



4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi

Abdulkadir KURT¹

¹Ary.Gör., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, abdulkadirkurt@akdeniz.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 29.11.2016

Kabul Tarihi/Accepted: 6.4.2017

e-Yayım/e-Printed: 4.7.2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1801>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim sistemi ile birlikte uygulamaya konulan 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programını Stufflebeam'ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) modelini kullanarak kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların ağırlıklı olduğu 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı bu beceriler bağlamında 4. Ünite (Cartoon Characters) ve 5. Ünite (My Day) ile sınırlandırılarak değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilçelerine ait 2015-2016 TEOG İngilizce dersi sınav başarı ortalamaları sonucunda orta seviyede yer aldığı belirlenen ve amaçlı örnekleme yöntemi ile tercih edilen bir devlet ilkokulunun 4. sınıf öğrencileri, bu sınıfın İngilizce öğretmeni, okul yöneticisi ile program geliştirme uzmanı ve ders kitabı yazarı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve başarı testleri kullanılarak veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler ilgili sınıfın 10 hafta boyunca gözlenmesi; İngilizce öğretmeni, okul yöneticisi, program geliştirme uzmanı ve ders kitabı yazarı ile yapılan görüşmeler ve öğretim programı ile ders kitabının analizi sonucunda elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen nicel veriler ise ilgili sınıfa araştırmacı tarafından uygulanan başarı testlerinin analizi sonucunda elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılırken başarı testlerinden elde edilen nicel verilerin analizinde ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel veriler ilk aşamada ayrı ayrı incelenmiş olup daha sonra programın geneli hakkında bir yargıda bulunabilmek için Stufflebeam'ın BGSÜ modeli kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında programın öğrenci ihtiyaçları temel alınarak hazırlandığı ancak okulun bulunduğu bölgenin sahip olduğu farklı şartların dikkate alınmayarak programın hazırlandığı tespit edilmiştir. Okulun sahip olduğu bütçe ve teknik donanımın yetersiz olduğu ve dolayısıyla dinleme ve konuşma becerilerine yönelik alt yapının arzu edilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenme-öğretme süreci bağlamında zaman kısıtlılığı, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine ilişkin tercih edilen yöntem ve teknikler, materyal yetersizliği ve öğretmen-öğrenci iletişimsizliği gibi problemler yaşandığı görülmüştür. Program uygulandıktan sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde olumlu yönde bir artış olduğu ancak bu artışın istenilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, BGSÜ program değerlendirme modeli, 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı

The Evaluation of 4th Grade English Language Curriculum By Context, Input, Process, Product Model

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate inclusively 4th grade English Language curriculum implemented with 4+4+4 gradual and compulsory educational system in 2012-2013 academic year by using Context-Input- Process-Product (CIPP) model of Stufflebeam. 4th grade English Language curriculum in which the gains of listening and speaking skills emphasized was evaluated in terms of these skills by confining with 4th unit (Cartoon Characters) and 5th unit (My Day). Mixed research method was used in line with this purpose in this research. The study group of this research is consisted of curriculum development expert, book author with 4th grade students, English teacher and the principal of public primary school which was determined as a medium level school and preferred with purposive sampling as a result of the exam of transition from primary to secondary education belonging to central districts of Antalya province. Triangulation was ensured by using different data collection tools as observation, semi-structured interview form and achievement tests. Qualitative data of the research was obtained by the observation of the class along 10 weeks; interview with English teacher, school principal, curriculum development expert and book author and also analysis results of curriculum and course book. Quantitative data of the research was obtained as a result of the analysis of achievement tests implemented by the researcher. While content analysis was used for qualitative data, Wilcoxon Signed Rank Test was used for quantitative data obtained from achievement tests. In the first phase both qualitative and quantitative data was analysed separately and then in the second phase, they were evaluated within Stufflebeam's CIPP model to make judgement on overall design of curriculum. When the results analyzed, it was found out that curriculum was prepared based on students' need but without taking into consideration different conditions of schools in both urban and rural districts. The budget and technical equipment of school was found insufficient to meet needs so it was concluded that substructure towards listening and speaking skills were not in a desired level. When the results related to process evaluation analyzed, some issues were seen such as time limitation, methods and techniques for listening and speaking skills, lack of supplies, non-communication between teacher and students. Positive increase was seen on listening and speaking skills of students, but this increase was not occurred in a desired level.

Keywords: Curriculum evaluation, CIPP curriculum evaluation model, 4th grade English Language Curriculum

1. GİRİŞ

Yaşayan binlerce dil arasında gösterilen ve farklı kıtalarda en çok kullanılan dil olma özelliğinin yanı sıra gelişmiş ülkelerin sürekli gelişen teknolojisi ve dünyanın bilim alanında yapılmış olan çalışmalarının yarısının İngilizce yazılmış olması, 21.yüzyılda bilgiye ulaşabilme noktasında İngilizceyi en önemli iletişim dili haline getirmiştir (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill ve Pincas, 2003). Teknolojik gelişmelerin üst düzeyde yaşandığı gelişmiş ülkelerin resmi dillerinin İngilizce olması ve bu teknolojiyle ortaya konulan bilimsel faaliyetler, film, sinema, müzik ve internete ulaşmanın yanı sıra bu ülkelerle olan politik, ekonomik, kültürel ilişkilerin gerçekleştirilmesi için İngilizce küresel bir dil olma özelliğine bürünmüştür (Crystal, 2003). Buradan hareketle İngilizcenin bilim, teknoloji, eğitim, politika, ekonomi gibi alanlarda uluslararası ilişkilerin sürdürülebilir olmasında büyük bir rol oynadığı söylenebilir. Yaşanılan bu gelişmeler Türkiye'nin de yabancı dil eğitim politikalarını etkilemiş ve 1997 yılında İngilizcenin İlkokul 4. sınıftan itibaren yabancı dil olarak öğretimi zorunlu kılınmıştır.

Yabancı bir dili öğrenmek, öğrenenler için genellikle zaman alıcı ve sabır gerektiren yoğun bir süreçtir (Sarıçoban ve Hasdemir, 2012). Bundan dolayı, çok sayıda gelişmiş ülkede yabancı dil öğretimine erken yaşlardan itibaren başlanmaktadır (MEB A.P.K. Kurulu Başkanlığı, 1999). Yabancı bir dilin öğrenilmesi üzerine yapılan bazı araştırmalar da erken yaşlarda öğrenilmeye başlanılan ana dilin yanı sıra eş zamanlı öğrenilen yabancı bir dilin bilişsel ve kavramsal açıdan hem daha kolay öğrenildiğini hem de daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur (Haznedar, 2003; Karakoç, 2007). Demirezen (2003) de erken yaşta yabancı dil ediniminin, öğrencilere daha kolay ve akılda daha kalıcı bir yabancı dil öğrenme zemini hazırlayacağını; yabancı dili ve dilleri daha kolay konuşan öğrencilerin yetişmesine olanak sağlayacağını ifade etmiştir. Birçok Avrupa ülkesinde de İngilizcenin ilkokuldan başlayarak zorunlu yabancı dil öğretimi olarak programlara dahil edilmesi ve bu durumun dünya çapında bir olgu haline gelmesi, İngilizcenin erken yaşlarda öğretimini son yıllarda önemli hale getirmiştir (Scott ve Ytreberg, 2008).

Türkiye'de de erken yaşta yabancı dil öğretimi 1998'e kadar özel okullarla sınırlıyken 1997-1998 eğitim öğretim döneminde zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte tüm devlet okullarında ilköğretimin 4. sınıflarından başlamak kaydıyla haftada 2 saat zorunlu, 1 saat seçmeli ders olarak sürece dahil edilmiştir. (Aslan, 2008). 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren güncellenen müfredatla birlikte haftada 3 saat zorunlu İngilizce dersi ve 2 saat seçmeli İngilizce, Fransızca ve Almanca dersleri verilmeye başlanmıştır (Çetintaş, 2010; Egel, 2009). 2012-2013 öğretim yılındaki 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte zorunlu İngilizce dersi ilkokul 2., 3. ve 4. sınıflarda haftada 2 saat olarak uygulanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla ülkemizde bu alanda yapılan reform ve uyum çalışmalarına bakıldığında bu çalışmaların, çocukların erken yaşta yabancı bir dili edinmelerine imkân tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturma çabasıyla eğitim-öğretim sürecine dâhil edildiği söylenebilir. Üç kademedен oluşan 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile yabancı dil öğretim programı ilk defa 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Birinci kademedeki dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilerek oluşturulan kazanımların öğrencilerdeki yansımalarını ortaya koymak için birinci kademenin son sınıfı olan ve ilkokuldan ortaokula geçişte de bir köprü niteliği taşıdığı için 2015-2016 eğitim öğretim yılında programın uygulandığı ilkokul 4. sınıf bu çalışmada İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi için tercih edilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğretim programı dört temel dil becerilerinden (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerilerine odaklı ve etkin dil kullanımına dayalı bir biçimde tasarlanarak hedef yaş grubunun ilgi ve becerilerine uygun aktiviteler ile desenlenmiştir. Hedeflenen kazanımları edindirmek için özellikle dinleme ve konuşma becerisi üzerine etkinlikler tasarlanmıştır (MEB, 2013).

Yabancı dil alanında yapılan program geliştirme çalışmalarına bakıldığında Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze kadar düzenli olarak program geliştirme çalışmalarına yer verildiği ve çok sık program değişikliğine gidildiği görülmektedir (Yüksel, 2003). Ancak geliştirilen ve uygulanan programların sonuçları yeterince değerlendirilememektedir. Bu alanda sayıca yetersiz olmakla beraber yapılan programların ne derece etkili

olduğunu ve uygulandığını ortaya koyan program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında değerlendirmelerin genellikle öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda yapıldığı görülmektedir (Kurt ve Erdoğan, 2015).

Bu çalışma Stufflebeam'ın programın tüm öğelerine yönelik ayrıntılı bir şekilde değerlendirme imkanı sunan Context-Input-Process-Product (CIPP), diğer bir deyişle Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) modeli kullanılarak İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiği, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğretim süreci, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik programın güçlü ve zayıf yönleri açısından ne derece etkili ve yeterli olduğunu ortaya çıkarma amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın programının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak ve dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmadaki etkililiğini saptayarak özellikle öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına programın yeterli ve yetersiz yanları üzerinde karar verme imkânı sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı programın bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarının detaylı bir şekilde ele alınıp değerlendirilmesine imkân sağlayan BGSÜ Modelini kullanarak İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiği hakkında karar vermektir.

1.2. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 1) 2015-2016 eğitim öğretim yılı,
- 2) Antalya ili merkez ilçelerine bağlı TEOG İngilizce dersi sınav sonucuna göre orta düzey olarak belirlenen bir okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri, bu sınıfta görev yapan İngilizce öğretmeni ve okul yöneticisi,
- 3) Ders kitabında yer alan 10 ünite içerisinde rastgele seçilen iki ünite (Cartoon Characters ve My Day),
- 4) Program içerisinde ağırlıklı olarak yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımlar ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama süreci ve verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma yöntemi olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının ve analiz tekniklerinin bir arada ya da birbirlerini tamamlayıcı şekilde kullanılmasına imkân sağlayan (Tashakkori ve Teddlie, 2003) karma araştırma yöntemi desenlerinden eş zamanlı desen (yakınsayan desen) temel alınmıştır. Karma araştırma yönteminin tercih edilmesinin en önemli sebepleri arasında nitel yöntemle ulaşılabilecek sonuçların nicel yöntemden elde edilecek verilerle desteklenmesi ve daha sağlam sonuçlara ulaşması, araştırma bulgularını üçgenlemesi ve uyumsuz görünen araştırma bulgularını ortaya çıkarması gösterilebilir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla Antalya ili merkez ilçelerine ait 2015-2016 eğitim öğretim yılı İngilizce dersi Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı başarı ortalamaları temel alınmıştır. TEOG sınavı sonucunda İngilizce dersine ait aritmetik ortalamaları alt ve üst düzeyde yer alan okulların araştırmacının amacına hizmet etmeyeceği ve daha başka değişkenlerin sürece müdahil olacağı düşünüldüğünden, araştırmanın yapılacağı okulu TEOG sınavına göre orta seviyede yer alan okullardan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak tercih edilen bir devlet İlkokulu oluşturmuştur. Araştırılacak olayı ayrıntılı ve derinlemesine betimlemeyi planlayan bu çalışmada adı geçen okulun 4. sınıfında yer alan 22 öğrenci (14 erkek, 8 kız) ve 1 İngilizce Öğretmeni (Kadın) ile 1 yönetici (Erkek), 1 program geliştirme uzmanı (Erkek) ve 1 ders kitabı yazarı (Kadın) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın uygulanabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olan ve ağırlıklı olarak programda yer alan dil becerilerinden *dinleme* ve *konusma* becerilerine yönelik başarı testleri, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada yazılı dökümanlar bağlamında İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve ders kitabı veri kaynağı olarak kullanılmış ve detaylı bir şekilde incelenmiştir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), değerlendirme sürecinin belirlenen amaca hizmet edebilmesi için farklı paydaşlarla görüşmeler yapılmasını ve hedef kitlenin araştırmacı tarafından gözlenmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan veri toplama araçları ve gözlem süreci aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

2.4. Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi dinleme becerisi kazanımlara ne derecede ulaşıldığını saptamak amacıyla her bir ünite için ayrı ayrı başarı testi geliştirilmiştir. Bir başarı testinin kapsamını belirlerken ölçülecek niteliklerin, dersle ilgili hedefleri ve kazanımları gösteren bir belirtke tablosunun hazırlanması gerekmektedir. (Metin, 2014). Dolayısıyla ilgili her iki ünite için de kazanımlara yönelik olarak bir belirtke tablosu hazırlanmış ve testte yer alacak sorular için bu belirtke tablosundan yararlanılmıştır. Testlerin güvenilirliğini ortaya çıkarmakta farklı yöntemler kullanılmaktadır ancak bir testin güvenilirliğinin bir uygulamada kestirilmesi için test içerisinde yer alan soruların birbirleri ile ne kadar tutarlı olduğunu ortaya koymada Kuder-Richardson (KR-20) formülü kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013). Yapılan analiz sonucunda 4. Üniteye yönelik hazırlanan dinleme testinin KR 20 güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanırken 5. üniteye yönelik hazırlanan testin ise 0.91 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi

Konuşma becerisine yönelik hazırlanan başarı testleri de 4 hafta arayla öğrencilere iki defa uygulanmıştır. Bu sürede kamera kaydına alınan öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için Hadley (2001) tarafından geliştirilen konuşma becerisi değerlendirme ölçeği Türkçeye uyarlanmış olup öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmede kullanılmıştır. Araştırmacı dışında bağımsız başka bir araştırmacı tarafından da değerlendirme ölçeği kullanılarak öğrencilerin sergiledikleri performanslar puanlanmıştır. İki puanlayıcı arasındaki uyum 0.87 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu söylenebilir.

2.6. Gözlem

Durum tespiti yapabilme aşamasında, uygulamadaki İngilizce dersi öğretim programının ne derece etkili ve verimli uygulandığını saptayabilmek için 22 öğrenci ve İngilizce dersi öğretmeni kendi sınıflarında 10 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Gözlem formu, BGSÜ modelinin süreç aşaması temel alınarak kaydıyla sınıfın fiziksel ortamı, sınıf yönetimi, öğrenci-öğretmen iletişimi, kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan araç-gereç ve materyaller, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Gözlem sonuçlarından elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin Kappa analizi yapılmıştır. Analiz sonunda kodlayıcılar arası uyumun kappa katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Landis ve Koch (1977) kappa katsayısı 0.20'ye eşit veya bu değerden küçük ise "zayıf uyum", 0.21-0.40 aralığında ise "Ortanın altında uyum", 0.41-0.60 aralığında ise "Orta derece uyum", 0.61-0.80 aralığında ise "İyi düzeyde uyum", 0.81-1.00 aralığında ise "Çok iyi düzeyde uyum" olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla elde edilen değer sonucunda kodlayıcılar arasında iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

2.7. Görüşme Formu

Bu araştırmada uygulamanın yapıldığı dersin öğretmeninin, okul yöneticisinin, program geliştirme uzmanının ve kitap yazarının İngilizce dersi öğretim programının etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla her biri için ayrı ayrı görüşme sorularının yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda BGSÜ modeli çerçevesinde yer alması gereken sorular oluşturulduktan sonra form kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşüne sunulmuştur.

2.8. Veri Toplama Süreci

Geliştirilen başarı testleri ünite işlenmeden önce ve ünite işlendikten sonra aynı gruba 4 hafta arayla araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Öğrenme - öğretme sürecinde program içerisinde yer alan öğretmen ve öğrenci davranışlarının gerçekleşme düzeyini saptamak için sınıf ortamı her hafta kamera kaydına alınmıştır. Bununla beraber kayda alınan her ders içerisindeki davranışlar oluşturulan yapılandırılmış gözlem formuna kodlanmıştır. Gözlem sürecine ait veriler toplamda (10 hafta x 2 saat) 20 saatten oluşan bir sınıfın gözlenmesiyle elde edilmiştir.

İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında dersin İngilizce öğretmenine, okul yöneticisine, bir program geliştirme uzmanına ve bir kitap yazarına BGSÜ modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları temel alınarak bir görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan görüşme süreçlerinde program geliştirme uzmanı ve kitap yazarıyla yapılan görüşmeler ses kaydına alınırken ders öğretmeni ve okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler elektronik olarak internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2.9. Verilerin Analizi

Ünite öncesinde ve sonrasında uygulanan başarı testlerinin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir testtir (Büyüköztürk, 2014). Bu testin tercih edilmesinin nedeni örneklem sayısının küçük olmasındandır. Bu analiz .05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Kamera kaydına alınan sınıf ortamının gözlenmesi sürecinde ve görüşme yoluyla farklı paydaşlardan elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz süreci uygulanmıştır. İlk aşamada gözlem ve görüşme kayıtları kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Daha sonra verilerin güvenilirliğini teyit etmek için rastgele seçilen bir gözlem kaydı ve bir görüşme kaydı üç bağımsız araştırmacı tarafından daha kodlanmıştır. Verilerin güvenilirliğine ilişkin yapılan Kappa analizi sonucu ortaya çıkan kodların iyi düzeyde tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir. Aynı zamanda kodlayıcılar arası güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak adlandırılan bu süreç kodlayıcılar arasındaki verilerin analizindeki tutarlılığı ortaya koymuştur. Kodlayıcıların arasındaki uzlaşma neticesinde tüm kayıtlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Ortaya çıkan kodlar temalar altında sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak bu kodlar ve alıntılar birleştirilerek yorumlanmış ve bulgular kısmında sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular programın bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın “Bağlam” Boyutuna İlişkin Bulgular

Aşağıda programın yapısına, temel ilkelerine, felsefesi ve vizyonuna ilişkin doküman incelemesi ve program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmelerden elde edilen alıntılar sunulmuştur.

...Öğretim programının yapısı aslında daha çok lexical syllabus dediğimiz sözcük öğretimine dayalı bir yapıdadır. Temel ilkeleri öğrencilerin mümkün mertebe konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve dili işlevleriyle öğrenmeleri üstüne dayanıyor. Felsefesinde Common European Framework baskın. Bunun yanında da sevdirerek dili öğretme temel alınmaktadır. Vizyonu ise konuşan, dinlediğini anlayan, üreten öğrenciler yetiştirmektir (Program Geliştirme Uzmanı)...

Doküman incelemesi sonucunda ise programının yapısının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programına dayalı olduğu, sözcük öğretimini temel aldığı, tema ile ilişkilendirilmiş beceri geliştirme etkinliklerini temel aldığı, sarmal bir yapıya sahip olduğu ve iletişim temelli olduğu görülmektedir.

Program geliştirme uzmanı ile programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşme verileri kısaltılarak doğrudan aşağıda sunulmuştur.

...Programın her şeyden önce dünyanın en basit programlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. En az 40-50 tane öğretim üyesi ve öğretmenden görüş alınarak hazırlanmıştır. Şu ana kadar ki en geniş komisyondur. Bunun dışında tabii resmi olmayan yüzlerce saatlik tartışma, konuşma ve fikir alma da çok şekillendirmiştir. Bunlar güçlü yönleridir. Zayıf yönüne gelince ben ulusal sınavlarla ters düştüğünü ve gerçekçi olmadığını düşünüyorum. Çünkü öğrenciler netice itibarıyla

dinleme konuşma ağırlıklı bir eğitimden geçiyorsa eğer program öyle hedefliyorsa ulusal sınavların da dinleme ve konuşma temelli olması lazım ama ulusal sınavlar dinleme ve konuşma becerilerini içermiyor (Program Geliştirme Uzmanı)...

Görüldüğü üzere program geliştirme uzmanının, programın teorik olarak olması gereken gibi hazırlandığını, ancak uygulamadaki sürecin hazırlanan programa yönelik yürütülmediği kanaatinde olduğu görülmektedir.

Program geliştirme uzmanı ve kitap yazarı ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda programda göz ardı edilen ve karşılanmayan ihtiyaçlara ilişkin elde edilen veriler kısaltılarak aşağıda sunulmuştur.

...Yalnız program geliştirme komisyonunda pedagoğ yer almadı. Çocuk psikoloğı yer almadı ekipte. Belki o bir eksiklik olabilir ekipte diye düşünüyorum. Kersal yerlerle uyumsuzluklar vardır ama, bunu tek başına halledebilecek dünyada böyle bir programın olduğunu düşünmüyorum (Program Geliştirme Uzmanı)...

...pilotlanmamış bir kitap kabul edemem ben. Bu kitabın pilot uygulaması yapılmadı (Kitap Yazarı)...

3.2. Araştırmanın “Girdi” Boyutuna İlişkin Bulgular

Program geliştirme uzmanı ile programa temel oluşturan kaynaklara ilişkin yapılan görüşme verileri aşağıda doğrudan sunulmuştur.

...Programı ilk önce Common European Framework'un kaynakçasında yer alan eserler ve onun dışında dünyadaki dil öğretiminde başarı kazanmış ülkelerin ders programlarını inceleyerek temel kaynakları oluşturduk. Bol bol tartışarak birçok öğretmenle, öğrenciyle, öğretim üyesi ile, program geliştirme uzmanı ile, ölçme değerlendirme uzmanı ile tartışarak biz nasıl bir program ihtiyaçlarımızı karşılar sorusuna cevap aradık (Program Geliştirme Uzmanı)...

Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı, yabancı dil öğretiminde başarı kazanmış ülkelerin öğretim programları, literatür taraması sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar ve farklı paydaşlardan alınan görüşler olduğu tespit edilmiştir.

Program geliştirme uzmanı ve öğretmen ile programın kapsamı ile belirlenen kazanımların uyumuna ilişkin yapılan görüşme verileri aşağıda kısaltılarak sunulmuştur.

...İlk olarak kazanımların daha net ifade edilmeli, çünkü şu anki bali çok yuvarlak ifadelerle dolu (Öğretmen)...

...bu kazanımlara yönelik algının değişmesi amacıyla yapılabilecek en önemli şey Türkiye'deki sınav sisteminde yabancı dilin ölçme ve değerlendirme sisteminin değiştirilmesidir (Öğretmen)...

...ama asıl yaptığımız şey kazanımların belirlenmesi aşamasında çocuğun yaşına uygun temel ihtiyaçlara dikkat edilmiştir (Program Geliştirme Uzmanı)...

Okul yöneticisiyle programın uygulandığı okulun bütçesine ilişkin yapılan görüşme verileri aşağıda olduğu gibi doğrudan aktarılmıştır.

“...Bütçe yetersizliğinden dolayı İngilizce öğretmenin talep ettiği şekilde bir sınıf ortamı, gerekli materyallerin alımı gibi ihtiyaçlar karşılanamamaktadır. Bundan dolayı öğrenci velilerinden destek beklenmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan yetersiz olan aile sayısı bir hayli fazla olduğundan ihtiyaçlar karşılanamamakta ve İngilizce başarısı istenilen düzeye bir türlü gelememektedir (Okul Yöneticisi)...

Programın uygulandığı okula ayrılan bütçenin yetersiz olduğu ve bundan dolayı istenilen dil sınıfı ortamının oluşturulamadığı, bütçenin yetersiz kaldığı çoğu durumda velilerden destek alındığı ve öğrencilere bütçe yetersizliğinden dolayı sunulamayan bazı imkânlarla öğretmen tarafından hazırlanan materyallerle ulaşılmaya çalışıldığının okul yöneticisi tarafından ifade edildiği görülmektedir

3.3. Araştırmanın “Süreç” Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programının süreç boyutuna ilişkin elde edilen bulgular öğretim programının incelenmesi, sınıf içerisinde kamera kaydına alınan gözlemler ve İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Programın uygulama aşamasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yapılan doküman incelemesi, gözlem ve öğretmen ile yapılan görüşme kayıtları aşağıda sunulmuştur.

...İlk önce kullanmadığımdan başlayayım; "Pair ve group work"ü hiç denemek kadar az kullanıyorum. Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik en çok soru cevap yöntemini ve not alma yöntemini kullanıyorum (Öğretmen)...

Doküman analizi sonucunda öğretim yöntem ve tekniklerinin iletişim odaklı olması, resimli kartlar kullanılması; drama, soru cevap, eşleştirme, rol yapma tekniklerinin kullanılması; dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilmesi ve oyunlar olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmeni soru-cevap tekniği ile not almayı kullandığını ifade ederken gözlem sonuçları doğrultusunda öğretmenin soru-cevap, gösterip yaptırma, not alma ve düz anlatım tekniklerine başvurduğu gözlenmiştir.

Öğretim programının incelenmesi, gözlem ve öğretmenle yapılan görüşme kayıtlarının analizi sonucunda kazanımları kazandırmaya yönelik kullanılması önerilen araç-gereç ve materyallerin karikatür, kukla, grafik, poster, resimli kartlar, resimli sözlükler, tablolar ve kartpostal olduğu görülmektedir. İncelenen gözlem ve görüşme kayıtları sonucunda İngilizce öğretmenin sadece resimli kartlar, poster ve etkileşimli tahta kullandığı sonucuna varılmıştır.

...Akıllı tahta olmazsa olmaz, ancak bunun yanı sıra resimli kartlar ve zaman buldukça poster kullanıyorum (Öğretmen)...

Programın uygulanma sürecinde öğretmen ve öğrenci etkililiğine ilişkin gözlem verileri incelendiğinde; dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin öğrencileri yönlendirme, dikkat çekme, bilgilendirme, beden dilini etkili kullanması ve öğrencilerle bire bir ilgilenme öğretmenin etkililiği açısından güçlü yönleri olarak ele alınmıştır. Zaman yönetimi, gürültü oluşumunu engelleyememe, soru cevap etkinliklerinde iletişimsizlik yaşanması, programın uygulanma sürecinde anadil kullanması ve etkinliklere öğrenci katılımını sağlayamama öğretmenin etkililiği açısından zayıf yönleri olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ise sınıf içerisinde genellikle pasif ve dinleyici olarak derslere katılım gösterdiği, öğretmenin yabancı dilde sorduğu sorulara anadil kullanarak cevap verdiği, yabancı dilde konuşurken utangaçlık hissi yaşadıkları, sınıf içerisinde yapılan alıştırmalara isteyerek katılım göstermedikleri ve sınıfta en çok kağıt dağıtma, duvara ve panoya resim asma gibi sorumlulukları severek yaptıkları gözlenmiştir.

Programın uygulama aşamasında yaşanan zorluklara ilişkin gözlem kayıtlarının ve öğretmenle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenin hem 4. hem de 5. Ünitenin dilbilgisi öğretiminde, konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin planlanmasında ve öğrencilerle karşılıklı yabancı dilde iletişim kurulmasında zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu hususta öğretmen ile yapılan görüşme verileri aşağıda sunulmuştur.

...Özellikle dilbilgisi öğretiminde problem yaşıyorum. Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmaya çalışırken dilbilgisi ihmal ediliyor çünkü süre yetmiyor. Kendilerini ifade etme noktasında kullanmaları gereken bilgi ve becerilerin öğretimi konusunda özellikle sıkıntı yaşıyorum. Bunu tüm üniteler için söyleyebiliriz (Öğretmen)...

Programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen unsurlara ilişkin öğretmenle yapılan görüşme verileri aşağıda doğrudan aktarılmıştır.

...Ders saati, teknoloji, hazır bulunuşluk, tekrar ve pekiştirme, ders kitabı" ana başlıklarında aslında yıllardır tekrar ettiğimiz sorunlar yaşamaktayız ve bir kısım sorunumuz çözüleceğine daba da olumsuz hale geliyor. Ders saatlerimiz geçen yıldan bu yıla nedense azaltıldı. 4. Sınıflarda 3 ders saatinden 2 ders saatine düşürüldü. 4. Sınıflarda çok verimsiz geçiyor, yapmamız gereken hiçbir şeyi yapmaya vaktimiz yetmiyor. Bu durum çok can sıkıcı. Kendi çabamla dinleme ve konuşma becerilerini nasıl daba etkili verebilirim diye takip ettiğim özel seminerler oluyor ve bir kısmına maddi sebeplerle katılamıyorum. Milli Eğitim bizlere ekstra iş yükü çıkarmak yerine çok daba fazla eğitmeli. Tüm öğretmenler kendini geliştirmeye ve hizmet içi eğitimlere açık (Öğretmen)...

Programın uygulama sürecinde kullanılan ders kitabına ilişkin elde edilen veriler kitap yazarı ve öğretmen ile yapılan görüşmeler doğrultusunda olduğu gibi aşağıda aktarılmıştır.

...Kitabın uygulanmasının temelinde sözcük öğretimi yatmaktadır (Kitap Yazarı)...

...Her ünite de serpiştirilmiş biçimde kültür öğretimi var. Fakat bunun güçlendirilmesi lazım (Kitap Yazarı)...

...Kendi hedef kitlemizi iyi tanıyan yazarların kaleminden çıkmış kitaplar olması açısından avantajlı, ancak yurt dışından gelen yayınlara göre tabii ki içerik olarak gerçek hayat unsurlarını içermesi, video ve ses elementleri açısından yetersizler.

Görseller eskkiye göre çok daha fazla ve ilgi çekici, dinleme ve konuşmaya yönlendirici olmaları açısından kesinlikle eskisinden çok daha fazla kaliteli ve dolular (Öğretmen)...

...Bu kitabın pilot uygulaması yapılmadı. Süreç şöyle işlediğim 4+4+4 geldi. 2'lere kitap yetiştirmek zorunda. '3-4 lere kitap yetiştirin. Müfredatı yetiştirin kitapları yetiştirin. Okullara gidecek öğretmen kitaplarını yetiştirin. Öyle bir süreçti ki bu kitap yazılırken görseller çıkıyordu. Görsel yapılırken işte mizanjaj yapılıyordu. Mizanjaj yapılırken ses materyalleri çıkıyordu. Yetiştirdi mi? Yetiştirdi. Ama etkililiği tartışılır (Kitap Yazarı)...

3.4. Araştırmanın “Ürün” Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim programının ürün boyutuna ilişkin elde edilen bulgular dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan başarı testlerinin uygulanması ve program geliştirme uzmanı ile İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular

Programın uygulanması sonucunda dinleme becerilerinin öğretimine yönelik elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Dinleme Becerileri Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5.75	23	2.33*	.020
Pozitif Sıra	12	9.42	113		
Eşit	6				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası dinleme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 1'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerileri testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.33$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde dinleme becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Dinleme Becerileri Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	10.29	72	1.23*	.21
Pozitif Sıra	13	10.62	138		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası dinleme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 2'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerileri testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.23$, $p>.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmesine karşın istatistiksel açıdan bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

3.4.2. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular

Programın uygulanması sonucunda konuşma becerilerinin öğretimine yönelik elde edilen bulgular akıcılık, kelime bilgisi, yapı bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Akıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	1.41	.157
Pozitif Sıra	2	1.50	3.00		
Eşit	18				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 3'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden akıcılığa ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.41$, $p>.05$. Gözlenen bu farkın 20 öğrencinin 18'inde aynı kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların

öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde akıcı konuşma becerisini geliştirmede önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Kelime Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.99	.003
Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
Eşit	9				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi Tablo 4'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden kelime bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.99$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde kelime bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Yapı Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
Eşit	20			0.00*	1.00

*Negatif sıraların toplamı pozitif sıraların toplamına eşittir

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi Tablo 5'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden yapı bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.00$, $p>.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, negatif sıralar toplamının pozitif sıralar toplamına eşit olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde yapı bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Öğretim Öncesi ve Sonrası 4. Ünite (Cartoon Characters) Konuşma Becerileri Testi Anlaşılabilirlik Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.64	.008
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
Eşit	13				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden anlaşılabilirliğe ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.64$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 4. Ünite (Cartoon Characters) içerisinde anlaşılabilir bir konuşma becerisi geliştirmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Akıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.45	.014
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
Eşit	13				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi Tablo 7'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden akıcılığa ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.45$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde akıcı bir konuşma becerisi geliştirmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Kelime Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.76	.006
Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
Eşit	11				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi Tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden kelime bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.76$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde kelime bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Yapı Bilgisi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00	2.30	.021
Pozitif Sıra	8	5.13	41.00		
Eşit	11				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi Tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden yapı bilgisine ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.30$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde yapı bilgilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Öğretim Öncesi ve Sonrası 5. Ünite (My Day) Konuşma Becerileri Testi Anlaşılabilirlik Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.64	.008
Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
Eşit	12				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretili sıralar testi Tablo 10’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri testinden anlaşılabilirliğe ilişkin aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.30$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içerisindeki uygulamaların öğrencilerin 5. Ünite (My Day) içerisinde anlaşılabilir bir konuşma becerisi geliştirmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

3.4.3. Programda Benimsenen Değerlendirme Yaklaşımı ve Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular

Program geliştirme uzmanı ve İngilizce öğretmeni ile programda benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin yapılan görüşmeler aşağıda doğrudan aktarılmıştır.

...proje ve portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirme ile öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Ancak, Netice itibariyle milli sınavlar, sınıflardaki çok kişi, öğretmenlerin ders yükü maalesef ölçme ve değerlendirme sürecinde süreç odaklı en model yaklaşımları uygulamamızı engelliyor (Program Geliştirme Uzmanı)...

...dinleme, yazma, konuşma gibi becerileri ölçmeme açısından bizlerin alt kademelerdeki ders işleyişimizi dahi etkilemekte ve bu becerilere yönelmek için zaman ayırmamızı zorlaştırmaktadır. Örneğin ben sonraki sınavlarımda dinleme sorayım desem, buna yönelik elimde dinleme materyali yok ve tek başıma hazırlamam da imkansız. Boşluk doldurma’, ‘Doğru/Yanlış’, ‘Çoktan seçmeli’ ve (okuma parçasına yönelik) ‘Soru Cevap’. Çoktan seçmeli en çok kullandığım teknik, nedeni de liseye geçiş sınav sistemimize yönelik bu tarz sorulara cevap vermeye öğrencilerin alışmak zorunda olmalarıdır (Öğretmen)...

Buradan hareketle İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında benimsenen değerlendirme yaklaşımının süreç odaklı olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin program geliştirme uzmanı proje ve portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirme ile öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. İngilizce Öğretmeninin görüşleri ve gözlem sonuçları neticesinde ise yazılı sınavlar eşliğinde boşluk doldurma, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli sınav tekniklerini uygulandığı tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Bağlam Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programın genel olarak Avrupa dilleri ortak çerçeve programına dayalı olduğu, sarmal bir yapıya sahip olup iletişim temelli olduğu, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini temel aldığı, eklettik bir yaklaşımla tasarlandığı ve İngilizce konuşabilen, dinlediğini veya duyduğunu anlayabilen üretken öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediği sonuçlarına varılmıştır. Buradan hareketle programın dinleme ve konuşma becerileri bağlamında öğrenci ihtiyaçlarını temel aldığı ve öğrencilerin dili kullanırken kendilerini rahat hissedebilecekleri gerçekçi bir iletişim ortamı sağlamayı amaçladığı ve program içerisinde yer alan ünitelerin birbirinin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu durum Demirtaş ve Erdem (2015)'in yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programın güçlü yönleri olarak; dünyada yabancı dil öğretimi hususunda önemli başarılarla imza atmış olan ülkelerin uyguladıkları programların rol model alınarak hazırlandığı ve bu hazırlanma aşamasında öğretmen ve akademisyen görüşlerinden faydalandığı sonuçlarına varılmıştır. Programın zayıf yönleri olarak ise; içeriğin yapılan ulusal sınavlarla uyumsuz olduğu, programın uygulanacağı farklı bölgelerdeki farklı demografik yapıların göz ardı edildiği ve toplumu yansıtan öğelere program içerisinde çok az yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buradan hareketle programın hazırlanma aşamasında öğrenci ihtiyaçları temel alınmasına ve örnek programlar eşliğinde öğretmen ile akademisyen görüşlerine yer verilmesine rağmen toplumun sahip olduğu özelliklerin gerek programa gerekse program içerisinde kullanılan ders kitabına yansımamış olması öğrencilerin bu durumu içselleştirilmeleri noktasında bir engel olarak gösterilebilir. Bu durum Eğinli ve Çakır (2011)'in yapmış oldukları çalışmada toplum kültürünün okul kültürüne ve programa yansıtılması sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Programda göz ardı edilen ve karşılanmayan ihtiyaçlara bakıldığında öncelikle programın pilot uygulamasının yapılmadan ve programın uygulanacağı öğrenci grubunun yaş uygunluğu test edilmeden tüm ülkede uygulandığı, kırsal bölgelerde yaşayan öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı, kazanımların belirlenme aşamasında Türk kültürünün göz ardı edildiği, program geliştirme ve kitap yazma komisyonunda pedagoğ ve çocuk psikoloğunun yer almadığı sonuçlarına varılmıştır. Buradan hareketle pilot uygulaması yapılmadan programın uygulamaya konulması öğretmen, öğrenci ve programın gereksinimlerini belirleme noktasında sorunlara yol açabileceği ifade edilebilir. Program içerisinde kullanılan ders kitabının içeriğinin ve dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin çocukların yaş grubuna uygunluğu test edilmeden uygulanması, öğretmenlerin de bu yaş grubundaki öğrencilere İngilizce öğretme noktasında sıkıntılar yaşayabileceği endişesini doğurmaktadır. Bu durum Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) tarafından yapılan ikinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmanın sonuçları ile de benzerlik taşımaktadır. Yaş seviyesinin öğrenme üzerinde önemli bir rolü olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa (Kılıç, 2013) program geliştirme ve kitap yazma komisyonunda pedagoğ ve çocuk psikoloğların bulunmaması İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik belirlenen kazanımların öğrenciye uygunluğu açısından şüphelere neden olduğu söylenebilir. Programın hazırlanma sürecinde kırsal bölgelerde yaşayan öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önüne alınmamasının, bu bölgelerde yürütülen programın kentte yürütülene nazaran belirlenen kazanımları gerçekleştirme hususunda daha az başarılı olacağı söylenebilir. Bu durum Ferreria ve Gignoux (2010) tarafından yapılan Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği adlı çalışma raporunun sonuçları ile paralellik göstermektedir.

4.2. Girdi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Programa temel oluşturan kaynakların, yapılan analizler sonucunda Avrupa dilleri ortak çerçeve programı, yabancı dilde başarı kazanmış ülkelerin öğretim programları, literatür taraması sonucu dil öğretiminde ortaya çıkan ihtiyaçlar ve farklı paydaşlardan alınan görüşler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin dinleme ve konuşmaya dayalı becerilerinin geliştirilmesinde kapsamlı bir hazırlanma sürecinden geçtiği söylenebilir. Özellikle program geliştirme uzmanının belirttiği üzere İngiltere, Finlandiya, Kanada gibi yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenen ülkelerin öğretim programlarından faydalandığı ve bu görüşün temel alınarak içeriğin hazırlandığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum Akınoğlu (2005) tarafından yapılan ve Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarındaki farklılıkları ortaya koyan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerilerini temel aldığı ve sarmal programlama yaklaşımı (2. ve 3. sınıfların devamı niteliğinde) ile birlikte bu becerilere yönelik belirlenen kazanımlara erken yaşta öğrenci grubuna kazandırılmak üzere programda yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dinleme ve konuşma becerilerinin dört temel beceriden en zor gelişenleri ve bu becerilerin erken yaşta kazandırılması gerçeği göz önünde bulundurulduğunda (Od, 2013) programın kapsamı ve kazanımları arasındaki uyumun yüksek düzeyli olduğu söylenebilir. Ancak programda dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan metinlerin kısa ve açık olması gerektiği ifade edilmesine rağmen ders kitabında yer alan ses kayıtlarının bu özelliği taşımadığı sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle hazırlanan dinleme ve konuşma metinlerinin çocukların gelişim seviyeleri dikkate alınmadan hazırlandığı ve pilot uygulaması yapılmadan sürece dahil edildiği için kazanımların öğrencilerde arzu edilen seviyede gerçekleşmesi noktasında sıkıntılar yaşanabileceği söylenebilir.

Okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler sonucunda programın uygulandığı okulun bütçesinin ve yardımcı kaynaklarının yetersiz olduğu ve bundan dolayı istenilen dil öğrenme ortamının oluşturulamadığı, bütçenin yetersiz kaldığı çoğu durumda ise öğretmen ve veli işbirliği içerisinde ihtiyaçların giderilmeye çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla, bütçe yetersizliğinin programın etkili bir şekilde yürütülmesine ve nitelikli eğitim verilmesi hususunda sorunlara zemin hazırlayacağı söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum Demirpolat (2015) ile Ayrangöl ve Tekdere (2014) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programın uygulandığı okul ve sınıf ortamına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde okulun kırsal bir bölgede yer aldığı ve öğrencilerin sınıf ortamı dışında İngilizceyi pratik olarak kullanabilecekleri başka bir alan olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda kırsal ve kentsel yerlerde verilen eğitimin ve bu bölgelerde yer alan okulların sahip olduğu donanımların ve şartların öğrenci başarısıyla ve verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Atalay ve Anagün, 2014; Hennessy Harrison ve Wamakote, 2010). Bunun yanında sınıf ortamı her ne kadar görsellerle birlikte programın uygulanmasına zemin hazırlasa da sınıf genişliğinin farklı etkinlikler yapma noktasında 22 kişilik bir öğrenci grubuna göre küçük kaldığı tespit edilmiştir. Duvarlardaki ses yalıtımının iyi olmamasının ise özellikle dinleme metinlerinin öğrenciler tarafından iyi düzeyde anlaşılmasına engel olduğu gözlenmiştir. Sınıfta donanım olarak özellikle dinleme becerilerine yönelik öğretmenin ve öğrencilerin faydalandığı en önemli aracın ise etkileşimli tahta olduğu ve programın etkileşimli tahta aracılığıyla yürütüldüğü sonuçlarına varılmıştır. Buradan hareketle barındırdığı görsel ve işitsel öğelerle birlikte etkileşimli tahtanın öğretmenin ve öğrencilerin İngilizce dersindeki en önemli yardımcı kaynağı olduğu söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç Gündoğdu (2014) tarafından yapılan bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta adlı çalışmadaki akıllı tahtanın eğitim sürecindeki önemine dair elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

4.2. Süreç Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlkokul 4 sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreci öğretim yöntem ve teknikleri açısından ele alındığında farklı kaynaklardan elde edilen bulguların paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında çocuklara iletişim odaklı etkinlikler yapılmasının yanı sıra drama, rol yapma, oyun oynama, eşleştirme, soru-cevap gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilirken (MEB, 2013) öğretmenin bu süreçte daha çok düz anlatım, gösterip yaptırma ve soru cevap tekniklerini kullandığı

görülmüştür. Kazandırılacak davranışa uygun öğrenme ve öğretme yönteminin kullanılması ilkesi göz önünde bulundurulduğunda (Sönmez ve Alacapınar, 2015) programın öğrencilere bilgiyi yaparak yaşayarak yapılandırabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamayı hedeflediği ancak uygulama boyutunda bu durumun tam olarak gerçekleşemediği söylenebilir.

Programın uygulama sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyallere bakıldığında farklı kaynaklardan elde edilen bulguların paralellik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında karikatür, kukla, grafik, poster, resimli kartlar, resimli sözlükler, tablolar, kartpostal gibi araçlardan faydalanılması gerektiği belirtilirken (MEB, 2013) öğretmenin resimli kartlar, poster ve ağırlıklı olarak akıllı tahta aracılığıyla dersi yönettiği gözlemlenmiştir. Araç-gereç ve eğitim teknolojilerinin temel amacının etkili ve kalıcı bir öğrenme ile kazanımların öğrencide gerçekleşmesini sağlamak ve birden fazla etkinlikte işe koşulabilmek (Sönmez ve Alacapınar, 2015) ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf içinde kullanılan araç-gereçlerin dinleme ve konuşma becerilerinin öğrencilere kazandırılma noktasında yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durum Can ve Can (2014) tarafından Türkiye’de ikinci yabancı öğretiminde karşılaşılan sorunlar adlı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Programın uygulanma sürecinde öğretmen etkililiği güçlü ve zayıf yönler açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrencileri yönlendirme, dikkat çekme, öğrenciyi konu hakkında bilgilendirme, beden dilini etkili kullanma ve öğrencilerle bire bir ilgilenme özellikleri güçlü yönleri olarak ele alınmıştır. Ancak zamanı etkili kullanamama, gürültü oluşumunu engelleyememe, uygulama aşamasında anadil kullanma ve derse öğrenci katılımını sağlayamama öğretmenin zayıf yönleri olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerle ilgilenme noktasında özenle hareket ettiği ancak sınıf yönetimi bağlamında yetersiz kaldığı söylenebilir. Yapılan 10 haftalık gözlem sürecinde öğretmenin zamanı etkili kullanması noktasında sıkıntılar yaşadığı ve kendisiyle yapılan görüşmeler sonucunda da programın haftada 2 ders saati içinde yürütülmesinin çok zor olduğu sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir. Bu durum İngilizce dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ortaya koyan farklı çalışmaların Cihan ve Gürten (2013)’in ulaştığı oldukları sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özellikle öğretim programında İngilizceyi kullanarak ve öğrenciyi sevdirelerek dersin sürdürülmesi hedeflenirken (MEB, 2013) öğretmenin anadil kullanması veya İngilizce ifade ettiği durumları aynı anda Türkçeye çevirmesi dinleme ve konuşma becerilerinin öğrenciyi kazandırılmasında noktasında istenmeyen bir durum olarak ifade edilebilir. Hengirmen (2006)’in çeviri yöntemi ile dil öğretimine maruz kalan öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri yönünden problem yaşayacağını belirtmesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin derse katılımı ele alındığında genellikle İngilizce konuşurken utangaçlık hissi yaşadıkları, İngilizce sorulan bir soruya Türkçe cevap vermeye çalıştıkları, derse katılımdan çok ders dışı faaliyetlere daha ilgi duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşme ve sınıfın gözlenmesi sonucunda ders kitabında yer alan etkinliklerin ve resimli kartların işlevsel olmadığı ve öğrenciler için soyut kaldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda çoğu öğrencinin derse isteyerek katılım sağlamadığı ve bunun sonucunda bilgiye erişme noktasında yetersiz kaldıkları için dinlediğini anlamada ve kendini ifade etmede sıkıntılar yaşadığı söylenebilir. Bu durum Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programın uygulanma sürecinde öğretilmesinde zorluk yaşanan konu ve kazanımlar ele alındığında özellikle hem 4. (Cartoon Characters) hem de 5. (My Day) ünitelerinin dilbilgisi öğretiminde, konuşma becerilerine yönelik etkinlik planlanmasında ve öğrencinin İngilizce olarak kendisini veya bir başkasını basit ve kısa cümlelerle ifade etme hususunda sıkıntılar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin dilbilgisi öğretiminin yanı sıra özellikle konuşma becerilerine yönelik belirlenen kazanımları öğrenciyi kazandırma noktasında zaman sıkıntısından dolayı pekiştirme imkanını bulamaması, fiziksel ortam ve materyal eksikliği gibi farklı değişkenlerden dolayı zorluklar yaşadığı söylenebilir. Bu durum Erdoğan (2005) tarafından yapılan 4. ve 5. sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi adlı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen unsurlar ele alındığında ders saatinin hem dinleme hem de konuşma becerilerine ilişkin kazanımları kazandırma noktasında yetersiz kaldığı, öğrencilerin derse hazırlıksız geldiği, ders kitabının çocukların yeterince ilgisini çekmediği, sınıfın fiziksel ortamı ve okulun bütçe kapsamında sağladığı kısıtlı olanaklar olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda özellikle MEB'in okulun, öğretmenin ve öğrencilerin sahip olduğu şartları ve programın asıl amaçlarını göz ardı ederek öğretmene ek bir iş yükü çıkarmasının (örneğin bitişik eğik yazı uygulamasının öğrenilmesi ve öğretilmesi gibi) öğretmenin süreç içerisinde etkili olmasını engelleyen başlıca unsurlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda yapılan görüşme ve gözlem kayıtları neticesinde program içerisinde belirlenen kazanımların gerekli olduğu ancak okul ve sınıfın fiziksel ortamının bunları gerçekleştirmeye uygun olmadığı söylenebilir. Dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmada etkileşimli tahta dışında faydalanabilecek başka bir teknolojik donanımın olmamasının ve ders saati yetersizliğinin öğrenme ve öğretme süreçlerinin uygulanabilir olmasında önemli engeller olduğu ifade edilebilir. Ders kitabının programın amaçlarını gerçekleştirme bağlamında içerdiği etkinliklerin soyut kaldığı ve öğrencilerin gelişim ve kültürel özelliklerinin göz ardı edilerek hazırlandığı söylenebilir. MEB ve okul arasındaki iletişimsizliğin ise programın amaçlarını gerçekleştirmede uygulayıcı rolde olan öğretmeni zor durumda bıraktığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumlar farklı araştırmaların (Demirtaş ve Erdem, 2015; Cihan ve Gürten, 2013) sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Programın uygulanma sürecinde kullanılan ders kitabı güçlü ve zayıf yönler açısından değerlendirilmiştir. Ders kitabının güçlü yönleri olarak; görsel öğelere fazla yer verildiği, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlandığı ve öğrencilere ek alıştırmalar imkanı sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ders kitabının zayıf yönleri olarak ise; video ve ses unsurları açısından yetersiz olması, Türk kültürünü yansıtan öğelere yer verilmemiş olmaması, hazırlanma sürecinde yaş grubunun gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması ve kitabın uygulamaya konulmadan önce pilot çalışmasının yapılmamış olması sonuçlarına varılmıştır. Bu bağlamda kitabın görsel öğelere yer vererek erken yaşta çocukların ilgisini çekmeye çalıştığı ve programın dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin hedeflere yönelik hazırlandığı söylenebilir. Ancak, hazırlanan kitabın gerçek yaşam unsurlarını ve programın uygulandığı ülkenin ve bölgelerin yerel özelliklerini içermemesi öğrenciler için çoğu etkinlik ve alıştırmaların soyut kalmasına neden olduğu söylenebilir. Bu durumun Alkan ve Arslan (2014) tarafından yapılan ikinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi adlı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Özellikle erken yaşta çocuklara dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmada kapsamlı bir süreç içerisinde hazırlanan ders kitabının kitap yazarının belirttiği üzere pilot uygulamasının yapılmadan eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi düşündürücüdür. Buradan hareketle ders kitabının tüm ülke çapında genelleştirilmesi ve sürdürülmesi konusunda endişe yarattığı söylenebilir.

4.3. Ürün Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dinleme becerilerine yönelik 4. ve 5. ünite kapsamında yapılan öntest ve sontest sınavlarının analizi sonucunda öğrencilerin almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, programın etkililiği konusunda başlangıçta önemli bir sonuç olarak görülebilir, ancak ayrıntılı bir analize gidince program, her iki ünite de yer alan kazanımları öğrencilerin büyük çoğunluğuna kazandırmada etkili olamamıştır. Özellikle öğretmenin süreç boyutunda dinleme becerilerini öğrenciye nasıl kazandıracığı hususunda yeterince hizmet içi eğitim almamış olması ve ders saatinin yetersizliği noktasında sıkıntılar yaşamaması ortaya çıkan bu durumun en önemli nedenleri olarak gösterilebilir. Bu durumun yanı sıra söz konusu program okuma-yazma etkinliklerinin yaptırılmasından ziyade dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak, sınıf içi uygulamaların genellikle okuma ve yazma temelli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanılan bu durumun nedenlerinin öğretim programının sadece süreç boyutunda yer alan uygulamalardan değil aynı zamanda bağlam-girdi-süreç arasındaki ilişkinin birbirlerini besleme noktasındaki yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Konuşma becerilerine yönelik 4. ve 5. ünite kapsamında yapılan öntest ve sontest sonuçları kelime bilgisi, yapı bilgisi, akıcılık ve anlaşılabilirlik değişkenleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan sınavların analizi sonucunda 4. ünite de yer alan kazanımları öğrenciye kazandırma noktasında kelime bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından öğrencilerin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmasına rağmen yapı bilgisine ve

akıcılığa ilişkin alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum program içerisindeki uygulamaların kelime bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından etkili olduğu; yapı bilgisi ve akıcılık bağlamında ise etkili olmadığını göstermektedir. 5. Üniteye ilişkin elde edilen öntest ve sontest puanları arasında ise yapı bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlaşılabilirlik değişkenleri açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle program içerisindeki uygulamaların 5. üniteye yer alan konuşma becerilerine yönelik kazanımları öğrenciye kazandırma noktasında etkili olduğu ifade edilebilir. İstatistiksel olarak programın genel olarak konuşma becerilerini kazandırma noktasında etkili olduğu görülmesine rağmen her iki üniteye de yer alan kazanımları öğrencilerin büyük çoğunluğuna kazandırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Konuşma becerilerini ölçmek için geliştirilen derecelendirme ölçeğinde sınıfın genelinin 0-4 “yetersiz” aralığında kaldığı, artış gösterenlerin ise 4-8 “orta” aralığında olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin konuşma becerilerinde arzu edilen seviyeye ulaşamadıkları söylenebilir. Buradan hareketle İngilizce öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik okulun ve sınıfın sahip olduğu şartlar ile öğrencilerin bulunduğu ortamın iletişimsel bir alana sahip olması gerekliliği göz önüne alındığında (Murcia ve Goodwin 1991) ortaya çıkan durumun kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Öğretmenin her iki üniteye de konuşma becerilerine yönelik etkinlik yapmaması ve bu durumun gerekçesi olarak da zaman yetersizliğini ifade etmesi ortaya çıkan sonucun önemli bir nedeni olarak gösterilebilir. Aynı zamanda sınıf içerisinde görsel materyallere sayıca çok fazla yer verilmesine rağmen tercih edilen görsellerin ilgili ünitelerle ilişkili olmaması öğrencilerin bu beceriye yeterince hakim olamamasında bir eksiklik olarak gösterilebilir. Wright (1990) ve Açıkgöz (2005)’in vurguladığı gibi öğrencilerin konuşma becerilerine istenilen düzeyde hakim olabilmesi için onlara yol gösterici ve konuşacakları konu hakkında akıllarında kalabilecek görseller kullanılmalıdır.

Dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme noktasında benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve ölçme değerlendirme tekniklerine bakıldığında öğretim programının incelenmesi ve program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımının ele alındığı görülmüştür. İngilizce öğretmeni bu konuda görüş bildirmez iken analiz edilen gözlem sonuçları doğrultusunda daha çok sonuç odaklı bir değerlendirme yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Programda kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakıldığında program geliştirme uzmanı ve öğretim programı proje ve portfolyo değerlendirme, öz ve akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri, kalem-kağıt sınavları tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşme ve sınıf içi gözlem sonuçlarının analiz edilmesiyle daha çok kalem-kağıt sınavlarından boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli testler kullanıldığı görülmüştür. Buradan hareketle, ölçme ve değerlendirme açısından programın uygulanma aşamasında sıkıntılar yaşandığı, öğretmenin bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadığı, programın hedeflerine ve kazanımlarına uygun bir değerlendirme sürecinin gerçekleşmediği ve düzenli bir öğrenci gelişiminin izlenmediği sonucuna varılmıştır. Bu durum Yıldırım ve Tanrıseven (2015) tarafından İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik yapılan farklı çalışmaların sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

5. ÖNERİLER

- 1- Programın hazırlanma aşamasında bölgelerin demografik özellikleri dikkate alınmalı ve içerik bu bölgelerin sahip olduğu farklı özelliklere göre ayrı ayrı hazırlanmalıdır.
- 2- Programın tüm ülkede uygulaması gerçekleşmeden önce pilot uygulamasının yapılması gerekmektedir.
- 3- Öğretmenlere dinleme ve konuşma becerilerini öğrenciye kazandıracak uygun ortamların ve gerekli teknik donanımın sağlanması gerekmektedir.
- 4- Değerlendirme sürecinde kalem-kağıt sınavlarının yanı sıra rubrik, portfolyo, akran değerlendirme gibi süreç değerlendirmeye yönelik teknikler de kullanılmalıdır.
- 5- Ülkemizde yapılan 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim reformu ile birlikte sistemsal bir değişim sürecine giren yabancı dil öğretim programının etkililiğinin ortaya çıkarılması bağlamında bu modeli temel alan gelişmiş ülkelerde uygulanan programlar ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- 6- Kentsel ve kırsal bölgelerden belirlenecek okul veya okulların yabancı dil öğretimindeki başarılarına yönelik okul karşılaştırılmasını temel alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). Etkili öğrenme ve öğretme (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22, 31-46.
- Alkan, M.F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. Uluslararası Eğitim Programları v Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4, 7, 87-99.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil uygulamaları ve Türkiye’deki durum. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 3, 1-9.
- Atalay, N. ve Anagün, Ş.S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2, 3, 9-27.
- Ayrangöl, Z. ve Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 1-30.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. ve Pincas, A. (2003). Teaching English as a foreign language (2. Baskı). London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. ve Can, C.I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 2, 43-63.
- Cihan, T. Ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Anadolu Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi, 13, 1, 131-146.
- Crystal, D. (2003). English as a global language (2. Baskı). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. Journal of Language and Linguistic Studies, 6(1), 65-74.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. Dil Dergisi, 118, 5-15.
- Demirpolat, B.C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5, 2, 55-80.
- Egel, İ. P. (2009). English language learning and teaching styles in two Turkish primary schools. Social Behavior and Personality, 37(8), 1117-1128.
- Eğinli, A.T. ve Çakır, S.Y. (2011). Toplum kültürünün kurum kültürüne yansımaları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 3, 2.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, V. (2005). An evaluation of English curriculum implemented at the 4th ve 5th grade primary schools: The view of the teachers and the students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ferreria, F.H.G. ve Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği. Ankara.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., ve Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternatives, approaches and practical guidelines (3. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Gündoğdu, T. (2014). Bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 6, 392-401.
- Hadley, A. O. (2001). Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle.
- Haznedar, B. (2003). ‘Neden erken yaşta yabancı dil eğitimi?’. Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları, İrfan Erdoğan (Haz.), 119-130, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Hennessy, S., Harrison, D. ve Wamakote, L. (2010). Teacher factors influencing classroom use of ICT in sub-Saharan Africa. Itupale Online Journal of African Studies, 2, 39-54.
- Karakoç, C. (2007). Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi İçin bir öğretim programı önerisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, M. (2013). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Editör). Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme-öğretim (s. 166-196). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Kurt, A. ve Erdğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. Eğitim ve Bilim, 40, 178, 199-224.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe S.E. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 22, 55-78.

- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- MEB A.P.K. Kurulu Başkanlığı. (1999). Sayısal veriler. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 5, 199-210
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Editör), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, (ss. 161-214), Ankara: Pegem Akademi.
- Murcia, M., & Goodwin, J. (1991). Teaching pronunciation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed., pp. 136-153). New York, NY: Newbury House
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 8, 10, 499-508.
- Sarıçoban, A. ve Hasdemir, E. (2012). Assessment in English as a foreign language in primary schools in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 134-145
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2015). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Scott, W. A. ve Yitreberg, L. H. (2008). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Tashakhori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wright, A. (1990). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3, 1, 210-223
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

Citation Information

Kurt, A. (2017). 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 508-524.