



Beste Dinçer

Asuman Seda Saracaloğlu

Adnan Menderes University, Aydın-Turkey
bdincer@adu.edu.tr; sedasaracal@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.2.E0032>

7. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, 2007-2008 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan 7.sınıf İngilizce öğretim programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline göre öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir. Nitel araştırma kapsamında alt-orta-üst olmak üzere üç farklı sosyal ekonomik bölgeyi temsil eden okullar arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 30 İngilizce öğretmeni ve 30 7.sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, gözlemler ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, 7.sınıf İngilizce programının dayandığı temel felsefe, hazırlanış amacı ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu göstermektedir. Ancak, program bileşenlerinin birbiriyle uyumlu olmadığı; amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapılması gerekirken değerlendirmeye uygun bir süreç geçirildiği ve programın amaçları göz ardı edilip öğrenci başarısının ölçütünün test sınavları olarak kabul edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli, 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Modelleri, 7. Sınıf Öğrencisi

EVALUATION OF THE 7th GRADE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM ACCORDING TO STUFFLEBEAM'S CONTEXT-INPUT-PROCESS-PRODUCT (CIPP) MODEL

ABSTRACT

The main purpose of the study is to evaluate the 7.th grade English language curriculum that came into effect gradually from the years 2007-2008 based on Stufflebeam's CIPP Model according to views of the teachers and students. Within the framework of this quantitative study, total of 30 teachers and 30 students who were chosen from the schools which represent three different socio-economic levels as lower-middle-upper by maximum variation sampling method selected as sample. In addition to teacher and students' views, data was collected by observations and document analysis. Results show that the 7.th grade English curriculum is useful for the philosophy, the aim and the skills that are expected to be acquired. However, it has been determined that the program components are incompatible; process goes according to evaluation although it should continue in accordance with the objectives before it is evaluated, and the objectives of the program have been ignored and the student achievement scale has been accepted as the test exams.

Keywords: Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model, 7th grade English Education Curriculum, Program Evaluation, Program Evaluation Models, 7th grade Students

How to Cite:

Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A.S., (2017). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cipp) Modeline Göre Değerlendirilmesi, *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 12(2):1-24, DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.2.E0032.



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Yabancı dil olarak İngilizce bilmenin ve öğrenmenin öneminin arttığı günümüzde, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılaması açısından bireyi yetiştirecek olan öğretim programlarının çağın şartlarına ve yaşanan gelişmelere uygun olarak belirli zaman aralıklarıyla yeniden ele alınması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, bu konu üzerindeki hassasiyetini, TTKB'nin 10.02.2016 tarih ve 14 sayılı kararı ile yenilenen yabancı dil programlarının açıklamalar bölümünde öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan ve her yabancı dil programını destekleyen Avrupa Dil Pasaportunun programla kolayca bütünleşebileceğini ifade ederek göstermiştir. Bu amaçla, İngilizce programları revize edilerek 2006-2007 öğretim yılında 4. sınıfta, 2007-2008 öğretim yılında 5. sınıfta, 2008-2009 öğretim yılında 6.,7. ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere dilin işlevini ön planda tutarak dilin birincil işlevinin etkileşim ve iletişim olduğunu esas alan "İletişimsel Yöntem" göre düzenlenmiştir (TTKB, 2006:1).

Programlarda dilin, anlama ve anlatmayı temel alan dört beceriden (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) oluştuğu ve bu becerilerin öğrenciyi merkeze alacak bir şekilde bir bütün halinde ele alınması ve ilişkilendirilmesi üzerinde önemle durulmuştur. Yenilenen İngilizce öğretim programları benimsenen eğitim felsefesi ve gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlar açısından teoride oldukça başarılı görünmektedir; ancak göz ardı edilmemesi gereken bir nokta vardır ki; teorik açıdan eksiksiz bir şekilde hazırlanmış, uygulanmış hatta bu işlem sonucunda çok başarılı olmuş programlar bile zamanla etkililiğini yitirme olasılığı ile karşı karşıya kalabilirler. Bu açıdan programların iyi planlanıp hazırlanmasının yeterli olmayıp, uygulama esnasında istenilen başarının gösterilebilmesi için öncelikli olarak programın uygulanmasını engelleyen olumsuzlukların giderilmesi gerekli görülmektedir. Bu olumsuzlukların aşılması, öncelikle sorunların belirlenmesi ve çözüm yollarının aranması ile sağlanabilmektedir. Ülkemizde program değerlendirme süreci, bireysel araştırmacıların gerçekleştirdiği bilimsel çalışmalar ve MEB tarafından yapılan incelemeler sonucu gerçekleşmektedir. MEB tarafından her ne kadar İngilizce programları belirli aralıklarla revize edilse de program değerlendirme çalışmalarının aynı sıklıkta yapılmadığı görülmektedir.

Yapılan değerlendirmeler program uygulanmadan önce belirli bölgelerde yapılan pilot uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Bu bakımdan, İngilizce öğretimi alanında çalışan araştırmacıların temel görevi, İngilizce öğretmenleriyle iletişime geçerek uygulamada ortaya çıkan aksaklıklara ilişkin gözlem yapmak, tanımlamak ve sorunları ortaya koymak olmalıdır (Kızıldağ, 2009:189) ki yapılandırmacılık felsefesine dayalı süreç temelli bir program anlayışında öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolü ve sınıf içi uygulamaları programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü yabancı dilde program değerlendirme, öğrencilerin yeni öğrendikleri dilde ne yaptıkları ya da yapamadıklarından çok öğrenme-öğretme sürecinde ne kadar gelişme gösterdiklerinin kanıtıdır. 2008 yılında uygulamaya konan İngilizce programı incelendiğinde, çıkış noktasının öğrenci merkezli bir öğretim süreci geçirilmek istendiği ve öğrenci değerlendirmesinde sonuçtan çok süreç değerlendirmeye odaklanması gerektiği yönündedir. Bu bakımdan ilköğretimden yükseköğretime dek bütünlük arz eden yabancı dil öğretiminde, ders saatlerinin artarak konuların yoğunlaştığı ve gerçek anlamda temel dil öğretiminin verildiği ortaokul seviyesinde yanlış atılacak bir adımın, koordineli



olarak diğer kademeleri de etkileyerek öğrencilerin bundan sonraki yabancı dil öğrenim süreçlerine olumsuz yansıtacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından 7. sınıf İngilizce öğretim programının sistem yaklaşımını temel alan ve çok yönlü bir değerlendirmeye olanak sağlaması nedeniyle kapsamlı bir model olarak nitelendirilebilen Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme Modeli çerçevesinde değerlendirilmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Günümüze kadar yapılan araştırmalar dâhilinde 58 program değerlendirme modeli (Uşun, 2012) arasında yer alan ve İngilizce baş harflerinin kısaltılmış şekli CIPP olan bu modeli, diğer değerlendirme modellerinden ayıran ve bu araştırmada kullanılma sebebi olan en temel özellik "değerlendirmenin kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu" anlayışıdır. Bu sebeple modelde, değerlendirme öncelikli olarak kurumların çabalarını uzun vadede harekete geçiren, yardım edici, güçlendirici ve geliştirici bir fonksiyonel aktivite olarak görülmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:331).

Şöyle ki, Stufflebeam'in bağlam ve girdiyi; planlama ve yapılandırma kararları almak için, süreç ve değerlendirmeyi ise uygulama kararları almak için değerlendirmeye dâhil etmektedir. Tüm bu faktörler göz önüne alınarak eldeki çalışmada boyutlara ilişkin temel sorular çerçevesinde programın belirli özelliklerine yanıt aranmaya çalışılmıştır. Eğitim bilimleri açısından düşünüldüğünde bağlamın değerlendirmesi adına programın hazırlanış amaçları, programın güçlü ve zayıf yönleri, program çevresine (gerçek anlamda uygulanan ortam ve programın hazırlanış felsefesine) odaklanılmış, girdi değerlendirme boyutunda ise öğretmen, öğrenci, materyal özellikleri değerlendirilmiştir. Süreçle ilgili olarak program etkinlikleri, süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, program sürecinde karşılaşılan güçlüklerle odaklanılmış; Ürün değerlendirme boyutunda ise dönem içerisinde yapılan sınavlar, ölçme araçları, öğrencilerin program sonunda gelişim gösterdikleri alanlarla birlikte programın tüm boyutlarının birbiri ile ilişkisi araştırılmıştır. Çünkü ürün değerlendirmenin öncelikli amacı, ölçmek, yorumda bulunmak ve yargıya varmaktır. Neye ulaşıldığına dair verilen geri dönüt hem program süreci hem de sonucu adına oldukça önemli görülmektedir. Özetle bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarından her biri farklı fonksiyonlara sahip olsalar da, aralarında ortak bir bağ vardır ve program değerlendirme adına belirli bir amaca hizmet etmektedirler.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Süreğelen yabancı dil sorununun nedenlerinin irdelenmesi şimdiye dek birçok araştırmanın temel konusu olmuştur. Temel İngilizce öğretiminin yapıldığı İlköğretim 4. ve 5. sınıftan üniversite sıralarına dek uzanan araştırmalar incelendiğinde, İngilizce öğretimine ilişkin yapılan çalışmalarda daha çok öğretim metotları, öğrenci başarısını etkileyen faktörler, materyal kullanımı vb. gibi özellikler üzerine odaklanıldığı; program değerlendirme çalışmalarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Yapılan değerlendirme çalışmalarının da genel olarak öğretmen ya da yönetici görüşlerini almaya yönelik olmaktadır. Oysaki yenilenen program anlayışında öğrencilerin bireysel özelliklerine önem verilip, gerektiğinde öğrencinin kendi programını öğretmeniyle işbirliği halinde hazırlaması, içeriğini, konuları kendisinin oluşturması yönünde özerklik tanınmasından bahsedilmektedir. Bu açıdan öğrenciler, programı değerlendirmede öğretmenler kadar değerlidirler. Eldeki araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerine eşit oranda önem verilerek süreçte öğretmenler



kadar öğrencilerin de istekleri, beklentileri ve programa ilişkin sorunlarının saptanması önemli görülmektedir. Ek olarak ilk ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarının programın belirli öğelerini değerlendirmek adına yapıldığı ve kapsamlı bir model çerçevesinde yapılan bir değerlendirme çalışmasına rastlanmadığını belirtmekte yarar vardır. Programı tüm yönüyle, farklı bakış açılarıyla değerlendirmesi ve bütüncül bir tablo ortaya koyması adına İngilizce öğretim programının değerlendirme çalışmasının Stufflebeam'ın CIPP Modeline uyarlanarak yapılması değerli veriler sağlaması açısından önemlidir.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI (THE PURPOSE OF THE STUDY)

Bu araştırmanın temel amacı, 2006 yılında kabul edilen ve 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline göre öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrenci görüşlerine göre 7. sınıf İngilizce programı nasıldır?
- Öğrencilerin 7. sınıf İngilizce programının bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2. Öğretmen görüşlerine göre 7. sınıf İngilizce programı nasıldır?
- Öğretmenlerin 7. sınıf İngilizce programının bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ (RESEARCH METHOD)

Bu çalışma, program değerlendirme çalışması olup nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar sosyal ya da beşeri (insanla ilgili) bir problemi inceleyen, farklı metodolojik geleneklere dayalı bir anlama sürecini ifade eder. Araştırmacı, karmaşık bütünsel bir resim çizer, kelimeleri inceler, görüşülen kişinin fikirlerini detaylı bir biçimde rapor eder ve çalışmasını doğal bir ortamda yürütür (Cresswell, 1998:15). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman analizi kullanılarak bütüncül bir program değerlendirme çalışması yapılması amaçlanmıştır.

4.1. Örneklem Seçimi (Choosing of Study Sample)

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 130 İngilizce öğretmeni ve toplam 3739 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Niteliksel araştırmalar için örneklem büyüklüğüne karar vermek niceliksel araştırmalara oranla daha zordur, burada önemli olan araştırmanın amacına uygun olarak neyin bilinmek istenildiği ve elde bulunan zaman ve kaynaklar ölçüsünde neler yapılabileceğidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010:93). Bu sebeple bu araştırmada çalışma grubu farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullar arasından seçilerek durumlarda çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Bunun için araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesi yapılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:108).

MEB ve TÜİK tarafından okulların sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin resmi olarak herhangi bir sınıflama verilmemektedir; bu açıdan



daha doğru sonuçlara ulaşmak adına okulun bulunduğu yerleşim yeri/konumu, göç alıp almaması, öğrenci özellikleri, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, okul müdürleri ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler, Aydın ili genelinde yapılan benzer çalışmalar, okulların seviye belirleme sınavından (SBS) aldıkları puan sıralamaları incelenerek okulların sosyo-ekonomik düzeyleri üç gruba ayrılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına göre alt-orta-üst düzey olarak 3 gruba ayrılan okullardan eşit sayıda olmak üzere, gönüllülük esasına göre seçilen 30 öğretmen ve 30 öğrenci olmak üzere 60 kişi nitel araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Görüşülecek öğrencilerin seçiminde gönüllülük esasının yanı sıra öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmasına, cinsiyet değişkenine ve İngilizce dersine ilgi duyma; öğretmen seçiminde ise farklı kıdem yılları, mezun oldukları üniversite ve cinsiyet değişkenlerinin temsiline dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmen örneklemini, 10 alt SED (sosyo-ekonomik düzey), 10 orta SED ve 10 üst SED deki çalışan öğretmenler olmak üzere toplam 30 öğretmen oluşturmaktadır. Kıdem yılı 2- 10 arasında değişen 10 erkek ve 5-20 arasında değişen 20 kadın öğretmen bulunmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 4'ü Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olup, 16 tanesi Eğitim Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 20'si hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmış, 10'u katılmamıştır. Gözlem sınıfları görüşmelerde olduğu gibi farklı SED değişkenine göre belirlenen okullar arasından her bir düzeyi temsil edecek nitelikte olmasına dikkat edilerek okul müdürlerinin ve İngilizce öğretmenlerinin izinleri doğrultusunda 7. sınıflar kapsamında gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Etik olarak, araştırmanın nitel boyutunda, içerik analizi ve görüşme sonuçlarında kullanılmak üzere okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek isimleri verilmemiştir. Bunun yerine okullar ve öğrenciler sosyo ekonomik düzeylerini sembol eden alt, orta, üst düzeylerinin baş harfleri alınarak "A1, O1, Ü1"; öğretmenler ise AT1, OT2, ÜT3 şeklinde kodlanarak gruplandırılmıştır. Bu çalışmada kullanılan örneklem grubu ve ölçme araçları Tablo 1 de özetlenerek verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubu ve uygulanan ölçme araçları
(Table 1. Study sample and data collecting instruments)

SED		Alt	Orta	Üst
Okullar		A1	O1	Ü1
Uygulanan Ölçme Araçları	Görüşme	10 öğretmen 10 öğrenci	10 öğretmen 10 öğrenci	10 öğretmen 10 öğrenci
	Gözlem	8 saat	8 saat	8 saat
	Doküman Analizi	7. Sınıf Program Kitapçığı 7. Sınıf İngilizce Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Yaprakları ve Zümre Öğretmenler Tutanakları		

4.2. Ölçme Araçları (Data Collecting Instruments)

İlköğretim 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenler ve bu süreçte aktif yer alan öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini saptamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmamış ders gözlem formu ve dokümanlar sırasıyla açıklanmıştır.



4.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları (Teacher and Student Interview Forms)

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği (Karasar, 2009:165) olup bu araştırmada, standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme türü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alması düşünülen sorular öncelikle Stufflebeam'in Cipp Modelinin temel boyutları ve bu boyutlarda sorulabilecek örnek sorulardan ve benzer araştırma bulguları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve nitel araştırma alanlarında çalışan 3 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan dönüt ve düzeltmeler sonucunda biçimlendirilmiş ve pilot uygulaması örneklem dışında kalan/araştırma kapsamı dışında kalan üç İngilizce öğretmeni ve rastgele seçilen dört 7. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmış, böylece sorularda anlaşılmayan yerlerin olup olmadığı ve soruların işlerliği test edilmiştir. Asıl öğrenci ve öğretmen formunda Stufflebeam'in CIPP modelinin 4 temel boyutu altında toplam 14 adet soru yöneltilmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış olup, bir görüşmenin ortalama süresi öğretmenler için ortalama 20-35 dakika, öğrenciler için 12-20 dakika olarak hesaplanmıştır. Ses kayıt cihazına izin verilmeyen durumlarda veriler not alma tekniği ile toplanmıştır. Veriler, 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında okulların karşılaştırmalı analiz yapabilmek adına sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri/demografik özellikleri göz önüne alınarak eşit oranda olmak üzere toplam 30 İngilizce öğretmeni ve 30 7. sınıf öğrencisi ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Ham veriler Word formatında sorular ve cevaplar olmak üzere 2 sütun şeklinde Times New Roman- 12 punto, 1.5 satır aralığı üzere öğretmen formunda 130 sayfa, öğrenci formunda ise 62 sayfa tutmuştur. Öğretmenlerle yapılan en uzun görüşme 35 dakika, en kısa görüşme 20 dakika sürmüş olup öğrencilerle yapılan görüşmelerden en uzun olanı 20 dakika en kısa olanı 12 dakika olarak hesaplanmıştır.

4.2.2. Gözlem Formları (Observation Forms)

Araştırmada, ikinci bir boyut olarak eğitim öğretim sürecinin uygulamadaki işlerliğinin ortaya konması için sistematik gözlem yapılmıştır. Gözlemci, ders işleme sürecinde aktif olarak hiçbir faaliyette bulunmamış, bu açıdan çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Gözlemler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde her bir okulda 4 hafta 2'şer ders saati olmak üzere 8 saat, toplamda 24 saat olarak hesaplanmış ve çalışma takvimi çerçevesinde eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemin kaydedilmesi aşamasında video kayıtlarına izin verilmediği için gözlemler gözlemci tarafından tutulan kayıtlar ile yazıya aktarılmıştır ve fotoğraf çekimleriyle desteklenmiştir. Sınıf içi gözlem sonucu not alma tekniği ile elde edilen ham gözlem verileri, gözlemin yapıldığı gün bilgisayar ortamına aktarılarak toplam 80 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir.

4.2.3. Doküman İncelemesi (Document Analysis)

Araştırmada, bağlam değerlendirme kapsamında yapılan doküman incelemesinden konu ve içerik açısından 7. sınıf programını irdelemek, ders kitaplarını ve zümrelerde görüşülen konuları ve ilgili sorunları tanımlamak amacıyla yararlanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında, 7. sınıf program kitapçığı, 7.sınıf ders kitabı, öğretmen kitabı, öğrencilerin proje-performans ödevleri, öğrenci çalışma yapıları ve 2012-2013 döneminde yapılan 3 bölge zümresi 1 il zümresi olmak üzere 4 zümre toplantı tutanağı incelenmiştir.



5. VERİ ANALİZİ (DATA ANALYSIS)

Araştırmada görüşme ve gözlem verileri içerik analizine başvurularak analiz edilmiştir. İçerik analizi, veriyi azaltarak/ilişkilendirerek ve birbiriyle ilişki kurarak temel tutarlılık ve anlamlar keşfetmeyi sağlamaktadır (Patton, 2002:452). Veri analizinde, metinlerde yer alan cümleler kelime kelime tekrar okunarak anahtar kavramlar kodlanmıştır ve renkli kalemle işaretlenmiştir. Kodlardan yola çıkılarak, verileri genel çerçevede açıklayabilen kategorilere ulaşılmış ve kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar şemsiye kavram olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan temalar, Stufflebeam Değerlendirme Modelinin 4 aşaması üzerine odaklanılarak yorumlanmıştır. Özetle veri analizinde, İngilizcede 3C olarak da isimlendirilen "Kod (Codes)-Kategori (Categories)-Tema (Concepts)" sırasına uyulmuştur(Lichtman, 2010:198). Başka bir ifadeyle veri analizine üç sütun halinde yazıya aktarılan görüşme formunun araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak metnin bütününden çıkarımlar sağlanmaya çalışılmasıyla başlamıştır. Sütunun sol bölümünde araştırma soruları, orta bölümünde görüşme verileri, sağ bölümde ise kodlar ve kategoriler yer almıştır. Örnek öğretmen ham görüşme formu kodlaması aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Bağlam değerlendirme sorularına ilişkin örnek öğretmen ham görüşme kodlaması
(Table 2. Sample of teacher's raw interview coding about context evaluation questions)

Bağlam Değerlendirme	Benim anladığım belirlenmiş bir amacı yok, Bu okula geldiğim günden beri düzenli olarak 7. Sınıflara giriyorum ve bir şeylerin değiştiğini görmedim. Bu sene Spring 7 kitabını okutuyoruz ve belirlenmiş bir amacını şahsen göremedim sadece kitaplar değişiyor. Zayıf yönleri, çok fazla konunun üst üste olması ve şey... Öğrencilere gereğinden fazla yüklemesi yapılması. Güçlü yönlerine gelince, bu sene örneğin geçmiş zamanı öğretiyoruz ve 2. Dönem konuları da hep geçmiş zaman üzerine odaklanış, bunun güzel olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencinin kısa hikâye kitabı okuyabilmesi için geniş zamanı ve geçmiş zamanın iyi bilmeleri gerekiyor 8.sınıftada.	Amacın belirsizliği Sistemde yenilik görememe Zayıf yönlerin fazlalığı Konuların yoğunluğu Güçlü yönü Tek bir gramer konusuna odaklanma 8. sınıfa hazırlık
1. Sizce, 7. sınıf programının amacı nedir?		
2. Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?		



6. NİTEL ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK (VALIDITY AND RELIABILITY IN QUALITATIVE RESEARCH)

6.1. Geçerlik (Reliability)

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacıya okuyucunun işi gerçekten yaptı dedirtecek hissi uyandıracak güveni kazandırdığı bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Biber, Leavy, 2011:48). Bu çalışmada geçerlik için yapılan işlemler şunlardır:

- Dış geçerlik için ikinci olarak, gözlem, görüşme, doküman analizi sonuçlarından yararlanılarak araştırmada farklı kaynaklarla doğrulama ya da çapraz kontrol yapılarak (eş zamanlı üçleme) verilerin çeşitliliği sağlanmıştır.
- Yapılan gözlemler ve yüz yüze görüşmeler sırasında katılımcılarla yakınlık kurularak derinlemesine ve gerçek veri toplanmaya çalışılmıştır.
- Görüşme yapılan öğrenci ve öğretmen özellikleri, gözlem yapılan sınıflar başka araştırmalarla karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayarak ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

6.2. Güvenirlik (Validity)

Nitel araştırmada güvenirlik, bağlılık (dependability) ile eş anlama gelmektedir. Araştırmacı, güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için değişen durumlara karşı ayak uydurabilmedir. Franklin C.S. ve arkadaşları, (2010:356) nitel araştırmada başvurulacak 2 güvenirlik tekniğinden bahsetmişlerdir. Bunlar eş zamanlı (senkronik) ve art zamanlı (diacronik) güvenirliktir. Eldeki araştırmada art zamanlı güvenirlik kapsamında görüşme ve gözlemler tematik analiz yapıldıktan belirli aralıklar sonrasında (15 gün) yeniden gözden geçirilmiş ve uygun değişiklikler yapılmıştır. Buna ek olarak, Klenke (2008:93) içerik analizi kullanılarak yapılan bir araştırmada iyi yapılan bir kodlamanın güvenirliliği arttırdığını ifade etmiştir. Buna ek olarak kodlama işleminin farklı kodlayıcılar tarafından yapılması kaliteyi arttırmaktadır.

Yüksek derecedeki uyum dış geçerliliğin bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve sadece araştırmacının hayali bir ürün olmadığını göstermesi açısından önemli görülmektedir (Ryan ve Bernard, 2000:785). Bu sebeple bu çalışmada araştırmacının kendisinin yanı sıra doktora derecesine sahip farklı bir kodlayıcı/öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Rastgele seçilen 2 görüşme formu araştırmacının kendisi ve diğer kodlayıcı tarafından kodlandıktan sonra analizler arasındaki tutarlılık (anlaşma/anlaşma + anlaşmama) $\times 100$ formülü ile incelenmiştir ve uyuma katsayısı öğretmen görüşme formu için .87, öğrenci görüşme formu için .85, gözlemler için .82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Ek olarak iç güvenirliliğin sağlanması için Le Compte ve Goetz (1982, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:262)'in belirttiği gibi doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin betimsel bir yaklaşımla alıntılarının doğrudan sunulması sağlanmıştır.

7. BULGULAR VE YORUM (FINDINGS AND DISCUSSION)

7.1. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum (Findings and Discussion about Context Evaluation)

Görüşmeler kapsamında, 7. sınıf programının bağlam değerlendirme boyutunun analizinde, programın amacı, zayıf ve güçlü yönleri, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamaması yönünde 3 temel konu üzerine odaklanılmıştır. Programın amacı nedir? Sorusuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri ile doküman analizi kapsamında incelenen 7. sınıf İngilizce programında belirtilen genel amaçların birbirleriyle tutarlı



olduğu görülmektedir. Görüşülen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 7. sınıfta İngilizce dersini niçin öğreniyor olduklarına ilişkin yabancılarla iletişim kurmak ve yabancı dil öğrenmenin gelecek hayatları için önemi üzerinde dururken; benzer olarak öğretmenler de dilin pratik olarak kullanılması ve temel dil becerilerinin gelişimi yönünde görüş bildirmişlerdir. Yalnız önemli bir noktayı belirtmekte yarar vardır ki, öğretmenlerin neredeyse tamamının programın teorideki amacı mı, yoksa uygulamada ki amacımı şeklinde bir ifade kullanarak, teorideki amacını gayet iyi bildiklerini; fakat uygulamada durumun farklı olduğunu belirtmeleri olmuştur.

ÜT9 kodlu öğretmen görüşünden doğrudan alıntı aşağıdaki gibidir:

ÜT9: "Amacı güzel, öğrencilere konuşma becerisini geliştirmek diye biliyorum ama uygulamak zor, çünkü öğrenciler konuşmaktan çekinmiyor. Yanlış söylemekten korkuyorlar ve kendilerine güvenleri yok. İngilizce dil yapısını tam olarak bilmeli."

Bu konudaki 05 ve 09 kodlu iki öğrenci görüşünden alıntı aşağıdaki gibidir:

Öğretmen görüşlerine benzer olarak 05 ve 09 kodlu iki öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

05: "İletişimin gelişmesi ve uluslararası konuşulan dilin İngilizce olması nedeniyle öğreniyoruz bence."

09: "Dünya dili evrensel bir dil olduğu için bunu bize öğretmeleri lazım. Bir İngilizce karşılaştık ya da yabancı biriyle onunla Türkçe konuşamayacağımıza göre gerekli."

2006 yılı TTKB Program kitapçığında genel olarak "İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı'nın, 2006-2007 Öğretim Yılında 4. sınıfta; 2007-2008 Öğretim Yılında 5. sınıfta; 2008-2009 Öğretim Yılında 6., 7. ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere yürürlüğüne konduğu belirtilerek ve tüm programlarla ilgili genel bir amaç belirtilmiştir. Bu amaç; "öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak, Avrupa Dil Pasaportuyla kolayca bütünleşen iletişimci yaklaşıma dayalı bir program sürecinin geçirilmesidir." şeklinde ifade edilmiş ve dilin aktif ve etkin bir şekilde kullanılmasını desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu bakımdan programın değiştirilmesindeki amaç ile öğretmen ve öğrencilerin ifadelerindeki amacın tutarlı olduğu söylenebilir.

Programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmenlerin çoğu genel anlamda programın teorideki amacı ve hazırlanış felsefesi, etkinlik temelli bir öğretime odaklanması üzerinde dururken; öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin ağır bastığı ve dersin en güçlü yönünün öğretmenleri olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin iki öğrenci görüşünden doğrudan alıntı aşağıdaki gibidir:

09: "Bu yılki öğretmenimiz bize dersi sevdirdi, daha önceki yıllarda derslere giren öğretmenlerimiz bizi dersten soğuttu..."

Ü1: "Ben İngilizce dersini seviyorum ve öğretmenimizin de çok iyi anlattığını düşünüyorum. En beğendiğim yön öğretmenim."

Bunun yanı sıra öğrenciler İngilizce dersinin zevkli geçmesi ve farklı aktiviteler yapmalarını da programın güçlü yönü olarak bildirmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin farklı bakış açılarıyla programın güçlü yönlerini değerlendirdikleri görülse de etkinlik temelli bir öğretimde birleştikleri söylenebilir.

Programın zayıf yönlerine ilişkin olarak, öğretmenler genel anlamda programın amacına ulaşmaması, sistem-materyal-ölçme değerlendirme, zaman kısıtlılığı-içerik yoğunluğu, standart program gibi unsurların örtüşmemesi üzerine odaklanırken; öğrenciler bu konuda en çok ders materyallerinden duydukları sıkıntılar üzerine



yoğunlaşmışlardır. 1 öğrenci ders süresinin az oluşuna; 1 öğrenci de iletişim becerilerinin gelişmemesine değinerek bu konuda öğretmenlerle benzer görüş sergilemiştir.

Son olarak programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı yönünde görüş bildiren 30 öğretmen arasından 11 öğretmen programın ihtiyaçları karşılamadığını, 4 öğretmen ise kısmen karşıladığını belirtirken; geriye kalan öğretmenler bu durumun amaca ve öğrenciye göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler de öğretmen görüşlerine benzer bir tutum sergileyip programdan genel olarak memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. 17 öğrencinin programdan memnun olmadığı ve 6 öğrencinin de kısmen memnun olduğunu ifade etmesi oldukça çarpıcı bir bulgu niteliği taşımaktadır. Hâlbuki yapılandırmacı dil programı anlayışına göre öğrencinin dersten zevk alarak ve isteyerek yeni şeyler öğrenmeye çalışması ve bilgilerini şekillendirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin programla ilgili genel anlamda bir memnuniyetsizlik yaşadıklarını ve programdan beklenen performansın alınmadığının bir göstergesi olabilir. Bu konudaki bir öğretmen görüşünden doğrudan alıntı aşağıdaki gibidir:

OT10: "Programın genel olarak öğrencilerin seviyelerinin oldukça üzerinde kazanımlar istediğini düşünüyorum. Program, İngilizceyi her şartta kullanan; bunun için gerekli ortamları hazırlayıp kullanmaya gayret gösteren bireyler amaçlamış ancak bu mevcut sistemde, gerçek anlamda İngilizce öğreniminin sükut-u hayalden başka bir şey olmadığını belirtmekte yarar var."

Özellikle üst ve orta SED düzeyi okullarda öğrenim gören öğrenciler de bilinçli bir şekilde öğretmenlerine benzer görüşler sergilemişlerdir. Söz konusu görüşlerden örnek alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ü4: "Program bence yetersiz. Hele ders kitapları o kadar gereksiz ki kısa hikâyeler bile onlardan daha iyi. Gereksiz bilgilerle doldurulmuş program ve ders kitapları bunun için ek kitap kullanıyoruz. Ek kitaplar ders kitabı yerine geçiyor."

O5: "Ben programdan pek memnun değilim çünkü okul kitaplarındaki etkinlikleri anlamamız zor oluyor, kendi başımıza yapamıyoruz. Bu yüzden ek kitaba ihtiyaç duyuluyor."

Başlam değerlendirmeye ilişkin yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de sınıf ortamı ile ilgilidir ki sınıf ortamı öğrencilerin ikinci dil ediniminde oldukça önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Lightbown ve Spada (2006) şu sözleriyle sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili çarpıcı açıklamalarda bulunmuştur:

"Öğretmenlerin öğrencilerin 2. dili öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonlarıyla ilgili bir etkileri yoktur. Bir sınıfa gelen öğrencilerin her biri farklı hayat tecrübeleri, beklentileri ve altyapılarıyla sınıfa gelmektedirler ve tüm bunlar öğrencilerin motivasyonunu etkilemektedir. Bir öğretmenin öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak için yapacağı en güzel şey, sınıf ortamını öğrencilerin yaşı, seviyesi, kültürel alt yapılarına göre düzenlemek, öğrencilerin başarıyı tadabilecekleri ilgi çekici bir ortama dönüştürmektir (Lightbown ve Spada, 2006:185)."

Program çevresinin amaçları gerçekleştirebilmekte yeterliliğine ilişkin yapılan gözlem sonuçlarına dayanarak genel olarak Aydın ili merkez ortaokullarında programın amaçları ve çevresinin uyumlu olmadığı söylenebilir. Yapılan ders içi gözlemler, anket uygulamaları sırasında okullara ziyaretler, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle paralel olarak sınıf ortamlarının pek çok okul için programın



amaçlarını karşılamaya yetecek nitelikte olmadığı, öğrenciyi güdüleyici, diyalog ya da grup çalışmalarına elverişli bir ortamın yaratılmadığı ve gözlem yapılan 3 sınıftan yalnızca birinde (alt düzeyde) kısmen karşıladığı ve diğer 2 sınıfta karşılamadığı açıkça görülmektedir.

7.2. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum (Findings and Discussion about Context Evaluation)

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğrencilere ve öğretmenlere üç soru yöneltilmiş bu sorular çerçevesinde öğrenci giriş özellikleri, öğretmen özellikleri ve materyal özellikleri temalarında kendilerini, birbirlerini ve ders materyallerini değerlendirmişlerdir. Doküman analizinden elde edilen bulgular, program kılavuzunda öğrencilere ilişkin yapılandırmacı sınıfa dair öğrenci ve öğretmen rolleri; öğretmen ve öğrenciden beklenen davranışların belirtilmiş olduğu ve öğrencilerin dil edinimiyle ilgili 6.sınıftaki tüm yeterlilikleri gerçekleştirdikleri kabul edilerek 7.sınıfa hazır oldukları kabul edildiğini göstermektedir. Öğrencilerin farkındalık düzeyleri ya da seviye farklılıklarına bakılmaksızın standart olarak gerçekleştirilmesi gereken 12 kazanım verilerek sene sonuna dek uygulanması istenmiştir. Dil öğretiminde standart bir eğitim öğretim süreci geçirilmesi olanaksızdır; çünkü her bir öğrencinin dili öğrenme aşamasında kavramları içselleştirmesi ve bunu uygulamaya geçirmesi farklı hızlarda ve seviyelerde olmaktadır. Vygotsky (1987)'nin de belirttiği gibi dil öncelikle kişisel daha sonra sosyalleşme sürecinden geçmektedir. Dolayısıyla kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin giriş özelliklerinin aynı seviyeye ulaşması gerekmektedir ki; mevcut durum bunun aksini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin genel anlamda hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğu, fakat hazır bulunuşluk özelliklerinin öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa farklılık gösterdiği yönünde görüş bildirmişlerdir; öğrenciler kendi giriş özellikleri ile ilgili olarak düşük, orta ve yüksek hazır bulunuşluk düzeylerine sahip olduklarını belirtip üç görüşe ayrılmışlardır; 10 öğrenci ise düşük hazırbulunuşluğa sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin içerisinde düşük, orta ve yüksek SED düzeyine sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin karışık halde buldukları göze çarpmaktadır. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

OT9: "Sınıftan sınıfa değişiklik gösteren bir durum, eğer öğrenci hevesli ve istekliyse bir önceki yıldan ekşiği bile olsa kapatıyor; fakat eğer öğrenmek istemiyorsa ve ilgisizse ne yaparsanız da olmuyor. O yüzden iyilerde var kötüler de var, karışık."

ÜT4: "Sınıftan sınıfa değişiyor. Bazı sınıflarda çok yetersiz öğrenciler var, bazı sınıflarda da çok iyi öğrenciler var, biz buna seviye sınıfı yaparak çözüm bulduk. Örneğin A, B ve C şubelerinde öğrencilerin hazırbulunuşlukları çok iyi, ama D,E,F şubelerinde durum gitgide kötüleşiyor. Bu sebeple sınav sonuçlarına göre en iyi başarıya sahip okullardan biri olsak da öğrencilerin genel olarak hazırbulunuşluk düzeyleri için orta düzeyde diyebiliriz."

Öğretmenler, genel anlamda öğrencilerindeki dil öğrenmeye karşı hevesizlik ve isteksizlikten söz ederken, öğrenciler tam tersine öğrenmek istediklerini, dili sevdiklerini; fakat başaramadıklarını, anlayamadıklarından ötürü motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Görüşülen öğrencilerin hiçbiri dil öğrenmeye ilişkin olumsuz bir düşünce belirtmemiştir. Gözlem yapılan üç farklı düzey okulda da



öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce dersini sevdikleri ve hevesle öğrenmeye çabaladıkları gözlemlenmiştir. Ek olarak öğrencilerin yanıtlarından kendi dil seviyelerinin farkında oldukları ve bilinçli cevaplar verdikleri de dikkati çekmektedir. Şöyle ki birkaç öğrencinin İngilizce başarı notu 5 olmasına rağmen kendilerini yeterli bulmadığı ve tam olarak dili kavramayamadığı ve konuşamadığını belirtmeleri dikkat çekici bir bulgudur. Öğrencilerin İngilizceyi bu denli sevmeleri ve öğrenmeye hevesli olmaları oldukça önemli bir bulgu niteliği taşımaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili olarak, görüşülen öğrencilerin öğretmenlerini öncelikle kişisel özelliklerine vurgu yaparak değerlendirdikleri göze çarpmaktadır. 30 öğrenciden 14'ü öğretmenlerinin kişisel özelliklerinden ötürü onları çok sevdiklerinden söz ederken, geriye kalanı öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinden söz etmiştir. Hatta bazı öğrenciler, öğretmeni sevmedikleri zaman dersi de dinlemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu soruya, öğretmenimiz çok iyi bir insan diyerek başlamış ve daha sonra öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri açısından konuyu iyi anlatması, derse hazırlıklı gelmesi ve disiplinli olmasından söz etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenleri ile aralarında bir bağ kurarak ders ile öğretmeni özdeşleştirdiği ve İngilizce dersini sevmelerinin temel sebeplerinden birinin öğretmenleri olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Yapılan gözlem sonuçlarından da her üç okulda da öğretmenlerin öğrencilerle arkadaş gibi olmaları ve öğrencilerin akıllarına gelen soruları öğretmenlerle hiç çekinmeden paylaşmaları ve rahat bir tutum sergilemeleri öğrencilerin ifadelerini destekler niteliktedir.

Öğretmenler kendilerini değerlendirirken hazırbulunuşluk özelliklerinden bahsetmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden sadece beş tanesi sisteme adaptasyon sıkıntısı çektiğini ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitim alma gereksinimi duyduğunu ifade etmiştir. Hizmet içi eğitim alanlar öğretmenlerin bir kısmı bu eğitimlerden memnun olduklarını belirtirken, bir kısmı bu eğitimlerin teorik olarak yapıldığı ve amaca hizmet etmediğini ifade etmişlerdir. Ders materyalleri ile ilgili olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri yetersizlik noktasında benzerlik göstermektedir. Program kılavuzunda ders kitaplarının dil sınıflarında önemli bir yeri olduğundan söz edilerek İngilizce öğretiminde ders kitaplarının öğretimi kontrol eden bir araç vazifesi gördüğü ifade edilmiştir (MEB, 2006). Öğretmenlerin kullanmaları için ders kitabı, çalışma kitabı ve destekleyici materyaller adı altında 3 çeşit kaynaktan söz edilip bu kaynaklar Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki tüm okullara dağıtılmıştır. Görüşülen öğrenci ve öğretmenler ders kitapları hakkındaki memnuniyetsizliklerini dile getirmişler ve en çok problem yaşadıkları şeyin ders kitapları olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitaplarının seviyeye göre ağır olması, içerisinde yeterli dilbilgisi ve alıştırma içermemesi, sıkıcı olması ve öğrencinin ilgisini çekmemesi sebebiyle yetersiz oluşundan şikayet etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler standart bir ders kitabının öğrenci seviyelerinin farklı olduğu ortamlarda uygulanmasının kendilerine yaşattıkları sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir öğrenci ve bir öğretmen görüşlerinden alıntılar sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Ü3: "WB incecik, içeriği de kötü. CD'yi neredeyse hiç görmedik. Ders kitabındaki resimler, cümleler yetersiz. Mesela, bir cümle yazıyoruz, başına bir ek getirip başka bir cümleyi yazmış oluyoruz. Çok bişey anlamamıza gerek kalmıyor. Yani alıştırma



kısa ve mekanik. Kendimiz cümle kuramıyoruz, yaratamıyoruz. Ben çoğu zaman dışardan, oyunlardan öğreniyorum İngilizceyi.”

OT6: “Tek görsellik kitaplar öğrenciler için, o da kötü olunca işler daha da zorlaşıyor. Görsellik ve işitsellik adına hiçbir şey yok. Projeksiyona ulaşamıyoruz, her sınıfta yok, diğer yandan CD’ler yok dinletemiyoruz öğrencilere, CD’yi indirsek cd çalar yok. Durum böyle olunca sadece ders kitabına bağlı kalıyoruz.”

Richards (2006:15) iletişimsel yeterlikleri geliştirmek için hazırlanan İngilizce kitaplarının analizini yaparken içerisindeki 3 tip alıştırmaya odaklanmıştır. Bunlar; Mekanik Alıştırmalar, Anlamlı Alıştırmalar ve İletişimsel Uygulamalardır. Bir kitabın bu üç alıştırma türünü de dengeli bir şekilde içermesi gerektiği belirtilmektedir. Bu açıdan mevcut okutulan İngilizce kitabı bu üç tip alıştırma yönünden incelendiğinde; en fazla anlamlı alıştırmaların yer aldığı; bunu sırasıyla mekanik ve task bölümleriyle iletişimsel uygulamaların yapılamaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak, durum gerçek okul ortamına taşındığında ve öğrencilerin seviye farklılıkları göz önüne alındığında, kitabın içerisinde gramer anlatımının olmaması, öğrencilerin zayıf olan kelime dağarcıkları ve cümle kurmada güçlük çekmeleri nedeniyle sürecin amacına uygun gerçekleşmediği bir ortam yaratmaktadır. Kitapta geçen kelimeler ve öğrencilere yöneltilen sorular genel anlamda seviyelerine göre oldukça ağır görünmekte ve yorum gerektirmektedir. Kısacası öğrencilerin bu soruları yanıtlayabilmeleri için öncelikle kendi ana dillerinde ne anlam ifade ettiğini bilmeleri gerekmektedir. Örneğin, “What does technology mean to you?” (Teknoloji size ne çağrıştırılmaktadır? “Are you interested in the history of technology?” (Teknolojinin tarihi ile ilgilenir misiniz?, Ünite 8).

Özetle, yapılan doküman analizi sonucunda da görüşlere ek olarak Aydın ili merkez okullarında okutulan Spring 7 kitabının dört beceriyi geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığı; ancak kitap içeriğinin belirlenen ders saati açısından oldukça yoğun ve genel anlamda öğrencilerin seviyesine ağır olduğu görülmektedir. Kitapta gramer konularının anlatımının olmayışı; fakat SBS sınavında çıkıyor olması öğretmenlere ekstra yük getirmekte; öğretmenler kitaptaki dilbilgisi eksikliğini kapatmak için her ders dilbilgisi takviyesi yapmakta oldukları saptanmıştır.

7.3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum (Findings and Discussion about Process Evaluation)

Süreç akışının betimlenmesi ve değerlendirilmesi için öğretmen ve öğrencilere 3 soru yöneltilmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri, uygulama sürecinin işleyişi, süreçte kullanılan yöntem ve teknikler ve süreçte yaşanan sorunlar olmak üzere üç tema altında birçok farklı kategori ve kodla yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular doküman analizi ve gözlem sonuçlarıyla birlikte verilmiştir. Doküman incelemesine göre; program kitapçığında programların yenilenme amacının öğrencilerin hedef dili kullanma ve iletişim yeterliklerini geliştirmek olarak ifade edilmektedir ve süreçte mümkün olduğunca öğrencinin aktif olduğu ortamlar yaratılarak kullanılması gereken yöntem ve tekniklerden örnekler verilmiştir. Ancak yazılanlardan farklı olarak sürecin işleyişini gözlemek adına yapılan gözlem sonuçları doğrultusunda uygulama sürecinin kitaba bağımlı olarak gerçekleştiği ve programın kitap aracılığıyla takip edildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme sürecini kitabın yönlendirdiği söylenebilir. Kitabın dışında öğretmenlerin kalan vakitlerde



öğrencilere test soruları çözdürdüğü ve sınava yönelik bir çalışma yaptıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sürecine ilişkin okulların SED'i ile ilişkili alt sosyo-ekonomik düzey okulun lehine kısmen bir farklılık görülse de, süreci üç okulunda aynı şekilde geçirdikleri söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda süreçte en fazla kullanılan yöntem ve tekniklerin anlatım yöntemi, çeviri, diyalog çalışmaları ve soru-cevap tekniği olduğu görülmüştür. Bu yöntem ve teknikler öğretmen merkezli (anlatım yöntemi, çeviri, soru cevap) ve öğrenci merkezli (diyalog çalışmaları, grup çalışmaları, kelime oyunları, beyin fırtınası) olarak iki grupta incelenmiştir. Bununla birlikte kelime çalışmalarının da çoğu zaman İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce birebir çeviri yöntemiyle yapıldığı görülmüştür.

Gözlem yapılan A1 okulunda kelime çalışmasının çeviri yöntemiyle yapılma örneği:

"Öğretmen, tüm sınıfa kitaptaki metni okumaya geçmeden önce, yellowish ne demek diye soruyor, Öğrencilerden farklı cevaplar geliyor; sarışın, sarı, sarımsı vb... Hep birlikte bu cevaplara gülüyorlar...Öğretmen doğru cevabı alamayınca kendisi söylüyor: "sarımtrak" demek.

Öğrenciler: Bunun Türkçesi ne diye soruyorlar? Derste herkes gülmekten kırılıyor..."

Anlatım yöntemi her ne kadar öğretmenin tüm öğretim sorumluluğunu aldığı ve öğrenciyi pasif bırakan bir yöntem gibi görülse de; seviyesi düşük olan gruplarda başarıyla uygulanmakta olan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki, dil gelişimi için iletişimsel yaklaşımlar her ne kadar önemliyse, bu sürece katılımın olması için öğrencilerin belirli bir oranda yapıyı, grameri, dilin nasıl işlediğini bilmeleri de önemlidir. Bu sebeple gramer önemsizdir, anlatılmaması gerekir denilemez, önemli olan iletişimsel yetinin daha geniş kapsamlı tanımı içerisine dilbilimsel yeterliliği de yedirmektir (Canale ve Swain 1980; Akt: Savignon, 2000:6). Gözlenen okullarda öğretmenlerin gramer anlatımını tahtada düz anlatımla yaptığı; fakat direkt olarak konuyu vermeden, öğrencilerin daha önceki bilgileriyle bağlantı kurmasını sağlayarak ve öğrenciye sorular yönelterek kısacası onları süreçte aktif tutarak yaptıkları gözlenmiştir. Alt SED deki öğretmenin gramer öğretimini öğrencilerin yapmış oldukları flascardlar ve proje ödevleriyle renkli kartonlar aracılığıyla yapması öğrenciler tarafından oldukça ilgi görmüştür. Diğer taraftan kitapta oldukça fazla okuma parçası ve ona ilişkin sorular olduğundan dolayı öğretmenlerin en çok soru-cevap yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Fakat bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların, kısa cevap olarak evet-hayır dan öteye geçemediği saptanmıştır.

Çeviri, çok eski bir öğretmen merkezli yöntem olmakla birlikte yaşça daha büyük öğrenci gruplarında tercih edilen bir yöntem olmasından dolayı öğrenci ve öğretmenler tarafından en sık kullanılan yöntemler arasında olması ilginç bir bulgu özelliği taşımaktadır. Çünkü bu yaş grubu öğrencileri için bu kadar sık çeviri yapmak alışılabilir bir durum değildir. Yapılan kitap incelemeleri ve gözlemler derslerde bu kadar çok çeviri yapılmasının sebebinin kitaptaki bilinmeyen yoğun kelimeler ve ağır metinlerden dolayı olduğu görülmüştür. Kitapta yönergelerin de İngilizce oluşu, öğrencilerin ne yapacaklarını anlayamamaları dolayısıyla onların her yazanı çevirmeye itmiş, dolayısıyla derslerde yoğun olarak kullanılan bir yöntem halini almıştır. Bunun bir avantajı öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıkları kazanmalarını sağlaması olmuştur, özellikle alt ve orta SED deki öğrencilerde istisnasız hepsinde ders kitaplarının yanında sözlüklerinin olması iyi bir durum olarak gösterilebilir. Öğrencilerin



sevindikleri ve sevmedikleri yöntemler arasında net bir ayırım yapılamasa da ful ders işlemeyi ve kitap etkinliklerini takip etmeyi sevmedikleri; fakat süreçte aktif olarak katıldıkları diyalog, oyun, şarkı gibi öğrenci merkezli yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir. Bu konuda görüş bildiren bir öğrencinin ifadelerinden doğrudan alıntı aşağıdaki gibidir:

O3: "Çeviri yapıyoruz en çok okuma parçalarındaki cümleleri çeviriyoruz, yoksa sorularını cevaplayamayız, anlamıyoruz. Okuma metniyle ilgili öğretmenimiz soru soruyor, cevaplamaya çalışıyoruz. Ders kitaplarındaki bulmacaları yapıyoruz. Çok az oyun oynuyoruz senede 2 -3 kez onun yerine test çözüyoruz. Ders kitabındaki bulmacaları yapmayı çok seviyorum ben. Bunları yapıyoruz işte..."

Özetle, öğretmen ve öğrencilerin derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin oldukça sınırlı kaldığını söyleyebiliriz. Öğretmenler bu sınırlılığının sebeplerini öğrenci seviyesinin düşüklüğü, mekan ve zaman kısıtlılığı olarak göstermişlerdir. Sezdirerek bir konunun öğretimin çok fazla zaman aldığını, konuların yetiştirmediğini ve etkinliklerin bile birçoğunu atlamak zorunda kaldıklarını belirterek istedikleri gibi ders işleyememektен ötürü duydukları sıkıntıları dile getirmişlerdir. Bu sorunların yanı sıra öğrenci seviyesinin düşüklüğünün iletişimsel yaklaşımı kullanmaya engel teşkil ettiğini belirten öğretmenlerden birinin görüşünden alıntı aşağıdaki gibidir:

AT1: "Soru-cevap kullanıyoruz en çok, diyalog yapma, rol yapma, eşli çalışmalar, okuma yapıyoruz bol bol, çok nadir yazma.. Onun haricinde iletişimsel yaklaşımı kullanmak istesem de öğrencilerin verdikleri yanıtlar evet-hayır dan öteye geçemiyor."

Program kitapçığında öğretmenlerin uygun ortamlarda uygun durum ve şartlarda kullanılabilecekleri karma yöntemi kullanmaları önerilmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin programa paralel görüş sergiledikleri; fakat çoğunlukla öğretmen merkezli bir öğretim süreci geçirdikleri söylenebilir. Süreçte öğretmenler her ne kadar farklı yöntem ve teknikler kullanmaya özen gösterebilirler de, derslerde teste yönelik çalışmaların yapıldığı ve sınava ilişkin çalışma yapıldığı için dilbilgisine odaklanılarak derslerin test çözme tekniğine döndürüldüğü görülmüştür.

O1 Okulunda Test Sorularının Cevaplanma Örneği:

"Öğretmen, çektiirdiği fotokopileri (2 sayfa) öğrencilere dağıtarak, haydi bakalım çocuklar fotokopinin ilk sayfasında geçmiş zamanla ilgili 10 tane soru var, süreniz 5 dakika. Diyerek öğrencilerin kendi başlarına soruları cevaplandırmalarını istiyor." Öğrenciler merakla aldıkları fotokopileri hiç vakit kaybetmeden sessizce çözmeye başlıyorlar.

Buna ek olarak 4 dil becerisi (okuma-yazma-konuşma-dinleme) içerisinde derslerde en çok okumaya ağırlık verildiği, en az ise dinleme ve konuşma becerilerine odaklanıldığı gözlemlenmiştir. Kitapta geçen okuma parçalarının yoğunluğundan dolayı, öğrencilerin okuma becerilerine odaklandıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra sıklıkla dilbilgisi çalışmalarının yapıldığı ve bu çalışmaların test çözümü ile desteklendiği görülmektedir. Bu durum istendik bir bulgu özelliği taşımamaktadır. Çünkü programın temel amacı öğrencinin dili kullanması ve iletişim yeterliliklerinin geliştirilmesini sağlamaktır, ancak mevcut programla öğrencilerin evet-hayırdan öte anlamlı cümleler kurmakta zorlandıkları ve kendilerini ifade edebilecek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmadıkları gözlemlenmiş ve bu bulgu öğrenci-öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir. Öğrencilerin dili



pratik etme anlamında sadece kitapta geçen diyalogları eşli olarak okumaları ve öğretmenleriyle soruları cevaplarken İngilizce konuşmaya gayret etmeleri dışında bir şey görülmemiştir. Bu açıdan sistemin amacına uygun bir şekilde işlemediği, kısmen gelişmeler olsa da eski sistemin devam ettiği açıkça görülmektedir.

Son olarak sürecin işleyişini aksatan, süreçte yaşanan problemlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirine paralel özellikler gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler süreçte en çok sıkıntı yaşadıkları konunun görsel işitsel materyallerin eksikliği, ders saatlerinin az oluşu, teknolojik olanaksızlıklar, kalabalık sınıflar, veli ilgisizliği, öğrenci niteliği, okulun bölgesel özelliği gibi programa ve sisteme özgü pek çok iç ve dış faktörlerden söz ederken; öğrencilerin yarıya yakını ısrarla ders dinlemek istediklerini; ancak arkadaşlarının gürültüsünden dolayı rahatsız olduklarını, materyallerden dolayı sıkıntı yaşadıklarını ve sınıfın fiziki ortamından ötürü ders işleyişinin aksadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, derslere aktif katılım olmamasını önemli sorunlardan biri olarak dile getirip tüm sınıfın parmak kaldırmasını ve dersle ilgilenmelerini arzu ettiklerini dile getirmişlerdir.

7.4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum (Findings and Discussion about Product Evaluation)

CIPP Modeline göre ürün değerlendirme boyutunda ortaya çıkan sonucun tanımlanması için kapsamlı bir değerlendirme yapılması önerilmektedir. Çünkü ürün değerlendirme aşamasında bir bakıma tüm boyutların birbiriyle olan ilişkileri değerlendirilmektedir. Ürün değerlendirmenin ilk aşamasında bu boyuta ilişkin öğrenci ve öğretmenlere yöneltilen soruların analizi çerçevesinde bir değerlendirme yapılmıştır. Buna göre programın beklentileri karşılama durumu, öğrenci ve öğretmen değerlendirmesi, ölçme araçlarının etkililiği, etkili dil öğretim programı temaları altında bireysel farklılıklar, sistemin değerlendirilmesi, yurtdışı olanakları, sistemde köklü değişim vb. gibi birçok kategori altında farklı kodlar bulunarak görüşler incelenmiştir.

Görüşme yapılan 30 öğretmenden 21'i farklı sebeplerden ötürü (öğrenci düşük farkındalığı, sınırlı katılım, istenilenin yapılamaması, pratik ihtiyacı karşılamaması vb.) programdan hiç memnun olmadıklarını belirtirken, yalnızca 3 öğretmen öğrenci seviyesinden dolayı programdan kısmen memnun olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

AT2: "Öğrencinin bir tek beklentisi ders geçmek, bizim okuma yazma bilmeyen 7. sınıf öğrencimiz var benim beklentimi de olanak kısıtlılığı bakımından karşılamıyor. Sadece seçmeli derslerden zevk alıyorum çünkü seçmeli derslerde not yok, belli bir konuya uyma zorunluluğu yok dolayısıyla özgürüz ve istediğimiz aktiviteyi istediğimiz zamanda yaptırıyoruz."

AT5: "Öğrenci ne istediğinin farkında değil fakat benim kesinlikle hiç karşılamıyor, üniversitede aldığımız eğitime ters işler yapıyoruz."

Memnuniyetsizliklerini dile getiren öğretmenler; bunun sebepleri olarak dili pratik anlamda kullanamama ve istenilenin yapılamaması noktasında, öğrencilerin bilinçsizliği ve sadece dersi geçmek için çalışmalarını da eklenince programın beklentilerini yeterince karşılamadığını ve programın amacına ulaşmadığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin alıntılanan bir öğretmen görüşü aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:



OT4: "Çok fazla İngilizce öğretmiyoruz, dikte ediyoruz çocuklara. O zaman da sevmiyorlar ve sıkılıyorlar doğal olarak. Kendi beklentileri oluşmuyor, biz beklenti oluşturuyoruz. Dolayısıyla olanlar not kaygısıyla çalışıyorlar. Dil kavramından bi haberler. Sadece ders olarak geçmeliyim. Kaygıları var geçemeyiz diye ondan çalışıyorlar."

İkinci olarak, öğretmenler programın amacı ve değerlendirmenin uyumsuzluğundan bahsederek hatalı değerlendirme sistemi üzerine odaklanmıştır. Programın amacında belirtildiği gibi bir değerlendirme yapılmadığını ve değerlendirme sistemi ile programın tezat olduğunu belirtmişlerdir. Dilin kullanımına ilişkin yaptırım olmamasından ötürü, sistemin kendi içinde çelişmesi üzerine yorumda bulunmuşlardır. Özellikle programda teste yönelik herhangi bir açıklama getirilmemesine rağmen SBS sınavının varlığı ile değerlendirmenin istenilen amaca ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler kendi yaptıkları sınavlarla ilgili olarak konuşma ve dinlemenin ölçülmediğini ve gramer ölçümüne dayalı bir sınav sisteminin var olduğu ve öğrencileri bir şekilde geçirmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. AT4 kodlu bir öğretmen değerlendirme sisteminin farklı işleyişine ilişkin durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

AT4: "İngilizce dersi daha eğlenceli bir şekilde öğretilmeli ve ölçülmeli. Ancak sistem yüzünden ders teste döndü, testle ne kadar dil becerisi değerlendirilse o kadar değerlendiriyor. Biz yazılı ve sözlü notlarıyla değerlendiriyoruz öğrencileri. Bence değerlendirme bir ünite işlendikten sonra olabilir, illaki dönemde 3 tane olacak diye bir şart olmamalı sonuçta hedef öğrencinin anlamasını ölçmek."

Genel anlamda, sınavsız bir değerlendirme yapılmasını öneren öğrencilerin heyecan ya da stres sorunu yaşadıklarından ve bu durumun sınav notlarına olumsuz yönde yansıdığından dolayı sınavları sevmedikleri, bunun yerine ders içi değerlendirme ve performans notlarıyla değerlendirilmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda alıntılanan bir öğrenci görüşü de aşağıdaki gibidir:

07: "Ders içi performansımıza göre değerlendirilse ve hiç sınav olmasa daha güzel olur. Sınavlarda heyecanlandığım ve yazmayı sevmediğim için başarısız oluyorum, sözlü şeylerde daha başarılıyım."

Öğretmen ve öğrencilerin genel anlamda İngilizce başarısının değerlendirilmesine ilişkin olarak farklı türlerde yeterince sözlü ve yazılı sınav oldukları görülmektedir. Ders içi performanslarının, yaptıkları proje ve performans ödevlerinin sözlü notu olarak karne notlarına dâhil edilmesiyle süreç değerlendirme yapıldığı; yazılı ve test sınavları ile de sonucun değerlendirildiği ortaya konmaktadır. Ancak öğretmenler, proje ve performans ödevlerinin ve alternatif değerlendirme araçlarının sürece dâhil edilmesiyle birlikte süreç değerlendirme yapılmak istense de bu ödevlerin sıkı takip edildiğinde faydalı olduğu, takip edilmediği takdirde öğrencilerin internetten buldukları bilgileri kontrol etmeden getirdiklerini ve başkalarına yaptırdıkları dolayısıyla ödevlerin ekstra yükten başka bir katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Sınavlarla ilgili en çok yorum yapılan konu SBS'de çıkan İngilizce soruları üzerine olmuştur. Öğretmenler SBS'nin ilk başta derse olan ilgiyi arttıracığı ve öğrencilerin daha çok çalışacakları inancıyla sevindiklerini; fakat sonra sınavın varlığının sistemi gramere bağımlı bir sürece çevirdiğini ve boşluk doldurmaya dayalı bir öğretim vermek zorunda bırakıldıklarından ötürü memnuniyetsizliklerini



dile getirmişlerdir. Özellikle üst SED deki yöneticilerin ve velilerin de beklentilerinin çocuklarının SBS den iyi puan alması yönünde geliştiği için kendilerinin ister istemez iletişim odaklı değil öğrencileri teste yönelik çalıştırmak zorunda bırakıldıklarını ifade etmişlerdir. Hatta üst SED düzeyinde çalışan bir öğretmen okul müdürünün SBS de öğrenciler niçin iyi puan alamadılar, daha fazla net yapamadılar diye kendileriyle sitemkârca konuştuğu, bu sebepten ötürü de derslerde fırsat buldukça test çözdüklerini belirtmiştir. Merkezi sınavların bölgesel öğrenci farklılıkları göz önüne alınmadan yapılmasının ve öğrencilerin iyi puan alamamasının kendilerine başarısız öğretmenmiş izlenimi vermesinden rahatsız olan alt SED düzeyinde çalışan bir öğretmenin görüşü ile alt ve orta SED okullarında çalışan birçok öğrencinin öğretmenimizin yaptığı sınavlarda başarılı oluyoruz; fakat SBS’de düşük puanlar alıyoruz, notumuz düşüyor şeklindeki yorumlarının birbirine benzer olduğu dikkat çekmektedir. Test sınavlarıyla ilgili görüş bildiren iki öğretmenden doğrudan alıntı aşağıdaki gibidir:

ÜT10:“Dil öğretimindeki mentalite yanlış. Öğrenci farklılıkları hiç göz önüne alınmıyor. Bizim dersimiz sınav dersi değil ki çocuğu test başarısına bakıp da değerlendirelim. Öğretmen çocuğu konuşturabiliyorsa başarılıdır bence, bir sürü konu yığını anlat diyorlar sonra test yapıp öğrenciyi başarılı ve başarısız olarak değerlendiriyorlar, faturasını da bize çıkarıyorlar maalesef...”

ÜT7:“SBS sınavında hayatımda neredeyse 1 kez kullandığım bir kelime çıktı “diş ipi”! daha diş ipini kullanmayan bir öğrenci bunu nasıl cevaplasın? ayrıca çok mu gerekli bir kelime? Soruların mantığını anlayamıyorum doğrusu. Kısacası deneme sınavları üst düzey, fazla kullanılmayan kelimeler karşımıza çıkıyor, biz de her ayrıntıyı vermek zorunda kalıyoruz.

Ürün değerlendirmenin son sorusunun yanıtı kapsamında ideal dil sınıflarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri birbirine benzer olarak “sistemin kökten değişimi, programla ilgili düzenlemelerin yapılması, içeriğin yalınlaştırılıp sürenin arttırılması, materyalle ilgili değişiklikler, fiziki ortam, teknolojik olanakların düzenlenmesi, yurtdışı bağlantısı ve yabancılarla iletişim kodları altında toplanmıştır. Özellikle öğretmenlerin sistemin işleyişine ilişkin getirdikleri öneriler program geliştirmeye ilişkin önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Programın uygulayıcıları ve takip edicileri olarak öğretmenler idealistlik ve gerçekçilik dengesinin kurulmasını istediklerini ve dil öğretiminde baştan anlayış hatası yapıldığını belirtmişlerdir. İlköğretimle birlikte What’s your name? ile büyük bir heyecan ve hevesle başlayan öğrencilerin İngilizce öğrenme serüvenlerinin liseyi bitirdikten sonra da nasıl oluyor da üzerine sadece 3 soru cümlesi daha ekleyip, dilden soğumuş ve bıkmış olarak karşımıza çıkıyorlar? sorusuna vurgu yaparak, sistem İngilizceyi öğretmeye değil öğretmemeye çalışıyor; bizde sistem tersinden işliyor şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Bu konudaki bir öğretmen görüşü aşağıdaki gibidir:

OT2:“Biz İngilizce dersini öğretiyoruz, yabancı dili öğretmiyoruz. Bizim yaptığımız dil öğrenme sürecine ters. Çocuk yaklaşık 1 yaşında konuşmaya başlıyor, dinlediklerinden anlam çıkarıyor, önce kelime sonra da cümle şeklinde hislerini ifade ediyor. Konuşurken geniş zaman mı olsun geçmiş zaman mı kullanayım, -s takısı mı getirelim diye düşünmüyor herhalde. İngilizce öğretimini biz bu hale getirdik dilbilgisine fazla anlam yükleyerek. Bence küçük yaşlarda dil öğretimine sadece



kelime öğretilerek başlansın, daha sonra cümle yapılarına geçilsin tabii en önemlisi bol bol dinleme yaptırılınsın, dinlediğini anlamayan çocuk ne konuşacak ilerde... Elindeki, öğrendiği kelimelerle iletişim kurmayı öğrensin önce, elinde malzeme olsun ki biriktirsin onu. Sınav kaygısı olmadan öğrenme ihtiyacı olduğunu hissetsin ve konuşabilmenin hevesini tatsın..."

Özetle ideal bir İngilizce dersi için öğretmenler sağlam ve etkili bir dil politikası geliştirildiği takdirde çok şey yapılabileceğini ve daha kaliteli bir dil eğitimi verilebileceğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte dil öğretiminin sınıf ortamı dışına taşınarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hedef dili kullanmalarına olanak sağlayacak güdüleyici ortamlar yaratılması hususunda yurtdışı bağlantıları ve projelerin aktif olarak yapılandırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

8. SONUÇLAR VE TARTIŞMA (RESULTS AND DISCUSSION)

Programın genel olarak değerlendirilmesine ek olarak Stufflebeam'ın CIPP Modelinin öngördüğü her bir boyuta ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Bağlam değerlendirme kapsamında programın öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiği, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılayıp konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini beklenen ölçüde karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler programın sadece amacının değil, programı meydana getiren tüm öğelerin bir bütün olarak değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar (2009) çalışmalarında yenilenen programlarla ilgili öğretmenlerin yaşadıkları temel sorunun sürenin yetmemesi ve zaman-etkinliklerin uyumsuzluğu olduğunu belirtmişler, araç gereç eksikliği ve ortamın uygun olmayışı, etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme sorunu yaşandığını ortaya koymuşlardır. Benzer olarak Tunç (2010) çalışmasında Ankara Üniversitesi hazırlık programının bağlam değerlendirme boyutunu incelemiş ve program çevresi açısından binanın gerekli olanak ve araç-gereçlere sahip olduğu; ancak amaçların net bir şekilde ifade edilmeyişi, içeriğin yoğun olması, ek materyallerin yetersizliği, gibi bazı zayıf noktaların bulunduğunu belirterek programın amaçlarını kısmen karşıladığını saptamıştır.

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin olarak ürünün etkileyebilecek olan öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri ve materyal özellikleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler ve öğrencilerin neredeyse tamamı materyallerin yetersiz ve işlevsiz oluşuna değinerek acilen ders kitaplarıyla ilgili düzenlemelerin yapılması gerektiği ve ders kitaplarının seçimi konusunda öğretmene özgürlük tanınmasını istediklerini belirtmişlerdir. Yapılandırmacı dil sınıflarında öğretmenler, konuların ya da materyal seçiminde öğretmenleri kadar söz sahibi oldukları belirtilmektedir. Fakat ülkemiz şartlarında öğrencilerden ziyade öğretmenlerin okutacakları kitapları seçme şanslarının olmaması ve Bakanlığın gönderdiği standart kitapları okutmaları şanssızlık olarak nitelendirilebilir. Benzer şekilde Er (2006) 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında çocuklara uygun programların yapılması ve gerekli ders araç ve gereçlerin hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Arslan (2005) öğrencilerin yarısına yakının verilen İngilizce eğitimini beğenmediklerini, dersleri sıkıcı bulduklarını, kitap ve kaset dışında materyal kullanılmamasının öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Seçkin (2011) 4.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmasında ders araç gereçlerinin yetersizliğine vurgu yaparak, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan



sürenin yetersiz olmasının programın uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmiştir. Gökdemir (2001) üniversitelerde verilen yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı araştırmada, ilk ve ortaöğretimdeki benzer sorunları (motivasyon eksikliği, sınıf-içi ders araç-gereçleri v.) saptamış ve İngilizce öğretmenin sınıflar açıp öğrencileri bu sınıflara bölüştürmek ve her bir sınıfa çeşitli öğretmenler sağlamadan öte farklı etkinliklerin ve uygun ortamın sağlanabilmesi gibi bazı özelliklerin de bulunması gereken geniş bir bütün olduğunu vurgulamıştır. Gömleksiz (2002)'de benzer olarak üniversitelerde uygulanan yabancı dil eğitiminin yeterliliğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin üniversitede uygulanan yabancı dil öğretimini, sınıfların kalabalık oluşu, dersi veren öğretim elemanlarının derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin yetersizliği, araç-gereç eksikliği, kullanılan ders kitabı gibi nedenlerden dolayı yetersiz gördüklerini saptamıştır.

Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi vb. birtakım sorunların yaşandığı saptanmıştır. Bununla birlikte okulların SED düzeyi yükseldikçe sürecin istenilen düzeyin tersine doğru işlediği görülmüştür. Görüşmelere zıt olarak gözlem sonuçları ideale en yakın ders işleme sürecinin Alt SED düzeyindeki okulda gerçekleştiği, SBS sınavından yüksek alma baskısı ve test çözmeye odaklanma sebebiyle Üst SED düzeyi okulda daha çok gramer öğretimine dayalı bir süreç geçirildiği ortaya koymaktadır. Ek olarak genel anlamda farklı SED düzeylerini temsil eden üç okulda da süreçte en çok okuma becerilerine önem verildiği, iletişim becerilerinin gelişimi için gerekli önemin verilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki programın öncelikli amacı bu becerilerin gelişimi olsa bile, gerekli alt yapının ve materyallerin, ders saatlerinin buna uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Stern (1970) ikinci yabancı dil edinimiyle ilgili bir çocuğun anadil öğrenme sürecine vurgu yaparak öncelikle sesleri, daha sonra kelimeleri en sonunda cümleleri söyleyebilir. Dilin doğal yapısı bu şekildedir. Çocuk uzunca bir süre dinler, sonra konuşur, kimse ondan okumasını ya da yazmasını beklemez, okuma ve yazma en son edinilen becerilerdir. Doğal olarak dil öğrenme öncelikle dinlemeyle başlar konuşma, okuma ve yazma ile devam eder. Basit olarak dili kullanır, formal dilbilgisini öğrenmez, ona fiil nedir, isim nedir öğretmezsiniz fakat dili mükemmel bir şekilde konuşur (Stern 1970:57-58 Akt. Brown, 2000:50) demiştir. Doğal olarak konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi, uzun yıllar gerektiren ve üzerinde durulması gereken bir süreçtir. En başarılı dil öğretim programlarının, öğrenenlerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra psikolojik ve entelektüel özelliklerinin de dil öğrenimine dâhil edilmesini gerektirdiğini belirtilmektedir (Savignon, 2002:12). Bu süreçte yönetimden, öğrenciye; program geliştirmecilerden, öğretmen yetiştirme programlarına dek herkesin sorumluluk alması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak yenilenen İngilizce programı incelendiğinde öğretmenin üzerine çok fazla sorumluluk yüklendiği ve elinde sihirli bir değnek varmışçasına öğrenciyi konuşturabileceği ya da yeterli seviyeye getirmesi beklendiği görülmüştür. Saracaloğlu ve Varol (2007) çalışmasında bu konuya değinerek ortaöğretim düzeyinde çözümlenecek yabancı dil öğretiminin işlevsel bir şekilde verilmediği için sorunun üniversitelere taşındığından bahsetmiştir.

Yurtdışında 2. yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile Türkiye örneği karşılaştırıldığında da öğretmenlerin görüşüne benzer olarak



sistemin ters yönde işleyişiyle ilgili benzer sonuçlara rastlandığı görülmektedir. Örneğin, Avusturya da ikinci yabancı olarak İngilizce'nin öğretimi ilkokulda başlayıp, ilk 2 yıl sadece konuşma ve dinleme ile geçirilmekte, 3 yıldan önce de okuma ve basit yazıya geçilmemektedir (Jantsher and Lansiedler, 2000:13). Türkiye'de ise yenilenen program anlayışıyla her ne kadar konuşma ve dinleme becerilerine öncelik tanınmaya çalışılıyor gibi görünse de içeriğin yoğun olması ve sınavların dilbilgisini ölçmesi gibi pek çok unsur dolayısıyla dilbilgisi öğretiminden farklı bir şey yapılamadığı görülmektedir. Süreç boyutuna ilişkin bulgular genel olarak Karcı (2012)'nın yenilenen İngilizce ortaöğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin bulgularıyla süre kısıtlılığı, teknolojik olanaksızlıklar, materyal eksikliği konularında paralellik göstermektedir. Gündoğdu (2004) da benzer olarak doktora tez çalışmasında yaptığı gözlem ve görüşme sonuçlarına dayanarak birçok öğretmenin sınıflarda kullanılan öğretimsel teknoloji ve materyallerden yoksun olduğunu ifade etmiştir. Topkaya ve Küçük (2010) 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarını değerlendirdikleri araştırma sonuçlarında programın açık ve anlaşılır olmaması, sınıflar, ağır içerik, zaman sınırlaması, materyal eksikliği, CD ve kasetçalar gibi unsurlar geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Seçkin (2011) üst, orta ve alt düzey okul grubunda görev yapan öğretmenlerin uygulamada en çok ders araç ve gereçlerine zamanında ulaşamama, sınıflarındaki teknik donanım yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve derse ayrılan sürenin programın gereklerinin getirmede yetersiz kalması şeklinde sıralanmaktadır. Merter, Kartal ve Çağlar (2012)' da ortaöğretim İngilizce öğretim programını inceledikleri çalışmalarında yenilenen programa ilişkin önerilen etkinlikler ve içerik hakkında öğretmenlerin olumsuz görüşleri olduğunu saptamıştır. Kazanım, içerik, ölçme-değerlendirme ilişkisini yeterli görmediklerini bu dengelerin uygun olarak kurulmadığını ifade etmişlerdir.

CIPP modelinde ürün değerlendirme diğer boyutlardan daha kapsamlı bir araştırma gerektirmektedir. Çünkü ürün değerlendirme boyutunda, programın tüm boyutlarının birbiri ile değerlendirilmesine ve programın geleceğine ilişkin kararlar alınması önemli görülmektedir ve bir anlamda programın devam ettirilmesi, sonlandırılması ya da tekrar gözden geçirilmesine ilişkin kararların alınması gerekmektedir.

Stufflebam (2001, 2007) CIPP modeli boyutları ile küçük ya da büyük ölçekli eğitimsel program değerlendirmeleri için, değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik hazırladığı kontrol listesinde araştırmacılara sonuç değerlendirme bulgularının raporlaştırılması aşamasında ortaya çıkan ürünün etkililiği, sürdürülebilir olması ve diğer araştırmalara adaptasyonuna ilişkin kararların verilip verilmediğini sorgulamaya ilişkin kullanılabilen 4 tür karardan bahsetmiştir. Stufflebeam, bu kararlar alınırken, değerlendirmenin kanıtlamak değil geliştirmek için yapıldığını vurgulamakta ve bir programı tamamen değiştirmek yerine eldeki imkânlarla geliştirmeyi önermektedir. Değerlendirme sonuçlarına paralel olarak öğretmen ve öğrencilerin ideal İngilizce dersine ilişkin beklentilerinin karşılanması açısından öncelikle mevcut programla ilgili eldeki imkânlarla küçük değişikliklerle büyük farklar yaratılabilme imkânı sunulup, eğer işlemiyorsa temel değişikliklerle programın yeniden düzenlenmesi ve sistemin bir bütün olarak değişmesinin gerektiği önerilebilir. Bu anlamda, araştırma sonuçlarına dayanarak mevcut 7. sınıf İngilizce programının dayandığı temel felsefe, hazırlanış amacı ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu söylenebilir. Ancak



program bir bütün olarak ele alındığında boyutların birbiri ile örtüşmediği, amaç ve sürecin farklı işlemesine dayanarak beklenen etkililiği kısmen taşıdığı yorumu yapılabilir. Amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapılması gerekirken; değerlendirmeye uygun bir süreç geçirilmekte olduğu ve programın amaçları göz ardı edilip öğrenci başarısının ölçütü SBS sınavında yaptığı doğru soru sayısı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bir bakıma programın amaçları hariç diğer boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Girdilere uygun bir süreç geçirildiği ve sürece uygun bir değerlendirme yapıldığı açıkça görülmektedir. Bununla birlikte programın standart bir kalıpta ve ders kitapları ile sunulup her bölge ve okulda eşit oranda uygulanma gücü; materyal yoksunluğu, alt yapı eksikliği uygulamayı ve ürünü etkileyen temel sorunlar olarak ortaya konmaktadır.

9. ÖNERİLER (RECOMENDATIONS)

Programın geliştirilmesine yönelik olarak; iletişimsel yaklaşım anlayışına dayalı olarak hazırlanan 7. sınıf İngilizce öğretim programının ve programın takipçisi olan ders kitaplarının merkezi sınav sistemiyle yapılan kelime ve dilbilgisini ölçmeye yönelik değerlendirme sistemiyle örtüşmediği açıkça görülmektedir. Bu açıdan başarı kriterleri yeniden değerlendirilip süreçte dilin etkin kullanımına dair bir yaptırım sağlanması ve süreç değerlendirmenin daha etkin kullanılması, bunun için de programın ve programı yansıtan ders kitaplarının belirli aralıklarla gözden geçirilip yeniliklerin programlara yansıtılması önerilebilir.

Bu çalışmada incelenen okulların bölgesel özelliklerine göre farklılıkların yanı sıra sınıf özellikleri açısından da seviye farklılıkları gözlemlenmiştir. Bu sebeple yenilenen programların uygulamaya geçirilmeden önce pilot uygulamalarının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ve farklı seviye gruplarında yer alan öğrenciler üzerinde yapılması önerilebilir. Böylelikle programda aksayan ya da iyi işleyen yönleri karşılaştırma fırsatı bulunabilir ve farklı düzey okulları, olanakları ve öğrencileri göz önüne alınarak yapılan düzenlemelerle programın uygulanabilirlik ve kullanılabilirlik kriterlerini taşıması sağlanabilir.

Öğretmen görüşleri ışığında, verilen hizmet içi eğitimlerin teorikte güzel; fakat uygulamada ortama aktarılamama gücü düşünülerek, bu eğitimlerin gerçek sınıf ortamında öğrencilerle birlikte yapılması ya da öğrencilerle birlikte yapılan uygulamaların videoya çekilerek öğretmenlerle paylaşılması, kayıt altına alınan örnek ders anlatımları ve uygulamaları üzerinden tartışma ve yorumlar yapılarak sınıf ortamına aktarılması önerilebilir. Öğrencide heves uyandırmak dil öğretimi için gerekliliktir. Bu açıdan MEB ve yabancı okul işbirliği içerisinde gerçekleştirilen projelerin çok faydalı olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Kardeş okullar belirlenerek ve yurtdışı bağlantıları kurularak belirli platformlarda öğrencilerin internet ortamında yazışmaları ve paylaşımında bulunmaları sağlanabilir. Bu görevler öğrencilere proje ve performans ödevleri adı altında verilebilir.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma, doktora tez çalışmasından üretilmiş olup Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında projelendirilmiş ve EĞF 13009 proje kodu ile mali destek alınarak yapılmıştır.



KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Arslan, A., (2005). Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Programının Hedef-İçerik Açısından Yabancı Dil Sınavı ile İlişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Biber-Hesse, S.N. and Leavy, P., (2011). The Practice of Qualitative Research (2. Baskı). The USA: Sage Publications.
- Brown, H.D., (2000). Principles of Language Learning and Teaching (4. Basım). Longman: Pearson Education Company.
- Cresswell, J.W., (1998). Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Five Traditions. Londra: Sage Yayıncılık, ThousandOaks.
- Er, K.O., (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(2), ss:1-25.
- Franklin, C.S., Cody, A.P., and Ballan, M., (2010). Part III Reability and Validity in Qualitative Research. Handbook of Social Work Research Methods (Edited Thyer, B.A). Bingley: Emerald Publishing.
- Gökdemir, C.M., (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), ss:251-264.
- Gömleksiz, M.N., (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), ss:143-158.
- Gündoğdu, K., (2004). A Case Study on Democracy and Human Rights Education In An Elementary School, Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Jantsher, E. and Lansiedler, I., (2000). Foreign Language Education at Austrian Primary Schools, An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond, 13-25 (Editörler: Marianne Nikolov, Helena Curtain). Strasbourg: Council of Europe.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E., (2009). Yeni Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. XVII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ekim 2009, İzmir.
- Karasar, N., (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (19. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcı, C., (2012). 9. Sınıf Ortaokul Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıldağ, A., (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues With Teachers About Challenges In Public Primary Schools. International Electronic Journal of Elementary Education, 1(3), ss:189-201.
- Lightbown, P. and Spada, N., (2006). How Languages are Learned? (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Merter, F., Kartal, S., and Çağlar, I., (2012). The Evaluation of New High School English Curriculum In Terms of Teachers' Opinions. Mehmet Akif Ersoy University Educational Faculty Journal, 23, ss:43-58.



- Patton, M.Q., (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.basım). Thousand Oaks, CA: Sage Yayıncılık.
- Richards, J.C., (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, G.W. and Bernard, H.R., (2000). *Data Management and Analysing Methods*. *Handbook of Qualitative Research* (Editör: Denzin and Y. Lincoln), (2. Basım), 768-802. Thousand Oaks. CA: Sage Yayıncılık.
- Klanke, K., (2008). *Qualitative Research in the Study of Leadership*. America: SageYayıncılık.
- Lichtman, M., (2010). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California: Sage Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A.S. ve Varol, R., (2007). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), ss:39-59.
- Savignon, S.J., (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contextsand Concerns in Teacher Education*. United States of America: Yale University Press.
- Seçkin, H., (2011). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), ss:550-557.
- Stufflebeam, D.L., (2001). *Evaluation Models, New Directions for Evaluation*, no.89, Spring, 7-97. Jossey-Bass: A Publishing Unit of John Wiley&Sons, Inc.
- Stufflebeam, D.L., (2007). *CIPP Evaluation Model Checklist: The Evaluation Model*, www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07. (Erişim Tarihi: 02.01.2012).
- Stufflebeam, D.L. and Shinkfield, A.J., (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. JosseyBass: Wileyand Sons.
- Topkaya, E. ve Küçük, Ö.İ., (2010). *An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program*. *İlköğretim Online*, 9(1), ss:52-65.
- TTKB, (2006). *İngilizce Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı ile Seçmeli İng. Dersi Öğretim Programı*, ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/IngilizceGiris. (Erişim Tarihi: 12.06.2011).
- Tunç, F., (2010). *Evaluation of English Language Teaching Program At a Public University Using CIPP Model*, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Uşun, S., (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller* (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.