etkinlikleri çokça yer almaktadır. Sınıfta yapılan gözlemlerde de bu etkinliklere sık sık yer verildiği gözlemlenmiştir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler genel olarak kelime ve okumaya ilişkin hedef davranışları kazanmışlardır.

***Programa katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?***

Öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla çalışmanın başında ve sonunda uygulanan ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Bu analizde farklı becerilerden (listening, grammar, vocabulary, reading, writing) alınan puanlar arasındaki farklar ayrı ayrı incelenmiş, anlamlılık düzeylerine bakılmış ve ayrıca toplam puanlar arasındaki farka göre anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının toplam puan ve farklı becerilere göre ilişkisiz örneklem T testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.**

*Ön Test Ve Son Test Puanlarının Toplam Puan Ve Farklı Becerilere Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test toplam puan	47	42,85	19,03	46	12,88	,000
Son test toplam puan	47	63,59	18,41			
Ön test “Listening (Dinleme)” puanı	47	4,04	3,29	46	6,14	,000
Son test “Listening (Dinleme)” puanı	47	6,17	2,94			
Ön test “Grammar (Dil Bilgisi)” puanı	47	13,87	4,96	46	13,59	,000
Son test “Grammar (Dil Bilgisi)” puanı	47	22,14	5,11			
Ön test “Vocabulary (Kelime)” puanı	47	10,00	4,64	46	8,33	,000
Son test “Vocabulary (Kelime)” puanı	47	13,74	4,72			
Ön test “Reading (Okuma)” puanı	47	11,82	6,67	46	3,01	,004
Son test “Reading (Okuma)” puanı	47	14,42	4,49			
Ön test “Writing (Yazma)” puanı	47	3,23	4,69	46	5,78	,000
Son test “Writing (Yazma)” puanı	47	7,10	5,96			

*p<.05, Not: Sınav toplam puanı “100” puan üzerinden değerlendirilmiştir. Listening (Dinleme) “10” puan, Grammar (Dil bilgisi) “30” puan, Vocabulary (Kelime) “20” puan, Reading (Okuma) “20” puan, Writing (Yazma) “20” puan üzerinden değerlendirilmiştir.*

Tablo 2’de “p” değerleri incelendiğinde, anlamlılık değeri  $0.00 < 0.05$  olduğu için öğrencilerin ön test ve son test başarı ortalamaları arasında toplam puan ve farklı beceriler (dinleme, dil bilgisi, kelime, okuma, yazma) bakımından son test puanları

lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Fakat uygulanan programın etkililiği hakkında daha net bir yargıya varmak için ön test ve son test başarı ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıksa da aritmetik ortalamalara ve öğrencilerin toplam puan ve farklı becerilerden aldıkları puanlara bakmak gerekmektedir; çünkü bu değerler çıkan farkın boyutunu göstermektedir.

Tablo 2’de son testte öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, toplam puanları 100 puan üzerinden “63.6”, dinleme (listening) bölümünden 10 üzerinden “6.17”, dil bilgisi (grammar) bölümünden 30 üzerinden “22.1”, kelime (vocabulary) bölümünden 20 üzerinden “13.7”, okuma (reading) bölümünden 20 üzerinden “14.4”, yazma (writing) bölümünden 20 üzerinden “7.10” puan aldıkları görülmektedir. Bu puanlar incelendiğinde her ne kadar öğrencilerin dinleme bölümünden aldıkları puanlar çok düşük olmasa da bu alana ilişkin bir hedef davranışı kazanamadıkları (0.70’in altında) görülmektedir. Öğrenciler en yüksek puanları dil bilgisi (grammar) bölümünden almıştır, bunun üzerinde öğretmenin dil bilgisi ağırlıklı ders işleminin etkili olduğu söylenebilir. Genel olarak kelime ve okuma bölümlerinden iyi puanlar almışlardır, bunun üzerinde sınıf ortamında bu becerilere dönük etkinliklere yer verilmesinin etkili olduğu söylenebilir. “Writing (Yazma)” becerisine ilişkin paragraf yazma sorusundan ise öğrencilerin çoğunun çok düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Her ne kadar programda ve ders kitaplarında yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer alsada sınıf içi gözlemde öğretmenin bu etkinliklerin çoğunu atladığı, öğrencileri yazmaya pek yönlendirmediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin en düşük puanları yazma bölümünden alması bunun sonucu olarak görülebilir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki hedef davranışların çoğunu kazandıkları, fakat uygulama boyutundaki hedef davranışları yeterli düzeyde kazanamadıkları söylenebilir.

#### 4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Bir öğretim programının sınıf ortamında etkili olarak işe koşulup koşulmadığını anlamak için eğitim durumlarının incelenmesi ve gerekli değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Mükemmel olarak hazırlanmış bir program bile zaman içinde kötüleşebilir; bu sebeple öğretim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda uygulanan öğretim programlarının etkililiğini ve başarısını saptamada program değerlendirme çalışmaları önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmada öğrencilerin başarı düzeyleri çalışmanın başında ve sonunda kritik hedef davranışlardan oluşan başarı testiyle ölçülmüştür. İki başarı ortalaması arasında toplam puan ve her bir beceri bakımından son test lehine anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Dil bilgisi, kelime ve okuma becerileri bakımından programın etkili olduğu söylenebilir. Fakat istatistiksel olarak anlamlı fark çıksa da hedef davranışların ulaşıma düzeyine ve öğrencilerin her bir beceriden aldıkları puanlara bakıldığında öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerini istenilen düzeyde kazanamadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi olarak da öğretmenin sınıf ortamında programı tam olarak işe koşmadığı gösterilebilir. Çünkü gözlem verilerine göre programın temel yaklaşıma göre tam olarak uygulanmadığı, yani düzenlenen eğitim yaşantılarının tam olarak programın temel aldığı yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı görülmektedir. Öğretmenin dersi geleneksel bir anlayışla dil bilgisi ağırlıklı olarak işlediği,

uygulamaya dönük olarak dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerine pek yer vermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıfın fiziki koşulları da etkileşimin olmasına uygun değildir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

✓ Programın etkililiği hakkında yargıya varabilmek ve sonuçlara etki eden değişkenleri belirleyebilmek için uygulamada programın nasıl işe koşulduğuna bakılmalıdır.

✓ Uygulanan programın etkili bir şekilde sınıf ortamında uygulanması sağlanmalı ve dinleme, yazma, konuşma becerilerine dönük etkinliklere ağırlık verilmelidir.

✓ Sınıf ortamı ve diğer koşullar programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için etkileşime olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

✓ Bu çalışmada mevcut programın etkililiğine bakıldığı için ve uygulama sınırlılıklarından dolayı kontrol grubu olmadan çalışma yürütülmüştür. İleriki çalışmalarda farklı bir program geliştirilerek deney ve kontrol grubuyla programların etkililik düzeylerine ilişkin karşılaştırma yapılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Balcı, A. (2011). *Soysal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler (9. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6.baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education INC.
- Gültekin, M. (Ed.). (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. Newyork: Longman Inc.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ornstein, C. A., & Hunkins, P.F. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues (4.baskı)*. USA: Pearson Education, Inc.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya (23. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler (3.baskı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

### EXTENDED ABSTRACT

The attainment of target objectives in educational programs depends on the existence of practical curriculum researches by the guidance of institutions with scientific research responsibility and the development of curriculums systematically based on the findings of these researches (Varış, 1978, s. 36). Curriculum development is a circular process. The evaluation of a program with proper data collection tools and the reflection of these findings on program design are as important as the organization and implementation of the program in reaching more effective curriculums (Tyler, 1949; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

In broad sense, program evaluation is the process of data collection to facilitate program developers in decision making concerning the program during various stages of program development (Lewy, 1977, s. 30). Program evaluation is not a simple process which is only done randomly at the end of the program, it is data collection for program development and the process of making a judgment with the help of collected data (Yüksel ve Sağlam, 2012, s. 25).

Özçelik (2013) mentions about two kinds of evaluation approaches consisting evaluation of learning levels and instruction. In education, there are three kinds of evaluation concerning learning which are: 1) diagnostic evaluation 2) formative evaluation and 3) summative evaluation (Senemoğlu, 2013, s. 424). It can be said that two kinds of evaluation are made in program evaluation and then decision about the effectiveness of the program is made based on these evaluations. These are formative and summative evaluation. It is necessary to evaluate the program with formative tests in the process and with summative tests at the end of the program, because it is required for the development and strengthen the program to make decisions in the stages of program development and reach the final decision about the future of the program (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 18).

According to comparison principles, there are two kinds of evaluation which are norm-referenced evaluation and criterion referenced evaluation. Ertürk (2013) categorizes program evaluation approaches in six basic categories by evaluating 1. program design, 2. learning environment, 3. success (only post test) 4. success (pre test- post test) 5. learning and 6. product. In this study, "Objective Oriented Program Evaluation Model" is used as well as benefiting from distinctive approaches and opinions concerning program evaluation. "Objective Oriented Program Evaluation Model" developed by

Tyler (1949) is based on attainment level of objectives stated in the program. Tyler (1949) determined the stages of his model as below:

1. Defining appropriate learning objectives
2. Classification of the objectives
3. Defining the behavioral objectives
4. Defining the standards which shows whether the objectives are attained or not
5. Defining and developing measurement devices
6. Defining the competences of the students concerning the target behaviors
7. Comparison of behavioral objectives with the data

The aim of the study is to determine how 7<sup>th</sup> grade English curriculum is implemented and evaluate the effectiveness of the program based on the students' learning level. In this study, the following questions are examined:

1. How the curriculum is implemented in learning and teaching process?
2. To what degree the students attained the target objectives stated in the program and placed in achievement test?
3. Is there any significant difference between the students' scores in pre- test and post -test?

In this study, one group pre test- post test model is used. In this model, before the implementation pre test is made and post test is made after the implementation, then a decision is made about the program based on the difference between pre-test and post-test (Balci, 2011, s. 262). In this study, the present implemented English curriculum is evaluated without any manipulation and "Tyler Objective-Oriented Evaluation Model" is used. The study is implemented in two classes 7B and 7C in a secondary school of Ankara.

In this study, the data concerning the attainment level of objectives are collected by pre test and post test. And observation is made in order to determine how the program is implemented in the class and to observe the learning environment and conditions.

In order to determine whether there is significant difference between pre test and post test results, paired samples t test is used. As criteria for the attainment of the objectives, item difficulty indexes are used. Lower limit for the attainment of the objective is accepted as 0.70. Observation data is collected by taking notes during the observation and is used to interpret the post test findings.

According to observation data, the classroom physical environment is not proper for the implementation of so called constructivist program. The teacher depends on the activities in the book and doesn't use extra activities. The teacher tells the grammatical rules by the help of examples that he writes on the board.

According to the results of achievement test, the students attained nine of twelve objectives and didn't attain three of them. According to these results, the students didn't attain one objective concerning "listening", attained five of seven objectives concerning "grammar", attained three objectives concerning "vocabulary" and attained one objective concerning "reading".

According to t test results, there is a significant difference in favor of post test results. According to arithmetic means, the students got “63,6” out of 100 as a total, “6.17” out of 10 in listening, “22.1” out of 30 in grammar, “13.7” out of 20 in vocabulary, “14.4” out of 20 in reading, “7.10” out of 20 in writing. The students got the highest scores in grammar part. The grammar-oriented approach of the teacher could be effective in this result. As a general, the students took high scores in reading and vocabulary parts, the variety of activities done in the class could be effective on these results. As the students got the lowest scores in writing, it can be said that the attitude of the teacher could be effective in this result as he skipped most of the writing activities in the class according to observation data. According to these findings, we can say that the students attained most of the objectives in knowledge and comprehension while they did not attain enough objectives in application level.

In this study, significant difference was found in favor of post test results. It can be said that the program is effective in terms of grammar, vocabulary and reading skills. But it is concluded that listening and writing skills are not attained at desired level despite the statistical significant difference. The program is not implemented properly in the class and this can be the reason of the low scores in listening and writing. Because according to observation data, the program is not implemented proper for basic approach of the program. In other words, learning experiences in the class are not convenient for constructivist approach. It is concluded that the teacher adopts a grammar-oriented approach and do not practice speaking, listening and writing activities sufficiently. Furthermore, physical conditions of the classroom are not suitable for the interaction and communication.